

**ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΛΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΛΟΓΟΙ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.**

Εργασία που Παρουσιάζεται
στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου
Θεσσαλίας

Για την Εκπλήρωση
των Απαιτήσεων της διπλωματικής εργασίας

ΑΓΚΑΝΗ ΔΑΝΑΗ

Οκτώβριος 2018

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μπεκιάρη Αλεξάνδρα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ από καρδιάς την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κυρία Μπεκιάρη Αλεξάνδρα, για τη διαρκή συμπαράσταση, την υποστήριξη και τις πολύτιμες συμβουλές που μου παρείχε κατά την υλοποίηση αυτής της διπλωματικής εργασίας αλλά και για την αδιάκοπη παροχή γνώσεων κατά τη διάρκεια όλων των ετών παραμονής μου στο Τ.Ε.Φ.Α.Α.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μαθητές των σχολειών που βοήθησαν με τη συνεργασία τους στην έρευνα, αλλά και τους καθηγητές για τη συλλογή των δεδομένων.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια μου για τη συνολική συμπαράσταση τόσο κατά τη διάρκεια της φοίτησης, όσο και κατά τη διάρκεια συγγραφής της παρούσας έρευνας.

ΑΓΚΑΝΗ ΔΑΝΑΗ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	04
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	05
Σκοπός.....	06
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	06
Διαπροσωπική έλξη.....	06
Λόγοι πειθαρχίας.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	25
Δείγμα.....	25
Ερευνητική Διαδικασία.....	25
Εργαλεία μέτρησης.....	25
Στατιστική Ανάλυση.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	27
Περιγραφική στατιστική.....	27
Ανάλυση t-tests για ανεξάρτητα δείγματα.....	28
Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	34
Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή.....	35
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	44

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση σχέσεων μεταξύ της αντιλαμβανόμενης διαπροσωπικής έλξης των εκπαιδευτικών και των λόγων πειθαρχίας των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Στην έρευνα συμμετείχαν 152 μαθητές/τριες Γυμνασίων των Τρικάλων (73 αγόρια, 79 κορίτσια) ηλικίας 13-15 ετών ($M=14.2$, $SD=.69$) και τάξεων Α΄ Γυμνασίου (78 μαθητές/τριες) και Β΄ Γυμνασίου (74 μαθητές/τριες). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από ερωτηματολόγια τα οποία μοιράστηκαν στις δύο τάξεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Από την ανάλυση των t-tests διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο στους εσωτερικούς λόγους πειθαρχίας, τους λόγους υπευθυνότητας και τους λόγους φροντίδας των μαθητών για πειθαρχία. Επιπλέον, στατιστικές σημαντικές διαφορές διαπιστώθηκαν μεταξύ των δύο τάξεων των μαθητών στην αντιλαμβανόμενη φυσική έλξη των καθηγητών, στους αυτό-αντιλαμβανόμενους μη λόγους πειθαρχίας και στους λόγους υπευθυνότητας των μαθητών, με τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου να έχουν υψηλότερο σκορ στη φυσική έλξη και τους λόγους υπευθυνότητας καθώς και χαμηλότερο σκορ στους μη λόγους πειθαρχίας σε σύγκριση με τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου. Τέλος, η κοινωνική έλξη παρουσίασε θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους εξωτερικούς λόγους πειθαρχίας, καθώς και αρνητική συσχέτιση με τους λόγους υπευθυνότητας και τους λόγους φροντίδας. Η εργασιακή έλξη παρουσίασε θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους εξωτερικούς λόγους πειθαρχίας, ενώ αρνητική συσχέτιση με τους μη λόγους πειθαρχίας και τους λόγους φροντίδας. Η φυσική έλξη παρουσίασε θετική σχέση με τους εξωτερικούς λόγους πειθαρχίας, ενώ αρνητική σχέση με τους μη λόγους πειθαρχίας και τους λόγους φροντίδας.

Λέξεις κλειδιά: Διαπροσωπική έλξη, Λόγοι πειθαρχίας

ABSTRACT

The purpose of this present survey was to probe into the relationship between the perceived interpersonal attraction of the educationists and the reason of discipline of the students during the lesson of Physical Training. 152 students of both sexes from a junior high school in Trikala, took part in the survey (73 of whom were boys and 79 girls) between the ages of 13-15 ($M=14.2$ $SD=.69$) of which 78 students of both sexes were from the first year of junior high and 74 students of both sexes were from

thesecond year. The data was collected from questionnaires that were distributed to both classes during their Physical Training lesson From the analysis of the t-tests, statistically major differences we're noted according to the sex and the internal reasons of discipline. Furthermore, major statistical differences were found between the students of the two classes in the perceived physical attraction of the teachers and the self-perceiving non-disciplinary reasons and the reasons of responsibility of the students, with the students of the first year having the highest score in the physical attraction and the reasons for responsibility as well as the lowest score for the non-disciplinary reasons in comparison to the students of the second year. Finally the social attraction presented statistically positive correlation to the external reasons of discipline as well as a negative correlation to the reasons of responsibility and those of care. Job attraction presented positive statistical correlation importance to the external reasons of discipline, whereas the negative correlation to the non-disciplinary reasons and to the reasons of care. Physical attraction presented a positive relation to the external reasons of discipline, whereas there was a negative relation between the non-disciplinary reasons and to those of care.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης φύσης αποτελούν οι ομάδες και οι σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται και συνθέτονται, με σκοπό την ένταξη και την επαγρύπνηση του ανθρώπου μέσω της κοινωνικής δικτύωσης. Οι McGrath, Kravitz (1982) και Zander (1979) υποστηρίζουν πως ο σχηματισμός μιας ομάδας βασίζεται στη διαπροσωπική έλξη την οποία αναπτύσσουν τα μέλη της. Στο χώρο του σχολείου, η ομάδα αυτή μπορεί να αποτελείται από τους μαθητές μιας τάξης και τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τον Edward (2001) οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ελκύουν τους μαθητές τους ώστε να αναπτυχθεί μια σχέση ευχάριστη και εποικοδομητική ανάμεσά τους καθώς θα πρέπει να γνωρίζουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες του κάθε παιδιού και να είναι ικανοί να του παρέχουν στήριξη σε κάθε πιθανό πρόβλημαώστε τα παιδιά να πειθαρχούν στο μάθημα. Ένα οργανωμένο και ευχάριστο κλίμα, βοηθά

τους μαθητές να συγκεντρωθούν, να αναπτύξουν κάθε πτυχή του εαυτού τους και να απολαύσουν τη κάθε δραστηριότητα. Μέσω της πειθαρχίας επιτυγχάνεται η επιβολή των κανόνων μιας τάξης, αυξάνεται το επίπεδο διδασκαλίας και αποφεύγονται άτακτες συμπεριφορές (Jones, 1979).

Σκοπός

Σκοπός της έρευνας είναι να εξετασθούν οι σχέσεις της αντιλαμβανόμενης διαπροσωπικής έλξης των εκπαιδευτικών από τους μαθητές του με τους αυτό-αντιλαμβανόμενους λόγους πειθαρχίας των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Θα μελετηθούν επίσης οι διαφορές μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών ως προς το φύλο και την τάξη των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Διαπροσωπική έλξη

Η διαπροσωπική έλξη ορίζεται από τους Montoya και Horton (2014) ως η θετική αξιολόγηση ενός προσώπου για ένα άλλο σύμφωνα με τις γνωστικές διεργασίες του ενός, καθώς διαιρείται σε δύο συνιστώσες: τη συναισθηματική συνιστώσα (συναισθηματική ανταπόκριση προς ένα άτομο) και στη συμπεριφοριστική συνιστώσα (ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο ενεργεί προς ένα άλλο). Το μοντέλο αυτό, χαρακτηρίζεται επίσης από δύο διαστάσεις: η μία που αφορά την ικανότητα και η άλλη τη προθυμία του άλλου προσώπου, οι οποίες καλύπτουν τους στόχους και τις επιθυμίες του παραλήπτη. Η αλλαγή στα επίπεδα έλξης επιφέρει αλλαγές και στην ικανότητα αξιολόγησης.

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της ανθρώπινης φύσης είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται και οι ομάδες οι οποίες συνθέτονται με σκοπό την ένταξη και την επαγρύπνηση του ανθρώπου μέσα από το θεσμό της φιλίας και της κοινωνικής δικτύωσης. Σύμφωνα με τους McGrath και Kravitz (1982) ο σχηματισμός μια ομάδας

βασίζεται στη διαπροσωπική έλξη την οποία αναπτύσσουν τα μέλη της. Οι Turner, Sachdev και Hogg (1983) στα πλαίσια μιας μελέτης κατηγοριοποίησαν ένα πλήθος ατόμων σε τρεις υποομάδες. Στη πρώτη υποομάδα εντάχθηκαν άτομα με κοινά χαρακτηριστικά και κοινό τρόπο σκέψης. Στη δεύτερη υποομάδα εντάχθηκαν άτομα χωρίς να διαθέτουν παρόμοια στοιχεία στο χαρακτήρα τους, ενώ για τη τελευταία υποομάδα δεν έχουμε αρκετές πληροφορίες για το κάθε μέλος ξεχωριστά. Με βάση τα αποτελέσματα τα άτομα της δεύτερης υποομάδας ανέπτυξαν σε μεγαλύτερο βαθμό την επικοινωνία τους σε σύγκριση με τις δύο άλλες ομάδες. Με βάση αυτό καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η διαπροσωπική έλξη αποτελεί κύριο και ανασταλτικό παράγοντα στη συνοχή μιας ομάδας και στην επικοινωνία των ανθρώπων και δεν επηρεάζεται από άλλους παράγοντες. Παρόλα αυτά εκτός από τη διαπροσωπική έλξη σημαντικοί παράγοντες για τη συνοχή μιας ομάδας, είναι και η αγάπη και η θετική στάση των μελών της όπως μας αποκαλύπτει ο Lott (1961). Σύμφωνα βέβαια, με τους Festinger, Schachter και Back (1950), η συνοχή μιας ομάδας στηρίζεται στην ανάγκη που νιώθουν οι άνθρωποι να αποτελούν μέλη ενός συνόλου με κοινό σκοπό.

Παρόμοιες μελέτες, οι οποίες αφορούν τη σπουδαιότητα της διαπροσωπικής έλξης σε μια ομάδα, έχουν καταγραφεί για εργασιακούς χώρους. Συνέντευξη ζητήθηκε να δώσουν υπάλληλοι ενός γραφείου στα πλαίσια μιας μελέτης του Gullahorn (1952). Από τα αποτελέσματα διακρίνουμε πως εργαζόμενοι οι οποίοι είχαν συνεργαστεί παλαιότερα, είναι πιθανότερο να αναπτύξουν «συναισθήματα φιλίας» στο μέλλον. Οι Willerman και Swanson (1952) μας αποκαλύπτουν πως κορίτσια αδελφότητας που ζουν μαζί, όταν ερωτήθηκαν ποιοι είναι οι καλύτεροι τους φίλοι, απάντησαν ομόφωνα πως μεγαλύτερη έλξη νιώθουν για τους φίλους που έχουν μέσα στο σπίτι παρά έξω από αυτό.

Πιο πρόσφατες έρευνες μελέτησαν τη διαπροσωπική έλξη με ένα πιο πρακτικό τρόπο. Αρχικά πρόκειται για μια μελέτη του Asch (1946) η οποία αναλύθηκε από τον Anderson (1968). Με βάση αυτή, το άτομο λαμβάνει μια περιγραφή ενός υποθετικού ανθρώπου με αρκετές πληροφορίες τόσο για το χαρακτήρα, όσο και για την εξωτερική του εμφάνιση. Το άτομο λοιπόν αυτό, αξιολογεί το πρόσωπο ανάλογα με τη συμπάθεια την οποία λαμβάνει. Στη δεύτερη έρευνα του Byrne (1961, 1969) πρόκειται επίσης για μια περιγραφή ενός υποθετικού ανθρώπου με τη διαφορά πως εδώ δεν έχουμε πληροφορίες για το χαρακτήρα και την εμφάνιση του, αλλά μόνο για τις αντιλήψεις του σε κάποια συγκεκριμένα ζητήματα. Ομοίως λοιπόν, οι δύο έρευνες μελετούν τη

διαπροσωπική έλξη την οποία αισθάνονται οι άνθρωποι πάνω σε μια περιγραφική εικόνα. Η μόνη και κύρια διαφορά, είναι το πόσο λεπτομερώς περιγράφεται το κάθε άτομο αντίστοιχα. Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι πως όσο πιο ρεαλιστική είναι η περιγραφή και όσο περισσότερα στοιχεία έχουμε για ένα άτομο, τόσο μεγαλώνουν οι πιθανότητες να αισθανθούμε ότι το άτομο αυτό μας ελκύει.

Σύμφωνα με τους McCroskey και McCain (1974), η διαπροσωπική έλξη αποτελείται από τρεις διαστάσεις: τη σωματική/φυσική, τη κοινωνική και την επιστημονική. Βασισμένοι στην αντίληψη αυτή, οι Berscheid και Walster (1969) υποστηρίζουν πως όσο μεγαλύτερη είναι η έλξη που εκλαμβάνουμε από ένα άτομο, τόσο μεγαλύτερη θα είναι η προσπάθεια μας να επικοινωνήσουμε με αυτό. Η επίδραση του συγκεκριμένου ατόμου είναι εμφανή τόσο σε εμάς, όσο και στη μεταξύ μας επικοινωνία. Οι McCroskey, Richmond, και Daly (1975) μας παραθέτουν τα αποτελέσματα μια έρευνας σχετικά με τη μέτρηση της ομόφυλης αντίληψης (ομοιότητα της πηγής και του δέκτη). Σύμφωνα με αυτή, οι προσπάθειες επικοινωνίας και οι πιθανότητες να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία αυτή, αυξάνονται αναλόγως με τις ομοιότητες της πηγής και του δέκτη, όπως για παράδειγμα εάν οι ασχολίες τους ή ο τόπος καταγωγής τους είναι κοινά χαρακτηριστικά τους. Αργότερα οι Berscheid και Walster (1978), καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η διαπροσωπική έλξη συνδέεται με τη τάση ή τη προδιάθεση ενός ατόμου να προβαίνει στην αξιολόγηση του συνομιλητή του. Ενδιαφέρουσα είναι επίσης η μελέτη που αξιολογεί τις ομοιότητες στις κοινωνικές-γνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και τις επιλογές φιλίας στη παιδική ηλικία, αφού σύμφωνα με τον Byrne (1971), άτομα με παρόμοια χαρακτηριστικά τόσο στη προσωπικότητα, όσο και στις ασχολίες και τα ενδιαφέροντα τους, μπορεί να λιγότερο ή περισσότερο ελκυστικά σε ένα πληθυσμό ατόμων. Αυτό συμβαίνει διότι κάθε άνθρωπος λαμβάνει και «φιλτράρει» με διαφορετικό τρόπο το κάθε στοιχείο.

Το σχολείο αποτελεί τον κύριο παράγοντα επικοινωνίας και σύνθεσης κοινωνικών σχέσεων των μαθητών του. Η επικοινωνία διεξάγεται ανάμεσα στο μαθητή και το καθηγητή του μέσω μηνυμάτων. Σύμφωνα με τους Bekiarí και Spyropoulou (2016) ο εκπαιδευτικός όταν είναι ελκυστικός προς τους μαθητές βοηθά και εκείνους να συνεχίσουν από τη μεριά τους να δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα αλλά και για να δημιουργήσουν θετικά συναισθήματα εκτίμησης και θαυμασμού για το δάσκαλο τους. Η πιο συχνή εκδήλωση διαπροσωπικής έλξης είναι η φυσική έλξη και η επαφή με τα

μάτια. Επίσης χαρακτηριστικά όπως χειρονομίες, χαμόγελα, χαλαρή στάση σώματος και ηρεμία φωνής κατά τη διάρκεια του μαθήματος θα αναπτύξουν την έλξη των μαθητών. Οι μαθητές οι οποίοι αποτελούν μέλος μιας ομάδας αλληλεπιδρούν καλύτερα, αντιλαμβάνονται την αξία της ομαδικής εργασίας και καλλιεργούν ένα πνεύμα συνεργασίας σύμφωνα με τον Bovard (1951, 1956). Αυτό φαίνεται από τις βαθμολογίες τους, οι οποίες ξεπερνούν αρκετά τις αντίστοιχες των μαθητών που δουλεύουν μεμονωμένα. Αντιλαμβάνονται πως πρωταρχικό τους μέλημα θα πρέπει να είναι η επιτυχία της ομάδας και προσπαθούν αρκετά τόσο για αυτή, όσο και για τη προσπάθεια των συμμαθητών τους. Ομοίως, κατά τους Byrne και Buehler (1955) μαθητές κολεγιακού επιπέδου οι οποίοι μοιράζονται τι ίδιο θρανίο, σημείωσαν καλύτερες και υψηλότερες επιδόσεις από μαθητές οι οποίοι διάβαζαν μόνοι τους.

Οι μαθητές ελκύονται στο να παρακολουθούν και να θαυμάζουν εκπαιδευτικούς, τους οποίους θεωρούν παρόμοιους τους (McCroskeyetal., 1974). Τόσο ο Byrne (1971) όσο και ο Duck (1977) υποστηρίζουν πως η διαπροσωπική έλξη ενισχύεται από τις ομοιότητες των ατόμων. Για το λόγο αυτό, πιθανά κοινά χαρακτηριστικά μαθητών-καθηγητών αποτελούν γεγονός ζωτικής σημασίας για να αναπτυχθεί κάθε πτυχή αυτής της σχέσης. Ο Duck(1977) αναλύει περαιτέρω πως διαφορετικοί τύποι ομοιοτήτων εξετάζονται σε κάθε στάδιο μιας σχέσης, όπως για παράδειγμα σε ένα αρχικό στάδιο μιας γνωριμίας κύριο ρόλο διαδραματίζουν οι γενικότερες πεποιθήσεις και οι στάσεις του συνομιλητή. Με τη πάροδο του χρόνου βέβαια, το άτομο αναλύει πιο ουσιαστικές πτυχές του δέκτη που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τις βασικές αξίες που το διακατέχουν.

Ο Edward (2001) εξετάζει τρόπους ώστε ο καθηγητής να ελκύει τους μαθητές του και να αναπτυχθεί μια σχέση ευχάριστη και εποικοδομητική ανάμεσα τους. Από τα αποτελέσματα συμπεραίνουμε πως ο «ιδανικός» για τα μάτια των μαθητών καθηγητής είναι εκείνος ο οποίος εμφανίζει παρόμοιες συμπεριφορές με τα παιδιά και διακρίνεται από αμεσότητα στο λόγο του. Η έννοια αυτή της αμεσότητας, έχει μελετηθεί εκτενέστερα τις τελευταίες δεκαετίες σε κολεγιακό επίπεδο. Η αμεσότητα, είναι ένα στοιχείο το οποίο εκλαμβάνεται θετικά στο λόγο ενός ανθρώπου και εκμηδενίζει αρνητικές αντιδράσεις. Με τον τρόπο αυτό, αυξάνεται η διαπροσωπική έλξη η οποία αισθάνονται οι μαθητές προς τους καθηγητές τους και η επικοινωνία τους γίνεται πιο οργανωμένη και πιο εποικοδομητική. Η αμεσότητα ενός εκπαιδευτικού, εντείνει το

ενδιαφέρον και τη προσήλωση των ακροατών του, τόσο για τον ίδιο, όσο και για τη διδασκαλία του.

Αντίστοιχα, οι Frymier και Houser (2000) ανακαλύπτουν ένα διαφορετικό κριτήριο για τη διαπροσωπική έλξη των μαθητών προς τους καθηγητές τους. Οι τελευταίοι, θα πρέπει να γνωρίζουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες του κάθε παιδιού και να είναι ικανοί να του παρέχουν στήριξη σε κάθε πιθανό πρόβλημα που αντιμετωπίζει. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές παύουν να έχουν την εικόνα ενός εκπαιδευτικού ο οποίος απλά τους μεταδίδει τις γνώσεις του, αλλά ενός ανθρώπου ο οποίος θα στέκεται δίπλα τους και θα τους ενθαρρύνει και στη ζωή τους έξω από το σχολείο. Επιπλέον άξιο προσοχής είναι το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν οι Weiss και Houser (2007). Σημαντικό κριτήριο έλξης των μαθητών αποτελεί η φυσική έλξη (η εξωτερική εμφάνιση ενός καθηγητή), η κοινωνική έλξη(οι κοινωνικές σχέσεις του καθηγητή με τους μαθητές του εκτός της ώρας μαθημάτων) και τέλος η επιστημονική έλξη (θαυμασμός για τις γνώσεις και τις εμπειρίες του εκπαιδευτικού). Οι μαθητές έλκονται από έναν εκπαιδευτικό με τα χαρακτηριστικά αυτά τόσο για τον ίδιο, όσο και για το μάθημα το οποίο διδάσκει. Δημιουργούν μια φιλική στάση απέναντι του και είναι πρόθυμοι για μια εποικοδομητική συνεργασία.

Όσο περισσότερο ελκύουμε ένα άτομο, τόσο μεγαλύτερη θα είναι η προσπάθεια που θα καταβάλουμε για να επικοινωνήσουμε με αυτό, καθώς όσο η έλξη για ένα πρόσωπο αυξάνεται, αναλόγως αυξάνεται και η επιρροή η οποία το άτομο αυτό θα έχει τόσο στο χαρακτήρα μας όσο και στη μεταξύ μας επικοινωνία (Triandis, 1961). Κατά τους Hamermesh και Parker (2005) και Smith(2005) οι πιο ελκυστικοί εκπαιδευτικοί, σημείωσαν καλύτερες και υψηλότερες βαθμολογίες επιρροής σε σύγκριση με τους λιγότερο ελκυστικούς. Με αυτό τον τρόπο σύμφωνα με τους Mixon και Smith (2013) οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να είναι πιο αυστηροί στο μάθημα τους και να προσδοκούν μεγαλύτερες απαιτήσεις από τους μαθητές. Αυτοί από τη μεριά τους συγχαίρουν τους εκπαιδευτικούς τους για το ενδιαφέρον που δείχνουν, μέσα από την αξιολόγηση τους στα ερωτηματολόγια.

Όσον αφορά τη φυσική έλξη, οι Dunbar και Segrin (2012) ανέφεραν πως η επιρροή είναι μεγάλη και την εξετάζουν εκτενέστερα στο χώρο του σχολείου. Παρατηρούν την εικόνα που έχουν οι μαθητές για τους εκπαιδευτικούς (λόγω της εξωτερικής εμφάνισης) και συμπεραίνουν πως η διαφορά μπορεί να είναι μεγάλη ανάμεσα σε δύο

καθηγητές οι οποίοι διδάσκουν το ίδιο μάθημα, στις ίδιες τάξεις και το μόνο που διαφέρει είναι η ενδυμασία τους. Οι διδάσκοντες οι οποίοι φροντίζουν να έχουν μια επίσημη και σοβαρή εικόνα χαρακτηρίζονται από τους μαθητές ως έμπειροι, αξιόπιστοι με υψηλά επίπεδα μόρφωσης. Αντιθέτως, εκπαιδευτικοί με περισσότερες ίσως γνώσεις, αλλά με μια πιο ανεπίσημη ενδυμασία, πιθανό να χαρακτηριστούν από τους μαθητές τους από έλλειψη εμπειρίας και αναξιόπιστοι σε σύγκριση με τους προηγούμενους. Για αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί με την εξωτερική τους εμφάνιση διότι είναι ένα στοιχείο το οποίο δε περνάει απαρατήρητο από τα παιδιά.

Το συμπέρασμα αυτό, πως οι εκπαιδευτικοί με μια προσεγμένη εμφάνιση είναι και πιο παραγωγικοί, ίσως οφείλεται στο γεγονός πως οι μαθητές δίνουν μεγαλύτερη προσοχή σε αυτούς. Το παραπάνω στοιχείο έρχονται να επιβεβαιώσουν και οι Hamermesh και Parker (2005) λέγοντας πως ανάμεσα στη διαπροσωπική έλξη και την αντίληψη των μαθητών για τη ποιότητα του μαθήματος υπάρχει θετική συσχέτιση. Αυτή βέβαια φαίνεται πως εκδηλώνεται σε μεγαλύτερο βαθμό στους άνδρες εκπαιδευτικούς απ' ότι στις γυναίκες.

Μια ακόμη μελέτη των Hοkai Mulyanegara (2010) έρχεται να επαληθεύσει τη σχέση φυσικής έλξης των μαθητών και της προσήλωσης τους στο μάθημα. Όπως υποστηρίζει το μεγαλύτερο μέρος της τάξης ένα μάθημα το οποίο θα ήταν ενδιαφέρον και ο εκπαιδευτικός αστείος, εφευρετικός και ελκυστικός, θα τραβούσε τη προσοχή του καθενός. Ειδικότερα τα αγόρια, τα οποία αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο πρόβλημα συγκέντρωσης στις ηλικίες αυτές, υποστηρίζουν πως αν ο εκπαιδευτικός είχε μια προσεγμένη εμφάνιση και τους έλκυε με τον τρόπο αυτό, τότε και εκείνοι με τη σειρά τους θα παρακολουθούσαν το μάθημα ευχάριστα. Ο Aydınto 2012 στο πανεπιστήμιο Αναντολού εξέτασε τη σχέση των αντιλήψεων των μαθητών για τη συναισθηματική τους μάθηση, την ελκυστικότητα και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές μέσω τηλεδιασκέψεων παρακολουθούσαν μαθήματα εξ' αποστάσεως. Από τα αποτελέσματα φαίνεται να υπάρχουν θετικές συσχετίσεις μεταξύ έλξης, συναισθηματικής μάθησης και των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών.

Οι Edwards και Edwards (2012) παραχώρησαν στους μαθητές μια δωδεκάλεπτη διάλεξη ενός εκπαιδευτικού και αφού έλαβαν κάποιες πληροφορίες για τον ίδιο, θα έπρεπε να τον αξιολογήσουν. Οι μαθητές που σημείωσαν θετική αξιολόγηση, τον

χαρακτήρισαν επίσης ως ελκυστικό και άξιο εμπιστοσύνης και παρουσίασαν υψηλά κίνητρα μάθησης. Αντίστοιχα, οι μαθητές που έλαβαν κάποιες αρνητικές πληροφορίες για το πρόσωπο του, τον χαρακτήρισαν ως αναξιόπιστο, για τον οποίο δεν νιώθουν ότι έλκονται και πως δεν τους δημιουργεί το κίνητρο για μάθηση. Μαθητές οι οποίοι έλαβαν ανάμεικτες πληροφορίες, καθώς και εκείνοι που δεν έλαβαν καθόλου πληροφορίες, σημείωσαν παρόμοιες αξιολογήσεις.

Σε έρευνες εξετάστηκαν τα χαρακτηριστικά στα οποία επικεντρώνεται κάποιος όταν έρχεται σε μια πρώτη επαφή με έναν άλλο άνθρωπο (Abreu, 1999; Chan, κ.ά., 2011; Trichas & Schyns, 2012). Σύμφωνα λοιπόν με τη μελέτη τους, μια πρώτη επαφή δημιουργείται από εξωτερικά χαρακτηριστικά και διάφορες εκφράσεις του προσώπου και του σώματος του συνομιλητή. Στη συνέχεια βέβαια με βάση τους Zebrowitz και Montepare (2008) το κύριο στοιχείο στο οποίο εστιάζουν οι άνθρωποι, είναι η φυσική έλξη η οποία τους προκαλεί το άτομο αυτό. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου δύο άνθρωποι έλκονται σωματικά και ψυχικά χωρίς να έχουν κοινά χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα. Επιπλέον, οι Kayode, Zamzami και Olowolayemo (2012) αξιολόγησαν την αξιοπιστία και εγκυρότητα των δεικτών μέτρησης της διαπροσωπικής έλξης και πρότειναν μια καινούργια κλίμακα, η οποία θα είναι πιο έγκυρη και αξιόπιστη. Γίνεται έτσι κατανοητό πως η σημασία της έρευνας είναι μεγάλη αφού βοηθάει στην ανάπτυξη ενός μέσου αξιολόγησης της στάσης των μαθητών όσον αφορά τη διαπροσωπική έλξη. Το εργαλείο μέτρησης το οποίο πρότειναν οι ερευνητές αποτελείται από 22 παραμέτρους και φαίνεται να είναι αξιόπιστο για τη μέτρηση της φυσικής, κοινωνικής και επιστημονικής έλξης. Αρκετές μελέτες διαπίστωσαν πως η έκθεση ενός προσώπου σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ενισχύει την έλξη του ατόμου προς αυτό (Harrison, 1968, 1969; Matlin, 1970; Saegert & Jellison, 1970; Swap, 1970; Zajonc, 1968; Zajonc & Rajecski, 1969; Zajonc, Swap, Harrison, & Roberts, 1971). Το πείραμα της μελέτης διαιρέθηκε σε δυο φάσεις. Στη πρώτη φάση παρουσιάζονται στο άτομο 12 αριθμοί με τυχαία σειρά και στη συνέχεια γίνεται αξιολόγηση του ερεθίσματος στο οποίο εκτέθηκε ο συμμετέχοντας. Διαπιστώθηκε λοιπόν, πως όσο μεγαλύτερη είναι η έκθεση προς το συγκεκριμένο αντικείμενο, τόσο μεγαλύτερη είναι η έλξη που αισθάνεται το άτομο για αυτό. Το πείραμα πραγματοποιείται σε ήσυχο περιβάλλον με χαλαρή ατμόσφαιρα ώστε να μην αποσπάται η προσοχή του συμμετέχοντος.

Αρκετές έρευνες (Martin, et al., 1997; Myers, 2001; Schrodts, 2003; Wrench, et al., 2005) εξετάζουν τη χρήση λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών από τους εκπαιδευτικούς προς

τους μαθητές, καθώς ο εκπαιδευτικός παύει να τους ελκύει και αντ' αυτού οδηγεί τους μαθητές του στο συμπέρασμα πως δεν ενδιαφέρεται και πως δεν είναι άξιος εμπιστοσύνης. Τα θετικά συναισθήματα των μαθητών για κοινωνικότητα, εξωτερική εμφάνιση και εργατικότητα φαίνεται να εξασθενούν. Αξιοσημείωτη βέβαια είναι μια μελέτη των Meerpien, Iamsupasit και Suttiwan (2010), όπου διαπιστώνεται ότι η εμφάνιση της λεκτικής επιθετικότητας γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές και για το λόγο αυτό, ωφέλιμη θα ήταν η εκμάθηση αυτοελέγχου σε συνδυασμό με την ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων.

Λόγοι πειθαρχίας

Η πειθαρχία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της ομαλής διεξαγωγής μια εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χαρακτηρίζεται ως μία απαραίτητη προϋπόθεση για την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη σωματική και ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής πασχίζουν να διατηρήσουν μια καλά πειθαρχημένη τάξη. Οι ακατάλληλες και συνεπώς ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: πρώτη κατηγορία όσον αφορά το βαθμό σοβαρότητας (συζήτηση την ώρα του μαθήματος, καθυστερημένη άφιξη και συμμετοχή χωρίς αθλητικά είδη), δεύτερη κατηγορία (παρενοχλήσεις συμμαθητών και εκπαιδευτικού χωρίς λόγο, παραβίαση των κανόνων, διακοπή της συμμετοχής και αυθαίρετη αλλαγή της δραστηριότητας) και τρίτη κατηγορία (υλική καταστροφή, επιθετικότητα και άρνηση συμμετοχής) (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003).

Ένα από τα κυρίαρχα ζητήματα στο χώρο του σχολείου, αφορά τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση των μαθητών (Μπεκιάρη & Χασάναγας, 2016). Ένας μαθητής χαρακτηρίζεται ως πειθαρχημένος ή απειθαρχος αποκλειστικά και μόνο από τη συμπεριφορά του. Παλαιότερα, η έννοια της πειθαρχίας ήταν συνώνυμη με τον εξαναγκασμό και με την υπακοή ενός ατόμου σε κάποιο άλλο. Όσο περνούσαν τα χρόνια βέβαια, η έννοια αυτή άλλαξε σημασία και γινόταν όλο και πιο αφηρημένη. Οι Γιαννούδης, Διγγελίδης και Παπαϊωάννου (2009) υποστηρίζουν πως όταν χρησιμοποιούμε τον όρο πειθαρχία αναφερόμαστε στη πολύπλευρη βελτίωση του μαθητή η οποία συνδέεται με την υπευθυνότητα του.

Στο χώρο του σχολείου η πειθαρχία είναι ένα εργαλείο με το οποίο διασφαλίζουμε την ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όμως η πειθαρχία παρουσιάζεται και ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής πράξης ενώ ταυτόχρονα η πειθαρχία λειτουργεί ως παράγοντας για την εξασφάλιση και διατήρηση των σχολικών και εξωσχολικών δομών σύμφωνα (Κυρίδης, 1999). Η πειθαρχία στο πλαίσιο της τάξης συνεχίζει να αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όπως μας παραθέτουν οι Charles (1989) και Edwards (1993). Η έλλειψη πειθαρχίας είναι ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες των εκπαιδευόμενων για αποτυχία (Rickman & Hollowell, 1981) και για το λόγο αυτό προσπαθούν συνεχώς να βελτιώνονται σύμφωνα με τους Purcell και Seifert (1982). Σε έρευνες που εξετάστηκε η σχέση των μαθητών με τη πειθαρχία, οι ερευνητές επικεντρώνονται στο τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι χειρίζονται κάποια κοινά περιστατικά. Από τα αποτελέσματα (Hall & Wahrman, 1987; Moser, 1982; Osborne & Boisvert, 1989) φαίνεται πως: α) οι μαθητές τείνουν να προτιμούν ανθρωπιστικές προσεγγίσεις για τη διαχείριση της τάξης, β) οι στρατηγικές διαχείρισης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, σχετίζονται με το τύπο της προσωπικότητας των μαθητών, γ) με το πέρασμα του χρόνου και τη κατανόηση της σημαντικότητας, οι μαθητές είναι πιο πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν πιο σκληρές μεθόδους πειθαρχίας. Στόχος των εκπαιδευτικών είναι να βοηθήσουν τα άτομα να αναπτύξουν την απαιτούμενη τεχνογνωσία για την αποτελεσματική διαχείριση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Το κλίμα της τάξης επηρεάζεται από τις αξίες και την ευελιξία των εκπαιδευτικών. Το πιο σημαντικό από όλα είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία της διαχείρισης της τάξης. Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τα προβλήματα πειθαρχίας που αντιμετώπισαν στη διάρκεια της μαθησιακής τους εμπειρίας και να εξετάσουν αποτελεσματικές και αναποτελεσματικές στρατηγικές πειθαρχίας. Ο Jones (1979) αναφέρει πως μέσω της πειθαρχίας επιτυγχάνεται η επιβολή των κανόνων μιας τάξης, αυξάνεται το επίπεδο διδασκαλίας και αποφεύγονται οι άτακτες συμπεριφορές. Ο Gramsci έπειτα υποστηρίζει πως η πειθαρχία στο σχολείο αφορά τη παραγωγή, την αναπαραγωγή, τη νομιμοποίηση και τη μετάδοση της γνώσης. Μια άλλη θεωρία διατύπωσε ο Φουκώ, σύμφωνα με τον οποίο η απόκτηση δεξιοτήτων και συμπεριφοράς εμφανίζονται στο σχολείο μέσω μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως μαθήματα, ερωτήσεις και απαντήσεις τα οποία εκτελούνται σύμφωνα με μια μέθοδο εξουσίας όπως επιτήρηση, επιβράβευση και τιμωρία.

Από τον 20^ο αιώνα μελετήθηκαν οι τρόποι διατήρησης της σχολικής πειθαρχίας με σκοπό να γίνουν πιο ελκυστικοί. Έπειτα από διάφορες βελτιώσεις, κύριος στόχος ήταν να δημιουργηθεί ένα πιο ευχάριστο κλίμα στη τάξη. Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκαν τρία μοντέλα (Burden, 1995; Lewis, 1997; Wolfgang & Wolfgang, 1995). Το πρώτο μοντέλο βασίζεται στη φιλοσοφία πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών. Δε παρεμβαίνουν στις ενέργειες των παιδιών αλλά μόνο καθοδηγούν με διακριτικό τρόπο τη συζήτηση ώστε οι μαθητές να αναγνωρίσουν τη κατάλληλη συμπεριφορά. Σύμφωνα με τη δεύτερη θεωρία, η συμπεριφορά των μαθητών είναι τόσο δική τους ευθύνη όσο και των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία είναι το χαρακτηριστικό της θεωρίας αυτής και η αμοιβαία θέσπιση των κυρώσεων οι οποίες θα εφαρμόζονται σε μαθητές με ανάρμοστη συμπεριφορά. Ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι να τιμωρήσει τα παιδιά, αλλά να αλλάξει τη κακή συμπεριφορά τους (Glassen, 1969; Dreikursetal, 1971). Στη τρίτη και τελευταία προσέγγιση η παρέμβαση του εκπαιδευτικού είναι εμφανής. Με βάση αυτή, οι μαθητές δεν είναι ικανοί να καταλάβουν τι είναι καλό για εκείνους και έτσι την ευθύνη των πράξεων τους την έχει ο εκπαιδευτικός. Επίσης, εκείνος είναι αυτός που θα επιλέξει και θα παροτρύνει την επιθυμητή συμπεριφορά ενώ θα εξαλείψει τις δυσάρεστες. Πολλοί ερευνητές έχουν θέσει το ερώτημα ποια τεχνική θα έπρεπε να εφαρμοσθεί ώστε να πειθαρχούν τα παιδιά σε μια δημοκρατική κοινωνία. Πλέον έχει υπερισχύσει η άποψη πως ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τα άτομα που έχει στη τάξη του και με τον τρόπο αυτό θα πρέπει να αποφασίσει ποια προσέγγιση θα ακολουθήσει. Κάθε εκπαιδευτικός έχει τις δικές τους αξίες και πεποιθήσεις (Edwards, 1997; Lewis, 1997; Rogers, 1998; Wolfgang, 1999) και θα είναι εκείνος ο οποίος θα αποφασίσει την αυτονομία που θα παραχωρήσει στα παιδιά. Οι μαθητές έχουν διαφορετικές πολιτιστικές, κοινωνικές και οικονομικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Οι διαφορές αυτές του κάθε ατόμου θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και μέσω αυτών να αποφασισθεί ο τρόπος προσέγγισης των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές ώστε αυτοί να πειθαρχήσουν.

Από έρευνες, έχει παρατηρηθεί πως η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο και έπειτα στο λύκειο είναι μια διαδικασία η οποία επιφέρει άγχος στους μαθητές με αποτέλεσμα να μειώνονται τα εσωτερικά κίνητρα και ο ενθουσιασμός για μάθηση (Digelidis & Papaioannou, 1999; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2004). Αρκετοί μάλιστα από τους μαθητές ομολογούν πως συμμετέχουν στο μάθημα μόνο επειδή είναι

υποχρεωτικό (Couturier, Cherko&Coughlin, 2005). Όσον αφορά το μάθημα της φυσικής αγωγής συγκεκριμένα, εμφανίζονται μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής από μικρότερους ηλικιακά μαθητές σε σύγκριση με τους πιο μεγάλους (Butcher&Hall, 1983; Haladyna&Thomas, 1979; Schemp, Cheffen&Silverman, 2007; VanWersch, Trew&Turner, 1992). Παρόμοιες μελέτες (Alspaugh, 1998; Anderman, 1996; Chung, Elias, & Schneider, 1998; Crockett et al., 1989; Elias, Gara&Ubriaco, 1985; Harter, 1981; Jackson&Davis, 2000; Linney&Seidman, 1989; Simmons&Blyth, 1987) υποστηρίζουν πως η μετάβαση στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες αποτελεί μια κρίσιμη εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Alspaugh (1998) εμφανή είναι η έλλειψη των κινήτρων για μάθηση και η εκδήλωση αγχωτικών συμπεριφορών. Πιο συγκεκριμένα, στα αγόρια φαίνεται η πτώση στην ακαδημαϊκή απόδοση, ενώ στα κορίτσια φαίνονται τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής δυσφορίας (Chung et al., 1998). Η διαταραχή αυτή στη ψυχολογία και το στρες που προκαλείται, επιφέρουν σημαντικές αναπτυξιακές σωματικές, συναισθηματικές και κοινωνικές αλλαγές (Chung et al., 1998; Crockett et al., 1989). Η κοινωνική ευαισθητοποίηση των παιδιών αυξάνεται και η σχέση με τους γονείς τους ωριμάζει μετά το πέρας της μετάβασης (Gutman&Midley, 2000). Το άγχος αυξάνεται διότι οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών αυξάνονται.

Αρκετοί ερευνητές (πχ, Graham, 1995; Lee, 1997) μελετούν τις γνωστικές διαδικασίες των μαθητών, καθώς μερικοί από αυτούς έχουν εστίαση στη θεωρία των στόχων (Duda, 1996; Papaioannou, 1995; Solmon, 1996; Treasure&Roberts, 1995). Η θεωρία αυτή σχολιάζει διάφορα θέματα, τόσο εκπαιδευτικά όσο και αθλητικά όπως την ανάπτυξη της επιθετικότητας και της ηθικής στη φυσική δραστηριότητα (Duda, Olson, & Templin, 1991; Papaioannou, 1995) και τη διατήρηση της ισότητας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, καθώς εξετάζεται ο προσανατολισμός των στόχων κάθε μαθητή με τους λόγους πειθαρχίας του και τη σχέση μεταξύ των κινήτρων και τις στρατηγικές διδασκαλίας από τη μεριά του εκπαιδευτικού για τη διατήρηση της πειθαρχίας στη τάξη. Οι Dweck και Leggett (1988) υποστηρίζουν πως άτομα τα οποία στοχεύουν στη μάθηση εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά άγχους και στρες και ανησυχίας για προσωπική ανάπτυξη. Προσπαθούν συνεχώς να βελτιώνονται, να αναπτύξουν νέες δεξιότητες, να αισθάνονται ικανοποιημένοι και ευχαριστημένοι και μόνο από τη προσπάθεια. Άτομα τα οποία στοχεύουν στο εγώ, νιώθουν επιτυχία όταν ξεπερνούν τους άλλους και στοχεύουν αποκλειστικά και μόνο στη νίκη (Nicholls, 1989). Οι

Nicholls και Duda (1992) υποστηρίζουν πως κάθε άτομο έχει τους δικούς του στόχους και για το λόγο αυτό μπορεί να είναι περισσότερο προσανατολισμένο στη μάθηση ή στο εγώ σε σχέση με τους άλλους. Ο προσανατολισμός στη μάθηση συνδέεται με το ενδιαφέρον των μαθητών για σωματική εκπαίδευση και ανάπτυξη και εμφανίζεται από πειθαρχημένους μαθητές ενώ ο προσανατολισμός στο εγώ συνδέεται με εξωτερικά κίνητρα τα οποία διαθέτουν απείθαρχοι μαθητές.

Σημαντική ήταν η προσπάθεια του Hellison (1985) καθώς από τα αποτελέσματα της ανακαλύφθηκε ένα μοντέλο επανένταξης απείθαρχων μαθητών στη τάξη, καθώς αποτελείται από 4 επίπεδα και δίνεται η πρόκληση στους μαθητές να περάσουν από το αρχικό στάδιο (0) στο τελικό στόχο (επίπεδο 4). Αρχικά, είναι το επίπεδο 0 στο οποίο κατατάσσονται οι ανεύθυνοι μαθητές με αντικοινωνικές συμπεριφορές οι οποίοι εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία μιας τάξης. Έπειτα, στο επίπεδο 1 ο μαθητής δεν επηρεάζει τη λειτουργία του μαθήματος ή τους συμμαθητές του, ο ίδιος όμως παραμένει αμέτοχος σε κάθε διαδικασία. Στη συνέχεια, μέσω της κατάλληλης υποστήριξης και βοήθειας, γίνεται η μετάβαση στο επίπεδο 2 όπου χαρακτηρίζεται ως επίπεδο αυτοελέγχου. Εκεί ο μαθητής έχει την ικανότητα να ελέγχει τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις του και η συμμετοχή του στο μάθημα είναι ενεργή. Το επίπεδο 3 είναι εκείνο της υπευθυνότητας στο οποίο αυτοελέγχεται και ενεργεί στο μάθημα, χωρίς να έχει τη διαρκή επίβλεψη του εκπαιδευτικού. Τέλος, έχουμε το τελικό στάδιο 4 το οποίο και τον επιθυμητό στόχο ένταξης. Στο στάδιο αυτό, ο μαθητής όχι μόνο ενεργεί στο μάθημα χωρίς τη παρουσία του εκπαιδευτικού και ελέγχει τον εαυτό του, αλλά φροντίζει και νοιάζεται ώστε να προσφέρει βοήθεια σε όποιον συμμαθητή του τη χρειάζεται. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας μεταγενέστερης έρευνας οι πειθαρχημένοι μαθητές προσανατολίζονται στη προσωπική βελτίωση και τη μάθηση και διασκεδάζουν το μάθημα (Γιαννούδης, Παπαϊωάννου & Διγγελίδης, 2009). Ο Παπαϊωάννου (1998) ταξινομεί τους λόγους πειθαρχίας σύμφωνα με το μοντέλο του Hellison (1985) και τη θεωρία αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 1985): (α) Εσωτερικοί λόγοι: Η πειθαρχία των μαθητών στο μάθημα, οφείλεται στην ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που νιώθουν από τη δραστηριότητα που τους αναθέτεται. Βρίσκουν το μάθημα συναρπαστικό καθώς μαθαίνουν και εκτελούν νέες ασκήσεις. (β) Λόγοι φροντίδας για τους άλλους: Τα παιδιά συμβάλλουν και ικανοποιούνται με τη πρόοδο των συμμαθητών τους. Κατανοούν πως όλοι έχουν το δικαίωμα της μάθησης και συμβάλλουν σε αυτό. (γ) Λόγοι υπευθυνότητας: Οι μαθητές πειθαρχούν διότι θέλουν

να είναι συνεπή προς τους εκπαιδευτικούς τους και προς τις υποχρεώσεις τους. (δ) Λόγοι εσωτερικής πίεσης: Οι λόγοι αυτοί, αφορούν την εσωτερική πίεση που αισθάνονται οι μαθητές ώστε να αποφύγουν αρνητική αξιολόγηση και συναισθήματα όπως απογοήτευση, αμηχανία και ντροπή. Τα παιδιά αναγκάζονται να πειθαρχήσουν διότι σε διαφορετική περίπτωση θα αισθάνονται άσχημα με τον εαυτό τους. Τέλος, (ε) εξωτερικοί λόγοι: Οι μαθητές πειθαρχούν είτε επειδή η καλή συμπεριφορά θα τους επιφέρει ανταμοιβή, είτε για να αποφύγουν ποινές και κυρώσεις, καθώς οι μαθητές οι οποίοι είναι προσανατολισμένοι στη μάθηση έχουν περισσότερους αυτό-καθοριζόμενους λόγους πειθαρχίας (εσωτερικούς, υπευθυνότητας). Αντίθετα, οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στο εγώ σχετίζονται θετικά με εξωτερικούς λόγους πειθαρχίας, με έλλειψη παρακίνησης και απείθαρχη συμπεριφορά. Για το λόγο αυτό, οι καθηγητές φυσικής αγωγής για να έχουν πειθαρχημένες τάξεις, θα πρέπει να προσπαθήσουν να υιοθετήσουν στους μαθητές τα εσωτερικά κίνητρα πειθαρχίας.

Σε μια παρόμοια μελέτη, ο Spray (2002) υποστηρίζει πως το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη μάθηση σχετίζεται με εσωτερικούς λόγους που προωθούν οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής για τη κατάλληλη συμπεριφορά των παιδιών στο μάθημα. Αντιθέτως, το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στο εγώ ενθαρρύνει την ελεγχόμενη παρακίνηση μέσα από εξωτερικά κριτήρια αξιολόγησης. Στη περίπτωση αυτή, οι μαθητές δίνουν έμφαση στην έντονη προσπάθεια, προσπαθούν για ένα καλύτερο αποτέλεσμα και παίρνουν ανατροφοδότηση από τα λάθη τους (Spray, 2002). Άτομα τα οποία διαθέτουν υψηλά ποσοστά εσωτερικής παρακίνησης, φαίνεται να έχουν μια πιο πειθαρχημένη συμπεριφορά. Από την άλλη, άτομα που χαρακτηρίζονται από εξωτερική παρακίνηση ή έλλειψη παρακίνησης φαίνεται πως διαθέτουν πιο απείθαρχη συμπεριφορά (Papaioannou&Kouli, 1999). Η άποψη πως τα κορίτσια υιοθετούν περισσότερα εσωτερικά κίνητρα (σε σχέση με τα αγόρια) από τη πλευρά των εκπαιδευτικών για τη διατήρηση της πειθαρχίας στη τάξη, διατυπώθηκε από τους Barkirtzoglou και Ioannou (2011).

Κάποιοι ερευνητές συσχετίζουν το προσανατολισμό στη μάθηση με τη πειθαρχημένη συμπεριφορά και το προσανατολισμό στο εγώ με την απείθαρχη συμπεριφορά στο μάθημα (Murcia, Villodre, Galindo, Gimeno&Perez, 2008; Cervello, Jimenez, DelVillar, Ramos&Santos-Rosa, 2004). Οι Moreno, Cervello, Martinez- Galindo και Alonso (2007) στα πλαίσια μιας έρευνας μελέτησαν ένα δείγμα 456 Ισπανών μαθητών

και κατέληξαν στο συμπέρασμα πως υπάρχουν θετικές συσχετίσεις στο προσανατολισμό στη δουλειά και στο κατάλληλο κλίμα παρακίνησης, με τα υψηλά επίπεδα πειθαρχίας στο μάθημα φυσικής αγωγής. Έτσι, υπάρχει και ισχυρή συσχέτιση μεταξύ του προσανατολισμού στο εγώ και στο κλίμα παρακίνησης που επιφέρει ανάρμοστες και ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Επίσης, οι ερευνητές διατυπώνουν την άποψη πως τα κορίτσια είναι περισσότερο πειθαρχημένα, διαθέτουν περισσότερα εσωτερικά κίνητρα και αντιλαμβάνονται τις στρατηγικές και τη προσπάθεια των εκπαιδευτικών να διατηρήσουν τον έλεγχο της τάξης. Αντίθετα, τα αγόρια είναι πιο απείθαρχα στο μάθημα και εμφανίζουν «συμπτώματα» εσωτερικής πίεσης και αδιαφορίας. Τη σχέση του κλίματος παρακίνησης και της πειθαρχίας έχουν μελετήσει πολλοί ερευνητές με τη πάροδο των χρόνων και τα αποτελέσματα στα οποία καταλήγουν είναι παρόμοια. Πιο συγκεκριμένα, οι Gutierrez και Lopez (2012) υποστηρίζουν πως το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη μάθηση, σχετίζεται με τη πειθαρχημένη συμπεριφορά και τους αυτό-καθοριζόμενους λόγους πειθαρχίας (εσωτερικούς, υπευθυνότητας, προσωπικής βελτίωσης). Τους λόγους αυτούς βέβαια δε τους διαθέτουν οι απείθαρχοι μαθητές. Αντιθέτως, το κλίμα παρακίνησης και ο προσανατολισμός των μαθητών στο εγώ, ταυτίζονται με την απείθαρχη συμπεριφορά (Moreno-Murcia, 2011). Και ο ίδιος βέβαια σημειώνει τη διαφορά των κοριτσιών (τα οποία είναι περισσότερο πειθαρχημένα, με προσανατολισμό στη μάθηση) από εκείνη των αγοριών (απείθαρχη συμπεριφορά, προσανατολισμός στο εγώ). Οι Galindo, Gimeno και Moreno-Murcia (2012) αναλύουν τις σχέσεις των στρατηγικών πειθαρχίας που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής με το προσωπικό προσανατολισμό των στόχων επίτευξης των μαθητών. Από την έρευνα, διαπιστώνουμε πως οι εσωτερικοί λόγοι πειθαρχίας σχετίζονται με αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη δουλειά και τη προσπάθεια των μαθητών για συνεχή βελτίωση. Σημαντική ήταν βέβαια και η επίδραση των στρατηγικών που εφαρμόζουν οι καθηγητές φυσικής αγωγής που προωθούσαν εσωτερικούς λόγους παρακίνησης για πειθαρχία.

Επιπλέον, οι Bekiari, Kokaridaski και Sakellariou (2006) εξέτασαν τη σχέση των λόγων πειθαρχίας στο μάθημα φυσικής αγωγής και της λεκτικής επιθετικότητας των εκπαιδευτικών. Ο καθηγητής ο οποίος εκδηλώνει λεκτικές επιθετικές συμπεριφορές επηρεάζει αρνητικά τους λόγους πειθαρχίας των μαθητών τους. Μαθητές οι οποίοι χαρακτηρίζονται από εξωτερικούς λόγους, λόγους εσωτερικής πίεσης ή μη λόγους

πειθαρχίας σχετίζονται θετικά με την αντιλαμβανόμενη λεκτική επιθετικότητα των εκπαιδευτικών. Αυτή η λεκτική επιθετικότητα όμως, επηρεάζει αρνητικά τους μαθητές που διακατέχονται από εσωτερικούς λόγους πειθαρχίας και φροντίζουν και για τους συμμαθητές τους. Επίσης μια έρευνα των Bekiariki και Tsiana (2016) εξέτασε τη σχέση λεκτικής επιθετικότητας καθηγητών και λόγων πειθαρχίας μαθητών. Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα, η λεκτική επιθετικότητα επιφέρει εξωτερικούς λόγους, λόγους εσωτερικής πίεσης, έλλειψη πειθαρχίας και έλλειψη υπευθυνότητας των μαθητών για πειθαρχία, καθώς επηρεάζει και μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στη μάθηση και διαθέτουν εσωτερικούς λόγους παρακίνησης. Επίσης, μέσα από μία προσπάθεια κατηγοριοποίησης των μαθητών σε δύο ομάδες, έχουμε τους «υπάκουους» και τους «αλτρουιστές» μαθητές. Οι Zounxia, Xatziharistos και Emmanouel (2003) συμφωνούν με το γεγονός πως οι μαθητές πειθαρχούν στο μάθημα και συμπεριφέρονται με υπευθυνότητα λόγω αυτό-καθοριζόμενων λόγων (εσωτερικών, υπευθυνότητας, φροντίδας για τους άλλους). Οι λόγοι αυτοί, είναι πιο εμφανή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σε σύγκριση με άλλα μαθήματα όπως θρησκευτικά και ξένες γλώσσες. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διατηρήσουν τον έλεγχο και την ομαλή λειτουργία της τάξης, καθορίζουν τη συμπεριφορά των μαθητών μέσα σε αυτή. Στρατηγικές δηλαδή που προωθούν τους εσωτερικούς λόγους πειθαρχίας, επιφέρουν ένα αίσθημα υπευθυνότητας και φροντίδας για τους άλλους. Ακόμη σε μια έρευνα, με τη βοήθεια 2.189 Ισπανών εφήβων, από τους Gutierrez, Ruiz και Lopez (2010) αναλύθηκε η σχέση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης με τις στρατηγικές πειθαρχίας των εκπαιδευτικών, καθώς εξετάστηκε και η επίδρασή τους στα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών. Τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών για πειθαρχία, ενισχύονται από το κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη μάθηση και τις στρατηγικές των καθηγητών ώστε να προωθήσουν τους εσωτερικούς λόγους πειθαρχίας των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές διασκεδάζουν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και προσπαθούν όλο και περισσότερο να αυξήσουν την αθλητική τους απόδοση. Παρ' όλα αυτά, όταν η αύξηση της επίδοσης είναι ο πρωταρχικός στόχος των καθηγητών, αυξάνεται η εσωτερική πίεση και η ένταση των μαθητών. Δεν πειθαρχούν στο μάθημα και τελικώς δεν εμφανίζουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Σε ένα διαφορετικό επίπεδο εξετάζουν το θέμα οι Vera Lacarcel και Moreno- Murcia (2015), αφού υποστηρίζουν πως οι εσωτερικοί λόγοι πειθαρχίας των μαθητών, συνδέονται με το κοινωνικό στόχο υπευθυνότητας, την αυτονομία στο μάθημα και τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών που προωθούν τους εσωτερικούς

λόγους πειθαρχίας των μαθητών. Αντίστοιχα, οι λόγοι αυτοί συνδέονται αρνητικά με στρατηγικές που προωθούν την αδιαφορία και την εσωτερική πίεση ώστε να πειθαρχήσουν οι μαθητές. Τα κορίτσια στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής συγκεκριμένα, πειθαρχούν λιγότερο συγκριτικά με τα αγόρια που διακατέχονται από εσωτερικούς λόγους διατήρησης της πειθαρχίας. Ο Granero-Gallegos (2016) συγκρίνει τη πειθαρχία, το κλίμα παρακίνησης και τους κοινωνικούς στόχους με το φύλο και τη διδακτική εμπειρία του κάθε εκπαιδευτικού. Η εμπειρία και τα χρόνια που οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής εξασκούν το επάγγελμα αυτό, σχετίζονται θετικά με το κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στην επίδοση και τους εσωτερικούς λόγους πειθαρχίας. Εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εμπειρίας έχουν μεγαλύτερη επίδραση στο προσανατολισμό στην επίδοση, ενώ εκπαιδευτικοί με λιγότερη προϋπηρεσία έχουν υψηλότερα σκορ στις στρατηγικές που δίνουν έμφαση στους εσωτερικούς λόγους πειθαρχίας.

Στην έρευνα τους οι Granero-Gallegos, Gomez-Lopez, Baena-Extremera, Bracho-Amador και Perez-Quero (2015), αναλύουν το διαφορετικό τρόπο με τον οποίο εκλαμβάνουν τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών προκειμένου να πειθαρχούν τα παιδιά στο μάθημα τα αγόρια με τα κορίτσια. Τα κορίτσια κατανοούν καλύτερα τις στρατηγικές που προωθούν τους αυτό-καθοριζόμενους λόγους πειθαρχίας (εσωτερικοί, υπευθυνότητας). Τα αγόρια αντιθέτως, αντιλαμβάνονται μη αυτό-καθοριζόμενους λόγους πειθαρχίας. Αντίστοιχα ισχύει και με το επίπεδο των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, στα δραστήρια παιδιά προωθούν αυτό-καθοριζόμενους λόγους πειθαρχίας, ενώ στα λιγότερο δραστήρια άτομα προωθούν μη αυτό-καθοριζόμενους λόγους πειθαρχίας. Επίσης από την έρευνα αυτή έχουμε καταλήξει στα εξής συμπεράσματα: α) εκπαιδευτικοί που προωθούν στρατηγικές αδιαφορίας, επηρεάζουν αρνητικά το κλίμα παρακίνησης και το προσανατολισμό των μαθητών στη μάθηση. β) στρατηγικές που προωθούν τους λόγους εσωτερικής πίεσης κατευθύνουν το προσανατολισμό των παιδιών στο εγώ και σε ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στην επίδοση. γ) εκπαιδευτικοί που προωθούν τους εσωτερικούς λόγους παρακίνησης, δίνουν έμφαση στη μάθηση και την ικανοποίηση των μαθητών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Χαρακτηριστική είναι και η έρευνα που διεξήχθη σε 155 συμμετέχοντες από τους Moreno, Jimenez, Gil, Aspano και Torrero (2011) ώστε να εξεταστεί η σχέση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης, των αυτό-καθοριζόμενων κινήτρων των μαθητών, των βασικών μεσολαβητικών ψυχολογικών

αναγκών και των πειθαρχημένων-απειθαρχών συμπεριφορών στο μάθημα. Μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν μια πειθαρχημένη συμπεριφορά, συνδέονται με ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη μάθηση, με εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, με ορισμένες μεσολαβητικές ανάγκες (όπως η ομαδικότητα, η ανάγκη για μη ανταγωνισμό) και με τις κοινωνικές σχέσεις στο μάθημα. Μαθητές με απείθαρχη συμπεριφορά είναι προσανατολισμένοι στο εγώ και έχουν έλλειψη παρακίνησης. Μια ακόμη μελέτη αναλύει τη σχέση του κλίματος παρακίνησης, της ισότητας και των στρατηγικών πειθαρχίας από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής (Moreno-Murcia, Galindo&Gimeno, 2011). Στη μελέτη αυτή συμμετείχαν μαθητές από 18 διαφορετικά σχολεία όπου συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια που αναφέρονταν στις στρατηγικές πειθαρχίας που εφάρμοζαν οι εκπαιδευτικοί, στο κλίμα παρακίνησης προς το μάθημα και την αντιμετώπιση που είχαν από τους ίδιους. Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως το κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη μάθηση, επιφέρει ίση αντιμετώπιση σε όλους τους μαθητές και εσωτερικούς λόγους πειθαρχίας προς το μάθημα. Το κλίμα παρακίνησης αντίστοιχα που δίνει έμφαση στο εγώ συνδέεται με την άνιση αντιμετώπιση των παιδιών, με εξωτερικούς λόγους πειθαρχίας και λόγους εσωτερικής πίεσης.

Ραγδαία είναι η πρόοδος των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας με το πέρασμα των χρόνων. Σημαντικό είναι τα παιδιά να συμβαδίζουν με τις εξελίξεις της κοινωνίας μας ώστε να μπορούν και εκείνα να ανταπεξέρχονται στις προκλήσεις της καθημερινότητας (Dursun&Cuhadar, 2009). Κεντρικό ρόλο για το στόχο αυτό παίζουν οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής τόσο στη πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Kabakci&Odabasi, 2007). Η διαχείριση βέβαια της τάξης και η διατήρηση της πειθαρχίας των μαθητών με τον εξοπλισμό αυτό δεν είναι εύκολη υπόθεση. Πολλές φορές τα παιδιά δε γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιήσουν τη τεχνολογία και η πρόκληση ζημιών στο πλαίσιο της τάξης είναι αυξημένη με ανάλογο αποτέλεσμα και στη διαχείριση του χρόνου. Καταλήγοντας φυσικά στοσυμπέρασμα πως η επιτυχημένη διαχείριση και οργάνωση της τεχνολογίας σε μια τάξη είναι απαραίτητη για τη πειθαρχία των μαθητών(Brophy, 1983;Emmer, Evertson&Worsham, 2000;Evertson, Emmev, Sanford&Clements, 1983).Καθηγητές Φυσικής Αγωγής έχουν παρουσιάσει σε νέους εκπαιδευτικούς, τρόπους και καινοτόμες ιδέες για τη διαχείριση και τον έλεγχο της τάξης. Η πειθαρχία των μαθητών έχει σαν αποτέλεσμα την αποτελεσματική μάθηση και την αύξηση της απόδοσης (Mawer,

1995). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, στοχεύουν επίσης σε βραχυπρόθεσμες στρατηγικές και την ισορροπημένη σχέση ανταμοιβών- τιμωριών. Ο Hellison (1995) βέβαια υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν στα παιδιά το αίσθημα φροντίδας και ευθύνης για τους άλλους και συνύπαρξης σε ένα πειθαρχημένο περιβάλλον. Ο Παπαϊωάννου (1998) στο πλαίσιο του μαθήματος Φυσικής Αγωγής βρήκε ανεπτυγμένη την ύπαρξη αυτό-καθορισμένων λόγων των παιδιών ώστε να συμπεριφέρονται καλά. Ο προσανατολισμός στη μάθηση εμφανίζεται σε πειθαρχημένους μαθητές. Από την άλλη, ο προσανατολισμός στο εγώ σχετιζόταν με εξωτερικούς λόγους, απογοήτευση και δε συμβαδίζει με τη πειθαρχία καθώς ανέπτυξε μια κλίμακα πειθαρχίας ώστε να μετρηθούν οι λόγοι πειθαρχίας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, η οποία προέρχεται από τους Ryan, Connell, 1989 και Vallerandetal. (1992, 1993). Ο προσανατολισμός στη μάθηση επιφέρει αναγνωρισμένους και εγγενείς λόγους πειθαρχίας στο μάθημα Φυσικής Αγωγής αφού οι μαθητές επικεντρώνονται τόσο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όσο και στη διασκέδαση. Δεν αισθάνονται υποχρεωμένοι αλλά συμμορφώνονται με τους κανόνες επειδή πραγματικά θέλουν να μάθουν και να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα παιδιά. Ένα οργανωμένο και ευχάριστο κλίμα, βοηθά τους μαθητές να συγκεντρωθούν, να αναπτύξουν κάθε πτυχή του εαυτού τους και να απολαύσουν τη κάθε δραστηριότητα. Σε ένα ασταθές περιβάλλον όπου κυριαρχούν κακές συμπεριφορές δε μπορούν να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι. Αντιθέτως, ο προσανατολισμός στο εγώ επιφέρει επιθυμητές συμπεριφορές όχι επειδή αυτό πραγματικά επιθυμούν οι μαθητές, αλλά επειδή φοβούνται και θέλουν να γλυτώσουν τις τιμωρίες. Στόχος αυτής της μελέτης, είναι να εξετάσει τη σχέση μεταξύ των ενεργειών και της συμπεριφοράς των παιδιών με την επιτυχία της πειθαρχίας.

Σύμφωνα με τους Placekκαι Placekκαι Dodds (1988) αλλά και πολλούς άλλους ερευνητές, σημαντικότερος παράγοντας μια επιτυχημένης διδασκαλίας είναι η πειθαρχημένη τάξη. Ο Doyle (1986) μέσω της έρευνας του, προτείνει χρήσιμες συμβουλές και στρατηγικές σε εκπαιδευτικούς οι οποίες αφορούν την οργάνωση και διοίκηση μιας τάξης. Κυρίαρχος στόχος είναι η εξάλειψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών όπως αποκαλύπτουν και οι Siedentop (1991) και Graham (1992). Οι στρατηγικές αυτές, αφορούν την επιβράβευση μιας επιθυμητής συμπεριφοράς, ώστε να γνωρίσει ο μαθητής ποιο είναι το σωστό και να μη χρειαστεί να τιμωρηθεί για να το μάθει. Οι Shawκαι Braden (1990) διεξήγαγαν μια έρευνα μέσω της οποίας σύγκριναν τη συμπεριφορά και τη πειθαρχία που εμφανίζουν μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων.

Συγκεκριμένα, από Αφρό-Αμερικανούς μαθητές σημειώθηκε μεγάλο ποσοστό διαταραγμένης συμπεριφοράς η οποία οδηγεί σε διάφορες σχολικές κυρώσεις, όπως τιμωρία και αποκλεισμός από τη τάξη. Αυτό βέβαια, δε σημαίνει πως οι συμπεριφορές αυτές δεν εμφανίζονται και από άλλους μαθητές ανεξαρτήτως φυλής. Στη συνέχεια της μελέτης, μαρτυρούν πως τα «λευκά» παιδιά σημειώνουν παρόμοιες βαθμολογίες στη συμπεριφορά, τη πειθαρχία και τις τιμωρίες που δέχονται με αυτές των «σκουρόχρωμων» παιδιών. Στο ίδιο συμπέρασμα συμπεριφορών καταλήγουν και οι McCartyκαι Hoge (1987) οι οποίοι δε σημειώνουν μεγάλες διαφορές αναλόγως της φυλής.

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες πειθαρχίας των μαθητών (Skibaetal., 2002). Για αυτό το λόγο αρκετές είναι οι έρευνες οι οποίες έχουν διεξαχθεί ώστε να τους προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων και συμπεριφοράς απείθαρχων παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους έχουν τη τάση να κατηγορούν τους μαθητές για οποιαδήποτε ανεπιθύμητη συμπεριφορά χωρίς να λαμβάνουν κανένα μερίδιο ευθύνης. Στη διαπίστωση αυτή καταλήγει και μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 3000 Αυστραλιανούς εκπαιδευτικούς μέσω μιας ερώτησης σχετικά με τη πειθαρχία. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες εστιάζουν το πρόβλημα στους μαθητές και τους αποδίδουν κάθε δυσλειτουργία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Johnsonetal., 1994; Guttman, 1982). Ομοίως, η έρευνα των Brophyκαι McCaslin (1992) αναφέρεται στις εσωτερικές δυνάμεις των μαθητών οι οποίες ευθύνονται για τα προβλήματα συμπεριφοράς. Κανένα μερίδιο ευθύνης δεν αποδίδεται στους εκπαιδευτικούς και με τον τρόπο αυτό και οι ίδιοι ενδεχομένως δε κατανοούν τη σπουδαιότητα της αποστολής τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 152 μαθητές/τριες Γυμνασίων της ευρύτερης περιοχής των Τρικάλων (73 αγόρια, 79 κορίτσια) ηλικίας 13-15 ετών ($M = 14.2$, $SD = .69$). Όλοι οι μαθητές ήταν Α΄ Γυμνασίου (78 μαθητές/τριες) και Β΄ Γυμνασίου (74 μαθητές/τριες), οι οποίοι προέρχονταν από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική και δεν τους δόθηκαν κίνητρα για να συμμετέχουν σε αυτή. Από κάθε τάξη εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των μαθητών όσον αφορά τη διαπροσωπική έλξη των καθηγητών φυσικής αγωγής και τους αυτό-αντιλαμβανόμενους λόγους πειθαρχίας των μαθητών στο μάθημα.

Ερευνητική Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη με συμπλήρωση των ανώνυμων ερωτηματολογίων από τους μαθητές/τριες οι οποίοι ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν δύο τύπους ερωτηματολογίων που κατέγραφαν την αντιλαμβανόμενη διαπροσωπική έλξη των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους και τους αυτό-αντιλαμβανόμενους λόγους πειθαρχίας των μαθητών, κατά τη διάρκεια του μαθήματος φυσικής αγωγής, τον Μάρτιο του 2018. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διήρκεσε περίπου 15-20 λεπτά. Στους μαθητές δόθηκαν οι κατάλληλες επεξηγήσεις για τα ερωτηματολόγια και γενικότερα για το σκοπό της έρευνας. Τονίστηκε ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και οι μαθητές περιέγραψαν αυτό που συνέβαινε στην τάξη τους. Επιπρόσθετα, η ερευνήτρια ήταν παρούσα και βοήθησε τους μαθητές στην κατανόηση των ερωτήσεων με διευκρινίσεις.

Εργαλεία μέτρησης

Διαπροσωπικής έλξης: Για την αξιολόγηση της διαπροσωπικής έλξης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα της διαπροσωπικής έλξης των McCroskey, McCroskey & Richmond (2006), που τροποποιήθηκε για τον ελληνικό πληθυσμό από τους Σύρμπας & Μπεκιάρη (2015). Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 14 ερωτήσεις για την εργασιακή έλξη

(π.χ., «θα στηριζόμουν στη βοήθειά του/της για να ολοκληρώσω μια εργασία», «η συνεισφορά του/της σε οποιαδήποτε εργασία θα ήταν πολύτιμη», κ.ά.), 12 ερωτήσεις για την κοινωνική έλξη (π.χ., «είναι φιλικός/ή μαζί μου», «θα ήθελα να έχω μια φιλικήκουβέντα μαζί του/της», κ.ά.) και 12 για τη φυσική έλξη (π.χ., «έχει ωραία εμφάνιση», «δε μου αρέσει το παρουσιαστικό του/της», κ.ά.). Η επιβεβαιωτική ανάλυση απέδωσε ικανοποιητικούς δείκτες (CFI: .974, RMSEA: .049), ενώ υποστηρίχτηκε η εσωτερική συνοχή της κλίμακας (Cronbach's alpha: από .87 έως .94). Οι συμμετέχοντες απάντησαν με βάση την 5/βάθμια κλίμακα τύπου Likert (από 1=διαφωνώ απόλυτα, έως 5=συμφωνώ απόλυτα).

Λόγων πειθαρχίας: Για τη διερεύνηση των λόγων πειθαρχίας των μαθητών/τριών χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου λόγων πειθαρχίας στο μάθημα της φυσικής αγωγής (The Reasons for Discipline Scale) του Papaioannou (1998), το οποίο βασίζεται στη θεωρία του αυτό-καθορισμού (Deci & Ryan, 1985). Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης αποκάλυψαν ότι η κλίμακα αποτελείται από έξι παράγοντες με ίδια τιμή μεγαλύτερη του 1, με φορτίσεις από .53 έως .87 που εξηγούσαν το 63% της συνολικής διακύμανσης. Επιπλέον, υποστηρίχτηκε η εσωτερική συνοχή της κλίμακας (Cronbach's alpha: από .82 έως .93). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 26 ερωτήσεις που διαμορφώνουν 6 παράγοντες. Οι παράγοντες είναι: α) εσωτερικοί λόγοι πειθαρχίας με 8 ερωτήσεις (π.χ. «γιατί θέλω να μάθω νέες ασκήσεις και παιχνίδια»), β) εξωτερικοί λόγοι πειθαρχίας με 4 ερωτήσεις (π.χ. «γιατί έτσι ο καθηγητής δεν θα ουρλιάξει σε μένα»), γ) οι μη λόγοι πειθαρχίας με 3 ερωτήσεις (π.χ. «πραγματικά δεν ξέρω γιατί πειθαρχώ»), δ) λόγοι εσωτερικής πίεσης με 3 ερωτήσεις (π.χ. «γιατί ντρέπομαι αν δεν το κάνω»), ε) λόγοι υπευθυνότητας με 4 ερωτήσεις (π.χ. «γιατί προσπαθώ να είμαι υπεύθυνο άτομο») και στ) λόγοι φροντίδας με 4 ερωτήσεις (π.χ. «γιατί είναι σημαντικό για μένα να βελτιώνεται όλη η τάξη»). Οι συμμετέχοντες ακολουθώντας τη φράση «Όταν πειθαρχώ στο μάθημα της φυσικής αγωγής, το κάνω γιατί...» απάντησαν σε μια 5βάθμια κλίμακα τύπου Likert από το 1=διαφωνώ απόλυτα έως το 5=συμφωνώ απόλυτα.

Στατιστική ανάλυση

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα παραπάνω ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο για κοινωνικές επιστήμες (SPSS). Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων εξετάστηκε με βάση τον συντελεστή α

του Cronbach. Έγινε χρήση περιγραφικής στατιστικής για την εξέταση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των μεταβλητών της έρευνας. Για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς το φύλο και την τάξη στη διαπροσωπική έλξη και στους λόγους πειθαρχίας εφαρμόστηκε ανάλυση t-tests για ανεξάρτητα δείγματα. Θεωρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ή σχέσεις σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=.05$.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Περιγραφική στατιστική

Οι δείκτες εσωτερικής συνοχής, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών της έρευνας παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Οι δείκτες εσωτερικής συνοχής ήταν ικανοποιητικοί για όλες τις μεταβλητές.

Πίνακας 1. Δείκτες εσωτερικής συνοχής, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών της έρευνας

Μεταβλητές	α	Μ.Ο. (T.A.)
1. Κοινωνική έλξη	.71	3.85 (.77)
2. Εργασιακή έλξη	.61	3.76 (.61)
3. Φυσική έλξη	.73	3.60 (.76)
4. Εξωτερικοί λόγοι	.62	3.04 (.69)
5. Λόγοι εσωτερικής πίεσης	.79	2.69 (.79)
6. Εσωτερικοί λόγοι	.86	2.21 (.72)
7. Μη λόγοι πειθαρχίας	.78	3.87 (.87)

8.Λόγοι υπευθυνότητας	.86	1.99 (.75)
9.Λόγοι φροντίδας	.79	2.69 (.71)

Ανάλυση t-testsγια ανεξάρτητα δείγματα

Για να εξεταστούν οι διαφορές ως προς το φύλο στη διαπροσωπική έλξη και στους λόγους πειθαρχίας εφαρμόστηκε ανάλυση t-tests για ανεξάρτητα δείγματα. Διαπιστώθηκαν στατιστικές σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στους εσωτερικούς λόγους πειθαρχίας ($t_{1,145}=2.45$, $p=.02$), τους λόγους υπευθυνότητας ($t_{1,145}=3.79$, $p=.00$) και τους λόγους φροντίδας των μαθητών για πειθαρχία ($t_{1,146}=4.38$, $p=.00$). Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικές σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στην κοινωνική έλξη ($t_{1,146}=-1.05$, $p=.29$), την εργασιακή έλξη ($t_{1,145}=-1.65$, $p=.10$), τη φυσική έλξη ($t_{1,130}=.18$, $p=.86$), τους εξωτερικούς λόγους ($t_{1,146}=-1.49$, $p=.14$), τους λόγους εσωτερικής πίεσης ($t_{1,145}=1.01$, $p=.32$) και τους μη λόγους πειθαρχίας ($t_{1,145}=.94$, $p=.35$) των μαθητών (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Διαφορές ως προς το φύλο των μαθητών

Μεταβλητές	Φύλο	Σύνολο	M.O.	T.A.	t	df	p
Κοινωνική έλξη	αγόρια	71	3.78	.87	-1.05	146	.29
	κορίτσια	77	3.91	.67			
Εργασιακή έλξη	αγόρια	72	3.68	.50	-1.65	145	.10
	κορίτσια	75	3.85	.70			
Φυσική έλξη	αγόρια	62	3.62	.71	.18	130	.86
	κορίτσια	70	3.60	.82			
Εξωτερικοί λόγοι	αγόρια	71	2.95	.66	-1.49	146	.14
	κορίτσια	77	3.12	.72			
Λόγοι εσωτερικής πίεσης	αγόρια	72	2.76	.79	1.01	145	.32

	κορίτσια	75	2.63	.81			
Εσωτερικοί λόγοι	αγόρια	68	2.36	.83	2.45	145	.02
	κορίτσια	79	2.08	.59			
Μη λόγοι πειθαρχίας	αγόρια	69	3.94	.78	.94	145	.35
	κορίτσια	78	3.81	.94			
Λόγοι υπευθυνότητας	αγόρια	69	2.23	.81	3.79	145	.00
	κορίτσια	78	1.78	.63			
Λόγοι φροντίδας	αγόρια	69	2.95	.70	4.38	146	.00
	κορίτσια	79	2.47	.64			

Επιπλέον, στατιστικές σημαντικές διαφορές διαπιστώθηκαν μεταξύ των δύο τάξεων των μαθητών στην αντιλαμβανόμενη φυσική έλξη των καθηγητών ($t_{1,130}=2.01$, $p=.05$), στους αυτό-αντιλαμβανόμενους μη λόγους πειθαρχίας ($t_{1,145}=-5.99$, $p=.00$) και στους λόγους υπευθυνότητας ($t_{1,145}=6.58$, $p=.00$) των μαθητών (Πίνακας 3). Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου είχαν υψηλότερο σκορ στη φυσική έλξη και τους λόγους υπευθυνότητας καθώς και χαμηλότερο σκορ στους μη λόγους πειθαρχίας σε σύγκριση με τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου. Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικές σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο τάξεων στην κοινωνική έλξη ($t_{1,146}=-1.41$, $p=.16$), την εργασιακή έλξη ($t_{1,145}=1.08$, $p=.28$), τους εξωτερικούς λόγους ($t_{1,146}=.38$, $p=.71$), τους λόγους εσωτερικής πίεσης ($t_{1,145}=1.00$, $p=.32$), τους εσωτερικούς λόγους ($t_{1,145}=1.56$, $p=.12$) και τους λόγους φροντίδας των μαθητών ($t_{1,146}=1.76$, $p=.08$) για πειθαρχία (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Διαφορές ως προς την τάξη των μαθητών

Μεταβλητές	Τάξη	Σύνολο	M.O.	T.A.	t	df	p
Κοινωνική έλξη	A΄	77	3.76	.94	-1.41	146	.16
	B΄	71	3.94	.51			

Εργασιακή έλξη	A'	75	3.81	.75	1.08	145	.28
	B'	72	3.71	.41			
Φυσική έλξη	A'	70	3.73	.93	2.01	130	.05
	B'	62	3.47	.49			
Εξωτερικοί λόγοι	A'	74	3.06	.71	.38	146	.71
	B'	74	3.02	.68			
Λόγοι εσωτερικής πίεσης	A'	73	2.76	.75	1.00	145	.32
	B'	74	2.63	.85			
Εσωτερικοί λόγοι	A'	74	2.30	.80	1.56	145	.12
	B'	73	2.12	.63			
Μη λόγοι πειθαρχίας	A'	75	3.49	.88	-5.99	145	.00
	B'	72	4.26	.66			
Λόγοι υπευθυνότητας	A'	75	2.34	.84	6.58	145	.00
	B'	72	1.62	.39			
Λόγοι φροντίδας	A'	76	2.79	.80	1.76	146	.08
	B'	72	2.59	.57			

Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων

Για την εξέταση των σχέσεων των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Pearson (Πίνακας 4). Η κοινωνική έλξη παρουσίασε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την εργασιακή έλξη ($r=.67, p<.01$), με τη φυσική έλξη ($r=.63, p<.01$) και με τους εξωτερικούς λόγους πειθαρχίας ($r=.22, p<.01$). Επίσης παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με τους λόγους υπευθυνότητας ($r=-.31, p<.01$) και τους λόγους φροντίδας ($r=-.24, p<.01$).

Η εργασιακή έλξη παρουσίασε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την κοινωνική έλξη ($r=.67, p<.01$), με τη φυσική έλξη ($r=.56, p<.01$), και τους εξωτερικούς λόγους πειθαρχίας ($r=.23, p<.01$). Επίσης παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με τους μη λόγους πειθαρχίας ($r=-.21, p<.01$) και τους λόγους φροντίδας ($r=-.20, p<.01$).

Η φυσική έλξη παρουσίασε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την κοινωνική έλξη ($r=.63, p<.01$), με την εργασιακή έλξη ($r=.56, p<.01$), και τους εξωτερικούς λόγους πειθαρχίας ($r=.23, p<.01$). Επίσης παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με τους μη λόγους πειθαρχίας ($r=-.30, p<.01$) και τους λόγους φροντίδας ($r=-.22, p<.01$).

Πίνακας 4. Συσχετίσεις κοινωνικής, εργασιακής και φυσικής έλξης με τους λόγους πειθαρχίας

Παράγοντες	Κοινωνική έλξη	Εργασιακή έλξη	Φυσική έλξη
Κοινωνική έλξη	1.0	.67**	.63**
Εργασιακή έλξη	.67**	1.0	.56**
Φυσική έλξη	.63**	.56**	1.0
Εξωτερικοί λόγοι	.22**	.23**	.23**
Λόγοι εσωτερικής πίεσης	.03	.08	.16
Εσωτερικοί λόγοι	-.02	-.05	-.03
Μηλόγοι πειθαρχίας	-.05	-.21*	-.30**
Λόγοι υπευθυνότητας	-.31**	-.14	-.08
Λόγοι φροντίδας	-.24**	-.20*	-.22**

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

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η αντιλαμβανόμενη διαπροσωπική έλξη εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους, καθώς και οι αυτό-αντιλαμβανόμενοι λόγοι πειθαρχίας των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο στους εσωτερικούς λόγους πειθαρχίας, τους λόγους υπευθυνότητας και τους λόγους φροντίδας των μαθητών για πειθαρχία. Πιο συγκεκριμένα, τα αγόρια πειθαρχούν περισσότερο από τα κορίτσια για λόγους εσωτερικούς, υπευθυνότητας και φροντίδας προς τους άλλους, αποτέλεσμα που συμφωνεί με εύρημα του Murcia (2015) που διαπίστωσε ότι τα κορίτσια στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής πειθαρχούν λιγότερο συγκριτικά με τα αγόρια που διακατέχονται από εσωτερικούς λόγους διατήρησης της πειθαρχίας.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκαν στατιστικές σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο τάξεων των μαθητών στην αντιλαμβανόμενη φυσική έλξη των καθηγητών, στους αυτό-αντιλαμβανόμενους μη λόγους πειθαρχίας και στους λόγους υπευθυνότητας των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου βρέθηκε να έχουν υψηλότερο σκορ στη φυσική έλξη των καθηγητών τους και τους λόγους υπευθυνότητας για πειθαρχία καθώς και χαμηλότερο σκορ στους μη λόγους πειθαρχίας σε σύγκριση με τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου. Από έρευνες, έχει παρατηρηθεί πως η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο και έπειτα στο λύκειο είναι μια διαδικασία η οποία επιφέρει άγχος στους μαθητές με αποτέλεσμα να μειώνονται τα εσωτερικά κίνητρα και ο ενθουσιασμός για μάθηση (Digelidis & Papaioannou, 1999; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2004). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με ευρήματα άλλων ερευνών όπου, στο μάθημα της φυσικής αγωγής, εμφανίζονται μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής από μικρότερους ηλικιακά μαθητές σε σύγκριση με τους πιο μεγάλους (Butcher & Hall, 1983; Schemp, Cheffen & Silverman, 2007; Jackson & Davis, 2000; Linney & Seidman, 1989; Simmons & Blyth, 1987) υποστηρίζοντας ταυτόχρονα πως η μετάβαση στις υψηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες αποτελεί μια κρίσιμη εκπαιδευτική διαδικασία.

Ακόμη, στην παρούσα εργασία φαίνεται ότι η κοινωνική έλξη παρουσίασε θετική σχέση με τους εξωτερικούς λόγους πειθαρχίας, καθώς και αρνητική σχέση με τους λόγους υπευθυνότητας και τους λόγους φροντίδας. Η εργασιακή έλξη παρουσίασε θετική σχέση με τους εξωτερικούς λόγους πειθαρχίας, ενώ αρνητική σχέση με τους μη λόγους πειθαρχίας και τους λόγους φροντίδας. Η φυσική έλξη παρουσίασε θετική σχέση με τους εξωτερικούς λόγους πειθαρχίας, ενώ αρνητική σχέση με τους μη λόγους πειθαρχίας και τους λόγους φροντίδας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει το συμπέρασμα πως για να πειθαρχήσουν οι μαθητές στο μεγαλύτερο εφικτό βαθμό, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να τους ασκούν εξίσου κοινωνική, εργασιακή και φυσική έλξη. Με άλλα λόγια, όταν ένας μαθητής ελκύεται από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό, είναι πιθανότερο να πειθαρχεί στους κανόνες μιας τάξης και να συμμετέχει ενεργά στο μάθημα με κύριο στόχο τη προσωπική βελτίωση και την ανάδειξη της ομαδικότητας. Οι μαθητές έλκονται από έναν εκπαιδευτικό με κοινωνική, φυσική και επιστημονική γοητεία τόσο για τον ίδιο, όσο και για το μάθημα το οποίο διδάσκει (Weiss&Houser, 2007). Δημιουργούν μια φιλική στάση απέναντι του και είναι πρόθυμοι για μια εποικοδομητική συνεργασία, καθώς σε έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που σημείωσαν θετική αξιολόγηση για τον καθηγητή τους, τον χαρακτήρισαν επίσης ως ελκυστικό και άξιο εμπιστοσύνης και παρουσίασαν υψηλά κίνητρα μάθησης (Edwards&Edwards, 2012), εκπληρώνοντας ένα από τα κυρίαρχα ζητήματα στο χώρο του σχολείου που αφορά τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση των μαθητών (Μπεκιάρη &Χασάναγας, 2016).

Σύμφωνα με τον Jones (1979), μέσω της πειθαρχίας επιτυγχάνεται η επιβολή των κανόνων μιας τάξης, αυξάνεται το επίπεδο διδασκαλίας και αποφεύγονται οι άτακτες συμπεριφορές. Σημαντική προϋπόθεση βέβαια για τη πειθαρχία των μαθητών στη τάξη, αποτελεί η θετική σχέση της διαπροσωπικής έλξης των εκπαιδευτικών με τους εσωτερικούς λόγους, τους υπευθυνότητας και τους λόγους φροντίδας των μαθητών (Spray, 2002). Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες πειθαρχίας των μαθητών (Skibaetal., 2002), υποστηρίχθηκε πως οι εσωτερικοί λόγοι πειθαρχίας των μαθητών, συνδέονται με το κοινωνικό στόχο υπευθυνότητας, την αυτονομία στο μάθημα και τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών που προωθούν τους εσωτερικούς λόγους πειθαρχίας των μαθητών. Αντίστοιχα, οι λόγοι αυτοί συνδέονται αρνητικά με στρατηγικές που προωθούν την

αδιαφορία και την εσωτερική πίεση ώστε να πειθαρχήσουν οι μαθητές (Murcia, 2015).Όσον αφορά τη φυσική έλξη εξετάστηκε η επίδραση της ενδυμασίας στη διαπροσωπική έλξη και τη συμπάθεια μεταξύ των ανθρώπων (Molloy, 1988; Raiscot, 1986). Οι διδάσκοντες οι οποίοι φροντίζουν να έχουν μια επίσημη και προσεγμένη ενδυματολογική εικόνα χαρακτηρίζονται από τους μαθητές ως έμπειροι, αξιόπιστοι με υψηλά επίπεδα μόρφωσης (Dunbar&Segrin, 2012). Αντιθέτως, εκπαιδευτικοί με περισσότερες ίσως γνώσεις, αλλά με μια πιο ανεπίσημη ενδυμασία, πιθανό να χαρακτηριστούν από τους μαθητές τους από έλλειψη εμπειρίας και αναξιόπιστοι σε σύγκριση με τους προηγούμενους. Για αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί με την εξωτερική τους εμφάνιση διότι είναι ένα στοιχείο το οποίο δε περνάει απαρατήρητο από τα παιδιά. Το παραπάνω στοιχείο έρχονται να επιβεβαιώσουν και οι Hamermesh και Parker (2005) λέγοντας πως ανάμεσα στη διαπροσωπική έλξη και την αντίληψη των μαθητών για τη ποιότητα του μαθήματος υπάρχει θετική συσχέτιση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, γίνεται αντιληπτό πως η πειθαρχία των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής συνδέεται με τους εσωτερικούς λόγους πειθαρχίας, τους λόγους υπευθυνότητας και τους λόγους φροντίδας για τους άλλους. Απαραίτητη προϋπόθεση βεβαίως για μια πειθαρχημένη τάξη αποτελεί ένας καθηγητής Φυσικής Αγωγής ο οποίος θα ελκύει τους μαθητές του και θα έχει ως κύριο μέλημα του την ανάδειξη της ομαδικότητας, την ενεργή συμμετοχή και προσωπική βελτίωση του κάθε μαθητή. Το επίπεδο διδασκαλίας αυξάνεται με την επιτυχημένη επιβολή κανόνων και με τη σωστή ενημέρωση κάθε μέλους της τάξης για τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του. Για τους λόγους αυτούς, όλο και πιο αναγκαία φαντάζει η προσπάθεια των εκπαιδευτικών για να έλκουν φυσικά, κοινωνικά και εργασιακά τους μαθητές τους. Άτομα τα οποία διαθέτουν υψηλά ποσοστά εσωτερικής παρακίνησης φαίνεται να έχουν μια πιο πειθαρχημένη συμπεριφορά σε σύγκριση με τα άτομα τα οποία χαρακτηρίζονται από εξωτερική παρακίνηση ή έλλειψη παρακίνησης

που φαίνεται να διαθέτουν πιο απείθαρχη συμπεριφορά. Από μια παρόμοια έρευνα του Edward (2001) προκύπτει το συμπέρασμα πως για να αναπτυχθεί μια εποικοδομητική και ευχάριστη σχέση μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους θα πρέπει οι τελευταίοι να εμφανίζουν παρόμοιες συμπεριφορές με τα παιδιά και να διακρίνονται από αμεσότητα στο λόγο τους. Επομένως, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες όλων των μαθητών αλλά και κάθε πιθανός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τη πειθαρχία τους στο μάθημα ώστε να σχεδιαστεί με ακρίβεια μια λεπτομερής ενότητα της Φυσικής Αγωγής.

Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή

Όπως μπορούμε να διακρίνουμε από τα αποτελέσματα της έρευνας, η διαπροσωπική έλξη των εκπαιδευτικών συμβάλλει καταλυτικά στη πειθαρχία των μαθητών. Λόγω αυτού, η πρακτική σημαντικότητα της συγκεκριμένης έρευνας προτείνεται στην αποτελεσματική εφαρμογή της στη τάξη. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή εξετάζει τη πειθαρχημένη συμπεριφορά, η οποία έρχεται σαν αποτέλεσμα της έλξης της οποίας αισθάνονται οι μαθητές. Πρακτικά, κύριος στόχος της έρευνας είναι να αναλύσουν οι εκπαιδευτικοί την έννοια και τη σημασία της διαπροσωπικής έλξης, ώστε να εκλάβουν τις επιθυμητές συμπεριφορές από τα παιδιά. Οι τρεις παράμετροι της έλξης (φυσική, κοινωνική, εργασιακή) είναι εξίσου σημαντικές και συμβάλλουν στη παρακίνηση και συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα. Με βάση όσα προηγήθηκαν, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βρουν τους κατάλληλους τρόπους ώστε να ελκύουν τους μαθητές και να αναπτύξουν μαζί τους μια σχέση εμπιστοσύνης η οποία θα βασίζεται στην εποικοδομητική και ουσιαστική επικοινωνία. Οι μαθητές από τη μεριά τους, θα πρέπει να αντιλαμβάνονται τη προσπάθεια αυτή και να είναι πρόθυμοι να έχουν την ανάλογη συμπεριφορά στο πλαίσιο της τάξης. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η εκπαίδευση και η εξοικείωση των μαθητών με την έννοια της διαπροσωπικής έλξης, ώστε να μπορούν και οι ίδιοι με αντικειμενικά και σαφή κριτήρια να αναλύουν τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών τους. Η εκπαίδευση αυτή, θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω ενός έμπειρου ψυχολόγου ο οποίος θα βοηθούσε τα παιδιά να έχουν μια πιο κριτική άποψη για τους ανθρώπους και να αντιλαμβάνονται στάσεις και συμπεριφορές με πιο ώριμο τρόπο.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα αποτελεί την έναρξη μιας διερευνητικής εργασίας έχοντας ως κύριο στόχο να εξετάσει εάν η διαπροσωπική έλξη των εκπαιδευτικών επηρεάζει τους λόγους πειθαρχίας των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Επειδή η διαπροσωπική έλξη αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες για την «εικόνα» την οποία θα σχηματίσουν οι μαθητές για τους εκπαιδευτικούς, σημαντικό θα ήταν να πραγματοποιηθούν μελλοντικές έρευνες οι οποίες θα εστιάσουν ενδελεχέστερα στη σχέση μεταξύ των δύο. Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε συγκεκριμένα στην επίδραση της φυσικής, κοινωνικής και επιστημονικής έλξης των εκπαιδευτικών από τους μαθητές στους λόγους πειθαρχίας των μαθητών αντίστοιχα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να μελετήσουν εκτενέστερα τους παράγοντες της έλξης καθώς και τη συνοχή τους με τους λόγους πειθαρχίας. Τέλος, θα μπορούσαν να εξεταστούν περισσότερες μεταβλητές όπως για παράδειγμα το φύλο και η ηλικία των εκπαιδευτικών αλλά και η ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν συμπεριφορές και στάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Asch, S., E. (1946). Forming impressions of personality. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41(3), 258.

Bakirtzoglou, P. & Ioannou, P. (2011). Goal orientations, motivational climate and dispositional flow in Greek secondary education students participating in physical education lesson: differences based on gender. *Facta Universitatis*, 9, 295-306.

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.

Bekiari, A. & Tsiana, I. (2016). Exploring instructors' verbal aggressiveness and students' personal orientations and reasons of discipline in physical education class. *Advances in Physical Education*, 6, 158-168.

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. & Hasanagas, N. (2015). Verbal aggressiveness exploration through complete social network analysis: Using physical education students' class as an illustration. *International Journal of Social Science Studies*, 3, 30-49.

Berscheid, E. & Walster, E., H. (1969). *Interpersonal attraction*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Berscheid, E. & Walster, E., H. (1978). *Interpersonal attraction* (2nd ed.). Reading, MA: Addison Wesley.

Bovard, E., W. (1951). Group structure and perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 398-405.

Brophy, J. (1983). Classroom organization and management. *Elementary School Journal*, 83(4), 265-285.

Brophy, J., E. & McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *The Elementary School Journal*, 93, 3-68.

Burden, P., R. (1995). *Classroom management and discipline: Methods to facilitate cooperation and instruction*. New York: Longman Publishers.

Byrne, D. (1971). *The attraction paradigm*. New York: Academic Press.

Byrne, D. (1969). Attitudes and attraction. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 4. New York: Academic Press.

Byrne, D. & Lamberth, J. (1971). Cognitive and reinforcement theories as complementary approaches to the study of attraction. In B. I. Murstein (Ed.), *Theories of attraction and love*. New York: Springer.

Byrne, D. & Buehler, J., A. (1955). A note on the influence of propinquity upon acquaintanceships. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 147-148.

Cervelló, E., M., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L., & Santos-Rosa, F., J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-83.

Charles, C., M. (1989). *Building classroom discipline: From models to practice* (3rd ed.). New York: Longman.

Chung, H., Elias, M. & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment during middle school transition. *Journal of School Psychology*, 36(1), 83-101.

Crockett, J., B. & Crawford, R., L. (1989).The relationship between Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) Scale scores and advising style preferences of college freshmen.*Journal of College Student Development*, 30(2), 154-161.

Deci, E., L. & Ryan, R., M. (1985).*Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

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

Doyle, W. (1986).Classroom organization and management.In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*.New York: Macmillan. Pp. 392-431.

Duck, S.,W. (1977). *The study of attraction*.Farnborough: Saxon House.

Dudaj, L., Olson, K.&Templint, J. (1991).The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts.*Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.

Dudaj, L.&Nicholls, J., G. (1992).Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport.*Journal of Educational Psychology*, 84, 1-10.

Dudaj, J., L. (1996).Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: the case for greater task involvement.*Quest*, 48, 290-302.

Dunbar, N., E. &Segrin, C. (2012).*Clothing and teacher credibility: An application of expectancy violations theory*.ISRN Education, 2012.doi:10.5402/2012/140517

Dweck, C., S.& Leggett, E., L. (1988).A social-cognitive approach to motivation and personality.*Psychological Review*, 95, 256-273.

Edwards, C., H. (1997). *Classroom discipline and management (2nd ed.)*. New Jersey: Prentice-Hall.

Edwards, A. & Edwards, C. (2001).The impact of instructor verbal and nonverbal immediacy on student perceptions of attractiveness and homophily.*Journal on Excellence in College Teaching*, 12, 5-16.

Edwards, C., H. (1993). *Classroom discipline and management*. New York: Macmillan.

Emmer, E., T., Evertson, C. &Worsham, M., E. (2000).*Classroom management for secondary teachers (5th Edt.)*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Evertson, C., M., Emmer, E., T., Sanford, J., P.& Clements, B. (1983).Improving classroom management.An experiment in elementary school classrooms.*Elementary School Journal*, 84(2), 173-188.

- Festinger., L. (1950).Informal social communication.*Psychological Review*,57, 271-282.
- Frymier, A., B. & Houser, M., L. (1998).*Using Communication skills in teaching and their comparison to immediacy*. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Communication Association, Saratoga Springs, NY.
- Giannoudis, G., Diggelidis, N. &Papaioannou, A. (2009). The motivation climate and perceived sport teachers' behavior oward disciplined undisciplined students. *Searches in Physical Education and Sports*, 7, 10-21.
- Graham, G. (1992). *Teaching children physical education*.Champaign, IL: Human Kinetics.
- Graham, G. (1995).Physical education through students' eyes and in students' voices.*Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 363 -482.
- Gullahorn, J. (1952).Distance and friendship as factors in the gross interaction matrix.*Sociometry*, 15, 123-134.
- Guttmann, J. (1982). Pupils', teachers' and parents' causal attributions for problem behavior at school.*Journal of Educational Research*, 76(1), 14–21.
- Gutman, L., M. &Midgley, C. (2000).The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition.*Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 223-249.
- Hall, C., W. &Wahrman, E. (1987).*Theoretical orientations of in tervention strategies and perceived acceptability*. Paper presented at the annual meeting of the National Association of School Psychologists, New Orleans, LA.
- Hamermesh, D., S. & Parker, A. (2005). Beauty in the classroom: Instructors' pulchritude and putative pedagogical productivity. *Economics of Education Review*, 24(4), 369-376.
- Harrison, A. (1968). A response competition, frequency, exploratory behavior, and liking.*Journal of Personalityand Social Psychology*,9, 363-368.
- Harrison, A. (1969).Exposure and popularity.*Journal of Personality*, 37, 359-377.
- Hellison, D., R. (1985) *Goals and strategies for teaching physical education*.Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., R. (1995) *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jackson, A., W. & Davis, G., A. (2000).*Turning points 2000: Educating adolescents in the 21st century*. New York, NY: Teachers College Press.
- Johnson, B., Whittington, V.& Oswald, M. (1994). Teachers' view on school discipline: A theoretical framework. *Cambridge Journal of Education*, 24(2), 261–276.

- Jones, A., P. & James, L., R. (1979). Psychological climate: Dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions. *Organizational Behavior and Human Performance*, 23(2), 201-250.
- Lee, A. M. (1997) Contributions of research on student thinking in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 262-277.
- Lewis, R. (1997). *The discipline dilemma (2nd ed.)*. Melbourne: the Australian Council for Educational Research.
- Linney, J., A. & Seidman, E. (1989). The future of Schooling. *American Psychologist*, 44(2), 336-347.
- Lott, A., J. & Lott, B., A. (1961). A learning theory approach to interpersonal attitudes. In T. C. Brock, A. G. Greenwald, & T. M. Ostrom (Eds.), *Attitude change theory and research*. New York: Academic Press.
- Martin, M., M., Weber, K. & Burant, P., A. (1997). *Students' perceptions of a teacher's use of slang and verbal aggressiveness in a lecture: An Experiment*. The annual meeting of the Eastern Communication Association, Baltimore, 10-13 April 1997.
- Matlin, M., W. (1970). Response competition as a mediating factor in the frequency-affect relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 536-552.
- Mawer, M. (1995). *The effective teaching of physical education*. London: Longman.
- McCarthy, J., D. & Hoge, D., R. (1987). The social construction of school punishment: Racial disadvantage out of universalistic process. *Social Forces*, 65, 1101-1120.
- McCroskey, J., C. & McCain, T., A. (1974). The measurement of interpersonal attraction. *Speech Monographs*, 41, 261-266.
- McCroskey, J., C., Richmond, V., P. & Daly, J., A. (1975). The development of a measure of perceived homophily in interpersonal communication. *Human Communication Research*, 1, 323-331.
- McCroskey, J., C., Richmond, V., P., Daly, J., A. & Cox, B., G. (1975). The effects of communication apprehension on interpersonal attraction. *Human Communication Research*, 2, 51-65.
- McCroskey, J., C., Daly, J., A., Richmond, V., P. & Cox, B. (1975). The effects of communication apprehension on interpersonal attraction. *Human Communication Research*, 2, 51-65.
- McCroskey, J., C., Hamilton, P., R. & Weiner, A., N. (1974). The effect of interaction behavior on source credibility, homophily, and interpersonal attraction. *Human Communication Research*, 1, 42-52.

- McCroskey, J., C. & McCain, T., A. (1974). The measurement of interpersonal attraction. *Speech Monographs*, 41, 261-266.
- McGrath, J. & Kravitz, D. (1982). Group research. *Annual Review of Psychology*, 33, 195-230.
- Meepien, D., Iamsupasit, S. & Suttiwan, P. (2010). Effects of self-control training to deruce aggressive behaviors of female adolescent offenders in Ban Pranee Juvenile Vocational Training center. *Journal of Health Research*, 24(1), 35-38.
- Mixon Jr, F., G. & Smith, K. (2013). Instructor attractiveness and academic rigor: Examination of student evaluation data. *Australasian Journal of Economics Education*, 10(1), 1-13.
- Millan, J., Samet, S., Shaw, J. & Braden, M. (1990). The dissemination of psychological research. *American Psychologist*, 45(5), 668-669.
- Montoya, M., R. & Horton, R., S. (2014). A two-dimevisional model for the study of interpersonal attraction. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 59-86.
- Moreno, J., A., Cervello, E. Martinez, C., A. (2007). Measuring self-determination motivation in a physical fitness setting: validation of the Behavior Regulation in Exercise Questionnaire-2 (BREQ-2) in a Spanish sample. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 47, 366-378.
- Moser, C., J. (1982). Changing attitudes of student teachers on class room discipline. *Teacher Educator*, 18, 10-15.
- Murcia, J., A., M., Villodre, N., A., Galindo, C., M., Gimeno, E., C & Pérez, L., M., R. (2008). Motivation disciplined behaviour, equal treatment and dispositional glow in physical education students. *The Journal of International Social Research*, 4, 446-466.
- Nicholljs, G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard Univer. Press.
- Osborne, J., W. & Boisvert, G. (1989). Student teachers' classroom management preferences. *Journal of Humanistic Education and Development*, 28, 45-54.
- Papaioannou, A. (1995a). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Papaioannou, A. (1995b). Motivation and goal perspectives in children's physical education. In S. Biddle (Ed.), *European perspectives on exercise and sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics. pp. 245-269.
- 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.&Kouli, O. (1999).The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' intrinsic motivation and anxiety.*Journal of Applied Sport Psychology, 11*, 51-71.

Placek, H.&Dodds,I.(1988).A critical incident study of pre-service teachers' beliefs about teaching success and nonsuccess.*Research Quarterly for Exercise and Sport, 59*, 351-358.

Purcell, T., D.& Seifert, B., B. (1982).A tri-state survey of student teachers.*College Student Journal, 16*, 27-29

Rickman, L., W. &Hollowell, J. (1981). Some causes of student teacher failure. *Improving College and University Teaching, 29*, 176-179.

Rogers, B. (1998). *You know the fair rule*. London: Prentice-Hall.

Ryan, R., M.&Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749-761.

Saegert, S. &Jellison, J. (1970).The effects of initial level of response competition and frequency of exposure on liking and exploratory behavior. *Journal of Personality and Social Psychology,16*, 553-557.

Schrodt, P. (2003).Students' appraisals of instructors as a function of students' perceptions of instructors' aggressive communication.*Communication Education, 52*, 106-121.

Sherif, M. &Sherif, Carolyn, (1953).*Groups in harmony and tension*.New York: Harper.

Siedentop, D. (1991).*Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.) Mountain View, CA: Mayfield.

Simmons, R., G. & Blyth, D., A. (1987).*Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school contex*. Hawthorne, NJ:Aldine.

Skiba, R., J. (2002). Special education and school discipline: A precarious balance. *Behavioral Disorders, 27*(2), 81-97.

Smith, K., A., Sheppard, S., D., Johnson, D., W. & Johnson, R., T. (2005). Pedagogies of engagement: Classroom-based practices. *Journal of Engineering Education, 94*(1), 87-101.

Solmon, M., A. (1996).Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting.*Journal of Educational Psychology, 88*,731-738.

Spray, C., M. (2002).Motivational climate and perceived strategies to sustain pupils' discipline in physical education.*European Physical Education Review, 8*, 5-20.

- Swap, W., C. (1970). *The effects of repeated exposure of meaningful stimuli on attitude formation and change*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan, Ann Arbor.
- Treasurde, C. & Roberts, G., C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 475-489.
- Triandis, H., C. (1961). A note on Rokeach's theory of prejudice. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 184-186.
- Trichas, S. & Schyns, B. (2012). The face of leadership: Perceiving leaders from facial expression. *The Leadership Quarterly*, 23(3), 545-566.
- Turner, J., C., Sachdev, I. & Hogg, M., A. (1983). Social categorization, interpersonal attraction and group formation. *British Journal of Social Psychology*, 22, 227-239.
- Van Wersch, A., Trew, K. & Turner, I. (1992). Post- primary school pupils' interest in physical education: Age and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 56-72.
- Walberg, H., J. & Anderson, G., J. (1968). Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology*, 59(6p1), 414.
- Weiss, S., D. & Houser, M., L. (2007). Student communication motives and interpersonal attraction toward instructor. *Communication Research Reports*, 24, 215-224.
- Willerman, B. & Swanson, L. (1952). An ecological determinant of differential amounts of sociometric choices within college sororities. *Sociometry*, 15, 326-329.
- Wolfgang, C., H. (1999). *Solving discipline problems: methods and models for today's teachers* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Wolfgang, C., H. & Wolfgang, M., E. (1995). *The three faces of discipline for early childhood: empowering teachers and students*. Boston: Allyn and Bacon.
- Zajonc, R., B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology Monograph Supplement*, 9(2), 2-27.
- Zajonc, R., B. & Rajecki, D., W. (1969). Exposure and affect: A field experiment. *Psychonomic Science*, 17, 216-217.
- Zajonc, R., B., Swap, W., C., Harrison, A., A. & Roberts, P. (1971). Limiting conditions of the exposure effect: Satiation and relativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 386-391.
- Zander, A. (1979). The psychology of group processes. *Annual Review of Psychology*, 30, 417-451.

Zounxia, K., Xatziharistos, D.&Emmanouel, K. (2003). Greek secondary school pupils' perceived reasons for behaving appropriately and perceived teachers' strategies to maintain discipline. *EducationalReview*, 8, 5-20.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής έλξης

Για κάθε ερώτηση δείξτε πόσο συμφωνείτε ή πόσο διαφωνείτε με αυτή τη συμπεριφορά/κατάσταση που αφορά στον/στην εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής

Απάντησε βάζοντας ένα (X) στην επιλογή που σε εκφράζει περισσότερο		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
1	Νομίζω πως θα μπορούσε να είναι φίλος/η μου					
2	Θα ήθελα να έχω μια φιλική κουβέντα μαζί του/της					
3	Θα ήταν δύσκολο να βρεθώ και να συζητήσω μαζί του/της					
4	Δε θα μπορούσαμε ποτέ να δημιουργήσουμε μια προσωπική φιλική σχέση μεταξύ μας					
5	Απλά δε θα ταίριαζε στις παρέες μου					
6	Θα μου ήταν ευχάριστο να είμαι μαζί του/της					
7	Είναι φιλικός/προσιτός (προσηνής) μαζί μου					
8	Δε θα μου άρεσε να περνά χρόνο συναναστρεφόμενος μαζί του/της					
9	Θα μπορούσα να γίνω στενός φίλος του/της					
10	Είναι εύκολο να τα πας καλά μαζί του/της					
11	Είναι δυσάρεστο να βρίσκεται κοντά σου					
12	Δεν είναι πολύ φιλικό πρόσωπο					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.Ερωτηματολόγιο Εργασιακής έλλξης

Για κάθε ερώτηση δείξτε πόσο συμφωνείτε ή πόσο διαφωνείτε με αυτή τη συμπεριφορά/κατάσταση που αφορά στον/στην εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής

	Απάντησε βάζοντας ένα (X) στην επιλογή που σε εκφράζει περισσότερο	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
1	Αν ήθελα να ολοκληρωθεί μια εργασία, θα μπορούσα πιθανά να στηριχθώ πάνω του/ης					
2	Θα μπορούσε ανεπαρκώς να λύσει κάποιο πρόβλημα					
3	Δε θα μπορούσα να πετύχω τίποτε μαζί του/της					
4	Έχω εμπιστοσύνη στην ικανότητά του/της να φέρνει σε πέρας την εργασία του					
5	Είναι χαρακτηριστικά ανίκανος, όταν του ανατίθεται μια δουλειά					
6	Θα το απολάμβανα να δουλεύω μαζί του σε ένα αντικείμενο					
7	Τεμπελιάζει όταν είναι να αναλάβει μια εργασία					
8	Αυτό το πρόσωπο θα ήταν πολύτιμο σε οποιαδήποτε ανάθεση εργασίας					
9	Θα τον/την πρότεινα ως συνεργάτη					
10	Θα μπορούσα να βασιστώ ότι θα ολοκληρώσει την εργασία του					
11	Αυτό το πρόσωπο παίρνει τη δουλειά του στα σοβαρά					
12	Είναι αναξιόπιστος συνεργάτης					
13	Δε θα μπορούσα να εμπιστευτώ το πρόσωπο αυτό ότι θα ολοκληρώσει την εργασία του					
14	Δε θα μπορούσα να τον προτείνω ως συνεργάτη					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.Ερωτηματολόγιο Φυσικής έλξης

Για κάθε ερώτηση δείξτε πόσο συμφωνείτε ή πόσο διαφωνείτε με αυτή τη συμπεριφορά/κατάσταση που αφορά στον/στην εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής

Απάντησε βάζοντας ένα (X) στην επιλογή που σε εκφράζει περισσότερο		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	Νομίζω ότι είναι γοητευτικός/ή					
2	Δείχνει ερωτικός/ή					
3	Δε μου αρέσει η εμφάνισή του/της					
4	Είναι άσχημος/η					
5	Τον/την βρίσκω σωματικά/εμφανισιακά ελκυστικό/ή					
6	Δεν είναι όμορφος/η					
7	Είναι συμπαθητικό πρόσωπο					
8	Δε μου αρέσει η εμφάνιση του προσώπου αυτού					
9	Είναι ευγενικός/ή					
10	Έχει ελκυστικό πρόσωπο					
11	Δεν είναι σωματικά/εμφανισιακά ελκυστικός/ή					
12	Είναι όμορφος/η					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.Ερωτηματολόγιο Λόγων Πειθαρχίας

Όταν πειθαρχώ στο μάθημα της γυμναστικής, το κάνω γιατί...	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΕΠΙΟΥΛΙΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΑΠΟΛΥΤΑ
	ΣΑ	Σ	ΣΑ	Σ	Δ	Δ	ΔΑ
1. ...θα βρω το μπελά μου αν δεν το κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ		
2. ...αυτό είμαι υποχρεωμένος να κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ		
3. ...έτσι ο/η γυμναστής/τρια δε θα ουρλιάξει σε μένα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ		

4. ...αυτός είναι ο κανόνας	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
5. ...οι άλλοι δε θα νευριάσουν με μένα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
6. ...θέλω ο/η γυμναστής/τρια να νομίζει ότι είμαι καλός/ή μαθητής/τρια	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
7. ...θα νιώσω άσχημα με τον εαυτό μου αν δε το κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
8. ...ντρέπομαι αν δεν το κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
9. ...θέλω οι άλλοι μαθητές να με θεωρούν καλό/ή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
10. ...μ' ενοχλεί όταν δε το κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
11. ...θέλω οι άνθρωποι ν' αρέσουν εμένα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
12. ...θέλω να παρακολουθήσω το μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
13. ...θέλω να μάθω νέες ασκήσεις και παιχνίδια	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
14. ...θέλω να καταλάβω τι κάνω σωστά και τι λάθος	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
15. ...είναι σημαντικό για μένα να τα πάω καλά στο μάθημα της γυμναστικής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
16. ...θέλω να βελτιωθώ στις ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
17. ...βρίσκω το μάθημα της γυμναστικής διασκεδαστικό	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
18. ...ευχαριστιέμαι το μάθημα της γυμναστικής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
19. ...το μάθημα της γυμναστικής είναι συναρπαστικό	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
20. ...πραγματικά δεν ξέρω γιατί πειθαρχώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
21. ...δε βλέπω γιατί θα έπρεπε να πειθαρχώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
22. ...πραγματικά αισθάνομαι ότι χάνω το χρόνο μου πειθαρχώντας στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
23. ...προσπαθώ να είμαι υπεύθυνο άτομο	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
24. ...νοιώθω ότι είμαι υπεύθυνος/η γι' αυτά που μαθαίνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
25. ...προσπαθώ να είμαι συνεπής με τον εαυτό μου και τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
26. ...θέλω να είμαι συνεπής σ' αυτά που λέω και σ' αυτά που κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
27. ...νοιώθω υπεύθυνος/η για την πρόδοό μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
28. ...σέβομαι τους συμμαθητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
29. ...έτσι βοηθώ στην πρόοδο των συμμαθητών μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
30. ...μ' ενδιαφέρει πολύ να βελτιώνονται οι συμμαθητές μου στις ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

31. ...θέλω οι συμμαθητές μου να καταλαβαίνουν τι κάνουν σωστά και τι λάθος	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
32. ...προσπαθώ με κάθε τρόπο να βοηθώ τους συμμαθητές μου στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
33. ...μ' αρέσει να προοδεύει όλη η τάξη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
34. ...είναι σημαντικό για μένα να βελτιώνονται όλοι στην τάξη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Ημερομηνία..... Φύλο..... Ηλικία

Τάξη.....

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ!!!