

**ΑΥΤΟΑΝΤΙΑΛΗΨΗ, ΣΤΟΧΟΙ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ, ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ
ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ (BULLYING) ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

της
Ευαγγελίας Λιάκου

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης 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 «Φυσική
δραστηριότητα και Αθλητική Αναψυχή».

Τρίκαλα

2009

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Διγγελίδης Ν., Επικ. Καθηγητής

2^{ος} Επιβλέπων: Παπαϊωάννου Α., Καθηγητής

3^{ος} Επιβλέπων: Χατζηγεωργιάδης Α., Επικ. Καθηγητής



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΑΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 7238/1

Ημερ. Εισ.: 02/09/2009

Λογρέα:

Ταξιθετικός Κωδικός: Δ

371.58

ΔΙΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000092853

© 2009

Ευαγγελία Λιάκου

ALL RIGHTS RESERVED

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Λιάκου Ευαγγελία: Αυτοαντίληψη, στόχοι επίτευξης, εκφοβισμός και συστηματική θυματοποίηση (bullying) στη φυσική αγωγή.

(Με την επίβλεψη του Επίκουρου Καθηγητή κ. Νικόλαο Διγγελίδη)

Η παρούσα μελέτη είχε ως σκοπό: α) την ανίχνευση της ύπαρξης ή όχι συμπεριφορών εκφοβισμού και θυματοποίησης στη φυσική αγωγή, β) την εξέταση των σχέσεων μεταξύ εκφοβισμού και συστηματικής θυματοποίησης σε σχέση με την αυτοαντίληψη, την παρακίνηση, τους στόχους επίτευξης, το κλίμα παρακίνησης καθώς και γ) τις διαφορές των συμπεριφορών του εκφοβισμού και της θυματοποίησης μεταξύ των δύο φύλων στα παιδιά των μεγάλων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίων. Στην 1^η έρευνα συμμετείχαν 100 μαθητές Ε-ΣΤ Δημοτικού, ηλικίας 11-12 ετών. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε 12 ερωτήσεις σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών εκφοβισμού και θυματοποίησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα υψηλότερα σκορ υπήρχαν σε θέματα σχετικά με το «πείραγμα» και την «κοροϊδία» μεταξύ των παιδιών. Στη 2^η έρευνα συμμετείχαν 290 μαθητές Ε-ΣΤ Δημοτικού, ηλικίας 11-12 ετών. Όλες οι κλίμακες είχαν υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής ($\alpha > .70$). Τα αποτελέσματα από την ανάλυση συσχετίσεων έδειξαν ότι η θυματοποίηση συνδέονταν θετικά με τον εκφοβισμό, με το στόχο προστασίας του «εγώ», με την αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην προστασία του «εγώ» και με την έλλειψη παρακίνησης. Επίσης, η θυματοποίηση συνδέονταν αρνητικά με την αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην προσωπική βελτίωση και με τη γενική αυτοαντίληψη. Ο εκφοβισμός συνδέονταν θετικά με το στόχο ενίσχυσης του «εγώ» και προστασίας του «εγώ», με την αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην ενίσχυση του «εγώ», την αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην προστασία του «εγώ» και με την έλλειψη παρακίνησης. Τέλος, ο εκφοβισμός συνδέονταν αρνητικά με την αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην προσωπική βελτίωση, την ικανοποίηση από το μάθημα, την εσωτερική παρακίνηση και τη γενική αυτοαντίληψη. Επιπλέον, τα αγόρια σημείωσαν υψηλότερα σκορ στον εκφοβισμό από τα κορίτσια. Συμπερασματικά, φαίνεται ότι η έμφαση του καθηγητή στην προσωπική βελτίωση, η ικανοποίηση από το μάθημα και η ενίσχυση της εσωτερικής παρακίνησης πιθανόν συντελούν στον περιορισμό της εμφάνισης συμπεριφορών θυματοποίησης και εκφοβισμού.

Λέξεις κλειδιά: κλίμα παρακίνησης, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κοινωνικοποίηση

ABSTRACT

Evagelia Liakou: Self-concept, achievement goals and bullying in physical education
(Under the supervision of professor Digelidis Nikolaos)

The aim of this study was: i) to examine the existence of behaviours concerning bullying in Greek P.E. and ii) the relations between bullying and victimization with self-concept, motivation, goals orientations and motivation climate as well as the differences in bullying and victimization behaviours between sexes. The survey was realized through questionnaires. In the first survey 100 students of the fifth and the sixth grade, aged 11-12 years old, participated. They had to answer 12 questions about the frequency that behaviours of bullying appear. The results showed that the higher scores (above average) were evident in the following items: i) "*some children are always teased by their co-students*" and ii) "*some children are being laughed by their co-students*". In the 2nd survey 290 students of the fifth and sixth grade of Primary school, aged 11-12 years old, participated. All scales had acceptable levels of internal consistency ($\alpha > 70$). Analysis of Pearson correlations revealed that victimization was connected positively to bullying, ego-protecting goal, with perceived teacher's emphasis on ego-protection and amotivation scales. Moreover, bullying was negatively connected with lesson satisfaction, intrinsic motivation, general self-concept and with perceived teacher's emphasis on personal progress. Bullying was positively connected with amotivation, ego-enhancing and ego-protecting goals, with perceived teacher's emphasis on ego-enhancement and ego-protection goals. Additionally, boys indicated higher bullying scores than girls. In conclusion, teachers' emphasis on personal progress may decrease bullying and victimization behaviours in PE and generally in education.

Key words: motivation climate, primary education, socialization.

*Αφιερωμένη στο σύζυγό μου Θοδωρή
και στα παιδιά μου
Δημήτρη και Βάσω*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ τους επιβλέποντες καθηγητές της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής κ. Παπαϊωάννου και κ. Χατζηγεωργιάδη για τη συμβολή τους. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον κ. Διγγελίδη, τον κύριο επιβλέποντα, για την πολύτιμη συνεισφορά και συνεχή καθοδήγησή του. Επίσης ευχαριστώ το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Άσκηση και ποιότητα ζωής» για τις γνώσεις που μου προσέφερε, τη Διεύθυνση και τη βάση της Α/βαθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Τρικάλων για τις διευκολύνσεις που μου παρείχαν ώστε να διεκπεραιωθεί η παρούσα διατριβή.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	x
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	xi
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
Ορισμοί.....	7
Εκφοβισμός	7
Θυματοποίηση.....	7
Αυτοαντίληψη	7
Παρακίνηση.....	7
Εσωτερική παρακίνηση.....	7
Εξωτερική παρακίνηση.....	7
Έλλειψη παρακίνησης.....	7
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση.....	8
Στόχοι Επίτευξης	8
Στόχος στη βελτίωση.....	8
Στόχος στην ενίσχυση του εγώ.....	8
Στόχος στην προστασία του εγώ.....	8
Στόχος στην κοινωνική αποδοχή.....	8
Κλίμα παρακίνησης.....	8
Αντίληψη έμφασης του καθηγητή στην ενίσχυση του εγώ.....	8
Αντίληψη έμφασης του καθηγητή στην προστασία του εγώ.....	8
Αντίληψη έμφασης του καθηγητή στην προσωπική βελτίωση.....	8
Αντίληψη έμφασης του καθηγητή στην κοινωνική αποδοχή.....	9
Σκοπός της έρευνας.....	9
Σημασία της έρευνας.....	9
Περιορισμοί της έρευνας.....	9
Ερευνητικές Υποθέσεις.....	9
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	11

Εκφοβισμός και θυματοποίηση στο σχολικό περιβάλλον.....	11
Ορισμός του φαινομένου εκφοβισμού και θυματοποίησης	11
Χαρακτηριστικά των παιδιών που συμμετέχουν στο φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης.....	11
Επιπτώσεις στην υγεία των παιδιών που συμμετέχουν στο φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης.....	13
Επίδραση του περιβάλλοντος στη συμμετοχή των παιδιών στο φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης.....	17
Διαφορές στο είδος και στο βαθμό εκφοβισμού και θυματοποίησης ανάμεσα στα δύο φύλα.....	20
Αυτοαντίληψη.....	21
Ορισμός της αυτοαντίληψης.....	21
Ιστορικά στοιχεία της αυτοαντίληψης.....	21
Μοντέλα αυτοαντίληψης.....	22
Μονοδιάστατο μοντέλο της αυτοαντίληψης.....	22
Μοντέλα ανεξαρτήτων και συσχετισμένων παραγόντων.....	23
Πολυδιάστατο μοντέλο ιεραρχικών παραγόντων.....	23
Ο ρόλος της αυτοεκτίμησης στο πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο.....	24
Η πολυδιάστατη δομή της αυτοαντίληψης στους διάφορους τομείς της ψυχολογίας.....	25
Η σχέση αυτοαντίληψης και θυματοποίησης.....	31
Η σχέση αυτοαντίληψης και εκφοβισμού	32
Η σχέση φυσικής αγωγής και αυτοαντίληψης.....	34
Παρακίνηση.....	35
Παράγοντες που επηρεάζουν την παρακίνηση στο σχολικό περιβάλλον.....	38
Η σχέση της παρακίνησης και συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον και στη φυσική αγωγή.....	39
Στόχοι επίτευξης.....	41
Ερευνητική βιβλιογραφία για τους στόχους επίτευξης.....	43
Η σχέση στόχων επίτευξης και ποιότητας συμπεριφοράς των μαθητών – αθλητών.....	47
Κλίμα παρακίνησης.....	48

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	54
Πιλοτική έρευνα	54
Δείγμα.....	54
Περιγραφή των οργάνων.....	54
Διαδικασία μέτρησης.....	54
Αποτελέσματα και συζήτηση πιλοτικής έρευνας.....	54
Κύρια έρευνα	62
Δείγμα.....	62
Περιγραφή οργάνων.....	62
Διαδικασία μέτρησης.....	64
Στατιστική ανάλυση.....	64
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	65
Διερεύνηση εσωτερικής συνοχής.....	65
Συσχετίσεις.....	66
Διαφορές στο βαθμό θυματοποίησης και εκφοβισμού με βάση το φύλο.....	68
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	69
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	73
Η σημασία της έρευνας για τη φυσική αγωγή και πρακτικές εφαρμογές.....	75
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	76
VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
Παράρτημα Α: Πίνακας 6, συσχετίσεις όλων των μεταβλητών.....	91
Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγια.....	93

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Η συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς θυματοποίησης.....	55
Πίνακας 2. Η συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς εκφοβισμού.....	55
Πίνακας 3. Δείκτες εσωτερικής συνοχής.....	65
Πίνακα 4. Συσχετίσεις θυματοποίησης και εκφοβισμού με τους στόχους επίτευξης, κλίμα παρακίνησης, την παρακίνηση και τη γενική αυτοαντίληψη.....	67
Πίνακας 5. Διαφορές φύλου στη θυματοποίηση και στον εκφοβισμό.....	68
Πίνακας 6. Συσχετίσεις όλων των μεταβλητών.....	91

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Συχνότητα εμφάνισης θυματοποίησης σχετικά με το θέμα «κάποια παιδιά τα πειράζουν συνέχεια οι συμμαθητές τους».....	56
Σχήμα 2. Συχνότητα εμφάνισης θυματοποίησης σχετικά με το θέμα «παιδιά τα απειλούν και τα τρομάζουν οι συμμαθητές τους».....	56
Σχήμα 3. Συχνότητα εμφάνισης θυματοποίησης σχετικά με το θέμα «κάποια παιδιά τα βρίζουν άσχημα».....	57
Σχήμα 4. Συχνότητα εμφάνισης θυματοποίησης σχετικά με το θέμα «κάποια παιδιά τα βάζουν στο μάτι οι συμμαθητές τους».....	57
Σχήμα 5. Συχνότητα εμφάνισης θυματοποίησης σχετικά με το θέμα «κάποια παιδιά τα χτυπάνε και να τα κάνουν ο,τι θέλουν οι συμμαθητές τους».....	58
Σχήμα 6. Συχνότητα εμφάνισης θυματοποίησης σχετικά με το θέμα « κάποια παιδιά τα κοροϊδεύουν οι συμμαθητές τους».....	58
Σχήμα 7. Συχνότητα εμφάνισης εκφοβισμού σχετικά με το θέμα «κάποια παιδιά χτυπάνε και κάνουν ότι θέλουν τους συμμαθητές τους».....	59
Σχήμα 8. Συχνότητα εμφάνισης εκφοβισμού σχετικά με το θέμα «κάποια παιδιά απειλούν και τρομάζουν τους συμμαθητές τους».....	59
Σχήμα 9. Συχνότητα εμφάνισης εκφοβισμού σχετικά με το θέμα «κάποια παιδιά κοροϊδεύουν τους συμμαθητές τους».....	60
Σχήμα10. Συχνότητα εμφάνισης εκφοβισμού σχετικά με το θέμα «κάποια παιδιά τα βάζουν στο μάτι τους συμμαθητές τους».....	60
Σχήμα 11. Συχνότητα εμφάνισης εκφοβισμού σχετικά με το θέμα «κάποια παιδιά συχνά πειράζουν τους συμμαθητές τους».....	61
Σχήμα 12. Συχνότητα εμφάνισης εκφοβισμού σχετικά με το θέμα «κάποια παιδιά βρίζουν άσχημα τους συμμαθητές τους».....	61
Σχήμα 13. Διαφορές φύλου στον εκφοβισμό.....	68

ΑΥΤΟΑΝΤΙΑΛΗΨΗ, ΣΤΟΧΟΙ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ, ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ (BULLYING) ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.

Τις τελευταίες δεκαετίες το φαινόμενο του εκφοβισμού και της συστηματικής θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος κυρίως στο σχολικό περιβάλλον. Πρώτος ο Olweus (1978;1984) παρουσίασε τον όρο «bullying» στη διεθνή επιστημονική ορολογία. Με τον όρο αυτό περιέγραψε τη συμπεριφορά εκφοβισμού και συστηματικής θυματοποίησης που παρατηρείται σε παιδιά και εφήβους της ίδιας ηλικίας. Σύμφωνα με τον Olweus (1993), ο όρος δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν δύο άτομα ίσης δύναμης (σωματικής και ψυχικής) απλά φιλονικούν ή εμπλέκονται σε συνεχή διαμάχη. Ένας μαθητής εκφοβίζεται ή καθίσταται θύμα όταν αυτός εκτίθεται επανειλημμένα και κατά τη διάρκεια του χρόνου στις αρνητικές ενέργειες ενός παιδιού ή περισσοτέρων (Olweus ,1989).

Εκφοβισμός μπορεί να οριστεί σε όλες τις μορφές του ως μια επαναλαμβανόμενη σωματική ή πνευματική βία που εκτελείται από ένα πρόσωπο σε άλλο πρόσωπο που δεν είναι ικανό να προστατεύσει τον εαυτό του (Roland & Idsoe, 2001). Ο εκφοβισμός έχει τρία χαρακτηριστικά α) τη συχνότητα β) την πρόθεση για να βλάψει γ) μια ασύμμετρη σχέση ανάμεσα στον δράστη και στο θύμα. Το είδος της επιθετικότητας μπορεί να είναι άμεσο ή έμμεσο. Άμεσα η επιθετικότητα μπορεί να εκφραστεί με λέξεις (απειλές, χλευασμός, πείραγμα), με σωματική επαφή (χτύπημα, λάκτισμα, σπρώξιμο), έμμεσα μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις (αποκλεισμό από την ομάδα των συνομηλίκων, διάδοση φήμης), (Berkowitz, 1993; Dodge & Coie, 1987; Olweus, 1984; Smith & Sharp,1994). Οι Austin και Joseph (1996) ταξινόμησαν τους μαθητές σύμφωνα με τους ρόλους στον εκφοβισμό και καθόρισαν τέσσερις τύπους μαθητών: τα θύματα, τους δράστες, δράστες/θύματα (οι μαθητές που εκφοβίζουν και εκφοβίζονται) και τους ουδέτερους μαθητές που δεν συμμετέχουν στον εκφοβισμό.

Οι Χηνάς και Χρυσαιφίδης (2000), κατέγραψαν την έρευνα που διενήργησε στην Ελλάδα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) το σχολικό έτος 1998-99 για να μελετήσει τα φαινόμενα βίας και επιθετικότητας των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Το δείγμα αποτέλεσαν 3000 μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου από 450 σχολεία

όλης της χώρας. Εξετάστηκε η επιθετική συμπεριφορά με διαφορετικούς τρόπους εκδήλωσης. Η επιθετική συμπεριφορά που εκδηλώνεται προς άλλα άτομα (π.χ. χτύπημα ή χλευασμός μεταξύ των μαθητών), η συμπεριφορά που σχετίζεται με την καταστροφή ή τις ζημιές που προξενούνται στις εγκαταστάσεις του σχολείου (π.χ. συνθήματα στους τοίχους), ενώ οι συνέπειες άλλων επιθετικών πράξεων στρέφονται στον μαθητή που τις πράττει (π.χ. χρήση ουσιών, κάπνισμα). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συχνότητα με την οποία οι μαθητές στα ελληνικά σχολεία πράττουν ή υφίστανται επιθετικές πράξεις δεν είναι μεγάλη. Επίσης τα ποσοστά των επιθετικών πράξεων που πράττουν οι μαθητές είναι διαφορετικά σε κάθε σχολείο.

Άλλες έρευνες στον ελλαδικό χώρο παρουσίασαν διαφορετικά αποτελέσματα και συγκεκριμένα, έρευνες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην περιοχή των Αθηνών έδειξαν ότι η σωματική και λεκτική βία στο σχολικό χώρο αφορά ένα μεγάλο μέρος του συνόλου των μαθητών (Γκότοβος, 1996; Καλαμπαλίκη, 1995). Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επαρχιακών πόλεων (Ιωάννινα, Βόλος) έχοντας σκοπό τη μελέτη προσωπικών χαρακτηριστικών των μαθητών που συμμετέχουν στη διαδικασία εκφοβισμού και θυματοποίησης ηλικίας 8-12 ετών, υποστήριξαν ότι στο φαινόμενο του εκφοβισμού λαμβάνει μέρος ένας μεγάλος αριθμός παιδιών αγοριών και κοριτσιών. Στην έρευνα που έγινε στα Ιωάννινα το ποσοστό των παιδιών που συμμετείχαν σε περιστατικά θυματοποίησης ως θύματα ή δράστες ανέρχονταν σε 47,5% (Andreou, 2000), ενώ στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Βόλο το ποσοστό ανέρχονταν στο 46,3% (Andreou, 2001). Πρόσφατη έρευνα έδειξε αξιοσημείωτα ποσοστά εκφοβισμού και θυματοποίησης στην περιοχή της Θεσσαλονίκης με ένα εκπληκτικό ποσοστό 25% των θυμάτων να αναφέρουν πως είχαν καταστεί θύματα στην ώρα της φυσικής αγωγής (Sapouna, 2008).

Η αυτοαντίληψη και ο εκφοβισμός σε συνδυασμό με τη θυματοποίηση θεωρείται ότι έχουν στενή σχέση. Με δεδομένο ότι η αυτοαντίληψη επηρεάζεται από τις εμπειρίες του ατόμου και ότι ο εκφοβισμός με τη συστηματική θυματοποίηση εμφανίζονται πολύ συχνά σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, η ενθάρρυνση ή η μη τιμωρία της συμπεριφοράς αυτής προς τους συνομηλικούς τους μπορεί να έχει επίδραση και να σχετίζεται με την αντίληψη των ατόμων για τους εαυτούς τους (Parada & Craven, 2002).

Οι Hinkley, Marsh, Graven, Mchnerncy και Parada (2002) υποστήριξαν ότι η κοινωνική ταυτότητα του ατόμου είναι ένα «ακέραιο και σημαντικό» μέρος της αυτοαντίληψης του προσώπου. Γενικά η αυτοαντίληψη έχει οριστεί ως ένα οργανωμένο σχήμα που περιέχει τις επεισοδιακές και σημασιολογικές μνήμες σχετικά με τον εαυτό και

ελέγχει τη διαδικασία των πληροφοριών που έχει σχέση με αυτόν (Campbell & Lavalley, 1993).

Οι Shavelson, Hubner και Stanton (1976) υποστήριξαν ότι η αυτοαντίληψη είναι σημαντική και χρήσιμη στην εξήγηση και στην πρόβλεψη της δράσης κάποιου και συνεπώς και των επιθετικών συμπεριφορών στις οποίες συμπεριλαμβάνεται ο εκφοβισμός και η συστηματική θυματοποίηση.

Τα αποτελέσματα ερευνών έδειξαν με σαφήνεια ότι τα θύματα έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη (Marsh, Parada, Yeung & Healey, 2001; Olweus, 1993; O'Moore & Kikman, 2001). Επίσης έρευνες έχουν δείξει ότι οι δράστες δεν έχουν υψηλή γενική αυτοαντίληψη όπως θεωρούνταν παλιότερα αλλά σε άλλους τομείς της αυτοαντίληψης έχουν υψηλές τιμές και σε άλλους χαμηλές (Kernis, 1993). Συγκεκριμένα η Salmivalli (1998) αναφέρει ότι οι έφηβοι που ήταν δράστες που συμμετείχαν στην έρευνά της είχαν υψηλή κοινωνική και σωματική αυτοαντίληψη και αρνητική στους άλλους διακριτούς τομείς της αυτοαντίληψης (συναισθήματος, σχέσεις με τους γονείς, συμπεριφοράς).

Οι Whitehead και Corbin (1997) υποστήριξαν ότι η δημιουργία υγιούς και σταθερής έννοιας του εαυτού αποτελεί κοινό στόχο της θεωρίας του αυτοκαθορισμού και της παρακίνησης για επίτευξη. Η αυτοαντίληψη με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση όπως αναφέρθηκε σχετίζονται μεταξύ τους (Parada & Craven, 2002), συνεπώς η θεωρία του αυτοκαθορισμού και της παρακίνησης για επίτευξη πιθανά ερμηνεύουν τις συμπεριφορές εκφοβισμού και θυματοποίησης.

Θεωρείται παρακινημένο ένα άτομο όταν ενεργοποιείται, η ενεργοποίησή του (δράση του) καθορίζεται από ορισμένους παράγοντες, οφείλεται σε κάποιους λόγους και ποικίλει σε ένταση και διάρκεια (Ryan & Deci, 2000). Η παρακίνηση είναι σημαντική, συνδέεται με αρνητικές (π.χ. πλήξη) ή θετικές (π.χ. προσπάθεια) συνέπειες και επιθυμητές συμπεριφορές στη φυσική αγωγή (Ntoumanis 2001; 2002). Συνεπώς οι συμπεριφορές εκφοβισμού και θυματοποίησης πιθανά σχετίζονται με την παρακίνηση και συγκεκριμένα με την ελεγχόμενη παρακίνηση – έλλειψη παρακίνησης.

Ελάχιστα είναι οι έρευνες που μελέτησαν τη σχέση εκφοβισμού και θυματοποίησης και παρακίνησης παρά την επισήμανση πως ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση δεν πρέπει να θεωρηθεί ως διαφθορά της εφηβείας που μπορεί να θεραπευθεί με σωφρονιστική προσέγγιση αλλά ως κακή διαχείριση της παρακίνησης και της επίτευξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρέπει να είναι τα σχολεία φιλικά, με στόχους, όπου όλοι οι νέοι μπορούν να βρουν την επίτευξη, τον αυτοσεβασμό και τις ευκαιρίες για υπεύθυνη

συμμετοχή και αν δεν γίνουν τέτοιες αλλαγές θα επέρχεται μια συνεχόμενη αύξηση της δυσαρέσκειας και της βίας ανάμεσα στους νέους (Hemming, 1983).

Μελέτες θεωρητικές και εμπειρικές για την κατανόηση της παρακίνησης για επίτευξη έχουν υποστηρίξει ότι πρέπει να προσδιοριστεί ο στόχος της συμπεριφοράς (Nicholls, 1992; Duda, 1993).

Ο Nicholls (1989) όπως αναφέρουν οι Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας (2003) έδειξε πως τα παιδιά μεγαλύτερα των 10-11 ετών έχουν αναπτύξει το λιγότερο δύο διαφορετικούς τρόπους για να κρίνουν την ικανότητά τους. Ο πρώτος από αυτούς ονομάζεται «προσανατολισμός στο εγώ», σύμφωνα με τον οποίο η ικανότητα κρίνεται με βάση τους άλλους. Ο δεύτερος ονομάζεται «προσανατολισμός στη δουλειά» σύμφωνα με τον οποίο η επιτυχία κρίνεται βάση της προσπάθειας που κατέβαλε, της απόκτησης καινούργιων δεξιοτήτων και της ατομικής βελτίωσης.

Αργότερα, στην εκπαιδευτική ψυχολογία οι Elliot και Harackiewicz (1996) χώρισαν τον προσανατολισμό στόχου «απόδοσης» σε δύο διαφορετικούς στόχους, στον προσανατολισμό «επιδίωξης της επίδοσης» ή «προσέγγισης» και στον προσανατολισμό στόχου «αποφυγής της επίδοσης» ή «αποφυγής». Οι Elliot και Church (1997) επιβεβαίωσαν το μοντέλο των τριών στόχων. Ο Hayashi (1996) διαπίστωσε στην έρευνά του τη σημαντικότητα του κοινωνικού παράγοντα σε μη-δυτικές κοινωνίες. Επεκτείνοντας την έρευνα ο Παπαϊωάννου (1999) πρότεινε τους εξής τέσσερις προσανατολισμούς στόχων επίτευξης: 1. «προσωπικής βελτίωσης», 2. «ενίσχυσης του εγώ», 3. «προστασίας του εγώ» και 4. «κοινής αποδοχής».

Πρόσφατα παρατηρήθηκε μια τάση που διαχωρίζει τον προσανατολισμό στην προσωπική βελτίωση/ μάθηση στο στόχο προσέγγισης (mastery- approach) και αποφυγής της μάθησης (mastery- avoidance) (Elliot & Thrash, 2001), προκύπτοντας το μοντέλο 2X2 των τεσσάρων στόχων προσέγγισης και αποφυγής της μάθησης και της απόδοσης (Elliot & McGregor, 2001).

Τα άτομα αντιλαμβάνονται την έννοια της ικανότητας με διαφορετικό τρόπο γι' αυτό και οι στόχοι που θέτουν για την αντιμετώπιση της ίδιας κατάστασης είναι διαφορετικοί. Συγκεκριμένα η υιοθέτηση των στόχων μάθησης οφείλεται στο ότι τα άτομα αντιλαμβάνονται την ικανότητα ως κάτι που βελτιώνεται, ενώ η υιοθέτηση των στόχων απόδοσης οφείλεται στο ότι τα άτομα αντιλαμβάνονται την ικανότητα ως έμφυτη. Συνεπώς οι στόχοι των ατόμων καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα γεγονότα και τη συμπεριφορά τους. Η σημαντικότητα του μοντέλου των προσωπικών προσανατολισμών οφείλεται: α) στην προσέγγιση της δομής της ανθρώπινης παρακίνησης

σχετικά με τους στόχους του ατόμου και στον καθορισμό της συμπεριφοράς του από αυτούς, β) στην προσέγγιση της ανθρώπινης προσωπικότητας και τον τρόπο με τον οποίο αυτή καθορίζει τις διαφορές στη συμπεριφορά των ανθρώπων (Dweck & Legget, 1988).

Για την ακριβέστερη κατανόηση της διαφορετικής συμπεριφοράς πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και το τι πιστεύουν τα άτομα για τους εαυτούς τους, εφόσον η επιτυχία ή αποτυχία αποτελεί πηγή συναισθημάτων.

Άτομα προσανατολισμένα στο «εγώ» με χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα αντιμετωπίζουν την αποτυχία με πολύ οδυνηρό τρόπο και πιστεύουν πως δεν μπορούν να πετύχουν τίποτα παρά την προσπάθεια που καταβάλουν. Άτομα προσανατολισμένα «στη δουλειά» αντιμετωπίζουν την αποτυχία ως ελλιπή προσπάθεια ανεξάρτητα αν η αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους είναι χαμηλή ή υψηλή, αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις χωρίς φόβο και ελέγχουν το περιβάλλον (Dweck & Legget, 1988; Nichols, 1984).

Τα άτομα –μαθητές που εμπλέκονται στη συμπεριφορά εκφοβισμού συνήθως έχουν μεγάλη σωματική δύναμη (Pepler Craig, Ziegler & Charach, 1993), είναι οξύθυμα, διακατέχονται από συναισθήματα ανασφάλειας και κατωτερότητας (Olweus, 1993). Διακατέχονται από υψηλό βαθμό εξωπροσωπικού ελέγχου, η αυτοεκτίμηση τους είναι μειωμένη, πιστεύουν πως για να κατακτήσουν υλιστικούς ή άλλους στόχους πρέπει να χρησιμοποιήσουν τη χειραγώγηση και δόλια μέσα (Andreou, 2004) και περιμένουν θετικές κοινωνικές συνέπειες, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε θετικά συναισθήματα για τους εαυτούς τους και να γίνουν αρκετά δημοφιλείς (Parada & Craven, 2002).

Τα άτομα-μαθητές που εμπλέκονται στη συμπεριφορά θυματοποίησης έχουν την τάση να υποχωρούν και να εγκαταλείπουν την υποστήριξη του εαυτού τους και των δικαιωμάτων τους (Hodges & Perry, 1999; Salmivalli, Lagesperspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukainen, 1996). Επίσης στερούνται κοινωνικών δεξιοτήτων και χαρακτηρίζονται από μειωμένη αυτοεκτίμηση (Egan & Perry, 1998; Troy & Sroufe, 1987). Συνεπώς και η συμπεριφορά εκφοβισμού και θυματοποίησης πιθανά να καθορίζεται και να ερμηνεύεται από τους προσωπικούς προσανατολισμούς, αν μάλιστα ληφθούν υπόψη και οι πρόσφατες προσπάθειες ερευνητών που έγιναν για να εφαρμόσουν τη θεωρία επίτευξης στόχων με σκοπό την κατανόηση των διαφορών στο επίπεδο της ποιότητας της συμπεριφοράς των μαθητών. Συγκεκριμένα, στη μελέτη του Agbuga (2007) ο στόχος μάθησης βρέθηκε να έχει θετική σχέση με τις θετικές στάσεις των μαθητών στο πρόγραμμα σωματικής δραστηριότητας μετά το σχολείο και αρνητική σχέση με τη συμπεριφορά χαμηλής δέσμευσης που ανέφεραν οι μαθητές, ενώ οι στόχοι προσέγγισης και αποφυγής είχαν

θετική σχέση με τις αυτοαναφερόμενες αποδιοργανωτικές συμπεριφορές των μαθητών (μεταξύ αυτών ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση), όπως επίσης και στη μελέτη των Lemyre, Roberts, Ommundsen (2002) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσοι από τους συμμετέχοντες στο ποδόσφαιρο ήταν ψηλά προσανατολισμένοι στη δουλειά επικύρωσαν με συνέπεια την κλίμακα πολυδιάστατων αθλητικών προσανατολισμών (sportpersonship). Με βάση τα παραπάνω πιθανά ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση να σχετίζονται θετικά με το στόχο απόδοσης (προσέγγισης και αποφυγής) και αρνητικά με τους στόχους μάθησης και κοινής αποδοχής.

Έρευνες στο σχολικό περιβάλλον έχουν δείξει πως οι καθηγητές και οι μαθητές δημιουργούν ένα ψυχολογικό κλίμα που επηρεάζει τα άτομα στους στόχους επίτευξης που υιοθετούν (Ames, 1992; Ames & Archer, 1998). Σύμφωνα με την Ames (1992) ένα περιβάλλον μπορεί να έχει «ανταγωνιστικό χαρακτήρα» δίνοντας έμφαση στο ξεπέρασμα των άλλων, να έχει «ατομικό χαρακτήρα» δίνοντας έμφαση στην προσωπική προσπάθεια και βελτίωση ή «χαρακτήρα συνεργασίας» δίνοντας έμφαση στην επιδίωξη κοινών στόχων. Όταν οι μαθητές είναι ψηλά προσανατολισμένοι στη δουλειά μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητες τους φυσικές, πνευματικές, ψυχικές και κοινωνικές και να προσαρμοστούν πιο αποτελεσματικά όχι μόνο στους χώρους επίτευξης αλλά και στους κοινωνικούς χώρους, μπορούν επίσης να πιστέψουν στον εαυτό τους, να παρακινηθούν, να αποδώσουν καλύτερα στους χώρους άθλησης αλλά και στις κοινωνικές τους σχέσεις (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003).

Ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση είναι συμπεριφορές που αναπτύσσονται σε κοινωνικό περιβάλλον και επηρεάζονται από αυτό. Έρευνες από το σχολικό περιβάλλον έχουν δείξει ότι ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση επηρεάζονται από τους δασκάλους, τους συνομηθικούς (Menesini et al., 1997), από την οικογένεια και το σχολείο (Aman-Back & Bjorkqvist, 2007), από την παρακίνηση στη μάθηση (Zimmerman, Glew, Christakis & Katon, 2005). Συνεπώς οι παραπάνω συμπεριφορές ίσως σχετίζονται με το κλίμα παρακίνησης και πιθανά να έχουν αρνητική σχέση με την έμφαση του καθηγητή στη δουλειά-προσωπική βελτίωση.

Στο χώρο της Φυσικής Αγωγής και της σωματικής δραστηριότητας καμία έρευνα δεν έχει εξετάσει το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης σε σχέση με την αυτοαντίληψη, την παρακίνηση, τους στόχους επίτευξης και το κλίμα παρακίνησης στη φυσική αγωγή. Ωστόσο λαμβάνοντας υπόψη το γενικότερο περιβάλλον παρακολούθησης των αγώνων των διαφόρων αθλημάτων, όπως προβάλλονται από τα Μέσα Μαζικής ενημέρωσης, τα οποία περιλαμβάνονται και στο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της

Φυσικής Αγωγής, τον προσανατολισμό των μαθητών στη νίκη και τον ανταγωνισμό που επικρατεί όχι μόνο στο περιβάλλον του σχολείου αλλά και στο ευρύτερα κοινωνικό, τη σημαντικότητα του παιχνιδιού για το παιδί που επιβεβαιώνεται από την ετυμολογία της ίδιας της λέξης, την επικράτηση του φαινόμενου στο σχολικό περιβάλλον, περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης πιθανά να λαμβάνουν χώρα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και να έχουν σχέση με την αυτοαντίληψη, την παρακίνηση, τους στόχους επίτευξης και το κλίμα παρακίνησης των παιδιών που συμμετέχουν σ' αυτά. Τις σχέσεις αυτές μελέτησε η παρούσα έρευνα.

Ορισμοί

Εκφοβισμός: η επαναλαμβανόμενη σωματική ή πνευματική βία που διαπράττεται από ένα πρόσωπο σε άλλο πρόσωπο που δεν είναι ικανό να προστατεύσει τον εαυτό του.

Θυματοποίηση : η διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής υφίσταται επανειλημμένα βίαιες ή επιθετικές πράξεις από έναν ή μια ομάδα συμμαθητών του.

Αυτοαντίληψη: είναι το σύνολο των πεποιθήσεων και στάσεων που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του, εκλαμβάνεται ως ένα σύστημα γνωστικών και συναισθηματικών δομών του εαυτού που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του (Λεονταρή, 1998).

Ως αυτοαντίληψη ορίζεται η γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και αντιπροσωπεύει μια πεποίθηση, δήλωση ή περιγραφή του ατόμου για τον εαυτό του (Μπότσαρη- Μακρή, 2001).

Παρακίνηση: Το σύνολο των εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων που οδηγούν το άτομο να επιλέξει να συμμετέχει σε ένα χώρο με συνέπεια, επιμονή, συνέχεια και εντατικότητα.

Εσωτερική παρακίνηση : γενικά ορίζεται η ένταξη σε μια δραστηριότητα για την ίδια τη δραστηριότητα, για την ευχαρίστηση και για ικανοποίηση που πηγάζει από τη συμμετοχή, χωρίς την παρουσία εξωτερικών αμοιβών ή πιέσεων.

Εξωτερική παρακίνηση: ορίζεται η ένταξη σε μια δραστηριότητα για την επίτευξη κάποιων άλλων στόχων, όπως η απολαβή ανταμοιβής ή η αποφυγή τιμωρίας.

Έλλειψη παρακίνησης: χαρακτηρίζεται η συμπεριφορά κατά την οποία το άτομο αισθάνεται ότι δεν υπάρχει λόγος συνέχισης της συμπεριφοράς (Deci & Ryan, 1985). Οι ίδιοι ορίζουν ως έλλειψη παρακίνησης την απώλεια παρακίνησης που

προέρχεται από την πεποίθηση ότι οι πράξεις του ατόμου δεν μπορούν να αποφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Αναγνωρίσιμη ρύθμιση : το άτομο προσδιορίζει την προσωπική σημασία μιας συμπεριφοράς και έχει δεχθεί τον κανονισμό ως δικό του.

Στόχοι επίτευξης : η επίδειξη της ικανότητας του κάθε ατόμου ορίζει το στόχο της συμπεριφοράς του. Τα παιδιά πάνω από 11-12 έτη έχουν αναπτύξει τουλάχιστον δύο τρόπους για να κρίνουν την ικανότητα τους. Ο πρώτος τρόπος είναι ο «προσανατολισμός στο εγώ» που σύμφωνα μ' αυτόν η ικανότητα κρίνεται σε σχέση με την ικανότητα των άλλων. Ο δεύτερος τρόπος είναι ο «προσανατολισμός στη δουλειά» που σύμφωνα μ' αυτόν η επιτυχία κρίνεται σε σχέση με την προσπάθεια που κατέβαλε, με την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων καθώς και με την προσωπική του βελτίωση κρίνοντάς την με υποκειμενικά κριτήρια. Οι Παπαϊοαννου, Milosis, Kosmidou και Tsigilis (2002) όρισαν τέσσερις στόχους επίτευξης:

Στόχος στη βελτίωση: τα άτομα επιδιώκουν τη βελτίωση των ικανοτήτων σε διάφορους χώρους.

Στόχος στην ενίσχυση του εγώ: τα άτομα επιδιώκουν να επιδείξουν ότι είναι πιο ικανοί από τους άλλους.

Στόχος στην προστασία του εγώ: τα άτομα επιδιώκουν να προστατέψουν το εγώ τους από την αρνητική αξιολόγηση των άλλων.

Στόχος στην κοινωνική αποδοχή: τα άτομα επιδιώκουν να αρέσουν και να είναι αποδεκτοί στους άλλους.

Κλίμα παρακίνησης: το ψυχολογικό κλίμα που δημιουργείται από καθηγητές και μαθητές στο σχολικό περιβάλλον και επηρεάζει τους μαθητές στους στόχους που υιοθετούν.

Αντίληψη έμφασης του καθηγητή στην ενίσχυση του εγώ: ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι ο καθηγητής δίνει έμφαση στο στόχο επίτευξης ενίσχυση του εγώ.

Αντίληψη έμφασης του καθηγητή στην προστασία του εγώ: ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι ο καθηγητής δίνει έμφαση στο στόχο επίτευξης προστασία του εγώ.

Αντίληψη έμφασης του καθηγητή στην προσωπική βελτίωση: ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι ο καθηγητής δίνει έμφαση στο στόχο επίτευξης στην προσωπική βελτίωση.

Αντίληψη έμφασης του καθηγητή στην κοινωνική αποδοχή: ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι ο καθηγητής δίνει έμφαση στο στόχο επίτευξης κοινωνική αποδοχή.

Σκοπός

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει την ύπαρξη ή όχι των συμπεριφορών του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στην ελληνική φυσική αγωγή. Εξέτασε επίσης τη σχέση των παραπάνω συμπεριφορών με την αυτοαντίληψη, την παρακίνηση, τους στόχους επίτευξης και το κλίμα παρακίνησης καθώς και τις διαφορές στη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό με βάση το φύλο.

Σημασία της έρευνας

Εξετάζοντας τη σχέση της αυτοαντίληψης, της παρακίνησης, των στόχων επίτευξης, του κλίματος παρακίνησης, και των συμπεριφορών εκφοβισμού και θυματοποίησης δίνεται η δυνατότητα προσδιορισμού των παραγόντων που συμβάλουν στην ανακάλυψη των αιτιών που προκαλούν τις συμπεριφορές αυτές. Ανακαλύπτοντας τις αιτίες οι παρεμβάσεις μπορούν να γίνουν πιο συγκεκριμένες και πιο αποτελεσματικές για την εξάλειψη ή την πρόληψη αυτών. Παράλληλα δίνει πληροφορίες στους καθηγητές Φυσικής Αγωγής όχι μόνο να διακρίνουν τις συγκεκριμένες συμπεριφορές από τα άλλα είδη επιθετικότητας αλλά να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους κατά τέτοιο τρόπο ώστε να προλαμβάνονται, να παύουν να υφίστανται τέτοιες συμπεριφορές, να μην υιοθετούνται στη δια βίου άσκηση των παιδιών και να τα βοηθούν στην κοινωνικοποίηση τους.

Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα θα περιοριστεί σε μαθητές δημοτικού ημιαστικής περιοχής. Το δείγμα προήλθε από σχολεία της πόλης των Τρικάλων.

Ερευνητικές υποθέσεις

Υποθέτουμε ότι:

1. Ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση θα σχετίζονται αρνητικά με την γενική αυτοαντίληψη.
2. Ο εκφοβισμός θα σχετίζεται αρνητικά με την εσωτερική παρακίνηση και την αναγνωρίσιμη ρύθμιση.

3. Ο εκφοβισμός θα σχετίζεται θετικά με την εξωτερική παρακίνηση και την έλλειψη παρακίνησης.
4. Η θυματοποίηση θα σχετίζεται αρνητικά με την εσωτερική παρακίνηση και την αναγνωρίσιμη ρύθμιση.
5. Η θυματοποίηση θα σχετίζεται θετικά με την εξωτερική παρακίνηση και την έλλειψη παρακίνησης
6. Ο εκφοβισμός θα σχετίζεται θετικά με τον προσανατολισμό στόχου ενίσχυση και προστασία του εγώ.
7. Ο εκφοβισμός θα σχετίζεται αρνητικά με τον προσανατολισμό στόχου στη βελτίωση και στην κοινωνική αποδοχή.
8. Η θυματοποίηση θα σχετίζεται αρνητικά με τον προσανατολισμό στόχου στην ενίσχυση του εγώ, στην προσωπική βελτίωση και στην κοινωνική αποδοχή.
9. Η θυματοποίηση θα σχετίζεται θετικά με τον προσανατολισμό στόχου προστασία του εγώ.
10. Ο εκφοβισμός θα σχετίζεται θετικά με την αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην ενίσχυση του εγώ και στην προστασία του εγώ.
11. Ο εκφοβισμός θα σχετίζεται αρνητικά με την αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην προσωπική βελτίωση και στην κοινωνική αποδοχή.
12. Η θυματοποίηση θα σχετίζεται θετικά με την αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην ενίσχυση και στην προστασία του εγώ.
13. Η θυματοποίηση θα σχετίζεται αρνητικά με την αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην προσωπικά βελτίωση και στην κοινωνική αποδοχή.
14. Θα υπάρχουν διαφορές στη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό με βάση το φύλο.
15. Δεν θα υπάρχουν διαφορές στη θυματοποίηση και στον εκφοβισμό με βάση το φύλο.

Π. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Εκφοβισμός και θυματοποίηση στο σχολικό περιβάλλον.

Ορισμός του φαινομένου εκφοβισμού και θυματοποίησης. Πρώτος ο Olweus (1986) έδωσε τον ορισμό του φαινομένου του εκφοβισμού, και της συστηματικής θυματοποίησης «bullying» ως τη συμπεριφορά κατά την οποία ένας μαθητής εκτίθεται επανειλημμένα και κατά τη διάρκεια του χρόνου στις αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσότερων μαθητών (Olweus, 1986; 1991; 1993).

Ο Pikas (1989) απλοποίησε τον ορισμό ως μια επιλογή συμπεριφοράς μαθητών σε έναν πιο αδύναμο συμμαθητή τους. Οι Johnson, Munn και Edwards (1991) περιέγραψαν τον φαινόμενο ως σκόπιμη, συνειδητή επιθυμία κάποιου να βλάψει, να εκφοβίσει ή να απειλήσει κάποιον ή κάποιους άλλους. Ο Randall's (1991) όρισε πως το φαινόμενο εκφοβισμού και συστηματικής θυματοποίησης είναι η επιθετική συμπεριφορά που προκύπτει από μια σκόπιμη πρόθεση ενός ατόμου να προκαλέσει σωματική ή ψυχική καταπόνηση σε άλλο άτομο και ως σκόπιμη επιθυμία να πληγωθεί κάποιος και να προκληθεί άγχος. Οι Frey και Horpe-Graff (1994) περιγράφουν τον εκφοβισμό ως κυρίαρχη επιθετικότητα κατά την οποία το παιδί σαρκάζει, εκφοβίζει, εξαναγκάζει, διασκεδάζει ή επιτίθεται σε ένα άλλο παιδί χωρίς ένα σαφή στόχο γι' αυτή τη συμπεριφορά. Οι Smith και Hoy (2004) βεβαιώνουν ότι το φαινόμενο είναι η συνειδητή και επιθετική δράση από έναν ή περισσότερους μαθητές που προορίζεται να επιτύχουν τη σωματική ή την ψυχολογική κυριαρχία στους άλλους μέσα από τον εκφοβισμό και την απειλή. Είναι δύσκολο να αποδοθεί ο όρος «bullying» πιστά στα ελληνικά όπως και σε άλλες γλώσσες μεγεθύνοντας τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα του ακριβούς καθορισμού των συμπεριφορών θυματοποίησης του ίδιου πολιτισμικού χώρου (Smith & Brain, 2000).

Χαρακτηριστικά των παιδιών που συμμετέχουν στο φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Πολλοί ερευνητές μελέτησαν τα χαρακτηριστικά των παιδιών εκείνων που εμφανίζουν τη συμπεριφορά εκφοβισμού και θυματοποίησης και το ρόλο που παίζουν τα χαρακτηριστικά αυτά στην ανάπτυξη των παραπάνω συμπεριφορών.

Η Andreou (2001) εξέτασε τη σχέση δράστη/θύματος με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν όταν έρχονται σε επαφή με ένα τέτοιο συμβάν στο δημοτικό σχολείο. Η συμπεριφορά δράστη/θύματος αξιολογήθηκε από δύο κλίμακες έξι στοιχείων των Austin και Joseph (1996) που ενσωματώθηκε στην κλίμακα αυτοαντίληψης για τα παιδιά (SPPC: Harter, 1985). Τα αποτελέσματα ανέφεραν τη σχέση ανάμεσα στα αποτελέσματα των δύο κλιμάκων σε 408 παιδιά (211 κορίτσια και 197 αγόρια) ηλικίας 9-12 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση έχουν σχέση με τις αυτοαξιολογήσεις στους διακριτούς τομείς και στις συναισθηματικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Επιπλέον τα στοιχεία της έρευνάς της παρέχουν απόδειξη ότι ο δράστης και το θύμα είναι ευδιάκριτη ομάδα που προσδιορίζεται από χαμηλά επίπεδα κοινωνικής αποδοχής και ικανότητας λύσης του προβλήματος. Οι στρατηγικές ενάντια στον εκφοβισμό δεν πρέπει να εστιάσουν στα χαρακτηριστικά των μεμονωμένων παιδιών αλλά στο ευρύτερο πλαίσιο της τάξης.

Στόχος της έρευνας της Andreou (2000) ήταν να εξετασθούν μερικά από τα υπάρχοντα συμπεράσματα σχετικά με την αξιολόγηση του εκφοβισμού/θυματοποίησης σε ένα δείγμα σχολείου Α/θμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας την κλίμακα εκφοβισμού και θυματοποίησης (Bullying Behavior Scale & Peer Victimization Scale) των Austin και Joseph (1996) και να επεκταθεί η έρευνα για τη σχέση ανάμεσα στο πρόβλημα εκφοβισμού/θυματοποίησης και προσωπικότητας εξετάζοντας την αυτοεκτίμηση, τον Μακιαβελισμό¹ και τα όρια ελέγχου των παιδιών που έχουν ταξινομηθεί ως δράστες, θύματα ή και τα δύο. Η σχέση με την κλίμακα αυτοαντίληψης των παιδιών (Self-Perception Profile for Children, Harter, 1985) εξετάστηκε για τον ίδιο σκοπό. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι δράστες/θύματα εκτός από τους δράστες ή θύματα χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο Μακιαβελισμού και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των δραστών/θυμάτων παρουσιάζουν ενδιαφέρον και είναι απαραίτητα για να διευκρινίσουν το ρόλο που παίζουν στην ανάπτυξη προβληματικής επιθετικής συμπεριφοράς. Αν και υπάρχουν αρκετές έρευνες σε αυτό τον τομέα λίγα εμπειρικά στοιχεία είναι διαθέσιμα λαμβάνοντας υπόψη τους ψυχολογικούς παράγοντες των δραστών, των θυμάτων και των δραστών/θυμάτων που συντελούν στην εμφάνιση του εκφοβισμού.

Ο κύριος σκοπός μεταγενέστερης έρευνας της Andreou (2004) ήταν να μελετήσει τη σχέση των προβλημάτων δραστών/θυμάτων και α) της σύστασης των

¹ Σημείωση: Μακιαβελισμός σημαίνει το να σκέφτεται κανείς ή να ενεργεί σύμφωνα με τη διδασκαλία του Μακιαβέλι, δηλ. με μηχανορραφίες και δολοπλοκίες, χωρίς ηθικούς φραγμούς (Σαφαρίκας και συν. 1977).

Μακιαβελικών πεποιθήσεων, β) της αυτοαποτελεσματικότητας: για την διεκδίκηση, για την επιθετικότητα και για την εκμάθηση και απόδοση. Επίσης εξετάστηκε αν τα παιδιά που ήταν δράστες/θύματα ήταν ευδιάκριτη ομάδα εξαιτίας των Μακιαβελικών πεποιθήσεων και των παραπάνω αντιλήψεων για την αυτοαποτελεσματικότητα. Η έρευνα διεξήχθη σε παιδιά της έκτης Δημοτικού στο κέντρο της Ελλάδας. Το συμπέρασμα ήταν πως για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού ίσως είναι καλύτερα να στραφούν προς το κίνητρο της συμπεριφοράς αυτής, να δοθεί έμφαση στα δικαιώματα και στα καθήκοντα στα πλαίσια του σχολείου και στις διαπροσωπικές σχέσεις έχοντας ως σκοπό να ελαχιστοποιηθεί η επιθετικότητα των παιδιών ενθαρρύνοντας την γνώση και μειώνοντας τις Μακιαβελικές στάσεις.

Οι Connolly και O'Moore (2003) εξέτασαν το επίπεδο ψυχωτισμού, νεύρωσης και εξωστρέφειας σε μια ομάδα παιδιών σχολείου αγοριών και κοριτσιών. Επίσης εξέτασαν τις σχέσεις που είχαν τα παιδιά με τις οικογένειές τους. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο προσωπικότητας (Eysenck & Eysenck, 1975) και το τεστ για τις σχέσεις της οικογένειας (Bene & Anthony, 1957) για να αποσπάσει τις σχέσεις που είχαν τα παιδιά με κάθε μέλος και την αμοιβαιότητα των σχέσεων. Στην έρευνα πήραν μέρος 228 παιδιά, 115 στην κατηγορία των δραστών και 113 στην ομάδα ελέγχου. Οι δράστες έδειξαν μεγαλύτερη συναισθηματική παρεμπόδιση και πιο αρνητικές εκδηλώσεις από την ομάδα ελέγχου. Οι δράστες είχαν μια αμφίθυμη σχέση με τις μητέρες και τους πατέρες. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου είχαν θετική σχέση με τους γονείς. Οι δράστες έδειξαν μεγαλύτερους δείκτες εξωστρέφειας, ψυχωτισμού και νεύρωσης από την ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα δίνουν έμφαση στην ανάγκη για πρόωρο προσδιορισμό και στη συμμετοχή της οικογένειας στα προγράμματα παρέμβασης των παιδιών που είναι δράστες.

Η μελέτη των Slee και Rigby (1993) εξέτασε τη σχέση των μεταβλητών προσωπικότητας των Eysenck και Eysenck (1975) (εξωστρέφεια, ψυχωτισμό και νευρωτισμό, αυτοεκτίμηση) στα παιδιά που είχαν την τάση να εκφοβίζονται ή να καταστούν θύμα. Παιδιά αγόρια Α/θμιας εκπαίδευσης N=87 μέσος όρος ηλικίας 10,9 ετών συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Η τάση των παιδιών να είναι δράστες ή θύματα αξιολογήθηκε. Όπως ήταν αναμενόμενο η τάση να εκφοβίζει βρέθηκε να έχει σχέση με ψυχωτισμό ενώ η τάση να καταστεί θύμα είχε σχέση με εσωστρέφεια και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Η αναμενόμενη σχέση στο θύμα και στη νεύρωση δεν επιβεβαιώθηκε.

Επιπτώσεις στην υγεία των παιδιών που συμμετέχουν στο φαινόμενο του εκφοβισμού και θυματοποίησης. Δυστυχώς η συμπεριφορά του εκφοβισμού και της θυματοποίησης έχει

βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες, επιβλαβείς για την υγεία των μαθητών που συμμετέχουν σ' αυτή είτε ως δράστες είτε ως θύματα ή και ως δράστες/θύματα.

Οι Houbre, Tarquino, Thuillier και Hergot (2006) μελέτησαν τη σχέση της επιθετικότητας των σπουδαστών και τις επιπτώσεις στην υγεία. Η βία μεταξύ των μαθητών είναι ένα αναπτυσσόμενο πρόβλημα. Στις τρεις μελέτες φαίνονται μερικά από τα χαρακτηριστικά και οι επιπτώσεις αυτού του είδους επιθετικότητας. Η πρώτη μελέτη έδειξε ότι οι μαθητές που ήταν θύματα και δράστες είχαν χαμηλότερη αυτοαποδοχή σε όλες τις περιοχές της μελέτης. Τα θύματα είχαν χαμηλότερη αυτοαποδοχή από τους δράστες, οι οποίοι είχαν χαμηλότερα αποτελέσματα από τους ουδέτερους μαθητές. Η δεύτερη μελέτη έδειξε ότι η ομάδα δράστες/θύματα ανέφερε περισσότερα ψυχοσωματικά προβλήματα από τις άλλες ομάδες. Επιπλέον υπήρξε μια θετική σύνδεση ανάμεσα στα προβλήματα συμπεριφοράς και την εμφάνιση ψυχοσωματικών αναταραχών. Η τρίτη μελέτη εξέτασε τον τραυματικό αντίκτυπο από τον εκφοβισμό και την εμφάνιση εθιστικής συμπεριφοράς. Παιδιά που είχαν μνήμες ως θύματα έδειξαν υψηλό επίπεδο μετατραυματικού άγχους αν και δεν παρατηρήθηκε καμιά σύνδεση του μετατραυματικού άγχους και του τύπου επιθετικότητας (φυσική, λεκτική, συγγενική). Μια σχέση εξάρτησης βρέθηκε μεταξύ μετατραυματικού άγχους και ουσιών.

Η πρώτη μελέτη σύγκρισης μεγάλης κλίμακας σε διεθνή επίπεδο ανάμεσα στον εκφοβισμό και την υγεία στους εφήβους ήταν των Due και συν. (2005) που εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στον εκφοβισμό και τα σωματικά/ψυχολογικά συμπτώματα των εφήβων 28 χωρών. Η έρευνα είχε ως δείγμα 123.227 μαθητές 11, 13, 15 ετών από εθνικό αντιπροσωπευτικό δείγμα 28 χωρών, Ευρώπης, Βόρειας Αμερικής την περίοδο 97-98. Η κύρια κατάληξη ήταν ψυχολογικά και σωματικά συμπτώματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το ποσοστό των μαθητών που εκφοβίστηκαν παρουσίαζε διακυμάνσεις μεταξύ των χωρών. Το χαμηλότερο ποσοστό παρατηρήθηκε στη Σουηδία (6,3%), ενώ το υψηλότερο παρατηρήθηκε στα αγόρια στη Λιθουανία (41,4%). Ο κίνδυνος υψηλών συμπτωμάτων αυξήθηκε με την αύξηση της έκθεσης στον εκφοβισμό σε όλες τις χώρες. Συγκεντρωτικές αναλύσεις με πολλαπλά στατιστικά μοντέλα ρυθμίστηκαν για την ηλικία, το φύλο, την οικογενειακή ευημερία και χώρα. Τα ποσοστά των συμπτωμάτων που προκλήθηκαν στους μαθητές που εκφοβίστηκαν ανά εβδομάδα κυμάνθηκαν: από 1,83% μέχρι 2,11% για τα σωματικά συμπτώματα (πονοκέφαλος, πόνος στην πλάτη, στο στομάχι και ίλιγγος), ενώ από 1,67% μέχρι 7,47% για τα ψυχολογικά συμπτώματα (κακή διάθεση, νευρικότητα, χαμηλό αυτοσυναίσθημα, δυσκολίες στον ύπνο, κούραση το πρωί, μοναξιά, ανικανότητα). Το κύριο συμπέρασμα της έρευνας ήταν πως υπήρξε μια δυνατή και βαθμολογημένη

σχέση ανάμεσα στον εκφοβισμό και σε κάθε ένα από τα 12 σωματικά και ψυχολογικά συμπτώματα στους εφήβους και στις 28 χώρες.

Στόχος της μελέτης των Kumrulinen και συν. (1998) ήταν να αξιολογήσει τη σχέση εκφοβισμού και ψυχολογικών διαταραχών σε 5.813 μαθητές δημοτικών σχολείων. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από πληροφορίες που δόθηκαν από τους γονείς, τους δασκάλους και από τα ίδια τα παιδιά. Τα παιδιά που συμμετείχαν στο φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης (δράστες, δράστες - θύματα, θύματα) συγκρίθηκαν με άλλα παιδιά. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως περισσότερα αγόρια από τα κορίτσια βρέθηκε ότι εκφόβιζαν, οι δράστες - θύματα είχαν υψηλότερο σκορ στην εξωτερίκευση της συμπεριφοράς, στην υπερδραστηριότητα και ανέφεραν για τους εαυτούς τους τα συναισθήματα της αναποτελεσματικότητας και των διαπροσωπικών προβλημάτων, τα θύματα είχαν πιο ψηλά σκορ εσωτερικοποίησης της συμπεριφοράς, ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και για τους εαυτούς τους ανέφεραν ανησυχία. Βρέθηκαν επίσης διαφορές στο φύλο στα ψυχιατρικά συμπτώματα. Τα παιδιά που συμμετέχουν στον εκφοβισμό, ειδικά τα παιδιά που χαρακτήρισαν τους εαυτούς τους ως δράστες και θύματα ήταν ψυχολογικά διαταραγμένοι. Περισσότερα παιδιά που συμμετέχουν στον εκφοβισμό προτάθηκαν για τα ψυχιατρικά συμβούλια. Περισσότερες πιθανότητες είχαν τα παιδιά που ήταν δράστες - θύματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο εκφοβισμός είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο ανάμεσα στα παιδιά με ψυχολογικές αναταραχές και ότι ο εκφοβισμός αυξάνει την πιθανότητα για ψυχιατρικές συσκέψεις.

Υπολόγισαν την επικράτηση του εκφοβισμού στα παιδιά σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τη σχέση με κοινά συμπτώματα στην παιδική ηλικία οι Williams, Chambers, Logan και Robinson (1996). «Semistructured» είναι η συνέντευξη υγείας που δίνεται στις νοσοκόμες του ιατρικού τμήματος του σχολείου. Τόπος: Newham Ανατολικό Λονδίνο. Συμμετέχοντες: Τα παιδιά όλου του 4^{ου} έτους του σχολείου κατά το ακαδημαϊκό έτος 1992-93. Αναφορά στους δράστες και κοινά συμπτώματα υγείας 2962 παιδιά πέρασαν από συνέντευξη (ηλικίας 7-6-10 χρόνων). Οι πληροφορίες για 114 παιδιά δεν καταγράφηκαν γιατί τα παιδιά είχαν εκφοβιστεί και οι πληροφορίες ήταν διαθέσιμες. Υπήρξε μια σχέση ανάμεσα στα παιδιά που είχαν εκφοβιστεί μερικές φορές ή συχνότερα και στο να μην κοιμούνται το βράδυ, να νιώθουν περιστασιακούς πονοκεφάλους, στο βρέξιμο του κρεβατιού, να αισθάνονται λυπημένα. Υπήρχε τάση αύξησης των συμπτωμάτων κινδύνου με την αυξανόμενη συχνότητα εκφοβισμού για όλα τα παραπάνω συμπτώματα υγείας. Το συμπέρασμα ήταν πως οι επαγγελματίες υγείας που παρατηρούν τα παιδιά σχολικής ηλικίας να παρουσιάζουν πονοκέφαλο, να νιώθουν λυπημένα, να

βρέχουν το κρεβάτι, να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον ύπνο πρέπει να θεωρούν τη συμβολή του εκφοβισμού ως πιθανό παράγοντα.

Στην έρευνα των Kaltiala- Heino, Rimpela, Rantanen και Rimpela (2000) ένας αριθμός από Φιλανδούς εφήβους 14-16 ετών πήραν μέρος στη μελέτη για την προώθηση της υγείας στα σχολεία (n=8787 το έτος 1995, n=17643 το έτος 1997). Ερευνήθηκε η σχέση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης με τα ψυχοσωματικά συμπτώματα, την κατάθλιψη, την ανησυχία, την κατανάλωση ποτών, τις διατροφικές αναταραχές και τη χρήση ουσιών. Συνολικά το 9% των κοριτσιών και 17% των αγοριών εμπλέκονταν στο φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης εβδομαδιαία. Η ανησυχία, η κατάθλιψη και τα ψυχοσωματικά συμπτώματα παρουσιαζόταν συχνότερα στα παιδιά που ήταν δράστες /θύματα και με την ίδια συχνότητα ανάμεσα στα παιδιά που ήταν δράστες ή θύματα. Η συχνή υπερβολική κατανάλωση ποτών και η χρήση οποιασδήποτε άλλης ουσίας γινόταν από τους δράστες και από τους δράστες/θύματα. Στα κορίτσια οι διατροφικές αναταραχές σχετιζόνταν με τη συμμετοχή τους στο φαινόμενο εκφοβισμού θυματοποίησης σε οποιοδήποτε ρόλο. Ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση πρέπει να θεωρηθούν ως δείκτες κινδύνου των πνευματικών αναταραχών στην εφηβεία.

Πολλές έρευνες έχουν δείξει πως η θυματοποίηση από τη συμπεριφορά του εκφοβισμού έχει σχέση με δυσάρεστα αποτελέσματα σχετικά με την ψυχολογική και τη σωματική υγεία, χωρίς να γίνεται ξεκάθαρο ποιο από τα δύο παρουσιάζεται πρώτο, η θυματοποίηση ή τα συμπτώματα υγείας. Στην μελέτη των Fekkes, Pijpers, Fredriks, Vogels και Vanhorick (2006) ερευνήθηκε αν η θυματοποίηση προηγείται των ψυχοσωματικών και ψυχοκοινωνικών συμπτωμάτων ή εάν αυτά τα συμπτώματα προηγούνται της θυματοποίησης. Σε διάστημα έξι μηνών από το Φθινόπωρο του 1999 μέχρι την Άνοιξη του 2000 έγιναν οι μετρήσεις σε 18 δημοτικά σχολεία των Κάτω Χωρών. Συμμετείχαν 1118 παιδιά ηλικίας 9-11 ετών συμπληρώνοντας ερωτηματολόγια για τη θυματοποίηση από τη συμπεριφορά εκφοβισμού και για τα ψυχοκοινωνικά και ψυχοσωματικά συμπτώματα όπως η κατάθλιψη, η ανησυχία, οι πονοκέφαλοι, τα προβλήματα στον ύπνο, οι κοιλιακοί πόνοι, η έλλειψη όρεξης, και τα συναισθήματα κούρασης ή έντασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα θύματα του εκφοβισμού είχαν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν ψυχοκοινωνικά και ψυχοσωματικά συμπτώματα απ' ό,τι τα παιδιά που δεν εκφοβίστηκαν. Μερικά ψυχοκοινωνικά, αλλά όχι σωματικά συμπτώματα προηγήθηκαν του εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Τα παιδιά με καταθλιπτικά συμπτώματα και ανησυχία είχαν μεγαλύτερη πιθανότητα να καταστούν θύματα. Το συμπέρασμα είναι σημαντικό για τους γιατρούς και γι' αυτούς που ασχολούνται με την υγεία για να προσδιορίσουν αν η

συμπεριφορά εκφοβισμού και θυματοποίησης αποτελεί αιτία τέτοιων συμπτωμάτων. Επειδή η θυματοποίηση μπορεί να παρουσιάσει δυσμενείς επιπτώσεις στα παιδιά είναι σημαντικό να αντιμετωπιστεί η κατάθλιψη και η ανησυχία, κάνοντας μ' αυτό τον τρόπο τα παιδιά λιγότερο ευάλωτα στη συμπεριφορά του εκφοβισμού και της θυματοποίησης.

Επίδραση του περιβάλλοντος στη συμμετοχή των παιδιών στο φαινόμενο εκφοβισμού και θυματοποίησης. Ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση είναι σημαντικό θέμα υγείας και πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να προσδιορίσουν τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά αυτή.

Χρησιμοποιώντας μεγάλη κλίμακα στοιχεία από την Ιταλία και την Αγγλία τα αποτελέσματα της μελέτης των Menesini και συν. (1997) αναφέρονται στις στάσεις για το σχολικό εκφοβισμό, ειδικότερα επεκτείνεται στο τι προσδοκούν τα παιδιά από τους δασκάλους ή από άλλα παιδιά ως προς το να παρέμβουν στον εκφοβισμό και στο βαθμό που τα παιδιά σχετίζονται με τα θύματα ή τους δράστες, ή δηλώνουν ότι αυτοί θα έκαναν κάτι σαν αυτό. Τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια για τις δύο χώρες. Οι δάσκαλοι παρενέβαιναν αρκετά συχνά σε περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης με σκοπό την καταστολή, αλλά τα συνομήλικα παιδιά πολύ λιγότερες φορές. Τα περισσότερα παιδιά είχαν μια συμπονετική στάση και συμπεριφορά απέναντι στα θύματα του εκφοβισμού, αλλά μια σημαντική μειοψηφία δεν έκανε τίποτε, συμπεριλαμβάνοντας και τους αυτοαναφερόμενους ως δράστες. Τα κορίτσια ήταν περισσότερο συμπονετικά στα θύματα αλλά δεν ήταν πιθανό να παρέμβουν. Τα πιο μεγάλα παιδιά στην Ιταλία ήταν πιο συμπονετικά από ότι τα πιο μικρά με την αντίστροφη κατάσταση να ισχύει στην Αγγλία. Και στις δύο χώρες η πιθανότητα παρέμβασης ήταν μικρότερη στα πιο μεγάλα παιδιά.

Στην έρευνα οι Blankemeyer, Flannery και Vajsony (2002) αξιολόγησαν τη συμβολή της επιθετικότητας με κάθε ένα από τους τρεις δείκτες κοινωνικής ικανότητας (την επιθυμητή από τους συνομήλικους συμπεριφορά, την επιθυμητή από τους δασκάλους συμπεριφορά και την προσαρμογή στο σχολείο) στις αντιλήψεις των παιδιών και στις σχέσεις τους με τους δασκάλους. Οι συμμετέχοντες ήταν 1432 μαθητές τρίτης και τέταρτης τάξης μαζί με τους δασκάλους. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις. Η φτώχη σχολική προσαρμογή συνδέθηκε με πιο αρνητικές σχέσεις δασκάλων αγοριών παρά κοριτσιών. Η αντιλαμβανόμενη σχέση του παιδιού με το δάσκαλο μεταξύ των επιθετικών παιδιών ήταν ευνοϊκότερη ανάμεσα σε εκείνα που είχαν καλύτερη κοινωνική προσαρμογή στο σχολείο απ' ότι εκείνα που είχαν χειρότερη.

Στην μελέτη των Aman- Back και Bjorkqvist (2007), 773 παιδιά (359 κορίτσια, 414 αγόρια) 10- 14 ετών συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο για τις προσωπικές τους εμπειρίες από το σχολείο και το σπίτι. Τα παιδιά που ανέφεραν πως τα πήγαιναν καλά με τους γονείς τους έχοντας καλή επικοινωνία με αυτούς, ήταν περισσότερο ικανοποιημένα από τον εαυτό τους, απολάμβαναν περισσότερο το σχολείο, ένιωθαν λιγότερη μοναξιά, θυματοποιούνταν σε μικρότερο βαθμό και εκφόβιζαν επίσης λιγότερο τους άλλους. Τα αγόρια εκφόβιζαν περισσότερο και ήταν λιγότερο ικανοποιημένα από τους εαυτούς τους απ' ότι τα κορίτσια. Τα κορίτσια ανέφεραν πως απολάμβαναν το σχολείο περισσότερο, ένιωθαν περισσότερη μοναξιά, έχοντας μερικές φορές προβλήματα ύπνου και πονοκεφάλους συχνότερα από τα αγόρια. Τα κορίτσια 14 ετών ανέφεραν ότι βίωναν αύξηση στους πονοκεφάλους και παράπονα από τους γονείς τους για τις διατροφικές τους συνήθειες.

Όπως είναι γνωστό στο φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης εμπλέκονται τρεις τύποι παιδιών: τα θύματα, οι δράστες και οι δράστες/ θύματα. Η κατανόηση των τριών τύπων παιδιών είναι σημαντική εφόσον παρουσίασαν συναισθηματικά και προβλήματα συμπεριφοράς ιδιαίτερα τα παιδιά που είναι δράστες/ θύματα. Η έρευνα των Ball, Arseneault, Taylor, Maughan, Caspi και Moffit (2008) εξέτασε τις γενετικές και περιβαλλοντικές επιδράσεις σ' αυτούς τους κοινωνικούς ρόλους. Οι αναφορές των μητέρων και των δασκάλων για τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση συλλέχτηκαν από μια εθνικά αντιπροσωπευτική ομάδα 1116 οικογενειών που είχαν δίδυμα παιδιά ηλικίας 10 ετών. Το μοντέλο fitting χρησιμοποιήθηκε για να εξετάσει την επίδραση από γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες για να καταστεί κάποιος θύμα , δράστης και δράστης /θύμα. Από τα παιδιά που συμμετείχαν 12% ήταν θύματα, 13% ήταν δράστες και 25% ήταν δράστες/ θύματα. Οι γενετικοί παράγοντες επηρέασαν 73% τη θυματοποίηση, 61% τον εκφοβισμό και το υπόλοιπο ποσοστό επηρεάστηκε από περιβαλλοντικούς παράγοντες οι οποίοι ήταν κοινοί στα δίδυμα. Μερικοί γενετικοί παράγοντες επηρέασαν τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό, υπήρξαν όμως συγκεκριμένοι γενετικοί παράγοντες για κάθε τύπο παιδιών. Το συμπέρασμα ήταν πως γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες επηρεάζουν τα παιδιά στο να γίνουν θύματα, δράστες ή δράστες/ θύματα. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά που μεσολαβούν για να οδηγηθούν τα παιδιά από γενετικές και περιβαλλοντικές επιρροές σε θύματα, δράστες ή δράστες/ θύματα.

Στόχος της έρευνας των Zimmerman, Glew, Christakis και Katon (2005) ήταν να καθορίσει αν η παρακίνηση στη μάθηση, η συναισθηματική υποστήριξη και η

παρακολούθηση τηλεόρασης στην ηλικία των 4 ετών ανεξάρτητα το ένα από το άλλο έχουν σχέση με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση στην ηλικία των 6-11 ετών. Χρησιμοποιήθηκε η πολλών μεταβλητών ανάλυση, χρησιμοποιώντας δεδομένα από εθνική έρευνα για τους νέους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η παρακίνηση στη μάθηση και η συναισθηματική υποστήριξη της οικογένειας στην ηλικία των 4 ετών, το καθένα χωριστά ήταν προστατευτικά για την εμφάνιση της συμπεριφοράς του εκφοβισμού και της θυματοποίησης με σημαντική αναλογία και για τις δύο μεταβλητές 0.67 που συσχετίστηκαν με 1-SD αύξηση (0.54-0.82 για την παρακίνηση στη γνώση, 0.54-0.84 για την συναισθηματική υποστήριξη). Η κάθε ώρα παρακολούθησης τηλεόρασης την ημέρα στην ηλικία των 4 ετών είχε σχέση με σημαντική αναλογία πιθανοτήτων 1.06 (1.02-1.11) για την εμφάνιση της μετέπειτα συμπεριφοράς εκφοβισμού και θυματοποίησης. Το συμπέρασμα ήταν πως το οικογενειακό περιβάλλον της προσχολικής ηλικίας των παιδιών που περιλαμβάνει παρακίνηση στη μάθηση, συναισθηματική υποστήριξη και παρακολούθηση τηλεόρασης ασκεί σημαντική επίδραση στην εμφάνιση της συμπεριφοράς του εκφοβισμού και θυματοποίησης.

Αν και ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση αναγνωρίζεται ως σοβαρό πρόβλημα στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, περιορισμένη είναι η γνώση που έχει σχέση με τις φυλετικές/εθνικότητας διαφορές στην εμφάνιση του φαινομένου. Η έρευνα των Spriggs, Iannotti, Nansel και Haynie (2007) εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση με την οικογένεια, τους συνομιλήκους και τη σχέση με σχολείο για τους λευκούς, μαύρους και Ισπανούς εφήβους. Ένα εθνικά αντιπροσωπευτικό δείγμα (n=11033) από εφήβους 6^{ου} μέχρι 10^{ου} βαθμού πήρε μέρος το 2001 στην έρευνα για τις συμπεριφορές υγείας κατά τη σχολική ηλικία των παιδιών με αυτοαναφορές για τη συμμετοχή στον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση και πληροφορίες για τις σχέσεις με την οικογένεια, τους συνομιλήκους και το σχολείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το 9% των συμμετεχόντων ήταν θύματα του εκφοβισμού, 9% ήταν δράστες και 3% ήταν δράστες/θύματα. Οι έφηβοι της μαύρης φυλής ανέφεραν μια σημαντικά χαμηλή ύπαρξη της θυματοποίησης συγκριτικά με τους λευκούς και Ισπανούς έφηβους μαθητές. Η επικοινωνία με τους γονείς, η κοινωνική απομόνωση και η σχέση με τους συνομιλήκους σε όλες τις φυλετικές/εθνικότητας ομάδες είχαν τον ίδιο βαθμό επίδρασης στη συμπεριφορά εκφοβισμού και θυματοποίησης. Επιπλέον αν και η ικανοποίηση από το σχολείο και η απόδοση είχε αρνητική σχέση με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση για τους λευκούς και ισπανούς μαθητές, οι σχολικοί παράγοντες κατά ένα μεγάλο ποσοστό ήταν ανεξάρτητοι από τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση στους μαύρους μαθητές. Παρόλο

που η σχέση με το σχολείο και την απόδοση ήταν αντιφατικά συνδεδεμένες με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση σε όλες τις φυλετικές/ εθνικότητας ομάδες, οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων και της συμπεριφοράς εκφοβισμού και θυματοποίησης είχαν συνέπεια στους μαύρους, λευκούς και ισπανούς μαθητές. Αρνητική σχέση βρέθηκε ανάμεσα στην επικοινωνία με την οικογένεια και τη συμπεριφορά εκφοβισμού και θυματοποίησης σε όλο των δείγμα των μαθητών τονίζοντας τη σημασία της επίδρασης της οικογένειας στον εκφοβισμό και στη θυματοποίηση.

Διαφορές στο είδος και στο βαθμό εκφοβισμού και θυματοποίησης ανάμεσα στα δύο φύλα. Μελέτες που ερευνήσαν τις διαφορές στο βαθμό εκφοβισμού και θυματοποίησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, αλλά και σε μαθητές που έχουν διαφορετική ηλικία οδηγήθηκαν σε αντιφατικά συμπεράσματα

Μεγάλος αριθμός μελετών υποστηρίζει πως τα αγόρια με μεγαλύτερη συχνότητα από τα κορίτσια εμπλέκονται στις συμπεριφορές εκφοβισμού και θυματοποίησης ως δράστες ή θύματα (Austin & Joseph, 1996; Hodges & Perry, 1999). Οι Baldry και Farrigton (1998) έδειξαν πως τα θύματα αρχικά ήταν κορίτσια, οι δράστες ήταν αγόρια και οι δράστες / θύματα ήταν ομοιόμορφα κατανεμημένοι ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια. Πολλές μελέτες συμφωνούν πως τα αγόρια εκφοβίζουν περισσότερο από τα κορίτσια (Olweus 1993; Whitney & Smith, 1993). Μερικοί ερευνητές έδειξαν πως τα αγόρια είχαν καταστεί θύματα περισσότερο από τα κορίτσια (Olweus, 1993; Rigby & Slee, 1999), άλλοι δεν ανέφεραν σημαντικές διαφορές φύλου στη θυματοποίηση (Smith & Shu, 2000; Whitney & Smith, 1993). Ερευνητές υποστηρίζουν πως δεν υπάρχουν διαφορές φύλου στην συμπεριφορά εκφοβισμού και θυματοποίησης στο χώρο του σχολείου (Hoover, Oliver & Thomson, 1993; Slee & Rigby, 1993). Έρευνες στον ελλαδικό χώρο υποστηρίζουν πως τα αγόρια και τα κορίτσια αυτοπροσδιορίστηκαν ως δράστες στο δημοτικό σχολείο στον ίδιο βαθμό (Andreou, 2000; Sapouna, 2008), άλλες όμως υποστηρίζουν πως αυτοπροσδιορίστηκαν περισσότερα αγόρια ως δράστες ή δράστες/ θύματα, αλλά δεν αναφέρθηκαν σημαντικές διαφορές φύλου στη θυματοποίηση (Pateraki & Houndoumadi, 2001).

Σχεδόν σε όλες τις χώρες το είδος του εκφοβισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι το να αποκαλείται κάποιος με «διάφορα» ονόματα² (Berthod & Hoover 2000; Rigby & Slee 1999; Whitney & Smith, 1993). Άλλα κοινά είδη

²Σημείωση: “general name calling”

εκφοβισμού και θυματοποίησης είναι το έμμεσο είδος μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις και το σωματικό είδος έκφρασης του εκφοβισμού³. Τα αγόρια έχουν περισσότερες πιθανότητες από τα κορίτσια να καταστούν θύματα από σωματικό είδος εκφοβισμού (Ahmad & Smith, 1994; Olweus, 1993; Pateraki & Houndoumadi, 2001; Whitney & Smith, 1993). Το πιο κοινό είδος εκφοβισμού ανάμεσα στα κορίτσια είναι μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις (Batsche & Knoff, 1994; Carney & Merrell, 2001). Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Haynie και συν. (2001) υποστηρίζοντας ότι τα αγόρια και τα κορίτσια ίσως συμμετέχουν σε διαφορετικό είδος έκφρασης της συμπεριφοράς εκφοβισμού και θυματοποίησης. Τα κορίτσια έχουν την τάση να εκφράζονται περισσότερο έμμεσα μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις όπως η διάδοση φήμης ενώ τα αγόρια εκφράζονται περισσότερο άμεσα με ανοιχτές σωματικές επιθέσεις και απειλές. Οι Ahmad και Smith (1994) όμως στην έρευνά τους που διεξήχθη σε 1433 μαθητές ηλικίας 8-16 ετών, διαπίστωσαν ότι η διάδοση κακόβουλων φημών ήταν συχνότερη στα αγόρια απ' ό τι στα κορίτσια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ άλλες έρευνες δεν έδειξαν διαφορές φύλου στα ποσοστά έμμεσης επιθετικότητας (Galen & Underwood, 1997; Prinstein, Boerges & Vernberg, 2001).

Αυτοαντίληψη

Ορισμός της αυτοαντίληψης. Γενικά η αυτοαντίληψη έχει οριστεί ως ένα οργανωμένο σχήμα που περιέχει τις επεισοδιακές και σημασιολογικές μνήμες σχετικά με τον εαυτό και ελέγχει τη διαδικασία των πληροφοριών που έχει σχέση με αυτόν (Campbell & Lavalley, 1993).

Το σύνολο των πεποιθήσεων και στάσεων που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του, εκλαμβάνεται ως ένα σύστημα γνωστικών και συναισθηματικών δομών του εαυτού που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του (Λεονταρή, 1998).

Αυτοαντίληψη ορίζεται η γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και αντιπροσωπεύει μια δήλωση, μια περιγραφή ή μια πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του (Μπότσαρη-Μακρή, 2001).

Ιστορικά στοιχεία της αυτοαντίληψης. Η έννοια του «εαυτού» έχει μια μακροχρόνια ιστορία και αποτελεί έναν από τους παλιότερους τομείς της έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Ο Williams James στο πρώτο εγχειρίδιο της ψυχολογίας, το μεγαλύτερο

³ Σημείωση: “Physical bullying”

κεφάλαιο το αφιέρωσε στη μελέτη του «εαυτού» και εισήγαγε ζητήματα που μελετώνται ακόμα και σήμερα (James, 1890/1963). Παρά την πλούσια αρχή που παρέχεται από τον James η πρόοδος στη θεωρία, οι έρευνες και τα όργανα μέτρησης της έννοιας του εαυτού παρουσίαζαν αργό ρυθμό (Shavelson, et al. 1976).

Σε μια προσπάθεια να διορθωθεί αυτή η κατάσταση οι Shavelson και συν.(1976) αναθεώρησαν την έρευνα και τα όργανα της έννοιας του εαυτού και έδωσαν ένα θεωρητικό ορισμό και ένα μοντέλο αυτής. Τόνισαν ότι η αυτοαντίληψη είναι σημαντική και ως αποτέλεσμα αλλά και ως μεταβλητή που χρησιμοποιείται για να εξηγήσει άλλα αποτελέσματα. Επίσης η αυτοαντίληψη επηρεάζει τον τρόπο που κάποιος ενεργεί και αυτές οι συμπεριφορές επηρεάζουν την αυτοαντίληψη κάποιου.

Η εργασία των Shavelson και συν. (1976) επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την μετέπειτα έρευνα δίνοντας ένα σχεδιάγραμμα για την πιο πρόσφατη ανάπτυξη των πολυδιάστατων οργάνων της αυτοαντίληψης (Marsh & Hattie,1996).

Μοντέλα αυτοαντίληψης: Μονοδιάστατο μοντέλο της αυτοαντίληψης. Το μονοδιάστατο μοντέλο της αυτοαντίληψης προτείνει ότι υπάρχει ένας γενικός παράγοντας της αυτοαντίληψης ή ότι ένας γενικός παράγοντας εξουσιάζει πάνω στους υπόλοιπους πιο συγκεκριμένους. Οι Coopersmith (1967) και Marx και Winne (1978) υποστήριξαν ότι η επίδραση του ενός γενικού παράγοντα στις διαστάσεις της αυτοαντίληψης είναι τόσο ισχυρή που δεν μπορούν να διαφοροποιηθούν εντελώς. Η παραπάνω αξιολόγηση αυτών των μελετών έδειξε ότι υπήρχαν προβλήματα στις προσεγγίσεις μέτρησης και στα χαρακτηριστικά των στατιστικών αναλύσεων των δεδομένων χωρίς να μπορούν να αποδείξουν την υποστήριξη του μονοδιάστατου μοντέλου (Marsh & Hattie, 1996). Η αξιολόγηση από τα υπάρχοντα όργανα μέτρησης από τους Shavelson και συν. (1976) μόνο μέτρια υποστήριξη παρείχε στο διαχωρισμό της αυτοαντίληψης σε τομείς κοινωνικούς, σωματικούς και ακαδημαϊκούς. Μετά από 8 χρόνια ο Byrne (1984) τόνισε πως μια από τις σημαντικότερες δυσκολίες των ερευνητών είναι η ανικανότητα να επιτευχθεί η διακρίνουσα ισχύς ανάμεσα στις διαστάσεις της αυτοαντίληψης. Σε αντίθεση με την προηγούμενη έρευνα μεταγενέστερη έρευνα (π.χ. Marsh, 1990; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh & McDonald-Holmes, 1990; Marsh, Richards & Barnes, 1986) χρησιμοποιώντας στατιστική ανάλυση (multitrait- multimethod analysis) MTMM βασισμένη σε πιο ισχυρά ψυχομετρικά όργανα έδειξε δυνατή υποστήριξη για την συγκλίνουσα και διακρίνουσα ισχύ των απαντήσεων για την αυτοαντίληψη από διαφορετικά όργανα. Ο Marsh (1992) απέδειξε ότι οι αυτοαντιλήψεις σε συγκεκριμένα

σχολικά θέματα ήταν πολύ διαφοροποιημένες από τους σχολικούς βαθμούς στα ίδια θέματα, μετά από αυτό η υποστήριξη για ένα μονοδιάστατο μοντέλο αυτοαντίληψης ήταν αδύνατη.

Μοντέλα ανεξαρτήτων και συσχετισμένων παραγόντων. Τα μοντέλα ανεξαρτήτων και συσχετισμένων παραγόντων παρουσιάζουν την αυτοαντίληψη ως πολυδιάστατη έννοια, αλλά διαφέρουν στο βαθμό στον οποίο οι διαστάσεις συσχετίζονται. Το μοντέλο ανεξαρτήτων παραγόντων απαιτεί όλοι οι παράγοντες να είναι τελείως ασύνδετοι μεταξύ τους αν και κανείς θεωρητικός της επιστήμης δεν υποστήριξε μια τέτοια θέση. Πολλοί ερευνητές υποστήριξαν ένα μοντέλο στο οποίο οι παράγοντες καθορίζονται ώστε να είναι «σχετικά» ασύνδετοι. Οι Marsh και Shavelson (1985) στις απαντήσεις των νεαρών ατόμων στο ερωτηματολόγιο αυτοπεριγραφής SDQIII βρήκαν ότι ο μέσος συσχετισμός των 13 παραγόντων της αυτοαντίληψης ήταν λιγότερο από .10. Παρόλο που οι απαντήσεις των μικρών παιδιών υποστήριξαν το ιεραρχικό μοντέλο, η μικρή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων του στις απαντήσεις των νεαρών ατόμων οδήγησαν τους Marsh και Shavelson (1985) στο συμπέρασμα ότι οι διαστάσεις του εαυτού γίνονται πιο ευδιάκριτες και ότι γίνεται «αμφισβητήσιμη» η χρησιμότητα της ιεραρχικής δομής (Marsh, 1987). Υπάρχει πλέον σαφής υποστήριξη για ένα πολυδιάστατο μοντέλο αυτοαντίληψης στο οποίο το μέγεθος των συσχετισμών ανάμεσα στους παράγοντες της αυτοαντίληψης και επιπλέον η δυνατή ιεραρχική διάταξη μεταξύ των παραγόντων, ποικίλει με την ηλικία.

Πολυδιάστατο μοντέλο ιεραρχικών παραγόντων. Το πολυδιάστατο μοντέλο ιεραρχικών παραγόντων ενσωματώνει τα άλλα δύο μοντέλα. Αποδέχεται ένα γενικό παράγοντα που πρεσβεύει πάνω από όλους τους υπόλοιπους στην κορυφή μιας ιεραρχίας όπως και στο μονοδιάστατο μοντέλο. Στην αναθεώρηση της έρευνας της αυτοαντίληψης από τους Shavelson και συν. (1976) παρουσιάζεται μια εικονογραφική αντιπροσώπευση του πολυδιάστατου, ιεραρχικού μοντέλου της αυτοαντίληψης. Σε αυτό το μοντέλο η γενική αυτοαντίληψη στην κορυφή διαιρείται σε ακαδημαϊκούς και μη ακαδημαϊκούς παράγοντες. Οι ακαδημαϊκοί παράγοντες διαιρούνται σε συγκεκριμένες έννοιες της αυτοαντίληψης για τα γενικά σχολικά θέματα και οι μη ακαδημαϊκοί παράγοντες διαιρούνται σε σωματικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες. Η δομή που προτάθηκε από τους Shavelson και συν. (1976) δεν υποστηρίχθηκε από εμπειρικές έρευνες χρησιμοποιώντας τα διαθέσιμα εργαλεία μέτρησης της εποχής (Marsh & Hattie, 1996). Στο παραπάνω μοντέλο στηρίχτηκαν οι Marsh και συνεργάτες του και

δημιούργησαν όργανα μέτρησης της αυτοαντίληψης ως πολυδιάστατη έννοια. Τα όργανα αυτά είναι τα ερωτηματολόγια αυτοπεριγραφής (Self- Description Questionnaire) SDQI για μαθητές παιδικής ηλικίας, S DQII για έφηβους και SDQIII για νεαρά άτομα. Αν και η έρευνα βασισμένη στις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο αυτοπεριγραφής (SDQ) υποστήριξε το μοντέλο Savelson και συν. (1976) υπήρξαν μερικά αδιευκρίνιστα σημεία, γενικά οι μικροί συσχετισμοί ανάμεσα στους ειδικούς παράγοντες του εαυτού σημαίνει πως η ιεραρχία είναι πολύ πιο αδύνατη απ' ότι αρχικά αναμενόταν. Συγκεκριμένα οι Savelson και συν. (1976) υπέθεσαν ότι η μαθηματική και λεκτική αυτοαντίληψη παρουσίαζαν υψηλή συσχέτιση, ώστε να μπορούν να περιγραφούν ενιαία με τον όρο ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη. Η συσχέτιση όμως της μαθηματικής και λεκτικής αυτοαντίληψης ήταν κοντά στο μηδέν. Οι Marsh και Savelson (1985) αναθεώρησαν το αρχικό μοντέλο προτείνοντας ότι η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη μπορεί να διαιρεθεί σε υποπαράγοντες. Για να υποστηρίξουν την αναθεώρηση βασίστηκαν στις απαντήσεις των μικρών παιδιών 2^{ου} μέχρι 5^{ου} βαθμού στο ερωτηματολόγιο αυτοπεριγραφής SDQI. Έδειξαν ότι το καταλληλότερο μοντέλο για κάθε βαθμό περιλαμβάνει 3 υποπαράγοντες (μη ακαδημαϊκό, λεκτικό-ακαδημαϊκό, μαθηματικό- ακαδημαϊκό) και ένα τρίτης σειράς παράγοντα της γενικής αυτοαντίληψης.

Ο ρόλος της αυτοεκτίμησης στο πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο. Στο μοντέλο των Shavelson και συν. (1976) η σφαιρική αυτοαντίληψη ή αυτοεκτίμηση βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας της αυτοαντίληψης. Ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι η αυτοεκτίμηση αποτελεί το αξιολογικό και συναισθηματικό μέρος του «εαυτού», ενώ η αυτοαντίληψη αποτελεί το περιγραφικό μέρος της αντίληψης που έχει το άτομο για τον εαυτό του. Υπάρχει γι' αυτή τη διάκριση από καμιά έως ελάχιστη εμπειρική υποστήριξη (Marsh, 1986; Marsh & Hattie, 1996; Shavelson et al., 1976).

Οι Shavelson και συν. (1976) συμφώνησαν ότι η αυτοεκτίμηση και συγκεκριμένοι παράγοντες της αυτοαντίληψης, όπως η ακαδημαϊκή, η κοινωνική και η σωματική αυτοαντίληψη μπορούν να αξιολογηθούν. Βάσει αυτού θεωρητική και εμπειρική έρευνα διατήρησε τον όρο αυτοεκτίμηση ως σφαιρικό παράγοντα της αυτοαντίληψης στην κορυφή της ιεραρχίας σ' αυτό το μοντέλο. Η αυτοεκτίμηση όπως αναφέρεται στο πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο προκύπτει από τις απαντήσεις που δίνονται σε μια μονοδιάστατη κλίμακα της αυτοαντίληψης που αναφέρεται σε μια χωριστή, διακριτή άποψη/πλευρά της αυτοαντίληψης περιλαμβάνοντας χαρακτηριστικά όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτοϊκανότητα που είναι μεν σε άρτια διάταξη αλλά μη συγκεκριμένα

για οποιαδήποτε παράγοντα της αυτοαντίληψης (π.χ. παρόμοια με την ευρέως χρησιμοποιημένη κλίμακα Ronsenberg, 1965) (Marsh & Hattie, 1996).

Επίσης οι Shavelson και συν. (1976) υπέθεσαν ότι τα γενικά στοιχεία της αυτοαντίληψης πρέπει να είναι πιο σταθερά από τους συγκεκριμένους παράγοντες της αυτοαντίληψης. Η υπόθεση αυτή δεν στηρίχθηκε ερευνητικά (Marsh, 1990; 1986).

Ερευνητές προσπαθώντας να εξηγήσουν αυτή την προσωρινή πλευρά της αυτοεκτίμησης πρότειναν τη θεωρία της επίδρασης των χαμαιλέοντων (Marsh & Yeung, 1999; Schwarz & Strack, 1991). Σύμφωνα με αυτή τα άτομα που δίνουν απαντήσεις για τα χαρακτηριστικά της αυτοεκτίμησης βασίζουν τις απαντήσεις τους στην άμεση εμπειρία, ή στη διάθεσή τους ή στο περιεχόμενο της βραχυπρόθεσμης μνήμης τους ή εντός του πλαισίου που προσδιορίζεται από άλλα χαρακτηριστικά π.χ. οι απαντήσεις στα ίδια χαρακτηριστικά της αυτοεκτίμησης ήταν περισσότερο συσχετισμένες με τους παράγοντες της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης όταν παρουσιάζεται ως τμήμα μέτρησης της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης, περισσότερο συσχετισμένες με τους παράγοντες της σωματικής αυτοεκτίμησης όταν παρουσιάζεται ως τμήμα μέτρησης της σωματικής αυτοαντίληψης και περισσότερο συσχετισμένες με τους παράγοντες της καλλιτεχνικής αυτοαντίληψης όταν παρουσιάζεται ως τμήμα μέτρησης της καλλιτεχνικής αυτοαντίληψης. Συνεπώς όπως στο χαμαιλέοντα τα στοιχεία αυτοεκτίμησης παίρνουν ένα διαφορετικό χαρακτήρα ανάλογα με το άμεσο πλαίσιο. Αυτή η πλαίσιο-εξαρτώμενη σχέση και η προσωρινή πλευρά της αυτοεκτίμησης είναι σύμφωνη με το ήδη γνωστό συμπέρασμα ότι η αυτοεκτίμηση είναι λιγότερο σταθερή από τους συγκεκριμένους παράγοντες της αυτοαντίληψης στη διάρκεια του χρόνου (Marsh & Hattie, 1996).

Οι Marsh και Craven (1997) υποστήριξαν και απέδειξαν με έρευνες ότι: εάν ο ρόλος της έρευνας της αυτοαντίληψης είναι να κατανοηθεί καλύτερα η πολύπλευρη έννοια του εαυτού σε διαφορετικά πλαίσια, για να προβλέπουν οι άνθρωποι μια μεγάλη ποικιλία από συμπεριφορές, για να παρέχουν αποτελεσματικά μέτρα σε διαφορετικές επεμβάσεις και να έχουν σχέση με άλλες δομές της αυτοαντίληψης τότε οι συγκεκριμένες περιοχές της αυτοαντίληψης είναι πιο χρήσιμες από μια γενική περιοχή.

Η πολυδιάστατη δομή της αυτοαντίληψης στους διάφορους τομείς της ψυχολογίας. Σε πολλούς τομείς της ψυχολογίας η πολυδιάστατη δομή της αυτοαντίληψης είναι τώρα ευρέως αποδεκτή.

Η εκπαιδευτική ψυχολογία παρείχε ιδιαίτερη υποστήριξη στη πολυδιάστατη δομή της αυτοαντίληψης (Marsh, 1993). Η θεωρία της πολυδιάστατης δομής της αυτοαντίληψης

υποστηρίζει ότι η ακαδημαϊκή επίδοση σχετίζεται θετικότερα με την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη απ' ό,τι με τα μη ακαδημαϊκά στοιχεία της αυτοαντίληψης ή τη σφαιρική αυτοεκτίμηση και το μαθηματικό και λεκτικό επίτευγμα σχετίζονται περισσότερο με την αυτοαντίληψη στις αντίστοιχες ικανοποιημένες περιοχές (π. χ τα μαθηματικά με την αυτοαντίληψη των μαθηματικών).

Πολλοί ερευνητές που ασχολούνται με την ανάπτυξη του ατόμου και ειδικότερα της πρόωρης παιδικής ηλικίας θεωρούν την αυτοαντίληψη ακρογωνιαίο λίθο της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης (Kagen, Moore & Bredekamp, 1995).

Οι Marsh, Debus και Bornholt (2005) στην προσπάθειά τους να καθορίσουν με σαφήνεια αν είναι πολυδιάστατη η δομή της αυτοαντίληψης των μικρών παιδιών και εάν στις απαντήσεις που δίνουν στα υπάρχοντα όργανα μέτρησης υπάρχει αποτελεσματική διαφοροποίηση μεταξύ των πολλαπλών διαστάσεων της αυτοαντίληψης συμπέραναν ότι οι απαντήσεις των παιδιών ηλικίας μικρότερης από 8 ετών υποστηρίζουν ξεκάθαρα την πολυδιάστατη δομή της αυτοαντίληψης.

Οι Marsh, Tracey και Craven (2006) χρησιμοποιώντας το SDQI-IA κατόρθωσαν να κάνουν αποδεκτά τα ψυχομετρικά μοντέλα για νέους σπουδαστές με μικρό διανοητικό πρόβλημα. Η έρευνα ήταν σημαντική γιατί είναι η πρώτη φορά που ένα πολυδιάστατο όργανο αυτοαντίληψης ισχύει και σε σπουδαστές με ιδιαιτερότητες.

Οι Shavelson και συν. (1976) υπέθεσαν ότι η πολυδιάστατη δομή της αυτοαντίληψης αυξάνεται με την ηλικία. Αν και ο μέσος συσχετισμός ανάμεσα στις κλίμακες της αυτοαντίληψης έχει αποδειχθεί ότι μειώνεται εντυπωσιακά με την ηλικία κατά τη διάρκεια των πρώτων εφηβικών χρόνων, οι Marsh και Hocevar (1985) και ο Marsh (1989) δεν ανέφεραν καμία μείωση στο μέσο συσχετισμό μεταξύ των κλιμάκων για τους εφήβους και τα μικρά παιδιά.

Οι Marsh και Ayotte (2003) υποστήριξαν ότι τα επίπεδα διαφοροποίησης που βρίσκονται στις απαντήσεις των μικρών παιδιών ενισχύονται με την ηλικία. Συνεπώς τα στοιχεία της αυτοαντίληψης που έχουν υψηλή σχέση με τις απαντήσεις των μικρών παιδιών παραμένουν με υψηλή συσχέτιση καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Αντίθετα τα στοιχεία της αυτοαντίληψης που δεν σχετίζονται με τις απαντήσεις των μικρών παιδιών διαφοροποιούνται περισσότερο, (δηλ. είναι λιγότερο ιδιαίτερα συσχετισμένα) καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τα συμπεράσματα ότι οι σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών παραγόντων της αυτοαντίληψης παρουσιάζουν πτώση με την ηλικία και αποδεικνύουν ότι η διαδικασία είναι σύνθετη.

Πρόσφατα έχει δοθεί έμφαση στη μέτρηση της σωματικής αυτοαντίληψης με όργανα ειδικά σχεδιασμένα για την σωματική αγωγή, τον αθλητισμό και την άσκηση (Fox & Corbin, 1989; Marsh, 1997-2002). Ο Sonstroem (1984) απέδειξε ότι η συμμετοχή σε προγράμματα άσκησης είχε ως αποτέλεσμα την βελτίωση της αυτοεκτίμησης των ατόμων. Δεν είχε προσδιορίσει τις αιτίες και τον τρόπο με τον οποίο έφτανε σε αυτό το αποτέλεσμα. Βασισμένοι στα παραπάνω οι Sonstroem και Morgan (1989) πρότειναν το μοντέλο EXSEM (Exercise and Self –Esteem Model) που στηρίχτηκε στις μεταβλητές της αντιληπτής ικανότητας και της αυτοαποδοχής επιδιώκοντας να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο τα αποτελέσματα της σωματικής δραστηριότητας επηρεάζουν το βαθμό αυτοεκτίμησης του κάθε ατόμου.

Πρόοδο στα όργανα μέτρησης της σωματικής αυτοαντίληψης σημείωσε η δημιουργία του Physical Self – Perception Profile (PSPP) για τη μελέτη του σωματικού εαυτού (Fox & Gorbin, 1989). Οι πιο ειδικές κλίμακες της αθλητικής ικανότητας (SPORT), της ελκυστικότητας του σώματος (BODY), της φυσικής κατάστασης (COND) και της δύναμης (STRENGTH) εντάσσονταν σε μια γενικότερη κλίμακα σωματικής αυτοεκτίμησης (physical self-worth scale PSW). Το PSPP αντικατέστησε το μονοδιάστατο μοντέλο της αντιληπτής φυσικής ικανότητας (Exercise and Self –Esteem Model) με ένα πολυδιάστατο προφίλ του εαυτού. Το μοντέλο περιέχει πολλαπλά στοιχεία του εαυτού και ονομάζεται EXSEM. Η βασική αρχή στην οποία στηρίζεται είναι ότι: η αυτοαποτελεσματικότητα της κάθε δραστηριότητας επηρεάζει την κλίμακα της αντιληπτής ικανότητας, της φυσικής κατάστασης, της ελκυστικότητας του σώματος, και της δύναμης σε πρώτο βαθμό, σε δεύτερο βαθμό αυτές επηρεάζουν τη σωματική αυτοεκτίμηση και τέλος αυτή επηρεάζει τη γενικότερη αυτοεκτίμηση.

Θέλοντας να προεκτείνουν το Exercise and Self – Esteem Model (EXSEM) οι Sonstroem, Harlow και Josephs (1994) και να συμπεριλάβουν τα δύο επίπεδα της αντιλαμβανόμενης αθλητικής ικανότητας του Physical Self – Perception Profile μελέτησαν διακόσιες δέκα έξι γυναίκες που έκαναν αεροβίωση με μέσο όρο ηλικίας 38,4 έτη. Οι γυναίκες συμπλήρωσαν μία κλίμακα αυτοεκτίμησης (SE), το ερωτηματολόγιο της σωματικής αυτοαντίληψης (Physical Self – Perception Profile) για να μετρήσουν τη γενική αυτοαξία (PSW) και τις πιο ειδικές κλίμακες της αθλητικής ικανότητας, της φυσικής κατάστασης, της ελκυστικότητας του σώματος και της δύναμης. Τα άτομα συμπλήρωσαν μια κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας για το χαλαρό τρέξιμο, τους κοιλιακούς και τον αεροβικό χορό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας παρουσιάζει μεγαλύτερη συσχέτιση με την αντιληπτή αθλητική

ικανότητα, την φυσική κατάσταση και τη δύναμη ενώ σε σχέση με την ελκυστικότητα του σώματος οι γυναίκες που συμμετείχαν στον αεροβικό χορό είχαν αρνητικές σκέψεις.

Το επόμενο όργανο μέτρησης της σωματικής αυτοαντίληψης δημιουργήθηκε από τον Marsh (1994) και είναι το ερωτηματολόγιο αυτοπεριγραφής (Physical Self- Description Questionnaire) το οποίο περιέχει 70 ερωτήσεις και μετρά εννέα ειδικές περιοχές της αυτοαντίληψης οι οποίες είναι: δύναμη, σωματικό λίπος, δραστηριότητα, αντοχή, υγεία αθλητική ικανότητα, συντονισμό και ευλυγισία. Μετρά επίσης τη γενική φυσική αυτοαντίληψη και τη γενική φυσική αυτοεκτίμηση.

Οι Marsh, Richards, Johnson, Roche και Tremayne (1994) απέδειξαν σημαντική συσχέτιση των δύο ευρέως χρησιμοποιημένων οργάνων μέτρησης της αυτοαντίληψης, του ερωτηματολογίου της σωματικής αυτοπεριγραφής (PSDQ) και του προφίλ της σωματικής αυτοαντίληψης (PSPP) χρησιμοποιώντας δείγμα Αυστραλούς μαθητές γυμνασίου. Αυτό επιτεύχθηκε με τη χρησιμοποίηση της στατικής ανάλυσης multitrait-multimethod, MTMM. Τα αποτελέσματα έδειξαν την εγκυρότητα των ερωτηματολογίων και την πολυδιάστατη δομή της σωματικής αυτοαντίληψης.

Οι Marsh, Ascí και Marco (2002) απέδειξαν τη διαπολιτισμική υποστήριξη της συσχέτισης των δύο οργάνων μέτρησης της αυτοαντίληψης (ερωτηματολόγιο σωματικής αυτοπεριγραφής PSDQ και προφίλ σωματικής αυτοαντίληψης PSPP) χρησιμοποιώντας τη στατιστική ανάλυση multitrait-multimethod, MTMM. Το δείγμα αποτελούσαν 1041 Τούρκοι σπουδαστές δέκα πανεπιστημίων που παρακολουθούσαν μαθήματα σωματικής αγωγής. Εξετάστηκε η γενίκευση των απαντήσεων διαπολιτισμικά στα δύο ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούνται στη αγγλική γλώσσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στα δύο εργαλεία μέτρησης της αυτοαντίληψης. Όμως η υποστήριξη για το προφίλ σωματικής αυτοαντίληψης (PSPP) υπονομεύτηκε από τους ψηλούς συσχετισμούς μεταξύ των παραγόντων της που οφείλεται στην ουσιαστική επίδραση μιας μεθόδου που συνδέονταν με την ιδιοσυγκρασιακή απάντηση της κλίμακας της. Τα αποτελέσματα της μελέτης βασισμένα στους Τούρκους σπουδαστές επιβεβαιώνουν και επεκτείνουν τα συμπεράσματα του (1994) στους Αυστραλούς μαθητές γυμνασίου. Με βάση τις ψυχομετρικές, θεωρητικές, διαπολιτισμικές και πρακτικές εκτιμήσεις τα αποτελέσματα υποστηρίζουν τη χρήση του ερωτηματολογίου σωματικής αυτοπεριγραφής PSDQ στην έρευνα.

Στο χώρο της διανοητικής υγείας κυριαρχεί η αυτοεκτίμηση και συνεπώς το μονοδιάστατο μοντέλο της αυτοαντίληψης. Οι Marsh, Parada και Ayotte (2004) όπως και οι Marsh, Parada, Craven και Finger (2005) απέδειξαν ότι οι σχέσεις ανάμεσα στους 11

παράγοντες της αυτοαντίληψης και 7 προβλημάτων διανοητικής υγείας ποίκιλαν ουσιαστικά και διαμόρφωσαν ένα σχέδιο πολλών μεταβλητών που υποστήριξε το πολυδιάστατο μοντέλο. Η αυτοεκτίμηση μπορούσε να εξηγήσει μόνο το 3% του συνδιακύμανσης μεταξύ των παραγόντων της διανοητικής υγείας και της αυτοαντίληψης ενώ τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά το 97 % της συνδιακύμανσης. Οι ενιαίοι γενικοί παράγοντες δεν μπορούσαν να εξηγήσουν τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της αυτοαντίληψης, των παραγόντων της διανοητικής υγείας και μεταξύ των παραγόντων της αυτοαντίληψης και της διανοητικής υγείας. Η μελέτη αυτή έδειξε ότι ένα μονοδιάστατο μοντέλο δεν είναι βιώσιμο στη διανοητική υγεία.

Αν και οι ερευνητές της προσωπικότητας στηρίζονται ακόμα στη μέτρηση της αυτοεκτίμησης παρά στην πολυδιάστατη δομή της αυτοαντίληψης οι Marsh και συν. (2006) πρόσφατα απέδειξαν ξεκάθαρα ένα σχέδιο πολλών μεταβλητών των σχέσεων μεταξύ της πολλαπλάσιας διάστασης της αυτοαντίληψης, της προσωπικότητας, της ευημερίας, της ικανοποίησης ζωής και των ακαδημαϊκών κριτηρίων. Το ποσοστό της διαφοράς σε κάθε έναν από τους μεγάλους πέντε παράγοντες της προσωπικότητας και ευημερίας που θα μπορούσαν να εξηγηθούν μεμονωμένα από τις συγκεκριμένες αυτοαντιλήψεις ποικίλουν ουσιαστικά ανάμεσα στο 23% και στο 60% για τους πέντε παράγοντες και 14% - 19% για τους παράγοντες της ευημερίας. Αντίθετα κανένας από τους πέντε παράγοντες της προσωπικότητας ή της ευημερίας θα μπορούσαν να εξηγηθούν με την αυτοεκτίμηση. Αυτό το σχέδιο πολλών μεταβλητών των σχέσεων ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και προσωπικότητα είναι ασυμβίβαστο με την μονοδιάστατη προσέγγιση της αυτοαντίληψης στην προσωπικότητα που επικρατεί ακόμα στην έρευνα της προσωπικότητας. Κατά συνέπεια υπάρχει δυνατή υποστήριξη για μια πολυδιάστατη δομή στην αυτοαντίληψη της προσωπικότητας.

Στην κοινωνική ψυχολογία και στην κοινωνιολογία υπάρχει μια πλούσια θεωρία και ένα πρακτικό ενδιαφέρον για το θέμα πως οι σημαντικοί άλλοι (π. χ συνομήλικοι, εργοδότες, μέλη της οικογένειας και δάσκαλοι) μπορούν να εκτιμήσουν την αυτοαντίληψη. Ο Marsh (1990) σε οκτώ μελέτες MTMM απέδειξε σημαντική συμφωνία μεταξύ των πολλαπλάσιων διαστάσεων της αυτοαντίληψης που προέκυψαν από τις απαντήσεις των δασκάλων της Α/θμιας εκπαίδευσης και των μαθητών στο ερωτηματολόγιο αυτοπεριγραφής SDQI.

Οι Marsh και Craven (1991) επέκτειναν αυτή την έρευνα συγκρίνοντας τις ικανότητες που είχαν οι δάσκαλοι της Α/θμιας, οι μητέρες και οι πατεράδες για να συμπεράνουν την πολλαπλάσια δομή της αυτοαντίληψης στα παιδιά πριν την εφηβεία. Αν

και συνολικά υπήρξε λογική συμφωνία οι απαντήσεις των μητέρων και των πατεράδων ήταν λίγο περισσότερο ακριβείς από των δασκάλων. Και οι τρεις ομάδες ήταν ακριβέστερες στα συμπεράσματά τους για τη σωματική ικανότητα, την ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις γενικές σχολικές αυτοαντιλήψεις από άλλες συγκεκριμένες αυτοαντιλήψεις ή την αυτοεκτίμηση.

Οι μελέτες γένους παρέχουν σαφή υποστήριξη για μια πολυδιάστατη δομή της αυτοαντίληψης. Οι Marsh, Trautwein και συν. (2006) απέδειξαν ότι αν και υπήρξαν στερεότυπες διαφορές φύλου στα μέσα επίπεδα της αυτοαντίληψης των μαθηματικών οι σχέσεις ανάμεσα στην αυτοαντίληψη των μαθηματικών, το ενδιαφέρον των μαθηματικών, των σχολικών βαθμών για τα μαθηματικά, τα αποτελέσματα των τεστ των μαθηματικών ήταν παρόμοια για τα αγόρια και τα κορίτσια. Συνεπώς οι διαφορές φύλου στην αυτοαντίληψη δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές από μια μονοδιάστατη προσέγγιση.

Οι Marsh και Peart (1988) θέλοντας να αποδείξουν την πολυδιάστατη δομή της αυτοαντίληψης στις παρεμβάσεις, μια παρέμβασή τους εστίασε στη βελτίωση της σωματικής ικανότητας και της σωματικής αυτοαντίληψης. Τυχαία σε μαθητές γυμνασίου όρισαν ομάδες συνεργασίας, ανταγωνιστικές και ελέγχου. Η ομάδα συνεργασίας εκτελούσε τις ασκήσεις σε ζευγάρια και η ανατροφοδότησή της έδινε έμφαση στην προσωπική τους βελτίωση, ενώ η ανταγωνιστική ομάδα εκτελούσε μεμονωμένα τις ασκήσεις και η ανατροφοδότηση της έδινε έμφαση στις κοινωνικές συγκρίσεις με το ποιος εκτελούσε καλύτερα σε κάθε άσκηση. Σχετικά με την ομάδα ελέγχου το συνεργατικό πρόγραμμα παρέμβασης αύξησε τη σωματική ικανότητα και τη σωματική αυτοαντίληψη. Το ανταγωνιστικό πρόγραμμα παρέμβασης αύξησε τη σωματική ικανότητα αλλά μείωσε τη σωματική αυτοαντίληψη. Κανένα πρόγραμμα παρέμβασης δεν είχε επιπτώσεις στη σφαιρική αυτοεκτίμηση και σε άλλα μη σωματικά στοιχεία της αυτοαντίληψης. Το χαρακτηριστικό αυτής της μελέτης ήταν τα αποτελέσματα της ανταγωνιστικής παρέμβασης. Οι μαθητές της ανταγωνιστικής ομάδας γνώριζαν ότι η σωματική τους ικανότητα είχε βελτιωθεί εφόσον τα επίπεδα απόδοσης είχαν αυξηθεί όπως εμφανίζεται στην αντικειμενική μέτρηση της σωματικής ικανότητας. Όμως αυτή τη συγκρίνουν με την καλύτερη απόδοση σε κάθε άσκηση και κάθε μαθητής της ανταγωνιστικής ομάδας απέτυχε να φτάσει σε αυτά τα πρότυπα για κάθε άσκηση που ολοκλήρωσε. Το πλαίσιο αναφοράς που κάθε μαθητής χρησιμοποίησε για να αξιολογήσει την απόδοσή του αυξήθηκε ακόμη περισσότερο από τα επίπεδα ικανότητας έτσι ώστε η καθαρή επίπτωση της ανταγωνιστικής παρέμβασης στη σωματική αυτοαντίληψη ήταν αρνητική. Στα ιδιαίτερα ανταγωνιστικά περιβάλλοντα είναι πιθανό να υπάρξουν πολλοί «ηττημένοι» και

λίγοι «νικητές» και κατά μέσο όρο είναι πιθανό τα επίπεδα της αυτοαντίληψης να είναι χαμηλότερα. Η μελέτη αποδεικνύει γιατί είναι σημαντικό να αξιολογηθεί η σωματική αυτοαντίληψη ακόμα κι αν η εστίαση της παρέμβασης είναι απλά η ανάπτυξη της δεξιότητας ή η αύξηση της ικανότητας. Χωρίς την αξιολόγηση της σωματικής αυτοαντίληψης η ανταγωνιστική παρέμβαση θα είχε αξιολογηθεί θετικά (όπως ακριβώς θετικά αξιολογήθηκε η παρέμβαση συνεργασίας) για τη βραχυπρόθεσμη αύξηση της σωματικής ικανότητας. Ο συνυπολογισμός της σωματικής αυτοαντίληψης απέδειξε ότι υπήρξαν αρνητικά αποτελέσματα που είχαν σχέση με το ανταγωνιστικό πρόγραμμα παρέμβασης που θα υπονόμευαν πιθανά οποιαδήποτε μακροπρόθεσμα οφέλη που συνδέονταν με αυτό. Τα βραχυπρόθεσμα οφέλη είναι πιθανότερο να διατηρηθούν αν υπάρχει αύξηση στην αυτοαντίληψη, αν όμως οι παρεμβάσεις υπονόμευαν ακούσια την αυτοαντίληψη τα βραχυπρόθεσμα οφέλη είναι απίθανο να διατηρηθούν. Με δεδομένο ότι η σωματική αυτοαντίληψη και οι σωματικές εκβάσεις (απόδοση, ανάπτυξη ικανότητας, επίπεδο δραστηριότητας και ικανότητα) είναι πιθανό να έχουν αμοιβαία αποτελέσματα ο καλύτερος τρόπος να ενισχυθεί και να διατηρηθεί η σωματική ανάπτυξη είναι να ενισχυθεί η αυτοαντίληψη και η απόδοση ταυτόχρονα.

Η σχέση αυτοαντίληψης και θυματοποίησης. Πολλοί ερευνητές αντιλαμβανόμενοι τη σπουδαιότητα του ρόλου της αυτοαντίληψης στη συμμετοχή των διαδικασιών θυματοποίησης μελέτησαν και προσπάθησαν να ξεκαθαρίσουν τη σχέση αυτή.

Στη μελέτη τους, οι Neary και Joseph (1994) εξέτασαν την επίδραση της θυματοποίησης στην αυτοαντίληψη. Βρέθηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη θυματοποίηση και στη γενική ή σφαιρική αυτοαντίληψη των παιδιών.

Οι Callaghan και Joseph (1995) προχώρησαν την έρευνα σε συγκεκριμένους τομείς της αυτοαντίληψης όπως ο κοινωνικός και διαπίστωσαν ότι τα θύματα συνήθως έχουν αρνητική άποψη για τον εαυτό τους όσον αφορά το βαθμό κοινωνικής αποδοχής από τους συνομήλικους τους.

Οι Egan και Perry (1998) εξέτασαν δύο υποθέσεις σχετικές με την αυτοεκτίμηση και την θυματοποίηση. Πρώτη υπόθεση ήταν αν η χαμηλή αυτοεκτίμηση συντέλεσε κατά τη διάρκεια του χρόνου στη θυματοποίηση από τους συνομήλικους και η δεύτερη αν η υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση προστάτευσε τα παιδιά με προσωπικά χαρακτηριστικά όπως η σωματική αδυναμία, η ύπαρξη άγχους, και οι φτωχές κοινωνικές δεξιότητες. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν τόσο την πρώτη υπόθεση όσο και τη δεύτερη. Συγκεκριμένα η χαμηλή αυτοαντίληψη οδηγεί στη θυματοποίηση κατά τη διάρκεια του χρόνου και

ανάμεσα στα παιδιά που παρουσίαζαν ανεπιθύμητα κοινωνικά χαρακτηριστικά εκείνα που είχαν υψηλή αυτοαντίληψη ήταν λιγότερο πιθανό να καταστούν θύματα κατά τη διάρκεια του χρόνου.

Στόχος της μελέτης των Salmivali και Isaacs (2005) ήταν να ερευνηθεί τις ενδεχόμενες συσχετίσεις τριών μορφών αντιπαλοτήτων ανάμεσα σε συνομήλικους (θυματοποίηση, απόρριψη και έλλειψη ουσιαστικής φιλίας) και των αντιλήψεων των παιδιών για τους εαυτούς τους και τους συνομήλικους τους. Το δείγμα αποτέλεσαν 212 παιδιά (107 αγόρια, 105 κορίτσια) 11-13 ετών από τέσσερα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία παρακολούθηθηκαν ένα χρόνο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αρνητική αυτοαντίληψη ήταν παράγοντας κινδύνου για την ανάπτυξη όλων των μορφών αντιπαλοτήτων. Από τις τρεις μορφές η θυματοποίηση και η απόρριψη επηρέαζαν τις αντιλήψεις των παιδιών για τους εαυτούς τους και τους συνομήλικους τους, Καμία από τις μορφές αντιπαλοτήτων δεν προέβλεψε αλλαγές στις αυτοαντιλήψεις. Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν μερικώς ένα μοντέλο ανάμεσα στα παιδιά και στα περιβάλλοντά τους.

Η σχέση αυτοαντίληψης και εκφοβισμού. Δεν έχει απαντηθεί ακόμα το ερώτημα για την ψηλή ή χαμηλή αυτοαντίληψη των έφηβων που παρουσιάζουν αντικοινωνικές συμπεριφορές. Από τη μια μεριά θεωρίες κοινωνικού ελέγχου (social control) υποστηρίζουν ότι αυτοί οι έφηβοι έχουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη από το μέσο όρο (Cottfredson & Hirschi, 1990; Wells & Rankin, 1983), από την άλλη μεριά θεωρίες εξέλιξης του εαυτού (self-enhancement) υποστηρίζουν ότι αυτοί έχουν ψηλή αυτοαντίληψη (Cohen, 1955; Kaplan, 1980). Επίσης δεν έχει ακόμα δοθεί ξεκάθαρη απάντηση αν οι δράστες της επιθετικής συμπεριφοράς έχουν θετική ή ψηλή αυτοαντίληψη (Hay, 2000).

Ο Hay (2000) εξέτασε το πολυδιάστατο προφίλ της αυτοαντίληψης μαθητών και μαθητριών γυμνασίου που είχαν αποβληθεί για τα συνεχόμενα προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ. λεκτική, φυσική επιθετικότητα). Ως όργανο μέτρησης της αυτοαντίληψης χρησιμοποίησε το ερωτηματολόγιο αυτοπεριγραφής (SDQII) του Marsh (1990). Για τα αγόρια και τα κορίτσια η σωματική εμφάνιση, οι σχέσεις με το αντίθετο φύλο και η τιμιότητα-εμπιστοσύνη ήταν στο μέσο όρο. Μόνο τα κορίτσια είχαν χαμηλά σκορ στις σχέσεις με το ίδιο φύλο και στη συναισθηματική σταθερότητα. Για τα αγόρια η αντικοινωνική συμπεριφορά είχε σχέση με την προσπάθεια να παρουσιάσουν ένα αρσενικό προφίλ, ενώ για τα κορίτσια είχε σχέση με την κοινωνική περιθωριοποίηση.

Οι Finger, Graven και Dowson (2006) εξέτασαν τη σχέση των αποτελεσμάτων της αυτοαντίληψης παιδιών δημοτικού σχολείου με τα αποτελέσματα εκφοβισμού και θυματοποίησης χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο αυτοπεριγραφής των Marsh και συν. (2005). Τα αποτελέσματα προτείνουν ότι ο εκφοβισμός των άλλων έχει σχέση με θετική και αρνητική αυτοαντίληψη στους διακριτούς τομείς αυτής ενώ η θυματοποίηση έχει σημαντικά αρνητική σχέση με την αυτοαντίληψη.

Η Salmivalli (1998) μελέτησε τη δομή της αυτοαντίληψης και τη σχέση της με την κοινωνική συμπεριφορά σε καταστάσεις εκφοβισμού και θυματοποίησης σε 281 έφηβους ηλικίας 14-15 ετών από 15 σχολικές τάξεις. Τα όργανα μέτρησης ήταν το ερωτηματολόγιο ρόλου συμμετοχής (Participant Role Questionnaire) και η κλίμακα αυτοαντίληψης των Piers–Harris (Children’s Self-Concept Scale). Μια ομαδική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε για να διαμορφώσει ομάδες με παρόμοιο προφίλ της αυτοαντίληψης. Η τελική διαμόρφωση αποτελέστηκε από έξι ομάδες, που διέφεραν σημαντικά η μια από την άλλη ως προς τον αριθμό των μελών που έχουν την τάση: να εκφοβίσουν άλλους, να βοηθήσουν τους δράστες, να ενισχύσουν αυτούς και να αποστασιοποιηθούν από τις καταστάσεις εκφοβισμού. Οι δράστες είχαν συνήθως ψηλή κοινωνική και σωματική αυτοαντίληψη αν και η άποψη για τους εαυτούς του ήταν χαμηλή στους άλλους τομείς. Οι πιο νέοι που είχαν την τάση να ενισχύουν τους δράστες παρουσίασαν δομή της αυτοαντίληψης παρόμοια με αυτή των δραστών, ή χαμηλά σκορ στους άλλους τομείς της αυτοαντίληψης. Τα παιδιά που απομακρύνονταν από τις καταστάσεις εκφοβισμού χαρακτηρίζονταν τουλάχιστον από μέσο όρο στα σκορ στους παράγοντες της αυτοαντίληψης συμπεριφοράς και σχέσεων με την οικογένεια αν και δεν θεωρούσαν τους εαυτούς τους πολύ ικανούς σε άλλους τομείς. Οι διαφορές μεταξύ των ομάδων δεν ήταν σημαντικές ωστόσο παρατηρήθηκε πως οι έφηβοι με χαμηλή κοινωνική και σωματική αυτοαντίληψη ή χαμηλή αυτοαντίληψη σε άλλους τομείς έχουν περισσότερες πιθανότητες να καταστούν θύματα, ενώ η άμυνα των θυμάτων ήταν πιο σύνηθες χαρακτηριστικό των κοριτσιών και αγοριών που θεωρούσαν τους εαυτούς τους ικανούς σε άλλους τομείς.

Οι Marsh, Parada, Yeung και Healey (2001) έδειξαν ότι ο δράστης της επιθετικής συμπεριφοράς (ο συμμετέχων σε σωματικές επιθέσεις) και το θύμα (αυτός που δέχεται τη συμπεριφορά, που νιώθει ανασφάλεια) σχετίζονταν με τρεις παράγοντες της αυτοαντίληψης (γενική αυτοαντίληψη, σχέσεις με το ίδιο και το αντίθετο φύλο), βασισμένοι στα δεδομένα μιας μεγάλης εθνικής διαχρονικής έρευνας του 1998. Για τους μαθητές 8^{ου}, 10^{ου} και 12^{ου} βαθμού αυτοί που ήταν δράστες ή θύματα παρέμειναν στη διάρκεια του χρόνου και συσχετίζονταν μεταξύ τους(πολλοί μαθητές ήταν δράστες και

θύματα). Τα θύματα είχαν αρνητική σχέση με τη γενική αυτοαντίληψη και είχε αρνητική επίδραση στους άλλους παράγοντες της αυτοαντίληψης. Επίσης ο δράστης είχε αρνητική σχέση με τη γενική αυτοαντίληψη αλλά αυτό είχε μικρή θετική επίδραση στους άλλους παράγοντες της αυτοαντίληψης: Η χαμηλή γενική αυτοαντίληψη μπορεί να προκαλέσει επιθετική συμπεριφορά σε μια ενδεχόμενα επιτυχή προσπάθεια να ενισχυθούν οι άλλοι παράγοντες της αυτοαντίληψης. Τα αγόρια είχαν μεγαλύτερα σκορ συμμετοχής στην επιθετική συμπεριφορά ως δράστες ή θύματα από τα κορίτσια όμως η επίδραση της συμπεριφοράς εκφοβισμού και θυματοποίησης στους άλλους παράγοντες της αυτοαντίληψης ήταν παρόμοια για τα αγόρια και τα κορίτσια.

Οι O'Moore και Kirkham (2001) επεχείρησαν να διευκρινίσουν τη σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και τη συμπεριφορά του εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά του δημοτικού και του γυμνασίου που εμπλέκονταν στη συμπεριφορά του εκφοβισμού και της θυματοποίησης ως δράστες/ θύματα είχαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τα παιδιά που ήταν μόνο δράστες ή θύματα. Συμπερασματικά η υψηλή αυτοεκτίμηση προστατεύει τα παιδιά και τους εφήβους από την εμπλοκή τους στην παραπάνω συμπεριφορά.

Η σχέση φυσικής αγωγής και αυτοαντίληψης. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες έρευνες υποστηρίζουν πως η φυσική αγωγή επιδρά θετικά στην όχι μόνο στη σωματική αλλά και στη συνολική αυτοαντίληψη του παιδιού και στην ψυχική του υγεία (Fox, 1992).

Οι Weiss, McAuley, Ebbeck, και Wiese (1990) στην εφαρμογή ενός προγράμματος φυσικής αγωγής σε 131 παιδιά ηλικίας 8-13 ετών, που είχε ως στόχο την ανάπτυξη συνεργασίας των μαθητών, τη θετική πρόθεση στη φυσική αγωγή και την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων μελέτησαν την αυτοαντίληψη και τα χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σωματικής και κοινωνικής ικανότητας των παιδιών στα αθλήματα. Τα παιδιά που είχαν υψηλότερη σωματική αυτοαντίληψη σε σύγκριση με τα παιδιά που είχαν χαμηλότερη προσδοκούσαν την επιτυχία υψηλότερων αθλητικών στόχων, οι σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους ήταν σε πιο ικανοποιητικό βαθμό ανεπτυγμένες και η επιτυχία τους δεν είχε σχέση με τους άλλους.

Η έρευνα των Petrakis και Bahls (1991) μελέτησε την επίδραση του προγράμματος φυσικής αγωγής στην αυτοαντίληψη σε μαθητές δημοτικού 1^{ου} μέχρι 4^{ου} βαθμού. Επιλέχθηκαν δύο σχολεία, το ένα με πρόγραμμα φυσικής αγωγής (n=126 παιδιά) και το άλλο χωρίς (n=86 παιδιά). Η αυτοαντίληψη μετρήθηκε τις πρώτες δύο εβδομάδες του

Σεπτεμβρίου και τις δύο τελευταίες του Απριλίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η φυσική αγωγή ενίσχυσε μόνο τους μαθητές του 2^{ου} βαθμού.

Οι Goni και Zulaika (2000) στη φυσική αγωγή σε μια ομάδα 46 μαθητών (27 αγόρια 19 κορίτσια) έδωσαν διαφορετικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής από το κανονικό στον προσδιορισμό των μεμονωμένων στόχων, στην προώθηση των συνεργατικών και μη ανταγωνιστικών παιχνιδιών και στην επιδοκιμασία των μαθητών σε κάθε ευκαιρία που δινόταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Χρησιμοποιήθηκε ομάδα ελέγχου με 29 μαθητές. Η αύξηση της αυτοαντίληψης και ιδιαίτερα της σωματικής ήταν σημαντική για την πειραματική ομάδα που μετρήθηκε με το ερωτηματολόγιο αυτοπεριγραφής (Self-description Questionnaire) και με το ερωτηματολόγιο σωματικής αυτοαντίληψης για παιδιά και νέους (Physical self-perception Profile).

Η θετική αυτοαντίληψη και η υψηλή αυτοεκτίμηση στην παιδική ηλικία διαμορφώνεται από την άσκηση, τη φυσική αγωγή και τη φυσική δραστηριότητα μέσα από κατάλληλα προγράμματα. Η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση με τη σειρά τους συμβάλλουν στη υιοθέτηση επιθυμητών συμπεριφορών καθώς και στη σωματική ευεξία στην μετέπειτα ζωή τους ως ενήλικες. Η εικόνα του ατόμου για τον εαυτό του καθορίζει τη συμπεριφορά του στο μέλλον. Τα άτομα που έχουν θετική αυτοαντίληψη εμπιστεύονται τον εαυτό τους, αποδέχονται τις αδυναμίες τους, προσαρμόζονται εύκολα, δεν διακατέχονται από υψηλό βαθμό άγχους, έχουν ανεπτυγμένο βαθμό διαπροσωπικών σχέσεων, επιδιώκουν την επιτυχία. Τα άτομα με μειωμένη αυτοαντίληψη διακατέχονται από άγχος, δεν εκτιμούν τις δυνατότητές τους, επιλέγουν αμυντική στάση σε σχέση με τους άλλους και νομίζουν ότι θα αποτύχουν στις ενέργειές τους (Καλογιάννης, 2006).

Εφόσον λοιπόν ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση σχετίζονται με την αυτοαντίληψη και η φυσική αγωγή με αυτή, στη φυσική αγωγή μπορούν να περιοριστούν ή να προληφθούν οι συμπεριφορές του εκφοβισμού και της θυματοποίησης μέσω αυτοαντίληψης.

Παρακίνηση

Θεωρείται παρακινημένο ένα άτομο όταν ενεργοποιείται, η ενεργοποίησή του (δράση του) καθορίζεται από ορισμένους παράγοντες, οφείλεται σε κάποιους λόγους και ποικίλει σε ένταση και διάρκεια. (Ryan & Deci, 2000).

Το θεωρητικό πλαίσιο που βασίζεται η μελέτη της παρακίνησης στη φυσική αγωγή και σε άλλους χώρους παρέχεται από την εντυπωσιακή θεωρία του αυτοκαθορισμού. Η παρακίνηση προσεγγίζεται ως πολυδιάστατο και δυναμικό φαινόμενο καθορίζοντας τρεις

μορφές παρακίνησης: εσωτερική, εξωτερική και έλλειψη παρακίνησης (Deci & Ryan, 2004). Η εσωτερική παρακίνηση προσδιορίζεται από δραστηριότητες που εκτελούνται εξαιτίας του εσωτερικού ενδιαφέροντος του ατόμου αποκομίζοντας από αυτές ευχαρίστηση και ικανοποίηση από τη συμμετοχή και όχι κάποια εξωτερική ανταμοιβή (Ryan & Deci, 2000).

Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού η εξωτερική παρακίνηση προσδιορίζεται από δραστηριότητες που εκτελούνται για να επιτευχθεί κάποιο συγκεκριμένο αποτέλεσμα αναγνωρίσιμο και επιβραβεύσιμο από τους άλλους, ποικίλει δε στη σχετική αυτονομία ανάλογα με το βαθμό εσωτερίκευσης (Deci & Ryan 1985; Deci & Ryan, 2000). Για παράδειγμα κάποιος σπουδαστής που κάνει την εργασία του γιατί φοβάται τις κυρώσεις του πατέρα του είναι εξωτερικά παρακινημένος διότι θέλει να πετύχει ένα καλό αποτέλεσμα. Όμοια ένας σπουδαστής που κάνει την εργασία του γιατί ο ίδιος πιστεύει ότι αυτό του είναι χρήσιμο για τη σταδιοδρομία του είναι επίσης εξωτερικά παρακινημένος εφόσον κάνει την εργασία του επειδή του είναι χρήσιμο και όχι για την απόλαυση. Στο πρώτο παράδειγμα υπάρχει συμμόρφωση από εξωτερικό έλεγχο, στο δεύτερο προσωπική επικύρωση και μια αίσθηση επιλογής. Και τα δύο παραδείγματα αντιπροσωπεύουν σκόπιμη συμπεριφορά, αλλά οι δύο τύποι εξωτερικής παρακίνησης ποικίλουν ως προς την αυτονομία. Δεδομένου ότι πολλές δραστηριότητες που ορίζονται στα σχολεία δεν είναι σχεδιασμένες για να είναι πραγματικά ενδιαφέρουσες οι ανησυχίες – προβληματισμοί είναι πώς να παρακινήσουν τους σπουδαστές για να εκτιμήσουν και να αυτορυθμίσουν τέτοιες δραστηριότητες ώστε να γίνουν δικές τους. Αυτό το πρόβλημα στα πλαίσια της θεωρίας του αυτοκαθορισμού περιγράφεται με τον όρο «εσωτερίκευση».

Εσωτερίκευση είναι η διαδικασία σύμφωνα με την οποία τα άτομα κατορθώνουν να μετατρέπουν κοινωνικά ήθη και απαιτήσεις σε προσωπικές αξίες και δικές τους ρυθμίσεις. Η έννοια της εσωτερίκευσης περιγράφει πως η παρακίνηση κάποιου για τη συμπεριφορά ποικίλει. Μπορεί να ξεκινήσει από την έλλειψη παρακίνησης ή απροθυμία και να καταλήξει στην ενεργητική συμμόρφωση, στην προσωπική δέσμευση. Η αυξανόμενη εσωτερίκευση δημιουργεί θετικότερη αυτοαντίληψη και καλύτερη ποιότητα ενθάρρυνσης (Deci & Ryan, 2000).

Οι διαφορετικές ρυθμίσεις είναι οι παρακάτω (Ryan & Deci, 2000):

Εξωτερική ρύθμιση (external regulation): Αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό αυτονομίας της εξωτερικής παρακίνησης. Η συμπεριφορά ελέγχεται από εξωτερική αμοιβή ή εξαναγκασμό, τα άτομα εκτελούν μια δραστηριότητα προσδοκώντας κάποιο συγκεκριμένο αποτέλεσμα ή το ενδεχόμενο αποφυγής κάποιας τιμωρίας.

Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση (introjected regulation): περιγράφει μια μορφή εσωτερίκευσης αρκετά ελεγχόμενη γιατί η συμπεριφορά των ατόμων πραγματοποιείται κάτω από πίεση με σκοπό να αποφευχθεί η ενοχή ή να επιτευχθεί η ενίσχυση του εγώ.

Αναγνωρίσιμη ρύθμιση (identified regulation): Το άτομο προσδιορίζει την προσωπική σημασία μιας συμπεριφοράς και έχει δεχθεί τον κανονισμό ως δικό του. Προσεγγίζει την εσωτερική παρακίνηση παραμένει όμως μια εξωτερικά παρακινούμενη συμπεριφορά γιατί πραγματοποιείται ως μέσο για την επίτευξη ενός σημαντικού αποτελέσματος.

Ενσωματωμένη ρύθμιση (integrated regulation): Αποτελεί την πιο αυτόνομη μορφή εξωτερικής παρακίνησης. Το άτομο εσωτερικεύει τους λόγους της συμπεριφοράς, τους αφομοιώνει και η συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται από πραγματική αίσθηση της βούλησης. Αυτή η συμπεριφορά συμβολίζει ποιο και τι είναι το άτομο. Η ενσωματωμένη ρύθμιση βρίσκεται πιο κοντά στην εσωτερική παρακίνηση, παρόλο που οι λόγοι της συμπεριφοράς αφομοιώνονται και εσωτερικεύονται η παραπάνω ρύθμιση παραμένει μορφή εξωτερικής παρακίνησης γιατί οι λόγοι αυτοί στοχεύουν σε συγκεκριμένα οφέλη από την συμπεριφορά, που δεν ταυτίζονται με απόλαυση και ικανοποίηση από τη μάθηση και τη συμμετοχή.

Η έλλειψη παρακίνησης είναι η μορφή παρακίνησης κατά την οποία απουσιάζει οποιαδήποτε μορφή παρακίνησης. Ορίζεται ως η κατάσταση κατά την οποία το άτομο δεν παρουσιάζει καμιά πρόθεση συμμετοχής σε δράση. Αποτέλεσμα της έλλειψης παρακίνησης είναι η αδυναμία να εκτιμηθεί μια δραστηριότητα (Ryan, 1995), η αίσθηση του ατόμου ότι δεν είναι ικανό να συμμετέχει σε δράση (Deci, 1975) και δεν πιστεύει πως η συγκεκριμένη δράση θα φέρει κάποιο αποτέλεσμα (Seligman, 1975).

Σκοπός της έρευνας των Ntoumanis, Pensgaard, Martin και Pipe (2004) ήταν να παρουσιαστεί μια περιγραφή σε βάθος της έλλειψης παρακίνησης στην υποχρεωτική σχολική φυσική αγωγή, εξετάζοντας τις αιτίες, τον τρόπο που παρουσιάζεται και πως μπορεί να αντιμετωπιστεί. Από μια αρχική ομάδα 390 συμμετεχόντων ηλικίας 14-15 ετών επιλέχθηκαν 21 μαθητές (15 κορίτσια και 6 αγόρια) για να πάρουν μέρος σε ημιδομημένες συνεντεύξεις. Οι απαντήσεις ταξινομήθηκαν σε ερωτηματολόγιο που μετρά την παρακίνηση στη φυσική αγωγή. Τρεις αιτίες έλλειψης παρακίνησης προσδιορίστηκαν στις συνεντεύξεις. α) αντιλήψεις ανικανότητας που είχαν μαθευτεί β) χαμηλή ανάγκη ικανοποίησης γ) γενικότερο περιβάλλον. Η έλλειψη παρακίνησης αναπτύχθηκε από την μη παρακολούθηση, χαμηλή συμμετοχή στην τάξη και τη πρόθεση να είναι φυσικά ενεργοί αφού φύγουν από το σχολείο. Οι προτάσεις των μαθητών για την μείωση της

έλλειψης παρακίνησης στρέφονται στην ενθάρρυνση θετικών επιδράσεων, στην ανάγκη ικανοποίησης και στις οργανωτικές αλλαγές.

Παράγοντες που επηρεάζουν την παρακίνηση στο σχολικό περιβάλλον. Οι άνθρωποι μπορούν να είναι δυναμικοί και δεσμευμένοι ή παθητικοί και αλλοτριωμένοι κατά ένα μεγάλο μέρος στις κοινωνικές συνθήκες που αναπτύσσονται και ενεργούν. Η έρευνα καθοδηγούμενη από τη θεωρία του αυτοκαθορισμού έχει εστιάσει στις κοινωνικές συνθήκες που διευκολύνουν αντί να ματαιώνουν τη διαδικασία παρακίνησης του εαυτού και της υγιούς ψυχολογικής ανάπτυξης. Οι παράγοντες έχουν εξεταστεί που ενισχύουν την εσωτερική παρακίνηση, την αυτορύθμιση και την ευημερία. Τα συμπεράσματα έχουν οδηγήσει στις τρεις έμφυτες ψυχολογικές ανάγκες: την ικανότητα, την αυτονομία και τις κοινωνικές σχέσεις που όταν ικανοποιούνται ενισχύουν την παρακίνηση και την ευημερία και όταν ανατρέπονται οδηγούν στη μείωση αυτών. Η διαδικασία αυτών των ψυχολογικών αναγκών και διαδικασιών εξετάζεται σε περιοχές όπως η υγειονομική περίθαλψη, η εκπαίδευση, η εργασία, ο αθλητισμός, η θρησκεία, η ψυχοθεραπεία. (Ryan & Deci, 2000).

Τα παραπάνω συμπεράσματα ενισχύονται με σειρά μελετών όπως για παράδειγμα η μελέτη των Joussemet, Koestner, Lekes και Houliort (2004) στην οποία συγκρίνανε δύο πειραματικές μεθόδους για την προώθηση της αυτορύθμισης των παιδιών: τις ανταμοιβές και την αυτονομία. Μετρήθηκαν οι θετικές επιπτώσεις, η αντίληψη για την αξία του στόχου και η ελεύθερη επιλογή δέσμευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η υποστήριξη της αυτονομίας ήταν ευεργετικότερη από τις ανταμοιβές, οδηγώντας τα παιδιά να νιώσουν ευτυχέστερα δημιουργώντας νέο στόχο. Η υποστήριξη της αυτονομίας συνδέθηκε περισσότερο με την ενσωματωμένη αυτορύθμιση για ένα στόχο χωρίς ενδιαφέρον. Οι σχέσεις των αποτελεσμάτων ανάμεσα στη συμπεριφορά ελεύθερης επιλογής και συναισθημάτων για το στόχο είναι ίδιες με προηγούμενες μελέτες που αντιπαραβάλλον την αυτόνομη και την ελεγχόμενη λειτουργία. Οι ανταμοιβές παράγουν στα παιδιά αλλοτριωμένη μορφή αυτορύθμισης.

Η σχετική αλλαγή ή η σταθερότητα της αντιλαμβανόμενης θετικής ανατροφοδότησης, αντιληπτής ενημερωτικής ανατροφοδότησης και η επιρροή στην εσωτερική παρακίνηση των μαθητών στη φυσική αγωγή εξετάστηκαν πάνω από δύο χρόνια στην έρευνα των Koka και Hein (2006). 302 μαθητές, ηλικίας 11-15 ετών απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης των δασκάλων. Δύο χρόνια μετά οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ξανά μαζί με μια τροποποιημένη κλίμακα

αθλητικής παρακίνησης. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι και οι δύο τύποι ανατροφοδότησης παρουσίασαν μέτρια σταθερότητα κατά τη διάρκεια δύο ετών. Η αντιλαμβανόμενη θετική ανατροφοδότηση έδειξε σημαντική άμεση επίδραση στην εσωτερική παρακίνηση των μαθητών στη φυσική αγωγή. Κατά τη διάρκεια των δύο ετών προέκυψε επίδραση της αντιληπτής ενημερωτικής ανατροφοδότησης στην εσωτερική παρακίνηση.

Η σχέση της παρακίνησης και συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον και στη φυσική αγωγή. Η παρακίνηση είναι σημαντική, συνδέεται με αρνητικές (π.χ. πλήξη) η θετικές (π.χ. προσπάθεια) συνέπειες και επιθυμητές συμπεριφορές στη φυσική αγωγή (Ntoumanis 2001; 2002), τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στη φυσική αγωγή, καθώς τα χαμηλά επίπεδα αυτοκαθορισμένης παρακίνησης οδηγούν τους μαθητές στην ανάπτυξη της πρόθεσης να απουσιάζουν από το σχολείο και αργότερα να το εγκαταλείπουν (Vallerand , Fortier & Guy, 1997) ή να απομακρύνονται από τη φυσική αγωγή (Ntoumanis, 2005) η οποία μπορεί να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο στη δημόσια υγεία με τη δημιουργία θετικής στάσης απέναντι στην άσκηση και την προώθηση προγραμμάτων υγείας. Οι πρωτοβουλίες αυτές δεν θα είχαν επιτυχία αν οι μαθητές δεν ήταν παρακινημένοι ώστε να συμμετέχουν ενεργά στα μαθήματα φυσικής αγωγής. Ένα μοντέλο διαδικασίας της παρακίνησης που προτάθηκε από τον Vallerand (1997) εξέτασε ο Ntoumanis (2001) στην παρούσα μελέτη. Το μοντέλο είχε τη μορφή «κοινωνικοί παράγοντες», «ψυχολογικές μεσολαβητές», «είδη παρακίνησης», «συνέπειες». Οι συμμετέχοντες ήταν 424 Βρετανοί μαθητές ηλικίας 14-16 χρόνων από τη βορειοδυτική Αγγλία. Τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκαν για να μετρήσουν τη συνεργατική μάθηση, την αυτοαναφερόμενη βελτίωση, την επιλογή στόχων (κοινωνικοί παράγοντες), την αντιληπτική ικανότητα, την αυτονομία και τις κοινωνικές σχέσεις (ψυχολογικοί μεσολαβητές) της εσωτερικής παρακίνησης, των μορφών της εξωτερικής παρακίνησης και της έλλειψης παρακίνησης, την πλήξη , την προσπάθεια, την μελλοντική πρόθεση για άσκηση. Μια ανάλυση SEM έδειξε ότι η αντιλαμβανόμενη ικανότητα ήταν ο σημαντικότερος μεσολαβητής. Η εσωτερική παρακίνηση αφορούσε τις θετικές συνέπειες , ενώ οι εξωτερική παρακίνηση και η έλλειψη παρακίνησης προέβλεψαν αρνητικές συνέπειες. Η ανάλυση multisample έδειξε ότι το μοντέλο ήταν αμετάβλητο για το γένος. Τα συμπεράσματα τονίζουν τη σημασία της αντιλαμβανόμενης ικανότητας και της εσωτερικής παρακίνησης στα υποχρεωτικά μαθήματα φυσικής αγωγής.

Στην έρευνά του ο Ntoumanis (2002) μελέτησε τις διαφορές ανάμεσα στην αυτοκαθοριζόμενη και ελεγχόμενη μορφή παρακίνησης στη φυσική αγωγή. Το κλίμα παρακίνησης μετρήθηκε με το ερωτηματολόγιο PMCSQ-2 Newton, Duda και Yin (2000). Οι συμμετέχοντες ήταν 428 Βρετανοί μαθητές από τη Νοτιοδυτική Αγγλία 14-16 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν τρεις τύπους παρακίνησης. Ο πρώτος τύπος ήταν το «προφίλ αυτοδιάθεσης». Σ' αυτό οι μαθητές έδειξαν υψηλή αυτοκαθορισμένη παρακίνηση, συνεργατική μάθηση, διασκέδαση, προσπάθεια, χαμηλή εξωτερική παρακίνηση, έλλειψη παρακίνησης και πλήξη. Ο δεύτερος τύπος παρακίνησης ονομάστηκε «μέτρια παρακίνηση» γιατί η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε μεσαία σκορ σε όλες τις κλίμακες των μετρήσεων και ο τρίτος τύπος παρακίνησης ονομάστηκε «ελεγχόμενη παρακίνηση-έλλειψη παρακίνησης» γιατί παρουσίασε χαμηλά σκορ στην αυτοκαθοριζόμενη παρακίνηση, στην διασκέδαση και στην προσπάθεια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στη φυσική αγωγή η αυτοδιάθεση είναι σημαντική, συνδέεται με επιθυμητές συμπεριφορές και επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες.

Η σχέση παρακίνησης εκφοβισμού και θυματοποίησης στη φυσική αγωγή δεν έχει μελετηθεί εκτενέστερα, ελάχιστες έρευνες έχουν μελετήσει τη σχέση των συμπεριφορών αυτών με την παρακίνηση στο σχολικό περιβάλλον όπως για παράδειγμα η μελέτη των Sutton και Keogh (2000) στην οποία ο εκφοβισμός ερευνάται ως μέρος του γενικού πλαισίου της στάσης απέναντι στις διαπροσωπικές σχέσεις, στον κοινωνικό ανταγωνισμό και της παρακίνησης στο σχολείο. Υποτέθηκε ότι η συμπεριφορά εκφοβισμού και οι στάσεις που στηρίζουν τον εκφοβισμό θα είχαν σχέση με τις ανταγωνιστικές στάσεις στην τάξη, τον Μακιαβελισμό, τον ψυχωτισμό και την εξωστρέφεια από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Το δείγμα αποτέλεσαν 1989 μαθητές από δύο σχολεία Α/θμιας εκπαίδευσης της Γλασκώβης ηλικίας 12 ετών. Τα παιδιά συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο πρόσφατα ανεπτυγμένο αξιολογώντας την παρακίνηση μέσα από τον κοινωνικό ανταγωνισμό και την προσπάθεια στην τάξη, την κλίμακα Kiddie- Mach, την Pro- Victim κλίμακα από το ερωτηματολόγιο του Olwes και την κλίμακα προσωπικότητας Eysenk. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο παράγοντας επιθυμία για κοινωνική επιτυχία (με σκόπιμη έλλειψη προσπάθειας) είχε αρνητική σχέση με την υποστήριξη για τα θύματα του εκφοβισμού, με το Μακιαβελισμό το ψυχωτισμό και το κοινωνικά επιθυμητό. Τα παιδιά που είχαν θετικές στάσεις για τη θυματοποίηση είχαν αρνητική σχέση με το Μακιαβελισμό και ψυχωτισμό και θετική σχέση με το ψέμα. Τέλος τα παιδιά που χαρακτηρίστηκαν δράστες είχαν υψηλή σχέση με το Μακιαβελισμό και σημαντικά χαμηλά

σκορ στις συνθήκες συμπεριφοράς θυματοποίησης. Τα υψηλά επίπεδα Μακιαβελισμού των δραστών έδειξε και η έρευνα της Andreou (2000).

Ο McHoskey (1999) υιοθέτησε τη θεωρία του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 1985) σε τρεις μελέτες για να εξεταστούν οι στόχοι και ο προσανατολισμός παρακίνησης που έχουν σχέση με το Μακιαβελισμό. Οι στόχοι ταξινομήθηκαν ως εξωτερικοί (π. χ οικονομικοί επιτυχία) και εσωτερικοί (κοινωνικό συναίσθημα). Οι δύο τύποι στόχων γενικά είχαν σχέση με διαφορετική εμπειρία παρακίνησης. Οι εξωτερικοί στόχοι βιώνονται ως εξωτερικά ελεγχόμενοι, ενώ οι εσωτερικοί βιώνονται ως αυτοκαθοριζόμενοι. Προβλέφθηκε ότι ο Μακιαβελισμός θα είχε σχέση με τους εξωτερικούς στόχους, με την οικονομική επιτυχία συγκεκριμένα και γενικά με ελεγχόμενο προσανατολισμό παρακίνησης. Η πρόβλεψη υποστηρίχθηκε. Επιπλέον τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο Μακιαβελισμός συνδέεται θετικά με την αλλοτρίωση και την αντικοινωνική συμπεριφορά αλλά έχει αντίστροφη σχέση με το κοινωνικό ενδιαφέρον. Εφόσον λοιπόν οι δράστες του εκφοβισμού διακατέχονται από υψηλά επίπεδα Μακιαβελισμού ίσως να έχουν και την ανάλογη σχέση με την παρακίνηση. Δηλαδή ο εκφοβισμός συνδέεται με την παρακίνηση και συγκεκριμένα με ελεγχόμενη παρακίνηση – έλλειψη παρακίνησης.

Στόχοι επίτευξης

Μελέτες θεωρητικές και εμπειρικές για την κατανόηση της παρακίνησης για επίτευξη έχουν υποστηρίξει ότι πρέπει να προσδιοριστεί ο στόχος της συμπεριφοράς (Nicholls, 1992; Duda, 1993).

Ο Nicholls (1989) όπως αναφέρουν οι Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας (2003) έδειξε πως τα παιδιά μεγαλύτερα των 10 -11 ετών έχουν αναπτύξει το λιγότερο δύο διαφορετικούς τρόπους για να κρίνουν την ικανότητά τους. Ο πρώτος από αυτούς ονομάζεται «προσανατολισμός στο εγώ», σύμφωνα με τον οποίο η ικανότητα κρίνεται με βάση τους άλλους. Ο δεύτερος ονομάζεται «προσανατολισμός στη δουλειά» σύμφωνα με τον οποίο η επιτυχία κρίνεται βάση της προσπάθειας που κατέβαλε, της απόκτησης καινούργιων δεξιοτήτων και της ατομικής βελτίωσης

Τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στη δουλειά ανεξάρτητα από την αντικειμενική τους ικανότητα νιώθουν επιτυχημένα και ανεξάρτητα από την απόδοσή τους διατηρούν υψηλή παρακίνηση. Αυτό είναι απόρροια της αντίληψης που έχουν τα άτομα πως είναι σημαντικό να καταβάλουν τη μέγιστη προσπάθεια για να βελτιωθούν. Επιπλέον τους ενδιαφέρει η νίκη και η διάκριση αλλά αντιδρούν με διαφορετικό τρόπο στην επιτυχία και στην αποτυχία. Τις δύο αυτές καταστάσεις τις εκλαμβάνουν ως περαιτέρω

προσπάθεια για βελτίωση. Από τη μια μεριά η ικανοποίηση που νιώθουν από τη βελτίωση των προσωπικών τους επιδόσεων τους δίνει ώθηση για να καταβάλουν νέα προσπάθεια και από την άλλη καλούνται προς επίλυση τα πιθανά προβλήματα που προκύπτουν και ίσως να σταματούν την προσωπική βελτίωση, χωρίς να προξενούν φόβο ή ντροπή (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003).

Αντίθετα τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στο εγώ επειδή δεν μπορούν να νιώθουν επιτυχημένα ξεπερνώντας τους άλλους πιθανά ύστερα από αποτυχίες να σταματήσουν να καταβάλουν προσπάθεια. Τα παιδιά που δεν έχουν μεγάλες δυνατότητες νιώθουν μειονεκτικά, αγχωμένα και ντροπιασμένα πιστεύοντας πως δεν μπορούν να επιτύχουν ένα θετικό αποτέλεσμα και οδηγούνται εξαιτίας αυτού στην απομάκρυνσή τους από τους χώρους άθλησης (Παπαϊωάννου και συν., 2003).

Ο Dweck (1999) διακρίνει τους στόχους επίτευξης στην δουλειά και στο εγώ αντίστοιχα σε στόχους μάθησης και απόδοσης υποστηρίζοντας στην ίδια μελέτη πως δεν μπορούν οι δύο στόχοι να συνυπάρχουν σε ένα άτομο. Η Duda (1988) υποστήριξε πως ένα άτομο μπορεί να είναι έντονα προσανατολισμένο στη δουλειά και ταυτόχρονα να είναι προσανατολισμένο στο εγώ συμφωνώντας αργότερα με την άποψη αυτή και οι Roberts, Treasure και Kavussanu (1996).

Διχοτόμηση του παράγοντα "εγώ". Οι Elliot και Harackiewicz (1996) μέσα από έρευνές τους πρότειναν την διχοτόμηση του παράγοντα «προσανατολισμού στο εγώ» σε 2 παράγοντες: «προσέγγιση-επίδοσης» και «αποφυγή-επίδοσης». Ο στόχος «προσέγγιση-επίδοσης» είναι προς την απολαβή θετικών κριτικών για την ικανότητα, ενώ ο στόχος «αποφυγή-επίδοσης» προς αποφυγή αρνητικών κριτικών εξαιτίας της ανικανότητας. Με τον τρόπο αυτό θέτουν το δικό τους στίγμα στη δομή της θεωρίας Επίτευξης Στόχων, θεωρώντας ότι αυτή αποτελείται από έναν στόχο μάθησης και δύο στόχους απόδοσης, έναν προς την επίδειξη ικανότητας και ο άλλος προς την αποφυγή επίδειξης ανικανότητας (δηλαδή προστασία του εγώ).

Το θεωρητικό μοντέλο των τριών στόχων επιβεβαίωσαν οι Elliot και Church (1997). Σύμφωνα μ' αυτούς ο στόχος προσέγγισης εστιάζει στην επίτευξη ευνοϊκών κρίσεων λόγω της ικανότητας και ο στόχος αποφυγής εστιάζει στην αποφυγή της αρνητικής αξιολόγησης λόγω της χαμηλής ικανότητας. Επίσης υπέδειξαν πως ο στόχος προσέγγισης σχετίζεται θετικά με την απόδοση ενώ ο στόχος αποφυγής έχει αρνητική επίδραση στην απόδοση και στην εσωτερική παρακίνηση. Η ύπαρξη των τριών στόχων επιβεβαιώθηκε από τους Middleton και Midgley (1997) και Midgley, Kaplan, Middleton και Maehr (1998).

Παράγοντας κοινωνικής αποδοχής. Ο Nicholls έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στις ατομικές διαφορές στον προσανατολισμό στόχων, ενώ η Ames (1992; Ames & Archer, 1988) με την προσέγγιση της τόνισε τη σημασία του κοινωνικού παράγοντα στην επίτευξη. Ο Hayashi (1996) επιβεβαίωσε το ρόλο του κοινωνικού παράγοντα στην παρακίνηση για επίτευξη ανάμεσα σε Αγγλο-αμερικανούς και Χαβανέζους. Παρόμοια ευρήματα στον ελληνικό χώρο αναφέρονται από τους Παπαϊωάννου και Βουδαλικάκη (1999) ανάμεσα σε μαθητές ορθοδόξους και μουσουλμάνους σχετικά με την αξία της επιτυχίας στο σχολείο και τη ζωή. Στις απαντήσεις οι μουσουλμάνοι προσέγγιζαν ηθικοθρησκευτικά την αξία της επιτυχίας, ενώ οι χριστιανοί θεωρούσαν ότι η αξία της επιτυχίας ήταν συνδεδεμένη με τις ανάγκες του ατόμου. Επιβεβαιώνεται με αυτό τον τρόπο ο ρόλος του κοινωνικού παράγοντα. Κατά τον Παραϊοαννου (1999) οι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των ατόμων και την παρακίνησή τους στο επίπεδο γενικότητας της κατάστασης (situational) είναι η δομή του έργου που επιτελείται, η εξουσία, οι αμοιβές, ο τύπος της ομαδοποίησης, η αξιολόγηση και ο χρόνος που παραχωρείται σε κάθε έναν από αυτούς τους παράγοντες. Άλλοι κοινωνικοί παράγοντες στο ίδιο επίπεδο γενικότητας είναι οι διαδικασίες καθορισμού στόχων, η ανατροφοδότηση, οι στρατηγικές μάθησης, επίτευξη, συμπεριφορές, ψυχολογικές τεχνικές, κ.ά. (Papaioannou & Goudas, 1999).

Στο γενικό επίπεδο οι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των ατόμων και την παρακίνησή τους σε αυτό το επίπεδο χαρακτηρίζονται ως κουλτούρα, και είναι μεταξύ άλλων οι αξίες που διοχετεύονται από τη θρησκεία, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, το πολιτικό, εκπαιδευτικό και αθλητικό σύστημα, όπως και οι δομές της οικογένειας (Papaioannou, 1999). Ο ρόλος που παίζει ο παράγοντας κοινωνικής ένταξης, οδήγησε στην ενσωμάτωσή του στο ιεραρχικό μοντέλο της θεωρίας της επίτευξης των στόχων (Papaioannou, 1999).

Πρόσφατα παρατηρήθηκε μια τάση διαχωρισμού του στόχου προσωπικής βελτίωσης/ μάθησης σε δύο στόχους: στο στόχο προσέγγισης της μάθησης (mastery-approach) και στο στόχο αποφυγής της μάθησης (mastery-avoidance) (Conroy et al., 2003), προκύπτοντας έτσι το νέο μοντέλο των τεσσάρων στόχων 2X2 προσέγγισης και αποφυγής της μάθησης και της επίδοσης (Elliot & Mc Gregor, 2001).

Ερευνητική βιβλιογραφία για τους στόχους επίτευξης. Σύμφωνα με τους Treasure και Roberst (1994) ο προσανατολισμός στη δουλειά συνδέονταν με την πεποίθηση ότι η επιτυχία στις αθλητικές δραστηριότητες είναι αποτέλεσμα μεγάλης προσπάθειας και

συνεργασίας ενώ ο προσανατολισμός στο «εγώ» συνδέονταν με την πεποίθηση ότι η επιτυχία είναι αποτέλεσμα εξωτερικών παραγόντων και υψηλής ικανότητας.

Παρόμοια αποτελέσματα έδειξαν στην έρευνα τους οι Spray, Biddle και Fox (1999) εξετάζοντας τη σχέση των στόχων επίτευξης με τις πεποιθήσεις για τα αίτια της επιτυχίας σε έφηβους αγόρια και κορίτσια σε ένα προαιρετικό πρόγραμμα 16 μαθημάτων της φυσικής αγωγής. Εξέτασαν επίσης την σχέση των στόχων επίτευξης με την απόλαυση και την πλήξη στη φυσική αγωγή. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ο προσανατολισμός στο «εγώ» συνδέονταν με την πεποίθηση ότι η ικανότητα και η παραπλανητική τακτική οδηγούν στην επιτυχία, ενώ ο προσανατολισμός στη δουλειά συνδέονταν με την πεποίθηση ότι η επιτυχία είναι αποτέλεσμα σκληρής δουλειάς και προσπάθειας, έχοντας αυτή η πεποίθηση πιο δυνατή σχέση με την απόλαυση στη φυσική αγωγή στα κορίτσια παρά στα αγόρια. Για τα αγόρια ο προσανατολισμός στη δουλειά σχετίζονταν σημαντικά και αρνητικά με την πλήξη στη φυσική αγωγή, χωρίς να συμβαίνει το ίδιο και στα κορίτσια.

Οι Ntoumanis και Biddle (1999) σε μια μετα- ανάλυση που περιείχε 33 έρευνες στη φυσική αγωγή με δείγμα 6.515 παιδιά έδειξαν πως η συσχέτιση ανάμεσα στο προσανατολισμό στη δουλειά και θετικών επιδράσεων ήταν (.55), που σε σύγκριση με τον αθλητισμό ήταν πιο σημαντική (Biddle, 2001).

Η μελέτη των Zahariadis και Biddle (2000) εξέτασε τη σχέση της παρακίνησης και των στόχων επίτευξης στη φυσική αγωγή σε Άγγλους μαθητές. Για να αξιολογήσουν την παρακίνηση για συμμετοχή στα σπορ και στη σωματική δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο (Participation Motivation PMQ) και για να αξιολογήσουν τους στόχους επίτευξης το ερωτηματολόγιο Task and ego Orientation. Οι συσχετίσεις έδειξαν ξεκάθαρη σχέση του προσανατολισμού στη δουλειά με μορφές εσωτερικής παρακίνησης (ομαδικό πνεύμα, ανάπτυξη ικανότητας) ενώ ο στόχος «εγώ» συνδέθηκε με μορφές εξωτερικής παρακίνησης (π. χ θέση, αναγνώριση). Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης πως η παρακίνηση πιθανά μπορεί να ενισχυθεί μέσα από την προώθηση του προσανατολισμού στη δουλειά.

Οι Wang και Biddle (2003) ερεύνησαν τους παράγοντες που καθορίζουν τον ενεργό τρόπο ζωής σε σπουδαστές του πανεπιστημίου στη Σιγκαπούρη, επιβεβαίωσαν επίσης την αξιοπιστία ενός οργάνου μέτρησης σχετικά με τις πεποιθήσεις για την αθλητική ικανότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι πεποιθήσεις ότι η αθλητική ικανότητα αναπτύσσεται στη διάρκεια του χρόνου συνδέθηκαν ή προέβλεψαν το προσανατολισμό στη δουλειά, ενώ οι πεποιθήσεις πως η αθλητική ικανότητα είναι σταθερή συνδέθηκαν με τον προσανατολισμό στο εγώ. Οι στόχοι επίτευξης επηρεάζουν την αντιλαμβανόμενη

ικανότητα, η οποία στη συνέχεια επηρεάζει την εσωτερική παρακίνηση ώστε τα άτομα να οδηγούνται στον αθλητισμό και στον ενεργό τρόπο ζωής. Ο προσανατολισμός στη δουλειά είχε άμεση σχέση με την εσωτερική παρακίνηση, η οποία οδηγεί τα άτομα στη σωματική δραστηριότητα.

Οι Papaioannou, Bebetos και Theodorakis (2006) μελέτησαν τις αιτιώδεις σχέσεις της συμμετοχής στον αθλητισμό και στην άσκηση με τους στόχους επίτευξης, την αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα και την εσωτερική παρακίνηση στη φυσική αγωγή. Μια διαχρονική μελέτη πραγματοποιήθηκε στην οποία συμμετείχαν 882 Έλληνες μαθητές που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια 3 φορές, 3-5 εβδομάδες στο ακαδημαϊκό έτος, 3-6 εβδομάδες πριν τη λήξη του έτους και 7 μήνες μετά. Τα δεδομένα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας το μοντέλο δομικής εξίσωσης. Ο προσανατολισμός στη δουλειά και η εσωτερική παρακίνηση στην αρχή του ακαδημαϊκού έτους προέβλεψαν τη συμμετοχή στον αθλητισμό και στην άσκηση 7 και 14 μήνες μετά. Η αντιλαμβανόμενη ικανότητα και στην αρχή και στο τέλος της ακαδημαϊκής χρονιάς προέβλεψε την συμμετοχή στον αθλητισμό και στην άσκηση 7 και 14 μήνες μετά, ενώ ο προσανατολισμός στο εγώ δεν προέβλεψε τη συμμετοχή στον αθλητισμό και στην άσκηση σε καμιά χρονική περίοδο. Η προηγούμενη συμμετοχή στον αθλητισμό και στην άσκηση είχε θετική επίδραση στον προσανατολισμό στη δουλειά. Η αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα 3-6 εβδομάδες πριν τη λήξη της ακαδημαϊκής προέβλεψε όλη τη γνωστική- συναισθηματική δομή για 7 μήνες μετά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο προσανατολισμός στη δουλειά, η εσωτερική παρακίνηση στη φυσική αγωγή και η αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα θα συμβάλουν στην προώθηση της συμμετοχής στον αθλητισμό και στην άσκηση στους έφηβους.

Έρευνες που μελέτησαν τη σχέση των στόχων επίτευξης και των προθέσεων για άσκηση έδειξαν θετική σχέση ανάμεσα στον προσανατολισμό στη δουλειά και την πρόθεση για σωματική δραστηριότητα (Biddle, Soos & Chatzisarantis, 1999). Στην έρευνα των Lintunen, Valkonen, Leskinen και Biddle (1999) στη Φιλανδία ο προσανατολισμός στο εγώ συνδέονταν με την πρόθεση για άσκηση, αλλά η σχέση αυτή εξαρτήθηκε από την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των συμμετεχόντων. Βρετανοί μαθητές που ήταν υψηλά προσανατολισμένοι στη δουλειά, υψηλά προσανατολισμένοι στο εγώ και είχαν υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα σωματικής δραστηριότητας σε σύγκριση με τους μαθητές που ήταν μέτρια ή χαμηλά προσανατολισμένοι στις ίδιες μεταβλητές (Wang, Chatzisarantis, Spray & Biddle, 2002).

Οι Tzetzis, Goudas, Kourtessis και Zisi (2002) αντιμετώπισαν την έλλειψη αντικειμενικών μέτρων σωματικής δραστηριότητας στη βιβλιογραφία των στόχων

επίτευξης με το να καταγράφουν αντικειμενικά το χρόνο συμμετοχής και την κατανάλωση θερμίδων σε ένα δείγμα Ελλήνων μαθητών που συμμετείχαν σε μέτρια και υψηλής έντασης σωματικής δραστηριότητας σε 16 μαθήματα φυσικής αγωγής. Οι στόχοι επίτευξης των μαθητών δεν έδειξαν καμιά σημαντική επίδραση στην κατανάλωση θερμίδων ή στο χρόνο που οι μαθητές συμμετείχαν στη μέτρια σωματική δραστηριότητα. Υπήρξε μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στους στόχους και στο χρόνο συμμετοχής στη μεγάλη ένταση σωματική δραστηριότητα. Συγκεκριμένα οι μαθητές που ήταν ψηλά προσανατολισμένοι στη δουλειά, ανεξάρτητα από το επίπεδο προσανατολισμού στο εγώ, συμμετείχαν περισσότερο από εκείνους που ήταν χαμηλά προσανατολισμένοι στη δουλειά και ψηλά προσανατολισμένοι στο εγώ. Ο προσανατολισμός στη δουλειά σχετίζεται με ψηλά επίπεδα αυτοαναφερόμενης προσπάθειας συγκριτικά με τον προσανατολισμό στο εγώ.

Οι Cury, Da Fonseca, Rufo και Sarrzin (2002) στη μελέτη τους σε 682 έφηβους στη Γαλλία μαθητές στη φυσική αγωγή έδειξαν πως ο στόχος προσέγγισης ή ενίσχυσης του εγώ συνδέθηκε θετικά με τις αντιλήψεις για την ικανότητα στη φυσική αγωγή, με την αντίληψη ότι η αθλητική ικανότητα είναι έμφυτη, με την αντίληψη για συμμετοχή σε ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στο εγώ και αρνητικά με τα πιστεύω πως η αθλητική ικανότητα μπορεί να επαυξηθεί. Ο προσανατολισμός στη δουλειά σχετίζονταν με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη φυσική αγωγή, με τα πιστεύω πως η αθλητική ικανότητα μπορεί να επαυξηθεί και με ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη δουλειά. Παρόμοια με το στόχο προσέγγισης ο στόχος αποφυγής σχετίζονταν θετικά με τα πιστεύω πως η αθλητική ικανότητα είναι έμφυτη, με το κλίμα παρακίνησης στο εγώ και αρνητικά με τα πιστεύω πως η αθλητική ικανότητα μπορεί να επαυξηθεί.

Ο Car (2006) στις δύο μελέτες του εξέτασε πολυδιάστατα τους στόχους επίτευξης (μάθησης, προσέγγισης- επίδοσης, αποφυγής- επίδοσης) στους μαθητές της φυσικής αγωγής. Η 1^η μελέτη εξέτασε στη φυσική αγωγή τη σχέση των στόχων επίτευξης με την αυτοκαθορισμένη παρακίνηση, τις συναισθηματικές επιδράσεις αυτών και τα επίπεδα της αθλητικής δραστηριότητας εκτός διδακτικής ώρας σε δείγμα 193 μαθητών ηλικίας 7 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που ήταν προσανατολισμένα ψηλά στη μάθηση/ψηλά στο στόχο προσέγγισης- επίδοσης /ψηλά στο στόχο αποφυγής- επίδοσης ή ψηλά στη μάθηση/ψηλά στο στόχο προσέγγισης- επίδοσης / χαμηλά στο στόχο αποφυγής- επίδοσης ή ψηλά στη μάθηση/χαμηλά στο στόχο προσέγγισης- επίδοσης / χαμηλά στο στόχο αποφυγής- επίδοσης παρουσίασαν πιο ευπροσάρμοστες μορφές παρακίνησης. Αντίθετα τα παιδιά που ήταν προσανατολισμένα χαμηλά στη μάθηση/ψηλά στο στόχο προσέγγισης-

επίδοσης /ψηλά στο στόχο αποφυγής- επίδοσης παρουσίασαν μη προσαρμοσμένες μορφές παρακίνησης. Η 2^η μελέτη εξέτασε τη σχέση των στόχων επίτευξης με το κλίμα παρακίνησης στη φυσική αγωγή. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το κλίμα παρακίνησης ψηλά προσανατολισμένο στο στόχο μάθησης και χαμηλά στο στόχο απόδοσης οδηγεί σε χαμηλά επίπεδα το στόχο αποφυγής- επίδοσης και διατηρεί σε υψηλά επίπεδα το στόχο μάθησης. Αντίθετα ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο χαμηλά στο στόχο μάθησης και ψηλά στο στόχο απόδοσης οδηγεί σε χαμηλά επίπεδα το στόχο μάθησης.

Η σχέση στόχων επίτευξης και ποιότητας συμπεριφοράς των μαθητών-αθλητών. Πρόσφατα ερευνητές έχουν προσπαθήσει να εφαρμόσουν τη θεωρία επίτευξης στόχων για να κατανοήσουν τις διαφορές στο επίπεδο της ποιότητας της συμπεριφοράς των μαθητών.

Πρώτοι οι Duda, Olson και Templin (1991) επεχείρησαν να εξετάσουν τη σχέση των στόχων επίτευξης και συμπεριφοράς στα σπορ και έδειξαν πως οι μαθητές με προσανατολισμό στο εγώ αποδέχονταν και χρησιμοποιούσαν στρατηγικές εξαπάτησης, καταστρατήγησης των κανονισμών και τραυματισμού των αντιπάλων προκειμένου να νικήσουν ενώ αυτό δεν παρατηρήθηκε στους μαθητές που ήταν προσανατολισμένοι στη δουλειά.

Ο Papaioannou (1998) μελέτησε τη σχέση των στόχων επίτευξης με την πειθαρχία σε Έλληνες μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη φυσική αγωγή με το μοντέλο των δύο στόχων (μάθησης και απόδοσης). Το συμπέρασμα ήταν πως μαθητές που ήταν υψηλά προσανατολισμένοι στη μάθηση ήταν πιο πειθαρχημένοι απ' ό τι μαθητές που ήταν χαμηλά προσανατολισμένοι στη μάθηση.

Αποδιοργανωτική συμπεριφορά αποκαλείται η ενοχλητική ή η άσχημη συμπεριφορά (Mc Cormack, 1997) και είναι από τις σοβαρότερες ανησυχίες στα σχολεία. Οι Kulinna, Cothran και Regualos (2003) ταξινόμησαν τις αποδιοργανωτικές συμπεριφορές στην φυσική αγωγή σε έξι κατηγορίες:.

- i) επιθετικότητα (π. χ. εκφοβισμός και θυματοποίηση)
- ii) χαμηλή δέσμευση ή ανευθυνότητα (π.χ. μη συμμετοχή)
- iii) αδυναμία κατανόησης της κατεύθυνσης(π. χ δεν μπορεί να στοιχήσει δεξιά)
- iv) παράνομη χρήση ουσιών (π. χ. χρήση φαρμάκων)
- v) διάσπαση της προσοχής ή ενόχληση των άλλων (π.χ. χαχάνισμα)
- vi) αδυναμία στο τρόπο να χειριστούν θέματα που αφορούν τον εαυτό τους (π.χ. αργοπορία στην ανάθεση εργασίας).

Η μελέτη του Agbuga (2007) ερευνήσε τη σχέση των στόχων επίτευξης των μαθητών, των στάσεων και των αποδιοργανωτικών συμπεριφορών σε ένα πρόγραμμα σωματικής δραστηριότητας μετά το σχολείο. Συγκεκριμένα εξέτασε την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων του μοντέλου των τριών στόχων επίτευξης (προσέγγισης, αποφυγής και μάθησης) που χρησιμοποιήθηκε, προσδιόρισε τους στόχους επίτευξης των μαθητών, τις στάσεις των μαθητών στο πρόγραμμα, προσδιορίστηκαν οι αποδιοργανωτικές συμπεριφορές και ερευνήθηκαν οι σχέσεις των στόχων επίτευξης των μαθητών, με τις στάσεις, τη συμμετοχή στο πρόγραμμα και με τις αποδιοργανωτικές συμπεριφορές. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν το μοντέλο των τριών στόχων. Οι μαθητές σημείωσαν υψηλότερα σκορ στο στόχο μάθησης απ' ότι στους στόχους προσέγγισης και αποφυγής επίδοσης έχοντας θετική σχέση με τις στάσεις των μαθητών και αρνητική με τις αποδιοργανωτικές συμπεριφορές, συγκεκριμένα ο στόχος μάθησης βρέθηκε να έχει θετική σχέση με τις θετικές στάσεις των μαθητών και αρνητική σχέση με τους μαθητές που ανέφεραν μικρή δέσμευση, ενώ οι στόχοι προσέγγισης και αποφυγής είχαν θετική σχέση με τις αυτοαναφερόμενες αποδιοργανωτικές συμπεριφορές των μαθητών.

Η μελέτη των Lemyre, Roberts και Ommundsen (2002) εξέτασε τη συμβολή των προσανατολισμών στόχων και την επίδραση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας ως παράγοντα που μεσολαβεί στην πρόβλεψη της συμπλήρωσης της κλίμακας πολυδιάστατων αθλητικών προσωπικών προσανατολισμών (sportpersonship), μέτρηση της μη επιθετικής αθλητικής συμπεριφοράς στο ανταγωνιστικό ποδόσφαιρο των νέων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσοι από τους συμμετέχοντες ήταν ψηλά προσανατολισμένοι στη «δουλειά» επικύρωσαν με συνέπεια το «sportpersonship».

Συνοψίζοντας, στο χώρο της φυσικής αγωγής ο προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση είναι εκείνος ο στόχος που οδηγεί το άτομο να αναπτύξει κατά τέτοιο τρόπο την προσωπικότητά του ώστε η δράση του να επιδρά θετικά τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στο περιβάλλον του και να το οδηγεί σε επιθυμητές συμπεριφορές τόσο στη φυσική αγωγή όσο και στον αθλητισμό γενικότερα. Συνεπώς οι συμπεριφορές εκφοβισμού και θυματοποίησης εκλαμβανόμενες ως αποδιοργανωτικές (ανεπιθύμητες) συμπεριφορές (Kulinna et al., 2003), ίσως να σχετίζονται θετικά με τους προσανατολισμούς στόχων στην ενίσχυση του «εγώ» και στην προστασία του «εγώ».

Κλίμα παρακίνησης

Έρευνες στο σχολικό περιβάλλον έχουν δείξει πως οι καθηγητές και οι μαθητές δημιουργούν ένα ψυχολογικό κλίμα που επηρεάζει τα άτομα στους στόχους επίτευξης που

υιοθετούν (Ames, 1992; Ames & Archer, 1998). Οι μαθητές για παράδειγμα στο μάθημα της φυσικής αγωγής μπορούν να οδηγηθούν στους προσωπικούς τους προσανατολισμούς στο μάθημα από τον τρόπο διδασκαλίας του καθηγητή φυσικής αγωγής.

Σύμφωνα με την Ames (1992) ένα περιβάλλον μπορεί να έχει «ανταγωνιστικό χαρακτήρα» δίνοντας έμφαση στο ξεπέραςμα των άλλων, να έχει «ατομικό χαρακτήρα» δίνοντας έμφαση στην προσωπική προσπάθεια και βελτίωση ή «χαρακτήρα συνεργασίας» δίνοντας έμφαση στην επιδίωξη κοινών στόχων. Οι ατομικές διαφορές επηρεάζουν τον προσανατολισμό του κλίματος και συντελούν μ' αυτό τον τρόπο στη διαμόρφωση των τελικών προσανατολισμών που υιοθετεί το άτομο. Συνδέεται με διαφορετικούς προσανατολισμούς παρακίνησης η μεταβλητότητα της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή (Ames, 1992).

Αποτελέσματα ερευνών στηρίζουν τη θετική σχέση του κλίματος παρακίνησης με την εσωτερική- εξωτερική παρακίνηση μαθητών. Για παράδειγμα στη μελέτη τους οι Standage, Duda και Ntoumanis (2003) εξέτασαν τα αποτελέσματα των στόχων επίτευξης της αντιλαμβανόμενης ικανότητας και των αντιλήψεων για το κλίμα παρακίνησης των μαθητών στις μορφές παρακίνησης που αναπτύσσονται μέσα από τη θεωρία του αυτοκαθορισμού. Οι συμμετέχοντες ήταν Βρετανοί μαθητές Β/βάθμιας εκπαίδευσης με μέσο όρο ηλικίας 13,6 έτη. Οι στατιστικές αναλύσεις έδειξαν ότι ο στόχος επίτευξης στη μάθηση, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα και οι αντιλήψεις για έμφαση του καθηγητή στη μάθηση προέβλεψαν θετική σχέση με τις μορφές παρακίνησης του αυτοκαθορισμού. Η αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη φυσική αγωγή είχε αρνητική σχέση με την έλλειψη παρακίνησης. Σημαντικά αποτελέσματα αλληλεπίδρασης για το κλίμα παρακίνησης στη μάθηση με το στόχο επίτευξης στη μάθηση και για το στόχο επίτευξης στο εγώ με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα προέκυψαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι για τους μαθητές με υψηλό προσανατολισμό στη μάθηση, η αντίληψη ότι το κλίμα παρακίνησης ήταν προσανατολισμένο στη μάθηση συνδέθηκε με αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης, για τους μαθητές με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ, με την πεποίθηση ότι η ικανότητα βελτιώνεται- αυξάνεται, ενώ οι αντιλήψεις για την έλλειψη ικανότητας μείωσαν την εσωτερική παρακίνηση. Επιπλέον προέκυψε αλληλεπίδραση ανάμεσα στον στόχο επίτευξης στο εγώ, στο κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην απόδοση και στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα.

Επίσης στην έρευνα των Ommundsen και Kvalø (2007) ερευνήθηκε ο ρόλος του κλίματος παρακίνησης, της υποστήριξης της αυτονομίας των δασκάλων, της αντιλαμβανόμενης ικανότητας και αυτονομίας στην ρυθμιζόμενη παρακίνηση των

μαθητών στη φυσική αγωγή στη Νορβηγία σε μαθητές 10^{ου} βαθμού. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση και η υποστήριξη της αυτονομίας των δασκάλων, επηρέασαν θετικά την ρυθμιζόμενη παρακίνηση και από την εσωτερική παρακίνηση διάφορες μορφές (subdimension) και αρνητικά την έλλειψη παρακίνησης. Η αντιλαμβανόμενη ικανότητα, όχι όμως η αντιλαμβανόμενη αυτονομία σημαντικά και μερικώς μεσολάβησαν σ' αυτές τις σχέσεις. Η μη μεσολάβηση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας σ' ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην απόδοση βρέθηκε να διευκολύνει την έλλειψη παρακίνησης. Το κλίμα παρακίνησης στη μάθηση, η υποστήριξη της αυτονομίας, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα και η πραγματικά ρυθμιζόμενη παρακίνηση προέβλεψαν ενίσχυση στο ενδιαφέρον και στην απόλαυση στη φυσική αγωγή. Η ρυθμιζόμενη παρακίνηση και η αντιλαμβανόμενη ικανότητα προβλέπουν συμμετοχή στην άσκηση. Τα αποτελέσματα προτείνουν πως η θεωρία του αυτοκαθορισμού και των στόχων επίτευξης συμβάλουν στην κατανόηση της παρακίνησης για την εξήγηση συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών αποτελεσμάτων στη φυσική αγωγή.

Επίσης το κλίμα παρακίνησης μπορεί να επηρεάσει την πρόθεση για συμμετοχή στην άσκηση και το ενδιαφέρον των μαθητών. Στη μελέτη τους οι Sproule, Wang, Morgan, McNeill και McMorris (2007) σε 1122 μαθητές β/θμιας εκπαίδευσης στη Σιγκαπούρη εξέτασαν τις σχέσεις ανάμεσα στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, τους στόχους επίτευξης, την αντιλαμβανόμενη ικανότητα, το εσωτερικό ενδιαφέρον και την πρόθεση για συμμετοχή στη σωματική δραστηριότητα. Υποτέθηκε πως η συμμετοχή σε ένα κλίμα παρακίνησης με προσανατολισμό στη μάθηση θα οδηγήσει στην υιοθέτηση του στόχου επίτευξης στη μάθηση, ενώ ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στο στόχο εγώ θα οδηγήσει στην υιοθέτηση του στόχου επίτευξης εγώ. Και οι δύο στόχοι επίτευξης με τη μεσολάβηση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας συνδέονται με την εσωτερική παρακίνηση και την πρόθεση για συμμετοχή στην άσκηση. Η υπόθεση υποστηρίχτηκε. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο ένα κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση ενθαρρύνει την εσωτερική παρακίνηση και την πρόθεση για συμμετοχή στην άσκηση.

Η μελέτη των Esarti και Gutierrez (2001) βασισμένη στην θεωρία των στόχων είχε ως σκοπό να εξετάσει την επίδραση του κλίματος παρακίνησης στην παρακίνηση, στο ενδιαφέρον, στην πρόθεση για σωματική δραστηριότητα ή αθλητισμό των μαθητών στη φυσική αγωγή. Συμμετείχαν 975 μαθητές, ηλικίας 13 έως 18 ετών, συμπληρώνοντας τα παρακάτω όργανα μέτρησης: PECCS, TEOSQ, IMI, κλίμακα ικανοποίησης και κλίμακα πρόθεσης για σωματική δραστηριότητα και αθλητισμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το

κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην προσωπική βελτίωση είχε επίδραση άμεσα ή έμμεσα, στο στόχο επίτευξης στην προσωπική βελτίωση, στους τρεις τύπους-μορφές εσωτερικής παρακίνησης (ενδιαφέρον, αντιλαμβανόμενη ικανότητα και ικανοποίηση) και στην πρόθεση για σωματική δραστηριότητα και αθλητισμό σε αντίθεση με το κλίμα παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στην απόδοση. Το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην ενίσχυση του εγώ είχε συγκεκριμένα αποτελέσματα για κάθε μια από τις μεταβλητές που αναλύθηκαν, αυξάνοντας την ένταση-πίεση και έχοντας αρνητικές επιπτώσεις στην απόλαυση και στο ενδιαφέρον των μαθητών. Συνεπώς είναι απαραίτητα να αναπτύσσεται ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην προσωπική βελτίωση παρά ένα ανταγωνιστικό κλίμα παρακίνησης στη φυσική αγωγή.

Οι Papaioannou, Marsh και Theodorakis (2004) στην έρευνά τους απέδειξαν ότι όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως ο καθηγητής δίνει έμφαση στη μάθηση και στη βελτίωση δημιουργείται κλίμα θετικής παρακίνησης στην τάξη, αυξάνεται το ενδιαφέρον των μαθητών και η προσπάθεια και ενισχύονται οι θετικές στάσεις και συμπεριφορές σχετικά με την άσκηση.

Ερευνητές κατόρθωσαν να χειριστούν αποτελεσματικά το κλίμα παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Η μελέτη της Cecchini και συν. (2001) εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στο κλίμα παρακίνησης που χειρίστηκε ο δάσκαλος της φυσικής αγωγής και της εσωτερικής παρακίνησης στα τμήματα προετοιμασίας για αθλητικούς αγώνες με την αυτοπεποίθηση και την ανησυχία πριν τον ανταγωνισμό και τις εκδηλώσεις διάθεσης πριν και μετά τον ανταγωνισμό. Το δείγμα αποτελούνταν από παιδιά ηλικίας με μέσο όρο 11,7 έτη από ένα δημόσιο σχολείο (N=115) που συμμετείχαν σε τμήματα προετοιμασίας για αθλητικούς αγώνες. Κατά τη διάρκεια της περιόδου προετοιμασίας ένας δάσκαλος χειρίστηκε το κλίμα παρακίνησης. Το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση σχετίστηκε με την απόλαυση, την αντιλαμβανόμενη ικανότητα και προσπάθεια στη φυσική αγωγή καθώς και με σωματική ανησυχία πριν τον αγώνα και σθένος μετά τον αγώνα. Το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην απόδοση σχετίστηκε με την αυτοπεποίθηση πριν τον αγώνα, το σθένος πριν τους αγώνες και το άγχος μετά τους αγώνες.

Σκοπός της μελέτης των Christodoulidis, Papaioannou και Digelidis (2001) ήταν η εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης στις σχολικές τάξεις της φυσικής αγωγής, που είχε ως στόχο την αλλαγή του κλίματος παρακίνησης, των στόχων επίτευξης, της παρακίνησης και της στάσης των μαθητών απέναντι στην άσκηση και στη διατροφή. Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα παρέμβασης ήταν 105 Α΄ Λυκείου μαθητές και 529

μαθητές που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου. Αμέσως μετά την παρέμβαση έγινε σύγκριση της ομάδας παρέμβασης με την ομάδα ελέγχου. Η ομάδα παρέμβασης είχε: α) θετικότερη στάση απέναντι στην άσκηση, στη συμμετοχή στον αθλητισμό και στην κατανάλωση φρούτων, β) αντίληψη του κλίματος παρακίνησης στην τάξη προσανατολισμένο περισσότερο στο στόχο επίτευξης στην προσωπική βελτίωση και λιγότερο στο στόχο επίτευξης στο εγώ και γ) ξόδεψε περισσότερο χρόνο κάνοντας άσκηση ανά σύνοδο. Οι μικρές σημαντικές επιδράσεις σταμάτησαν να υφίστανται 10 μήνες μετά την παρέμβαση.

Στόχος της έρευνας των Digelidis, Papaioannou, Laparidis και Christodoulidis (2003) ήταν η αξιολόγηση παρέμβασης ενός έτους σε μαθητές γυμνασίου στο κλίμα παρακίνησης, στους στόχους επίτευξης και στις στάσεις απέναντι στην άσκηση και στην υγιεινή διατροφή. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε 262 μαθητές που αποτελούσαν την ομάδα παρέμβασης σε 88 μαθήματα φυσικής αγωγής και 521 μαθητές αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου, όλοι ήταν μαθητές Α΄ Γυμνασίου. Η παρέμβαση αξιολογήθηκε μέσω ερωτηματολογίων στην αρχή, στο τέλος της σχολικής χρονιάς και 10 μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια του κλίματος παρακίνησης, των στόχων επίτευξης και των στάσεων για την άσκηση και τη διατροφή. Η επικυρωτική ανάλυση παράγοντα και αναλύσεις αξιοπιστίας συσχετίσεων υποστήριξαν τις ψυχομετρικές μεταβλητές των ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν ότι οι μαθητές που πήραν μέρος στην παρέμβαση συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην άσκηση και στην υγιεινή διατροφή, είχαν χαμηλότερα σκορ στο στόχο επίτευξης στο εγώ και υψηλότερα στο στόχο επίτευξης στη μάθηση, αντιλήφθηκαν ότι ο δάσκαλός τους έδινε έμφαση περισσότερο στο στόχο μάθησης και λιγότερο στο στόχο επίτευξης στο εγώ. Οι καθηγητές μπορούν να δημιουργήσουν ένα θετικό κλίμα παρακίνησης που να διευκολύνει το στόχο στη μάθηση και τις στάσεις στην άσκηση.

Τα αποτελέσματα ερευνών λοιπόν συνηγορούν στην θετική επίδραση του κλίματος παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση. Όσον αφορά τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση στη φυσική αγωγή, η σχέση τους με το κλίμα παρακίνησης δεν έχει μελετηθεί και η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει το κενό αυτό στη βιβλιογραφία. Έρευνες όμως από το σχολικό περιβάλλον έχουν δείξει ότι ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση επηρεάζονται από τους δασκάλους και τους συνομηλίκους (Menesini et al., 1997), από την οικογένεια και το σχολείο (Aman-Back & Bjorkqvist, 2007), από την παρακίνηση στη μάθηση (Zimmerman, Glew, Christakis & Katon, 2005). Συνεπώς οι

συμπεριφορές εκφοβισμού και θυματοποίησης οι οποίες αναπτύσσονται στη φυσική αγωγή πιθανά θα σχετίζονται με το κλίμα παρακίνησης και συγκεκριμένα θα έχουν αρνητική σχέση με το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση και ίσως με παρεμβάσεις μέσω κλίματος παρακίνησης μπορεί να περιοριστούν οι συμπεριφορές αυτές.

III.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Πιλοτική έρευνα

Δείγμα

Συμμετείχαν 100 μαθητές Δημοτικού, ηλικίας 11 και 12 ετών (αγόρια 52, κορίτσια 48), από σχολεία του Ν. Τρικάλων. Για τη διενέργεια της έρευνας υπήρχε η σχετική άδεια από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι μαθητές συμμετείχαν οικειοθελώς.

Περιγραφή των οργάνων

Με βάση το ερωτηματολόγιο της Ανδρέου (1997), δημιουργήθηκαν 12 θέματα, στα οποία οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν, σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης συμπεριφοράς εκφοβισμού και θυματοποίησης κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής (π.χ. «*Κάποια παιδιά τα πειράζουν συνέχεια τους συμμαθητές τους*»). Οι μαθητές απαντούσαν σε επταβάθμια κλίμακα Likert από το «ποτέ» (=1) έως «πάντα» (=7).

Διαδικασία μέτρησης

Με την παρουσία της ερευνήτριας στην τάξη σε 10 λεπτά τα παιδιά συμπλήρωσαν τα ανώνυμα ερωτηματολόγια.

Αποτελέσματα και συζήτηση πιλοτικής έρευνας

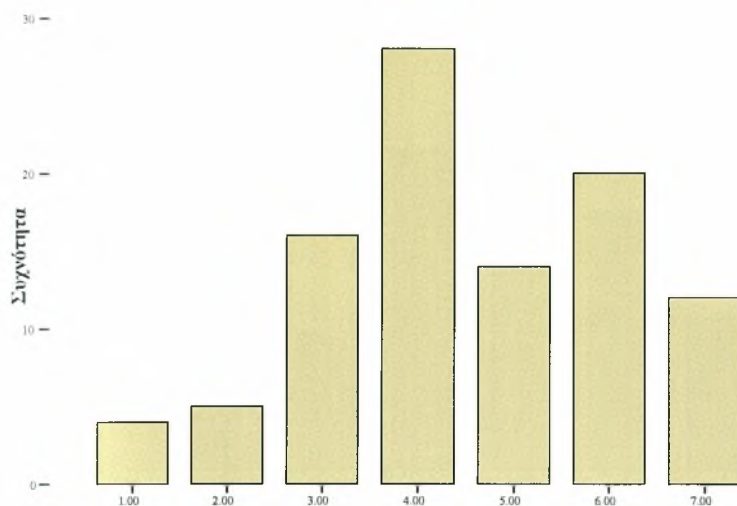
Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα υψηλότερα σκορ (πάνω από το 4) υπήρχαν στα παρακάτω δύο θέματα: α) «*κάποια παιδιά τα πειράζουν συνέχεια οι συμμαθητές τους*» ($M=4.53\pm 1.58$) και β) στο «*κάποια παιδιά τα κοροϊδεύουν οι συμμαθητές τους*» ($M=5.08\pm 1.73$). Σε όλα τα υπόλοιπα θέματα, ο μέσος όρος ήταν κάτω του 3. (Πίνακας 1,2 και σχήματα 1 έως 12).

Πίνακας 1. Η συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς θυματοποίησης

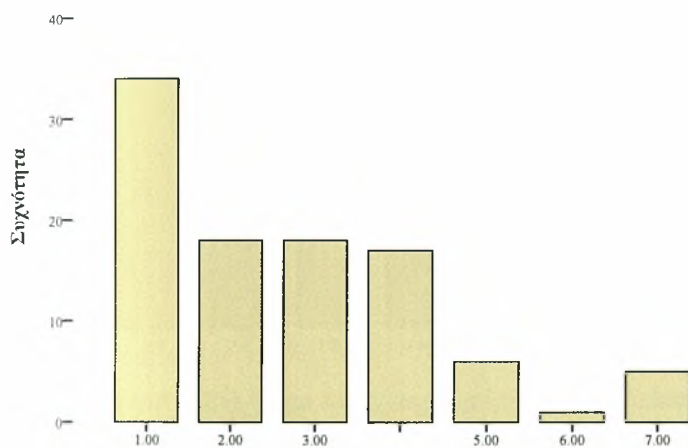
Ερωτήσεις ανίχνευσης συμπεριφοράς θυματοποίησης	Mean	Std Deviation
Κάποια παιδιά τα πειράζουν συνέχεια τους συμμαθητές τους	4.5253	1.58657
Κάποια παιδιά τα απειλούν και τα τρομάζουν οι συμμαθητές τους	2.6566	1.66698
Κάποια τα βρίζουν άσχημα	4.0000	1.91130
Κάποια παιδιά τα βάζουν στο μάτι οι συμμαθητές τους	3.0505	1.71651
Κάποια παιδιά τα χτυπάνε και τα κάνουν ο,τι θέλουν οι συμμαθητές τους	2.7879	1.80856
Κάποια παιδιά τα κοροϊδεύουν οι συμμαθητές τους	5.0808	1.73015

Πίνακας 2. Η συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς εκφοβισμού

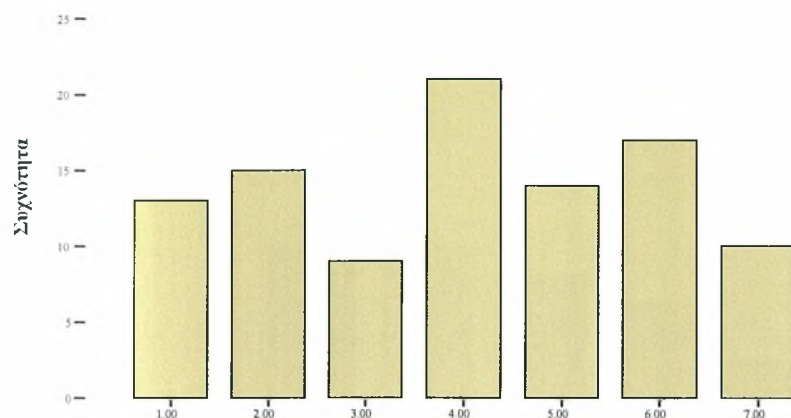
Ερωτήσεις ανίχνευσης συμπεριφοράς εκφοβισμού	Mean	Std Deviation
Κάποια παιδιά χτυπάνε και κάνουν ο,τι θέλουν τους συμμαθητές τους	3.0404	1.77809
Κάποια παιδιά απειλούν και τρομάζουν τους συμμαθητές τους	2.5758	1.67874
Κάποια παιδιά κοροϊδεύουν τους συμμαθητές τους	4.9293	1.69183
Κάποια παιδιά βάζουν στο μάτι κάποιους συμμαθητές τους	3.0101	1.65674
Κάποια παιδιά συχνά πειράζουν τους συμμαθητές τους	4.4848	1.66208
Κάποια παιδιά βρίζουν άσχημα τους συμμαθητές τους	4.0101	1.99231



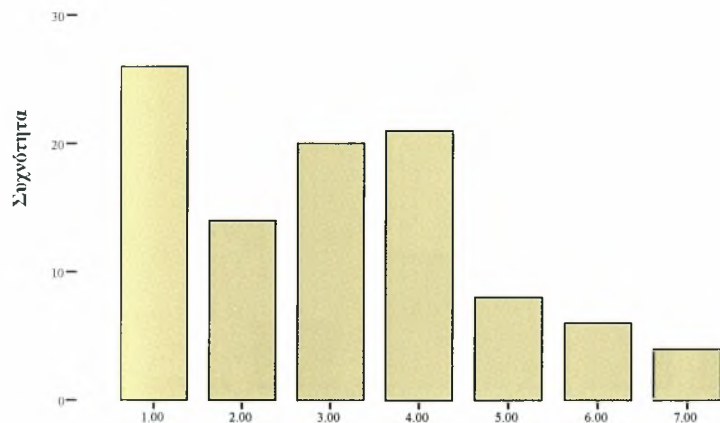
Σχήμα 1. Συχνότητα εμφάνισης θυματοποίησης σχετικά με το θέμα «κάποια παιδιά τα πειράζουν συνέχεια οι συμμαθητές τους». (από το 1= ποτέ μέχρι το 7= πάντα).



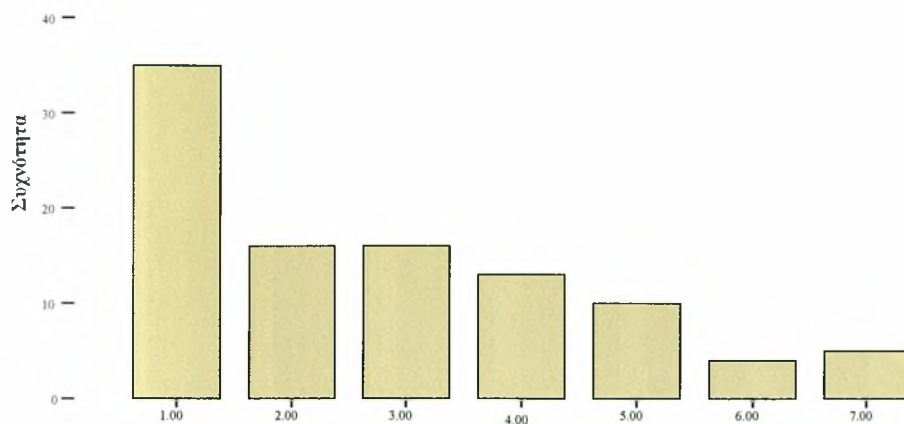
Σχήμα 2. Συχνότητα εμφάνισης θυματοποίησης σχετικά με το θέμα «κάποια παιδιά τα απειλούν και τα τρομάζουν οι συμμαθητές τους». (από το 1= ποτέ μέχρι το 7= πάντα).



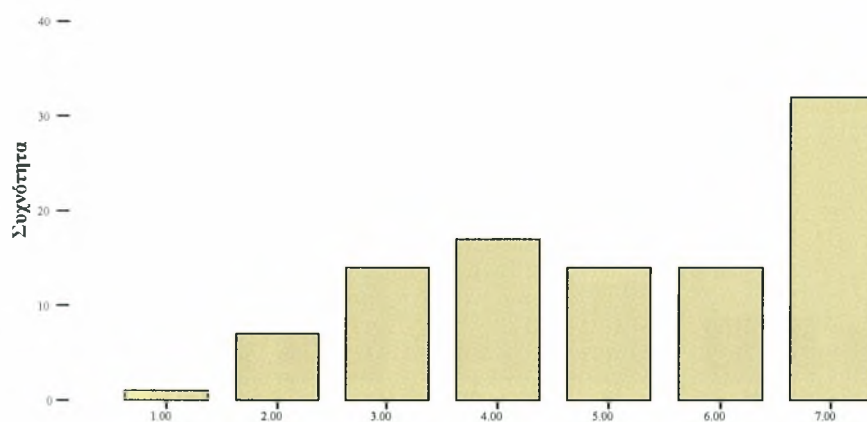
Σχήμα 3. Συχνότητα εμφάνισης θυματοποίησης σχετικά με το θέμα «κάποια παιδιά τα βρίζουν άσχημα». (από το1= ποτέ μέχρι το 7= πάντα).



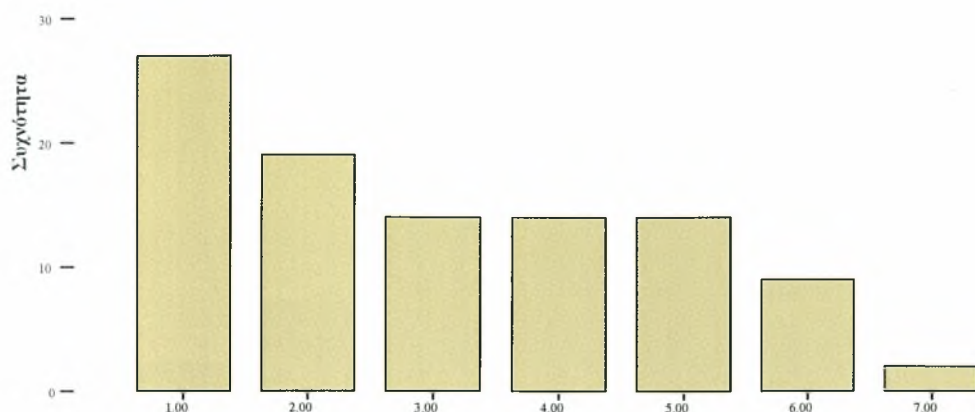
Σχήμα 4. Συχνότητα εμφάνισης θυματοποίησης σχετικά με το θέμα «κάποια παιδιά τα βάζουν στο μάτι οι συμμαθητές τους». (από το1= ποτέ μέχρι το 7= πάντα).



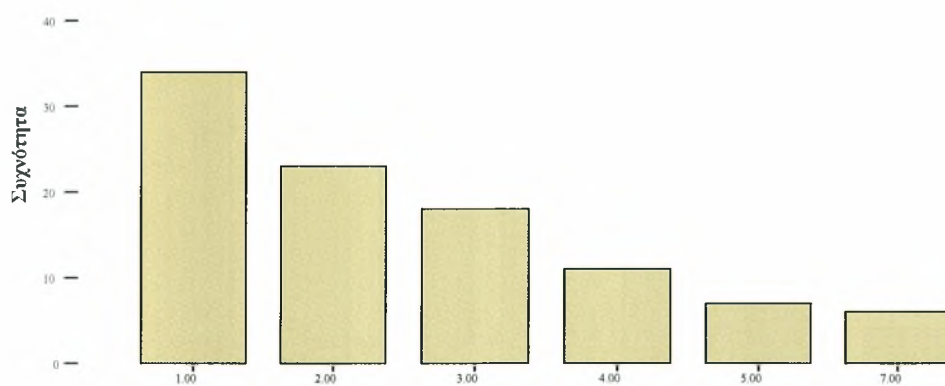
Σχήμα 5. Συχνότητα εμφάνισης θυματοποίησης σχετικά με το θέμα «κάποια παιδιά τα χτυπάνε και να τα κάνουν ο,τι θέλουν οι συμμαθητές τους». (από το 1= ποτέ μέχρι το 7= πάντα).



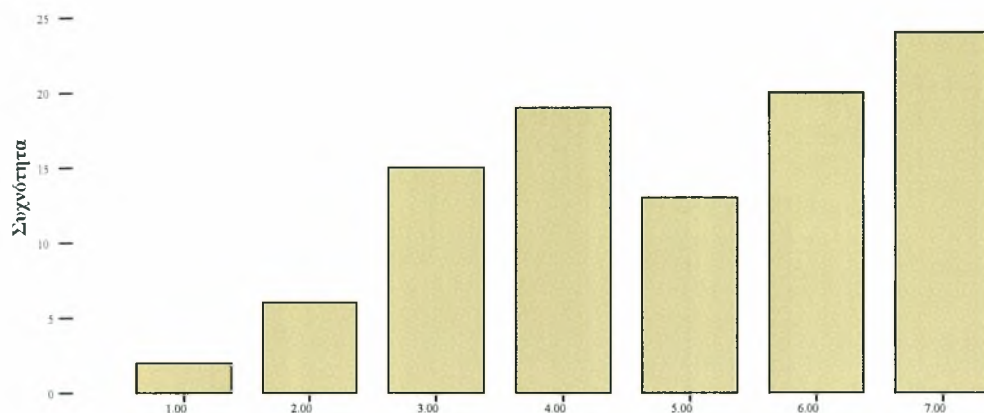
Σχήμα 6. Συχνότητα εμφάνισης θυματοποίησης σχετικά με το θέμα « κάποια παιδιά τα κοροϊδεύουν οι συμμαθητές τους». (από το 1= ποτέ μέχρι το 7= πάντα).



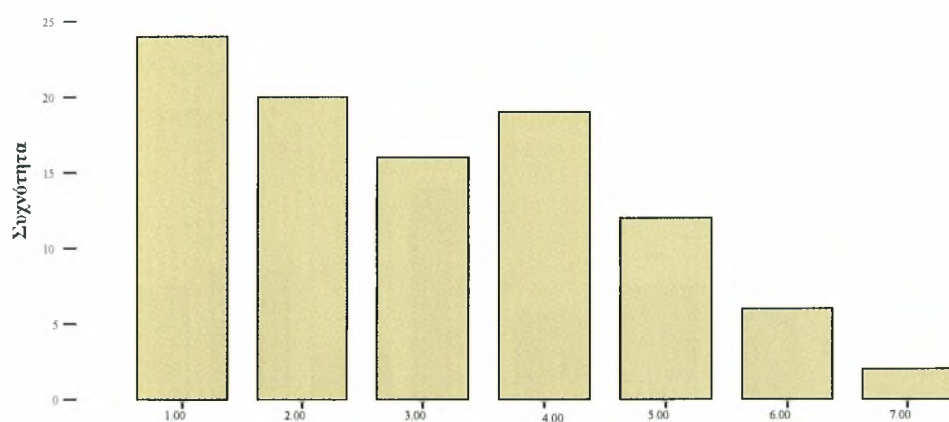
Σχήμα 7. Συχνότητα εμφάνισης εκφοβισμού σχετικά με το θέμα «κάποια παιδιά χτυπάνε και κάνουν ότι θέλουν τους συμμαθητές τους». (από το 1= ποτέ μέχρι το 7= πάντα).



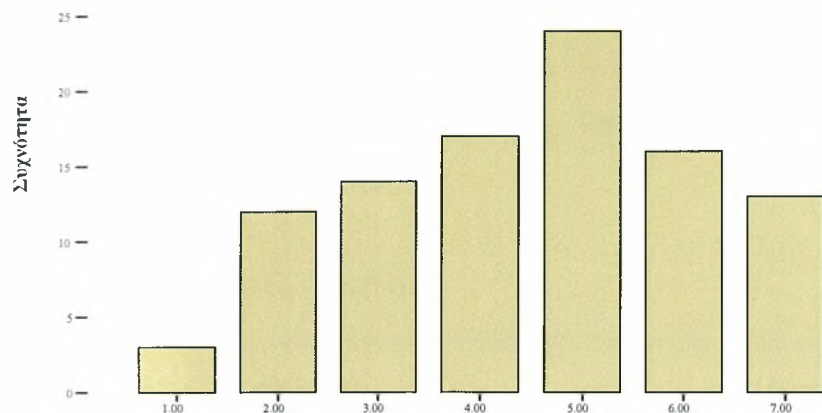
Σχήμα 8. Συχνότητα εμφάνισης εκφοβισμού σχετικά με το θέμα «κάποια παιδιά απειλούν και τρομάζουν τους συμμαθητές τους» (από το 1= ποτέ μέχρι το 7= πάντα).



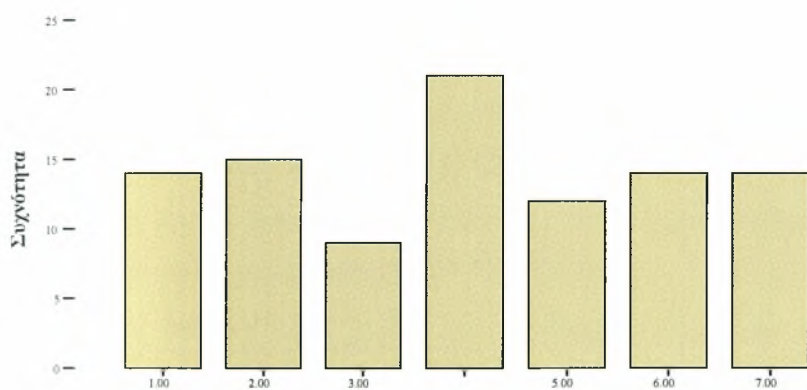
Σχήμα 9. Συχνότητα εμφάνισης εκφοβισμού σχετικά με το θέμα «κάποια παιδιά κοροϊδεύουν τους συμμαθητές τους». (από το 1= ποτέ μέχρι το 7= πάντα).



Σχήμα 10. Συχνότητα εμφάνισης εκφοβισμού σχετικά με το θέμα «κάποια παιδιά βάζουν στο μάτι τους συμμαθητές τους». (από το 1= ποτέ μέχρι το 7= πάντα).



Σχήμα 11. Συχνότητα εμφάνισης εκφοβισμού σχετικά με το θέμα «κάποια παιδιά συχνά πειράζουν τους συμμαθητές τους». (από το 1= ποτέ μέχρι το 7= πάντα).



Σχήμα 12. Συχνότητα εμφάνισης εκφοβισμού σχετικά με το θέμα «κάποια παιδιά βρίζουν άσχημα τους συμμαθητές τους». (από το 1= ποτέ μέχρι το 7= πάντα).

Κύρια Έρευνα

Δείγμα

Συμμετείχαν 290 μαθητές Δημοτικού, ηλικίας 11-12 ετών (αγόρια 147, κορίτσια 143) από σχολεία του Ν. Τρικάλων. Για τη διενέργεια της έρευνας υπήρχε η σχετική άδεια από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι μαθητές συμμετείχαν οικειοθελώς.

Περιγραφή των οργάνων

Κλίμακα ικανοποίησης από το μάθημα της φυσικής αγωγής. Αναπτύχθηκε από τους Duda και Nichols (1992). Περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις στις οποίες απάντησαν οι μαθητές μετά το γενικό πρόθεμα «*Στο μάθημα της φυσικής αγωγής γενικά...*» και αξιολογούν την ικανοποίηση των μαθητών από το μάθημα της φυσικής αγωγής (π.χ. *βρίσκω το μάθημα ενδιαφέρον*). Η κλίμακα προσαρμόστηκε με επιτυχία για έρευνες στον ελλαδικό χώρο από τους Papaioannou, Milosis, Kosmidou και Tsigilis (2002). Οι μαθητές απαντούσαν σε 5-βάθμια κλίμακα Likert από το «*Διαφωνώ απόλυτα*» (=1), έως το «*Συμφωνώ απόλυτα*» (=5).

Κλίμακα Γενικής Αυτοαντίληψης. Χρησιμοποιήθηκε η αντίστοιχη κλίμακα από το Ερωτηματολόγιο Αυτοπεριγραφής II (Marsh, 1990). Αποτελείται από 102 στοιχεία που προσδιορίζουν τους 11 παράγοντες (σωματική ικανότητα, σωματική εμφάνιση, σχέσεις με το αντίθετο / ίδιο φύλο, σχέσεις με τους γονείς, τιμιότητα/ εμπιστοσύνη, συναισθηματική σταθερότητα, γενικός «εαυτός», ικανότητα μαθηματικών, γλωσσική ικανότητα, σχέσεις με τους γονείς, γενική ικανότητα εκπαίδευσης). Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε ο γενικός «εαυτός». Οι μαθητές απάντησαν σε 10 ερωτήσεις (π. χ *Γενικά σε όλα είμαι κακός, γενικά απ' όλες τις απόψεις είμαι χάλια*). Το ερωτηματολόγιο έχει προσαρμοστεί για έρευνες στον ελλαδικό χώρο από τους: Καλογιάννης και Παπαϊωάννου (2003); Καλογιάννης, Μυλώσης και Παπαϊωάννου, (2004). Οι μαθητές απαντούσαν σε 5-βάθμια κλίμακα Likert από το «*Διαφωνώ απόλυτα*» (=1), έως το «*Συμφωνώ απόλυτα*» (=5).

Στόχοι Επίτευξης σε Επίπεδο Χώρου στη Φυσική Αγωγή. Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε από τους Papaioannou, Milosis, Kosmidou και Tsigilis (2002). Οι μαθητές μετά το γενικό πρόθεμα «*Στο μάθημα της φυσικής αγωγής γενικά...*» απάντησαν σε 29 ερωτήσεις οι οποίες αξιολογούν τους τέσσερις προσανατολισμούς στόχων: α) στην προσωπική βελτίωση (π. χ *στόχος μου είναι να αναπτύξω τις δεξιότητές μου*), β) στην

προστασία του εγώ (π. χ *προσπαθώ να αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να φανώ ανίκανος*), γ) στην κοινωνική αποδοχή (π. χ *νιώθω απόλυτα επιτυχημένος όταν μαθαίνω κάτι και οι άλλοι με αγαπούν*), δ) στην ενίσχυση του εγώ (π. χ *αγωνίζομαι να είμαι πρώτος ή πρώτη*). Οι μαθητές απαντούσαν σε 5-βάθμια κλίμακα Likert από το «Διαφωνώ απόλυτα» (=1), έως το «Συμφωνώ απόλυτα» (=5).

Ερωτηματολόγιο αντίληψης έμφασης του καθηγητή φυσικής αγωγής στους προσανατολισμούς στόχων σε επίπεδο χώρου: Αναπτύχθηκε από τους Papanicolaou, Kosmidou, Tsigilis και Milosis (2007). Οι μαθητές μετά το γενικό πρόθεμα «*Στο μάθημα της φυσικής αγωγής γενικά...*» απάντησαν σε 31 ερωτήσεις οι οποίες αξιολογούν α) την αντίληψη έμφασης του καθηγητή στην προσωπική βελτίωση (π. χ *είναι απόλυτα ικανοποιημένος /η όταν βελτιώνω τις ικανότητες μου σε ασκήσεις και παιχνίδια μετά από σκληρή προσπάθεια*), β) στην προστασία του εγώ (*με κάνει να φοβάμαι την αξιολόγηση και να προφυλάσσομαι από αυτή*), γ) στην ενίσχυση του εγώ (*θέλει να αγωνιζόμαστε να αποδείξουμε ότι είμαστε ικανότεροι από τους άλλους*) και δ) στην κοινωνική αποδοχή (*θέλει να κάνουμε πράγματα για τα οποία οι άλλοι θα μας αγαπούν*). Οι μαθητές απαντούσαν σε 5-βάθμια κλίμακα Likert από το «Διαφωνώ απόλυτα» (=1), έως το «Συμφωνώ απόλυτα» (=5).

Εσωτερική –εξωτερική παρακίνηση σε επίπεδο χώρου. Αναπτύχθηκε από τον Vallerand (1997). Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Papanicolaou, Milosis, Kosmidou και Tsigilis (2002). Με το ερωτηματολόγιο καταγράφονται οι λόγοι για τους οποίους ασχολούνται οι μαθητές με τις ασκήσεις που κάνουν στη φυσική αγωγή. Συνολικά περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις από τις οποίες 4 αξιολογούν την εσωτερική παρακίνηση (π. χ *γιατί είναι διασκεδαστικές*), 4 την εξωτερική παρακίνηση (*γιατί υποτίθεται ότι πρέπει να το κάνω*), 4 την αναγνωρίσιμη ρύθμιση (*γιατί πιστεύω ότι είναι καλές για μένα*) και 4 την έλλειψη παρακίνησης (*κάνω αυτές τις δραστηριότητες αλλά δεν είμαι σίγουρος/η εάν αξίζει*). Οι μαθητές απαντούσαν σε 5-βάθμια κλίμακα Likert από το «Διαφωνώ απόλυτα» (=1), έως το «Συμφωνώ απόλυτα» (=5).

Κλίμακα Θυματοποίησης και Εκφοβισμού των Austin και Joseph (1996). Περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις που χωρίζονται σε δύο υποκλίμακες των 6 στοιχείων, μετρώντας τις επιθετικές ενέργειες που διαπράττει ή υφίσταται ο μαθητής. Π. χ. «*Μερικά παιδιά τα πειράζουν συμμαθητές τους όμως άλλα παιδιά δεν τα πειράζουν*». Το

ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε και χρησιμοποιήθηκε σε έρευνες στο σχολικό περιβάλλον του ελλαδικού χώρου από την Ανδρέου (1997). Τροποποιήθηκε στην παρούσα έρευνα βάζοντας πριν από όλες τις ερωτήσεις το γενικό πρόθεμα «*Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής...*». Οι απαντήσεις σημειώνονται σε κλίμακα τεσσάρων σημείων από το 1 έως 4 επιλέγοντας ο μαθητής πρώτα την ομάδα και μετά το βαθμό ομοιότητας «μου ταιριάζει απόλυτα» ή «μάλλον μου ταιριάζει».

Διαδικασία μέτρησης

Με την παρουσία της ερευνήτριας στην τάξη σε 35 λεπτά τα παιδιά συμπλήρωσαν ανώνυμα τα ερωτηματολόγια αφού πρώτα πληροφορήθηκαν ότι είναι ανώνυμα και εμπιστευτικά.

Στατιστική ανάλυση

Στις στατιστικές αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 15. Για την εξέταση των υποθέσεων 1 ως 13 ακολουθήθηκε εξέταση συσχετίσεων με βάση το συντελεστή Pearson. Για την εξέταση των υποθέσεων 14,15 πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης για ένα παράγοντα. Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας των παραγόντων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το τεστ άλφα (Cronbach, 1951).

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Διερεύνηση εσωτερικής συνοχής

Η αξιοπιστία των ερωτηματολογίων εξετάστηκε με βάση το τεστ άλφα (Cronbach, 1951). Οι κλίμακες των ερωτηματολογίων, είχαν όλες υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής ($\alpha > .70$) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Δείκτες εσωτερικής συνοχής.

	<i>α Cronbach</i>
Θυματοποίηση	.69
Εκφοβισμός	.74
Ικανοποίησης από το μάθημα	.68
Ενίσχυση του εγώ	.77
Κοινωνική αποδοχή	.91
Προστασία του εγώ	.75
Προσωπική βελτίωση	.75
Έμφαση του καθηγητή στην προστασία του εγώ	.78
Έμφαση του καθηγητή στην κοινωνική αποδοχή	.89
Έμφαση του καθηγητή στην ενίσχυση του εγώ	.82
Έμφαση του καθηγητή στην προσωπική βελτίωση	.81
Εσωτερική παρακίνηση	.69
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	.89
Εξωτερική παρακίνηση	.56
Έλλειψη παρακίνησης	.74
Γενική αυτοαντίληψη	.74

Συσχετίσεις

Για την εξέταση των σχέσεων των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Pearson. Στον πίνακα αναγράφονται οι συσχετίσεις των μεταβλητών (Πίνακας 4).

Η θυματοποίηση παρουσίασε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον εκφοβισμό ($r=.54, p<.01$), με τον στόχο προστασία του εγώ ($r=.21, p<.01$), με την αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην προστασία του εγώ ($r=.26, p<.01$) και με την έλλειψη παρακίνησης ($r=.26, p<.01$). Επίσης παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με την αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην προσωπική βελτίωση ($r= -.20, p<.01$) και την γενική αυτοαντίληψη ($r=-.25, p<.01$).

Ο εκφοβισμός παρουσίασε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη θυματοποίηση ($r=.54, p<.01$), με το στόχο ενίσχυσης του εγώ ($r=.22, p<.01$), και της προστασίας του εγώ ($r=.28, p<.01$), με την αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην ενίσχυση του εγώ ($r=.20, p<.01$), με την αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην προστασία του εγώ ($r=.28, p<.01$) και με την έλλειψη παρακίνησης ($r=.38, p<.01$). Επίσης παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με την ικανοποίηση από το μάθημα ($r=-.13, p<.05$), την έμφαση του καθηγητή στην προσωπική βελτίωση ($r=-.25, p<.01$), την εσωτερική παρακίνηση ($r=-.22, p<.01$), και τη γενική αυτοαντίληψη ($r=-.25, p<.01$).

Πίνακας 4. Συσχετίσεις θυματοποίησης και εκφοβισμού με τους στόχους επίτευξης, το κλίμα παρακίνησης, την παρακίνηση και τη γενική αυτοαντίληψη.

Μεταβλητές	Θυματοποίηση	Εκφοβισμός
Θυματοποίηση	1.0	.54**
Εκφοβισμός	.54**	1.0
Ικανοποίηση από το μάθημα	-.04	-.13*
Ενίσχυση του εγώ	.12*	.22*
Κοινωνική αποδοχή	.08	.07
Προστασία του εγώ	.21**	.28*
Προσωπική βελτίωση	-.10	-.12*
Έμφαση του καθηγητή στην προστασία του εγώ	.26**	.38**
Έμφαση του καθηγητή στην κοινωνική αποδοχή	.01	.02
Έμφαση του καθηγητή στην ενίσχυση του εγώ	.11	.20**
Έμφαση του καθηγητή στην προσωπική βελτίωση	-.20**	-.25**
Εσωτερική παρακίνηση	-.11	-.22**
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	-.17**	-.24**
Εξωτερική παρακίνηση	.11	.16**
Έλλειψη παρακίνησης	.26**	.38**
Γενική αυτοαντίληψη	-.25**	-.25**

* $p < .05$, ** $p < .01$

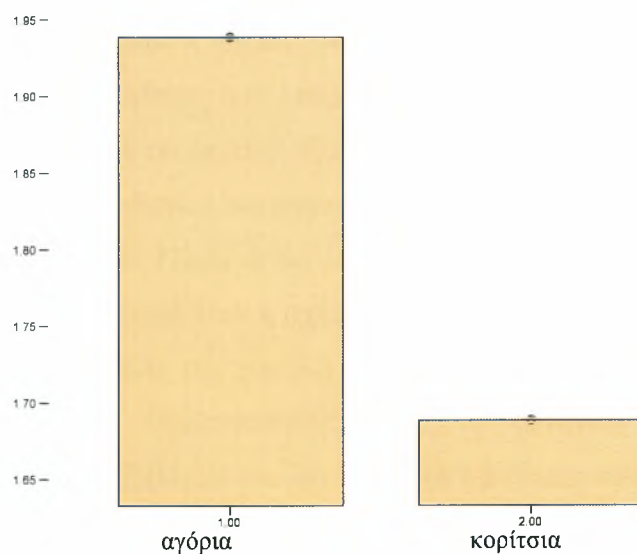
Διαφορές στο βαθμό θυματοποίησης και εκφοβισμού με βάση το φύλο.

Έγινε ανάλυση διακύμανσης με εξαρτημένες μεταβλητές τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό και ανεξάρτητη το φύλο. Ως προς τη κλίμακα της θυματοποίησης τα αποτελέσματα δεν έδειξαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα $F_{(1,293)}=3.55$, $p<.001$, $\eta^2=.01$. Πιο συγκεκριμένα τα αγόρια είχαν τα ίδια περίπου σκορ ($M=2.05$, $SD=.56$) με τα κορίτσια ($M=1.91$, $SD=.68$). Ως προς τη κλίμακα του εκφοβισμού τα αποτελέσματα έδειξαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα $F_{(1,293)}=11.95$, $p<.001$, $\eta^2=.04$. Πιο συγκεκριμένα τα αγόρια είχαν υψηλότερα σκορ ($M=1.93$, $SD=.59$) από τα κορίτσια ($M=1.68$, $SD=.63$) (Πίνακας 5 και Σχήμα 13).

Πίνακας 5. Διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό.

	Αγόρια		Κορίτσια		F	η^2
	M	TA	M	TA		
θυματοποίηση	2.05	.56	1.91	.68	3.55	.012
Εκφοβισμός	1.93	.59	1.68	.63	11.95**	.04

** $p<.001$



Σχήμα 13. Διαφορές φύλου στον εκφοβισμό

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να εξετάσει αρχικά την ύπαρξη ή όχι των συμπεριφορών εκφοβισμού και θυματοποίησης στη φυσική αγωγή. Εξέτασε επίσης τη σχέση των παραπάνω συμπεριφορών με τη γενική αυτοαντίληψη, την παρακίνηση, τους στόχους επίτευξης, το κλίμα παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής καθώς και το βαθμό θυματοποίησης ανάμεσα στα δύο φύλα.

Ως προς την ύπαρξη των συμπεριφορών εκφοβισμού και θυματοποίησης τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εξεταζόμενες συμπεριφορές υφίστανται στη φυσική αγωγή, αν και το δείγμα της 1^{ης} έρευνας δεν ήταν αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας που έδειξε πως το 25% των θυμάτων είχαν καταστεί θύματα στην ώρα της φυσικής αγωγής (Sapouna, 2008). Όσον αφορά το είδος εκφοβισμού και θυματοποίησης τα υψηλότερα σκορ υπήρχαν σε θέματα σχετικά με το «πείραγμα» και την «κοροϊδία» μεταξύ των μαθητών επιβεβαιώνοντας ως ένα βαθμό τα αποτελέσματα ερευνών του σχολικού περιβάλλοντος που έδειξαν πως ανάμεσα στα κοινά είδη εκφοβισμού σε όλες τις χώρες είναι το να αποκαλείται κάποιος με διάφορα ονόματα «general name calling» (Berthod & Hoover, 2000) και το σωματικό είδος εκφοβισμού (Ahmad & Smith, 1994).

Αρνητική ήταν η σχέση του εκφοβισμού και της γενικής αυτοαντίληψης που σημαίνει πως οι μαθητές που εκφράζονται μέσα από τη συμπεριφορά εκφοβισμού στη φυσική αγωγή ωθούνται σε αυτή εξαιτίας της χαμηλής αντίληψης που έχουν για τον εαυτό τους. Η σχέση εκφοβισμού και αυτοαντίληψης επιβεβαιώνεται από αντίστοιχη έρευνα στο σχολικό περιβάλλον (Finger et al., 2006).

Επίσης αρνητική ήταν η σχέση της θυματοποίησης και της γενικής αυτοαντίληψης η οποία προσδιορίζει την χαμηλή αυτοαντίληψη των μαθητών στη φυσική αγωγή ως πιθανή αιτία της θυματοποίησής τους. Η αρνητική σχέση θυματοποίησης και αυτοαντίληψης επιβεβαιώνεται από τη σχετική βιβλιογραφία στο σχολικό περιβάλλον που έχει υποστηρίξει τη σχέση αυτή (Egan & Perry, 1998; Neary & Joseph, 1994; Salmivalli & Isaacs, 2005).

Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική σχέση ανάμεσα στις συμπεριφορές εκφοβισμού και θυματοποίησης και έλλειψης παρακίνησης. Είναι γνωστό πως η εξωτερική

παρακίνηση και η έλλειψη παρακίνησης προβλέπουν αρνητικές συνέπειες (Ntoumanis, 2001), επίσης πως υψηλά επίπεδα αυτοκαθορισμού είναι σημαντικά στη φυσική αγωγή και συνδέονται με επιθυμητές συμπεριφορές (Ntoumanis, 2002) καθώς και πως η έλλειψη παρακίνησης έχει ως αποτέλεσμα την απουσία ικανοποίησης από τη συμμετοχή του μαθητή σε οποιαδήποτε δραστηριότητα (Ryan & Deci, 2000). Κατά συνέπεια, μπορεί να υποθέσει κανείς ότι η έλλειψη παρακίνησης οδηγεί τους μαθητές σε φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης ενώ η ενίσχυση της εσωτερικής παρακίνησης και η ικανοποίηση στη φυσική αγωγή ίσως θα περιορίσει την εμφάνιση των συμπεριφορών αυτών.

Σχετικά με τη συμπεριφορά του εκφοβισμού στη φυσική αγωγή από την ανάλυση συσχετίσεων τόσο η ενίσχυση του εγώ όσο και ο προσανατολισμός στην προστασία του εγώ στο μάθημα της φυσικής αγωγής είχαν σημαντική θετική σχέση με τον εκφοβισμό. Αυτό σημαίνει πως οι στόχοι ενίσχυση και προστασία του εγώ συνδέονται με τη συμπεριφορά του εκφοβισμού σε χώρους επίτευξης όπως το σχολείο.

Με βάση τα αποτελέσματα η κλίμακα του εκφοβισμού είχε θετική σχέση με τον προσανατολισμό στην προστασία του εγώ. Αυτό υποδηλώνει ότι όταν οι μαθητές έχουν υψηλό προσανατολισμό την προστασία του εγώ, δεν διστάζουν να εκδηλώσουν επιθετικές ενέργειες κατά των συμμαθητών τους με τους οποίους υπάρχει μια ασύμμετρη σχέση ανάμεσά τους δηλαδή φέρονται επιθετικά κατά των αδύναμων συμμαθητών τους. Γι' αυτό οι καθηγητές φυσικής αγωγής εκτός από το να έχουν τη δυνατότητα να ξεχωρίζουν αυτό το είδος της επιθετικότητας από την απλή διαμάχη μεταξύ των μαθητών, πρέπει να προσανατολίζουν το μάθημα στην προσωπική βελτίωση, να εφαρμόζουν κατάλληλες διδακτικές μεθόδους όπως για παράδειγμα καθορισμό στόχων που μπορούν να επιτευχθούν από όλους τους μαθητές, επιλογή ασκήσεων με διαφοροποίηση του βαθμού δυσκολίας ώστε οι μαθητές να μην αναγκάζονται όχι μόνο να προσπαθούν να κρύψουν την ανικανότητά τους αλλά και να νιώθουν ικανοί, με απώτερο στόχο τον περιορισμό ή και την πρόληψη των επιθετικών ενεργειών εναντίον των αδύναμων συμμαθητών τους.

Όσον αφορά τη συμπεριφορά θυματοποίησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής σημαντική θετική συσχέτιση είχε με το στόχο στην προστασία του εγώ. Γίνεται λοιπόν φανερό πως οι μαθητές που προσπαθούν να προστατέψουν το εγώ τους, φαίνεται να έχουν περισσότερες πιθανότητες να γίνουν θύματα της συμπεριφοράς του εκφοβισμού. Έτσι δεν είναι σπάνιο καθημερινά στη φυσική αγωγή να παρατηρείται το φαινόμενο μαθητές που μπορεί να είναι σωματικά αδύναμοι ή να έχουν κάποιο χαρακτηριστικό που να τους κάνει να ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους όπως η παχυσαρκία ή χαμηλή αντιλαμβανόμενη

ικανότητα να δέχονται τις επιθετικές ενέργειες (π. χ λεκτική βία) των συμμαθητών τους ή μη φιλική συμπεριφορά (π.χ. ή έλλειψη συνεργασίας στο παιχνίδι). Οι μαθητές αυτοί προσπαθώντας να κρύψουν την ανικανότητά τους περνούν απαρατήρητα ή και μερικές φορές ζητούν τη βοήθεια του καθηγητή με τις πιο συνηθισμένες εκφράσεις «δεν με παίζουν», «δεν μου δίνουν πάσα» ή «με κοροϊδεύουν». Οι καθηγητές της φυσικής αγωγής οφείλουν να παρατηρούν προσεκτικά τους συγκεκριμένους μαθητές και να δημιουργούν τις προϋποθέσεις κυρίως με τον προσανατολισμό του μαθήματος στην προσωπική βελτίωση για περισσότερο ενεργή συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής με σκοπό την πρόληψη της θυματοποίησης.

Συνεπώς η υιοθέτηση των προσανατολισμών στόχων ενίσχυσης και προστασίας του εγώ από τους μαθητές, τους οδηγούν στην εμφάνιση του εκφοβισμού και θυματοποίησης. Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε ο Agbuba (2007) στην έρευνά του για τις σωματικές δραστηριότητες μετά το σχολείο καθώς βρήκε θετική σχέση των αποδιοργανωτικών συμπεριφορών με τους προσανατολισμούς στόχων ενίσχυση και προστασία του εγώ συμπεριλαμβάνοντας τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση ως μια από τις αποδιοργανωτικές συμπεριφορές στη φυσική αγωγή (Koulina et al., 2003).

Από τα παραπάνω μπορεί να υποθέσει κανείς ότι στη φυσική αγωγή η μη εμφάνιση των συμπεριφορών εκφοβισμού και θυματοποίησης είναι πιθανότερο να συμβεί όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ένα κλίμα όπου βλέπουν πως τα καταφέρνουν και βελτιώνονται. Τέτοιο περιβάλλον είναι αυτό που δίνει έμφαση στην προσωπική βελτίωση και προσανατολίζει τους μαθητές στον αντίστοιχο στόχο. Πράγματι στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η σχέση της αντίληψης για έμφαση του καθηγητή στους προσανατολισμούς στόχων με τις συμπεριφορές εκφοβισμού και θυματοποίησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ο εκφοβισμός σχετίζονταν θετικά με την αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην ενίσχυση του εγώ και με την αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην προστασία του εγώ. Όσον αφορά την αντίληψη του μαθητή για έμφαση του καθηγητή στην ενίσχυση του εγώ ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι ο καθηγητής δίνει έμφαση στο ποιος είναι πιο ικανός και καθώς οι δράστες διακατέχονται από υψηλό βαθμό εξωπροσωπικού ελέγχου (Andreou, 2000) και Μακιαβελικές τάσεις (Sutton & Keogh, 2000) βρίσκουν «κατάλληλο έδαφος δράσης» εκφοβίζοντας τους συμμαθητές τους για να προβληθούν και να φανούν ικανότεροι από αυτούς. Όσον αφορά τη σχέση του εκφοβισμού με την αντίληψη του μαθητή για έμφαση του καθηγητή στην προστασία του εγώ οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο καθηγητής επιδιώκει να προστατεύει τους μαθητές από την αρνητική αξιολόγηση εξαιτίας της ανικανότητάς τους, τότε οι δράστες του εκφοβισμού προσπαθώντας να

κρύψουν την ανικανότητά τους έχοντας συνήθως μεγάλη σωματική δύναμη (Pepler et al., 1993) και καθώς είναι οξύθυμοι με συναισθήματα κατωτερότητας, ανεπάρκειας και ανασφάλειας (Olwes, 1993) βρίσκουν τις κατάλληλες συνθήκες για να προβούν σε ενέργειες εκφοβισμού σε αδύναμους συμμαθητές τους στη φυσική αγωγή.

Βρέθηκε επίσης θετική σχέση ανάμεσα στην θυματοποίηση και στην αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην προστασία του εγώ. Όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως ο καθηγητής δίνει έμφαση στην προστασία της αρνητικής αξιολόγησης των μαθητών δημιουργείται κατάλληλο περιβάλλον για την εμφάνιση της θυματοποίησης καθώς τα θύματα είναι άτομα σωματικά αδύναμα, ίσως έχουν κάποιο χαρακτηριστικό που τα κάνει να ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα όπως η παχυσαρκία (Hodges & Perry, 1999; Olwes, 1978) και έχουν την τάση να υποχωρούν και εγκαταλείπουν εύκολα την υποστήριξη του εαυτού τους (Hodges & Perry, 1999).

Σημαντικό και χρήσιμο αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας είναι η αρνητική σχέση της αντίληψης για έμφαση του καθηγητή στην προσωπική βελτίωση και των εξεταζομένων συμπεριφορών. Με δεδομένο ότι ένα κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση διευκολύνει την υιοθέτηση του στόχου επίτευξης στην προσωπική βελτίωση (Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002; Sproule, Wang, Morgan, McNeill & McMorris, 2007), μπορεί να υποθέσει κανείς πως η έμφαση του καθηγητή στην προσωπική βελτίωση αποτελεί έναν από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες περιορισμού και πρόληψης των συμπεριφορών εκφοβισμού και θυματοποίησης στη φυσική αγωγή.

Σχετικά με το βαθμό θυματοποίησης και εκφοβισμού ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια τα αποτελέσματα έδειξαν διαφορές στον εκφοβισμό αλλά όχι στη θυματοποίηση, αποτέλεσμα που συμφωνεί με έρευνα του σχολικού περιβάλλοντος στον ελλαδικό χώρο (Pateraki & Houdoumadi, 2001) ενώ έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες που έδειξαν πως δεν υπάρχουν διαφορές στο βαθμό θυματοποίησης και εκφοβισμού ανάμεσα στα δύο φύλα (Andreou, 2000; Sapouna, 2008).

Τέλος μια θετική και σημαντική σχέση βρέθηκε ανάμεσα στον εκφοβισμό και στη θυματοποίηση (.54) που σημαίνει πως η συμμετοχή στον εκφοβισμό μπορεί σε οποιαδήποτε στιγμή να φανερώσει συμμετοχή στη θυματοποίηση και το αντίστροφο. Η αμοιβαία αυτή σχέση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στη φυσική αγωγή χρήζει περισσότερης έρευνας στο μέλλον.

VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά λοιπόν:

1. Το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης που συναντάται στο σχολικό περιβάλλον υφίσταται και στην ελληνική φυσική αγωγή.

2. Ορισμένοι από τους παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση της συμπεριφοράς του εκφοβισμού στο μάθημα της φυσικής αγωγής είναι:

- Η χαμηλή γενική αυτοαντίληψη των μαθητών.
- Η έλλειψη παρακίνησης
- Η υιοθέτηση από τους μαθητές των στόχων επίτευξης ενίσχυση και προστασία του εγώ.
- Η αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην ενίσχυση και προστασία του εγώ.
- Η μη ικανοποίηση από το μάθημα.

3. Ορισμένοι από τους παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση της συμπεριφοράς της θυματοποίησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής είναι:

- Η χαμηλή γενική αυτοαντίληψη των μαθητών.
- Η έλλειψη παρακίνησης
- Η υιοθέτηση από τους μαθητές του στόχου επίτευξης προστασία του εγώ.

Η διαπίστωση ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού λαμβάνει χώρα στη φυσική αγωγή είναι ιδιαίτερης σημασίας και προσοχής. Έτσι δίνεται η δυνατότητα στους καθηγητές φυσικής αγωγής να το διακρίνουν από την απλή διαμάχη μεταξύ των παιδιών στην ώρα του μαθήματος. Ο εντοπισμός ορισμένων από τους παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση του φαινομένου επιτρέπει στους καθηγητές φυσικής αγωγής μέσα από το μάθημα τους να βοηθήσουν καθοριστικά στην πρόληψη και στη μείωση του φαινομένου δημιουργώντας ένα κλίμα στην τάξη προσανατολισμένο στην προσωπική βελτίωση, ενισχύοντας την εσωτερική παρακίνηση και την ικανοποίηση. Με τον τρόπο αυτό θα βοηθήσουν τους μαθητές στην ομαλή κοινωνικοποίηση τους και στην ένταξη της σωματικής δραστηριότητας στον τρόπο ζωής τους και ως ενήλικες.

Ο εντοπισμός των παραγόντων θα βοηθήσει επίσης στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που πλέον κρίνονται απαραίτητες. Οι παρεμβάσεις δεν αποτελούν καθόλου

εύκολη υπόθεση εφόσον δεν μπορεί να καθοριστεί με ακρίβεια κατά πόσο είναι μεθοδευμένα τα περιστατικά του εκφοβισμού και της θυματοποίησης και ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες στις οποίες πρέπει να κατευθύνονται.

Τέλος είναι σημαντικό να σημειωθεί πως οι παρεμβάσεις στο σχολείο για να έχουν θετικό αποτέλεσμα δεν θα πρέπει να είναι μεμονωμένες. Η κοινωνία «έξω από το σχολείο» δεν πρέπει να ενισχύει την άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας με σκοπό να εξευτελίζονται και να ταπεινώνονται τα πιο αδύναμα μέλη της. Επιπλέον οι παρεμβατικές προσεγγίσεις θα πρέπει να περιλαμβάνουν τη δημιουργία θεσμικού πλαισίου που να αποδοκιμάζει τις μορφές βίας που λαμβάνουν χώρα στο γενικότερο περιβάλλον του σχολείου και στη φυσική αγωγή.

Η σημασία της έρευνας για τη φυσική αγωγή και πρακτικές εφαρμογές. Η φυσική αγωγή τα τελευταίες δεκαετίες θεωρείται ότι ωφελεί όχι μόνο τη σωματική αλλά και την ψυχική υγεία του παιδιού. Η διεξαγωγή του μαθήματος σε χώρους διαφορετικούς απ' ότι τα άλλα μαθήματα καθώς και το περιεχόμενό της ωθεί τους μαθητές στην ελεύθερη έκφραση του εαυτού τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρούνται συμπεριφορές ανεπιθύμητες κατά την ώρα του μαθήματος όπως για παράδειγμα ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση. Ο εντοπισμός των παραγόντων που συμβάλλουν στην εμφάνιση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς θα βοηθήσει τους καθηγητές φυσικής αγωγής να οργανώσουν το μάθημα κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μην παρατηρούνται οι συμπεριφορές αυτές στην ώρα της φυσικής αγωγής ή ακόμα και να προλαμβάνονται. Αυτό θα έχει ως συνέπεια την ψυχική υγεία των παιδιών, την κοινωνικοποίησή τους, την υιοθέτηση από αυτά της δια βίου άσκησης και γενικότερα την επίτευξη των στόχων της φυσικής αγωγής. Επίσης οι παρεμβάσεις θα εστιάσουν στους παράγοντες της έρευνας και θα είναι περισσότερο αποτελεσματικές στον περιορισμό των συμπεριφορών αυτών.

Η σχέση της έλλειψης παρακίνησης και των συμπεριφορών της θυματοποίησης και του εκφοβισμού κατά τη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής πρακτικά φανερώνει πως αφενός μεν υπάρχουν μαθητές που στην ώρα της φυσικής αγωγής δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται, συνεπώς δεν νιώθουν ικανοποίηση και ενδεχομένως να φέρονται επιθετικά κατά των άλλων συμμαθητών τους, ιδιαίτερα κατά των αδύναμων (Olwus, 1984), εμπλέκονται δηλαδή στον εκφοβισμό, αφετέρου δε υπάρχουν μαθητές που και αυτοί δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες στη φυσική αγωγή,

συνεπώς δεν ικανοποιούνται, γίνονται όμως δέκτες των επιθετικών ενεργειών συμμαθητών τους, εμπλέκονται δηλαδή στη θυματοποίηση. Αυτή η απουσία κάποιου λόγου για συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής καθιστά το ρόλο του καθηγητή φυσικής αγωγής καθοριστικό παράγοντα στον περιορισμό των συμπεριφορών. Οφείλει ο καθηγητής να οργανώσει το μάθημα κατά τέτοιο τρόπο ώστε να είναι ενδιαφέρον από όλους τους μαθητές, να ικανοποιούνται από τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει, να μπορούν να αντεπεξέρχονται αποτελεσματικά και γενικότερα να βρίσκουν όχι μόνον ένα αλλά πολλούς λόγους για να συμμετέχουν στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ώστε να μη δίνεται η δυνατότητα στους δράστες να επιτίθενται στους συμμαθητές τους, αλλά ταυτόχρονα να δίνεται και η δυνατότητα στα θύματα να συμμετέχουν στο μάθημα, να ικανοποιούνται και να μη φοβούνται τους επιθετικούς συμμαθητές τους.

Η σχέση των προσανατολισμών ενίσχυσης του εγώ και των εξεταζόμενων συμπεριφορών στην πράξη δείχνει πως πρέπει στη φυσική αγωγή να αποφεύγονται οι ανταγωνιστικές δραστηριότητες, γιατί αυξάνουν το άγχος του μαθητή (Papaioannou & Kouli, 1999), ενισχύουν τον προσανατολισμό ενίσχυσης του εγώ των μαθητών αυξάνοντας μ' αυτό τον τρόπο τις πιθανότητες να εμφανιστεί η συμπεριφορά του εκφοβισμού. Αντίθετα θα πρέπει το μάθημα να είναι προσανατολισμένο στην προσωπική βελτίωση για να περιορίζεται ή και να προλαμβάνεται η παραπάνω συμπεριφορά.

VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agbuga, B. (2007). Children's achievement goals attitudes, and disruptive behaviours in an after- school physical activity program. Retrieved in 10/12/2007 From: <http://txspace.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/5991/etd-tamu-2007A-KINE->
- Ahmad, Y. & Smith, P. K. (1994). Bullying in Schools and the Issue of Sex Differences. In J. Archer (Eds.) *Male Violence* (pp.70–83). London: Routledge.
- Aman-Back, S. & Bjorkqvist, K. (2007). Relationship between home and school adjustment: Children's experiences at ages 10 and 14. *Perceptual and Motor Skills* 104, 965-974.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G.C. Roberts (Eds.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self- efficacy in Greek primary school children. *British journal of Educational Psychology*, 74, 297-309.
- Andreou, E. (2001). Bully/Victim Problems and their Association with Coping Behaviour in Conictual Peer Interactions Among School-age Children. *Educational Psychology*, 21, 59-66.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim Problems and Their Association With Psychological Constructs in 8- to 12-Year-Old Greek Schoolchildren. *Aggressive Behaviour* 26, 49–56.
- Andreou E. (1997). *Personality factors of children's problem behaviour in Greek public primary schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Athens. Athens. Greece.
- Austin, S. & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds *British journal of Educational Psychology*, 66, 447–456.
- Baldry, C. & Farrington, P. (1998). Parenting influences on bullying and victimization. *Legal and Criminological Psychology*, 3, 237-254.
- Ball, A., Arseneault, L., Taylor, A., Maughan, B., Caspi A. & Moffit E. (2008). Genetic and environmental influences on victims, bullies and bully-victims in childhood *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49, 104-112.
- Batsche, M. & Knoff, M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.

- Bene, E. & Anthony, E. (1957). *Manual For Family Relations Test*. London: National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences and control*. New York: Mc Graw-Hill
- Berthold, A. & Hoover, H. (2000). Correlates of Bullying and Victimization among Intermediate Students in the Midwestern USA. *School Psychology International* 21, 65–78.
- Biddle, S. (2001). Enhancing motivation in physical education. In G. C. Roberts (Eds.), *Advances in sport and exercise motivation* (pp. 101–128). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Biddle, S., Soos, I. & Chatzisarantis, N. (1999). Predicting physical activity intentions using goal perspectives and self-determination theory approaches. *European-Psychologist*, 4, 83–89.
- Blankemeyer, M., Flannery, D., & Vajsony, A. (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child- teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 39, 293-304.
- Byrne, B. M., (1984). The general / academic self- concept nomological network: *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Callaghan, S. & Joseph, S. (1995). Self- concept and peer victimization among school children. *Personality and Individual Differences*, 18, 161-163.
- Campbell, D. & Lavalley, F. (1993). Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behaviour of people with low self-esteem. In R. Baumeister (Eds.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 3-20). New York: Plenum Press.
- Carr, S. (2006). An examination of multiple goals in children's physical education: Motivational effects of goal profiles and the role of perceived climate in multiple goal development. *Journal of Sports Sciences*, 24, 281 – 297.
- Carney, G. & Merrell, W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22, 364-382.
- Cecchini, J., González, C., Carmona, A., Arruza, J., Escartí, A., & Balagué, G. (2001). The Influence of the Physical Education Teacher on Intrinsic Motivation, Self-Confidence, Anxiety, and Pre- and Post-Competition Mood States. *European Journal of Sport Science*, 1, (4), 1-11.
- Christodoulidis, T., Papaioannou, A., & Digelidis, N. (2001). Motivational Climate and Attitudes Towards Exercise in Greek Senior High School: A Year-Long Intervention. *European Journal of Sport Science*, 1, 1-12.

- Γκότοβος, Α. (1996). *Νεολαία και κοινωνική μεταβολή: Αξίες εμπειρίες και προοπτικές*. Αθήνα : Gutenberg
- Cohen, A. (1995) *Delinquent boys: The culture if the gang*. Glencce, IL: The free Press.
- Coni, A. & Zulaika, L. (2000). Relationships between physical education classes and the enhancement of fifth grade pupils' self- concept. *Perceptual and Motor Skills* 91, 246-250.
- Connoly, I. & O' Moor, M. (2003). Personality and family relations of children who bully *Personality and individual Differences*, 35, 559-567.
- Conroy, E. D., Elliot, J. A. & Hoffer, M. S. (2003). A 2X2 Achievement Goals Questionnaire for Sport: Evidence for Factorial Invariance, Temporal Stability and External Validity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25, 456-476.
- Coopersmith, A. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psycometrika*, 16, (3), 297-334.
- Cury, F., Da Fonseca, D., Rufo, M., & Sarrazin, P. (2002). Perceptions of competence, implicit theory of ability, perception of motivational climate, and achievement goals: A test of the trichotomous conceptualization of the endorsement of achievement motivation in the physical education setting. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 233–244.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and the why of goal pursuits: Human needs and the self- determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Overview of self determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Digelidis, D., Papaioannou, A., Laparidis, K., Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195–210.
- Διγγελίδης, Ν. & Παπαϊωάννου, Α. (2002). Αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσπάθειας, διασκέδασης, προσωπικών προσανατολισμών και αντίληψης κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Αθλητική Ψυχολογία*, 13, 35-55.

- Dodge, K. & Coie, J. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Duda, J. L. (1993). Goals : A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In R.N. Singer, M. Murphy & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of Research on Sport Psychology* (pp. 421± 436). New York: Macmillan.
- Duda, J. L. (1992). Motivation in sport settings: *A goal perspective approach*. In G. C. Roberts. (Eds.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 57± 91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J.L. (1988). The relationship between goal perspectives and persistence and intensity among recreational sport participants. *Leisure Sciences*, 10, 95-106.
- Duda, J. L. & Nichols, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- 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.
- Due P., Holstein B., Lynch J., Diderichsen F., Gabhain S., Scheidt P. & Candace C. (2005). The Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries European. *Journal of Public Health*, 15, 128–132.
- Dweck, S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, S., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Egan, K., & Perry, G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34, 299-309.
- Elliot, J. & Church, A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218- 232.
- Elliot, J. & McCregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, J. & Harackiewicz, M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 968-980.
- Elliot, J. & McCregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.

- Elliot, J. & Thrash, M. (2001). Approach-Avoidance motivation in personality. Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of personality and social psychology*, 82 , 804-818.
- Escartí, A. & Gutiérrez, M. (2001). Influence of the Motivational Climate in Physical Education on the Intention to Practice Physical Activity or Sport. *European Journal of Sport Science*, 1, 1-12.
- Eysenck, H. & Eysenck S. (1975). *Manual of the Eysenk Personality Questionnaire*. London: Hodder & Stoughton.
- Fekkes, M., Pijpers F., Fredriks M.,T.Vogels P.&Verloove-Vanhorick, P. (2006). Do Bullied Children Get Ill, or Do Ill Children Get Bullied? A Prospective Cohort Study on the Relationship Between Bullying and Health-Related Symptoms. *Pediatrics* 117, 1568-1574.
- Finger, L., Graven, R. & Dowson, M. (2006).Self- beliefs and Bullying: Unraveling the relation between Bullying, Being Bullied and Self- Concept for Upper Elementary School Aged Children. Retrieved in 10/9/2007 From: <http://self.uws.edu.au/Conferences/2006/Finger1.pdf>
- Fox, R. (1992). Physical education and self-esteem. In N. Armstrong (Eds.), *New directions in physical education: Toward a national curriculum* (pp.33-54). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fox, R. & Corbin, B. (1989). The physical self- perception profile. Development and preliminary validation. *Journal of Sport and exercises Psychology*, 11,408-430.
- Frey, C. & Hoppe-Graff, S. (1994). Serious and playful aggression in Brazilian girls and boys. *Sex Roles*, 30, 249-69.
- Galen, R. & Underwood, K. (1997) A Developmental Investigation of Social Aggression among Children. *Developmental Psychology*, 33, 589–600.
- Gottfredson, R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Harter S. (1985). *The Self-Perception Profile for Children: revision of the Perceived Competence Scale for Children Manual*. Denver: University of Denver.
- Hay, I. (2000).Gender self-concept profiles of adolescents suspended from high school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 345-352.
- Hayashi, C. (1996). Achievement motivation among anglo-american and hawaiian male physical activity participants: individual differences and social contextual factors. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 194-215.

- Haynie, L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Hemming, J. (1983). The motivation for violence among adolescents. *Public Health* 97, 324-329.
- Hinkley, J.W., Marsh, H.W., Craven R.G., McInerney, D.M. & Parada, R.H. (2002) Social identity and Navajo high school students: is a strong social identity important in the school social context? In W.J. Lonner, D.L. Dinnel, S.A. Hayes & D.N. Sattler (eds) *Online Readings in Psychology and Culture* (Unit 3, Chapter 5), (<http://www.wvu.edu/~culture>), Centre for Cross-Cultural Research, Bellingham: Western Washington University.
- Hodges, V. & Perry, G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Humanistic Education and Development*, 32, 76-84.
- Hoover, H., Oliver, R. & Thomson, A. (1993). Perceived victimization by school bullies: New research and future direction. *Journal of Humanistic Education and Development*, 32, 76-84.
- Houbre, B., Tarquinio, C., Thullier, I. & Hergot, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European journal of Psychology of Education*, 21, 183-208.
- James, W. (1963). *The principles of psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston. (Original work published 1890)
- Johnson, M., Munn, P. & Edwards, L. (1991). *Action against Bullying: A Support Pack for Schools*. Edinburgh: The Scottish Council for Educational Research.
- Joussement, M., Koestner, R., Lekes, N. & Houliort, N. (2004). Introducing uninteresting tasks to children: A comparison of the effect of rewards and autonomy support. *Journal of Personality*, 72, 139-166.
- Kagen, L., Moore, E. & Bredekamp, S. (1995). *Considering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary*. Washington, DC: National Education Goals Panel.
- Καλαμπαλίκη, Φ.(1995).Καταστροφικότητα, σχολική εμπειρία και πολιτική συμπεριφορά. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 81,76-84.
- Καλογιάννης, Π.(2006). Ο ρόλος της Άσκησης και της Φυσικής Αγωγής στη Διαμόρφωση της Αυτοαντίληψης στην Παιδική και Εφηβική Ηλικία. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή*, 2,292-310.
- Καλογιάννης, Π., Μυλώσης, Δ. & Παπαϊωάννου, Α. (2004). “Ερωτηματολόγιο Αυτοπεριγραφής II, Self Description Questionnaire II” Προφορική Ανακοίνωση,

Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας. Τρίκαλα: ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Καλογιάννης, Π. & Παπαϊωάννου, Α.(2003).«Ερωτηματολόγιο Αυτό-περιγραφής ΙΙ» Προφορική ανακοίνωση, Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδας. Βόλος: Παιδαγωγικά Τμήματα, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Kaltiala – Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P. & Rimpela, A. (2000) Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders *Journal of Adolescence* 23, 661–674.

Kaplan, H. B. (1980). *Devoant behaviour in defense of self*. New York: Academic Press.

Kernis, M. (1993). The roles of stability and level of self-esteem in psychological functioning. In R. Baumeister (Eds.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 167-182). New York: Plenum Press.

Koka, A. & Hein, V. (2006). Perceptions of teachers' general and informational feedback and intrinsic motivation in physical education: Two- year effects. *Perceptual and Motor Skills*, 103,321-332.

Kulinna, H., Cothran, D. & Regualos, R. (2003). Development of an instrument to measure student disruptive behaviour. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7, 25-41.

Kumpulainen K., Rasanen E., Hentonen I., Almqvist F., Kresanov K., Lina S-L., Moilanen I., Piha J., Puura K. & Tamminen T. (1998). Bullying and Psychiatric Symptoms among Elementary School Age children. *Child Abuse Neglect* 22, 705-717.

Lemyre, N., Roberts, C. & Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability and sportspersonship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 120–136.

Λεονταρή, Α.(1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lintunen, T., Valkonen, A., Leskinen, E. & Biddle, S. J. H. (1999). Predicting physical activity intentions using a goal perspectives approach: A study of Finnish youth. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 344–352.

Marsh, H.W. (2002). A multidimensional physical self-concept: A construct validity approach to theory, measurement, and research. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 9, 459 – 493.

Marsh, H.W. (1997). The measurement of physical self-concept: A construct validation approach. In K. Fox (Eds.), *The physical self-concept: From motivation to well-being* (pp.27 – 58). Champaign, IL: Human Kinetics.

Marsh, H.W. (1994). The importance of being important: Theoretical models of relations between specific and global components of physical self-concept. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 306-325.

- Marsh, H.W. (1993). Academic self-concept: Theory, measurement, and research. In J. Suls (Eds), *Psychological perspectives on the self* (pp.59 – 98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H.W. (1992). The content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology* , 84 , 35 – 42.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77–171.
- Marsh, H.W. (1990). Self-Description Questionnaire-II: SDQII Manual. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early-adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81,417 – 430.
- Marsh, H.W. (1987).The Hierarchical structure of self- concept and the application of hierarchical confirmator factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24, 17-19.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224–1236.
- Marsh, H. W., Ascí, F. H., Marco, I. T. (2002). Multitrait - multimethod analysis of two physical self- concept instrument. A cross- cultural perspective. *Journal of Sport and exercise Psychology*, 24, 99-119.
- Marsh , H.W. & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 95, 687 – 706.
- Marsh , H., Byrne , M. & Shavelson, R. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366 – 380.
- Marsh , H.W. & Craven , R.G. (1991). Self-other agreement on multiple dimensions of preadolescent self-concept: The accuracy of inferences by teachers, mothers, and fathers. *Journal of Educational Psychology*, 83, 393 – 404.
- Marsh, H.W., Debus, R. & Bornholt, L. (2005). Validating young children's self-concept responses: Methodological ways and means to understand their responses. In D.M. Teti (Eds.), *Handbook of research methods in developmental science* (pp.138–160). Oxford, England: Blackwell
- Marsh, H.W.& Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B.A. Bracken (Eds.), *Handbook of self- concept* (pp. 38–90). New York: Wiley.
- Marsh, H.W. & Hocevar, D. (1985). The application of confirmatory factor analysis to the

study of self-concept : First and higher order factor structures and their invariance across age groups. *Psychological Bulletin*, 97, 562 – 582.

- Marsh, H.W. & McDonald-Holmes, W. (1990). Multidimensional self-concepts: Construct validation of responses by children. *American Educational Research Journal*, 27, 89 – 117.
- Marsh , H.W., Parada , R.H. , & Ayotte , V. (2004). A multidimensional perspective of relations between self-concept (Self Description Questionnaire II) and adolescent mental health (Youth Self Report). *Psychological Assessment*, 16, 27 – 41.
- Marsh , H.W. , Parada , R.H. , Craven , R.G.& Finger, L. (2005). In the looking glass: A reciprocal effects model elucidating the complex nature of bullying, psychological determinants and the central role of self-concept. In C.S. Sanders & G.D. Phye (Eds.), *Bullying: Implications for the classroom* (pp. 63 – 106). Orlando, FL: Academic Press.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Yeung, A. S. & Healey, J. (2001). Aggressive School Troublemakers and Victims: A Longitudinal Model Examining the Pivotal Role of Self-concept. *Journal of Educational Psychology* 93, 411-419.
- Marsh, H.W. & Peart, N. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training programs for girls: Effects on physical fitness and on multidimensional self-concepts. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10, 390 – 407.
- Marsh, H. W., Richards , E. & Barnes , J. (1986). Multidimensional self-concepts: A long term follow-up of the effect of participation in an Outward Bound program. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 475 – 492.
- Marsh, H.W., Richards, G.E., Johnson, S., Roche, L., & Tremayne, P. (1994). Physical self-description questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Marsh, H.W. & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107–125.
- Marsh , H.W. , Tracey , D.K. , & Craven , R.G. (2006). Multidimensional self-concept structure for preadolescents with mild intellectual disabilities: A hybrid multigroup-mimic approach to factorial invariance and latent mean differences. *Educational and Psychological Measurement* 66,795-818.
- Marsh , H.W., Trautwein , U., Lüdtke, O. Köller , O.& Baumert , J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of Personality*, 74, 403 – 456.
- Marsh, H.W. & Yeung, S. (1999). The lability of psychological ratings: The chameleon effect in global self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 49–64.

- Marx, W. & Winne, H. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*, 15, 99–108.
- McCormack, A. (1997). Classroom management problems, strategies and influences in physical education. *European Physical Education Review*, 3, 102-115.
- McHoskey, J. (1999). Machiavellianism, Intrinsic Versus Extrinsic Goals, and Social Interest: A Self-Determination Theory Analysis. *Motivation and Emotion*, 23, (4), 267-284.
- Menesini E., Eslea M., P.K. Smith K., Genta M., Giannetti E., Fonzi A. & Costabile A. (1997). Cross-National Comparison of Children's Attitudes Towards Bully/Victim Problems in School. *Aggressive Behavior*, 23, 245–257.
- Middleton, M. J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C., Kaplan, A. Middleton, M. & Maehr, L. (1998). The development and validation of scales assessing Students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Μπότσαρη-Μακρή, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Neary, A. & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences*, 16, 183-186.
- 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. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In G. Roberts (Eds.), *Motivation in sport and exercise*, (pp.31-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328- 346.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453.
- Ntoumanis N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.

- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. & Biddle, S. J. H. (1999). Affect and achievement goals in physical activity: A metaanalysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport. Special Issue: European Perspectives in Sport Motivation Research*, 9, 315–332.
- Ntoumanis, N, Pensgaard, Martin. & Pipe (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26,197-214.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school-based intervention program. In D.J. Pepper, K.H Rubin.(Eds),*The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp.411-48). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1989). Bully/Victim problems among school children: Basic facts and effects of school-based intervention programs. In K.Rubin & D. Pepler. (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. New Jersey: Erlbaum.
- Olweus, D. (1986).Aggression and hormones: behavioral relationship with testosterone and adrenaline. In D. Olweus, J. Block, M. Radke-Yarrow. (Eds), *Development of Antisocial and Prosocial Behavior* (pp.51-72). New York: Academic Press, NY.
- Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: Bullying at school. In N. Frude & H. Gault (eds), *Disruptive behavior in schools* (pp. 55-76). New York: John Wiley.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, DC: Hemisphere
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behaviour*, 27,269-283.
- Ommundsen ,Y. & Kvalø E. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils'outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51,385–413.
- Papaioannou, A. (1999). Towards multidimensional hierarchical models of motivation in sport. *Proceedings of the 10th European Congress of Sport Psychology- Fepsac*. (Part 1) (pp. 45-52). Prague: Charles University.
- Papaioannou, A. (1998). Goal perspectives, reasons for being disciplined and self reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.
- Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Cristodoulidis, T. & Kouli, O. (2006). Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations,

perceived competence and intrinsic motivation in physical education: A longitudinal study. *Journal of Sports Sciences*, 24, 367 – 382.

- Παπαϊωάννου, Α. & Βουδαλικάκης, Η. (1999). Αντιλήψεις ορθοδόξων χριστιανών και μουσουλμάνων μαθητών για την αξία της επιτυχίας στο σχολείο, στον αθλητισμό και στη ζωή. *Αθλητική Απόδοση και Υγεία*, 1, 58-76.
- Παραϊοαννου, Α. & Goudas, Μ. (1999). Motivational climate in physical education. In Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, R. Seiler (Eds.), *Psychology for physical educators* (pp.51-69). Urbana, IL: Human Kinetics.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ. & Γούδας, Μ.(2003). *Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.
- Παραϊοαννου, Α., Kosmidou, Ε., Tsigilis, Ν., & Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. In J. Liukkonen, Y.V. Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann, Y. Theodorakis. (Eds.), *Psychology for Physical Educators: student in focus* (pp.35-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Παραϊοαννου, Α., & Kouli, Ο. (1999).The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-17.
- Παραϊοαννου, Α., Marsh, Η., & Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: An individual or group construct? *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 90-118.
- Παραϊοαννου, Α., Milosis, Ε., Kosmidou, Ε. & Tsigilis, Ν. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal development goal in physical education. *Psychology*, 9, 494-513.
- Parada, R. & Craven, R. (2002). Beyond Bullying Secondary Schools Program: Consultant's handbook. *Publication Unit, Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF)*, West Sydney: Research Centre, University of Western Sydney.
- Pateraki, L. & Houndoumadi, A. (2001). Bullying Among Primary School Children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 2,167-175.
- Pepler, D., Craig, W., Ziegler, S. & Charach, A. (1993). A school-based anti-bullying intervention: preliminary evaluation. In D.P. Tattum (Eds.), *Understanding and Managing Bullying* (pp.76-91). Oxford: Heinemann Educational.
- Petrakis, E. & Bails, V. (1991). Relation of physical education to self- concept. *Perceptual and Motor Skills* 73, 1027-1031.
- Pikas, Α. (1989). A pure concept of mobbing gives the best results for treatment. *School Psychology International*, 10, 95-104.

- Prinstein, J., Boergers, J. & Vernberg, M. (2001). Overt and Relational Aggression in Adolescents: Social-Psychological Adjustment of Aggressors and Victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479–91.
- Randall, P.E. (1991). *The Prevention of School Bullying*. Hull: University of Hull.
- Rigby, K. & Slee, T. (1999). Australia. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* (pp. 324–39). London & New York: Routledge.
- Roberts, C., Treasure, C., & Kavussanu, M. (1996). Orthogonality of achievement goals and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport. *The Sport Psychologist*, 10, 398-408.
- Roland, E. & Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behaviour*, 27, 446-462.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent child*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397- 427.
- Ryan M. & Deci L. (2000). Self- determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behaviour. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 333-354.
- Salmivalli, C. & Isaacs, J. (2005). Prospective relations Among Victimization, Rejection, Friendlessness, and Children's Self- and Peer- Perceptions. *Child Development*, 76, 1161-1171.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kaukainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relation to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek Primary and Secondary Schools. *School Psychology International*, 29, 199-213.
- Σαφαρίκας, Α., Σκόρδος, Γ., Λουκοπούλου- Βαλλέρη, Α. & Βελιαρούτης Λ. (1977). Λεξικό της Δημοτικής. Αθήνα: Εταιρία Ελληνικών Εκδόσεων.
- Schwartz, D., McFadyen- Ketchum, S., Dodge, K., Pettit G. & Bates, J. (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behaviour problems at home and in school. *Development and Psychopathology*, 10, 87-99.
- Schwarz, N., & Strack, F. (1991). Evaluating one's life: A judgment model of subjective well-being. In F. Strack, M. Argyle & N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being*

(pp. 27 – 47). New York: Pergamon

- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman
- Shavelson, J., Hubner, J. & Stanton, C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.
- Slee, T. & Rigby K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully/victim behaviour in Australian school boys. *Personality and Individual Differences*, 14, 371-373.
- Smith, K. & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behaviour*, 26, 1-9.
- Smith, A. & Hoy, A. (2004). Teachers' perceptions of student bullying: a conceptual and empirical analysis. *Journal of School Leadership*, 14, 308-26.
- Smith, K. & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, K. & Shu, S. (2000). What Good Schools Can Do About Bullying: Findings from a Survey in English Schools after a Decade of Research and Action. *Childhood*, 7, 193–212.
- Sonstroem, R.J. (1984). Exercise and self-esteem. *Exercise and Sport Science Reviews*, 12, 123-155.
- Sonstroem, R.J., Harlow, L.L. & Josephs, K.S. (1994). Exercise and self-esteem: Validity of model expansion and exercise associations. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 29-42.
- Sonstroem, R.J. & Morgan, W.P. (1989). Exercise and self-esteem. Rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21, 329-337.
- Spray, C. M., Biddle, S. J. H. & Fox, K. R. (1999). Achievement goals, beliefs about the causes of success, and reported emotion in post-16 physical education. *Journal of Sports Sciences*, 17, 213–219.
- Spriggs, A., Iannotti, R., Nansel, T. & Haynie, D. (2007) Adolescent Bullying Involvement and Perceived Family, Peer and School Relations: Commonalities and Differences Across Race/Ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41, 283–293.
- Sproule, J., Wang, J., Morgan, K., McNeill, M. & McMorris, T. (2007). Effects of motivational climate in Singaporean physical education lessons on intrinsic motivation and physical activity intention. *Personality and Individual Differences*, 43, 1037–104.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: The interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21, 621-

647.

- Sutton, J. & Keogh E. (2000). Social competition in school: Relationships with bullying, Machiavellianism and personality. *British journal of Educational Psychology*, 70, 443-456.
- Treasure, D. C. & Roberts, G. C. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15-28.
- Troy, M. & Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relation history. *Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 166-172.
- Tzetzis, G., Goudas, M., Kourtessis, T., & Zisi, V. (2002). The relation of goal orientations to physical activity in physical education. *European Physical Education Review*, 8, 177-188.
- Vallerand, J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.
- Vallerand, E. F., Fortier, M. S., Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real -life settings: Towards a motivational model in high school drop out. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Wang, J., & Biddle, S. (2003). Intrinsic Motivation towards Sports in Singaporean Students: The Role of Sport Ability Beliefs. *Journal of Health Psychology* 8, 515-523.
- Wang, C. K. J., Chatzisarantis, N. L. D., Spray, C. M., & Biddle, S. J. H. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.
- Weiss, M. R., McAuley, E., Ebbeck, V. & Wiese, D.M. (1990). Self-esteem and causal attributions for children's physical and social competence in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 21-36.
- Wells, E. & Rankin, J. (1983). Self- concept as a mediating factor in delinquency. *Social Psychology Quarterly*, 46, 11-22.
- Whitehead, J.R. & Corbin, C. B. (1997). Self- esteem in children and youth: The role of sport and physical education. In K. R. Fox (Eds.), *The physical self: From motivation to well- being* (pp. 175-203). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Whitney, I. & Smith, K. (1993). A Survey of the Nature and Extent of Bully/Victim Problems in Junior/Middle and Secondary Schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Williams, K., Chambers M., Logan S. & Robinson D. (1996). Association of common Health symptoms with bullying in primary school children. *British Journal of Medicine*, 313, 17-19.

Χηνάς, Π. & Χρυσαιφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΥΠ. Ε.Π.Θ.

Zahariadis, P. & Biddle, S. (2000). Goal orientations and participation motives in physical education and sport: their relationships in English schoolchildren. *Athletic Insight*. Online: <http://www.athleticinsight.com/EnglishChildrenFrame1Source1.htm>

Zimmerman, J., Glew, M., Christakis, A. & Katon, W. (2005). Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159, 384-388.

VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Πίνακας όλων των συσχετίσεων των μεταβλητών

Πίνακας 6. Συσχετίσεις		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1.Θυμαποποίηση	1.00																
2.Εκφοβισμός	.54	1.00															
3.Ικανοποίηση από το μάθημα	-.04	-.13*	1.00														
4.Ενίσχυση του εγώ	.12*	.22**	.02	1.00													
5.Κοινωνική αποδοχή	.08	.07	.25**	.50**	1.00												
6.Προστασία του εγώ	.20**	.28	-	.51**	.19**	1.00											
				.18**													
7.Προσωπική βελτίωση	-.10	-.12*	.45**	-.06	.22**	-	1.00										
						.25**											
8.Έμφαση του καθηγητή στην προστασία του εγώ	.26**	.38**	-.07	.49**	.19**	.60**	-.08	1.00									
9.Έμφαση του καθηγητή στην κοινωνική αποδοχή	.01	.02	.22**	.39**	.76**	.17**	.14*	.27**	1.00								

10. Έμφαση του καθηγητή στην ενίσχυση του εγώ	.11	.20**	-.01	.47**	.33**	.32**	-.002	.56**	.43**	1.00
11. Έμφαση του καθηγητή στην προσωπική βελτίωση	-.20**	-.25	.29**	-.03	.24**	-.10	.29**	-	.311**	1.00
12. Εξωτερική παρακίνηση	-.11	-	.45**	.01	.18**	-.11	.41**	-.11*	.21**	.47**
13. Αναγνωρισμη ρύθμιση	-.17**	-	.32**	.09	.24**	-	.38**	-	.20**	.42**
14. Εξωτερική παρακίνηση	.11	.16**	.03	.23**	.25**	.09	.13*	.22**	.27**	-.004
15. Έλλειψη παρακίνησης	.276**	.38**	-	.35**	.17**	.36**	-	.50**	.16**	.40**
16. Γενική αυτοαντίληψη	-.25**	-.25**	-	.02	.16**	-	.26**	-.19**	.18**	-.04
						.24**				.26**
										.06
										-.23**
										1.00
										.32**
										.26**
										1.00

*p<.05, ** p<.01

Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγια

Ερωτηματολόγιο 1. Ερωτηματολόγιο συχνότητας εκφοβισμού και θυματοποίησης

ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Για κάθε ερώτηση δείξτε πόσο συχνά κατά τη γνώμη σας, εμφανίζεται μια συμπεριφορά στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Αυτό που έχει σημασία είναι να απαντάτε ειλικρινά. Επίσης, είναι σημαντικό να απαντήσετε σε ΟΛΕΣ τις ερωτήσεις.

Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής έχεις αντιληφθεί τις παρακάτω συμπεριφορές;

<i>Ποτέ</i>	<i>Πολύ σπάνια</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Μερικές φορές</i>	<i>Συχνά</i>	<i>Πολύ συχνά</i>	<i>Πάντα</i>
-------------	--------------------	---------------	----------------------	--------------	-------------------	--------------

Κάποια παιδιά τα πειράζουν συνέχεια τους συμμαθητές τους
Κάποια παιδιά τα απειλούν και τα τρομάζουν οι συμμαθητές τους
Κάποια τα βρίζουν άσχημα

Κάποια παιδιά τα βάζουν στο μάτι οι συμμαθητές τους
Κάποια παιδιά τα χτυπάνε και τα κάνουν ο,τι θέλουν οι συμμαθητές τους

Κάποια παιδιά τα κοροϊδεύουν οι συμμαθητές τους

Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής έχεις αντιληφθεί τις παρακάτω συμπεριφορές;

<i>Ποτέ</i>	<i>Πολύ σπάνια</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Μερικές φορές</i>	<i>Συχνά</i>	<i>Πολύ συχνά</i>	<i>Πάντα</i>
-------------	--------------------	---------------	----------------------	--------------	-------------------	--------------

Κάποια παιδιά χτυπάνε και κάνουν ο,τι θέλουν τους συμμαθητές τους
Κάποια παιδιά απειλούν και τρομάζουν τους συμμαθητές τους
Κάποια παιδιά κοροϊδεύουν τους συμμαθητές τους
Κάποια παιδιά βάζουν στο μάτι κάποιους συμμαθητές τους
Κάποια παιδιά συχνά πειράζουν τους συμμαθητές τους
Κάποια παιδιά βρίζουν άσχημα τους συμμαθητές τους

Παρακαλούμε συμπληρώστε τα στοιχεία σας:

Μαθητής Μαθήτρια Τάξη...

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ!

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Για κάθε ερώτηση δείξτε πόσο συμφωνείτε ή πόσο διαφωνείτε βάζοντας σε κύκλο **μία μόνο** από τις πιθανές **5** απαντήσεις. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Αν συμφωνείτε πολύ με την ερώτηση κυκλώστε το **(ΣΑ)**, αν συμφωνείτε, αλλά λιγότερο κυκλώστε το **(Σ)**. Αν είστε απόλυτα σίγουροι ότι διαφωνείτε τελείως κυκλώστε το **(ΔΑ)**, αν διαφωνείτε λίγο λιγότερο κυκλώστε το **(Δ)**. Αν ούτε συμφωνείτε – ούτε διαφωνείτε, κυκλώστε την παύλα (-).

Αυτό που έχει σημασία είναι να απαντάτε ειλικρινά. Επίσης, είναι σημαντικό να απαντήσετε σε ΟΛΕΣ τις ερωτήσεις.

Ερωτηματολόγιο 2. Κλίμακα ικανοποίησης από το μάθημα φυσικής αγωγής

Στο μάθημα της φυσικής αγωγής γενικά.....	ΣΥΜΦΩΝΩ ΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Βρίσκω το μάθημα ενδιαφέρον	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου αρέσει το μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είμαι πλήρως αφοσιωμένος/η στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Διασκεδάζω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Δεν καταλαβαίνω πως περνά η ώρα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Ερωτηματολόγιο 3. Κλίμακα γενικής αυτοαντίληψης

Βάλτε σε κύκλο το σωστό.

	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΣΑ)	ΣΥΜΦΩΝΩ (Σ)	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η (-)	ΔΙΑΦΩΝΩ (Δ)	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΔΑ)
Γενικά, έχω πολλά για τα οποία νοιώθω καλά με τον εαυτό μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γενικά, σ' όλα είμαι κακός	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γενικά, στα περισσότερα πράγματα είμαι καλός	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γενικά, ότι κάνω πάει στραβά	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γενικά, ότι κάνω πάει καλά	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γενικά, δεν έχω πολλά για τα οποία να νοιώθω καλά με μένα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Γενικά, σ' ότι κάνω μπορώ να είμαι καλύτερος/η από τους περισσότερους ανθρώπους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γενικά, αισθάνομαι ότι η ζωή μου δεν είναι ιδιαίτερα χρήσιμη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γενικά, σ' ότι προσπαθήσω μπορώ να το κάνω καλά	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γενικά, απ' όλες τις απόψεις είμαι χάλια	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Ερωτηματολόγιο 4. Στόχοι Επίτευξης σε Επίπεδο Χώρου στη Φυσική Αγωγή.

<u>Στο μάθημα της φυσικής αγωγής γενικά...</u>	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
	ΑΠΟΛΥΤΑ		ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η		ΑΠΟΛΥΤΑ
	(ΣΑ) <input type="checkbox"/>	(Σ) <input type="checkbox"/>	(-) <input type="checkbox"/>	(Δ) <input type="checkbox"/>	(ΔΑ) <input type="checkbox"/>
Αγωνίζομαι για να είμαι ο/η πρώτος/πρώτη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νιώθω μεγάλη ικανοποίηση όταν ξεπερνώ τους/τις άλλους/ες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι σημαντικό για μένα να μάθω ένα παιχνίδι ή μια άσκηση και έτσι οι άλλοι να μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να με κοροϊδεύουν για τις ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Στόχος μου είναι να αναπτύξω τις δεξιότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος/επιτυχημένη όταν οι άλλοι τα κάνουν θάλασσα ενώ εγώ όχι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν έχω ικανότητες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Χαίρομαι να αναπτύσσω τις ικανότητές μου και οι άλλοι να με αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προσπαθώ όσο μπορώ περισσότερο για να μάθω κάτι καινούργιο	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προσπαθώ να αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να φανώ ανίκανος/ανίκανη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου αρέσει να μαθαίνω κάτι καινούργιο και να κερδίζω την αγάπη του/της καθηγητή/καθηγήτριας φυσικής αγωγής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με απασχολεί πολύ μήπως φαίνομαι ανίκανος/ανίκανη και αυτό με κάνει συχνά να ανησυχώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Όταν κάνω σωστά μια άσκηση αυτό με κάνει να θέλω να προσπαθώ ακόμη περισσότερο	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Στόχος μου είναι να ξεπερνάω τους άλλους σε παιχνίδια και ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά φοβάμαι ότι αν προσπαθήσω σε μια άσκηση, ίσως φανώ ανίκανος/ανίκανη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θέλω να πετυχαίνω ψηλές επιδόσεις και να μ' αγαπούν οι άλλοι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προσπαθώ συνεχώς να ξεπερνάω τους συμμαθητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Φοβάμαι ότι εάν ρωτήσω τον καθηγητή μου κάτι, ίσως φανεί ότι δεν ήξερα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Μου αρέσει να κάνω μια άσκηση τέλεια και να γίνομαι αγαπητός	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου αρέσει να μαθαίνω νέα πράγματα, όσο δύσκολα κι αν ήταν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι πολύ σημαντικό για μένα να τα καταφέρνω καλύτερα από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θέλω να αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να φανώ ανίκανος/ανίκανη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νιώθω απόλυτα επιτυχημένος/επιτυχημένη όταν κάνω κάτι σωστά και κάνω τους άλλους με αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου αρέσει ν' αναπτύσσω τις ικανότητές μου ακόμη κι όταν κάνω λάθη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Χαίρομαι όταν οι άλλοι δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο εγώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νιώθω ανακούφιση όταν αποφεύγω μια άσκηση ή ένα παιχνίδι που μπορεί να φανώ ανίκανος/ανίκανη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νιώθω απόλυτα επιτυχημένος/επιτυχημένη όταν μαθαίνω κάτι και οι άλλοι με αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου αρέσει να προσπαθώ στις δύσκολες ασκήσεις γιατί με βοηθά να αναπτύξω τις ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Ερωτηματολόγιο 5. Ερωτηματολόγιο αντίληψης έμφασης του καθηγητή φυσικής αγωγής στους προσανατολισμούς στόχων

<u>Στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ο/η καθηγητής/τρια γενικά...</u>	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
	ΑΠΟΛΥΤΑ		ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η	ΝΩ	ΑΠΟΛΥΤΑ
	(ΣΑ) <input type="checkbox"/>	(Σ) <input type="checkbox"/>	(-) <input type="checkbox"/>	(Δ) <input type="checkbox"/>	(ΔΑ) <input type="checkbox"/>
Με κάνει να ανησυχώ μήπως δεν είμαι ικανός/ικανή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θέλει να κάνουμε πράγματα για τα οποία οι άλλοι να μας αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι ευχαριστημένος/ η με μαθητές /τριες που δείχνουν ικανότερες από τους τις άλλους/ες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με κάνει να φοβάμαι την αξιολόγηση και να προφυλάσσομαι από αυτή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Δείχνει χαρούμενος /η όταν γι αυτά που κατορθώνουμε στο μάθημα οι άλλοι μας αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Φαίνεται ικανοποιημένος/η με μαθητές/ τριες που όλοι αναγνωρίζουν ότι είναι οι ικανότεροι/ες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με κάνει να σκέφτομαι για το πώς με βλέπουν οι άλλοι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Δείχνει πολύ ευχαριστημένος /η όταν προσπαθώ να μάθω μια άσκηση κάνοντας τους άλλους να με αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι απόλυτα ικανοποιημένος όταν κάποιος παρουσιάζει βελτίωση μετά από σκληρή προσπάθεια	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θέλει να αγωνιζόμαστε να αποδείξουμε ότι είμαστε ικανότεροι από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με κάνει ν' αποφεύγω ερωτήσεις που πιθανά να γίνονταν αιτία να με κοροϊδέψουν οι άλλοι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Δείχνει να πιστεύει ότι είναι σημαντικό να κάνω καλά μια άσκηση ή ένα παιχνίδι και οι άλλοι να μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Χαίρεται περισσότερο όταν βελτιώνω τις ικανότητές μου σε μια άσκηση ή ένα παιχνίδι που δεν ήμουν τόσο καλός/ή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι απόλυτα ικανοποιημένος /η με τους μαθητές/τριες που τα καταφέρνουν καλύτερα από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως με χαρακτηρίσουν ανίκανο/ανίκανη στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι χαρούμενος/η όταν μ' αυτά που καταφέρνω να κάνω γίνομαι αγαπητός/ αγαπητή στους συμμαθητές κα στις συμμαθήτριες μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι απόλυτα ικανοποιημένος/η όταν βελτιώνω τις ικανότητές μου σε ασκήσεις και παιχνίδια μετά από σκληρή προσπάθεια	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Επαινεί τους /τις μαθητές/ μαθήτριες που δείχνουν ικανότερες από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με κάνει να σκέφτομαι πώς να φυλάγομαι στο μάθημα από αρνητική αξιολόγηση των ικανοτήτων μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Του/της αρέσει να μαθαίνω νέα παιχνίδια και ασκήσεις και να κερδίζω την αγάπη των άλλων	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αισθάνεται απόλυτη ικανοποίηση με τον/την κάθε μαθητή/ μαθήτρια που βελτιώνει τις ικανότητές του/της	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Έχει σαν αρχή ότι δεν πρέπει να αποδεικνύουμε ότι είμαστε ικανότεροι από τους άλλους στα παιχνίδια και στις ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νιώθει υπέροχα όταν μ' αυτά που μαθαίνω στο μάθημα οι άλλοι μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προσέχει ιδιαίτερα στο κατά πόσο βελτιωνόμουν στις ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με προσέχει μόνο όταν φέρνω καλύτερες επιδόσεις από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με κάνει να αποφεύγω παιχνίδια η ασκήσεις που μπορεί να σχολιαστούν αρνητικά οι ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Χαίρεται πραγματικά όταν πετυχαίνω υψηλές επιδόσεις και κερδίζω την αγάπη των άλλων	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου βάζει συνέχεια στο μυαλό ότι πρέπει να προσέχω για το πώς οι ικανότητές μου φαίνονται στους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Επιμένει ότι τα λάθη σε παιχνίδια και ασκήσεις μα βοηθούν να βρίσκουμε τις αδυναμίες μας και να βελτιωνόμαστε τις ικανότητές μας	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ενθουσιάζεται με τους μαθητές και τις μαθήτριες που φαίνονται ικανότεροι/ες από τους /τις άλλους/άλλες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Φροντίζει να βεβαιωθεί ότι οι μαθητές/ μαθήτριες παρουσιάζουν βελτίωση σε κάποια άσκηση προτού προχωρήσουμε σε άλλη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Ερωτηματολόγιο 6. Εσωτερική –εξωτερική παρακίνηση σε επίπεδο χώρου

	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΣΑ) <input type="checkbox"/>	ΣΥΜ ΦΩΝΩ (Σ) <input type="checkbox"/>	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥ ΡΟΣΗ (-) <input type="checkbox"/>	ΔΙΑΦΩ ΝΩ (Δ) <input type="checkbox"/>	ΔΙΑΦΩ ΝΩ (ΔΑ) <input type="checkbox"/>
<u>Γιατί ασχολείσαι με τις ασκήσεις που κάνετε στη φυσική</u> <u>Αγωγή:</u>					
Γιατί πιστεύω ότι είναι ενδιαφέρουσες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

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 ασκήσεις, 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 αν 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 ασκήσεις	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 ασκήσεις αλλά δεν είμαι σίγουρος/ η ότι είναι καλό πράγμα για να το κυνηγήσω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Ερωτηματολόγιο 7. Η κλίμακα θυματοποίησης όπως χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα (Austin S.& Joseph S., 1996)

Πριν συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια γνωστοποιήθηκε τότε θεωρείται ότι ένα παιδί εκφοβίζει και τότε θυματοποιείται. Ένας μαθητής εκφοβίζεται ή καθίσταται θύμα όταν άλλος μαθητής ή ομάδα μαθητών για παράδειγμα λέει δυσάρεστα πράγματα γι' αυτόν ή τον χτυπάει και τον πειράζει. Αυτά πρέπει να συμβαίνουν συχνά και να επαναλαμβάνονται. Οι μαθητές επίσης δεν πρέπει να έχουν την ίδια σωματική δύναμη

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής

- | | | |
|--|------|---|
| <p>1. Μερικά παιδιά τα πειράζουν συνέχεια οι συμμαθητές τους
Μου ταιριάζει Μάλλον
απόλυτα μου ταιριάζει</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: center;">4 3</p> | ΟΜΩΣ | <p>άλλα παιδιά δεν τα πειράζουνε
Μάλλον Μου ταιριάζει
μου ταιριάζει απόλυτα</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: center;">2 1</p> |
| <p>2. Μερικά παιδιά τα απειλούν και τα τρομάζουν οι συμμαθητές τους
Μου ταιριάζει Μάλλον
απόλυτα μου ταιριάζει</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: center;">4 3</p> | ΟΜΩΣ | <p>άλλα παιδιά δεν τα απειλούνε ούτε τα τρομάζουνε
Μάλλον Μου ταιριάζει
μου ταιριάζει απόλυτα</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: center;">2 1</p> |

- | | | |
|--|-------------|---|
| <p>3. Μερικά παιδιά δεν τα βρίζουν
άσχημα
Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1 2</p> | <p>ΟΜΩΣ</p> | <p>άλλα παιδιά τα βρίζουν συχνά
Μάλλον μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>3 4</p> |
| <p>4. Μερικά παιδιά τα βάζουν στο
μάτι κάποιοι συμμαθητές τους
Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>4 3</p> | <p>ΟΜΩΣ</p> | <p>άλλα παιδιά δεν τα βάζουν στο
μάτι
Μάλλον μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>2 1</p> |
| <p>5. Μερικά παιδιά ούτε τα χτυπάνε
ούτε τα κάνουν ό,τι θέλουν οι
συμμαθητές τους
Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1 2</p> | <p>ΟΜΩΣ</p> | <p>άλλα παιδιά, συχνά και τα χτυπάνε
και τα κάνουν ό,τι θέλουνε
Μάλλον μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>3 4</p> |
| <p>6. Μερικά παιδιά δεν τα
κοροϊδεύουν οι συμμαθητές τους
Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1 2</p> | <p>ΟΜΩΣ</p> | <p>άλλα παιδιά, συχνά, τα
κοροϊδεύουνε
Μάλλον μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>3 4</p> |

Ερωτηματολόγιο 8. Η κλίμακα εκφοβισμού, όπως χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα (Austin S.& Joseph S., 1996).

Κατά τη διάρκεια μαθήματος της φυσικής αγωγής

- | | | |
|--|-------------|--|
| <p>1. Μερικά παιδιά ούτε χτυπάνε
ούτε κάνουν ό,τι θέλουν τους
συμμαθητές τους
Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>1 2</p> | <p>ΟΜΩΣ</p> | <p>άλλα παιδιά και τους χτυπάνε και
τους κάνουν ό,τι θέλουνε
Μάλλον μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>3 4</p> |
|--|-------------|--|

- | | | |
|--|------|--|
| <p>2. Μερικά παιδιά απειλούν και τρομάζουν τους συμμαθητές τους</p> <p>Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/> Μάλλον μου ταιριάζει <input type="checkbox"/></p> <p>4 3</p> | ΟΜΩΣ | <p>άλλα παιδιά δεν τους απειλούνε ούτε τους τρομάζουνε</p> <p>Μάλλον μου ταιριάζει <input type="checkbox"/> Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/></p> <p>2 1</p> |
| <p>3. Μερικά παιδιά δεν κοροϊδεύουν τους συμμαθητές τους</p> <p>Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/> Μάλλον μου ταιριάζει <input type="checkbox"/></p> <p>1 2</p> | ΟΜΩΣ | <p>άλλα παιδιά, συχνά τους κοροϊδεύουνε</p> <p>Μάλλον μου ταιριάζει <input type="checkbox"/> Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/></p> <p>3 4</p> |
| <p>4. Μερικά παιδιά βάζουν στο μάτι κάποιους συμμαθητές τους</p> <p>Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/> Μάλλον μου ταιριάζει <input type="checkbox"/></p> <p>4 3</p> | ΟΜΩΣ | <p>άλλα παιδιά δεν βάζουν στο μάτι κανέναν συμμαθητή τους</p> <p>Μάλλον μου ταιριάζει <input type="checkbox"/> Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/></p> <p>2 1</p> |
| <p>5. Μερικά παιδιά, συχνά πειράζουν τους συμμαθητές τους</p> <p>Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/> Μάλλον μου ταιριάζει <input type="checkbox"/></p> <p>4 3</p> | ΟΜΩΣ | <p>άλλα παιδιά δεν τους πειράζουνε</p> <p>Μάλλον μου ταιριάζει <input type="checkbox"/> Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/></p> <p>2 1</p> |
| <p>6. Μερικά παιδιά δεν βρίζουν άσχημα τους συμμαθητές τους</p> <p>Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/> Μάλλον μου ταιριάζει <input type="checkbox"/></p> <p>1 2</p> | ΟΜΩΣ | <p>άλλα παιδιά τους βρίζουνε άσχημα</p> <p>Μάλλον μου ταιριάζει <input type="checkbox"/> Μου ταιριάζει απόλυτα <input type="checkbox"/></p> <p>3 4</p> |

Παρακαλούμε συμπληρώστε τα στοιχεία σας:

Μαθητής Μαθήτρια Τάξη...

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ!