



Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΤΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΩΝ  
ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ-ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ  
ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Της Άννας Μπογιατζή

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων για την απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και του Παν/μίου Θεσσαλίας στην κατεύθυνση «Παιδαγωγική και Δημιουργική Μάθηση»

ΚΟΜΟΤΗΝΗ

2005

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό Σώμα:

---

1<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Λέκτορας κ. Διγγελίδης Νικόλαος

---

2<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Αναπληρωτής Καθηγητής κ. Παπαϊωάννου Αθανάσιος

---

3<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Λέκτορας κ. Χατζηγεωργιάδης Αντώνιος

---



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

Αριθ. Εισ.: 5085/1  
Ημερ. Εισ.: 06-06-2007  
Δωρεά:  
Ταξιδετικός Κωδικός: Δ  
796.019  
ΜΠΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



0040000865 13

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΜΠΟΓΙΑΤΖΗ ANNA: Η σχέση της επιθετικότητας, των προσωπικών προσανατολισμών και της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

(Υπό την επίβλεψη του Λέκτορα κ. Διγγελίδη Νικολάου)

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 γυμνασίου (84 αγόρια, 92 κορίτσια) ηλικίας 12-15 ετών (Μ.Τ. =  $13.53 \pm 1.06$ ). Η μέτρηση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση των παρακάτω κλιμάκων: α) Κλίμακα ικανοποίησης από το μάθημα (Duda & Nicholls, 1992), β) Κλίμακα προσπάθειας, διασκέδασης, ψυχική πίεσης (McAuley, Duncan & Tammien, 1989), γ) Κλίμακα φάσματος επικίνδυνων ενεργειών (Continuum of Injurious Acts) της Bredemeier (1985), δ) Κλίμακα προσωπικών προσανατολισμών (Duda, 1989), ε) Κλίμακα αντίληψης αθλητικής ικανότητας (Fox & Corbin, 1989) και στ) Εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση σε επίπεδο χώρου (Contextual motivation) του Vallerand (1997). Όλες οι κλίμακες είχαν αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής ( $\alpha > .60$ ). Ανάλυση διακύμανσης έγινε προκειμένου να εξεταστούν οι διαφορές με βάση το φύλο και την τάξη. Δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω τάξης, ωστόσο διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο στην διασκέδαση στο μάθημα, στο μη φυσικό εκφοβισμό αντιπάλου, στο φυσικό εκφοβισμό αντιπάλου, στην αντίληψη αθλητικής ικανότητας και στην έλλειψη παρακίνησης, με τα αγόρια να έχουν υψηλότερα σκορ από τα κορίτσια. Ο μη φυσικός εκφοβισμός αντιπάλου παρουσίασε στατιστικά θετική σημαντική συσχέτιση με τον φυσικό εκφοβισμό αντιπάλου, την εξωτερική παρακίνηση, την έλλειψη παρακίνησης και την ψυχική πίεση, ενώ αρνητική συσχέτιση με την ικανοποίηση από το μάθημα. Επίσης ο φυσικός εκφοβισμός αντιπάλου παρουσίασε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την έλλειψη παρακίνησης. Συμπερασματικά από τις αναλύσεις των

αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι όσο οι μαθητές βρίσκουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον έχουν μικρότερη πιθανότητα να εκφοβίσουν τον αντίπαλο μη φυσικά. Η έλλειψη παρακίνησης και η ψυχική πίεση, μπορούν να οδηγήσουν στο φυσικό εκφοβισμό του αντιπάλου ενώ όταν υπάρχει εσωτερική παρακίνηση και προσανατολισμός στη μάθηση έχουν αρνητική στάση προς τη μη φυσική επιθετικότητα. Όταν επίσης οι μαθητές δέχονται ψυχική πίεση και έχουν έλλειψη παρακίνησης προσανατολίζονται στη μάθηση και όταν έχουν εξωτερική παρακίνηση προσανατολίζονται στο εγώ. Τέλος, όσο υπάρχει εξωτερική παρακίνηση, ψυχική πίεση και έλλειψη παρακίνησης οι μαθητές δεν παρακινούνται εσωτερικά δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από το μάθημα Φυσικής Αγωγής και συνεπώς δεν νιώθουν ικανοποίηση.

**Λέξεις κλειδιά:** φυσική επιθετικότητα, μη φυσική επιθετικότητα, προσωπικοί προσανατολισμοί, εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση, φυσική αγωγή.

## ABSTRACT

**BOGIATZI ANNA: The connection of aggressiveness, with personal orientations, and intrinsic-extrinsic motivation at the lesson of physical education.**

**(Under the supervision of Lecturer Digelidis Nikolaos)**

The aim of this study was to examine the connection between aggressiveness, personal orientations and intrinsic and extrinsic motivation to high school's students as well as the differences to the sex, the age and the class. 176 students participated in this survey (84 boys and 92 girls) 12-15 years old ( $M.T. = 13.53 \pm 1.06$ ). The questionnaires that were answered by students and particularly a) Lesson satisfaction (Duda & Nicholls, 1992), b) Scale of effort, enjoyment and pressure (McAuley, Duncan & Tammen, 1989), c) Continuum of Injurious Acts (Bredemeier, 1985), d) Scale of personal orientations, (Duda, 1989), e) Scale of self-perception profile (Fox & Corbin, 1989) and f) Contextual motivation (Vallerand, 1997). All scales had high indicators of internal consistency ( $\alpha > .60$ ). In order to examine the effects of gender and grade the analysis of variance was used. There were not appeared statistical differences because of the grade, however differences revealed in gender and enjoyment, non physical aggression, physical aggression, self-perception profile and amotivation. Boys had higher scores than girls. Non physical aggression revealed positive correlation with physical aggression, extrinsic motivation, amotivation and pressure, but negative correlation with satisfaction by the lesson. Also, physical aggression revealed positive correlation with amotivation. Conclusively, the results showed that as students find the lesson interesting as they do not have the possibility to be non physical aggressive. The lack of motivation and the physic pressure may lead to natural determent of the rival, whereas when intrinsic motivation and orientation towards learning exist, the have negative attitude towards non physical aggressiveness. In addition, when students are under physic pressure and have lack of motivation do not orientate towards learning and when they have extrinsic motivation they orientate to ego. Last but not least, as long as there is extrinsic motivation, students do not

motivate internal, they cannot recognise the benefits which can derive from the lesson of Physical Education and therefore they feel no satisfaction.

**Keywords:** physical aggressiveness, non physical aggressiveness, task and ego orientation, intrinsic- extrinsic motivation, physical education.

**Αφιερωμένη εξαιρετικά στον άνθρωπό μου,  
που κατά τη διάρκεια συγγραφής  
της ήταν μακριά μου.**

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Ευχαριστώ θερμά τον καθηγητή και καθοδηγητή μου κ. Διγγελίδη Νικόλαο για την πολύτιμη συνεισφορά του καθόλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσης εργασίας. Επίσης, ευχαριστώ τους καθηγητές μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα για τα επιπλέον εφόδια και γνώσεις που μου έδωσαν, τον Γυμνασιάρχη κ. Κανίδη Ευάγγελο και τους γυμναστές των σχολείων για τις διευκολύνσεις που μου παρείχαν, προκειμένου να διεξαχθεί ευκολότερα και ταχύτερα αυτή η έρευνα και τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους μαθητές και μαθήτριες που συμμετείχαν στην διεκπεραίωση της παρούσης έρευνας, διότι δίχως τη δική τους βοήθεια δεν θα έφτανα ποτέ στο τέλος αυτής της εργασίας.



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	<b>Σελίδα</b>
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	x
Κεφάλαιο	
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
Ορισμοί.....	4
Περιορισμοί .....	4
Ερευνητικές & Στατιστικές υποθέσεις.....	5
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	
Ορισμός της επιθετικότητας.....	9
Θεωρίες για την εξήγηση της επιθετικής συμπεριφοράς.....	11
Η επιθετικότητα ως συμπεριφορά των παιδιών και των εφήβων .....	13
Ο ρόλος των γονέων στην επιθετική συμπεριφορά των παιδιών.....	16
Ο ρόλος του σχολείου και των δασκάλων στην επιθετική συμπεριφορά των μαθητών.....	18

Η επιθετικότητα και η σχέση της με την αυτοεκτίμηση.....	20	
Η σχέση της επιθετικότητας με την μάθηση και τον προσανατολισμό στο «εγώ» .....	21	
Η σχέση της παρακίνησης με την συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος Φυσικής Αγωγής.....	24	
<b>III. ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ</b>		
Δείγμα.....	30	
Περιγραφή οργάνων.....	30	
Διαδικασία μέτρησης.....	33	
Στατιστική ανάλυση.....	33	
<b>IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>		
Διερεύνηση εσωτερικής συνοχής.....	34	
Ανάλυση διακύμανσης .....	34	
Συσχετίσεις.....	38	
<b>V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b> .....		41
<b>VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</b> .....		43
<b>VII. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ</b> .....		44
<b>VIII. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΖΩΗΣ</b> .....		45
<b>IX. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....		46
<b>X. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b> .....		59

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Διαφορές μεταξύ αγοριών- κοριτσιών ως προς την επιθετικότητα: Φυσικοί & ψυχολογικοί παράμετροι.....	15
Πίνακας 2. Περιγραφικά στοιχεία για αγόρια και κορίτσια και δείκτες εσωτερικής συνοχής.....	37
Πίνακας 3. Συσχετίσεις.....	40

## Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΤΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ-ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.

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

Ειδικότερα η εκδήλωση της παιδικής επιθετικότητας ως μορφής κοινωνικά επιθυμητής συμπεριφοράς στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον προκαλεί συνήθως οδυνηρές συνέπειες όχι μόνο στα άτομα που αυτή απευθύνεται αλλά είναι επιζήμια και για άτομα που την προκαλούν για το λόγο ότι καθιστά προβληματική την κοινωνικοποιητική διαδικασία, ιδίως όταν αυτή αναφορά στο αναπτυσσόμενο άτομο (Κυπριωτάκης, 2000).

Θεωρείται αποδεκτό ότι η λειτουργία της κοινωνικοποίησης από την πρώτη κιόλας στιγμή της γέννησης του παιδιού βασίζεται σε αλυσιδωτές διαδικασίες μάθησης (Κυπριωτάκης, 2000), που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του κοινωνικό-πολιτιστικού περιγύρου του ανθρώπου που τον διευκολύνουν κατά την περίοδο της ανάπτυξης του στην προσαρμογή του στο περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό.

Η διαδικασία αυτή όμως τις περισσότερες φορές τον φέρνει αντιμέτωπο με αλληλοσυγκρουόμενες καταστάσεις υπό την επήρεια δύο αντίρροπων δυνάμεων: των εξωτερικών πιέσεων από τη μία που επιβάλουν την πλήρη συμμόρφωσή του στις εκάστοτε περιβαλλοντικές και κοινωνικές συνθήκες και των εσωτερικών δυνάμεων από την άλλη που ενεργοποιούνται για την ικανοποίηση των βασικών του αναγκών (Καψάλης, 1983). Κατά συνέπεια σύμφωνα με τον Καψάλη (1983), το άτομο αναγκάζεται να μετέρχεται νέες κάθε φορά μεθόδους και στρατηγικές προκειμένου να εναρμονίσει τις ανάγκες του με τις εξωτερικές απαιτήσεις για να επιτύχει την ομαλή προσαρμογή του σε μεγαλύτερο ή μικρότερο ικανοποιητικό βαθμό.

Η μη ικανοποιητική προσαρμογή του διαταράσσει την επιδιωκόμενη και εύθραυστη ισορροπία με αποτέλεσμα την δυσπροσαρμοστία και την επακόλουθη εκδήλωση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Αυτό έχει ως συνέπεια το άτομο με διαταραχές στη συμπεριφορά να προβαίνει ενσυνείδητα ή ασυνείδητα να προβαίνει σε ενέργειες που εμποδίζουν την κοινωνικοποίηση του, τη συναισθηματική και ψυχική του ανάπτυξη και που συχνά προκαλούν σοβαρά προβλήματα στους άλλους ανθρώπους. Έτσι κάθε κοινωνική ομάδα προσπαθεί να κρατά σε ένα ανεκτό επίπεδο ελέγχου την επιθετικότητα των μελών της για να διατηρεί την κοινωνική της συνοχή (Φώτιος, 2001).

Η οικογένεια και το σχολείο είναι οι δύο πιο βασικές πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης και συγκεκριμένα η κοινωνική προσαρμογή του ανθρώπου αρχίζει με την οικογένεια και συνεχίζεται έξω από αυτήν με τους συνομηλίκους 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 επαφή του παιδιού με τους φίλους του και συνομηλίκους του, στη γνώμη των οποίων δείχνει ιδιαίτερη ευαισθησία, δεν μπορεί να παραγνωριστεί. Στη συνέχεια ακολουθεί σε σπουδαιότητα το σχολείο. Το σχολικό πρόγραμμα και η συμμετοχή του 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).

Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης στην οικογένεια και στο σχολείο δεν λειτουργεί όμως πάντα θετικά. Πετυχαίνουν πολλές φορές το αντίθετο και οδηγούν το παιδί στην εκτροπή, την αποκλίνουσα και επιθετική συμπεριφορά. Η ίδια η κοινωνικοποίηση μπορεί να είναι το αίτιο της επιθετικής συμπεριφοράς (Φώτιος, 2001). Και τούτο διότι η κοινωνική προσαρμογή του ατόμου, συνεπάγεται αναπόφευκτα περιορισμό της αυτονομίας του (Δανασσής, 1992) για να εισέλθει σε μια οργανωμένη κοινωνία (Γιαννικόπουλος, 1967). Αν και οι αιτιάσεις κατά της κοινωνίας θα μπορούσαν ενδεχομένως να θεωρηθούν και δικαιολογημένες ωστόσο καμία ανθρώπινη κοινωνία δεν διεκδίκησε ποτέ την τελειότητα σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2001), και αφετέρου το άτομο έχει πάντοτε ανάγκη της παρουσίας των άλλων για να μπορέσει να ικανοποιήσει τόσο τις βιολογικές του όσο και τις κοινωνικές του ανάγκες.

Παράλληλα και συγχρονικά με τους τρεις βασικούς συντελεστές της βασικής προσαρμογής του ατόμου λειτουργούν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό αθροιστικά ή και συμπληρωματικά κι άλλα πρόσωπα, όπως οι ενήλικες του άμεσου ή ευρύτερου περιβάλλοντος, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, η συμμετοχή του ατόμου σε κοινωνικές εκδηλώσεις, αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες και πολλά άλλα.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι με τον όρο επιθετικότητα ο Smith (1983) ορίζει την κάθε σχεδιασμένη συμπεριφορά να πληγώσει κάποιο άλλο άτομο σωματικά ή ψυχολογικά. Τέτοιου είδους συμπεριφορά, σύμφωνα με τον Nicholls (1989) παρατηρείται στα παιδιά που έχουν σαν κριτήριο της επιτυχίας τους το ξεπέρασμα των άλλων, τα παιδιά που ικανοποιούνται όταν επιδεικνύουν υψηλότερη ικανότητα σε σύγκριση με τους άλλους και προσπαθούν για τη νίκη ακόμη και με αθέμιτα ή αντιαθλητικά μέσα. Με άλλα λόγια είναι αυτά τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στο «εγώ». Αντίθετα τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στη μάθηση θεωρούν σαν κριτήριο επιτυχίας την προσωπική τους βελτίωση, ικανοποιούνται όταν βελτιώνονται, θεωρούν μέρος της μάθησης τα λάθη και συνεχίζουν την προσπάθειά τους ακόμα και μετά από αποτυχίες. Επόμενο είναι λοιπόν, να συνδέεται ο προσανατολισμός στη μάθηση με τη διασκέδαση και την προσπάθεια (Papaioannou, 1995; Διγγελίδης, 1996) και ο προσανατολισμός στο «εγώ» με το υψηλό άγχος και την αντιαθλητική συμπεριφορά (Duda, Osison & Templin, 1991).

Συνεπώς η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της επιθετικότητας, των προσωπικών προσανατολισμών και της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης μαθητών και μαθητριών γυμνασίου καθώς και τις διαφορές αυτών ως προς το φύλο και την τάξη. Αναφερόμενοι στον όρο «μη φυσική επιθετικότητα» και για τη διευκόλυνση της παρούσης έρευνας, πρέπει να σημειωθεί ότι εννοούνται οι 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.

### *Ορισμοί*

Επιθετικότητα: η συμπεριφορά που έχει σαν σκοπό να προκαλέσει ψυχική οδύνη.

Εσωτερική παρακίνηση: παρακίνηση για συμμετοχή σε μια δραστηριότητα μόνο για τη διασκέδαση και την ικανοποίηση που απορρέει από αυτή τη δραστηριότητα και με την απουσία εξωτερικών αμοιβών.

Εξωτερική παρακίνηση: παρακίνηση που προέρχεται από την ύπαρξη εξωτερικών αμοιβών, όπως έπαινοι, χρήματα, τρόπαια.

Προσανατολισμός στο εγώ: ο προσανατολισμός στην προσωπικότητα. Το εγώ προσπαθεί να μεσολαβεί και να βρίσκει τη λύση στις απαντήσεις του εκείνου αφενός και του υπερεγώ αφετέρου, λαμβάνοντας υπόψη την πραγματικότητα. Γενικά αναφέρεται στον εαυτό κάποιου.

Προσανατολισμός στη μάθηση: ο προσανατολισμός στη μόνιμη αλλαγή συμπεριφοράς που είναι αποτέλεσμα εμπειριών.

Αναγνωρίσιμη ρύθμιση: όταν κάποιος παρακινείται επειδή θεωρεί πολύ σημαντικό αυτό που κάνει, χωρίς αναγκαστικά να ευχαριστιέται πάρα πολύ την δραστηριότητα

Φυσική επιθετικότητα: η συμπεριφορά που είναι εντός των κανόνων ενός αθλητικού παιχνιδιού, όπως για παράδειγμα το φάουλ.

Μη φυσική επιθετικότητα: η συμπεριφορά που κατά τους κανόνες ενός αθλήματος δεν είναι η πρόποσα. όπως για παράδειγμα η βλασφημία, η κοροϊδία, το χλεύασμα.

### *Περιορισμοί*

Η έρευνα περιορίστηκε σε μαθητές γυμνασίου ημιαστικής περιοχής και πιθανόν τα παρόντα δεδομένα να διαφοροποιούνται από αντίστοιχα δεδομένα μεγάλων αστικών κέντρων, όπου οι ρυθμοί ζωής και τα ενδιαφέροντα πιθανόν να διαφέρουν. Επίσης, υπάρχει πιθανότητα να υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες που στην παρούσα έρευνα δεν λαμβάνονται υπόψη, όπως για παράδειγμα η αθλητική εμπειρία

των μαθητών από εξωσχολικές δραστηριότητες, άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ή του περιβάλλοντος, στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται, και οι οποίοι μπορεί να επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια του μαθήματος Φυσικής Αγωγής. Η εξέταση αυτών των παραγόντων ίσως αποτελέσει ερέθισμα για μελλοντικές έρευνες.

#### *Ερευνητικές & Στατιστικές υποθέσεις*

Ως προς τον προσανατολισμό στο «εγώ» και τον προσανατολισμό στη μάθηση:

##### Φύλο

*1<sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση:* Υποθέτουμε ότι θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τον προσανατολισμό στο «εγώ» και τον προσανατολισμό στη μάθηση.

*1<sup>η</sup> Εναλλακτική υπόθεση:* Τα αγόρια θα έχουν υψηλότερα σκορ από τα κορίτσια ως προς τον προσανατολισμό στο «εγώ» και τον προσανατολισμό στη μάθηση.

*1<sup>η</sup> Μηδενική υπόθεση:* Υποθέτουμε ότι δεν θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φύλων ως προς τον προσανατολισμό στο «εγώ» και τον προσανατολισμό στη μάθηση.

##### Τάξη

*1<sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση:* Υποθέτουμε ότι δεν θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των τάξεων ως προς τον προσανατολισμό στο «εγώ» και τον προσανατολισμό στη μάθηση.

Ως προς τον φυσικό και μη φυσικό εκφοβισμό:

##### Φύλο

*1<sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση:* Υποθέτουμε ότι θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τον φυσικό και μη φυσικό εκφοβισμό.

*1<sup>η</sup> Εναλλακτική υπόθεση:* Τα αγόρια θα έχουν υψηλότερα σκορ από τα κορίτσια ως προς τον φυσικό και μη φυσικό εκφοβισμό.

*1<sup>η</sup> Μηδενική υπόθεση:* Υποθέτουμε ότι δεν θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φύλων ως προς τον φυσικό και μη φυσικό εκφοβισμό.

##### Τάξη

*1<sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση:* Υποθέτουμε ότι δεν θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των τάξεων ως προς τον φυσικό και μη φυσικό εκφοβισμό.



Ως προς την εσωτερική παρακίνηση και την αναγνωρίσιμη ρύθμιση:

Φύλο

*1<sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση:* Υποθέτουμε ότι δεν θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς την εσωτερική παρακίνηση και την αναγνωρίσιμη ρύθμιση.

Τάξη

*1<sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση:* Υποθέτουμε ότι θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των τάξεων ως προς την εσωτερική παρακίνηση και την αναγνωρίσιμη ρύθμιση.

*1<sup>η</sup> Εναλλακτική υπόθεση:* Στις μικρότερες τάξεις θα υπάρξουν υψηλότερα σκορ ως προς την εσωτερική παρακίνηση και την αναγνωρίσιμη ρύθμιση.

*1<sup>η</sup> Μηδενική υπόθεση:* Υποθέτουμε ότι δεν θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των τάξεων ως προς την εσωτερική παρακίνηση και την αναγνωρίσιμη ρύθμιση.

Ως προς την εξωτερική παρακίνηση και την έλλειψη παρακίνησης:

Φύλο

*1<sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση:* Υποθέτουμε ότι δεν θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς την εξωτερική παρακίνηση και την έλλειψη παρακίνησης.

Τάξη

*1<sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση:* Υποθέτουμε ότι θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των τάξεων ως προς την εξωτερική παρακίνηση και την έλλειψη παρακίνησης.

*1<sup>η</sup> Εναλλακτική υπόθεση:* Στις μεγαλύτερες τάξεις θα υπάρξουν υψηλότερα σκορ ως προς την εξωτερική παρακίνηση και την έλλειψη παρακίνησης.

*1<sup>η</sup> Μηδενική υπόθεση:* Υποθέτουμε ότι δεν θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των τάξεων ως προς την εξωτερική παρακίνηση και την έλλειψη παρακίνησης.

Ως προς την ικανοποίηση από το μάθημα, τη διασκέδαση και την προσπάθεια:

Φύλο

*1<sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση:* Υποθέτουμε ότι δεν θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς την ικανοποίηση από το μάθημα, τη διασκέδαση και την προσπάθεια.

Τάξη

*1<sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση:* Υποθέτουμε ότι θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των τάξεων ως προς την ικανοποίηση από το μάθημα, τη διασκέδαση και την προσπάθεια.

*1<sup>η</sup> Εναλλακτική υπόθεση:* Στις μικρότερες τάξεις θα υπάρξουν υψηλότερα σκορ ως προς την ικανοποίηση από το μάθημα, τη διασκέδαση και την προσπάθεια.

*1<sup>η</sup> Μηδενική υπόθεση:* Υποθέτουμε ότι δεν θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των τάξεων ως προς την ικανοποίηση από το μάθημα, τη διασκέδαση και την προσπάθεια.

Ως προς την ψυχική πίεση:

#### Φύλο

*1<sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση:* Υποθέτουμε ότι δεν θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς την ψυχική πίεση.

#### Τάξη

*1<sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση:* Υποθέτουμε ότι θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των τάξεων ως προς την ψυχική πίεση.

*1<sup>η</sup> Εναλλακτική υπόθεση:* Στις μεγαλύτερες τάξεις θα υπάρξουν υψηλότερα σκορ ως προς την ψυχική πίεση.

*1<sup>η</sup> Μηδενική υπόθεση:* Υποθέτουμε ότι δεν θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των τάξεων ως προς την ψυχική πίεση.

Ως προς την αθλητική ικανότητα:

#### Φύλο

*1<sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση:* Υποθέτουμε ότι θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς την αθλητική ικανότητα.

*1<sup>η</sup> Εναλλακτική υπόθεση:* Τα αγόρια θα έχουν υψηλότερα σκορ από τα κορίτσια ως προς την αθλητική ικανότητα .

*1<sup>η</sup> Μηδενική υπόθεση:* Υποθέτουμε ότι δεν θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φύλων ως προς την αθλητική ικανότητα.

#### Τάξη

*1<sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση:* Υποθέτουμε ότι δεν θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των τάξεων ως προς την αθλητική ικανότητα.

Στην παρούσα έρευνα αναμένεται οι μαθητές να έχουν υψηλότερα σκορ από τα κορίτσια στους προσωπικούς προσανατολισμούς και στην αντίληψη της αθλητικής ικανότητας, καθώς είναι περισσότερο εγωκεντρικά, τους ενδιαφέρει η προβολή και η καταξίωση στα μάτια των άλλων, έχουν θετικότερη αντίληψη για τις ικανότητες τους και νιώθουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, σύμφωνα με τους Bredemeier και Shields (1984). Επίσης, οι μαθητές αναμένεται να έχουν υψηλότερα σκορ από τα κορίτσια στο φυσικό και μη φυσικό εκφοβισμό καθώς ασχολούνται περισσότερο με αθλήματα



επαφής και διακατέχονται περισσότερο από το στοιχείο της διεκδίκησης, όπως άλλωστε αναφέρεται και στην έρευνα της Bredemeier (1985).

Επιπλέον, αναμένεται στις μικρότερες τάξεις να παρατηρηθούν υψηλότερα σκορ στην εσωτερική παρακίνηση, την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, στην ικανοποίηση, τη διασκέδαση και την προσπάθεια, διότι οι μαθητές/τριες στις πρώτες τάξεις του γυμνασίου δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, θεωρούν σημαντικό αυτό που κάνουν και προσπαθούν, χωρίς αναγκαστικά να ευχαριστιούνται τη δραστηριότητα (Θεοδωράκης, Γούδας, Παπαϊωάννου, 2000). Αντίθετα, στις μεγαλύτερες τάξεις του γυμνασίου αναμένεται να υπάρξουν υψηλότερα σκορ στην εξωτερική παρακίνηση, στην έλλειψη παρακίνησης και την ψυχική πίεση, καθώς οι μαθητές/τριες δείχνουν μικρότερο ενδιαφέρον για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, τα μαθήματα του σχολείου τους απασχολούν περισσότερο και τους ενδιαφέρει σε μεγαλύτερο βαθμό η εξωτερική τους εικόνα με αποτέλεσμα να διστάζουν να εκφραστούν.

## ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### *Ορισμός της επιθετικότητας*

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985) ο θυμός και η οργή είναι οι πιο κοινές συναισθηματικές αντιδράσεις της παιδικής ηλικίας. Νωρίς στη ζωή του το άτομο αρχίζει να αντιδρά βίαια σε καταστάσεις που του προκαλούν δυσαρέσκεια. Ήδη από τον 5<sup>ο</sup> και 6<sup>ο</sup> μήνα της ζωής του η τάση αυτή αρχίζει να διαφοροποιείται και να αποτελεί ειδική και εξειδικευμένη αρνητική θυμική κατάσταση. Το συναίσθημα αυτό και οι αντιδράσεις που το συνοδεύουν υφίστανται αλλαγές με την πάροδο της ηλικίας. Αλλαγές παρατηρούνται στις συνθήκες και τα ερεθίσματα που το προκαλούν, στο είδος των αντιδράσεων με τις οποίες εκφράζεται, στη συχνότητα και την ένταση με την οποία εμφανίζεται, στη διάρκειά του.

Όπως είναι φυσικό το παιδί για να εκφράσει το θυμό του χρησιμοποιεί τα μέσα που του είναι κάθε φορά πρόσφορα. Έτσι στην αρχή χρησιμοποιεί συνήθως το κλάμα και τα ξεφωνητά. Στο τέλος του 1<sup>ου</sup> έτους επιδίδεται σε τυχαίες έντονες ενέργειες, αυτοκαταστροφικής κυρίως μορφής, τις λεγόμενες εκρήξεις οργής, για παράδειγμα κλαίει έντονα, ξεφωνίζει, δαγκώνει τα δάκτυλά του και άλλα. Σύντομα όμως διαπιστώνει ότι μπορεί να στρέψει τις ενέργειές του εναντίον εξωτερικών αντικειμένων και προσώπων, και κυρίως αυτών που παρεμβαίνουν και τον παρεμποδίζουν στην εκπλήρωση των σχεδίων του. Έτσι, εμφανίζεται η επιθετικότητα (Παρασκευόπουλος, 1985).

Ένας από τους πιο αποδεκτούς ορισμούς της επιθετικότητας είναι αυτός του Baron (1977), σύμφωνα με τον οποίο «επιθετικότητα είναι κάθε μορφή συμπεριφοράς η οποία κατευθύνεται με στόχο να πληγώσει ή να προξενήσει κακό σε κάποιο άλλο ζωντανό οργανισμό, ο οποίος επιδιώκει να αποφύγει αυτή τη συμπεριφορά».

Ο ορισμός αυτός σύμφωνα με τη Gill (1986) έχει τέσσερα σημαντικά σημεία : α) η επιθετικότητα είναι συμπεριφορά, δεν είναι μία άποψη, ένα συναίσθημα ή ένα κίνητρο, επίσης επιθετικότητα, δεν είναι το να σκεφτόμαστε αρνητικά ή να θέλουμε να τραυματίσουμε κάποιον ή να νιώθουμε θυμωμένοι μαζί του, β) η επιθετικότητα είναι κατευθυνόμενη συμπεριφορά, έτσι ένας τυχαίος τραυματισμός δεν είναι επιθετικότητα, αλλά πράξεις που τείνουν να τραυματίσουν άλλους με επιτυχία ή όχι, γ) η επιθετικότητα

περιλαμβάνει πρόκληση φθοράς, έτσι, επιθετικότητα μπορεί να θεωρηθεί μία φραστική επίθεση που έχει σκοπό να πληγώσει τον άλλον ή και η καταστροφή αντικειμένων κάποιου άλλου, που έχει σαν αποτέλεσμα να πληγωθεί αυτός έμμεσα και δ) η επιθετικότητα κατευθύνεται προς ζωντανούς οργανισμούς, γιατί σύμφωνα με τον Baron (1977), το να χτυπήσει κάποιος το σκύλο του είναι επιθετικότητα, ενώ το να χτυπήσει μία καρέκλα όχι.

Ο Parens (1987) κάνει το διαχωρισμό μεταξύ επιθετικότητας και βίας, λέγοντας πως «επιθετικότητα είναι η προσπάθεια κάποιου να ελέγξει, να δράσει και να κυριαρχήσει στον εαυτό του και στο περιβάλλον του, περιλαμβάνοντας και τους ανθρώπους μέσα σε αυτό». Ο Parens βλέπει την επιθετικότητα να έχει δύο σημαντικές μορφές : α) «μη καταστροφική επιθετικότητα», την οποία απέδειξε σαν κατηγορηματική, μη εχθρική, αυτοπροστατευτική, που κατορθώνει τους στόχους και είναι τέλεια συμπεριφορά, και β) «εχθρική καταστρεπτικότητα», η οποία συναντάται σε θυμωμένες, μοχθηρές, και επιβλαβείς συμπεριφορές, όπως μίσος, θυμός, εκφοβισμός, βασανισμός, εκδίκηση και άλλα.

Η βία από την άλλη, όπως ορίζεται από τον Siann (1985), συνεπάγεται τη χρήση μεγάλης φυσικής δύναμης ή έντασης και ενώ συχνά παροτρύνεται από επιθετικό κίνητρο, μπορεί περιστασιακά να χρησιμοποιηθεί από ατομικές συμπλοκές σε αμοιβαίες βίαιες αλληλεπιδράσεις, οι οποίες παρατηρούνται και από τα δύο μέρη ως ουσιαστικά ικανοποιητικές.

Η επιθετική συμπεριφορά ωστόσο, έχει οριστεί από τον Silva (1980a) ως «οι φανερές προφορικές ή φυσικές πράξεις, οι οποίες τείνουν ψυχολογικά ή φυσικά να τραυματίσουν κάποιον άλλον άνθρωπο ή τον εαυτό του». Αυτές οι πράξεις, θα μπορούσαν να διαχωριστούν σε δύο διαφορετικούς τύπους επιθετικότητας (Silva,1980b): α) την εχθρική επιθετικότητα και β) την συντελεστική επιθετικότητα. Πιο συγκεκριμένα, η εχθρική επιθετικότητα κατευθύνεται προς τους ανθρώπους και παράλληλα συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα, όπως να πληγώσει και να τραυματίσει κάποιον. Αντίθετα, η συντελεστική επιθετικότητα είναι συμπεριφορά που αποσκοπεί στη απόκτηση ή διατήρηση κάποιου αντικειμένου, στην κυριαρχία περιοχής ή στην εξασφάλιση δικαιώματος. Δεν έχει σκοπό να τραυματίσει το στόχο, παρά μόνον έμμεσα.

## *Θεωρίες για την εξήγηση της επιθετικής συμπεριφοράς*

Για πολλά χρόνια οι επιστήμονες έδωσαν βιολογικές και ψυχολογικές εξηγήσεις για την επιθετική συμπεριφορά του ανθρώπου (Anshel, 1990). Αυτές οι θεωρίες προτείνουν πώς να ελέγξει κάποιος και να κατευθύνει την έκφραση της επιθετικότητας με ένα παραγωγικό και θετικό τρόπο και είναι: α) η θεωρία του ενστίκτου, β) η θεωρία της απογοήτευσης-επιθετικότητας και γ) η θεωρία της κοινωνικής μάθησης.

### α) Η θεωρία του ενστίκτου

Η θεωρία του ενστίκτου υποστηρίζει ότι η επιθετικότητα είναι έμφυτο χαρακτηριστικό των ανθρώπων και ότι οι άνθρωποι γεννιούνται με το ένστικτο της επιθετικότητας, το οποίο εκδηλώνεται όταν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες. Η θεωρία αυτή πηγάζει από δύο κύριες πηγές: την ψυχαναλυτική θεωρία και την εθνολογία (Θεοδωράκης, Γούδας, Παπαϊωάννου, 2000).

Η ψυχαναλυτική θεωρία είναι συσχετισμένη με τις ιδέες του Freud (1950), ο οποίος υποστήριξε ότι οι ζωντανόι οργανισμοί έχουν δύο βασικά ένστικτα, την ενεργητική δύναμη ζωής και το θανάσιμο ένστικτο ή την καταστρεπτική δύναμη. Η επιθετικότητα λαμβάνει χώρα όταν το θανάσιμο ένστικτο βγαίνει προς τα έξω, μακριά από το άτομο και προς άλλους (Gill, 1986). Η άλλη κύρια πηγή της θεωρίας του ενστίκτου είναι η εθνολογία, η οποία είναι ευρέως γνωστή από τον Lorenz (1966). Ο ερευνητής αυτός υποστηρίζει ότι το επιθετικό ένστικτο είναι ένα έμφυτο μαχητικό ένστικτο, που αναπτύσσεται μέσω της εξέλιξης. Πολλές από τις εθνολογικές φιλολογίες κάνουν συγκρίσεις ανάμεσα στις ανθρώπινες επιθετικές συμπεριφορές και στις συμπεριφορές άλλων ειδών. Ο Ardrey (1966) για παράδειγμα, συζητά την ενστικτώδη τρυφερότητα των ζώων να αμυνθούν στην περιοχή τους με επιθετικές συμπεριφορές και τρόπους που και οι άνθρωποι κάνουν.

Επίσης, σύμφωνα με την έμφυτη θεωρία, υπάρχει μία φυσική πηγή της επιθετικότητας που χρειάζεται απελευθέρωση. Είναι γεγονός πως ο άνθρωπος σε καθημερινές του δραστηριότητες διώχνει την περιττή ένταση και εκτονώνεται, με αποτέλεσμα να μη νιώθει την ανάγκη να συμπεριφερθεί επιθετικά σε κάποιον. Η απαλλαγή αυτής της ανάγκης να επιτεθεί ο άνθρωπος σε κάποιον άλλον συνάνθρωπό του, ονομάζεται κάθαρση (Anshel, 1990).

### β) Η θεωρία της απογοήτευσης-επιθετικότητας

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία που αναπτύχθηκε από τους Dollard, Doob, Miller, Mower και Sears (1939), τα δύο σημαντικά σημεία της υπόθεσης είναι ότι: α) η απογοήτευση οδηγεί πάντα σε κάποια μορφή επιθετικότητας και β) ότι η επιθετικότητα

απορρέει από την απογοήτευση. Ωστόσο η απογοήτευση δεν προκαλεί πάντα επιθετικότητα και γι'αυτό η θεωρία αυτή δεν έχει πολλούς υποστηρικτές σήμερα (Θεοδωράκης, Γούδας, Παπαϊωάννου, 2000).

Ένας ερευνητής που ασχολήθηκε εκτενέστερα με το θέμα αυτό, ο Berkowitz (1962,1965,1969,1974), υποστηρίζει ότι η απογοήτευση παίζει ένα σημαντικό ρόλο προκαλώντας θυμό και δημιουργώντας μια ετοιμότητα στην επιθετική συμπεριφορά. Όμως, η απογοήτευση δεν είναι επαρκής λόγος για επιθετικότητα, ωστόσο και η ετοιμότητα για επίθεση δεν είναι μία ορμή που πρέπει να ελευθερωθεί.

Το γεγονός ότι η απογοήτευση-επιθετικότητα έχει να κάνει με θετικότητα όπως η μεγάλη αποδοχή, είναι ίσως περισσότερο αποδοτέα στην απλότητά της από κάθε ευαπόδεικτη προβλεπόμενη δύναμη (Bandura, 1973). Ο Bandura σημειώνει ότι αυτή η θεωρία δεν αντεπεξέρχεται στις επιστημονικές έρευνες και ότι μερικές φορές αυτοί που απογοητεύονται ενεργούν με αυξημένη επιθετικότητα, ενώ άλλες φορές δεν έχει επίδραση ή σε μερικές περιπτώσεις πραγματικά οι επιθετικές απαντήσεις είναι μειωμένες. Ακόμη, οι κριτικοί καταλήγουν στο γεγονός ότι μερικές κουλτούρες δεν έχουν την επιθετικότητα σαν μια τυπική απάντηση στην απογοήτευση (Bateson, 1941). Ο Buss (1961) προσθέτει ότι για να προκληθεί μία τυπική επιθετική αντίδραση, η αιτία πρέπει να είναι μία προσωπική προσβολή ή ένας εκφοβισμός παρά να σταθούν εμπόδιο σε μία συμπεριφορά.

#### γ) Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης που αναπτύχθηκε από τους Miller και Dollard (1941), η μίμηση είναι ανθρώπινη συμπεριφορά που μαθαίνεται και η κοινωνική συμπεριφορά και η μάθηση μπορούν να γίνουν κατανοητά εφαρμόζοντας αρχές της γενικής μάθησης. Ο Bandura (1973) διεύρυνε τη σημασία της θεωρίας αυτής, υποστηρίζοντας ότι η κοινωνική μάθηση μπορεί να ανακαλυφθεί μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς ενός άλλου ανθρώπου. Σύμφωνα λοιπόν με τη θεωρία αυτή, η ψυχολογική λειτουργία είναι καλύτερα κατανοητή σαν μια συνεχόμενη αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ανθρώπινη συμπεριφορά και στις επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες.

Ο Rausch (1965) από την άλλη υπέδειξε ότι η ανθρώπινη απάντηση είναι καλύτερα καθορισμένη από την άμεση πράξη που προηγήθηκε. Πρότυπα νέας συμπεριφοράς μπορούν να αναπτυχθούν ως αποτέλεσμα κάθε παρατηρητικής και καθοδηγούμενης εμπειρίας. Πιθανώς, μία αντίδραση που ακολουθεί μία εχθρική ανταλλαγή απόψεων να είναι ίσως διαφορετική από την αντίδραση που ακολουθεί μία φιλική ανταλλαγή. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης προτείνει ότι η αλληλεπιδρόμενη σχέση μεταξύ

ανθρώπου και περιβάλλοντος υπάρχει. Οι ενέργειες δεν μπορούν μόνο να ρυθμιστούν από τις συνέπειες, αλλά μπορούν επίσης να μεταβάλλουν τις συνέπειες.

Σύμφωνα με τον Bandura (1973, 1977b) τρεις είναι οι λειτουργίες οι οποίες συντελούν στη μάθηση της επιθετικότητας: α) η άμεση επιβράβευση, β) η παρατήρηση και γ) η μίμηση. Η παρατήρηση επιθετικών ή βίαιων συμπεριφορών κάνει τον παρατηρητή πιο επιθετικό. Αν ο θεατής παρακολουθεί βίαια γεγονότα θα τα μιμηθεί. Αν ακούσει επικίνδυνες δηλώσεις θα επηρεαστεί. Με άλλα λόγια η θεωρία της κοινωνικής μάθησης απορρίπτει το ότι η επιθετικότητα είναι έμφυτη (Θεοδωράκης, Γούδας, Παπαϊωάννου, 2000).

#### *Η επιθετικότητα ως συμπεριφορά των παιδιών και των εφήβων.*

Συστηματικά εμπειρικά δεδομένα για τις αλλαγές που παρατηρούνται στην επιθετική συμπεριφορά κατά την προσχολική ηλικία έχει δώσει σε μία έρευνά της η Goodenough το 1931. Η έρευνα αυτή μελέτησε τις επιθετικές αντιδράσεις 45 παιδιών ηλικίας 1-4 ετών. Οι μητέρες των παιδιών κρατούσαν για 1-4 μήνες λεπτομερές ημερολόγιο για κάθε επεισόδιο επιθετικότητας του παιδιού. Κατέγραφαν το είδος της επιθετικής συμπεριφοράς, τη διάρκειά της, την ένταση της, την άμεση αιτία. Με τον τρόπο αυτό συγκεντρώθηκαν 1800 περίπου επεισόδια έκρηξης θυμού. Νεότερα στοιχεία για την παιδική επιθετικότητα έδωσε η έρευνα του Hartup (1974) σε φυσικούς χώρους παιχνιδιού. Και στις δύο έρευνες των παραπάνω διαπιστώθηκε ότι κατά την προσχολική ηλικία παρατηρούνται αλλαγές στην επιθετική συμπεριφορά και εμφανίζονται οι εξής αναπτυξιακές τάσεις: α) η συχνότητα και η ένταση της επιθετικής συμπεριφοράς μειώνονται σημαντικά με την πάροδο της ηλικίας, β) τα αγόρια παρουσιάζουν περισσότερη επιθετικότητα από τα κορίτσια, γ) με την πάροδο της ηλικίας παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές ως προς τον τρόπο έκφρασης της επιθετικότητας, δ) στα μικρότερα παιδιά η επιθετικότητα είναι περισσότερο συντελεστικής μορφής, αποσκοπεί δηλαδή στην απόκτηση ή στη διατήρηση κάποιου αντικειμένου ή δικαιώματος, ε) στα αγόρια τόσο το ποσό, όσο και η ένταση της επιθετικής συμπεριφοράς παραμένουν με την πάροδο της ηλικίας συγκριτικώς σταθερά. στ) υπάρχουν άμεσα περιβαλλοντικά αίτια που διεγείρουν τις επιθετικές ενέργειες και ζ) η επιθετικότητα παρατηρείται σε ορισμένες ώρες της ημέρας, σε περιόδους αδιαθεσίας και σε ασυνήθεις κοινωνικές συνθήκες.

Επίσης σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985), οι παράγοντες σωματοτυπικής ιδιοσυγκρασίας επενεργούν και καθορίζουν την επιθετική συμπεριφορά. Έτσι οι διαφορές



των δύο φύλων ως προς την επιθετική συμπεριφορά έχουν βιολογική βάση. Σε πολλά ζωικά είδη το αρσενικό είναι επιθετικότερο του θηλυκού. Έτσι και η επιθετικότητα βρίσκεται σε άμεση σχέση με το βαθμό ενεργητικότητας, η οποία σχετίζεται με τον σωματότυπο του ατόμου. Τα δραστήρια παιδιά αλληλεπιδρούν με τους άλλους πιο συχνά και πιο έντονα και επιδίδονται σε δραστηριότητες που είναι δυνατόν να αποτελέσουν επιθετικές ενέργειες. Συνεπώς και τα αγόρια σύμφωνα με τα παραπάνω έχουν σαφή προδιάθεση για επιθετική συμπεριφορά.

Οι Nottelman, Susman, Blue, Inoff-Germain, Dorn, Loriauz, Cutler και Chrousos (1987) υποστήριξαν ότι η επιθετική συμπεριφορά του ανθρώπου είναι κυρίως σύνθητος φαινόμενο κατά τη διάρκεια της εφηβείας μια και βιολογικές λειτουργίες το επιβάλλουν, λόγω αυξημένων ορμονών συσχετισμένων με την επιθετικότητα. Συγκεκριμένα, η τεστοστερόνη αυξάνεται κατά 18 φορές περισσότερο στα αγόρια και δύο ή περισσότερες φορές στα κορίτσια κατά το τέλος της εφηβείας σε σχέση με την αρχή. Οι έφηβοι οδηγούν πιο απρόσεκτα από τους ενήλικες, ρισκάρουν περισσότερο, υποβαθμίζουν την έννοια του κινδύνου, έχουν την αυταπάτη της αθανασίας, μεγιστοποιούν τις δυνατότητες της ιατρικής που όλα τα θεραπεύει και το κυριότερο, συχνά επιλέγουν ηδονιστικά και ανθυγιεινά πρότυπα (Jonah, 1986).

Αυτό αποδεικνύεται άλλωστε και στην έρευνα των Boxer και Tisak (2003), όπου ερευνήθηκε η επιθετικότητα 362 μαθητών τριών διαφορετικών ηλικιακών κατηγοριών με ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε από τους ίδιους και διαπιστώθηκε ότι η επιθετική συμπεριφορά αυξάνεται με την ηλικία. Ομοίως, σε έρευνα του Arnett (1996), ο οποίος μελέτησε τη συμπεριφορά 133 Αμερικανών εφήβων ηλικίας 17-18 ετών χρησιμοποιώντας την κλίμακα επιθετικότητας του California Psychological Inventory (Gough, 1987) διαπίστωσε πως η επιθετικότητα ήταν συσχετισμένη στη συγκεκριμένη ηλικία με την απρόσεκτη οδήγηση, τον βανδαλισμό και την κλοπή.

Τέτοιου είδους συμπεριφορές δημιουργούν προβλήματα στις συναναστροφές των εφήβων με τους συνομήλικους τους και στις φιλίες τους γενικότερα (Hektner, August & Realmuto, 2000). Συγκεκριμένα, σε έρευνά τους οι Rose, Swenson και Carlson (2004), προσπάθησαν να διερευνήσουν αν ένας επιθετικός έφηβος επιδρά αρνητικά στη διατήρηση μιας φιλίας σε σχέση με έναν αποδεκτό ως δημοφιλή έφηβο. Το δείγμα τους αποτέλεσαν 607 μαθητές της τρίτης, της πέμπτης, της έβδομης και της ένατης τάξης για τα δεδομένα της Αμερικής, οι οποίοι απάντησαν στο ερωτηματολόγιο της Rose (2002), μία προσαρμογή του ερωτηματολογίου των Parker και Asher (1993). Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η επιθετικότητα ήταν συσχετισμένη με αλληλοσυγκρουόμενες φιλίες για τους

επιθετικούς εφήβους αλλά όχι για τους αποδεκτούς ως δημοφιλείς. Ωστόσο δεν συμφωνούν με τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών οι Rodkin, Farmer, Preal και Van Acker (2000), διότι με έρευνά τους διαπίστωσαν ότι η επιθετική συμπεριφορά των νέων συνδέεται με επιτυχημένες φιλίες.

Επίσης, σύμφωνα με τους Miotto, De Coppi, Frezza, Petretto, Masala και Preti (2003), η εφηβεία σε συνάρτηση με την επιθετικότητα έχει άμεση σχέση και με την αυτοκαταστροφικότητα και συγκεκριμένα με την αυτοκτονία. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 1000 έφηβοι ηλικίας 15-19 ετών, οι οποίοι απάντησαν στο Aggression Questionnaire των Buss και Perry (1992) και συμμετείχαν σε συνέντευξη που ήταν δομημένη σύμφωνα με το Hopkin's Symptom Checklist (SCL-90-R) του Derogatis (1977).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1:** Διαφορές μεταξύ αγοριών- κοριτσιών ως προς την επιθετικότητα: Φυσικοί & ψυχολογικοί παράμετροι.

	ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ & ΦΥΛΟ	
ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	<p>1) Η τεστοστερόνη αυξάνεται 18 φορές περισσότερο στα αγόρια στο τέλος της εφηβείας (Nottelman et al., 1987).</p> <p>2) Ο σωματότυπος των αγοριών τους καθιστά πιο δραστήρια άτομα και συνεπώς είναι πιο πιθανόν να επιδίδονται σε δραστηριότητες που είναι δυνατόν να αποτελέσουν επιθετικές ενέργειες (Παρασκευόπουλος, 1985).</p>	<p>3) Η τεστοστερόνη αυξάνεται δύο ή περισσότερες φορές στα κορίτσια κατά το τέλος της εφηβείας (Nottelman et al., 1987).</p>
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	<p>1) Κατά την προσχολική ηλικία τα αγόρια παρουσιάζουν περισσότερη επιθετικότητα σε σχέση με τα κορίτσια (Hartup, 1974).</p> <p>2) Στα αγόρια τόσο το ποσό και η ένταση της επιθετικής συμπεριφοράς παραμένουν με την πάροδο της ηλικίας συγκριτικώς σταθερά (Παρασκευόπουλος, 1985).</p> <p>3) Η επιθετικότητα των αγοριών αντανακλά το διαφορετικό τρόπο ανατροφής των δύο φύλων (Παρασκευόπουλος, 1985).</p>	<p>4) Η επιθετικότητα δεν παρουσιάζει σταθερότητα στα κορίτσια με την πάροδο της ηλικίας (Παρασκευόπουλος, 1985).</p>



### *Ο ρόλος των γονέων στην επιθετική συμπεριφορά των παιδιών*

Η επιθετικότητα των γονέων προς τα παιδιά, οφείλεται σε κοινωνικο-ψυχολογικά, κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά αίτια. Το μέγεθος της κατοικίας, οι συνθήκες διαβίωσης, η προσπάθεια εξισορρόπησης της χαμηλής κοινωνικής προέλευσης, οι περιβαλλοντικές συνθήκες, η αδυναμία των γονέων να πείσουν τα παιδιά και να ενστερνιστούν τις παραδοσιακές αξίες, η ταύτιση των παιδιών με σύγχρονα πρότυπα, το δικαίωμα της μητέρας για εργασία κι ελευθερία, είναι λόγοι που δημιουργούν επιθετική συμπεριφορά. Είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι τα άτομα που έχουν βιώσει αρνητικές εμπειρίες στην παιδική τους ηλικία εκφράζουν αρκετές φορές ως ενήλικοι επιθετικότητα (Ιεροδιακόνου, 2002).

Το θέμα αυτό προκάλεσε το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Δύο από αυτούς ήταν οι Solomon και Serres (1999), οι οποίοι μελέτησαν τις επιδράσεις της λεκτικής επιθετικότητας των γονιών στην αυτοεκτίμηση και στους βαθμούς των παιδιών. 144 Γάλλοι μαθητές ηλικίας 10 ετών συμπλήρωσαν το Harter Self-perception Profile for Children Questionnaire (SPPC; Harter, 1985) και ένα ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε ειδικά για αυτή την έρευνα, το Children's Perception of Parental Aggression (CPPVA). Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι η λεκτική επιθετικότητα ήταν σημαντικά αρνητικά συσχετισμένη με τους βαθμούς και την αυτοεκτίμησή τους. Συγκεκριμένα τα παιδιά που δέχονταν λεκτική επιθετικότητα από τους γονείς είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλότερους βαθμούς.

Τέσσερα χρόνια αργότερα μία ομάδα ερευνητών από την Αυστραλία και την Αμερική (Russell, Hart, Robinson & Olsen, 2003) ασχολήθηκε με την ιδιοσυγκρασία των παιδιών (τάση για φυσική και μη φυσική επιθετικότητα) και τα στυλ των γονιών. Σε αυτή την έρευνα μετρήθηκαν δύο στυλ τα οποία βρέθηκαν να έχουν σε παλαιότερες έρευνες σημαντική συσχέτιση με την ανάπτυξη των παιδιών, συμπεριλαμβανομένου και την κοινωνική ανάπτυξη (Macoby & Martin, 1983). Τα δύο αυτά στυλ είναι το επιτακτικό (διατακτικό-αναπόφευκτο) και το απολυταρχικό (αυταρχικό-αυστηρό) (Hart, Newell & Olsen, in press; Wu, Robinson, Yang, Hart, Olsen, Porter, Jin, Wo, & Wu, 2002). Η έρευνα απευθύνθηκε σε 224 οικογένειες της Αμερικής με παιδιά ηλικίας τα 5 χρόνια κατά μέσο όρο και 198 της Αυστραλίας με παιδιά ηλικίας τα 4,5 χρόνια κατά μέσο όρο. Οι γονείς συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια για τα στυλ των γονιών (Robinson, Mandlaco, Olsen & Hart, 2001) και την ψυχοσύνθεση των παιδιών (Buss & Plomin, 1984) και από τις αναλύσεις των αποτελεσμάτων φάνηκε πως τα κορίτσια ήταν μη φυσικά πιο επιθετικά και πιο κοινωνικά από τα αγόρια, τα οποία είχαν υψηλότερα ποσοστά φυσικής επιθετικότητας.

Οι μητέρες ήταν περισσότερο επιτακτικές, ενώ οι πατέρες πιο απολυταρχικοί. Και στις δύο χώρες η ιδιοσυγκρασία των παιδιών αποδείχθηκε να έχει στοιχεία κοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς, ως αποτέλεσμα της απολυταρχικής συμπεριφοράς των πατέρων.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του U.S. Department of Justice, (1991, 1992, 1993, 1994, 1995) στις Η.Π.Α. οι επιθετικές συμπεριφορές συμπεριλαμβανομένου της κλοπής και της ληστείας, λαμβάνουν χώρα περισσότερο στο σπίτι παρά στο σχολείο. Το σπίτι είναι ένα από τα πιο επικίνδυνα μέρη για τα παιδιά. Το 1992, το 91% από περίπου 2,9 εκατομμύρια παραμελημένα παιδιά τιμωρήθηκαν από την οικογένειά τους (U.S Department of Health and Human Services, 1994). Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα 1068 θανάτους, για τους οποίους συνήθως αιτία ήταν οι γονείς, οι συγγενείς ή οι επιστάτες του σχολείου σε 44 πόλεις. Η National Committee for the Prevention of Child Abuse (1991) δήλωσε 1.260 θανάτους επιστατών σε όλο τον κόσμο.

Η υποστήριξη των γονιών και η συμμετοχή της οικογένειας τόσο στην καθημερινή ζωή των παιδιών όσο και στα προβλήματά τους, τους προφυλάσσει από επιθετικές συμπεριφορές. Παιδιά που ήταν επιθετικά είχαν χαμηλά επίπεδα υποστήριξης από τους γονείς τους σε αντίθεση με τα μη επιθετικά παιδιά που είχαν υψηλά επίπεδα υποστήριξης. Αυτό απέδειξαν με τα αποτελέσματά της έρευνάς τους οι Henrich, Schwab-Stone, Fanti, Jones και Ruchkin (2004). Η έρευνα απευθύνθηκε σε 759 μαθητές γυμνασίου, οι οποίοι απάντησαν σε επιλεγμένα αντικείμενα των ερωτηματολογίων Social and Health Assessment (SAHA) (O'Donnel, Schwab-Stone & Muyeed, 2002), Jessor's School Health Study (Jessor, Donovan & Costa, 1989) και Seattle Social Development Project (Hawkins & Catalano, 1990).

Επίσης, σημαντικό ρόλο στην επιθετική συμπεριφορά των παιδιών τόσο εντός της σχολικής αίθουσας όσο και εκτός αυτής παίζει και το επίπεδο μόρφωσης των γονιών και συγκεκριμένα της μητέρας, καθώς και το κλίμα που επικρατεί μέσα στην οικογένεια (Hoglund & Leadbeater, 2004).

Ένα οικογενειακό περιβάλλον όπου ο ανήλικος βιώνει αισθήματα κακοποίησης, παραμέλησης ή και εγκατάλειψης λειτουργεί ως σημείο αναφοράς για την συμπεριφορά του νέου με αρνητική κατάληξη να υπερισχύουν οι εγκληματικές τάσεις. Έτσι, η ίδια η ψυχοδυναμική του οικογενειακού περιβάλλοντος, η ποιότητα των ενδοοικογενειακών σχέσεων, ο τρόπος που λειτουργεί η οικογένεια και η ποιότητα της αγωγής που παρέχεται μέσα σε αυτό παίζει καίριο ρόλο στο να ταυτιστεί το παιδί με θετικά ή αρνητικά πρότυπα (Κάκουρος & Μαναιδάκη, 2002).

*Ο ρόλος του σχολείου και των δασκάλων στην επιθετική συμπεριφορά των μαθητών.*

Η επιθετικότητα των μαθητών προς τους συμμαθητές τους, το προσωπικό του σχολείου και την παρουσία του σχολείου είναι ένα κοινωνικό θέμα που απασχολεί όλους τα τελευταία χρόνια (Elam & Rose, 1995). Τις σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών, των μαθητών με τους δασκάλους και την αυτοεκτίμηση όσον αφορά την άμεση (direct) και την έμμεση (indirect) επιθετικότητα στο σχολείο εξέτασαν οι Pakaslahti και Keltikangas - Jarvinen (2000). Το δείγμα τους αποτέλεσαν 2002 έφηβοι μαθητές από σχολεία της Φιλανδίας, οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο των Lindeman, Harakka και Keltikangas – Jarvinen (1997), το ερωτηματολόγιο των Keltikangas – Jarvinen και Terav (1996) και το ερωτηματολόγιο των Newcomb, Bukowski και Pattee (1993). Από τις αναλύσεις των αποτελεσμάτων διαπίστωσαν ότι δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων όσον αφορά την έμμεση επιθετικότητα, ότι η αυτοεκτίμηση δεν είναι ανταλλάξιμη με τις υποδείξεις των συμμαθητών και των δασκάλων και ότι υπάρχει μεγάλος βαθμός συμφωνίας με την προσδιορισμένη άμεση επιθετικότητα παρά με την έμμεση επιθετικότητα.

Επίσης σε έρευνά τους οι Meehan, Hughes και Cavell (2003), που διήρκησε δύο χρόνια, μελέτησαν τη σχέση μεταξύ της ποιότητας των σχέσεων δασκάλου –μαθητή και τα επίπεδα επιθετικότητας 140 μαθητών από τον Καύκασο, την Αφρική, την Αμερική και την Ισπανία, με μέσο όρο ηλικίας τα 8,18 χρόνια. Ως μέσα μέτρησης χρησιμοποιήθηκαν το Network of Relationships Inventory (NRI) (Furman & Buhrmester, 1985), το ερωτηματολόγιο κοινωνικού προσδιορισμού του Terry (1999) και μία τροποποιημένη έκδοση του Revised Class Play Method (Masten, Morrison & Pelligrini, 1985). Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι θετικές σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών ήταν ευεργετικές για τους επιθετικούς μαθητές της Αφρικής, της Αμερικής και της Ισπανίας παρά για τους επιθετικούς μαθητές του Καύκασου. Τα αποτελέσματα τόνισαν λοιπόν, τη σημαντικότητα να είναι ικανός ένας δάσκαλος να δημιουργεί καλές σχέσεις με τους μαθητές του.

Την ίδια χρονιά μελετήθηκαν από τον Chang (2003) οι προσδοκίες των δασκάλων για τους μαθητές τους και οι αντικοινωνικές συμπεριφορές στην αίθουσα διδασκαλίας, η υποστήριξη των δασκάλων για τους μαθητές τους και η επίδραση της υποστήριξης αυτής στις σχέσεις μεταξύ των συμπεριφορών της αίθουσας και της κοινωνικής αποδοχής. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 82 τάξεις με 4.650 μαθητές ηλικίας 13 έως 16 ετών, οι οποίοι απάντησαν στην κλίμακα Social Competence of the Percieved Competence Scale for Children (Harter, 1982). Από τα αποτελέσματα, ο Chang διαπίστωσε ότι η μη αποδοχή

των δασκάλων για την επιθετικότητα και τα ακοινωνήτα παιδιά οδηγεί και σε απόρριψη των παιδιών αυτών από τους γύρω τους. Επίσης, η τάση των μαθητών να επιβάλλονται στους συμμαθητές τους έχει θετική κοινωνική επίδραση ανάμεσα τους ανεξάρτητα από τις προσδοκίες των δασκάλων.

Επίσης, οι συμπεριφορές μαθητών δημοτικών σχολείων κίνησαν το ενδιαφέρον και των Stephenson, Linfoot και Martin (2000). Στην έρευνά τους συμμετείχαν δάσκαλοι μαθητών πέντε έως οχτώ ετών από 21 δημοτικά σχολεία του Σύνδνεϋ, οι οποίοι ρωτήθηκαν για τις συμπεριφορές των παιδιών και την ανάγκη που μπορεί να υπάρξει για την υποστήριξη τους. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε κατασκευάστηκε από τους ερευνητές, οι οποίοι έκαναν επιλογές από τις κλίμακες Connors rating (Goyette, Connors & Ulrich, 1978), την Child Behavior Checklist (Achenbach & Edelbrock, 1982), και το Teacher Observation of Child Adaptation (Wehby, Dodge, Valente & The Conduct Disorders Prevention Research Group, 1993). Αν και πολλοί δάσκαλοι ήταν σίγουροι για την ικανότητά τους να χειριστούν τη συμπεριφορά μιας τάξης, υπήρξαν σύμφωνα με τα αποτελέσματα δάσκαλοι που χρειάστηκαν υποστήριξη λόγω επιθετικών συμπεριφορών των μαθητών. Δεν υπήρξε σχέση μεταξύ της εμπειρίας των δασκάλων και της ικανότητάς τους να χειριστούν επιθετικές συμπεριφορές.

Τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων και τις διαφορές σε ακαδημαϊκό επίπεδο σε σχέση με τον εκφοβισμό, την τιμωρία, την απογοήτευση, το άγχος και την επιθετικότητα εξέτασε σε έρευνα του ο Craig (1998). Το δείγμα του αποτέλεσαν 546 μαθητές πέμπτης ως και όγδοης τάξης, οι οποίοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια εκφοβισμού/θύματος (Bully/victim Questionnaire) (Olweus, 1989), κοινωνικής κλίμακας φόβου (Social Anxiety Scale) (Franke & Hymel, 1984), κλίμακα παιδικής απογοήτευσης (Children depression inventory) (Kovacs, 1985) και την αγγλική έκδοση της κλίμακας επιθετικότητας και τιμωρίας (English Version of the Relational Aggression and Victimization Scale) (Lagerspetz, 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. Αντίθετα στις μαθήτριες δεν υπήρξαν αξιοσημείωτα αποτελέσματα.

Οι μαθητές με επιθετική συμπεριφορά εγκαταλείπουν και πιο εύκολα το σχολείο, σύμφωνα με έρευνα των French και Conrad (2001). Στην έρευνα τους συμμετείχαν 516 μαθητές των Η.Π.Α της όγδοης τάξης και σε 1157 μαθητές της δέκατης τάξης. Στην όγδοη τάξη ήταν πιο έντονες οι αντικοινωνικές συμπεριφορές και συνεπώς ήταν σε αυτούς πιο συχνή η εγκατάλειψη του σχολείου σε σχέση με τους μαθητές της δέκατης τάξης.

Οι αντικοινωνικές συμπεριφορές ωθούν ορισμένους δασκάλους στην εξεύρεση τρόπων αντιμετώπισης τους, όπως η σωματική τιμωρία (Hyman, 1990; Ricardson & Evans, 1993), η προσβλητική παρακίνηση, οι εντολές για πειθαρχία (Hart, 1987) και η αποβολή, οι οποίες έχουν σαν αποτέλεσμα τον ψυχολογικό τραυματισμό των παιδιών (Hyman, 1990,1995). Ωστόσο, οι παραπάνω μέθοδοι οδηγούν στην αύξηση της επιθετικότητας των παιδιών ενάντια στην περιουσία του σχολείου, στους συμμαθητές και ανωτέρους τους, όπως είναι οι διευθυντές, οι δάσκαλοι και πολλοί άλλοι που δραστηριοποιούνται στο χώρο του σχολείου (Dornan, 1978; Lewin, 1997a, 1997b).

### *Η επιθετικότητα και η σχέση της με την αυτοεκτίμηση.*

Στην αθλητική ψυχολογία υπάρχουν πάρα πολλές μελέτες για την αυτοεκτίμηση και την ατομική συμπεριφορά. Εξετάζοντας αυτές τις μελέτες, η αυτοεκτίμηση δείχνει να μην έχει σχέση με τίποτα από αυτά που ο άνθρωπος συσχετίζεται. Στις πιο πολλές περιπτώσεις, τα ευρήματα δείχνουν ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση αναφέρεται σε κάθε τι θετικό και ελπιδοφόρο, όπως η αισιοδοξία, η επιτυχημένη προσπάθεια, το θετικό συναίσθημα και ακόμα η φυσική υγεία (Scheier, Carver, 1985; Myers, Diener, 1995; Siu, Watkins, 1997; Vingilis, Wade, Adlaf, 1998), ενώ η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με ανεπιθύμητα ή αρνητικά χαρακτηριστικά, όπως η απογοήτευση, ο φόβος, η ντροπή και η μοναξιά (Buss, Plomin, 1984; Russel, Peplau, Cutrona, 1980, Scheier, Carver, 1985; Myers, Diener, 1995; Siu, Watkins, 1997; Vingilis, Wade, Adlaf, 1998; Cheek, Buss, 1981; Philpot, Holliman, Madonna, 1995).

Αν και έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί για την αυτοεκτίμηση, δύο σημασίες φαίνονται να είναι το κεντρικό σημείο στον ορισμό. Είναι ο αυτοερωτισμός (θετικά συναισθήματα για το εαυτό του κάθε ατόμου), και η αυτοπεποίθηση (Buss, 1995). Ακόμη, σε μερικές μελέτες, έχουν γίνει διακρίσεις ανάμεσα σε διάφορες κατηγορίες αυτοεκτίμησης, αλλά πιο συχνά η ιδέα αυτού του όρου χρησιμοποιείται και αναφέρεται από τον άνθρωπο παγκοσμίως, στη συνολική υπολογίσιμη άποψη για τον εαυτό του. Ωστόσο, υπογραμμίζεται συχνά ότι η υγιής αυτοεκτίμηση αποτελείται όχι μόνο από το πώς βλέπει ο καθένας τον εαυτό του, αλλά και από το εσωτερικό αίσθημα που έχει ο καθένας για τον εαυτό του και τον δέχεται έτσι όπως είναι (Buss, 1995). Σύμφωνα με αυτό, ο Johnson (1997), όρισε την αυτοεκτίμηση ως «το βαθμό της αξίας, του σεβασμού και της αγάπης που το άτομο κρατά για τον εαυτό του σαν ζωντανός οργανισμός στον κόσμο».

Πολλές έρευνες υποστηρίζουν τη γενική ιδέα με την οποία, η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι συνδεδεμένη, με κάθε αρνητικό και μη επιθυμητό, ενώ η υψηλή αυτοεκτίμηση καλλιεργεί οφέλη και επιθυμητή κοινωνικά συμπεριφορά (Salmivalli, 1999). Ομοίως, και η επιθετικότητα έχει θεωρηθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα σχετική με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση (Baumeister, 1997). Μερικές έρευνες υποστηρίζουν ότι η επιθετική και ενοχλητική συμπεριφορά έχει χρησιμοποιηθεί σαν δείκτης της χαμηλής αυτοεκτίμησης (Savin-Williams & Janguish, 1981).

Σύμφωνα με τους Baumeister, Smart και Boden (1996), η ιδέα της επιθετικότητας μπορεί να είναι συνδεδεμένη με χαμηλή αυτοεκτίμηση και να δοκιμάζεται από αμφιβολίες και αντιφατικές εμπειρικές αποδείξεις, αλλά συμφώνησαν ότι η βία και η επιθετικότητα έχει σχέση με θετικούς παρά αρνητικούς αυτοϋπολογισμούς.

Επίσης μελέτες, για τη σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και επιθετικότητας δεν κάνουν πάντα καθαρή διάκριση ανάμεσα στην πρόκληση του θυμού και στα αισθήματα εχθρότητας και φυσικής βίας από τη μία και επιθετικής συμπεριφοράς από την άλλη. Αισθήματα θυμού ή εχθρότητας είναι ωστόσο διαφορετικά από την επιθετική συμπεριφορά. Αν και ο θυμός και η επιθετική συμπεριφορά είναι αλληλοσυνδεδεμένα, γιατί ο θυμός είναι γνωστό ότι φέρνει επιθετικότητα (Rule & Neasdale, 1976), δεν οδηγούν τα ίδια αισθήματα σε ανάλογη συμπεριφορά. Το αν ή όχι τα επιθετικά αισθήματα εκφράζονται, ο τρόπος με τον οποίο εκφράζονται μπορεί να εξαρτηθεί από περιστασιακούς και ανθρωπολογικούς παράγοντες. Ακόμη και όταν τα αισθήματα εκφράζονται, αυτό γίνεται με διαφορετικούς τρόπους ως επιθετική ή βίαιη συμπεριφορά. Ο θυμός και η έκφρασή του είναι γνωστά σαν αντικείμενο δυνατού ανασταλτικού παράγοντα (Shaver, Schwartz, Kirson, O'Connor, 1987), και είναι πιθανόν η χαμηλή αυτοεκτίμηση να είναι ειδικά επιρρεπής σ' αυτούς τους παράγοντες (Kernis, Granneman, Barclay, 1989).

#### *Η σχέση της επιθετικότητας με την μάθηση και τον προσανατολισμό στο «εγώ».*

Προηγούμενες μελέτες αποκάλυψαν μία θετική σχέση ανάμεσα στη συμμετοχή σε ανταγωνιστικά σπορ και την αποδοχή των επιθετικών πράξεων (Bredemeier, 1985; Silva, 1983; Smith, 1975). Σύμφωνα με αυτές τις μελέτες οι συμμετέχοντες σε υψηλού επιπέδου οργανωμένα αθλήματα μπορούν να διακρίνουν την τάση που έχει ο αντίπαλος να τους τραυματίσει σαν πιο νόμιμη από τους συμμετέχοντες που αγωνίζονται σε αθλήματα χαμηλότερου ανταγωνιστικού επιπέδου.



Διάφορες έρευνες (Bredemeier, 1985; Bredemeier, Shields, 1984, 1986; Bredemeier, Weiss, Shields & Cooper 1986), μελέτησαν την αθλητική επιθετικότητα σε σχέση με την ηθική λογική των αθλητών. Δηλαδή, πως αντιμετωπίζουν οι αθλητές τις επιθετικές πράξεις και κατά πόσο τις θεωρούν νόμιμες. Όπως ορίζει η Bredemeier (1985), η ηθική είναι μία διαδικασία ισορροπίας καταστάσεων και ενδιαφερόντων που χρειάζεται κάποιος από τους γύρω του. Σε αντίθεση με τις καθημερινές καταστάσεις, τα ανταγωνιστικά σπορ έχουν συνδεθεί με χαμηλού επιπέδου ηθική λογική (Bredemeier, 1985; Bredemeier & Shields, 1984, 1986). Αυτά τα χαμηλά επίπεδα σημαίνουν ότι οι ηθικές ισορροπίες είναι εγωκεντρικά διαμορφωμένες και σημαδεύονται από αυτοενδιαφέρον και προσπάθεια για επίτευξη των στόχων (Bredemeier & Shields, 1984).

Έτσι, ο ανταγωνισμός ενός οργανωμένου αθλήματος έχει σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία ηθικών αντιδράσεων χαμηλού επιπέδου (οι αθλητές αποδέχονται τις επιθετικές πράξεις), με συνέπεια οι αθλητές αυτού του αθλήματος να διακρίνονται για περισσότερες νόμιμες πράξεις που προκαλούν τραυματισμό από αθλητές με υψηλό επίπεδο ηθικής λογικής (Bredemeier, 1985; Bredemeier, Shields, 1984). Επομένως, αθλητές με υψηλότερα επίπεδα ηθικής λογικής είναι λιγότερο πιθανό να προβούν σε επιθετικές πράξεις (Bredemeier, Shields, 1986). Αυτή η τάση στην ηθική λογική στο χώρο του αθλητισμού δείχνει μία φιλοσοφία έντονη ίσως προσανατολισμένη στο «εγώ» και συνεπώς την τάση των αθλητών να έχουν στραμμένη την προσοχή τους στις προσωπικές ικανότητες.

Ο Nicholls (1989) προσπαθώντας να αποδείξει ότι παιδιά μεγαλύτερα των 11-12 ετών έχουν πλήρως αναπτυγμένους τουλάχιστον δύο διαφορετικούς τρόπους για να κρίνουν την ικανότητά τους, ανέλυσε τον προσανατολισμό στο «εγώ» (ego orientation) και τον προσανατολισμό στη μάθηση (task orientation). Στον προσανατολισμό στο «εγώ», η ικανότητα κρίνεται με βάση την ικανότητα των άλλων και ο μαθητής/τρια συγκρίνει την αθλητική του/της ικανότητα με αυτή των άλλων κατατάσσοντας τον εαυτό του/της ανάλογα. Στο προσανατολισμό στη μάθηση (task orientation), 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 (1999) 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, ντροπιασμένα και δεν πιστεύουν ότι μπορούν να επιτύχουν ένα καλό αποτέλεσμα.

Συνεπώς, η έμφαση του ανθρώπου που είναι προσανατολισμένος στο «εγώ» κατευθύνεται εις βάρος των άλλων. Ο προσανατολισμός στο «εγώ» χαρακτηρίζεται από αυτοενδιαφέρον και αυτοαναφορά, με αποτέλεσμα να είναι θετικά συσχετισμένος με την έγκριση των σκοπίμων πράξεων που προκαλούν τραυματισμό (Duda, Olson, Templin, 1991).

Σε έρευνά τους οι Duda, Olson και Templin (1991), μελέτησαν τη σχέση των προσωπικών προσανατολισμών με την ευγενής άμιλλα και την αντιλαμβανόμενη νομιμότητα επιθετικών πράξεων, την οποία συσχέτισαν με αθλητές που συμπεριφέρονται σκοπίμως επιθετικά, προκειμένου να κερδίσουν τον αντίπαλο. 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-TEOSQ) της Duda (1989). Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε χαμηλός προσανατολισμός στη μάθηση και υψηλός προσανατολισμός στο «εγώ». Ακόμη, ο προσανατολισμός στο «εγώ» έδειξε να συσχετίζεται θετικά με τις επιθετικές πράξεις που θεωρούνται νόμιμες. Υποστηρίχθηκε λοιπόν ότι οι αθλητές/μαθητές με υψηλό προσανατολισμό στο «εγώ» μπορούν να κάνουν οτιδήποτε προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους, δίχως να ανησυχούν για το ψυχολογικό και σωματικό κόστος που μπορεί να προκαλέσουν στους άλλους.

Επίσης στο χώρο του ποδοσφαίρου διεξήχθη έρευνα των Stephens, Bredemeier και Shields (1997), που εξέτασε την ηθική λειτουργία και την παρακίνηση σε σχέση με την επιθετικότητα. Το δείγμα αποτέλεσαν 212 μαθήτριες γυμνασίου κάτω των 12 και των 14 ετών, οι οποίες απάντησαν στα εξής ερωτηματολόγια: α) Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) των Duda και Nicholls (1991), β) Judgements about Moral Behavior in Youth Sport Questionnaire (JAMBYSQ) των Stephens, Bredemeier και Shields (1997), γ) Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire-Player's Perception of

Coach (TEOSQ-PPC) των Duda, Nicholls (1991), δ) Competitive Attitudes Scale (CAS) του Lakie (1964) και ε) Coaching Philosophy Questionnaire (CPQ) των Chaumeton, Duda (1988). Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι οι μαθήτριες-αθλήτριες που περιαυτολογούσαν ήταν πιο πιθανό να επιτεθούν στον αντίπαλο και επίσης ήταν πιο πιθανό να υποθέσουν πως το ίδιο θα έκαναν και οι συμπαίκτριές τους. Συμπερασματικά, η έρευνα έδειξε ότι η επιθετική συμπεριφορά των νεαρών αθλητριών ήταν συσχετισμένη με κανόνες αθλητικής και ηθικής συμπεριφοράς που επικρατούν στην ομάδα τους, συμπεριλαμβανομένου της επιθετικής τακτικής της ομάδας, τις αντιλήψεις των παικτριών για τους κανόνες αυτούς και τα χαρακτηριστικά του/της προπονητή/τριας.

Σε μια πιο πρόσφατη μελέτη των Chen και Shen (2004) εξετάστηκε η παρακίνηση και η σχέση της με την εξωσχολική φυσική δραστηριότητα. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν στον αριθμό 104 από δύο σχολεία της Washington και της Βαλτιμόρης και απάντησαν στα ερωτηματολόγια α) TEOSQ (Duda & Nicholls, 1992), β) στο πρωτόκολλο του Tobias (1994) και γ) στο Yamax Digiwalker (Bassett, 2000; Tudor-Locke & Myers, 2000; Welk, Corbin & Dale, 2000). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες έχουν υψηλότερα σκορ στον προσανατολισμό στο «εγώ» και ταυτόχρονα στον προσανατολισμό στη μάθηση σε σύγκριση με τις μαθήτριες. Οι γνώσεις και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους δεν διέφεραν από τους άλλους μαθητές. Επίσης τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες μπορεί να έχει σαν αποτέλεσμα την ώθηση των παιδιών και στη δια βίου ενασχόληση αλλά δεν μπορεί να οδηγήσει στην καλλιέργεια της μάθησης.

*Η σχέση της παρακίνησης με την συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος Φυσικής Αγωγής.*

Είναι ευρέως γνωστό ότι η Φυσική Αγωγή μπορεί να διαδραματίσει πολύ σημαντικό ρόλο στην προώθηση της υγείας (Haywood, 1991; Sallis & McKenzie, 1991). Παγκόσμιοι Οργανισμοί, όπως η American Academy for Physical Education, η American Academy of Pediatrics Committees on Sports Medicine and School Health και η Physical Education Association of the United Kingdom (2000) (PEAUK), έχουν τονίσει την αξία της προώθησης της φυσικής δραστηριότητας μέσω προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής.

Ωστόσο η προώθηση της φυσικής δραστηριότητας μέσω προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής αποτελεί ένα πολύ ευαίσθητο θέμα, καθώς με το πέρασμα των χρόνων, αναφέρονται αρνητικές εμπειρίες των μαθητών ως και εγκατάλειψη του σχολείου. Για

παράδειγμα οι Ross, Pate, Corbin, Deply και Gold (1987), ανέφεραν ότι στις Η.Π.Α. από το 97% μαθητών δημοτικού που συμμετείχαν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, μόνο το 50% συνέχισε να συμμετέχει μέχρι το τέλος του λυκείου. Το παραπάνω ποσοστό δείχνει πόσο σημαντική είναι η παρακίνηση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Παρακίνηση σύμφωνα με τους Weinberg και Gould (1995), ορίζεται ως η διαδικασία μέσα από την οποία ρυθμίζεται η «κατεύθυνση» και η «ένταση» της προσπάθειας των ατόμων. Με τον όρο «κατεύθυνση», εννοείται η προσπάθεια του ατόμου να αναζητά και να προσεγγίζει συγκεκριμένες καταστάσεις, ενώ με τον όρο «ένταση», εννοείται το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλει το άτομο σε μια συγκεκριμένη κατάσταση.

Τρεις ορίζονται ως 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 τον Vallerand (1997), υπάρχουν τρία είδη εσωτερικής παρακίνησης α) για μάθηση, η οποία λαμβάνει χώρα όταν κάποιος άνθρωπος ασχολείται με μία δραστηριότητα λόγω ευχαρίστησης που του προκαλεί καθώς μαθαίνει καινούργια πράγματα, β) για εκπλήρωση, η οποία παρατηρείται όταν κάποιος άνθρωπος ευχαριστείται ενώ προσπαθεί να ολοκληρώσει ή να δημιουργήσει κάτι και γ) για να βιώσει κάποιος διέγερση, να νιώσει με άλλα λόγια ευχάριστες εμπειρίες.

Όσον αφορά την εξωτερική παρακίνηση έχει τέσσερις διαφορετικές εκφάνσεις που ποικίλουν ανάλογα με το βαθμό συμπεριφοράς κάθε ανθρώπου. Οι Deci και Ryan, (1985, 2000), καθώς επίσης 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 κάποια συμπεριφορά ενσωματώνεται σε ένα σύνολο συμπεριφορών 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.

Αυτό αποδεικνύεται άλλωστε και σε έρευνα του Παραϊοαννου (1995), όπου 1.393 μαθητές γυμνασίου και λυκείου απάντησαν σε ερωτηματολόγια που μετρούσαν πόσο

ενδιαφέρον τους προξενούσε να παίζουν με συμμαθητές τους που ήταν πολύ ικανοί σε αθλήματα, πόσο ικανοί νοιώθουν στο μάθημα Φυσικής Αγωγής και την αντίληψή τους για το πόσο έμφαση στη μάθηση- βελτίωση όλων των μαθητών έδινε ο καθηγητής στο μάθημα Φυσικής Αγωγής. Τα παιδιά που ένιωθαν πολύ ικανά στο μάθημα έδειχναν το ίδιο ενδιαφέρον με τα παιδιά που αντιλαμβάνονταν ότι ο καθηγητής έδινε πολύ έμφαση στη μάθηση ενώ, τα παιδιά που δεν ένιωθαν ικανά στο μάθημα έδειχναν πολύ λιγότερο ενδιαφέρον να παίζουν με παιδιά που ήταν πολύ καλά στα αθλήματα.

Με τη σχέση των προσωπικών προσανατολισμών και της παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης ασχολήθηκαν οι Standage και Treasure (2002) στα πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Το δείγμα τους αποτέλεσαν 182 μαθητές και 136 μαθήτριες ηλικίας με μέσο όρο τα 13,2 χρόνια. οι οποίοι απάντησαν σε ερωτηματολόγια που προσδιορίζουν τον προσωπικό προσανατολισμό (POSQ; Roberts, Treasure, & Balague, 1998) και την εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση σε επίπεδο κατάστασης (SIMS; Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000) στη Φυσική Αγωγή. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα υψηλά επίπεδα προσανατολισμού στη μάθηση ή ο συνδυασμός με τον προσανατολισμό στο εγώ ενισχύει την αίσθηση του αυτοκαθορισμού στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Την ίδια χρονιά σε έρευνα του ο Ntoumanis (2002) εξέτασε τις διαφορές μεταξύ διαφορετικών προφίλ παρακίνησης στη Φυσική Αγωγή. Αναμένονταν ότι δύο προφίλ παρακίνησης θα έρχονταν στο φως, η αυτοκαθοριζόμενη και η ελεγχόμενη/έλλειψη παρακίνησης. Το κλίμα παρακίνησης μετρήθηκε με το ερωτηματολόγιο PMCSQ-2 των Newton, Duda και Yin (2000), το οποίο μοιράστηκε σε 428 Βρετανούς μαθητές δύο σχολείων της Νοτιοδυτικής Αγγλίας, ηλικίας 14-16 ετών. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έφερε στο φως τρία προφίλ παρακίνησης. Συγκεκριμένα, το πρώτο ονομάστηκε «προφίλ αυτοδιάθεσης», διότι οι μαθητές έδειξαν υψηλή αυτοκαθορισμένη παρακίνηση, προσπάθεια, διασκέδαση, συνεργατική μάθηση και χαμηλή εξωτερική παρακίνηση, έλλειψη παρακίνησης και πλήξη. Στο δεύτερο προφίλ, στο οποίο δόθηκε το όνομα «μέτρια παρακίνηση» διαπιστώθηκαν μεσαία σκορ σε όλες τις κλίμακες των μετρήσεων και το τρίτο προφίλ αναφέρθηκε ως «ελεγχόμενη παρακίνηση/ έλλειψη παρακίνησης», διότι οι μαθητές είχαν υψηλά σκορ στην ελεγχόμενη παρακίνηση, στην έλλειψη παρακίνησης, στην πλήξη και χαμηλά σκορ στην αυτό-καθορισμένη παρακίνηση, προσπάθεια και διασκέδαση. Συνεπώς τα αποτελέσματα έδειξαν τη σημαντικότητα της αυτοδιάθεσης στη φυσική αγωγή, η οποία συσχετίζεται με επιθυμητές συμπεριφορές και εξωτερικές επιδράσεις.

Οι Hassandra, Goudas και Chroni (2003) θέλοντας να δώσουν περισσότερες πληροφορίες για τους παράγοντες που σχετίζονται με την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, χρησιμοποίησαν τη μέθοδο της συνέντευξης σε 254 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας 12-15 ετών. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο εσωτερικής παρακίνησης (Intrinsic Motivation Inventory-IMI) (Ryan, 1982) και από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες που είναι συσχετισμένοι με την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών έχουν σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον και με τις ατομικές διαφορές του καθενός. Οι ατομικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη συμμετοχή, στην αντιλαμβανόμενη αυτονομία, στην εξωτερική εμφάνιση και στον προσανατολισμό των στόχων επηρεάζουν την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών καθώς επίσης και οι παράγοντες του κοινωνικού περιβάλλοντος, που περιλαμβάνουν το περιεχόμενο του μαθήματος, το επίπεδο εκπαίδευσης του καθηγητή, τους συμμαθητές, την ευκολία του μαθήματος, την τάση της οικογένειας προς τη φυσική δραστηριότητα, τη συμμετοχή εντός και εκτός σχολείου και τις κοινωνικές αντιλήψεις.

Την αντίληψη των καθηγητών από την ανατροφοδότηση που εισπράττουν και το περιβάλλον μάθησης σαν δείκτες της εσωτερικής παρακίνησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής μελέτησαν οι Koka και Hein (2003). Στην έρευνα τους συμμετείχαν 783 μαθητές ηλικίας 12-15 ετών, οι οποίοι συμπλήρωσαν τρία ερωτηματολόγια. Η κλίμακα περιβάλλοντος μάθησης στη Φυσική Αγωγή (Perceived Learning Environment Scale; Mitchell, 1996) χρησιμοποιήθηκε για να διερευνηθεί η αντίληψη των μαθητών για το περιβάλλον μάθησης που δημιουργείται κατά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, η αντίληψη για τον εαυτό τους, η αντιλαμβανόμενη πρόκληση κατά τη διδασκαλία και η αντιλαμβανόμενη ανταγωνιστικότητα. Η κλίμακα αντιλαμβανόμενης ανατροφοδότησης καθηγητών (Perceived Teachers' Feedback) (Allen, Howe, 1998; Amorose & Weiss, 1998; Amorose & Horn, 2000) χρησιμοποιήθηκε για να μετρηθεί η ανατροφοδότηση που δέχονται οι καθηγητές από τους μαθητές και τέλος η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών εκτιμήθηκε με το ερωτηματολόγιο εσωτερικής παρακίνησης (Intrinsic Motivation Inventory -IMI) (MacAuley, Duncan, Tammen, 1989). Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι για τους μαθητές των μεσαίων τάξεων ο σημαντικότερος δείκτης της εσωτερικής παρακίνησης ήταν η αντίληψη του εαυτού τους, η αντιλαμβανόμενη πρόκληση και η αντιλαμβανόμενη θετική ανατροφοδότηση. Συνεπώς οι καθηγητές πρέπει να δημιουργούν ένα περιβάλλον μάθησης που να οδηγεί τους μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα χωρίς να νιώθουν ότι απειλούνται και ότι ανταγωνίζονται.

Η ανταγωνιστικότητα κίνησε και το ενδιαφέρον των Chantal, Robin, Vernat και Bernache- Assolant (2005), οι οποίοι εξέτασαν τη σχέση της παρακίνησης με τον αθλητισμό και την αθλητική επιθετικότητα. Η έρευνά τους βασίστηκε στην εξέταση υποθέσεων α) η αυτοκαθοριζόμενη παρακίνηση θα προβλέπει αθλητικούς προσανατολισμούς, β) οι αθλητικοί προσανατολισμοί θα μετριάσουν τη σχέση μεταξύ της αυτοκαθοριζόμενης παρακίνησης και επιθετικότητας και γ) οι αθλητικοί προσανατολισμοί θα επιδράσουν στην αθλητική επιθετικότητα. Αυτό σημαίνει ότι αναμενόταν μια θετική σχέση μεταξύ αθλητικών προσανατολισμών και της επιθετικότητας, ενώ μία αρνητική σχέση μεταξύ των ίδιων προσανατολισμών και της συντελεστικής επιθετικότητας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τις κλίμακες α) κλίμακα αθλητικής παρακίνησης (Sport Motivational Scale - SMS) (Briere, Vallerand, Blais & Pelletier, 1995; see Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere, & Blais, 1995), β) κλίμακα πολυδιάστατων αθλητικών προσανατολισμών (Multidimensional Sportspersonship Orientations Scale – MSOS) (Vallerand, Briere, Blanchard, & Provencher, 1997) και γ) ερωτηματολόγιο αθλητικής επιθετικότητας (Bredemeier's Athletic Aggression Inventory – BAAGI) (Bredemeier, 1975), τα οποία δόθηκαν σε 102 μαθητές Φυσικής Αγωγής σε πρώτη φάση και σε δεύτερη φάση σε 202 αθλητές. Στην πρώτη και δεύτερη φάση της έρευνας οι αναλύσεις επιβεβαίωσαν τις υποθέσεις των ερευνητών.

Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής δεν υπάρχουν εκτεταμένες αναφορές για περιστατικά βίας ή επιθετικότητας. Ωστόσο, η φύση των αθλημάτων, η επιρροή των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης από την παρακολούθηση αθλητικών αγώνων, η επιβράβευση των συμμαθητών, η θέληση για επίτευξη της νίκης, η ύπαρξη πολλών ανταγωνιστικών από τη φύση τους δραστηριοτήτων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, όπως για παράδειγμα οι αθλοπαιδιές και το ανταγωνιστικό περιβάλλον είναι πιθανόν να δημιουργούν εντάσεις, που μπορεί να οδηγήσουν και σε επιθετικότητα. Είναι πιθανόν για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού ποδοσφαίρου, οι μαθητές να ενεργήσουν βίαια και επιθετικά στη διεκδίκηση της μπάλας, ή κατά τη διάρκεια του μαθήματος Φυσικής Αγωγής να χλευάζουν κάποιους άλλους που αποτυγχάνουν σε κάποια προσπάθεια.

Συνεπώς όλα τα παραπάνω δείχνουν πως το συγκεκριμένο πεδίο χρήζει έρευνας, διότι η Φυσική Αγωγή έχει μία σημαντική εκπαιδευτική συνεισφορά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Παρέχει ευκαιρίες για διασκέδαση, για εκμάθηση δεξιοτήτων και συνεργασίας με τους άλλους. Ο νέος μαθαίνει τον υγιή τρόπο ζωής, μαθαίνει να συναναστρέφεται με το κοινωνικό περιβάλλον, να εκφράζει τα συναισθήματά

του και να μαθαίνει συμπεριφορές. Όλα αυτά όμως, δεν μπορούν να γίνουν μέσα στο αυστηρό περιβάλλον της αίθουσας, αλλά μόνον κατά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, όπου το παιδί με την «ελευθερία κινήσεων» που έχει πλάθει τα συναισθήματα και την προσωπικότητά του.

Ο Καθηγητής Φυσικής Αγωγής έχει το πλεονέκτημα να παρεμβαίνει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών, καθώς μέσα από το περιεχόμενο του μαθήματος περνά μηνύματα ζωής όσον αφορά τη στάση προς τον υγιεινό τρόπο ζωής και τη διατήρηση και ενίσχυση της υγείας. Έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί μεθόδους και στυλ διδασκαλίας που καλλιεργούν την κριτική ικανότητα χωρίς να περιορίζει τις συμπεριφορές των μαθητών, πράγμα που συμβαίνει εντός των σχολικών τάξεων.

Μέσα λοιπόν από τον βιωματικό τρόπο μαθήματος επιτυγχάνεται η βελτίωση της ποιότητας ζωής, καθώς επιδιώκεται η συμμετοχή των μαθητών/τριών στην άσκηση οποιασδήποτε μορφής τόσο κατά τη διάρκεια του σχολείου αλλά κυρίως, μετά την αποφοίτησή τους και για όλη τους τη ζωή, ώστε να επηρεαστεί θετικά η ψυχική και σωματική τους υγεία. Ωστόσο το μάθημα της Φυσικής Αγωγής πρέπει να είναι με τέτοιο τρόπο δομημένο ώστε να δώσει στους μαθητές/τριες να κατανοήσουν πως μπορεί η άσκηση να συμβάλλει στην προαγωγή της υγείας και να μάθουν πώς να ασκούνται σωστά, αξιοποιώντας ευκαιρίες που τους δίνονται και εκτός σχολείου (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 1999).





## ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

### *Δείγμα*

Στην έρευνα συμμετείχαν 176 μαθητές/τριες γυμνασίου (84 αγόρια, 92 κορίτσια) ηλικίας 12-15 ετών (Μ.Τ. = 13.53 ± 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.

### *Περιγραφή των οργάνων*

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω κλίμακες:

α) 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 Papanioannou, Milosis, Kosmidou, και Tsigilis (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).

β) Κλίμακα προσπάθειας, διασκέδασης, ψυχικής πίεσης (Effort, enjoyment, pressure). Η συγκεκριμένη κλίμακα αναπτύχθηκε από τους McAuley, Duncan & Tammen (1989) κι έχει χρησιμοποιηθεί πολλές φορές με επιτυχία στην ελληνική γλώσσα (π.χ. Papanioannou & Macdonald, 1993· Digelidis & Papanioannou, 1999). Οι μαθητές μετά το γενικό πρόθεμα «Σ' αυτή την τάξη γυμναστικής...» απαντούν σε δέκα συνολικά ερωτήσεις οι οποίες ανήκουν σε τρεις παράγοντες: α) διασκέδαση (π.χ. «χαίρομαι πάρα πολύ»), β) προσπάθεια (π.χ. «Βάζω μεγάλη προσπάθεια στο μάθημα της γυμναστικής») και γ) ψυχική πίεση (π.χ. «νιώθω πιεσμένος ψυχικά»). Οι μαθητές απαντούσαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «συμφωνώ απόλυτα» μέχρι το

«διαφωνώ απόλυτα» (διαφωνώ απόλυτα=1, διαφωνώ=2, ουδέτερο=3, συμφωνώ=4 και συμφωνώ απόλυτα=5).

γ) Κλίμακα φάσματος επικίνδυνων ενεργειών (Continuum of Injurious Acts). Η συγκεκριμένη κλίμακα αναπτύχθηκε από την Bredemeier (1985), μετράει τις στάσεις προς ένα φάσμα επικίνδυνων ενεργειών και προσαρμόστηκε με επιτυχία στην ελληνική γλώσσα από την Μπογιατζή (2002). 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. 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. Στην 1<sup>η</sup> 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 εφταβάθμια 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<sup>η</sup> 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<sup>η</sup> εικόνα-θέμα.

δ) 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).

ε) Κλίμακα αντίληψης αθλητικής ικανότητας (Perceived athletic ability). Η κλίμακα αυτή αναπτύχθηκε από τους Fox και Corbin (1989) και προσαρμόστηκε με επιτυχία στην ελληνική γλώσσα από τους Digelidis και Papaioannou (1999). Οι μαθητές στο ερωτηματολόγιο αυτό κατέγραψαν πόσο ικανοί νιώθουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και απάντησαν αρχικά σε 6 ερωτήσεις (π.χ. «Κάποιοι άνθρωποι αισθάνονται ότι είναι καλοί όταν έρθει η ώρα να αθληθούν») απαντώντας σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «ακριβώς έτσι είμαι εγώ» μέχρι το «καθόλου όπως εγώ» (ακριβώς έτσι είμαι εγώ=5, έτσι είμαι εγώ=4, ουδέτερο=3, δεν είμαι εγώ=2, καθόλου όπως εγώ=1).

στ) 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 Papaioannou, 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 ασχολείσαι με τις δραστηριότητες που έχετε στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής γενικά; .....γιατί υποτίθεται ότι πρέπει να το κάνω», παράδειγμα αναγνωρίσιμης ρύθμισης: «Γιατί ασχολείσαι με τις δραστηριότητες που έχετε στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής γενικά; .....γιατί το έκανα για το δικό μου καλό», και παράδειγμα μη παρακίνησης: Γιατί ασχολείσαι με τις δραστηριότητες που έχετε στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής γενικά; .....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.

### *Διαδικασία μέτρησης*

Για τη διεξαγωγή της έρευνας αυτής χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, τα οποία δόθηκαν στους μαθητές κατά το μήνα Δεκέμβριο. Για τη διεξαγωγή της έρευνας δόθηκε η σχετική άδεια από τον αντίστοιχο Προϊστάμενο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πριν τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων δόθηκαν εξηγήσεις όσον αφορά για το τι πρόκειται να κάνουν οι μαθητές και λύθηκαν τυχόν απορίες για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

### *Στατιστική ανάλυση*

Η εξέταση της δομικής εγκυρότητας των ερωτηματολογίων έγινε μέσω της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης και με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS for Windows Ver.11.0. Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας των παραγόντων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το τεστ άλφα (Cronbach, 1951).

Προκειμένου να εξεταστούν οι ερευνητικές υποθέσεις έγινε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο και την τάξη.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### *Διερεύνηση εσωτερικής συνοχής*

Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων των ερωτηματολογίων εξετάστηκε με βάση το τεστ του άλφα (Cronbach, 1951). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν τη δομική εγκυρότητα όλων των ερωτηματολογίων και όλοι οι παράγοντες βρέθηκαν να έχουν υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής ( $\alpha > .60$ ).

### *Ανάλυση διακύμανσης*

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων με ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο και την τάξη. Από τα αποτελέσματα αναμένεται να διαπιστωθούν διαφορές μεταξύ μαθητών και μαθητριών στους προσωπικούς προσανατολισμούς, στο φυσικό και μη φυσικό εκφοβισμό και στην αντίληψη της αθλητικής ικανότητας. Ενώ, αναμένεται να υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τάξεων στην εσωτερική παρακίνηση, την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, την εξωτερική παρακίνηση, την έλλειψη παρακίνησης, τη διασκέδαση και την προσπάθεια (Πίνακας 2). Αναλυτικά:

#### Ικανοποίηση από το μάθημα Φυσικής Αγωγής

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων με εξαρτημένη μεταβλητή την ικανοποίηση από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο και την τάξη και από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε λόγω φύλου, ούτε λόγω τάξης ούτε λόγω αλληλεπίδρασης αυτών.

#### Εσωτερική παρακίνηση

Επίσης πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων με εξαρτημένη μεταβλητή τη διασκέδαση 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 λόγω φύλου ( $F_{1,164}=4.965$ ,  $p<.05$ ). Συγκεκριμένα τα αγόρια είχαν υψηλότερο σκορ από τα κορίτσια ( $M= 3.58$ ,  $SD= .91$ ).

Ακόμη πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων με εξαρτημένη μεταβλητή την προσπάθεια στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο και την τάξη και από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε λόγω φύλου, ούτε λόγω τάξης ούτε λόγω αλληλεπίδρασης αυτών.

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων με εξαρτημένη μεταβλητή την ψυχική πίεση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο και την τάξη και από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε λόγω φύλου, ούτε λόγω τάξης ούτε λόγω αλληλεπίδρασης αυτών.

#### Φυσικός και μη φυσικός εκφοβισμός αντιπάλου

Επίσης 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 λόγω φύλου ( $F_{1,158} = 6,480, p < .05$ ). Συγκεκριμένα τα αγόρια είχαν υψηλότερο σκορ από τα κορίτσια ( $M = 2.90, SD = 1.22$ ).

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 δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω τάξης, αλλά υπήρξαν στατιστικές σημαντικές διαφορές λόγω φύλου ( $F_{1,161} = 9.334, p < .05$ ). Συγκεκριμένα τα αγόρια είχαν υψηλότερο σκορ ( $M = 3.51, SD = 1.46$ ) από τα κορίτσια.

#### Προσωπικοί προσανατολισμοί

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων με εξαρτημένη μεταβλητή τον προσανατολισμό στη μάθηση και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο και την τάξη και από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε λόγω φύλου, ούτε λόγω τάξης ούτε λόγω αλληλεπίδρασης αυτών.

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων με εξαρτημένη μεταβλητή τον προσανατολισμό στο εγώ και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο και την τάξη και από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε λόγω φύλου, ούτε λόγω τάξης ούτε λόγω αλληλεπίδρασης αυτών.

### Αντίληψη αθλητικής ικανότητας

Επίσης πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων με εξαρτημένη μεταβλητή την αντίληψη αθλητικής ικανότητας 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 λόγω φύλου ( $F_{1,172}=14.064, p<.001$ ). Συγκεκριμένα τα αγόρια είχαν υψηλότερο σκορ από τα κορίτσια.

### Εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση σε επίπεδο χώρου

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων με εξαρτημένη μεταβλητή την εσωτερική παρακίνηση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο και την τάξη και από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε λόγω φύλου, ούτε λόγω τάξης ούτε λόγω αλληλεπίδρασης αυτών.

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων με εξαρτημένη μεταβλητή την αναγνωρίσιμη ρύθμιση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο και την τάξη και από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε λόγω φύλου, ούτε λόγω τάξης ούτε λόγω αλληλεπίδρασης αυτών.

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων με εξαρτημένη μεταβλητή την εξωτερική παρακίνηση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο και την τάξη και από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε λόγω φύλου, ούτε λόγω τάξης ούτε λόγω αλληλεπίδρασης αυτών.

Επίσης πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων με εξαρτημένη μεταβλητή την έλλειψη παρακίνησης 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 λόγω φύλου με ( $F_{1,164}=9.597, p<.05$ ). Συγκεκριμένα τα αγόρια είχαν υψηλότερο σκορ ( $M= 3.09, SD= 1.05$ ) από τα κορίτσια.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2:** Περιγραφικά στοιχεία για αγόρια και κορίτσια και δείκτες εσωτερικής συνοχής.

	ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ		F	A Cronbach
	M.O	T.A	M.O	T.A		
1) Ικανοποίηση από το μάθημα	4.03	.58	3.83	.84	3,255*	.78
2) Διασκέδαση	3.88	.84	3.58	.91	4,965*	.80
3) Προσπάθεια	3.88	.84	3.86	.80	0,009*	.68
4) Ψυχική πίεση	2.13	1.09	2.12	1.09	0.004*	.67
5) Μη φυσικός εκφοβισμός αντιπάλου	3.41	1.28	2.90	1.22	6,480*	.80
6) Φυσικός εκφοβισμός αντιπάλου	3.51	1.46	2.85	1.29	9,334*	.84
7) Αντίληψη αθλητικής ικανότητας	3.48	.70	3.06	.78	14,064*	.62
8) Προσανατολισμός στη μάθηση	3.95	.66	3.85	.78	,839*	.78
9) Προσανατολισμός στο «εγώ»	3.06	.92	2.87	.94	1,635*	.84
10) Εσωτερική παρακίνηση	4.15	.83	3.9	1.00	2,908*	.85
11) Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	4.1	.67	3.9	.78	1,818*	.69
12) Εξωτερική παρακίνηση	3.3	.90	3.12	.94	2,001*	.64
13) Έλλειψη παρακίνησης	3.09	1.05	2.59	1.03	9,597*	.78

\* = στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο  $p < .05$ .

\*\* = στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο  $p < .001$ .



### 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 2).

Η μεταβλητή μη φυσικός εκφοβισμός αντιπάλου παρουσίασε στατιστικά σημαντικό επίπεδο συσχέτισης με τον φυσικό εκφοβισμό αντιπάλου ( $r = .73, p < .01$ ), με την εξωτερική παρακίνηση ( $r = .22, p < .01$ ), την έλλειψη παρακίνησης ( $r = .33, p < .01$ ) και την ψυχική πίεση ( $r = .29, p < .01$ ). Ενώ παρουσίασε αρνητικό επίπεδο συσχέτισης με την ικανοποίηση από το μάθημα ( $r = -.20, p < .05$ ).

Η μεταβλητή φυσικός εκφοβισμός αντιπάλου συσχετιζόταν θετικά σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την έλλειψη παρακίνησης ( $r = .26, p < .01$ ).

Ο προσανατολισμός στη μάθηση συσχετιζόταν θετικά με την εσωτερική παρακίνηση ( $r = .68, p < .01$ ), την αναγνωρίσιμη ρύθμιση ( $r = .54, p < .01$ ) και την ικανοποίηση από το μάθημα ( $r = .49, p < .01$ ). Παρουσίασε δε αρνητική συσχέτιση με την ψυχική πίεση ( $r = -.44, p < .01$ ).

Ο προσανατολισμός στο εγώ συσχετιζόταν θετικά με την εξωτερική παρακίνηση ( $r = .23, p < .01$ ) και την έλλειψη παρακίνησης ( $r = .32, p < .01$ ).

Η εσωτερική παρακίνηση συσχετιζόταν θετικά με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση ( $r = .73, p < .01$ ) και την ικανοποίηση από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής ( $r = .67, p < .01$ ), ενώ συσχετιζόταν αρνητικά με την εξωτερική παρακίνηση ( $r = -.21, p < .01$ ), με την έλλειψη παρακίνησης ( $r = -.24, p < .01$ ) και την ψυχική πίεση ( $r = -.37, p < .01$ ).

Η αναγνωρίσιμη ρύθμιση παρουσίασε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής ( $r = .49, p < .01$ ) και αρνητική με την έλλειψη παρακίνησης ( $r = -.21, p < .01$ ) και την ψυχική πίεση ( $r = -.26, p < .01$ ).

Η μεταβλητή εξωτερική παρακίνηση συσχετιζόταν θετικά με την έλλειψη παρακίνησης ( $r = .65, p < .01$ ) και την ψυχική πίεση ( $r = .29, p < .01$ ), ενώ παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με την ικανοποίηση από το μάθημα ( $r = -.25, p < .01$ ).

Η έλλειψη παρακίνησης συσχετιζόταν θετικά με την ψυχική πίεση ( $r = .36, p < .01$ ) και αρνητικά με την ικανοποίηση από το μάθημα ( $r = -.27, p < .01$ ). Η ψυχική πίεση ήταν αρνητικά συσχετισμένη με την ικανοποίηση από το μάθημα ( $r = -.45, p < .01$ ).

Η προσπάθεια στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είχε θετική συσχέτιση με τον προσανατολισμό στη μάθηση ( $r = .51, p < .01$ ), την εσωτερική παρακίνηση ( $r = .40, p < .01$ ), την αναγνωρίσιμη ρύθμιση ( $r = .29, p < .01$ ) και την ικανοποίηση από το μάθημα ( $r = .44, p < .01$ ), ενώ αρνητικά συσχετιζόταν με την ψυχική πίεση ( $r = -.32, p < .01$ ).

την αναγνωρίσιμη ρύθμιση ( $r = .29, p < .01$ ) και την ικανοποίηση από το μάθημα ( $r = .44, p < .01$ ), ενώ αρνητικά συσχετιζόταν με την ψυχική πίεση ( $r = -.32, p < .01$ ).

Τέλος, η αντίληψη αθλητικής ικανότητας συσχετιζόταν θετικά με τον προσανατολισμό στη μάθηση ( $r = .25, p < .01$ ), τον προσανατολισμό στο εγώ ( $r = .32, p < .01$ ), την εσωτερική παρακίνηση ( $r = .25, p < .01$ ), την αναγνωρίσιμη ρύθμιση ( $r = .32, p < .01$ ), την εξωτερική παρακίνηση ( $r = .20, p < .05$ ), την έλλειψη παρακίνησης ( $r = .25, p < .01$ ) και την ικανοποίηση από το μάθημα ( $r = .27, p < .01$ ).

**Πίνακας 3:** Συσχετίσεις

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<b>ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ</b>												
1. Μη φυσικός εφοβισμός	1.00											
2. Φυσικός εφοβισμός	.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. Ψυχική πίεση	.23**	.11	-.44**	.15	-.37**	-.26**	.29**	.36**	1.00			
10. Ικανοποίηση από το μάθημα	-.20*	-.08	.49**	.06	.67**	.49**	-.25**	-.27**	-.45**	1.00		
11. Προσπάθεια	-.18*	-.15	.51**	-.11	.40**	.29**	-.12	-.14	-.32**	.44**	1.00	
12. Αντίληψη αθλητικής ικανότητας	.14	.18*	.25**	.32**	.25**	.32**	.20*	.25**	-.04	.27**	-.01	1.00

\* = στατιστικά σημαντική συσχέτιση για  $p < .05$ .

\*\* = στατιστικά σημαντική συσχέτιση για  $p < .01$ .

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

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.

Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τη σχετική βιβλιογραφία για τη δημιουργία επιθετικής συμπεριφοράς (φυσικός ή μη φυσικός εκφοβισμός αντιπάλου) όταν υπάρχει ψυχική πίεση ή έλλειψη παρακίνησης ή εξωτερική παρακίνηση και το αντίθετο όταν δημιουργείται θετικό κλίμα παρακίνησης και ικανοποίησης από το μάθημα. Η παρούσα έρευνα μάλιστα επιβεβαιώνει τη μελέτη του Craig (1998), σύμφωνα με την οποία τα αγόρια είναι πιο επιθετικά από τα κορίτσια. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα τα αγόρια σημείωσαν υψηλότερα σκορ στο φυσικό και μη φυσικό εκφοβισμό του αντιπάλου, στη διασκέδαση από το μάθημα, στην αντίληψη αθλητικής ικανότητας και στην έλλειψη παρακίνησης.

Οι μαθητές που παρουσιάζουν έλλειψη παρακίνησης δεν αντιλαμβάνονται κανέναν λόγο συμμετοχής σε κάποια δραστηριότητα και συνεπώς δεν αισθάνονται ικανοποίηση (Ryan & Deci, 2000). Επίσης σύμφωνα με τον Ntoumanis (2002) η αυτοδιάθεση στη Φυσική Αγωγή συσχετίζεται με επιθυμητές συμπεριφορές και εξωτερικές επιδράσεις. Οπότε όταν ένας μαθητής παρακινείται εξωτερικά προβαίνει ευκολότερα σε επιθετικές ενέργειες.

Η εξωτερική παρακίνηση κατά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής σύμφωνα με τα αποτελέσματα μπορεί να οδηγήσει σε συμπεριφορά μη φυσικού εκφοβισμού και σε έλλειψη παρακίνησης. Αυτό συμβαίνει ίσως γιατί οι μαθητές την ώρα της Φυσικής Αγωγής παρακινούνται τόσο από τους συμμαθητές τους όσο και από τους καθηγητές τους να προβούν σε επιθετικές πράξεις, επηρεασμένοι από το παιχνίδι, τη φύση του παιχνιδιού και από την προσπάθεια επίτευξης του στόχου τους. Πολλές φορές μάλιστα επιβραβεύονται για αυτή τη συμπεριφορά. Αυτό το αποτέλεσμα έχει άμεση σχέση με την συντελεστική αντίδραση όπως αναφέρει ο Walters (1963). Ο ερευνητής αυτός μετά από μια σειρά πειραμάτων διαπίστωσε ότι το άτομο συχνά

συμπεριφέρεται επιθετικά γιατί έχει μάθει ότι με αυτόν τον τρόπο θα εξασφαλίσει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα και συνεπώς κάποια επιθυμητή αμοιβή.

Ο προσανατολισμός στη μάθηση συσχετιζόταν θετικά με την εσωτερική παρακίνηση, την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, την ικανοποίηση από το μάθημα και την προσπάθεια, διότι όταν υπάρχει εσωτερική παρακίνηση και ο μαθητής γνωρίζει τα οφέλη που θα εισπράξει από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής προσπαθεί περισσότερο, είναι εστιασμένος σε αυτό που κάνει και συνεπώς νιώθει ευχαρίστηση. Η αρνητική συσχέτιση του προσανατολισμού στη μάθηση με την ψυχική πίεση που διαπιστώθηκε, επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Koka και Hein (2003), σύμφωνα με την οποία η αντιλαμβανόμενη πρόκληση και η αντιλαμβανόμενη θετική ανατροφοδότηση δημιουργούν ένα περιβάλλον μάθησης που οδηγεί τους μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα χωρίς να νιώθουν ότι απειλούνται και ότι ανταγωνίζονται.

Από την άλλη πλευρά ο προσανατολισμός στο «εγώ» παρουσίασε θετική συσχέτιση με την εξωτερική παρακίνηση, την έλλειψη παρακίνησης και την αντίληψη αθλητικής ικανότητας, διότι όταν ο μαθητής παρακινείται εξωτερικά τον ενδιαφέρει η προβολή και η καταξίωση στα μάτια των άλλων, έχει θετικότερη αντίληψη για τις ικανότητες του και νιώθει αυτοπεποίθηση. Σύμφωνα άλλωστε με τους Bredemeier και Shields (1984), ο προσανατολισμός στο «εγώ» έχει άμεση σχέση με εγωκεντρικές καταστάσεις που σημαδεύονται από αυτοενδιαφέρον. Σε έρευνα των ίδιων (Bredemeier & Shields, 1984) διαπιστώθηκε ότι σε μια σχολική αθλητική ομάδα επιδρά το περιβάλλον που επικρατεί στην προσωπικότητα και στους προσανατολισμούς των αθλητών. Συνεπώς όταν υπάρχει έλλειψη παρακίνησης υπάρχουν και βλέψεις εγωκεντρισμού.

Επίσης η εσωτερική παρακίνηση βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, την ικανοποίηση από το μάθημα, την προσπάθεια και την αντίληψη αθλητικής ικανότητας. Αυτή η θετική συσχέτιση παρατηρείται συνήθως όταν ο μαθητής παρακινείται εσωτερικά επειδή θεωρεί πολύ σημαντικό αυτό που κάνει χωρίς αναγκαστικά να ευχαριστείται πάρα πολύ τη δραστηριότητα. Για παράδειγμα όταν ένας αθλητής προσπαθεί να μάθει μια νέα αθλητική δεξιότητα που τη θεωρεί πολύ σημαντική, δικαιολογημένα προσπαθεί και ικανοποιείται με τη βελτίωσή του (Θεοδωράκης, Γούδας, Παπαϊωάννου, 2000). Επόμενη είναι λοιπόν και η ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης της εσωτερικής παρακίνησης με την εξωτερική παρακίνηση, την έλλειψη παρακίνησης και την ψυχική πίεση.

Η θετική συσχέτιση που βρέθηκε να υπάρχει μεταξύ της αναγνωρίσιμης ρύθμισης, της ικανοποίησης από το μάθημα, της προσπάθειας, της αντίληψης αθλητικής ικανότητας και η αρνητική μεταξύ της αναγνωρίσιμης ρύθμισης και της έλλειψης παρακίνησης και της ψυχικής πίεσης επιβεβαιώνουν τα παραπάνω.

Επιπλέον, η θετική συσχέτιση μεταξύ της εξωτερικής παρακίνησης της έλλειψης παρακίνησης και της ψυχικής πίεσης δικαιολογεί ίσως την υπερβολική στάση των καθηγητών όσον αφορά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων από τους μαθητές και τις αυξημένες απαιτήσεις που μπορεί να έχουν από αυτούς. Αυτό ωστόσο πιέζει τους μαθητές και δημιουργεί ένα κλίμα δυσάρεστο, χωρίς να τους δίνει περιθώρια να λειτουργήσουν ελεύθερα (Koka & Hein, 2003). Επιβεβαιώνεται άλλωστε και με την θετική συσχέτιση της έλλειψης παρακίνησης και της ψυχικής πίεσης και την αρνητική, με την ικανοποίηση από το μάθημα. Συνεπώς, δικαιολογημένα και η ψυχική πίεση ήταν αρνητικά συσχετισμένη με την ικανοποίηση από το μάθημα και την προσπάθεια.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συμπερασματικά λοιπόν.

- Όσο οι μαθητές έβρισκαν το μάθημα πιο ενδιαφέρον είχαν μικρότερη πιθανότητα να εκφοβίσουν τον αντίπαλο μη φυσικά.
- Όσο οι μαθητές πιέζονταν ψυχικά και δεν παρακινούνταν είχαν μεγαλύτερη πιθανότητα να εκφοβίσουν τον αντίπαλο φυσικά.
- Όσο οι μαθητές ήταν προσανατολισμένοι στη μάθηση και παρακινούνταν εσωτερικά είχαν μικρότερη πιθανότητα να εκφοβίσουν τον αντίπαλο μη φυσικά.
- Όσο οι μαθητές παρακινούνταν εξωτερικά, πιέζονταν ψυχικά και παρουσίαζαν έλλειψη παρακίνησης δεν μπορούσαν να αναγνωρίσουν τα οφέλη της άσκησης και συνεπώς δεν ένιωθαν ικανοποίηση.
- Όσο οι μαθητές ήταν προσανατολισμένοι στο «εγώ» είχαν εγωκεντρικές τάσεις, πράγμα που δηλώνει την έλλειψη παρακίνησης.

- Τα αγόρια διαπιστώθηκε πως διασκέδαζαν περισσότερο στο μάθημα, είχαν θετικότερη αντίληψη για την αθλητική τους ικανότητα, σημείωσαν υψηλότερα σκορ στην έλλειψη παρακίνησης και είχαν την τάση να εκφοβίζουν τον αντίπαλο φυσικά και μη φυσικά σε υψηλότερα επίπεδα από τα κορίτσια.

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής μπορούν να χρησιμοποιούν τρόπους ώστε να παρακινούν τους μαθητές να ασχολούνται με αθλητικές δραστηριότητες, πράγμα που τους βοηθά να αναγνωρίσουν τα οφέλη που μπορούν να εισπράξουν και να μην τους πιέζουν ψυχικά έχοντας υπερβολικές απαιτήσεις. Με τον τρόπο αυτό βοηθούν τους μαθητές να μην έχουν επιθετικές συμπεριφορές, τους βοηθούν στην ομαλή κοινωνικοποίησή τους και τους ωθούν προς την δια βίου άθληση, έναν στόχο που πρέπει να θέτουν όλοι οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής που διδάσκουν στα ελληνικά σχολεία.

#### *Η σημασία της έρευνας για τη Φυσική Αγωγή.*

Τα τελευταία χρόνια 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 έχουν σαν επακόλουθο την εκδήλωση αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς. Το σχολείο δεν πρέπει να ενδιαφέρεται 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 τύπο μάθησης.

Καθήκον λοιπόν του καθηγητή Φυσικής Αγωγής είναι να διαμορφώσει ένα σχολικό περιβάλλον ώστε οι μαθητές να είναι λιγότερο επιθετικοί, 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.

Η παρούσα έρευνα θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που ωθούν τους μαθητές στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, των παραγόντων που παρακινούν τους μαθητές στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και τους κάνουν να νιώθουν ενδιαφέρον και ικανοποίηση. Κυριότερος σκοπός μας είναι να βοηθήσουμε τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής, να οργανώσουν το μάθημά τους με τον καλύτερο τρόπο, ώστε να αντιμετωπίσουν επιτυχώς κάθε περίπτωση, αναγνωρίζοντας τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές και πράττοντας ανάλογα. Τέλος, ευελπιστούμε να ενισχύσουμε τη σχέση καθηγητή – μαθητή και να πάψουν να υπάρχουν οι αντιλήψεις όπως για παράδειγμα «η γυμναστική είναι η ώρα του παιδιού».

### *Η σημασία της έρευνας για την ποιότητα ζωής.*

Στόχος μας δεν θα πρέπει να είναι μόνον η βελτίωση του μαθήματος, η βελτίωση της σωματικής και ψυχικής υγείας των μαθητών αλλά και η αναβάθμιση της ποιότητας ζωής, διότι είναι γεγονός ότι η παιδική επιθετικότητα καθιστά προβληματική την κοινωνικοποιητική διαδικασία του ατόμου. Ένα πολύ σημαντικό θέμα αποτελεί το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και κατανοούν τη μαθητική παραβατικότητα, ώστε με οργανωμένο, συστηματικό και παιδαγωγικά αποδεκτό τρόπο να προβούν αφενός στην πρόληψή της και αφετέρου στην αντιμετώπισή της.

Η παρούσα έρευνα θα ωθήσει τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής και τους γονείς να καλλιεργήσουν ένα συνεργατικό κλίμα ανάμεσα τους, ώστε να αποφεύγονται από την πλευρά τους συμπεριφορές που ενισχύουν την επιθετικότητα των παιδιών. Οι γονείς πρέπει με συνεχείς επισκέψεις στο σχολείο να ενθαρρύνονται, ώστε να εξωτερικεύουν τις ανησυχίες τους και τα ενδιαφέροντά τους για τα παιδιά. Καθώς επίσης και να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες με τα παιδιά προκειμένου να ενισχύονται οι δεσμοί γονέων- μαθητών- εκπαιδευτικών, πράγμα που θα διευκολύνει την επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων. Απώτερος στόχος της παρούσης έρευνας είναι μέσα από το θετικό κλίμα που θα δημιουργείτε στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής να παρακινηθούν οι μαθητές να ασχοληθούν με κάθε είδους φυσική δραστηριότητα και κατ'επέκταση να επιτευχθεί ο στόχος δια βίου άσκησης.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. (1982). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Allen, J. B. & Howe, B. L. (1998). Player ability, coach feedback, and female adolescent athletes' perceived competence and satisfaction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 280-299.
- Amorose, A. J., & Horn, T. S. (2000). Intrinsic motivation: relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches; behaviour. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 63-84.
- Amorose, A. J. & Weiss, M. R. (1998). Coaching feedback as a source of information about perceptions of ability: a developmental examination. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 395-420.
- Anshel, M.H (1990). *Sport Psychology: From Theory to Practice*. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Ardrey, R. (1966). *The territorial imperative*. New York: Atheneum.
- Arnett, J. J. (1996). Sensation seeking, aggressiveness, and adolescent reckless behaviour. *Personal Individual Different*, 20(6), 693-702.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1973). *Aggression : A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1973). *Social learning theory of aggression*. In the Control of Aggression (edited by J.F. Knutson). Chicago, Aldine Publishing Co.
- Baron, R.A. (1977). *Human aggression*. New York: Plenum.
- Basset, D. R. (2000). Validity and reliability issues in objective monitoring of physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71 (Suppl. 2), 30-36.
- Bateson, G. (1941). The frustration-aggression hypothesis and culture. *Psychological Review*, 48, 350-355.

- Baumeister, R. Smart, L., Boden, J. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: the dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5-33.
- Baumeister, R. (1997). *Evil. Inside Human Cruelty and Violence*. New York: Freeman.
- Berkowitz, L. (1974). Some determinants of impulsive aggression: The role of mediated associations with reinforcements for aggression. *Psychological Review*, 81, 165-176.
- Berkowitz, L. (1970). Experimental investigations of hostility catharsis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35, 1-7.
- Berkowitz, L. (1969). *Roots of aggression*. New York: Atherton Press.
- Berkowitz, L. (1966). On not being able to aggress. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 5, 130-139.
- Berkowitz, L. (1965). The concept of aggressive drive: Some additional considerations. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology (Vol. 2)*. New York: Academic Press. pp. 301-329.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social psychological analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Boxer, P. & Tisak, M. S. (2003). Adolescents' attributions about aggression: an initial investigation. *Journal of Adolescence*, 26, 559-573.
- Bredemeier, B.J. (1985). Moral Reasoning and the Perceived Legitimacy of Intentionally Injurious Sport Acts. *Journal of Sport Psychology*, 7, 110-124.
- Bredemeier, B. (1975). The assessment of reactive and instrumental athletic aggression. In D. M. Linders (Ed. ), *Psychology of sport and motor behavior-II (pp. 71-83)*. State College, PA: Penn State HPER series.
- Bredemeier, B.J., Shields, D. (1986). Athletic Aggression: An issue of contextual morality. *Sociology of Sport Journal*, 3, 15-28.
- Bredemeier, B.J., Shields, D.L. (1984). Divergence in moral reasoning about sport and everyday life. *Sociology of Sport Journal*, 1, 348-357.
- Bredemeier, B.J., Shields, D.L. (1984). The utility of moral stage analysis: investigation of athletic aggression. *Sociology of Sport Journal*, 1, 138-149.



- Bredemeier, B.J., Weiss, M., Shields, D., Cooper, B. (1986). The relationship of sport involvement with children's moral reasoning and aggressive tendencies. *Journal of Sport Psychology*, 8, 304-318.
- Briere, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., & Pelletier, L. G. (1995). Developpement et validation d'une mesure de motivation intrinseque, extrinseque et d'automotivation en contexte sportif : l'Echelle de Motivation dans les Sports. [Development and validation of a scale for measuring intrinsic and extrinsic motivation, and a motivation in the context of sport : The Echelle de Motivation dans les Sports], *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Buss, A. (1995). *Personality. Temperament, Social Behaviour, and the Self*. Needham Heights, MA : Allyn, Bacon.
- Buss, A.H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Buss, A. H. & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- Buss, A. H., Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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.
- Chantal, Y., Robin, P., Vernat, J., & Bernache-Assollant, I. (2005). Motivation, sportspersonship, and athletic aggression: a mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, article in press.
- Chaumeton, N., Duda, J. (1988). Is it how you play the game or whether you win or ?: The effect of competitive level and situation on coaching behaviors. *Journal of Sport Behavior*, 11(3), 157-174.
- Cheek, J., Buss, A. (1981). Shyness and sociability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 330-339.
- Chen, A., Shen, B. (2004). A web of achieving in physical education: Coals, interest, outside-school activity and learning. *Learning and Individual Differences*, 14, 169-182.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personal Individual Difference*, 24(1), 123-130.
- Cronbach L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.

- Δανασσής Αφεντάκης, Αντ. Κ. (1992). *Θεματική της παιδαγωγικής επιστήμης*. 'Δ Έκδοση Αθήνα, σελ. 283.
- Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Derogatis, L. R. (1997). *SCL-90-R: Administration, Scoring and Procedures Manual for the Revised Version*. Johns Hopkins University Press, Baltimore, MG.
- 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(4), 375-380.
- Διγγελίδης, Ν. (1996). Μια έρευνα για την εξέταση της αλληλεπίδρασης μεταξύ εσωτερικής παρακίνησης, προσωπικών προσανατολισμών και αντίληψης του κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τ.Ε.Φ.Α.Α..
- Dollard, J., Doob, J., Miller, N., Mower, O., Sears, R.(1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT : Yale University Press.
- Dornan, B. (1978). Kojak in your classroom may be enough to lose your hair. *American School Board Journal*, 165, 20-24.
- 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(4), 318-335.
- Duda, J. L., Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J., & Nicholls, J. (1991). The task and ego orientation in sport questionnaire: *Journal of Educational Psychology*, 3, 113-134.
- Duda, J.L., Olson, L.K., Templin, T.J. (1991). The Relationship of Task and Ego Orientation to Sportmanship Attitudes and the Perceived Legitimacy of Injurious Acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.
- Elam, S., & Rose, L. (1995). The 27<sup>th</sup> annual Phi Delta Kappan poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 77, 41-59.
- Forsman, L., Johnson, M. (1996). Dimensionality and validity of two scales measuring different aspects of self – esteem. *Scandinavian Journal of Psychology*, 37, 1-15.

- Fox K. R. & Corbin C. B. (1989). The physical self-perception profile: development and preliminary validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11(4), 408-430.
- 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.
- French, D. C. & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behaviour. *Journal of research on adolescence*, 11(3), 225-244.
- Freud, S. (1950). Why war? In J. Strachey (Ed.), *Collected papers*. London: Hogarth.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1024.
- Γιαννικόπουλος, Α. Β. (1967). *Ψυχολογία προσαρμογής του παιδιού*. Εκδόσεις Αθήνα, σελ. 30.
- Gill, D. (1986). *Psychological dynamics of sport champain*, IL: Human Kinetics.
- Goodenough, F. (1931). *Anger in young children*. University of Minnesota Press.
- Gough, H. G. (1987). *Manual for the California Psychological Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Goyette, C. H., Conners, C. K., & Ulrich, R. F. (1978). Normative data on revised Conners Parent and Teacher Rating Scales. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6, 221-236.
- Guy, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. M. (2000). On the assessment of state intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS). *Motivation and emotion*, 24, 175-213.
- Hart, C. H., Newell, L. D., & Olsen, S. F. (in press). Parenting skills and social / communicative competence in childhood. In J.O. Green & B.R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skill*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Hart, S. (1987). Psychological maltreatment in schooling. *School Psychology Review*, 16, 169-180.
- Harter, S. (1982). The Percieved Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.

- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-perception Profile for Children Questionnaire (pp. 1-41)(Rev. of the Percieved Competence Scale for Children)*. Denver, CO: University of Denver.
- Hartup, W.W. (1974). Aggression in childhood: Developmental perspectives. *Journal of American Psychologist*, 63, 336-341.
- Hassandra, M., Goudas, M., Chroni, S. (2003). Examining factors associated with trinsic motivation in physical education : a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Hawkins, J. D., & Catalano, R. F. (1990). *Seattle social development project Seattle :Social Development Research Group, School of Social Work, University of Washington*.
- Haywood, K.M. (1991). The role of physical education in the development of active life styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 151-156.
- Hektner, J. M., August, G. J. & Realmuto, G. M. (2000). Patterns and temporalchanges in peer affiliation among aggressive and nonaggressive children participating in a summer school program. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 603-614.
- Henrich, C. C., Schwab-Stone. M., Fanti, K., Jones, S. M. & Ruchkin, V. (2004). The association of community violence exposure with middle-school achievement: A prospective study. *Applied Developmental Psychology*, 25, 327-348.
- Hoglund, W. L. & Leadbeater, B. J. (2004). The effects of family, school, and classroom ecologies on changes in children`s social competence and emotional and behavioural problems in first grade. *Developmental Psychology*. 40. pp. 533-544.
- Hyman, I. (1990). *Reading, writing and the hickory stick: The appalling story of physical and psychological abuse of American school children*. Lexington. MA: Lexington Books.
- Hyman, I. (1995). Corporal punishment, psychological maltreatment, violence and punitiveness in America: Research, advocacy and public policy. *Journal of Applied and Preventive Psychology*, 4, 113-130.
- Φώτιος, Στ. (2001). *Κοντά στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Εκδόσεις Αθήνα.
- Jessor, R., Donovan. J. F., & Costa. F. M. (1989). *School health study*. Boulder: Institute of Behavioral Science, University of Colorado.
- Ιεροδιακόνου, Χ. (2002). *Ψυχικά προβλήματα στα παιδιά*. Θεσσαλονίκη, σελ. 134.

- Johnson, M. (1997). *On the dynamics of self-esteem. Empirical validation of basic self-esteem and earning self-esteem*. Doctoral Dissertation. Sweden: Department of Psychology, Stockholm University.
- Jonah, B. A. (1986). Accident risk and risk-taking behavior among young drivers. *Accident Analysis and Prevention*, 18, 255-271.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*, Αναπτυξιακή προσέγγιση. Εκδόσεις Αθήνα, σελ. 142.
- Καψάλης, Αχ. (1983). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Εκδόσεις Θεσσαλονίκη, σελ. 441.
- Keltikangas – Jarvinen, L.. & Terav, T. (1996). Social decision-making strategies in individualistic and collectivistic cultures-a comparison of Finnish and Estonian adolescents. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 27, 714-732.
- Kernis, M., Granneman, B., Barclay, L. (1989). Stability and level of self- esteem as predictors of anger arousal and hostility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 1013-1022.
- Koka, A., Hein, V. (2003). Perceptions of teacher’s feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 333-346.
- Kovacs, M. (1985). The children’s depression, inventory (CDI). *Psychofarmacology Bulletin*, 21, 995-998.
- Κουρκούτας, Ηλ. (2001). *Δύσκολες μορφές συμπεριφοράς στη σχολική τάξη*  
Κεφάλαιο: Το υπερκινητικό παιδί: θεωρητικές και κλινικές προσεγγίσεις. Ρέθυμνο, σελ. 19-20.
- Κρουσταλλάκης, Γ. (2003). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Εκδόσεις Αθήνα, σελ. 299.
- Κυπριωτάκης, Αντ. (2000). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Εκδόσεις Αθήνα, σελ. 68.
- 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.
- Lakie, W. (1964). Expressed attitudes in various groups of athletes towards athletic competition. *Research Quarterly*, 35, 479-503.
- Lewin, T. (1997a). *School codes without mercy snare pupils without malice*. New York Times, pp. 1.B7.
- Lewin, T. (1997b). New guidelines on sexual harassment tell schools when a kiss is just a peck. *New York Times*, pp. 8.

- Lindeman, M., Harakka, T. & Keltikangas – Jarvinen, L. (1997). Aggression, prosociality and with-drawal as social problem-solving strategies in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 339-351.
- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. New York: Harcourt, Brace & World.
- MacAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: a confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- Macoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*. In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 4. Socialization, personality, and social development (4<sup>th</sup> ed., pp. 1-101)*. New York: John Wiley.
- Masten, A. S., Morrison, P., & Pelligrini, D. S. (1985). A Revised Class Play Method of peer assessment. *Developmental Psychology*, 21, 523-533.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-Student as Compensatory Resources for Aggressive Children. *Child Development*, 74, 1145-1157.
- Miller, N.E., & Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven: Yale University Press.
- Miotto, P., De Coppi, M., Frezza, M., Petretto, D., Masala, C. & Preti, A. (2003). Suicidal ideation and aggressiveness in school-aged youths. *Psychiatry Research*, 120, 247-255.
- Mitchell, S. A. (1996). Relationships between perceived learning environment and intrinsic motivation in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 369-383.
- Μπογιατζή Α. (2002). *Η σχέση της επιθετικότητας με αθλητές και αθλήτριες ατομικών και ομαδικών αθλημάτων*. Ανέκδοτη Διπλωματική Εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τ.Ε.Φ.Α.Α..
- Myers, D., Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, 10-19.
- National Committee for the Prevention of Child Abuse. (1991). *Current trends in child abuse reporting and fatalities: The results of 1990 fifty states survey*. Chicago: Author.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.



- Newton, M. L., Duda, J. L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the perceived motivational climate in sport questionnaire- 2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 275-290.
- Nicholls, J. G., (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nottelman, E. D., Susman, E. J., Blue, J. H., Inoff-Germain, G., Dorn, L. D., Loriauz, D. L., Cutler, G. B. & Chrousos, G. P. (1987). *Gonadal and adrenal hormone correlates of adjustment in early adolescence*. In Lerner, R.M. & Fochs, T.T. (Eds.), *Biological- Psychological Interactions in Early Adolescence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- O'Donnell, D. A., Schwab-Stone, M. E., & Mueyeeed, A. Z. (2002). Multidimensional resilience in urban children exposed to community violence. *Child Development*, 73, 1265-1282.
- Olweus, D. (1989). *Questionnaire for Students (Junior and Senior versions)*. Unpublished manuscript.
- Pakaslahti, L., & Keltikangas – Jarvinen, L. (2000). Comparison of Peer, Teacher and Self-Assessments on Adolescent Direct and Indirect Aggression. *Educational Psychology*, 20(2), 177-190.
- Papaioannou A. (1995). *Motivation and goal perspectives in children's physical education*. In Biddle, S.J.H. (Ed), *European perspectives on exercise and sport psychology* (pp. 245-269), Champaign, Ill., Human Kinetic Publishers.
- Papaioannou, A., 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(4), 494-513.
- Papaioannou, A., & Macdonald, A.I. (1993). Goal perspectives and purposes of Physical education as perceived by Greek adolescents. *Physica Education Review*, 16(1), 41-48.
- Παπαϊωαννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ. (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής*. Εκδόσεις ΣΑΛΤΟ, σελ. 13-46. Θεσσαλονίκη 1999.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία : Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Αθήνα 1985.
- Parens, H. (1987). *Aggression in our children*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of

loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.

Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.

Philpot, V., Holliman, W., Madonna, S. (1995). Self-statements, locus of control, and depression in predicting self-esteem. *Psychological Reports*, 76, 1007-1010.

Physical Education Association of the United Kingdom. (2000). *Policy statements*. Retrieved April 26, 2000, from the World Wide Web: <http://www.pea.uk.com/menu.html>.

Rausch, H.L. (1965). Interaction sequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 487-499.

Ricardson, R. & Evans, E. (1993). *Empowering teachers to halt corporal punishment*. Kappa Delta Pi Record, pp. 39-42.

Roberts (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport-1979* (pp. 199-208). Champaign, IL: Human Kinetics.

Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Balague, G. (1998). Achievement goals in sport: Development and validation of the perception of success questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337-347.

Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). Parenting Styles and Dimensions Questionnaire. In B. F. Perlmutter, J. Touliatos, & G. W. Holdern (Eds.), *Handbook of family measurement techniques: Instruments and index* (pp. 319-321). Thousand Oaks, CA: Sage.

Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Preal, R. & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14-24.

Rose, A. J. (2002). Co-rumination in the friendships of girls and boys. *Child Development*, 73, 1830-1843.

Rose, A. J., Swenson, L. P. & Carlson, W. (2004). Friendships of aggressive youth: Considering the influences of being disliked and of being perceived as popular. *Journal Experimental Child Psychology*, 88, 25-45.

Ross, J. G., Pate, R. R., Corbin, C. B., Depley, L. A., & Gold, R. S. (1987). What is going on in the elementary physical education program? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 58, 78-84.

- Rule, B., & Neasdale, A. (1976). Emotional arousal and aggressive behaviour. *Psychological Bull.* 83, 851-863.
- Russell, A., Hart, C. H., Robinson, C. C. & Olsen, S. F. (2003). Children's sociable and aggressive behaviour with peers: A comparison of the U.S. and Australia, and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (1), 74-86.
- Russell, D., Peplau, L., Cutrona, C. (1980). The revised UCLA loneliness scale: concurrent and discriminant validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 472-480.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- 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.
- Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124-137.
- Salmivalli, C. (1999). Aggression and Violent Behavior, feeling good about oneself, being bad to others? *Remarks on self-esteem, hostility and aggressive behavior*. Department of Psychology, University of Turku.
- Savin-Williams, R., & Jaquish, G. (1981). The assessment of adolescent self-esteem: a comparison of methods. *Journal of Personality*, 49, 324-336.
- Scheier, M., Carver, C. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1061-1087.
- Siann, G. (1985). *Accounting for aggression*. Boston: Allen & Unwin.
- Silva, J.G. (1983). The perceived legitimacy of rule violating behavior in sport. *Journal of Sport Psychology*, 5, 338-448.

- Silva, J.M. (1980a). *Assertive and aggressive behavior in sport: A definitional clarification*. In C.H. Nadeau, W.R. Halliwell, K.M. Newell, & G.C..
- Silva, J.M. (1980b). *Understanding aggressive behavior and its effects upon athletic performance*. In W.F Staub (Ed.), *Sport psychology: An analysis of athlete behavior* (pp.177-186). Ithaca, New York: Movement.
- Siu, A., Watkins, D. (1997). Coping with stressing Hong Kong: an investigation of the influence of gender, age, and the self-concept. *Psychology: Psychological Orient*, 40, 59-66.
- Smith, M.D. (1983). *Violence and Sport*. Toronto: Butterworths.
- 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.
- Solomon, C. R. & Serres, F. (1999). Effects of parental verbal aggression on children's self-esteem and school marks. *Child Abuse & Neglect*, 4, 339-351.
- Standage, M., & Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87-103.
- Stephens, D.E., Bredemeier, B.J., Shields, D.L. (1997). Construction of a Measure Designed to Assess Players' Descriptions and Prescriptions for Moral Behavior in Youth Sport Soccer. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 370-390.
- Stephenson, J., Linfoot, K., & Martin, A. (2000). Behaviours of Concern to Teachers in the Early Years of School. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(3), 225-235.
- Terry, R. (1999). *Measurement and scaling issues in sociometry: A latent trait approach*. Paper presented at the April biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, N.M.
- Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ., Παπαϊωάννου, Α. (2000). *Η ψυχολογία της υπεροχής στον αθλητισμό*. Εκδόσεις Χριστοδουλίδη, Θεσσαλονίκη 2000.
- Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge, and learning. *Review of Educational Research*, 64, 37-54.
- Tudor-Locke, C. E., Myers, A. M. (2000). Methodological considerations for researchers and practitioners using pedometers to measure physical (ambulatory) activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 1-12.

- U.S. Department of Health and Human Services. (1994). *Child Maltreatment 1992: Reports from the States to the National Center on Child Abuse and Neglect*. Washington, DC: U.S. Printing Office.
- U.S. Department of Justice. (1991). *Teenage victims: A National Crime Survey Report*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- U.S. Department of Justice. (1992). *Criminal victimization in the United States, 1990*. Washington, DC: Government Printing Office.
- U.S. Department of Justice. (1993). *Criminal victimization in the United States, 1991*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- U.S. Department of Justice. (1994). *Criminal victimization in the United States, 1992*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- U.S. Department of Justice. (1995). *Criminal victimization in the United States, 1993*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Vallerand R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.
- Vallerand, R. J., Briere, N. M., Blanchard, D., & Provencher, P. (1997). Development and validation of the Multidimensional Sportspersonship Orientations Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 197-206.
- Vingilis, E., Wade, T., Adlaf, E. (1998). What factors predict student self-rated physical health? *Journal of Adolescents*, 21, 83-97.
- Wehby, J.H., Dodge, K. A., Valente, E. & The Conduct Disorders Prevention Research Group. (1993). School behaviour standards of first grade children identified as at-risk for development of conduct problems. *Behavioral Disorders*, 19, 67-78.
- Weinberg, R., & Gould, O. (1995). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Welk, G. J., Corbin, C. B., & Dale, D. (2000). Measurement issues in the assessment of physical activity in children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71 (Suppl. 2), 59-73.
- Wu, P., Robinson, C. C., Yang, C., Hart, C. H, Olsen, S. F., Porter, C. L., Jin, S., Wo J., & Wu, X. (2002). Similarities and differences in mothers' parenting of preschoolers in China and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 481-491.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΜΟΤΗΝΗΣ κ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ**

### ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αφιέρωσε 15 λεπτά για να συμμετέχεις σε μια έρευνα.

Πριν προχωρήσεις στις απαντήσεις διάβασε καλά τις οδηγίες.

Το μόνο που θέλω είναι να είσαι ειλικρινής στις απόψεις σου.

Να απαντάς σε όλες τις ερωτήσεις.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Απάντησε γρήγορα με ότι έρχεται στο μυαλό σου αυτή τη στιγμή.

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν θα εκφράσεις απλά τις απόψεις σου για τα θέματα αυτά, που βεβαίως είναι ανώνυμες.

Βάλτε σε κύκλο το σωστό.

<b>Στο μάθημα της φυσικής αγωγής γενικά...</b>	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
	ΑΠΟΛΥΤΑ				ΑΠΟΛΥΤΑ
Βρίσκω το μάθημα ενδιαφέρον	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου αρέσει 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

<b>Σ' αυτή την τάξη γυμναστικής ...</b>	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
	ΑΠΟΛΥΤΑ	ΑΠΟΛΥΤΑ			ΑΠΟΛΥΤΑ
Χαίρομαι πάρα πολύ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Το μάθημα είναι ευχαρίστηση	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θα περιέγραφα το μάθημα σαν πολύ ενδιαφέρον	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ενώ ασκούμαι, σκέφτομαι γύρω απ' το πόσο διασκεδάζω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Βάζω μεγάλη προσπάθεια στο μάθημα της γυμναστικής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι σημαντικό για μένα να τα πάω καλά στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προσπαθώ πολύ σκληρά ενώ ασκούμαι στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Δεν προσπαθώ πολύ στο μάθημα της γυμναστικής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νιώθω μεγάλη ψυχική πίεση με τη συμμετοχή μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νιώθω πιεσμένος ψυχικά	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

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

Για τους σκοπούς αυτής της έρευνας, όταν μιλάμε για «μη φυσική επιθετικότητα» εννοούμε όταν κάποιος:

- Φωνάζει-ουρλιάζει.
- Καταριέται.
- Χλευάζει-κοροϊδεύει.
- Βλασφημεί.
- Απειλεί.
- Κάνει απειλητικές χειρονομίες.

### 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:

<i>νόμιμο</i>								<i>παράνομο</i>
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	

<i>αποδεκτό</i>								<i>απαράδεκτο</i>
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	

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

<i>νόμιμο</i>								<i>παράνομο</i>
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	

<i>αποδεκτό</i>								<i>απαράδεκτο</i>
	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:

<i>νόμιμο</i>								<i>παράνομο</i>
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	

<i>αποδεκτό</i>								<i>απαράδεκτο</i>
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	

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

<i>νόμιμο</i>								<i>παράνομο</i>
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	

<i>αποδεκτό</i>								<i>απαράδεκτο</i>
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	





*Για τους σκοπούς αυτής της έρευνας, όταν μιλούμε για «φυσικό εκφοβισμό αντίπαλου» 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:**

<i>νόμιμο</i>								<i>παράνομο</i>
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	

<i>αποδεκτό</i>								<i>απαράδεκτο</i>
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	

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

<i>νόμιμο</i>								<i>παράνομο</i>
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	

<i>αποδεκτό</i>								<i>απαράδεκτο</i>
	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:**

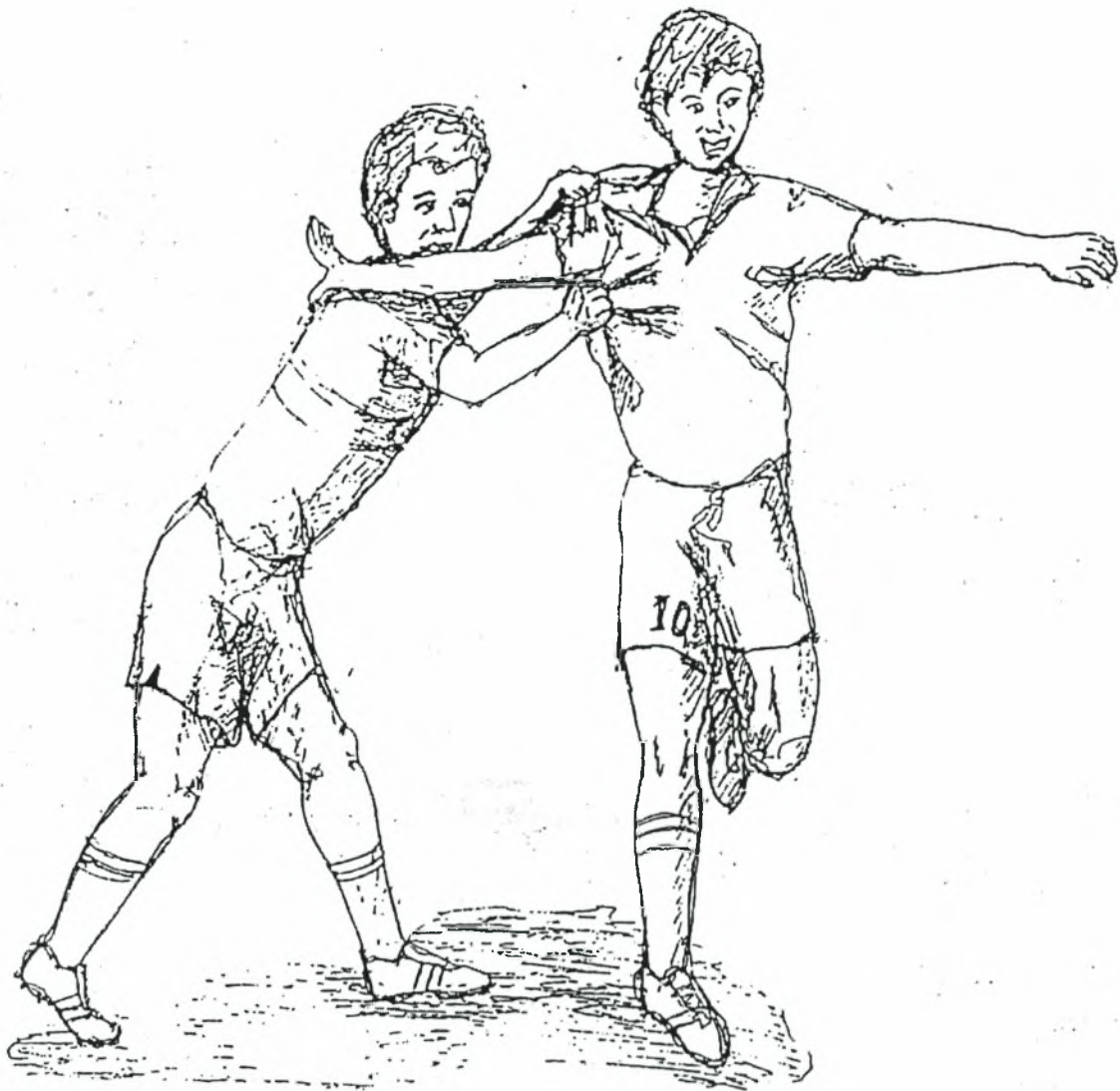
<i>νόμιμο</i>								<i>παράνομο</i>
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	

<i>αποδεκτό</i>								<i>απαράδεκτο</i>
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	

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

<i>νόμιμο</i>								<i>παράνομο</i>
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	

<i>αποδεκτό</i>								<i>απαράδεκτο</i>
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	



**Συμπληρώστε τα στοιχεία σας:**

Φύλο: Μαθητής  Μαθήτρια  : Γυμνάσιο  Λύκειο  : Τάξη:..... :

Τμήμα:.....

Γράψτε την ακριβή ημερομηνία γέννησής σας:

Ημερομηνία / Μήνας / Χρόνος

\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος ή επιτυχημένη στο μάθημα της φυσικής αγωγής όταν ...	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
... μαθαίνω μια νέα άσκηση κι αυτό με κάνει να ασκηθώ περισσότερο	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... είμαι ο καλύτερος	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... μαθαίνω κάτι που είναι διασκέδαση να κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... είμαι ο μόνος που μπορεί να κάνει το παιχνίδι ή την άσκηση	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... μαθαίνω μια νέα άσκηση προσπαθώντας σκληρά	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

... οι άλλοι τα κάνουν θάλασσα ενώ εγώ όχι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... εργάζομαι πραγματικά σκληρά	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... οι άλλοι δεν μπορούν να τα παν τόσο καλά όσο εγώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... κάτι που μαθαίνω με κάνει να θέλω να πάω να ασκηθώ περισσότερο	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... σκοράρω τους περισσότερους πόντους\ γκολ κλπ.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... μια άσκηση που μαθαίνω είναι πραγματικά σωστή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... μπορώ να τα πάω καλύτερα από τους φίλους μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
...κάνω ότι καλύτερο μπορώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

	ΑΚΡΙΒΩΣ ΕΤΣΙ ΕΙΜΑΙ ΕΓΩ	ΕΤΣΙ ΕΙΜΑΙ ΕΓΩ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΕΤΣΙ ΕΓΩ	ΚΑΘΟΛΟΥ ΟΠΩΣ ΕΓΩ
Κάποιοι άνθρωποι αισθάνονται ότι είναι καλοί όταν έρθει η ώρα να αθληθούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Κάποιοι άνθρωποι αισθάνονται ότι είναι ανάμεσα στους καλύτερους όσον αφορά την αθλητική ικανότητα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Κάποιοι άνθρωποι είναι αρκετά σίγουροι όταν έρθει η ώρα να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Κάποιοι άνθρωποι αισθάνονται ότι είναι από τους καλύτερους όταν έρθει η ώρα να πάρουν μέρος σε αθλητικές δραστηριότητες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Κάποιοι άνθρωποι είναι μερικές φορές λίγο πιο αργοί απ' ότι οι περισσότεροι όσον αφορά τη μάθηση καινούργιων αθλητικών δεξιοτήτων	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Όταν δίνεται η ευκαιρία , κάποιοι άνθρωποι είναι από τους πρώτους που παίρνουν μέρος σε αθλητικές δραστηριότητες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

<u>Γιατί ασχολείσαι με τις δραστηριότητες που έχετε στο μάθημα της φυσικής αγωγής γενικά:</u>	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
	ΑΠΟΛΥΤΑ		ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η		ΑΠΟΛΥΤΑ
	(ΣΑ)	(Σ)	(-)	(Δ)	(ΔΑ)
Γιατί πιστεύω ότι είναι ενδιαφέρουσες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί το κάνω για το δικό μου καλό	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί υποτίθεται ότι πρέπει να το κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ίσως να υπήρχαν καλοί λόγοι για να κάνεις αυτές τις δραστηριότητες, αλλά προσωπικά δεν βλέπω κανέναν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί πιστεύω ότι είναι ευχάριστες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί πιστεύω ότι είναι καλές για μένα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί είναι κάτι το οποίο έπρεπε να κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Κάνω αυτές τις δραστηριότητες αλλά δεν είμαι σίγουρος/σίγουρη εάν αξίζει	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί είναι διασκεδαστικές	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Από προσωπική απόφαση	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί δεν έχω άλλη επιλογή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Δεν ξέρω. Δεν βλέπω τι μου παρέχουν αυτές οι δραστηριότητες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί νιώθω καλά όταν τις κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί πιστεύω ότι αυτές οι δραστηριότητες είναι σημαντικές για μένα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί νιώθω ότι πρέπει να τις κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Κάνω αυτές τις δραστηριότητες αλλά δεν είμαι σίγουρος/η ότι είναι καλό πράγμα για να το κυνηγήσω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

***ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ ΣΤΗΝ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ***