



Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό
τόμος 4 (1), 57 - 67
Δημοσιεύτηκε: 4 Απριλίου 2006



Inquiries in Sport & Physical Education
Volume 4 (1), 57 - 67
Released: April 4, 2006

www.hape.gr/emag.asp

ISSN 1790-3041



Επιθετικότητα, Προσωπικοί Προσανατολισμοί και Εσωτερική-Εξωτερική Παρακίνηση των Μαθητών στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Νίκος Διγγελίδης, Άννα Μπογιατζή, Αντώνης Χατζηγεωργιάδης, & Αθανάσιος Παπαϊωάννου
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της επιθετικότητας, των προσωπικών προσανατολισμών και της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης μαθητών γυμνασίου καθώς και οι διαφορές αυτών ως προς το φύλο και την τάξη. Στην έρευνα συμμετείχαν 176 μαθητές Α, Β' και Γ' Γυμνασίου (84 αγόρια, 92 κορίτσια) ηλικίας 12-15 ετών ($M=13.53 \pm 1.06$). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση κατάλληλα προσαρμοσμένων ερωτηματολογίων. Όλες οι κλίμακες είχαν αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής ($\alpha > .64$). Ανάλυση διακύμανσης δυο κατευθύνσεων έγινε προκειμένου να εξεταστούν οι διαφορές με βάση το φύλο και την τάξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο φύλων ως προς το μη φυσικό εκφοβισμό αντιπάλου, το φυσικό εκφοβισμό αντιπάλου και την έλλειψη παρακίνησης με τα αγόρια να έχουν υψηλότερα σκορ σε όλες τις παραπάνω κλίμακες σε σύγκριση με τα κορίτσια. Ο μη φυσικός εκφοβισμός αντιπάλου είχε στατιστικά θετική σημαντική συσχέτιση με το φυσικό εκφοβισμό αντιπάλου, την εξωτερική παρακίνηση και την έλλειψη παρακίνησης και αρνητική συσχέτιση με την ικανοποίηση από το μάθημα. Τέλος, ο φυσικός εκφοβισμός αντιπάλου είχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την έλλειψη παρακίνησης.

Λέξεις κλειδιά: *επιθετικότητα, προσανατολισμός στη μάθηση, προσανατολισμός στο εγώ, εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση, φυσική αγωγή.*

Aggressiveness, Goal orientations and Intrinsic Motivation in Physical Education Classes

Nikolaos Digelidis, Anna Boyatzi, Antonis Chatzigeorgiadis, & Athanasios Papaioannou
Department of Physical Education and Sports Sciences, University of Thessaly, Trikala, Hellas

Abstract

The aim of this study was to examine the connection between aggressiveness, goal orientations and intrinsic-extrinsic motivation to junior students as well as gender and grade differences. One hundred and seventy six junior students (84 boys and 92 girls) aged 12-15 years ($M=13.53 \pm 1.06$) participated in this survey which was held through questionnaires. All scales had acceptable levels of internal consistency and two-way analysis of variance was used in order to examine differences concerning gender and grade. There were statistical differences between boys and girls in the following scales: non physical aggression, physical aggression, enjoyment and amotivation. Boys had higher scores than girls. Non physical aggression was positively correlated with physical aggression, extrinsic motivation and amotivation, but it was negatively correlated with lesson satisfaction. Also, physical aggression was positively correlated with amotivation.

Key words: *aggressiveness, task orientation, ego orientation, intrinsic- extrinsic motivation, physical education*

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της αντικοινωνικής συμπεριφοράς-αποκλίνουσας συμπεριφοράς, γνωστό στο χώρο της ψυχολογίας ως διαταραχή αγωγής ή ως επιθετικότητα (Κρουσταλλάκη, 2003) έχει απασχολήσει, ως ένα συνεχώς αυξανόμενο κοινωνικό πρόβλημα με ποικίλες διαστάσεις, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό εκπαιδευτικό τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες.

Η οικογένεια και το σχολείο είναι οι δύο πιο βασικές πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης. Η κοινωνική προσαρμογή του ανθρώπου αρχίζει με την οικογένεια και συνεχίζεται έξω από αυτήν με τους συνομηλικούς του, το σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Η σπουδαιότητα της οικογένειας είναι πρωταρχικής σημασίας γιατί εκεί μπαίνουν τα θεμέλια της προσωπικότητας του ατόμου και της μελλοντικής προσαρμογής του. Η εκδήλωση της επιθετικότητας ως μορφής κοινωνικά επιθυμητής συμπεριφοράς στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον έχει συνήθως οδυνηρές συνέπειες για το λόγο ότι καθιστά προβληματική τη διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου, ιδίως όταν αυτή αφορά παιδιά και εφήβους (Κυπριωτάκη, 2000).

Μετά την οικογένεια, το σχολείο ακολουθεί σε σπουδαιότητα σαν περιβάλλον κοινωνικοποίησης. Το σχολικό πρόγραμμα και η συμμετοχή του ατόμου στη σχολική ζωή συμβάλλουν αποφασιστικά στην προώθηση της προσαρμοστικής προσπάθειας που καταβάλλει το άτομο προκειμένου να ανταποκριθεί στις κοινωνικές επιλογές από τη μία και τις εσωτερικές του ανάγκες και προτεραιότητες από την άλλη (Γιαννικόπουλος, 1967).

Ωστόσο, φαίνεται ότι έχει μεγάλη σημασία η στάση και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ως προς την επιθετικότητα των μαθητών. Για παράδειγμα, σχετικά πρόσφατα ο Chang (2003) εξέτασε τις προσδοκίες των δασκάλων για τους μαθητές τους και τις αντικοινωνικές συμπεριφορές στην αίθουσα διδασκαλίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 82 τάξεις με 4650 μαθητές ηλικίας 13 έως 16 ετών. Από τα αποτελέσματα ο Chang διαπίστωσε ότι η απέχθεια των δασκάλων για την επιθετικότητα και τα ακοινωνήτα παιδιά οδηγεί και σε απόρριψη των παιδιών αυτών από τους γύρω τους.

Η επιθετικότητα μπορεί να έχει ενδεχομένως διαφορετικές μορφές έκφρασης σε διαφορετικές ηλικίες ή ανάλογα με το φύλο. Για παράδειγμα, ο Craig (1998) εξέτασε τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων και τις διαφορές μεταξύ διαφορετικών ηλικιών μαθητών. Το δείγμα του αποτέλεσαν 546 μαθητές πέμπτης ως και όγδοης τάξης, οι οποίοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια εκφοβισμού/θύματος (Bully/victim Questionnaire, Olweus, 1989), κλίμακα κοινωνικού άγχους (Social Anxiety Scale, Franke, & Hymel, 1984), κλίμακα παιδικής απογοή-

τευσης (Children depression inventory, Kovacs, 1985) και την αγγλική έκδοση της κλίμακας επιθετικότητας και τιμωρίας (English Version of the Relational Aggression and Victimization Scale, Lagerpetz, Bjorkqvist, & Peltonen, 1988). Ο Craig διαπίστωσε ότι οι μαθητές των μικρότερων τάξεων ήταν πιο επιθετικοί φυσικά και λεκτικά ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις ήταν πιο έντονη η λεκτική επιθετικότητα. Αυτό συνέβαινε, διότι οι μαθητές μικρότερης ηλικίας είχαν πιο έντονο το στοιχείο της κτητικότητας, το οποίο πιθανόν να δημιουργήθηκε από το περιβάλλον της οικογένειας και τις συναναστροφές τους.

Επιθετικότητα και προσωπικοί προσανατολισμοί

Ο Nicholls (1989) έδειξε ότι παιδιά μεγαλύτερα των 11-12 ετών έχουν πλήρως αναπτυγμένους τουλάχιστον δύο διαφορετικούς τρόπους για να κρίνουν την ικανότητά τους: τον προσανατολισμό στο «εγώ» και τον προσανατολισμό στη μάθηση. Στον προσανατολισμό στο «εγώ», η ικανότητα κρίνεται με βάση την ικανότητα των άλλων και ο μαθητής συγκρίνει την αθλητική του/της ικανότητα με αυτή των άλλων κατατάσσοντας τον εαυτό του ανάλογα. Στον προσανατολισμό στη μάθηση η επιτυχία κρίνεται από το άτομο με βάση την προσπάθεια που το ίδιο κατέβαλε, με το αν κατέκτησε καινούργιες δεξιότητες και με το αν υπήρξε ατομική βελτίωση.

Οι Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας (2003) αναφέρουν ότι τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στη μάθηση δικαιολογημένα αισθάνονται επιτυχημένα, ανεξάρτητα από την αντικειμενική τους ικανότητα και διατηρούν υψηλή παρακίνηση ανεξάρτητα από την απόδοσή τους. Αυτό συμβαίνει επειδή για τα άτομα αυτά είναι σημαντικό να καταβάλουν τη μέγιστη προσπάθεια και να βελτιωθούν, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν τους ενδιαφέρει η νίκη ή η διάκριση. Η ικανοποίηση από τη βελτίωση των προσωπικών τους επιδόσεων ωθεί σε νέα προσπάθεια και δεν τους προξενούν φόβο ή ντροπή τυχόν αποτυχίες. Αντίθετα, τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στο «εγώ» είναι πολύ πιθανόν να σταματήσουν να καταβάλλουν προσπάθεια μετά από αποτυχίες, καθώς δεν μπορούν να νιώσουν επιτυχημένα ξεπερνώντας τους άλλους. Ιδιαίτερα τα παιδιά που δεν έχουν μεγάλες ικανότητες αισθάνονται αγχωμένα, μειονεκτικά, ντροπαλά και δεν πιστεύουν ότι μπορούν να επιτύχουν ένα καλό αποτέλεσμα.

Ο προσανατολισμός στο «εγώ» χαρακτηρίζεται από διάθεση για διάκριση και υπεροχή έναντι των άλλων, ιδιαίτερα μέσα σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον, κι είναι πιθανό να συνδέεται με την εμφάνιση αντιαθλητικών συμπεριφορών. Για παράδειγμα, προηγούμενες μελέτες, αποκάλυψαν μία θετική σχέση ανάμεσα στην ανταγωνιστική αθλητική συμμετοχή και την αποδοχή ή επιδοκιμασία των επιθετικών πράξεων (Bredemeier, 1985; Silva, 1980; Smith,

1975). Επίσης, σε έρευνά τους οι Duda, Olson και Templin (1991), μελέτησαν τη σχέση των προσωπικών προσανατολισμών με την ευγενή άμιλλα και την αντιλαμβανόμενη νομιμότητα επιθετικών πράξεων, την οποία συσχέτισαν με αθλητές που συμπεριφέρονται σκοπίμως επιθετικά, προκειμένου να κερδίσουν τον αντίπαλο. Ως νόμιμη επιθετική πράξη, σύμφωνα με τους συγκεκριμένους ερευνητές, θεωρείται οποιαδήποτε ενέργεια συμβαίνει εντός των κανόνων του παιχνιδιού, όπως για παράδειγμα το φάουλ. Στην μελέτη τους πήραν μέρος 56 αθλητές/μαθητές και 67 αθλήτριες/μαθήτριες μιας ομάδας καλαθοσφαίρισης γυμνασίου. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο προσωπικών προσανατολισμών (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire) της Duda (1989). Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι τα άτομα με χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση και αντίστοιχα υψηλό προσανατολισμό στο «εγώ» υποστήριζαν το αντιαθλητικό παιχνίδι. Ακόμη, ο προσανατολισμός στο «εγώ» συσχετιζόταν θετικά με υψηλά σκορ ως προς την νομιμοποίηση των επιθετικών πράξεων.

Παρακίνηση και επιθετικότητα

Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία ορίζονται τρεις βασικοί τύποι παρακίνησης: α) εσωτερική παρακίνηση, β) εξωτερική παρακίνηση και γ) έλλειψη παρακίνησης (Ryan & Deci, 2000). Ο Deci (1975), όρισε ότι η συμπεριφορά που παρακινείται εσωτερικά είναι εκείνη η συμπεριφορά που παρακινείται από την έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου να αισθάνεται ικανός και αυτόνομος στο περιβάλλον του. Σύμφωνα με τους Deci και Ryan (1985) η εσωτερική παρακίνηση πηγάζει από τρεις βασικές έμφυτες ανάγκες των ατόμων: α) την ανάγκη του αυτοκαθορισμού των ενεργειών τους, β) την ανάγκη να αισθάνονται ικανοί και αποτελεσματικοί και γ) την ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις. Όσο περισσότερο το άτομο νοιώθει αυτόνομα στις επιλογές του, είναι ικανοποιημένο από αυτό που κάνει, νιώθει ικανός τόσο υψηλότερη εσωτερική παρακίνηση θα λέγαμε ότι έχει.

Όσον αφορά την εξωτερική παρακίνηση έχει τέσσερις διαφορετικές εκφάνσεις που ποικίλουν ανάλογα με το βαθμό αυτοκαθορισμού της συμπεριφοράς κάθε ανθρώπου. Οι Deci και Ryan, (1985), καθώς επίσης κι οι Ryan και Connell, (1989), πρότειναν τέσσερα είδη εξωτερικής παρακίνησης: α) την εξωτερική ρύθμιση, όπου η συμπεριφορά ρυθμίζεται από εξωτερικές πηγές, όπως είναι οι αμοιβές ή οι εξαναγκασμοί, β) την εσωτερική πίεση, όπου κάποιος πιέζει τον εαυτό του να κάνει κάτι γιατί αλλιώς θα νοιώθει άσχημα με τον εαυτό του, γ) την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, όπου κάποιος παρακινείται επειδή θεωρεί πολύ σημαντικό αυτό που κάνει, χωρίς αναγκαστικά να ευχαριστείται πάρα πολύ την δραστηριότητα και δ) την ολοκληρωμένη ρύθμιση, όπου μια συμπεριφορά ενσωματώνεται σε ένα σύνολο συ-

μπεριφορών που εκφράζουν τον άνθρωπο. Τέλος, σύμφωνα με την ίδια θεωρία (Ryan & Deci, 2000), τα άτομα που παρουσιάζουν έλλειψη παρακίνησης δεν αντιλαμβάνονται κανέναν λόγο συμμετοχής σε αυτό που κάνουν κι άρα έχουν χαμηλή παρακίνηση.

Μέχρι τώρα, η σχέση των διαστάσεων της παρακίνησης, ιδιαίτερα σε συνδυασμό με τους προσωπικούς προσανατολισμούς και την επιθετικότητα δεν έχει εξετασθεί από κάποια έρευνα. Ωστόσο, σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι λογικό να περιμένει κανείς ότι η υψηλή εσωτερική παρακίνηση συνδέεται με διάφορα επιθυμητά φαινόμενα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής όπως τη μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών καθώς και τη μείωση των επιθετικών, βίαιων ή αντιαθλητικών συμπεριφορών.

Αναφερόμενοι στον όρο «μη φυσική επιθετικότητα» και για τη διευκόλυνση της παρούσης έρευνας, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι συγγραφείς εννοούν τις συμπεριφορές να φωνάζει κάποιος, να καταριέται, να ουρλιάζει, να χλευάζει, να κοροϊδεύει, να βλασφημεί, να απειλεί και να κάνει απειλητικές χειρονομίες. Ενώ όσον αφορά τον όρο «φυσική επιθετικότητα» εννοείται η επιθετική συμπεριφορά που έχει σχέση με σωματική επαφή και χειροδικία.

Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής δεν υπάρχουν εκτεταμένες αναφορές για περιστατικά βίας ή επιθετικότητας. Ωστόσο, η ανταγωνιστική φύση των αθλημάτων του αναλυτικού προγράμματος, η επιρροή των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης από την παρακολούθηση αθλητικών αγώνων, η επιθυμία για διάκριση κι επίτευξη της νίκης και το ανταγωνιστικό περιβάλλον είναι πιθανόν να δημιουργούν εντάσεις που μπορεί να οδηγήσουν και σε επιθετικότητα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού ποδοσφαίρου ή μπάσκετ, οι μαθητές μπορεί να ενεργήσουν βίαια και επιθετικά στη διεκδίκηση της μπάλας. Όμως ποια η σχέση της επιθετικότητας με τη διάθεση για μάθηση ή διάκριση; Ποια η σχέση αυτών με την εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση; Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών; Αυτά είναι ορισμένα από τα ερωτήματα που καλείται να εξετάσει η παρούσα έρευνα. Σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη σχέση της επιθετικότητας με την εσωτερική - εξωτερική παρακίνηση, τους προσωπικούς προσανατολισμούς καθώς και τις διαφορές μεταξύ των τάξεων και των φύλων.

Μέθοδος και Διαδικασία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 176 μαθητές/τριες Α', Β' και Γ' Γυμνασίου (84 αγόρια, 92 κορίτσια) ηλικίας 12-15 ετών ($M= 13.53 \pm 1.06$). Οι μαθητές προέρχονταν από 10 τμήματα συνολικά και των τριών τάξεων του γυμνασίου, τριών δημοσίων σχολείων της Βορείου Ελλάδος. Για τη διεξαγωγή της έρευνας

δόθηκε η σχετική άδεια από τον Προϊστάμενο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και όλοι οι μαθητές συμμετείχαν οικιοθελώς στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Ερωτηματολόγια

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, τα οποία δόθηκαν μετά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, μέσα σε περίπου 15 λεπτά.

Συγκεκριμένα για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω κλίμακες:

α) *Κλίμακα φάσματος επικίνδυνων ενεργειών (Continuum of Injurious Acts)*. Η συγκεκριμένη κλίμακα αναπτύχθηκε από την Bredemeier (1985), μετράει τις στάσεις ως προς ένα φάσμα επικίνδυνων ενεργειών και προσαρμόστηκε με επιτυχία στην ελληνική γλώσσα από την Μπογιατζή (2002, βλέπε Παράρτημα). Αποτελείται από 6 παράγοντες με 4 ερωτήσεις σε κάθε παράγοντα και 2 ζεύγη επιθέτων ανά ερώτηση. Για τη διευκόλυνση των μαθητών, σύμφωνα με τις προδιαγραφές της Bredemeier (1985) χρησιμοποιούνται 6 εικόνες ενώ για κάθε εικόνα-θέμα υπάρχουν 4 ερωτήσεις. Αναλυτικά, 1^η εικόνα: μη φυσικός εκφοβισμός αντιπάλου, 2^η εικόνα: φυσικός εκφοβισμός αντιπάλου, 3^η εικόνα: αναγκάζεις τον αντίπαλο να χάσει μερικά λεπτά παιχνιδιού, 4^η εικόνα: αναγκάζεις τον αντίπαλο να χάσει τον αγώνα, 5^η εικόνα: αναγκάζεις τον αντίπαλο να χάσει ολόκληρη την αγωνιστική περίοδο και 6^η εικόνα: αναγκάζεις τον αντίπαλο να χάσει την αθλητική του ικανότητα. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν μόνο οι 2 από τις 6 εικόνες-θέματα: i) μη φυσικός εκφοβισμός αντιπάλου και ii) φυσικός εκφοβισμός αντιπάλου. Οι μαθητές στο ερωτηματολόγιο αυτό κατέγραψαν τις στάσεις τους ως προς την πρόκληση φυσικού ή μη φυσικού εκφοβισμού του αντιπάλου. Αυτό έγινε, διότι δεν είναι σύνηθες φαινόμενο να παρατηρούνται κατά το μάθημα της φυσικής αγωγής φαινόμενα όπως του αναγκασμού να χάσει ο αντίπαλος μερικά λεπτά παιχνιδιού, να χάσει ολόκληρο το μάθημα ή να χάσει την αθλητική του ικανότητα. Έτσι στην 1^η εικόνα-θέμα του μη φυσικού εκφοβισμού οι μαθητές μετά το γενικό πρόθεμα «Σ' ένα παιχνίδι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής εκφοβίζεις τον αντίπαλο μη φυσικά...» απαντούσαν σε 4 ερωτήσεις: i) «Αν το έκανες γιατί μόνο έτσι θα μπορούσες να νικήσεις, θα ήταν...», ii) «Αν στο ζητούσε ένας συμμαθητής σου ή συμμαθήτριά σου, θα ήταν...» iii) «Αν ήσουν απολύτως σίγουρος/η ότι δεν θα είχες συνέπειες και ήταν ο μόνος τρόπος για να νικήσεις, θα ήταν...» και iv) «Αν το έκανε πρώτος ο αντίπαλος, εσύ αν αντιδρούσες με παρόμοιο τρόπο, θα ήταν...». Σε κάθε μια από τις παραπάνω ερωτήσεις, οι μαθητές απαντούσαν σε δυο ζεύγη επιθέτων (νόμιμο-παράνομο, αποδεκτό-απαράδεκτο) σημασιολογικής διαφοροποίησης σε μια επταβάθμια κλίμακα

Likert (π.χ. 1= πολύ παράνομο, 2= αρκετά παράνομο, 3= μάλλον παράνομο, 4= έτσι και έτσι, 5= μάλλον νόμιμο, 6= αρκετά νόμιμο, 7= πολύ νόμιμο κι επίσης 1= πολύ απαράδεκτο, 2= αρκετά απαράδεκτο, 3= μάλλον απαράδεκτο, 4= έτσι και έτσι, 5= μάλλον αποδεκτό, 6= αρκετά αποδεκτό και 7= πολύ αποδεκτό). Στη 2^η εικόνα-θέμα του φυσικού εκφοβισμού οι μαθητές μετά το γενικό πρόθεμα «Σ' ένα παιχνίδι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής εκφοβίζεις τον αντίπαλο φυσικά...» απαντούσαν αντίστοιχα σε 4 ερωτήσεις όπως και στην 1^η εικόνα-θέμα.

β) *Κλίμακα προσωπικών προσανατολισμών (TEOSQ)*. Η κλίμακα αυτή αναπτύχθηκε από τη Duda (1989) και προσαρμόστηκε με επιτυχία στην ελληνική γλώσσα από τους Παραϊοαννου και MacDonald (1993). Οι μαθητές στο ερωτηματολόγιο αυτό κατέγραψαν πότε και πόσο επιτυχημένοι νιώθουν στον αθλητισμό. Το ερωτηματολόγιο έχει συνολικά 13 ερωτήσεις. Από τις ερωτήσεις αυτές 6 αφορούσαν τον προσανατολισμό στο «εγώ» (π.χ. «Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος/ η όταν... είμαι ο καλύτερος») και 7 τον προσανατολισμό στη μάθηση (π.χ. «Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος/ η όταν... μαθαίνω κάτι που είναι διασκέδαση να κάνω»). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1= διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3= ουδέτερο, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα).

γ) *Εσωτερική - εξωτερική παρακίνηση σε επίπεδο χώρου (Contextual motivation)*. Η κλίμακα αυτή αναπτύχθηκε από τον Vallerand (1997) και προσαρμόστηκε με επιτυχία στην ελληνική γλώσσα από τους Παραϊοαννου, Milosis, Kosmidou, και Tsigilis (2002). Το ερωτηματολόγιο αυτό κατέγραψε τους λόγους που οι μαθητές συμμετέχουν στο μάθημα Φυσικής Αγωγής, για παράδειγμα πόσο ευχάριστα συμμετέχουν σε αυτό. Το ερωτηματολόγιο είχε συνολικά 16 ερωτήσεις. Από τις ερωτήσεις αυτές 4 αφορούσαν την εσωτερική παρακίνηση, 4 αφορούσαν την εξωτερική παρακίνηση, 4 αφορούσαν την αναγνωρίσιμη ρύθμιση και 4 τη μη παρακίνηση. Παράδειγμα εσωτερικής παρακίνησης: Γιατί ασχολείσαι με τις δραστηριότητες που έχετε στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής γενικά; ... γιατί πιστεύω ότι είναι ενδιαφέρουσες, παράδειγμα εξωτερικής παρακίνησης: «... γιατί υποτίθεται ότι πρέπει να το κάνω», παράδειγμα αναγνωρίσιμης ρύθμισης: «... γιατί το έκανα για το δικό μου καλό», και παράδειγμα έλλειψης παρακίνησης: «... ίσως να υπήρχαν καλοί λόγοι για να κάνεις αυτές τις δραστηριότητες, αλλά προσωπικά δεν βλέπω κανέναν». Απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert και βαθμολογήθηκαν: 1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3= δεν είμαι σίγουρος/η, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα.

δ) *Κλίμακα ικανοποίησης από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Lesson satisfaction)*. Η κλίμακα ικανοποίησης από το μάθημα αποτελείται από πέντε ερωτήσεις.

Αναπτύχθηκε από τους Duda και Nicholls (1992) και προσαρμόστηκε με επιτυχία στην ελληνική γλώσσα από τους Παραϊοαννου et al. (2002). Μετά το γενικό πρόθεμα «Στο μάθημα της φυσικής αγωγής γενικά...» οι μαθητές απαντούν κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από το μάθημα γενικά (π.χ. «βρίσκω το μάθημα ενδιαφέρον» κ.λ.π.). Οι μαθητές απαντούσαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα» (διαφωνώ απόλυτα=1, διαφωνώ=2, δεν είμαι σίγουρος/η =3, συμφωνώ=4 και συμφωνώ απόλυτα=5).

Στατιστική ανάλυση

Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας των παραγόντων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το τεστ άλφα (Cronbach, 1951). Προκειμένου να εξεταστούν οι διαφορές μεταξύ των μαθητών έγιναν αναλύσεις διακύμανσης δυο κατευθύνσεων με ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο και την τάξη. Επίσης, έγινε ανάλυση συσχετίσεων προκειμένου να εξεταστούν οι σχέσεις μεταξύ της μη φυσικής και της φυσικής επιθετικότητας με τους προσωπικούς προσανατολισμούς και τους τύπους της παρακίνησης.

Αποτελέσματα

Διερεύνηση εσωτερικής συνοχής

Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων των ερωτηματολογίων εξετάστηκε με βάση το τεστ του άλφα (Cronbach, 1951). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την εσωτερική συνοχή όλων των ερωτηματολογίων ($\alpha > .64$).

Συσχετίσεις

Για την εξέταση των γραμμικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής του Pearson. Στον πίνακα που ακολουθεί αναγράφονται οι συσχετίσεις όλων των μεταβλητών μεταξύ τους κατά τη μέτρηση (Πίνακας 1).

Τα αποτελέσματα από την εξέταση των συσχετίσεων έδειξαν ότι ο μη φυσικός εκφοβισμός αντιπάλου είχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το φυσικό εκφοβισμό αντιπάλου ($r=.73, p<.01$), με την εξωτερική παρακίνηση ($r=.22, p<.01$), και την έλλειψη παρακίνησης ($r=.33, p<.01$), ενώ είχε αρνητική συσχέτιση με την ικανοποίηση από το μάθημα ($r=-.20, p<.05$). Η μεταβλητή φυσικός εκφοβισμός αντιπάλου συσχετιζόταν θετικά με την έλλειψη παρακίνησης ($r=.26, p<.01$).

Ανάλυση διακύμανσης

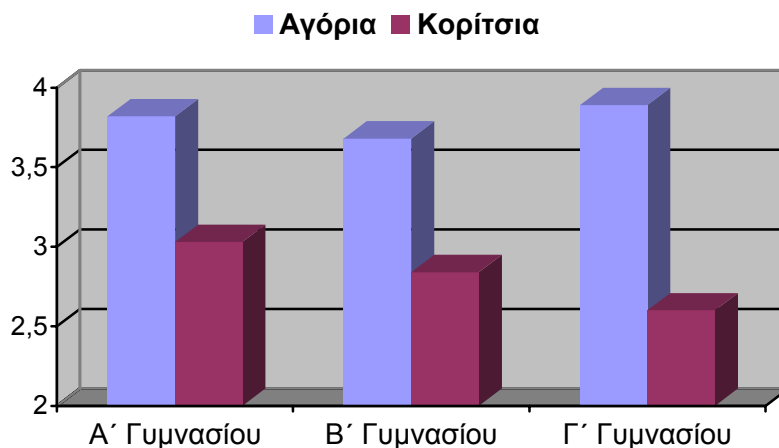
Φυσικός και μη φυσικός εκφοβισμός αντιπάλου. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων με εξαρτημένη μεταβλητή το μη φυσικό εκφοβισμό αντιπάλου στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο και την τάξη. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω τάξης, αλλά υπήρξαν στατιστικές σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο φύλων ($F_{1,158}= 5.92, p<.05, \eta^2= .04$). Συγκεκριμένα τα αγόρια ($M= 3.38, SD=.15$) είχαν υψηλότερο σκορ από τα κορίτσια ($M= 2.89, SD=.14$).

Ακόμη πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων με εξαρτημένη μεταβλητή το φυσικό εκφοβισμό αντιπάλου στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο και την τάξη. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω φύλου ($F_{1,161}=8.62, p<.05, \eta^2=.05$), ενώ δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των τάξεων. Συγκεκριμένα τα αγόρια ($M= 3.47, TA = .16$) είχαν υψηλότερο σκορ από τα κορίτσια ($M=2.83, TA=0.15$). Επίσης, υπήρχε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ($F_{1,161}= 4.64, p<.05, \eta^2= .06$) καθώς, όπως μπορεί να δει κανείς στο Γράφημα 1, τα αγόρια από την Α' μέχρι την Γ' Γυμνασίου είχαν σχετικά τα ίδια σκορ, ενώ τα κορίτσια είχαν τιμές που μειώνονταν.

Πίνακας 1: Συσχετίσεις του φυσικού και μη φυσικού εκφοβισμού με τους προσωπικούς προσανατολισμούς και τις διαστάσεις της παρακίνησης.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Μη φυσικός εκφοβισμός	1.00								
2. Φυσικός εκφοβισμός	.73**	1.00							
3. Προσανατολισμός στη μάθηση	-.11	-.08	1.00						
4. Προσανατολισμός στο εγώ	.05	.08	.03	1.00					
5. Εσωτερική παρακίνηση	-.18	-.14	.68**	-.08	1.00				
6. Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	-.12	-.16	.54**	.08	.73**	1.00			
7. Εξωτερική παρακίνηση	.22**	.18	-.17	.23**	-.21**	-.02	1.00		
8. Έλλειψη παρακίνησης	.33**	.26**	-.18	.32**	-.24**	-.21**	.65**	1.00	
9. Ικανοποίηση από το μάθημα	-.20*	-.08	.49**	.06	.67**	.49**	-.25**	-.27**	1.00

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



Γράφημα 1. Οι μέσοι όροι για αγόρια και κορίτσια Α', Β' και Γ' Γυμνασίου για την κλίμακα του φυσικού εκφοβισμού.

Προσωπικοί προσανατολισμοί. Ως προς τον προσανατολισμό στο «εγώ» υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τάξεων ($F_{1,154} = 3.87, p < .05, \eta^2 = .02$). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της Α' Γυμνασίου ($M = 2.82, SD = .12$) και της Β' Γυμνασίου ($M = 2.82, SD = .15$) είχαν χαμηλότερα σκορ σε σύγκριση με τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου ($M = 3.25, SD = .13$), ωστόσο δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών-κοριτσιών ή αλληλεπίδραση. Τέλος, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο φύλων ή των τάξεων ή αλληλεπιδράσεις, ως προς τον προσανατολισμό στη μάθηση.

Εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση σε επίπεδο χώρου. Η ανάλυση διακρίμανσης δύο παραγόντων με εξαρτημένες μεταβλητές τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο και την τάξη έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικές σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο φύλων όσον αφορά την εσωτερική παρα-

κίνηση ($F_{1,162} = 4.96, p < .05, \eta^2 = .03$) και την έλλειψη παρακίνησης ($F_{1,162} = 8.82, p < .05, \eta^2 = .05$). Συγκεκριμένα τα αγόρια είχαν υψηλότερο σκορ από τα κορίτσια στις δυο παραπάνω κλίμακες αντίστοιχα (Πίνακας 2).

Επίσης, υπήρχαν διαφορές μεταξύ των τάξεων όσον αφορά την εσωτερική παρακίνηση ($F_{1,162} = 3.58, p < .05, \eta^2 = .04$). Οι μαθητές της Α' Γυμνασίου είχαν υψηλότερα σκορ ($M = 4.22, SD = .12$), ενώ της Β' Γυμνασίου ($M = 4.09, SD = .13$) και της Γ' Γυμνασίου είχαν ακόμα μικρότερες μέσες τιμές ($M = 3.76, SD = .13$).

Ικανοποίηση από το μάθημα Φυσικής Αγωγής. Όσον αφορά την ικανοποίηση από το μάθημα Φυσικής Αγωγής, υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο φύλων ($F_{1,171} = 3.90, p < .05, \eta^2 = .02$), αλλά όχι μεταξύ των τάξεων. Τα αγόρια είχαν υψηλότερα σκορ ($M = 4.01, SD = .08$) σε σύγκριση με τα κορίτσια ($M = 3.79, SD = .08$).

Πίνακας 2. Περιγραφικά στοιχεία για αγόρια και κορίτσια και δείκτες εσωτερικής συνοχής.

	ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ		F	α-Cronbach
	M.O	T.A	M.O	T.A		
Μη φυσικός εκφοβισμός αντιπάλου	3.38	.15	2.89	.14	5.92*	.80
Φυσικός εκφοβισμός αντιπάλου	3.47	.16	2.83	.15	8.62*	.84
Προσανατολισμός στη μάθηση	3.97	.09	3.83	.08	1.28	.78
Προσανατολισμός στο «εγώ»	3.05	.11	2.88	.10	1.21	.84
Εσωτερική παρακίνηση	4.19	.11	3.86	.10	4.96*	.85
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	4.13	.08	3.95	.08	2.46	.69
Εξωτερική παρακίνηση	3.31	.10	3.14	.10	1.45	.64
Έλλειψη παρακίνησης	3.05	.12	2.56	.11	8.82*	.78
Ικανοποίηση από το μάθημα	4.01	.08	3.79	.08	3.90*	.78

* $p < .05$.

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσης έρευνας ήταν να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της επιθετικότητας, των προσωπικών προσανατολισμών και της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης μαθητών γυμνασίου στο μάθημα Φυσικής Αγωγής καθώς και τις διαφορές αυτών ως προς το φύλο και την τάξη. Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών τάξεων του γυμνασίου με την εξαίρεση των κλιμάκων της εσωτερικής παρακίνησης και του προσανατολισμού στο «εγώ». Οι κυριότερες διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, κάτι που ήταν μάλλον αναμενόμενο ιδιαίτερα στις κλίμακες του μη φυσικού και φυσικού εκφοβισμού.

Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τη σχετική βιβλιογραφία σχετικά με τις διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών καθώς τα αγόρια είχαν υψηλότερα σκορ, σε σύγκριση με τα κορίτσια, στις κλίμακες του μη φυσικού εκφοβισμού και του φυσικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τους Bredemeier και Shields (1984) τα αγόρια είναι περισσότερο εγωκεντρικά, τους ενδιαφέρει η προβολή και η καταξίωση στα μάτια των άλλων, ενώ έχουν θετικότερη αντίληψη για τις ικανότητές τους και νιώθουν περισσότερη αυτοπεποίθηση. Επίσης, τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια διακατέχονται περισσότερο από το στοιχείο της διεκδίκησης, όπως άλλωστε αναφέρεται και στην έρευνα της Bredemeier (1985). Αυτά εξηγούν εν μέρει ίσως τις διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις κλίμακες του φυσικού και μη φυσικού εκφοβισμού.

Στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υπήρχαν διαφορές μεταξύ των δυο φύλων στις κλίμακες της εσωτερικής παρακίνησης και της έλλειψης παρακίνησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, καθώς τα αγόρια είχαν υψηλότερα σκορ. Επίσης, στα αποτελέσματα φάνηκε μια μείωση της εσωτερικής παρακίνησης καθώς οι μαθητές περνούν σε μεγαλύτερες τάξεις. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με πρόσφατη έρευνα σε άτομα της ίδιας ηλικίας (Digelidis, Kotsaki, & Papaioannou, 2005), αλλά και αναπτυξιακές έρευνες που έχουν γίνει σε ελληνικά σχολεία (π.χ. Digelidis & Papaioannou, 1999).

Στα αποτελέσματα φάνηκε μια θετική σχέση μεταξύ του μη φυσικού εκφοβισμού και: α) της εξωτερικής παρακίνησης β) της έλλειψης παρακίνησης, ενώ ο φυσικός εκφοβισμός είχε θετική σχέση με την έλλειψη παρακίνησης. Επίσης, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ του μη φυσικού εκφοβισμού και της ικανοποίησης από το μάθημα. Η παρούσα εργασία είναι η πρώτη που εξετάζει τις σχέσεις αυτές καθώς δεν υπάρχει αντίστοιχη έρευνα στη βιβλιογραφία. Οι μαθητές που παρουσιάζουν έλλειψη παρακίνησης δεν αντιλαμβάνονται κανέναν λόγο

συμμετοχής σε κάποια δραστηριότητα και συνεπώς δεν αισθάνονται ικανοποίηση από αυτό που κάνουν (Ryan & Deci, 2000). Σύμφωνα με αυτό, θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι η έλλειψη παρακίνησης, δηλαδή η απουσία ενδιαφέροντος για το μάθημα, μπορεί να σχετίζεται με επιθετικές συμπεριφορές. Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας, υποστηρίζεται η υπόθεση ότι όσο ένας μαθητής παρακινείται εξωτερικά ή έχει έλλειψη παρακίνησης οδηγείται ευκολότερα σε αποδοχή της συμπεριφοράς του μη φυσικού εκφοβισμού. Με άλλα λόγια, η έλλειψη παρακίνησης φαίνεται να έχει σχέση με την αντιαθλητική συμπεριφορά. Μολονότι απαιτείται περαιτέρω έρευνα, με βάση τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας μπορεί να υποθέσει κανείς ότι τα χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από το μάθημα σε συνδυασμό με την έλλειψη παρακίνησης μπορεί να οδηγήσουν σε αποδοχή των επιθετικών συμπεριφορών.

Αυτό που αξίζει επίσης να σημειωθεί, είναι η αλληλεπίδραση που βρέθηκε στην κλίμακα του φυσικού εκφοβισμού. Όπως φάνηκε και στο Γράφημα 1, υπάρχει μια φθίνουσα τάση στις μέσες τιμές των κοριτσιών όσο περνούν σε μεγαλύτερες τάξεις του Γυμνασίου. Με άλλα λόγια, όσο τα κορίτσια μεγαλώνουν βλέπουν πολύ λιγότερο θετικά το να σπρώξουν, να τραβήξουν ή να χρησιμοποιήσουν γενικότερα το σώμα τους με τρόπο επιθετικό ή και βίαιο. Αντίθετα τα αγόρια φαίνεται να έχουν σχετικά πιο σταθερές τιμές όσο περνούν από τάξη σε τάξη. Αυτή η κατάσταση θέτει ευθέως ορισμένα ζητήματα, όπως για παράδειγμα το θέμα των μικτών τάξεων, ιδιαίτερα όσο περνάμε σε μεγαλύτερες τάξεις, τουλάχιστον για όσο διάστημα το αναλυτικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής θα βασίζεται σε, ως επί το πλείστον, ανταγωνιστικές δραστηριότητες (π.χ. αθλοπαιδιές, στίβος). Για παράδειγμα, οι αθλοπαιδιές, που είναι ανταγωνιστικές από τη φύση τους δραστηριότητες, μπορεί να έχουν μεγάλη ένταση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Επιπλέον, καθώς στις περισσότερες υπάρχει και το στοιχείο της σωματικής επαφής στο παιχνίδι, δημιουργείται το ερώτημα κατά πόσο η δημιουργία μικτών ομάδων βοηθά στη μείωση της έντασης και της επιθετικής συμπεριφοράς και κατά πόσο συμβάλλει στην ομαλή κοινωνικοποίηση των δυο φύλων στη συνέχεια. Τέλος, αυτή η τάση που καταγράφηκε πιθανόν να παίζει ρόλο και στη διαφοροποίηση των επιλογών αθλητικών δραστηριοτήτων που θα έκαναν στη συνέχεια τα αγόρια και τα κορίτσια, με βάση τουλάχιστον αυτά που ισχύουν σήμερα στο λύκειο αλλά και στον ελεύθερο χρόνο τους. Αυτά ασφαλώς είναι ορισμένα μόνο από τα ερωτήματα που θα μπορούσαν να εξεταστούν σε μελλοντικές έρευνες.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Στη σημερινή εποχή έχει αναγνωριστεί η σημασία της άσκησης και ιδιαίτερα της Φυσικής Αγωγής στη σωματική και ψυχική υγεία των ατόμων. Στο σχολικό περιβάλλον και ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του μαθήματος Φυσικής Αγωγής, όπου τα παιδιά έχουν ελευθερία κινήσεων και δεν υπάρχει το αυστηρό περιβάλλον της αίθουσας, δημιουργούνται πολλές φορές αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές αλλά και στους δασκάλους, όπως άγχος, φόβος, αίσθημα απόρριψης, ντροπή, τα οποία μπορεί να έχουν σαν επακόλουθο την εκδήλωση αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς. Απαιτείται από το σχολείο να ενδιαφέρεται όχι μόνο για τις διανοητικές ανάγκες των μαθητών, αλλά και για τις συναισθηματικές και φυσικές τους ανάγκες. Είναι γνωστό άλλωστε ότι οι καλές ανθρώπινες σχέσεις και η υψηλού βαθμού αυτοεκτίμηση αποτελούν θεμελιώδεις βάσεις για κάθε περιβάλλον μάθησης. Καθήκον λοιπόν του καθηγητή Φυσικής Αγωγής είναι να προσπαθεί να διαμορφώσει ένα σχολικό περιβάλλον ώστε οι μαθητές να έχουν υψηλή παρακίνηση για να μαθαίνουν περισσότερα στο μάθημα, να νιώθουν ευχάριστα, να διασκεδάζουν και να αναπτύσσουν μία θετική στάση προς την άθληση, προκειμένου να συνεχίσουν να αθλούνται και μετά το σχολείο. Αυτό το περιβάλλον, μπορεί να μειώσει τα φαινόμενα έλλειψης παρακίνησης και πιθανόν να αποτρέψει τους μαθητές από τυχόν επιθετικές συμπεριφορές

Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Στόχος της φυσικής αγωγής είναι η βελτίωση της σωματικής και ψυχικής υγείας των μαθητών, αλλά και η αναβάθμιση της ποιότητας ζωής την οποία μπορεί να υποβαθμίσει η επιθετικότητα στο σχολικό περιβάλλον. Είναι γεγονός ότι η παιδική επιθετικότητα μπορεί να καταστήσει προβληματική τη διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου. Ένα πολύ σημαντικό θέμα αποτελεί το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται, ανέχονται και αντιδρούν στη μαθητική παραβατικότητα. Η παρούσα έρευνα παροτρύνει τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής και τους γονείς να καλλιεργήσουν ένα συνεργατικό κλίμα ανάμεσά τους, ώστε να αποφεύγονται από τη πλευρά τους συμπεριφορές που ενισχύουν την επιθετικότητα των παιδιών, ιδιαίτερα των αγοριών.

Βιβλιογραφία

- Bredemeier, B. J. (1985). Moral reasoning and the perceived legitimacy of intentionally injurious sport acts. *Journal of Sport Psychology*, 7, 110-124.
- Bredemeier, B.J., & Shields, D.L. (1984). The utility of moral stage analysis investigation of athletic aggression. *Sociology of Sport Journal*, 1, 138-149.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74, 535-548.
- Γιαννικόπουλος, Α.Β. (1967). *Ψυχολογία προσαρμογής του παιδιού*. Αθήνα: Εκδόσεις Αθήνα.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personal Individual Difference*, 24, 123-130.
- Cronbach L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Digelidis, N., Kotsaki, Z., & Papaioannou, A. (2005). Attitudes of physical education teachers toward the inclusion of students with disabilities in typical classes. *Inquiries in Sport and Physical Education*, 3, 77-89.
- Digelidis, N., & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 375-380.
- Duda, J.L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J.L., & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport: *Journal of Educational Psychology*, 84, 1-10.
- Duda, J.L., Olson, L.K., & Templin, T.J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sport-manship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.
- Franke, S. & Hymel, S. (1984). *Social anxiety in children: The development of self-report measures*. Paper presented at the biennial meeting of the University of Waterloo conference on child development, Waterloo, Ontario, Canada.
- Kovacs, M. (1985). The children's depression, inventory (CDI). *Psychopharmacology Bulletin*, 21, 995-998.
- Κρουσταλλάκη, Γ. (2003). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: Εκδόσεις Αθήνα.
- Lagerspetz, K.M.J., Bjorkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender

- differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.
- Μπογιατζή, Α. (2002). *Η σχέση της επιθετικότητας με αθλητές και αθλήτριες ατομικών και ομαδικών αθλημάτων*. Ανέκδοτη διπλωματική εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.
- Olweus, D. (1989). *Questionnaire for Students (Junior and Senior versions)*. Unpublished manuscript. In W.M. Craig (Ed.), *The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. Personal Individual Difference*, 24, 123-130.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Ραπαϊοάννου, Α., & Macdonald, A. I. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education as perceived by Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16, 41-48.
- Ραπαϊοάννου, Α., Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal developmental goal in physical education. *Ψυχολογία*, 9, 494-513.
- Ryan, R.M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- 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.
- Silva, J.M. (1980). Assertive and aggressive behavior in sport: A definitional clarification. In C.H. Nadeau, W.R. Halliwell, K.M. Newell, & G.C. Roberts (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport-1979* (pp. 199-208). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Smith, M. D. (1975). The legitimacy of violence: Hockey players' perceptions of their reference groups' sanctions for assault. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 12, 72-80.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.



Παράρτημα 1

Η κλίμακα του μη φυσικού εκφοβισμού, όπως χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα (Bredemeier, 1985).

Για τους σκοπούς αυτής της έρευνας, όταν μιλούμε για «μη φυσικό εκφοβισμό» εννοούμε το να βρίσω κάποιον, να κοροϊδέψω, να κάνω γκριμάτσα σε κάποιον, να κάνω υποτιμητικά σχόλια κλπ.

Σ' ΕΝΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΕΚΦΟΒΙΖΕΙΣ ΤΟΝ ΑΝΤΙΠΑΛΟ ΜΗ ΦΥΣΙΚΑ...

Αν το έκανες γιατί μόνο έτσι θα μπορούσες να νικήσεις, θα ήταν:

νόμιμο								παράνομο
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	
αποδεκτό								απαράδεκτο
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	

Αν στο ζητούσε ένας συμμαθητής σου ή συμμαθήτριά σου, θα ήταν:

νόμιμο								παράνομο
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	
αποδεκτό								απαράδεκτο
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	

Αν ήσουν απολύτως σίγουρος/η ότι δεν θα είχες συνέπειες και ήταν ο μόνος τρόπος για να νικήσεις, θα ήταν:

νόμιμο								παράνομο
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	
αποδεκτό								απαράδεκτο
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	

Αν το έκανε πρώτος ο αντίπαλος, εσύ αν αντιδρούσες με παρόμοιο τρόπο, θα ήταν:

νόμιμο								παράνομο
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	
αποδεκτό								απαράδεκτο
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	

Παράρτημα 2

Η κλίμακα του φυσικού εκφοβισμού, όπως χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα (Bredemeier, 1985).

Για τους σκοπούς αυτής της έρευνας, όταν μιλούμε για «φυσικό εκφοβισμό αντιπάλου» εννοούμε το να σπρώξω ή να τραβήξω κάποιον, να τον εμποδίσω με το σώμα μου κλπ.

Σ' ΕΝΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΕΚΦΟΒΙΖΕΙΣ ΤΟΝ ΑΝΤΙΠΑΛΟ ΦΥΣΙΚΑ...

Αν το έκανες γιατί μόνο έτσι θα μπορούσες να νικήσεις, θα ήταν:

νόμιμο								παράνομο
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	

αποδεκτό								απαράδεκτο
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	

Αν στο ζητούσε ένας συμμαθητής σου ή συμμαθήτριά σου, θα ήταν:

νόμιμο								παράνομο
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	

αποδεκτό								απαράδεκτο
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	

Αν ήσουν απολύτως σίγουρος/η ότι δεν θα είχες συνέπειες και ήταν ο μόνος τρόπος για να νικήσεις, θα ήταν:

νόμιμο								παράνομο
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	

αποδεκτό								απαράδεκτο
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	

Αν το έκανε πρώτος ο αντίπαλος, εσύ αν αντιδρούσες με παρόμοιο τρόπο, θα ήταν:

νόμιμο								παράνομο
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	

αποδεκτό								απαράδεκτο
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	