

**Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας**

Καραουλάνης Χαρίτων

**«Λεκτική επιθετικότητα, μακιαβελισμός και
ευχαρίστηση στη φυσική αγωγή»**

**Για την εκπλήρωση
των απαιτήσεων της διπλωματικής εργασίας.**



Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μπεκιάρη Αλεξάνδρα

Τρίκαλα 2018





Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Καραουλάνης Χαρίτων

**«Λεκτική επιθετικότητα, μακιαβελισμός και ευχαρίστηση
στη φυσική αγωγή»**

**Για την εκπλήρωση
των απαιτήσεων της διπλωματικής εργασίας.**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μπεκιάρη Αλεξάνδρα

**Εγκρίθηκε από την Εσωτερική Επιτροπή Δεοντολογίας του Τμήματος Επιστήμης
Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού – Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**

Τρίκαλα 2018

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Μπεκιάρη Αλεξάνδρα, για την αστείρευτη παροχή βοήθειας, την πολύτιμη καθοδήγηση και για τις συμβουλές της σε όλη την διάρκεια συγγραφής της εργασίας μου.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα και τους καθηγητές των σχολείων που συνεργάστηκαν για την ομαλή συλλογή των δεδομένων.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, για την στήριξη της σε όλη την διάρκεια των σπουδών μου αλλά και κατά το διάστημα συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Καραουλάνης Χαρίτων

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

ΚΕΦΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	11
1.1. Λεκτική επιθετικότητα (Ορισμός).....	11
1.2. Μορφές λεκτικής επιθετικότητας.....	11
1.3. Αίτια εμφάνισης λεκτικής επιθετικότητας.....	12
1.4. Λεκτική επιθετικότητα και επιστημονικά ευρήματα.....	13
1.5. Λεκτική επιθετικότητα και εκπαίδευση.....	14

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΑΚΙΑΒΕΛΙΣΜΟΣ.....	15
2.1.Μακιαβελισμός (Ορισμός).....	15
2.2. Μορφές Μακιαβελισμού.....	16
2.3. Μακιαβελικά χαρακτηριστικά.....	16
2.4. Μακιαβελισμός και επιστημονικά ευρήματα.....	17
2.5. Μακιαβελισμός και εκπαίδευση.....	18

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΗ.....	19
3.1. Ευχαρίστηση (Ορισμός).....	19
3.2. Μορφές ευχαρίστησης.....	19
3.3. Ευχαρίστηση και επιστημονικά ευρήματα.....	20
3.4. Ευχαρίστηση και εκπαίδευση.....	20

ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	22
4.1. Στόχοι.....	22
4.2. Υποθέσεις της έρευνας.....	22
4.3. Το δείγμα της έρευνας.....	24
4.4. Ερευνητικά εργαλεία.....	25
4.5. Διαδικασία χορήγησης των εργαλείων συλλογής δεδομένων.....	25
4.6. Διαδικασία χορήγησης των εργαλείων συλλογής δεδομένων.....	26
4.7. Στατιστική Ανάλυση.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	28
5.1. Συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων των ερωτηματολογίων.....	28
5.2. Διαφορές ως προς το φύλο των μαθητών.....	29
5.3. Διαφορές ως προς την τάξη των μαθητών.....	31
5.4. Συζήτηση.....	32
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	36
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (Ερωτηματολόγιο).....	45

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Καραουλάνης Χαρίτων: Λεκτική επιθετικότητα, Μακιαβελισμός

και ευχαρίστηση στην φυσική αγωγή.

(Με την επίβλεψη της κ. Μπεκιάρη Αλεξάνδρας, Επίκουρης Καθηγήτριας)

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι σχέσεις της αντιλαμβανόμενης λεκτικής επιθετικότητας των καθηγητών με τις μακιαβελικές πεποιθήσεις και την ευχαρίστηση των μαθητών στο πεδίο της φυσικής αγωγής. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 152 μαθητές (84 αγόρια, 68 κορίτσια) ηλικίας 13-18 ετών ($M=15.2$, $SD=.68$), Α΄ και Β΄ τάξεων γυμνασίου καθώς και Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων λυκείου από γυμνάσια και λύκεια της Δυτικής Αττικής. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στις ελληνικές εκδόσεις των ερωτηματολογίων της λεκτικής επιθετικότητας, του Μακιαβελισμού και της ευχαρίστησης. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την εσωτερική συνοχή των ερωτηματολογίων. Επιπλέον, διαπιστώθηκε μια θετική στατιστική σχέση μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας των καθηγητών με την ανήθικη χειραγώγηση ($r = .33$), την επιθυμία για έλεγχο ($r = .34$), την επιθυμία για εξουσία ($r = .34$) και δυσπιστία για άλλους ($r = .31$), καθώς και μια αρνητική σχέση με την ευχαρίστηση ($r = -.42$). Παράλληλα, διαπιστώθηκαν στατιστικές σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς την αντιλαμβανόμενη λεκτική επιθετικότητα των καθηγητών ($t_{1,148}=2.11$, $p=.037$), καθώς και την ευχαρίστηση ($t_{1,148}=-3.10$, $p=.002$) που βιώνουν οι μαθητές στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Τέλος, υπήρξε σημαντική εξάρτηση μεταξύ των τάξεων που μελετήθηκαν από την επιθυμία για εξουσία ($F_{2,148}=2.08$, $p<.05$) και την ευχαρίστηση ($F_{2,148}=2.04$, $p<.005$). Συμπεραίνοντας φαίνεται ότι οι λεκτικά επιθετικοί καθηγητές έχουν αρνητική επίδραση στην ευχαρίστηση που

αντλούν οι μαθητές στο μάθημα φυσικής αγωγής, και επηρεάζουν θετικά τις μακιαβελικές πεποιθήσεις των μαθητών, στοιχεία τα οποία μπορεί, με τη σειρά τους, να επηρεάσουν τη διαδικασία της μάθησής τους.

Λέξεις κλειδιά: Λεκτική επιθετικότητα, Μακιαβελισμός, Ευχαρίστηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ανέκαθεν η ανθρώπινη επικοινωνία αποτελούσε και συνεχίζει να αποτελεί βασική ανθρώπινη ανάγκη. Ήδη εκατομμύρια χρόνια πριν, ο άνθρωπος ένιωσε την ανάγκη να επικοινωνήσει και έτσι άρχισε να αναπτύσσει ορισμένες μορφές επικοινωνίας όπως η ζωγραφική των σπηλαίων και η χάραξη σε πέτρες ή σε ξύλα. Σήμερα η επικοινωνία επιτυγχάνεται μέσω του προφορικού και του γραπτού λόγου καθώς και με την «γλώσσα του σώματος» (νοήματα, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, κτλ). Η σημασία της επικοινωνίας είναι μεγάλη, γεγονός που εξηγεί το μεγάλο ενδιαφέρον από την επιστημονική κοινότητα για την μελέτη της. Η επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων και πληροφοριών, ενώ παράλληλα αποτελεί μέσω μετάδοσης συναισθημάτων, αντιλήψεων, σκέψεων και ενδιαφερόντων. Ωστόσο, η κατανόηση του φαινομένου της επικοινωνίας είναι καθοριστικής σημασίας για τις ψυχοπαιδαγωγικές έρευνες και εφαρμογές (Μπακιριτζής, 2003).

Στα πλαίσια του σχολείου, η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, διαμορφώνει το σχολικό περιβάλλον και κλίμα, τα οποία με την σειρά τους που διευκολύνουν ή δυσκολεύουν την μάθηση. Η σχέση καθηγητών και μαθητών είναι αμφίδρομη. Όμως ο τρόπος που θα προσεγγίσουν τους μαθητές τους οι καθηγητές αποτελεί το κλειδί για την παροχή πληροφοριών, την μεταλαμπάδευση γνώσης, συναισθημάτων και αντιλήψεων που θα κάνουν τους μαθητές καλύτερους. Πολλές φορές οι μαθητές αισθάνονται ότι ο εκπαιδευτικός τους προσβάλλει, κάνει αρνητικά σχόλια για τις ικανότητες τους, είναι αγενής, τους κοροϊδεύει, τους ειρωνεύεται και τους μειώνει, τους κάνει να αισθάνονται άσχημα και κάνει αρνητικές κρίσεις για τη νοημοσύνη τους. Πρόκειται για τους λεκτικά επιθετικούς εκπαιδευτικούς εκείνους δηλαδή που εμφανίζουν κάποιο από τα παραπάνω χαρακτηριστικά ως μέσω επίθεσης στην

αυτό-αντίληψη των μαθητών τους προκειμένου να προκαλέσουν κάποιο ψυχολογικό πλήγμα (Infante & Wigley, 1986).

Αν και η λεκτική επιθετικότητα θεωρείται ένας από τους τέσσερις ακρογωνιαίους λίθους των επικοινωνιακών χαρακτηριστικών (τα άλλα τρία είναι η επιχειρηματολογία, η κατηγορηματικότητα και η εχθρότητα) τα οποία δομούν τα επιθετικά χαρακτηριστικά του ανθρώπου (Costa, & MacRae, 1980; Infante, 1987), η λεκτική επιθετικότητα του εκπαιδευτικού θεωρείται ένα μέσω άμυνάς του στην τάξη (Myers & Rocca, 2001). Σαν αποτέλεσμα αυτού, οι μαθητές χάνουν το ενδιαφέρον τους προς τον εκπαιδευτικό και κατά συνέπεια αδιαφορούν για το μάθημά του. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου οι μαθητές αναφέρουν την δυσαρέσκεια τους τόσο προς τον εκπαιδευτή όσο και για το μάθημα (McCroskey, 1998). Η αμφισβήτηση προς το πρόσωπο του εκπαιδευτικού δεν αργεί να έρθει και σε συνδυασμό με την αναξιοπιστία που εκπέμπει κάνει τους μαθητές να μην κατανοούν τα λεγόμενά του (Edwards & Myers, 2007).

Οι επιπτώσεις, ωστόσο, των λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών φαίνεται να μην περιορίζονται στην απώλεια του ενδιαφέροντος των μαθητών για τον ίδιο τον καθηγητή και το μάθημά του, αλλά επεκτείνονται και στους ίδιους τους μαθητές και των εσωτερικό τους κόσμο, επηρεάζοντας τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους. Μαθητές που γίνονται αποδέκτες τέτοιων συμπεριφορών και συχνά επιλέγουν να διαφοροποιηθούν από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους εμφανίζοντας έντονα την επιθυμία τους για εξουσία, για έλεγχο και ανήθικη χειραγώγηση καθώς δυσπιστούν και είναι καχύποπτοι προς τους άλλους. Πρόκειται για την υιοθέτηση μακιαβελικών πεποιθήσεων εξαιτίας της επιθετικότητας που εισέπραξαν από τον εκπαιδευτικό τους. Πλήθος ερευνών όπως του McIlwain (2003), των Sutton και Keogh (2001) αλλά και του Wolke και των συναδέλφων του (2000) επιβεβαιώνουν πως ο Μακιαβελισμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την σχεσιακή επιθετικότητα, η οποία περιλαμβάνει τη χρήση ψυχολογικών στρατηγικών για να βλάψουν τους άλλους και να πετύχουν τον στόχο τους.

Η ευχαρίστηση αποτελεί βασικό στόχο των αναλυτικών προγραμμάτων και γενικότερα ολόκληρου του εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Οι εκπαιδευτικοί επικοινωνώντας με τους μαθητές τους, επιδιώκουν να προκαλέσουν το αίσθημα της ευχαρίστησης, καθώς και να τους παρακινούν για ενεργή συμμετοχή στο μάθημα (Gorham & Millette, 1997). Το επίπεδο της ευχαρίστησης που βιώνουν οι μαθητές φαίνεται να είναι αντιστρόφως ανάλογο με την λεκτικά επιθετική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών τους (Bekiari & Sygmpas, 2015; Bekiari & Manoli, 2016). Με άλλα λόγια όσο περισσότερα ή εντονότερα είναι τα επιθετικά μηνύματα των εκπαιδευτικών τόσο μειωμένη εμφανίζεται η ευχαρίστηση των μαθητών τους αλλά και αντίστροφα.

Η παρούσα μελέτη χρησιμοποιεί στοιχεία τόσο από την εμπειρική διερεύνηση του ζητήματος όσο και από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Η βιβλιογραφική επισκόπηση περιλαμβάνει στοιχεία σχετικά με την λεκτική επιθετικότητα των καθηγητών φυσικής αγωγής, καθώς και στοιχεία για τον Μακιαβελισμό και την ευχαρίστηση των μαθητών στα πλαίσια του μαθήματος. Αντίστοιχα εμπειρική ανάλυση λαμβάνει χώρα με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου το οποίο μελετά την αντιλαμβανόμενη λεκτική επιθετικότητα των καθηγητών, τον Μακιαβελισμό και την ευχαρίστηση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Η δομή της εργασίας αναπτύσσεται ως εξής: Στο πρώτο μέρος αναπτύσσεται η βιβλιογραφική επισκόπηση της εργασίας σχετικά με την λεκτική επιθετικότητα, τον Μακιαβελισμό και την ευχαρίστηση. Στο δεύτερο μέρος αναπτύσσεται η έρευνα όπου παρουσιάζεται η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας. Ενώ στο τέλος της εργασίας προσδιορίζεται η συζήτηση συγκεράζοντας τα σημαντικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα με ευρήματα άλλων ερευνών.

ΣΚΟΠΟΣ: Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι σχέσεις της αντιλαμβανόμενης λεκτικής επιθετικότητας των καθηγητών με τις μακιαβελικές πεποιθήσεις και την ευχαρίστηση των μαθητών στο πεδίο της φυσικής αγωγής.

ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

ΚΕΦΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

1.1. Λεκτική επιθετικότητα (Ορισμός)

Ως λεκτική επιθετικότητα κατά τους Infante και Wigley (1986) ορίζεται η τάση του ατόμου να επιτίθεται στην αυτό-αντίληψη ενός άλλου ατόμου με σκοπό την πρόκληση ψυχολογικού τραύματος. Με άλλα λόγια, ένα άτομο προσβάλλει την αυτό-αντίληψη κάποιου άλλου προκειμένου να προκαλέσει αμηχανία, κακό, και ψυχολογική βλάβη σε αυτό το πρόσωπο, που γίνεται αποδέκτης της λεκτικά επιθετικής συμπεριφοράς.

1.2. Μορφές λεκτικής επιθετικότητας

Για την καλύτερη κατανόηση και μελέτη της λεκτικής επιθετικότητας οι ερευνητές κατέταξαν την λεκτική επιθετικότητα σε επιμέρους κατηγορίες. Σε μελέτη ανασκόπησης των Infante και Rancer (1996) παρουσιάζονται εννέα είδη λεκτικής επιθετικότητας, τα οποία είναι:

- η επίθεση στον χαρακτήρα κάποιου, (πχ. «Είσαι ανέντιμος και αναξιόπιστος.»),
- η επίθεση στην ικανότητα κάποιου, (πχ. «Δεν μπορείς να κάνεις τίποτα σωστά.»),
- τα πειράγματα, προκειμένου να ειρωνευτούν και να κοροϊδέψουν κάποιον,
- η γελοιοποίηση, με λέξεις ή χειρονομίες,
- οι βωμολοχίες, με υβριστικές λέξεις και φράσεις,
- οι κατάρες, με ευχές - φράσεις προκειμένου να πάθει κάποιος κάτι κακό,
- η επίθεση στην καταγωγή, (πχ. «Είσαι από την επαρχία, άρα είσαι άξεστος.»),

→ η επίθεση στην σωματική εμφάνιση, (πχ. «Τα αυτιά σου πετάνε σαν τον Τάμπο, το ελεφαντάκι.»),

→ και η μη λεκτική "λεκτική" επιθετικότητα, με μορφασμούς και χειρονομίες, (πχ. έντονο άγριο βλέμμα, ειρωνικό γέλιο, μίμηση το πρόσωπο ή το περπάτημα κάποιου, κ.α.).

Παρά την παραπάνω κατηγοριοποίηση, συχνά παρατηρούμε συνδυαστικές μορφές λεκτικών επιθέσεων, μπορεί δηλαδή κάποιο ερέθισμα να ανήκει στην επίθεση στην ικανότητα αλλά παράλληλα να ανήκει και στην επίθεση στην σωματική εμφάνιση. Μπορούν λοιπόν να δημιουργηθούν πληθώρα λεκτικών επιθέσεων, συνδυάζοντας δύο ή περισσότερες από τις παραπάνω μορφές.

1.3 Αίτια εμφάνισης λεκτικής επιθετικότητας

Τα αίτια εμφάνισης λεκτικών επιθέσεων βρέθηκε να εντοπίζονται κυρίως στην απογοήτευση του θύτη, στη κοινωνική του μάθηση, στην ψυχοπαθολογία του και στην αδυναμία του να διαλεχθεί επαρκώς (Infante, Trebing, Shepard, & Seeds, 1984). Μεταγενέστερη έρευνα των Infante, Hartley, Martin, Higgins, Bruning, & Hur (1992) προσδιόρισε δώδεκα αιτίες χρήσης λεκτικής επιθετικότητας:

→ η ανταπόδοση,

→ η περιφρόνηση του στόχου,

→ ο θυμός,

→ η ανικανότητα κάποιου να επιχειρηματολογήσει,

→ ο εκφυλισμός της συζήτησης,

→ η εκμάθηση χρησιμοποίησης λεκτικής επιθετικότητας από άλλους,

→ η ενθύμηση τραυματικών εμπειριών και καταστάσεων του παρελθόντος,

- η κακή διάθεση,
- η προσπάθεια να φανεί κάποιος πνευματώδης,
- η μίμηση αρνητικών προτύπων συμπεριφοράς της τηλεόρασης,
- η προσπάθεια να φανεί κάποιος σκληρός και
- η πρόθεση να φανεί κάποιος κακόβουλος.

1.4. Λεκτική επιθετικότητα και επιστημονικά ευρήματα

Όσο διαφορετικές και αν είναι μεταξύ τους οι έρευνες συμφωνούν ως προς τις συνέπειες μιας λεκτικά επιθετικής συμπεριφοράς είναι μόνο αρνητικές. Η λεκτική επιθετικότητα αποτελεί καταστρεπτικό γνώρισμα της προσωπικότητας (Infante & Rancer, 1996). Συμπεριφορές που σχετίζονται με την λεκτική επιθετικότητα επηρεάζουν αρνητικά την επικοινωνία των ατόμων (Goodboy & Myers, 2012). Έχει βρεθεί ότι οι γυναίκες είναι συχνά πιο επιθετικές απέναντι σε άλλες γυναίκες παρά προς τους άνδρες (Burbank, 1987). Στον επαγγελματικό τομέα οι λεκτικά επιθετικοί προϊστάμενοι θεωρούνται ανεπιθύμητοι (Infante & Gorden, 1991) ενώ οι προϊστάμενοι που επιχειρηματολογούν θεωρούνται πρόσωπα αγαπητά προς τους υφισταμένους τους (Gorden, Infante & Graham, 1988). Οι Frymier και Wanzer (2006) επισήμαναν πως οι λεκτικά επιθετικές συμπεριφορές από τους καθηγητές επιδρά αρνητικά στη δημιουργία θετικής σχέσης με τους μαθητές του. Στην παράγραφο που ακολουθεί παρουσιάζονται περισσότερα ευρήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση.

1.5. Λεκτική επιθετικότητα και εκπαίδευση

Όσον αφορά την εκπαίδευση, η λεκτική επιθετικότητα των καθηγητών φαίνεται να προβληματίζει έντονα την επιστημονική κοινότητα. Σε έρευνα των Σύρμπα και Μεκιάρη (2015) διαπιστώθηκε ότι η λεκτική επιθετικότητα σχετίζεται αρνητικά με την επιχειρηματολογία και την διαπροσωπική έλξη. Ένας καθηγητής που επιχειρηματολογεί ελκύει ευκολότερα τους μαθητές του έναντι ενός λεκτικά επιθετικού (Bekiari & Petanidis, 2016; Bekiari & Spyropoulou, 2016; Syrmpas & Bekiari, 2015). Η λεκτική επιθετικότητα των καθηγητών επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις των μαθητών. Συγκεκριμένα φαίνεται να αυξάνει την πίεση και την ένταση των μαθητών, ενώ περιορίζει την αυτονομία τους. Αντίθετα φαίνεται να μειώνει την ικανοποίηση και την απόλαυση των μαθημάτων, ενώ μειώνεται το ενδιαφέρον τους για το μάθημα (Bekiari, Kokaridas & Sakellariou, 2006). Η ίδια έρευνα θέλει τους μαθητές να αντιδρούν χωρίς πειθαρχία και να μην προσπαθούν ιδιαίτερα. Αν και η ευχαρίστηση των μαθητών θα έπρεπε να αποτελεί βασικό γνώρισμα της διδασκαλίας, μειώνεται εξαιτίας της λεκτικής επιθετικότητας που αντιλαμβάνονται. Την άποψη αυτή επιβεβαιώνουν με έρευνά τους οι Σύρμπας και Μπεκιάρη (2015), όπου σε συνδυασμό με την πίεση για απόδοση η λεκτικά επιθετική συμπεριφορά του προπονητή, άρα και καθηγητή φυσικής αγωγής, μειώνουν την χαρά της άσκησης και επηρεάζοντας αρνητικά την ευχαρίστησή τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΑΚΙΑΒΕΛΙΣΜΟΣ

2.1. Μακιαβελισμός (Ορισμός)

Ο όρος Μακιαβελισμός προέρχεται από το όνομα του Ιταλού πολιτικού Niccolò Machiavelli (1469- 1527) που είναι γνωστός για τις διπλωματικές του ικανότητες και για την πολιτική του θεωρία που διατύπωσε στο έργο του «Ο ηγεμών» το 1513. Στο έργο του ο Μακιαβέλι υποστήριξε πως η άσκηση της εξουσίας από τον ηγεμόνα γίνεται με κάθε δυνατό μέσο και χωρίς κανέναν ηθικό φραγμό,

προκειμένου να κρατηθεί στην εξουσία και να την επεκτείνει στο μέτρο του δυνατού. Υπό μία πιο διευρυμένη έννοια, το μακιαβελικό άτομο ορίστηκε από τους Rauthmann και Will (2011) ως κάποιον που αλληλεπιδρά με τους άλλους εγωιστικά και δόλια, και του οποίου οι διαπροσωπικές σχέσεις βασίζονται στο ψεύδος και την χειραγώγηση, αφού χαρακτηρίζεται από την ικανότητά του να επηρεάζει άλλους ανθρώπους και να τους ελέγχει, ενώ το προσωπικό συμφέρον αποτελεί το βασικό κίνητρο της συμπεριφοράς του (Walter, Anderson, & Martin, 2005).



Πορτρέτο του Niccolò Machiavelli από τον Santi di Tito.

2.2. Μορφές Μακιαβελισμού

Οι Dahling Whitaker, και Levy (2009) προσδιόρισαν τέσσερις διαστάσεις στο μακιαβελισμό:

→ τη δυσπιστία-καχυποψία προς τους

άλλους,

→ την επιθυμία για εξουσία,

→ την επιθυμία για έλεγχο,

→ και την ανήθικη χειραγώγηση.



2.3. Μακιαβελικά χαρακτηριστικά

Οι Μακιαβελικοί σε γενικές γραμμές βλέπουν τους άλλους ως αδύναμους και αναξιόπιστους, ενώ η δογματική ηθική τους επιτρέπει να ακολουθούν τον κανόνα ότι «ο σκοπός αγιάζει τα μέσα» (Christie, Geis 1970). Ενώ εμφανίζονται ως ενάρετοι και με ηθικές αξίες, στην πραγματικότητα υποκρίνονται χρησιμοποιώντας την πειθώ και την χειραγώγηση. Δεν διστάζουν να εξαπατήσουν και να εκμεταλλευτούν τους άλλους προκειμένου να εκπληρώσουν τους προσωπικούς τους στόχους και να ωφεληθούν από αυτούς. Τα μακιαβελικά άτομα χρησιμοποιούν προσβλητικό και ανέντιμο τρόπο για να επιτύχουν το στόχο τους, χειραγωγούν τους άλλους να αποδίδουν καλύτερα και μπορούν να πείσουν τους άλλους, χωρίς οι ίδιοι να πείθονται από τους άλλους (Zagenczyk et al, 2014) επιδεικνύοντας αποκλίνουσα συμπεριφορά. Μελέτες όπως των Mudrack και Mason (1995) αλλά και πιο πρόσφατες όπως του Dahling και των συναδέλφων του (2009) χαρακτήρισαν τους μακιαβελιστές ιδεολογικά ουδέτερους, πως έχουν μικρή συναισθηματική εμπλοκή στις

διαπροσωπικές τους σχέσεις, και ότι αποφεύγουν τις δεσμεύσεις, όταν είναι προς όφελός τους.

2.4. Μακιαβελισμός και επιστημονικά ευρήματα

Μελέτη του Sherry και των συνεργατών του (2006) έδειξε ότι τα άτομα με έντονο το μακιαβελικό στοιχείο προτιμούν να παρουσιάσουν μια εικόνα τελειότητας στους γύρω τους, παρά να καταβάλουν κάποια προσπάθεια για προσωπική βελτίωση. Πληθώρα μελετών θέλουν τον Μακιαβελισμό να σχετίζεται με την ηγετική ικανότητα, συγκεκριμένα αναφέρεται πως μακιαβελικά άτομα που κατέχουν ηγετικές θέσεις χαρακτηρίζονται από αμεσότητα, προσαρμοστικότητα και είναι συχνά χαρισματικοί, ωστόσο τείνουν να μην είναι υποστηρικτικοί και να αδιαφορούν για τον περίγυρό τους (Deluga, 2001; Drory & Gluskinos, 1980). Επιπλέον, οι μακιαβελιστές φαίνεται να είναι άτομα τα οποία δεν θα ευαισθητοποιηθούν να βοηθήσουν κάποιον που έχει ένα ατύχημα (Wolfson, 1981). Συχνά οι μακιαβελιστές είναι επιρρεπής στην κλοπή, φαίνεται πως εάν τους έβρισκαν την ευκαιρία να κλέψουν θα το έκαναν ακόμα και παραβιάζοντας την εμπιστοσύνη των γύρων του (Fehr, Samson, & Paulhus, 1992; Harrell & Hartnagel, 1976). Στον επαγγελματικό στίβο, έρευνα των Sakalaki, Richardson και Teraut (2007) θέλει τους μακιαβελιστές να επικεντρώνονται στην μεγιστοποίηση του οικονομικού τους κέρδους αδιαφορώντας για την οικονομική ανάπτυξη των οικονομικών τους συνεργατών.

2.5. Μακιαβελισμός και εκπαίδευση

Όσον αφορά την εκπαίδευση, σε έρευνα των Barnett και Thompson (1985) αλλά και μεταγενέστερες του Hawley (2002) και του McIlwain (2003) βρέθηκε ότι νέοι με πληθώρα μακιαβελικών στοιχείων είναι σε θέση να διαβάσουν με ακρίβεια τα συναισθήματα κάποιου και να κατανοήσουν πλήρως τον εσωτερικό ψυχισμό των άλλων, ωστόσο η κατανόηση αυτή δεν στοχεύει στον αλτρουισμό αλλά χρησιμοποιείται για τους σκοπούς χειραγώγησης. Ωστόσο ο Μακιαβελισμός συχνά συνδέεται με μυστική και "ύπουλη" συμπεριφορά (McIlwain, 2003; Repacholi et al., 2003) δηλαδή τα άτομα αυτά επιδιώκουν να δρουν απαρατήρητα από τους δασκάλους και τους γονείς, ωστόσο είναι τόσο προσεκτικοί και μελετημένη η κάθε τους κίνηση που είναι σχεδόν απίθανο να στραφεί η προσοχή τους σε αυτούς. Μαθητές με έντονη μακιαβελική προσωπικότητα όταν τελικά, αποκτήσουν την εξουσία δεν έχουν κανένα ηθικό φραγμό προκειμένου να τη διατηρήσουν. Χωρίς να διστάζουν γίνονται βίαιοι, χρησιμοποιώντας ψυχολογική και σωματική βία ακόμα και δημιουργώντας ένα περιβάλλον φόβου (Sofronίου, 2012). Να σημειωθεί πως τα παιδιά με έντονα μακιαβελικά στοιχεία, τα οποία γίνονται επιθετικά, καταφέρνουν να γίνονται αποδεκτά από τους δασκάλους και τους συνομηλίκους τους (Hawley 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΗ

3.1. Ευχαρίστηση (Ορισμός)

Οι Frymier και Houser (1998) όρισαν την ευχαρίστηση ως το θετικό συναίσθημα που αποκομίζουν οι μαθητές από το περιβάλλον της τάξης. Ωστόσο ευχαρίστηση που βιώνει κάποιος από την συμμετοχή του σε αθλητικές δραστηριότητες περιγράφεται ως μια θετική συναισθηματική κατάσταση η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αθλητική εμπειρία του (Chelladurai & Riemer 1997). Ενώ ο Hecht (1978) ερμηνεύει την ευχαρίστηση ως το θετικό συναίσθημα που προκαλείται έπειτα από μια ικανοποιητική αλληλεπίδραση.

3.2. Διαστάσεις της Ευχαρίστησης

Οι Ragheb και Tate (1980) απέδωσαν τις διαστάσεις της ευχαρίστησης έπειτα από συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες αναψυχής, οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω:

→ Ψυχολογικές,

→ Εκπαίδευσης και Διανόησης,

→ Κοινωνικότητας,

→ Χαλάρωσης,

→ Βιολογικές,

→ και Αισθητικές.

3.3. Ευχαρίστηση και επιστημονικά ευρήματα

Η θεωρία του αυτό-καθορισμού θέλει τα άτομα που ευχαριστιούνται την συμμετοχή τους σε μια αθλητική δραστηριότητα, συνήθως να παρουσιάζουν υψηλή εσωτερική παρακίνηση για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα (Ryan & Deci, 2000). Δηλαδή η ευχαρίστηση που θα βιώσει κάποιος από την συμμετοχή του σε προγράμματα άσκησης αφορά κατά ένα μέρος τα κίνητρα για τα οποία το συγκεκριμένο άτομο επιλέγει να ασκηθεί. Τα εσωτερικά προσωπικά κίνητρα ωστόσο δεν αποτελούν μονόδρομο για την πρόκληση ευχάριστων θετικών συναισθημάτων. Τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές όσων συμμετέχουν σε μια αθλητική δραστηριότητα φαίνεται να επηρεάζονται από ολόκληρο τον κοινωνικό τους περίγυρο (Papaioannou, 2008). Ειδικότερα υπάρχουν έρευνες που υποδεικνύουν συγκεκριμένους παράγοντες, οι οποίοι λειτουργούν σαν βαρόμετρο για την ευχαρίστηση που βιώνει κάποιος από την άσκηση. Για παράδειγμα, η διάρκεια παραμονής κάποιου σε πρόγραμμα ή προγράμματα άσκησης μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά την ικανοποίηση του ασκούμενου που εμπλέκετε στα προγράμματα αυτά. Σε σχετική έρευνά τους οι Emmons και Diener (1986) αποδεικνύουν ότι η ευχαρίστηση κατέχει σημαντικές συσχετίσεις με το χρόνο που δαπανάται σε δραστηριότητες αναψυχής. Από την άλλη πλευρά έρευνες όπως αυτή των Riemer & Chelladurai (1998) τονίζει την σχέση της ευχαρίστησης με την δέσμευση του ατόμου για παραμονή σε αθλητικούς συλλόγους και ομάδες.

3.4. Ευχαρίστηση και εκπαίδευση

Τα επίπεδα ευχαρίστησης των μαθητών στο σχολείο φαίνεται να επηρεάζονται τόσο από προσωπικούς όσο και κοινωνικά παράγοντες (Covington, 1984; Perry., 1993). Με άλλα λόγια η κοινωνικότητα και η επίτευξη των στόχων τους είναι κάποιοι από τους προσωπικούς παράγοντες, ενώ οι αντίστοιχοι κοινωνικοί μπορεί να είναι το οικογενειακό περιβάλλον καθώς όπως και οι παρέες. Η ευχαρίστηση των μαθητών στα πλαίσια του μαθήματος της

φυσικής αγωγής αποτελεί έναν από τους βασικότερους στόχους των αρμόδιων καθηγητών. Όταν οι καθηγητές είναι άμεσοι, υπεύθυνοι και επιδεικνύουν σωστή συμπεριφορά η ευχαρίστηση των μαθητών ενισχύεται (Fusani, 1994; Hackman & Walker, 1990). Επιπλέον, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μπορεί να ασκήσει μεγάλη επιρροή στα συναισθήματα των μαθητών τους καθώς και στην στάση τους στο μάθημα (Manoli & Bekiari, 2015). Ο τρόπος και τα μέσα που χρησιμοποιεί ο εκάστοτε καθηγητής φυσικής αγωγής μπορεί να επηρεάσει την ευχαρίστηση που βιώνουν οι μαθητές του από το μάθημα αφού έχει βρεθεί πως η λεκτική επιθετικότητα των προπονητών σε συνάρτηση με το «κυνήγι» της απόδοσης φαίνεται να λειτουργούν ενάντια στην ευχαρίστηση των αθλητών (Bekiari & Syrmpas, 2015). Έρευνα στο μάθημα της φυσικής αγωγής των Digelidis και Papaioannou (1999) υποστηρίζει πως οι μαθητές των δημοτικών και των γυμνασίων καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και ευχαριστιούνται το μάθημα περισσότερο από τους μαθητές των λυκείων, με το πέρασμα του χρόνου δηλαδή το ενδιαφέρον των μαθητών για αθλητική δραστηριότητα τείνει να μειώνεται.

ΜΕΡΟΣ Β΄:

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι σχέσεις της αντιλαμβανόμενης λεκτικής επιθετικότητας των καθηγητών φυσικής αγωγής με τις μακιαβελικές πεπιοθήσεις και την ευχαρίστηση των μαθητών στο μάθημα. Επιπλέον, να εξεταστούν οι διαφορές μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών (λεκτική επιθετικότητα, μακιαβελισμός, ευχαρίστηση) ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας, το φύλο και την τάξη.

4.2. Υποθέσεις της έρευνας

Η βασική ερευνητική υπόθεση της παρούσας έρευνας ήταν ότι θα υπάρχει σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης λεκτικής επιθετικότητας του εκπαιδευτικού με τις μακιαβελικές πεπιοθήσεις και την ευχαρίστηση των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι στατιστικές υποθέσεις της έρευνας ήταν:

1. **Μηδενική υπόθεση (H_0):** Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας των καθηγητών φυσικής αγωγής με τις μακιαβελικές πεπιοθήσεις των μαθητών.

Εναλλακτική υπόθεση (H_1): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας των καθηγητών φυσικής αγωγής με τις μακιαβελικές πεπιοθήσεις των μαθητών.

2. **Μηδενική υπόθεση (H_0):** Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας των καθηγητών φυσικής αγωγής με την ευχαρίστηση των μαθητών.

Εναλλακτική υπόθεση (H_1): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας των καθηγητών φυσικής αγωγής με την ευχαρίστηση των μαθητών.

3. **Μηδενική υπόθεση (H_0):** Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μακιαβελικών πεπιοθήσεων με την ευχαρίστηση των μαθητών.

Εναλλακτική υπόθεση (H_1): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μακιαβελικών πεπιοθήσεων με την ευχαρίστηση των μαθητών.

4. **Μηδενική υπόθεση (H_0):** Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες της αντιλαμβανόμενης λεκτικής επιθετικότητας του εκπαιδευτικού, των μακιαβελικών πεπιοθήσεων και την ευχαρίστηση των μαθητών, λόγω του φύλου.

Εναλλακτική υπόθεση (H_1): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες της αντιλαμβανόμενης λεκτικής επιθετικότητας του εκπαιδευτικού, των μακιαβελικών πεπιοθήσεων και την ευχαρίστηση των μαθητών, λόγω του φύλου.

5. **Μηδενική υπόθεση (H_0):** Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες της αντιλαμβανόμενης λεκτικής επιθετικότητας του εκπαιδευτικού, των μακιαβελικών πεπιοθήσεων και την ευχαρίστηση των μαθητών, λόγω της τάξης.

Εναλλακτική υπόθεση (H_1): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες της αντιλαμβανόμενης λεκτικής επιθετικότητας του εκπαιδευτικού, των μακιαβελικών πεπιοθήσεων και την ευχαρίστηση των μαθητών, λόγω της τάξης.

4.3. Περιορισμοί της έρευνας

Τα αποτελέσματα στηρίχθηκαν μόνο στις απόψεις μαθητών ηλικίας 13-18 ετών και μόνο από την ευρύτερη περιοχή της Δυτικής Αττικής, συνεπώς δεν μπορούν να γενικευτούν για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Επίσης, η ειλικρίνεια των απαντήσεων των συμμετεχόντων δεν γνωρίζουμε κατά πόσο εξασφαλίστηκε με τη συμπλήρωση των ανώνυμων ερωτηματολογίων.

4.4. Το δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 153 μαθητές εκ των οποίων 84 ήταν αγόρια και 68 κορίτσια, ενώ ένας μαθητής δεν συμπλήρωσε την επιλογή του φύλου. Οι μαθητές είχαν ηλικία 13-18 ετών ($M=15.2$, $SD=.68$). Τα δεδομένα συλλέχθηκε τον Ιανουάριο του 2017 από μαθητές Α΄ και Β΄ τάξεων γυμνασίου καθώς και Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων λυκείου από γυμνάσια και λύκεια της Δυτικής Αττικής. Οι μαθητές προέρχονταν από διαφορετικά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα και από διαφορετικά σχολεία της Δυτικής Αττικής. Η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική και δεν τους δόθηκαν κίνητρα για να συμμετέχουν. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλιστεί η συμμετοχή και των δύο φύλων.

4.5. Ερευνητικά εργαλεία

Κάθε μαθητής συμπλήρωσε τρία ερωτηματολόγια, της αντιλαμβανόμενης λεκτικής επιθετικότητας, του μακιαβελισμού και της ευχαρίστησης.

Για τη μέτρηση της αντιλαμβανόμενης λεκτικής επιθετικότητας του καθηγητή φυσικής αγωγής χρησιμοποιήθηκε η τροποποιημένη κλίμακα από τους Bekiari και Digelidis (2015) για τον ελληνικό πληθυσμό, των Infante και Wingley (1986), η οποία αποτελείται από 8 ερωτήσεις (π.χ. ο καθηγητής φυσικής αγωγής προσβάλλει τους μαθητές, κάνει αρνητικά σχόλια για τις ικανότητές τους κ.α.).

Για την αξιολόγηση των μακιαβελικών πεποιθήσεων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Dahling, Whitaker και Levy (2009), που χρησιμοποιήθηκε σε ελληνικό πληθυσμό (Bekiari, 2016) και που αποτελείται από τέσσερις παράγοντες (δυσπιστία-καχυποψία προς τους άλλους, επιθυμία για εξουσία, επιθυμία για έλεγχο και ανήθικη χειραγώγηση). Περιλαμβάνει

16 συνολικά ερωτήσεις, που αφορούν 5 ερωτήσεις για δυσπιστία-καχυποψία προς τους άλλους (λχ., «οι άλλοι συνεχώς προσπαθούν να εκμεταλλευτούν την κατάσταση εις βάρος μου»), 3 ερωτήσεις για επιθυμία για εξουσία (λχ., «θέλω κάποια μέρα να γίνω πλούσιος και ισχυρός»), 3 ερωτήσεις για επιθυμία για έλεγχο (λχ., «απολαμβάνω να έχω τον έλεγχο άλλων ατόμων») και 5 ερωτήσεις για ανήθικη χειραγώγηση (λχ., «θα εξαπατούσα αν η πιθανότητα να με πιάσουν ήταν πολύ μικρή»).

Για τη μέτρηση της ευχαρίστησης των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ευχαρίστησης στο μάθημα των Duda και Nicholls (1992), που τροποποιήθηκε για τον ελληνικό πληθυσμό από τους Papaioannou, Milosis, Kosmidou, και Tsigilis (2002) και περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις (π.χ. βρίσκω το μάθημα της φυσικής αγωγής ενδιαφέρον κ.α.).

Σε όλες τις κλίμακες οι συμμετέχοντες απάντησαν με βάση την 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα).

4.6. Διαδικασία χορήγησης των εργαλείων συλλογής δεδομένων

Οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν στην τάξη και διήρκεσαν περίπου 20 έως 30 λεπτά. Αρχικά, οι μαθητές ενημερώθηκαν σχετικά με το σκοπό της έρευνας και την διαδικασία που θα ακολουθούσε. Παρέμβαση έγινε αρκετές φορές ώστε να δοθούν διευκρινήσεις σε κάποιες ερωτήσεις που δεν κατανοήθηκαν επαρκώς από τους μαθητές. Σαφώς, τονίστηκε η διατήρηση της ανωνυμίας τους με κάθε τρόπο κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και πως δεν σχετίζονται με την επίδοσή τους στις σχολικές τους υποχρεώσεις. Πριν αρχίσουν να απαντούν στις ερωτήσεις τους δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες και επισημάνθηκε πως δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, ζητώντας από τους

μαθητές υποδηλώσουν τις απαντήσεις τους με ειλικρίνεια. Σε όλη τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήμασταν παρόντες για τυχόν διευκρινήσεις.

4.7. Στατιστική Ανάλυση

Για την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο για κοινωνικές επιστήμες (S.P.S.S.). Η ανάλυση αξιοπιστίας Cronbach α χρησιμοποιήθηκε με σκοπό να διερευνηθεί η εσωτερική συνοχή των παραγόντων του κάθε ερωτηματολογίου. Για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς το φύλο πραγματοποιήθηκε ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα, ενώ ANOVA εφαρμόστηκε για τις διαφορές ως προς τις τάξεις των μαθητών (Α΄ γυμνασίου, Β΄ γυμνασίου, Α΄ λυκείου, Β΄ λυκείου και Γ΄ λυκείου). Χρησιμοποιήθηκε επίσης ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson για να καθοριστεί η σχέση μεταξύ των παραγόντων των ερωτηματολογίων. Η στατιστική σημαντικότητα τοποθετήθηκε στο .05 ($p < .05$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων των ερωτηματολογίων

Από την ανάλυση συσχέτισης διαπιστώθηκε ότι η λεκτική επιθετικότητα των καθηγητών φυσικής αγωγής είχε στατιστικά σημαντική θετική σχέση με την ανήθικη χειραγώγηση ($r = .33$), την επιθυμία για έλεγχο ($r = .34$), την επιθυμία για εξουσία ($r = .34$) και την δυσπιστία προς τους άλλους ($r = .31$). Επιπλέον, διαπιστώθηκε μια στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας των καθηγητών και της ευχαρίστησης ($r = -.42$) που βιώνουν οι μαθητές κατά την διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα Cronbach's alpha, οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι συντελεστές συσχέτισης των μεταβλητών της έρευνας.

Πίνακας 5.1. Cronbach's alpha, Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις και Συσχετίσεις

	α	M	SD	1	2	3	4	5	6
1. Λεκτική επιθετικότητα	.96	1.33	.67	-					
2. Ανήθικη χειραγώγηση	.68	3.55	.69	.330**	-				
3. Επιθυμία για έλεγχο	.71	3.46	.92	.341**	-.615**	-			
4. Επιθυμία για εξουσία	.64	3.49	.89	.339**	-.453**	-.439**	-		
5. Δυσπιστία για άλλους	.82	3.04	.85	.309**	-.501**	-.615**	-.549**	-	
6. Ευχαρίστηση	.86	1.70	.73	-.415**	.033	.116	.143	.171*	-

* $p < .05$, ** $P < .001$, α =Cronbach's alpha

5.2. Διαφορές ως προς το φύλο των μαθητών

Για να εξεταστούν οι διαφορές ως προς το φύλο στην αντιλαμβανόμενη λεκτική επιθετικότητα του εκπαιδευτικού, στις μακιαβελικές πεπιοθήσεις και στην ευχαρίστηση των μαθητών εφαρμόστηκε ανάλυση t-tests για ανεξάρτητα δείγματα. Διαπιστώθηκαν στατιστικές σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς την αντιλαμβανόμενη λεκτική επιθετικότητα των καθηγητών ($t_{150}=2.11$, $p=.037$), τα αγόρια αντιλαμβάνονται τους καθηγητές τους ως περισσότερο λεκτικά επιθετικούς. Επιπλέον διαπιστώθηκαν στατιστικές σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς την ευχαρίστηση που βιώνουν οι μαθητές ($t_{150}=-3.10$, $p=.002$), τα κορίτσια δείχνουν να ευχαριστιούνται περισσότερο το μάθημα της φυσικής αγωγής. Ενώ δεν διαπιστώθηκαν στατιστικές σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς την ανήθικη χειραγώγηση ($t_{149}=-1.43$, $p=.155$), την επιθυμία για έλεγχο ($t_{149}=.14$, $p=.886$), την επιθυμία για εξουσία ($t_{150}=-.47$, $p=.639$), και την δυσπιστία για άλλους ($t_{150}=-.38$, $p=.704$).

Πίνακας 5.2. Διαφορές ως προς το φύλο των μαθητών

Παράγοντες	Φύλο	N	Mean	SD	t	df	p
Λεκτική επιθετικότητα	αγόρια	84	1.43	.83	2.11	150	.037
	κορίτσια	68	1.20	.37			
Ανήθικη χειραγώγηση	αγόρια	83	3.47	.70	-1.43	149	.155
	κορίτσια	68	3.64	.67			
Επιθυμία για έλεγχο	αγόρια	83	3.48	.86	.14	149	.886
	κορίτσια	68	3.46	.95			
Επιθυμία για εξουσία	αγόρια	84	3.47	.90	-.47	150	.639
	κορίτσια	68	3.54	.83			
Δυσπιστία για άλλους	αγόρια	84	3.03	.81	-.38	150	.704
	κορίτσια	68	3.08	.87			
Ευχαρίστηση	αγόρια	84	1.54	.73	-3.10	150	.002
	κορίτσια	68	1.90	.69			

5.3. Διαφορές ως προς την τάξη των μαθητών

Τα ευρήματα της ANOVA ανάλυσης υποστήριξαν ότι υπήρξε σημαντική εξάρτηση μεταξύ των τάξεων που εξετάστηκαν (Α΄ γυμνασίου, Β΄ γυμνασίου, Α΄ λυκείου, Β΄ λυκείου και Γ΄ λυκείου) από την επιθυμία για εξουσία ($F_{2,148}=2.08$, $p<.05$) με την Β΄ γυμνασίου να σημειώνει τον μεγαλύτερο μέσο όρο, καθώς και την ευχαρίστηση ($F_{2,148}=2.04$, $p<.005$) με την Γ΄ λυκείου να σημειώνει τον μεγαλύτερο μέσο όρο. Ωστόσο, δεν παρουσιάστηκε σημαντική εξάρτηση μεταξύ των τάξεων που εξετάστηκαν (Α΄ γυμνασίου, Β΄ γυμνασίου, Α΄ λυκείου, Β΄ λυκείου και Γ΄ λυκείου) από την λεκτική επιθετικότητα, την επιθυμία για έλεγχο, την δυσπιστία για τους άλλους και την ανήθικη χειραγώγηση.

Πίνακας 5.3. Διαφορές ως προς την τάξη των μαθητών

Παράγοντες	Τάξη	N	Mean	SD	F	p
Επιθυμία για εξουσία	Α΄ γυμνασίου	15	2.84	1.16	2.08	.031
	Β΄ γυμνασίου	19	3.68	.80		
	Α΄ λυκείου	40	3.58	.81		
	Β΄ λυκείου	27	3.36	.83		
	Γ΄ λυκείου	52	3.59	.87		
Ευχαρίστηση	Α΄ γυμνασίου	15	1.31	.56	2.04	.003
	Β΄ γυμνασίου	19	1.51	.49		
	Α΄ λυκείου	40	1.52	.47		
	Β΄ λυκείου	27	1.84	.83		
	Γ΄ λυκείου	52	1.95	.85		

5.4. Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση σχέσεων μεταξύ της αντιλαμβανόμενης λεκτικής επιθετικότητας των καθηγητών με τις μακιαβελικές πεποιθήσεις και την ευχαρίστηση των μαθητών στο πεδίο της φυσικής αγωγής. Επιπλέον μελετήθηκαν πιθανές στατιστικές διαφορές, λόγω φύλου και τάξης, μεταξύ των συμμετεχόντων ως προς την αντιλαμβανόμενη λεκτική επιθετικότητα, τον μακιαβελισμό και την ευχαρίστηση των μαθητών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας των καθηγητών και της ευχαρίστησης των μαθητών στα πλαίσια του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Επίσης, η λεκτική επιθετικότητα των καθηγητών φυσικής αγωγής βρέθηκε να είχε στατιστικά σημαντική θετική σχέση με την ανήθικη χειραγώγηση, την επιθυμία για έλεγχο, την επιθυμία για εξουσία και την δυσπιστία προς τους άλλους. Ακόμη διαπιστώθηκαν στατιστικές σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς την αντιλαμβανόμενη λεκτική επιθετικότητα των καθηγητών και ως προς την ευχαρίστηση των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, βρέθηκε μια σημαντική εξάρτηση μεταξύ των τάξεων των μαθητών (Α΄ γυμνασίου, Β΄ γυμνασίου, Α΄ λυκείου, Β΄ λυκείου και Γ΄ λυκείου) από την επιθυμία για εξουσία και την ευχαρίστηση.

Ο ρόλος του καθηγητή φυσική αγωγής καθορίζει τόσο την σωματική και όσο και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Ωστόσο ο τρόπος που ο καθηγητής προσεγγίζει τους μαθητές του, η στάση του απέναντί τους και ο τρόπος διδασκαλίας του μπορούν να διαμορφώσουν την συμπεριφορά των μαθητών (Zimbardo & Leippe, 1991). Δεν υπάρχει όμως «πανάκεια» για την συμπεριφορά του καθηγητή με αποτέλεσμα κάποιες φορές να γίνεται λεκτικά επιθετικός απέναντι στους μαθητές του. Οι μαθητές που αντιλαμβάνονται τα λεκτικά επιθετικά μηνύματα του καθηγητή πιθανά να αντιδρούν και ανταποδίδουν αυτή τη συμπεριφορά διαταράσσοντας τις σχέσεις τους (Infante & Rancer, 1996), αφού έχει βρεθεί πως οι καλές σχέσεις μαθητών - καθηγητών μειώνουν το στρες (Septoe, 1991).

Η παρούσα έρευνα υποστηρίζει πως τα επιθετικά λεκτικά ερεθίσματα των καθηγητών φυσικής αγωγής μειώνουν την ευχαρίστηση που βιώνουν οι μαθητές στην διάρκεια του μαθήματος. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με εκείνα της έρευνας των Bekiarí και Sygmpas (2015) όπου θέλουν την επιθετικότητα των καθηγητών να αποτελεί αρνητικό παράγοντα πρόβλεψης της ικανοποίησης των μαθητών. Είναι μάλιστα γνωστό ότι το επίπεδο ευχαρίστησης των μαθητών επηρεάζεται από τις επικοινωνιακές ικανότητες του καθηγητή (Frymier & Houser, 1998). Πιθανά το στρες που προκαλεί η επιθετικότητα του καθηγητή, επηρεάζει και την ικανοποίησή τους. Ένας μαθητής με άγχος δεν θα είναι τόσο αποδοτικός όσο ένας χαλαρός μαθητής, με αποτέλεσμα το ενδιαφέρον του για το μάθημα σταδιακά να χάνεται και κατά συνέπεια να μην αντλεί ευχαρίστηση μέσα από το μάθημα και τις απαιτήσεις του. Επομένως, ο καθηγητής πρέπει να δώσει κίνητρα σε όλους τους μαθητές του για συμμετοχή προκειμένου να αισθανθούν αισθήματα ικανοποίησης.

Από την άλλη πλευρά, παρουσιάζονται αυξημένες μακιαβελικές πεποιθήσεις των μαθητών εξαιτίας των επιθετικών γνωρισμάτων της συμπεριφοράς των καθηγητών τους. Συγκεκριμένα φαίνεται να ενισχύονται όλα τα μακιαβελικά γνωρίσματα, αλλά περισσότερο φαίνεται να καλλιεργείται η επιθυμία για έλεγχο, ακολουθεί η επιθυμία για εξουσία, έπεται η ανήθικη χειραγώγηση και τέλος η δυσπιστία προς τους άλλους. Εξ' ορισμού οι μακιαβελιστές επιδιώκουν την πρόκληση ψυχικού τραύματος στο θύμα τους, πιθανά πρόκειται για μία αντίδραση αφού οι ίδιοι πλήγηκαν από κάποια επιθετική συμπεριφορά. Σε έρευνα των Bekiarí και συνεργατών (2007) διαπίστωσε πως η λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή μειώνει τις συμπεριφορές των μαθητών που σχετίζονται με το δίκαιο παιχνίδι (fair play).

Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη λεκτική επιθετικότητα και στην ευχαρίστηση. Αρχικά, τα αγόρια δείχνουν να αντιλαμβάνονται τους καθηγητές τους ως περισσότερο λεκτικά επιθετικούς έναντι των κοριτσιών. Πιθανά, το ότι τα αγόρια αντιλαμβάνονται πιο επιθετικό

τον καθηγητή τους από τα κορίτσια, οφείλεται στα στερεότυπα και στις αντιλήψεις που επικρατούν στον χώρο της άθλησης, τα οποία για παράδειγμα θέλουν τα κορίτσια πιο αδύναμα έναντι των αγοριών. Έτσι δημιουργούνται άλλες προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής για τα αγόρια και άλλες για τα κορίτσια. Ωστόσο κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες αθλήτριες παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα αντιληπτικής λεκτικής επιθετικότητας (Bekiarí & Sygmpas, 2015). Επιπλέον στην παρούσα έρευνα τα κορίτσια δείχνουν να απολαμβάνουν περισσότερο το μάθημα της φυσικής αγωγής. Το γεγονός αυτό πιθανά να οφείλεται και στην μειωμένη αντιλαμβανόμενη επιθετικότητα του καθηγητή τους. Συνήθως οι καθηγητές φυσικής αγωγής έχουν λιγότερες απαιτήσεις από τα κορίτσια γεγονός το οποίο δεν τα αγχώνει αφού δεν επιδιώκουν να πετύχουν κάποια υψηλή απόδοση και κατά συνέπεια απολαμβάνουν περισσότερο την συμμετοχή τους στο μάθημα.

Αναφορικά με τις τάξεις των μαθητών, από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι μαθητές της Α γυμνασίου φαίνεται να έχουν την μικρότερη επιθυμία για εξουσία συγκριτικά με τις υπόλοιπες τάξεις που μελετήθηκαν, στις οποίες η επιθυμία για εξουσία δεσπάζει στις μακιαβελικές πεποιθήσεις των μαθητών. Επιπλέον, υπήρξε μια σημαντική εξάρτηση μεταξύ των τάξεων σε σχέση με ευχαρίστηση. Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερη είναι η τάξη τόσο περισσότερο φαίνεται να ευχαριστιούνται το μάθημα της φυσικής αγωγής οι μαθητές. Τα παραπάνω ευρήματα είναι πιθανό να οφείλονται στο γεγονός ότι οι όσο μεγαλώνουν οι μαθητές περνώντας τις τάξεις οι υποχρεώσεις τους για το σχολείο αυξάνονται. Οδεύοντας προς τις τελικές τους εξετάσεις στην Γ λυκείου κορυφώνονται και οι υποχρεώσεις τους οι οποίες τους στερούν πολύ από τον πολύτιμο ελεύθερο χρόνο τους. Πιεσμένοι όπως είναι, αναζητούν κάποιο τρόπο διαφυγής από το άγχος, τον οποίο βρίσκουν συμμετέχοντας και διασκεδάζοντας στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα συμφωνεί με τους Infante και Rancer (1996), οι οποίοι χαρακτήρισαν τις επιπτώσεις της λεκτικής επιθετικότητας ως καταστρεπτικές. Παράλληλα ο τρόπος που ο καθηγητής θα προσεγγίσει λεκτικά τους μαθητές του παίζει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση της αντίληψης των μαθητών για τον ίδιο τον καθηγητή τους, και κατά συνέπεια την διαμόρφωση της μεταξύ τους σχέσης Haleta (1996). Ωστόσο, εξαιτίας του μικρού αριθμού του δείγματος τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα πρέπει να ερμηνευθούν προσεκτικά. Επιπλέον, μελλοντικές έρευνες σε μεγαλύτερο δείγμα θα πρέπει να εξετάσουν και να επαληθεύσουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όσον αφορά τις σχέσεις της λεκτικής επιθετικότητας των καθηγητών, των μακιαβελικών πεποιθήσεων που αναπτύσσουν οι μαθητές καθώς και της ευχαρίστησης που βιώνουν από το μάθημα της φυσικής αγωγής.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Barnett, M. A., & Thompson, S. (1985). The role of perspective taking and empathy in children's Machiavellianism, prosocial behavior, and motive for helping. *Journal of Genetic Psychology*, 146, 295–305.

Bekiari, A. and Digelidis, N. (2015) Measuring Verbal Aggressiveness in Sport and Education. *International Journal of Physical Education*, 4, 12-21.

Bekiari, A. and Syrmpas, I. (2015) Coaches' Verbal Aggressiveness and Motivational Climate as Predictors of Athletes' Satisfaction. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 9, 318-329.

Bekiari, A. and Syrmpas, I. (2015) The Influence of Motivational Climate and Coaches' Verbal Aggression on Athletes' Satisfaction. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 9, 318-329.

Bekiari, A., & Petanidis, D. (2016). Exploring Teachers' Verbal Aggressiveness through Interpersonal Attraction and Students' Intrinsic Motivation. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 72-85.

Bekiari, A., & Spyropoulou, S. (2016). Exploration of Verbal Aggressiveness and Interpersonal Attraction through Social Network Analysis: Using University Physical Education Class as an Illustration. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 145-155.

Bekiari, A., Digelidis, N. (2015). Measuring verbal aggressiveness in sport and education. *Journal of Physical Education and Sport* (forthcoming in Vol.25, March 2015).

Bekiari, A.; Kokaridas, D., & Sakellariou, K. (2006). Associations of students' self-reports of their teachers' verbal aggression, intrinsic motivation, and perceptions of reasons for discipline in Greek physical education classes. *Psychological Reports*, 98, 451- 461.

Chellardurai, P., & Riemer, H. A. (1997). A classification of facets of athlete satisfaction. *Journal of Sport Management*, 11, 133-159.

Christie, R., & Geis, F. L. (1970). *Studies in machiavellianism* (p.106). Academic Press, New York.

Costa, P. T., Jr & McCrae, R. R. (1980). Still stable after all these years: personality as a key to some issues in adulthood and old age. In Baltes, P. B. & Brim, O. G., Jr (Eds), *Life span development and behavior* (Vol. 3, pp. 65-102). New York: Academic Press.

Covington, M. V., & Omelich, C.L. (1984). It's best to be able and virtuous too: Student and teacher evaluative responses to successful effort. *Journal of Educational Psychology*, 71, 688-700.

Dahling, J. J., Whitaker, B. G., & Levy, P. E. (2009). The development and validation of a new Machiavellianism Scale. *Journal of Management*, 35, 219–257.

Deluga, R. J. (2001). American presidential Machiavellianism: Implications for charismatic leadership and rated performance. *The Leadership Quarterly*, 12, 339–363.

Digelidis, N, & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 375-380.

Drory, A., & Gluskinos, U. M. (1980). Machiavellianism and leadership. *Journal of Applied Psychology*, 65, 81–86.

Duda, J.L., & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.

Emmons, R. A., & Diener, E. (1986). A goal–affect analysis of everyday situational choices. *Journal of Research in Personality*, 20, 309 –326.

Fehr, B., Samson, D., & Paulhus, D. L. 1992. The construct of Machiavellianism: Twenty years later. In C. Spielberger & J. Butcher (Eds.), *Advances in personality assessment* Vol. 9: 77-116. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Frymier, A. B., & Houser, M. L. (1998). Does making content relevant make a difference in learning? *Communication Research Reports*, 15, 121-129.

Frymier, A. B., and Wanzer, M. B. (2006). Teacher and student affinity-seeking in the classroom. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, and J. C. McCroskey (eds.), *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives* (pp. 195–211). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Fusani, D. S. (1994). "Extra-class" communication: Frequency, immediacy, self-disclosure, and satisfaction in student-faculty interaction outside the classroom. *Journal of Applied Communication Research*, 22, 232-255.

Goodboy, A. K., & Myers, S. A. (2012). Instructional dissent as an expression of students' verbal aggressiveness and argumentativeness traits. *Communication Education*, 111. doi:10.1080/03634523.2012.699635

Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 37, 405-3. doi:10.1080/03634528809378702

Gorham, J., Millette, D., (1997). A comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education* 46, 245-261

Hackman, M.Z. and Walker, K.B. (1990). Instructional communication in the televised classroom: The effects of system design and teacher immediacy on student learning and satisfaction. *Communication Education*, 39, 196-206.

Haleta, L. L. (1996). Student perceptions of teachers' use of language: The effects of powerful and powerless language on impression formation and uncertainty. *Communication Education*, 45, 16-28.

Harrell, W. A. 1980. Retaliatory aggression by high and low Machiavellians against remorseful and non-remorseful wrongdoers. *Social Behavior and Personality*, 8: 217-220.

Hassandra, M., Bekiari, A., & Sakellariou, K. (2007). Physical education teacher's verbal aggression and student's fair play behaviors. *The Physical Educator*, 64, 94-101.

Hawley, P.H., Little, T.D., & Pasupathi, M. (2002). Winning friends and influencing peers: Strategies of peer influence in late childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 466-474.

Hecht, M. L. (1978). The conceptualization and measurement of interpersonal communication satisfaction. *Human Communication Research*, 4, 253–264.

Howley, M. & Preece, D. (2003) 'Structured Teaching for Individuals with Visual Impairments', *British Journal of Visual Impairment* 21(2): 78-83.

Infante, D. A., & Gorden, W. I. (1987). Superior and subordinate communication profiles: Implications for independent-mindedness and upward effectiveness. *Central States Speech Journal*, 38, 73-80.

Infante, D. A., & Gorden, W. I. (1991). How employees see the boss: Test of an argumentative and affirming model of supervisors' communicative behavior. *Western Journal of Speech Communication*, 55, 294-304. doi:10.1080/10570319109374386

Infante, D. A., & Rancer, A. S. (1996). Argumentativeness and verbal aggressiveness: A review of recent theory and research. In B. Burleson (Ed.), *Communication yearbook 19* (pp. 319-351). Thousand Oaks, CA: Sage.

Infante, D. A., & Wigley, C. J. (1986). Verbal aggressiveness: An interpersonal model and measure. *Communication Monographs*, 53, 61-69.

Infante, D. A., Riddle, B. L., Horvath, C. L., & Tumlin, S. A. (1992). Verbal aggressiveness: Messages and reasons. *Communication Quarterly*, 40, 116-126

Infante, D.A., Trebing, J.D., Shepherd, P.E., & Seeds, D.E. (1984). The relationship of argumentativeness to verbal aggression. *Southern Speech Communication Journal*, 50, 67-77.

Manoli, P. and Bekiari, A. (2015) EFL Teachers' Verbal Aggressiveness and Students' Intrinsic Motivation and Social-Affective Strategy Use: Investigating Possible Relations. *Advances in Research*, 5, 1-13.

McCroskey, J. & Meezan, W. (1998) Family centered services: approaches and effectiveness. *Future of Children*, 8, 54–71.

McIlwain, D. (2003). Bypassing empathy: A Machiavellian theory of mind and sneaky power. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind: implications for typical and atypical development* (pp. 39–66). NY: Psychology Press.

Mudrack, P. E., Bloodgood, J. M., & Turnley, W. H. (2012). Some ethical implications of individual competitiveness. *Journal of Business Ethics*, 108(3), 347-359.

Myers, S. A., Edwards, C., Wahl, S. T., & Martin, M. M. (2007). The relationship between perceived instructor aggressive communication and college student involvement. *Communication Education*, 56, 495–508.

Myers, S.A., Rocca, K.A. (2001), "Perceived instructor argumentativeness and verbal aggressiveness in the college classroom: effects on student perceptions of climate,

apprehension, and state motivation", *Western Journal of Communication*, Vol. 65 No.2, pp.113-37.

Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E. and Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: the importance of adopting a personal developmental goal in physical education. *Psychologia*, 9, 494-513.

Papaioannou, A.G., Ampatzoglou, G., Kalogiannis, P., & Sagovits, A. (2008). Social agents, achievement goals, satisfaction and academic achievement in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 122–141.

Perry, C.L, Kelder, S.H, & Komro, K.A (1993). The social world of adolescents: family, peers, schools, and the community. In Millstein, S.G., Peterson, A.C, and Nigthingale, E.O.(eds), *Promoting the Health of the Adolescents : New Directions for the Twenty- First Century*. Oxford University Press, New York, pp. 73-96

Ragheb, M. G., & Tate, R. L. (1993). A behavioral model of leisure participation, based on leisure attitude, motivation and satisfaction. *Leisure Sciences*, 12(1), 61-70.

Rauthmann, J. F., & Will, T. (2011). Proposing a multidimensional Machiavellianism conception. *Social Behavior and Personality*, 39, 391–404.

Riemer, H. A., & Chelladurai, P. (1998). Development of the athlete satisfaction questionnaire (ASQ). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20, 127-156.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.

Sakalaki, M., Richardson, C., & Thepaut, Y. 2007. Machiavellianism and economic opportunism. *Journal of Applied Social Psychology*, 37: 1181-1190.

Sherry, S. B., Hewitt, P. L., Besser, A., Flett, G. L., & Klein, C. (2006). Machiavellianism, trait perfectionism, and perfectionistic selfpresentation. *Personality and Individual Differences*, 40, 829–839.

Sofroniou, A., (2012). *Philosophy for Human Behaviour*.

Steptoe, A. (1991) The links between stress and illness. *Journal of Psychosomatic Research*, 35, 633-644.

Sutton, J., & Keogh, E. (2001). Components of Machiavellian beliefs in children: Relationships with personality. *Personality and Individual Differences*, 30, 137–148.

Walter, H.L., Anderson, C.M. and Martin, M.M. (2005), "How subordinates' Machiavellianism and motives relate to satisfaction with superiors", *Communication Quarterly*, Vol. 53 No. 1, pp. 57-70.

Wolfson, N. 1981. 'Compliments in cross-cultural perspective'. *TESOL Quarterly* 15/2.

Wolke, D., Woods, S., & Karstadt, L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of Disease in Childhood*, 85, 197–201.

Zagenczyk, T. J., Restubog, S. L. D., Kiewitz, C., Kiazad, K., & Tang, R. L. (2014). Psychological contracts as a mediator between Machiavellianism and employee citizenship and deviant behaviors. *Journal of Management*, 40(4) 1098- 1122.

Zimbardo, Philip G., and Michael R. Leippe. 1991. *The Psychology of Attitude Change and Social Influence*. New York: McGraw Hill.

Zin, S. M., Ahmad, N., Ngah, N. E., Ismail, R., Abdullah, I. H. T., & Ibrahim, N. (2011). Effects of Machiavellianism on ingratiation in organizational settings. *Canadian Social Science*, 7(2), 183-190.

Μπακιρτζής, Κ. (2003). *Επικοινωνία και Αγωγή*, σ. 23. Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ



Καρνές, 42100 Τρίκαλα

e-mail: g-pe@pe.uth.gr

ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ ΚΟΡΙΤΣΙ ΗΛΙΚΙΑ:..... ΤΑΞΗ:

Για κάθε ερώτηση ΚΥΚΛΩΣΤΕ πόσο συμφωνείτε ή πόσο διαφωνείτε με αυτή την συμπεριφορά. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η ειλικρινής άποψη του καθενός. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε ΟΛΕΣ τις ερωτήσεις.

Στο μάθημα φυσικής αγωγής, ο καθηγητής ...	Ποτ έ (Π)	Σπάνι α (ΣΠ)	Μερικές Φορές (ΜΦ)	Αρκετές Φορές (ΑΦ)	Συχν ά (Σ)
... προσβάλλει τους μαθητές.	Π	ΣΠ	ΜΦ	ΑΦ	Σ
... κάνει αρνητικά σχόλια για τις ικανότητες των μαθητών.	Π	ΣΠ	ΜΦ	ΑΦ	Σ
... ειρωνεύεται τους μαθητές.	Π	ΣΠ	ΜΦ	ΑΦ	Σ
... είναι αγενής.	Π	ΣΠ	ΜΦ	ΑΦ	Σ
... μειώνει τους μαθητές.	Π	ΣΠ	ΜΦ	ΑΦ	Σ
... κάνει τους μαθητές να αισθάνονται άσχημα.	Π	ΣΠ	ΜΦ	ΑΦ	Σ
... κοροϊδεύει τους μαθητές.	Π	ΣΠ	ΜΦ	ΑΦ	Σ
... κάνει αρνητικές κρίσεις για τη νοημοσύνη των μαθητών.	Π	ΣΠ	ΜΦ	ΑΦ	Σ

Γενικά....	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΓΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΓΤΑ
1.Πιστεύω πως είναι απαραίτητο να λέω ψέματα ώστε να διατηρώ ανταγωνιστικό πλεονέκτημα έναντι των άλλων.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
2.Μου αρέσει να δίνω εντολές σε διαπροσωπικές σχέσεις.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
3.Η κοινωνική θέση είναι σημάδι επιτυχίας στη ζωή.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
4.Το μοναδικό κίνητρο των ανθρώπων είναι το προσωπικό κέρδος.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
5.Ο μόνος λόγος να μιλάω στους άλλους είναι για να παίρνω πληροφορίες τις οποίες μπορώ να χρησιμοποιήσω προς όφελος μου.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
6.Απολαμβάνω να έχω τον έλεγχο άλλων ατόμων.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
7.Η συσσώρευση πλούτου είναι σημαντικός στόχος για μένα.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
8.Είμαι πρόθυμος να είμαι ανέντιμος αν πιστεύω ότι αυτό θα με βοηθήσει να πετύχω.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
9.Οι άλλοι συνεχώς προσπαθούν να εκμεταλλευτούν την κατάσταση εις βάρος μου.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
10.Είμαι πρόθυμος να υπονομεύσω τις προσπάθειες των άλλων ατόμων αν αυτές αποτελούν απειλή για την επίτευξη των στόχων μου.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
11.Δε μου αρέσει να δεσμεύομαι σε ομάδες επειδή δεν εμπιστεύομαι τους άλλους.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
12.Απολαμβάνω να έχω την ικανότητα να ελέγχω την κατάσταση.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
13.Θέλω κάποια μέρα να γίνω πλούσιος και ισχυρός.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
14.Τα μέλη μιας ομάδας διαρκώς μαχαιρώνουν πισώπλατα ο ένας τον άλλον για να προχωρήσουν.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
15.Θα εξαπατούσα αν η πιθανότητα να με πιάσουν ήταν πολύ μικρή.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
16.Αν δείξω αδυναμία στη δουλειά οι άλλοι θα την εκμεταλλευτούν.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

	<i>Συμφωνώ Απόλυτα</i> (ΣΑ)	<i>Συμφωνώ</i> (Σ)	<i>Δεν Είμαι Σίγουρος/η</i> (-)	<i>Διαφωνώ</i> (Δ)	<i>Διαφωνώ Απόλυτα</i> (ΔΑ)
Στο μάθημα φυσικής αγωγής γενικά...					
... 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 πώς περνά η ώρα.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ!