



Αυτοαντίληψη, Στόχοι Επίτευξης, Εκφοβισμός και Συστηματική Θυματοποίηση (bullying) στη Φυσική Αγωγή

Ευαγγελία Λιάκου, Νικόλαος Διγγελίδης, Αντώνης Χατζιγεωργιάδης, & Αθανάσιος Παπαϊωάννου
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη είχε ως σκοπό, να διερευνήσει τις σχέσεις του εκφοβισμού και της συστηματικής θυματοποίησης με την αυτοαντίληψη, τους στόχους επίτευξης και το κλίμα παρακίνησης, καθώς επίσης και να εξετάσει τις διαφορές των συμπεριφορών του εκφοβισμού και της θυματοποίησης μεταξύ των δύο φύλων σε μαθητές της 5ης και 6ης του δημοτικού σχολείου. Στην 1η έρευνα συμμετείχαν 100 μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξεων του δημοτικού (52 αγόρια και 48 κορίτσια), ηλικίας 11-12 ετών. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε 12 ερωτήσεις σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών εκφοβισμού και θυματοποίησης στο μάθημα της ΦΑ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα υψηλότερα σκορ υπήρχαν σε θέματα σχετικά με το «πείραγμα» και την «κοροϊδία» μεταξύ των παιδιών. Στη 2η έρευνα συμμετείχαν 290 μαθητές Ε-ΣΤ Δημοτικού (147 αγόρια, 143 κορίτσια), ηλικίας 11-12 ετών. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση συσχετίσεων έδειξαν ότι η θυματοποίηση και ο εκφοβισμός είχαν μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Επιπλέον, η θυματοποίηση συνδέονταν θετικά με το στόχο προστασίας του «εγώ» και με την αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην προστασία του «εγώ» και αρνητικά με την αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην προσωπική βελτίωση και με τη γενική αυτοαντίληψη, ενώ ο εκφοβισμός συνδέονταν θετικά με το στόχο ενίσχυσης του «εγώ» και της προστασίας του «εγώ», με την αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην ενίσχυση του «εγώ», με την αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην προστασία του «εγώ» και αρνητικά με την αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στη προσωπική βελτίωση και τη γενική αυτοαντίληψη. Επιπλέον, ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι τα αγόρια είχαν υψηλότερα σκορ στον εκφοβισμό από τα κορίτσια. Συμπερασματικά, φαίνεται ότι ο καθηγητής φυσικής αγωγής μπορεί να έχει ρόλο στην αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών, καθώς η έμφαση στην προσωπική βελτίωση και η αποφυγή έμφασης στην προστασία και ενίσχυση του «εγώ», πιθανόν συντελούν στον περιορισμό της εμφάνισης συμπεριφορών θυματοποίησης και εκφοβισμού.

Λέξεις κλειδιά: *κλίμα παρακίνησης, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κοινωνικοποίηση*

Self-Concept, Achievement Goals and Bullying in Physical Education

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

Abstract

The aim of this study was to examine bullying behaviours in Greek P.E. and the relations between bullying and victimization with self-concept, goals orientations and motivational climate as well as the differences in bullying and victimization behaviours among the two genders. In the first survey 100 students participated (52 boys, 48 girls), aged 11-12 years (5th and 6th graders). They had to respond in 12 items about the frequency of bullying behaviours in PE. The results showed that the higher scores (above average) were evident in the following items: i) "some children are always teased by other students" and ii) "some children are being fooled by other students". In the 2nd survey 290 students (147 boys, 143 girls) participated, aged 11-12 years (5th and 6th graders). The results from correlational analysis showed that

victimization and bullying were of medium positive correlation. Moreover, victimization was positively connected with ego-protecting goal and perceived teacher's emphasis on ego-protection and negatively with perceived teacher's emphasis on personal progress and general self- concept, whereas bullying was connected positively with ego-enhancing and ego-protecting goals, with the perceived teacher's emphasis on ego - enhancement, perceived teacher's emphasis on ego- protection and negatively with the perceived teacher's emphasis on personal progress and general self- concept. Additionally, analysis of variance indicated that boys higher bullying scores than girls. In conclusion, it's obvious that the P.E. teacher may play a role as far as preventing undesirable behaviours as teacher's emphasis on personal progress may decrease bullying and victimization behaviours.

Key words: *motivation climate, primary education, socialization*

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες το φαινόμενο του εκφοβισμού και της συστηματικής θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος κυρίως όμως στο γενικότερο σχολικό περιβάλλον. Ο Olweus (1978; 1984) παρουσίασε τον όρο «bullying» στη διεθνή επιστημονική ορολογία, περιγράφοντας τη συμπεριφορά εκφοβισμού και συστηματικής θυματοποίησης που παρατηρείται μεταξύ μαθητών στο σχολείο. Ο εκφοβισμός μπορεί να οριστεί ως μια επαναλαμβανόμενη σωματική ή πνευματική βία που εκτελείται από ένα πρόσωπο προς ένα άλλο πρόσωπο που δεν είναι ικανό να προστατεύσει τον εαυτό του (Roland, & Idsoe, 2001). Ο εκφοβισμός έχει τρία χαρακτηριστικά: α) τη συχνότητα, β) την πρόθεση για να βλάψει το ένα πρόσωπο το άλλο, γ) μια ασύμμετρη σχέση ανάμεσα στον δράστη και στο θύμα.

Το είδος της επιθετικότητας μπορεί να είναι άμεσο ή έμμεσο (Berkowitz, 1993; Dodge, & Coie, 1987; Olweus, 1984; Smith, & Sharp, 1994). Στην άμεση επιθετικότητα εμπλέκεται ο δράστης και το θύμα ενώ στην έμμεση εμπλέκονται και άλλα πρόσωπα (Rivers, & Smith, 1994). Οι Crick και Grotpeter (1994) καθόρισαν τον έμμεσο τύπο εκφοβισμού ως το είδος του εκφοβισμού που συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές σχέσεις. Επίσης υποστήριξαν ότι στο έμμεσο είδος εκφοβισμού οι δράστες χειρίζονται κατά τέτοιο τρόπο τις κοινωνικές ή φιλικές σχέσεις ώστε να προκαλούν κακό στους άλλους με συμπεριφορές όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός και η διάδοση φήμης. Μελετώντας τα θύματα, αποδείχτηκε ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι ίσως η χειρότερη μορφή εκφοβισμού (Sharp, 1995). Η θυματοποίηση μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις προκαλεί πιο δυνατές συναισθηματικές επιπτώσεις απ' ότι η θυματοποίηση μέσα από το σωματικό είδος εκφοβισμού, επιπλέον για τα άτομα και των δύο φύλων που έχουν καταστεί θύματα μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις αποδείχτηκε ότι ήταν περισσότερο συνδεδεμένα με την κατάθλιψη απ' ότι τα άτομα που είχαν καταστεί θύματα από άμεσο τύπο εκφοβισμού (Baldry, 2004).

Οι Rivers και Smith (1994) προσδιόρισαν τρεις μορφές επιθετικότητας που παρατηρούνται στο φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης: *άμεση λεκτική επιθετικότητα* που εκφράζεται με λέξεις όπως απειλές, χλευασμός, πείραγμα, με το να αποκαλείται κάποιος με διάφορα ονόματα (*direct verbal aggression*), *άμεσος σωματικός τύπος επιθετικότητας* που εκφράζεται με χτύπημα, λάκτισμα, σπρώξιμο (*direct physical aggression*). Λιγότερο αναγνωρίσιμη και πιο δύσκολο να αποδειχθεί είναι η *έμμεση μορφή επιθετικότητας* (*indirect aggression*) που περιλαμβάνει συμπεριφορές όπως η διάδοση φήμης και το να λες ψέματα.

Οι Austin και Joseph (1996) ταξινόμησαν τους μαθητές σύμφωνα με τους πιθανούς ρόλους που μπορεί κάποιος να έχει σε φαινόμενα εκφοβισμού και καθόρισαν τέσσερις τύπους μαθητών: τα θύματα, τους δράστες, δράστες/θύματα (οι μαθητές που εκφοβίζουν και εκφοβίζονται) και τους ουδέτερους μαθητές που δεν συμμετέχουν στον εκφοβισμό. Σύμφωνα με τον Olweus (1993), ο όρος δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν δύο άτομα ίσης σωματικής και ψυχικής δύναμης απλά φιλονικούν ή βρίσκονται σε μια συνεχή διαμάχη. Ένας μαθητής θεωρείται ότι εκφοβίζεται ή καθίσταται θύμα όταν αυτός εκτίθεται επανειλημμένα και κατά τη διάρκεια του χρόνου στις αρνητικές ενέργειες ενός παιδιού ή περισσότερων (Olweus, 1989). Όσον αφορά το είδος εκφοβισμού σχεδόν σε όλες τις χώρες στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση το πιο συνηθισμένο φαινόμενο είναι το να αποκαλείται κάποιος με «διάφορα» ονόματα¹ (Berthod, & Hoover, 2000; Rigby, & Slee, 1999; Whitheny, & Smith, 1993).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται πως ο εκφοβισμός και η θυ-

¹Σημείωση: Αφορά στην απόδοση του όρου «general name calling».

ματοποίηση μπορεί να έχουν σοβαρές επιπτώσεις υγείας τόσο σωματικές όσο και ψυχολογικές στα παιδιά που βιώνουν τέτοιες συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα εμφάνιση ψυχοσωματικών αναταραχών, υψηλά επίπεδα μετατραυματικού άγχους (Houbre, Tarquino, Thuillier, & Hergot, 2006), ανησυχία, κατάθλιψη, ψυχοσωματικά συμπτώματα για τους δράστες/θύματα, διατροφικές αναταραχές στα κορίτσια (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen, & Rimpela, 2000), σωματικά συμπτώματα όπως πονοκέφαλο, πόνο στην πλάτη, στο στομάχι και ίλιγγο (Due et al., 2005; Williams, Chambers, Logan, & Robinson, 1996), εξωτερικευση της συμπεριφοράς, υπερδραστηριότητα, συναισθήματα αναποτελεσματικότητας, διαπροσωπικά προβλήματα για τους δράστες/θύματα, ανησυχία (Kumpulainen, Rasanen, Hentonen, Almqvist, Kresanov, Lina, Moilanen, Piha, Puura, & Tamminen, 1998).

Οι Χηνάς και Χρυσάφιδης (2000), διενήργησαν έρευνα στην Ελλάδα (για λογαριασμό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) το σχολικό έτος 1998-99 για να μελετήσουν τα φαινόμενα βίας και επιθετικότητας των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συχνότητα με την οποία οι μαθητές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση πράττουν ή υφίστανται επιθετικές πράξεις δεν είναι μεγάλη συγκριτικά με αντίστοιχες έρευνες στο εξωτερικό. Επίσης, οι ίδιοι συγγραφείς, αναφέρουν ότι τα ποσοστά των επιθετικών πράξεων των μαθητών είναι διαφορετικά σε κάθε σχολείο. Άλλες έρευνες στον ελλαδικό χώρο παρουσίασαν διαφορετικά αποτελέσματα και συγκεκριμένα, έρευνες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην περιοχή των Αθηνών έδειξαν ότι η σωματική και λεκτική βία στο σχολικό χώρο αφορά ένα μεγάλο μέρος του συνόλου των μαθητών (Γκότοβος, 1996; Καλαμπάλικη, 1995). Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ελληνικών επαρχιακών πόλεων (Ιωάννινα, Βόλος) έχοντας σκοπό τη μελέτη προσωπικών χαρακτηριστικών των μαθητών που συμμετέχουν σε φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης ηλικίας 8-12 ετών, υποστήριξαν ότι στο φαινόμενο του εκφοβισμού λαμβάνει μέρος ένας μεγάλος αριθμός παιδιών αγοριών και κοριτσιών (Andreou, 2000; 2001). Πρόσφατη έρευνα έδειξε αξιοσημείωτα ποσοστά εκφοβισμού και θυματοποίησης στην περιοχή της Θεσσαλονίκης με ένα ποσοστό 25% των θυμάτων να αναφέρουν πως είχαν καταστεί θύματα στη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής (Sarouna, 2008).

Μέρος της βιβλιογραφίας έχει εστιάσει σε μελέτες που ερευνήσαν τις διαφορές στο βαθμό εκφοβισμού και θυματοποίησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Τα αποτελέσματα σε αρκετές περιπτώσεις δεν ήταν ομοιογενή. Συγκεκριμένα, έρευνες στον ελλαδικό χώρο υποστηρίζουν πως τα αγόρια και τα κορίτσια αυτοπροσδιορίστηκαν ως δράστες στο δημοτικό σχολείο στον ίδιο βαθμό (Andreou, 2000; Pateraki & Houndoumadi, 2001; Sarouna, 2008), άλλες όμως υποστηρίζουν πως αυτοπροσδιορίστηκαν περισσότερα αγόρια ως δράστες ή δράστες/θύματα. Σχετικά με τα είδη έκφρασης του εκφοβισμού και θυματοποίησης τα αγόρια έχουν περισσότερες πιθανότητες από τα κορίτσια να καταστούν θύματα από σωματικό είδος εκφοβισμού (Ahmad & Smith, 1994; Olweus, 1993; Pateraki, & Houndoumadi, 2001; Whitney, & Smith, 1993), ενώ το πιο κοινό είδος εκφοβισμού ανάμεσα στα κορίτσια είναι μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις (Batsche, & Knoff, 1994; Carney, & Merrell, 2001). Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Saylor, Yu, και Simons-Morton (2001) υποστηρίζοντας ότι τα αγόρια και τα κορίτσια ίσως συμμετέχουν σε διαφορετικό είδος έκφρασης της συμπεριφοράς εκφοβισμού και θυματοποίησης. Τα κορίτσια έχουν την τάση να εκφράζονται περισσότερο έμμεσα μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις όπως η διάδοση φήμης, ενώ τα αγόρια εκφράζονται περισσότερο άμεσα με ανοιχτές σωματικές επιθέσεις και απειλές. Οι Ahmad και Smith (1994) όμως στην έρευνά τους που διεξήχθη σε 1433 μαθητές ηλικίας 8-16 ετών, διαπίστωσαν ότι η διάδοση κακόβουλων φημών ήταν συχνότερη στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι Shavelson, Hubner και Stanton (1976) υποστήριξαν ότι η αυτοαντίληψη επηρεάζει τον τρόπο που κάποιος ενεργεί και αυτές οι συμπεριφορές επηρεάζουν με τη σειρά τους την αυτοαντίληψη του ίδιου ατόμου. Η εργασία των Shavelson και συνεργατών (1976) επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τη μεταγενέστερη έρευνα δίνοντας ένα σχεδιάγραμμα για την πιο πρόσφατη ανάπτυξη των πολυδιάστατων οργάνων της αυτοαντίληψης (Marsh, & Hattie, 1996). Οι Marsh και Hattie (1996) αναθεωρώντας την εργασία των Shavelson και συνεργατών (1976) παρουσίασαν μια εικονογραφική αντιπροσώπευση του πολυδιάστατου, ιεραρχικού μοντέλου της αυτοαντίληψης. Σε αυτό το μοντέλο η γενική αυτοαντίληψη στην κορυφή διαιρείται σε ακαδημαϊκούς και μη ακαδημαϊκούς παράγοντες. Οι ακαδημαϊκοί παράγοντες διαιρούνται σε συγκεκριμένες έννοιες της αυτοαντίληψης για τα γενικά σχολικά θέματα και οι μη ακαδημαϊκοί παράγοντες διαιρούνται σε σωματικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες.

Γενικά, η αυτοαντίληψη έχει οριστεί ως ένα οργανωμένο σχήμα που περιέχει τις επεισοδιακές και σημασιολογικές μνήμες σχετικά με τον εαυτό και ελέγχει τη διαδικασία των πληροφοριών που έχει σχέση με αυτόν (Campbell, & Lavalley, 1993). Η αυτοαντίληψη επηρεάζεται από τις εμπειρίες του α-

τόμου και συνεπώς από συμπεριφορές εκφοβισμού και συστηματικής θυματοποίησης. Η απουσία κατάλληλης αντιμετώπισης αυτών των συμπεριφορών μπορεί να έχει επίδραση και να σχετίζεται με την αντίληψη των ατόμων για τους εαυτούς τους (Parada, & Craven, 2002). Σχετικά με τη σχέση της αυτοαντίληψης και της θυματοποίησης τα αποτελέσματα ερευνών από το σχολικό περιβάλλον έχουν δείξει με σαφήνεια ότι τα θύματα έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη (Marsh, Parada, Yeung, & Healey, 2001; Olweus, 1993; O'Moore, & Kirkham, 2001). Όσον αφορά τη σχέση του εκφοβισμού με την αυτοαντίληψη έρευνες έχουν δείξει ότι οι δράστες έχουν χαμηλή γενική αυτοαντίληψη (Kernis, 1993). Επίσης, η Salmivalli (1998) αναφέρει ότι οι έφηβοι που ήταν δράστες είχαν υψηλή κοινωνική και σωματική αυτοαντίληψη και αρνητική στους άλλους διακριτούς τομείς της αυτοαντίληψης (συναισθήματος, σχέσεις με τους γονείς, συμπεριφοράς), ενώ ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Finger, Craven και Dowson (2006) με μαθητές δημοτικού.

Μελέτες έχουν υποστηρίξει ότι τα παιδιά μεγαλύτερα των 10-11 ετών έχουν αναπτύξει τουλάχιστον δύο διαφορετικούς τρόπους για να κρίνουν την ικανότητά τους (Nicholls, 1989). Ο πρώτος από αυτούς ονομάζεται «προσανατολισμός στο εγώ», σύμφωνα με τον οποίο η ικανότητα κρίνεται με βάση τη σύγκριση με τους άλλους. Ο δεύτερος ονομάζεται «προσανατολισμός στη δουλειά» σύμφωνα με τον οποίο η επιτυχία κρίνεται βάση της προσπάθειας που κατέβαλε, της απόκτησης καινούργιων δεξιοτήτων και της ατομικής βελτίωσης (Nicholls, 1989; Duda, 1993). Αργότερα, στην εκπαιδευτική ψυχολογία οι Elliot και Harackiewicz (1996) διαχώρισαν τον προσανατολισμό στόχου «απόδοσης» σε δύο διαφορετικούς στόχους, στον προσανατολισμό «προσέγγισης της επίδοσης» και στον προσανατολισμό στόχου «αποφυγής της επίδοσης». Οι Elliot και Church (1997) επιβεβαίωσαν το μοντέλο των τριών στόχων. Κατά τους Elliot και Thrash (2001), τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκε διεθνώς μια τάση διαχωρισμού του προσανατολισμού στην προσωπική βελτίωση σε δυο στόχους: στο στόχο προσέγγισης (mastery-approach) και αποφυγής της μάθησης (mastery-avoidance) δίνοντας το μοντέλο 2 X 2 των τεσσάρων στόχων προσέγγισης και αποφυγής της μάθησης και της απόδοσης (Elliot, & McGregor, 2001). Οι Παραιοαννου, Milosis, Kosmidou και Tsigilis (2002) στάθμισαν ερωτηματολόγιο στην ελληνική γλώσσα με τους εξής τέσσερις προσανατολισμούς στόχων επίτευξης: α) «προσωπικής βελτίωσης», β) «ενίσχυσης του εγώ», γ) «προστασίας του εγώ» και δ) «κοινωνικής αποδοχής».

Οι μαθητές που εκφοβίζουν τους άλλους συνήθως έχουν μεγάλη σωματική δύναμη (Pepler, Craig, Ziegler, & Charach, 1993), είναι οξύθυμα άτομα και διακατέχονται από συναισθήματα ανασφάλειας και κατωτερότητας (Olweus, 1993). Διακατέχονται από υψηλό βαθμό εξωπροσωπικού ελέγχου (εξωτερική εστία ελέγχου), η αυτοεκτίμησή τους είναι μειωμένη, πιστεύουν πως για να κατακτήσουν υλιστικούς ή άλλους στόχους πρέπει να χρησιμοποιήσουν τη χειραγώγηση και δόλια μέσα (Andreou, 2004) και περιμένουν θετικές κοινωνικές συνέπειες, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε θετικά συναισθήματα για τους εαυτούς τους ώστε να γίνουν αρκετά δημοφιλείς στους άλλους όταν το περιβάλλον δίνει έμφαση στην κοινωνική σύγκριση και τον κοινωνικό ανταγωνισμό (Parada, & Craven, 2002; Sutton, & Keogh, 2000). Οι μαθητές που συνήθως γίνονται θύματα έχουν την τάση να υποχωρούν και να εγκαταλείπουν την υποστήριξη του εαυτού τους και των δικαιωμάτων τους (Hodges, & Perry, 1999; Salmivalli, Lagesperspetz, Bjorkqvist, Osterrman, & Kaukainen, 1996). Επίσης, στερούνται κοινωνικών δεξιοτήτων και χαρακτηρίζονται από μειωμένη αυτοεκτίμηση (Egan, & Perry, 1998; Troy, & Sroufe, 1987). Συνεπώς, με βάση τα παραπάνω, μπορεί κάποιος να υποθέσει ότι ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση πιθανά σχετίζονται θετικά με το στόχο ενίσχυσης ή προστασίας του «εγώ» και αρνητικά με τους στόχους μάθησης και κοινωνικής αποδοχής.

Έρευνες από το σχολικό περιβάλλον έχουν δείξει ότι ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση επηρεάζονται από τους δασκάλους και τους συνομηλίκους (Aman-Back & Bjorkqvist, 2007; Menesini et al., 1997; Spriggs, Iannotti, Nansel, & Haynie, 2007). Ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση είναι συμπεριφορές που αναπτύσσονται στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου και αυτό το ίδιο περιβάλλον αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης στόχων επίτευξης (Ames, 1992; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002). Σύμφωνα με την Ames (1992) ένα σχολικό περιβάλλον μπορεί να έχει είτε «ανταγωνιστικό χαρακτήρα» δίνοντας έμφαση στο ξεπέρασμα των άλλων, είτε να έχει «ατομικό χαρακτήρα» δίνοντας έμφαση στην προσωπική προσπάθεια και βελτίωση ή «χαρακτήρα συνεργασίας» δίνοντας έμφαση στην επιδίωξη κοινών στόχων. Όταν το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι προσανατολισμένο στη μάθηση, οι μαθητές είναι πιθανότερο να αναπτύξουν τις φυσικές, πνευματικές, ψυχικές και κοινωνικές ικανότητες τους και να προσαρμοστούν πιο αποτελεσματικά όχι μόνο στους χώρους επίτευξης, αλλά και στους κοινωνικούς χώρους, μπορούν επίσης να πιστέψουν στον εαυτό τους, να παρακινήθουν, να αποδώσουν καλύτερα στους χώρους άθλησης, αλλά και στις κοινωνικές τους σχέσεις. Συνεπώς, οι παραπάνω συμπεριφορές ίσως σχετίζονται με το κλίμα παρακίνησης και πιθανά να

έχουν αρνητική σχέση με την έμφαση του καθηγητή στη δουλειά-προσωπική βελτίωση.

Στο χώρο της Φυσικής Αγωγής δεν υπάρχουν έρευνες που να έχουν εξετάσει το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης καθώς και τη σχέση του με την αυτοαντίληψη, τους στόχους επίτευξης και το κλίμα παρακίνησης στη φυσική αγωγή. Λαμβάνοντας υπόψη την υπάρχουσα βιβλιογραφία και τις πιθανές συνδέσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω, πρωταρχικός σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει αν τα φαινόμενα ή συμπεριφορές εκφοβισμού και θυματοποίησης που πιθανώς λαμβάνουν χώρα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σχετίζονται με την αυτοαντίληψη, τους στόχους επίτευξης και το κλίμα παρακίνησης των παιδιών που συμμετέχουν σ' αυτά. Επιπλέον σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει τυχόν διαφορές μεταξύ αγοριών- κοριτσιών ως προς τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό.

Μέθοδος και διαδικασία

A. Πρώτη έρευνα

Δείγμα

Συμμετείχαν 100 μαθητές (αγόρια 52, κορίτσια 48), ηλικίας 11 και 12 ετών από τέσσερα Δημοτικά σχολεία του Ν. Τρικάλων. Για τη διενέργεια της έρευνας υπήρχε η σχετική άδεια από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι μαθητές συμμετείχαν οικειοθελώς μετά από τη συμπλήρωση φόρμας συναίνεσης συμμετοχής σε έρευνα υπογεγραμμένη από τους γονείς τους.

Περιγραφή των οργάνων

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

Ο σκοπός αυτής της τροποποίησης των θεμάτων ήταν να γίνει μια πρώτη διάγνωση, έστω σε ένα μικρό σχετικά δείγμα, για το αν υπάρχει όντως ανάγκη να εξεταστεί το θέμα της θυματοποίησης και του εκφοβισμού ειδικά στη Φυσική Αγωγή και όχι γενικά στο σχολείο όπου μέχρι στιγμής υπήρχαν αναφορές.

Διαδικασία Μέτρησης

Με την παρουσία ενός εκ των ερευνητών στην τάξη σε 10 λεπτά τα παιδιά συμπλήρωσαν τα ανώνυμα ερωτηματολόγια.

Αποτελέσματα και Συζήτηση 1^{ης} Έρευνας

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

Πίνακας 1. Συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς θυματοποίησης στη Φυσική Αγωγή.

Ερωτήσεις ανίχνευσης συμπεριφοράς θυματοποίησης	M	TA
Κάποια παιδιά τα πειράζουν συνέχεια οι συμμαθητές τους	4.53	1.58
Κάποια παιδιά τα απειλούν και τα τρομάζουν οι συμμαθητές τους	2.66	1.67
Κάποια τα βρίζουν άσχημα	4.00	1.91
Κάποια παιδιά τα βάζουν στο μάτι οι συμμαθητές τους	3.05	1.72
Κάποια παιδιά τα χτυπάνε και τα κάνουν ότι θέλουν οι συμμαθητές τους	2.79	1.81
Κάποια παιδιά τα κοροϊδεύουν οι συμμαθητές τους	5.08	1.73

Πίνακας 2. Συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς εκφοβισμού στη Φυσική Αγωγή.

Ερωτήσεις ανίχνευσης συμπεριφοράς εκφοβισμού	M	TA
Κάποια παιδιά χτυπάνε και κάνουν ότι θέλουν τους συμμαθητές τους	3.04	1.78
Κάποια παιδιά απειλούν και τρομάζουν τους συμμαθητές τους	2.58	1.68
Κάποια παιδιά κοροϊδεύουν τους συμμαθητές τους	4.93	1.69
Κάποια παιδιά βάζουν στο μάτι κάποιους συμμαθητές τους	3.01	1.66
Κάποια παιδιά συχνά πειράζουν τους συμμαθητές τους	4.48	1.66
Κάποια παιδιά βρίζουν άσχημα τους συμμαθητές τους	4.01	1.99

B. Δεύτερη Έρευνα

Δείγμα

Συμμετείχαν 290 μαθητές Δημοτικού, ηλικίας 11-12 ετών (αγόρια 147, κορίτσια 143) από σχολεία του Ν. Τρικάλων, διαφορετικά απ' αυτά που συμμετείχαν στην 1^η έρευνα. Για τη διενέργεια της έρευνας υπήρχε η σχετική άδεια από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι μαθητές συμμετείχαν οικειοθελώς, μετά από τη συμπλήρωση φόρμας συναίνεσης συμμετοχής σε έρευνα υπογεγραμμένη από τους γονείς τους.

Περιγραφή των οργάνων μέτρησης.

Κλίμακα Γενικής Αυτοαντίληψης. Χρησιμοποιήθηκε η αντίστοιχη κλίμακα από το Ερωτηματολόγιο Αυτοπεριγραφής II (Marsh, 1990). Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε ο γενικός «εαυτός». Οι μαθητές απάντησαν σε 10 ερωτήσεις (π. χ *Γενικά σε όλα είμαι κακός, γενικά απ' όλες τις απόψεις είμαι χάλια*). Το ερωτηματολόγιο έχει προσαρμοστεί κατάλληλα στην ελληνική γλώσσα από προηγούμενες έρευνες (Καλογιάννης, & Παπαϊωάννου, 2003; Καλογιάννης, Μυλώσης, & Παπαϊωάννου, 2004). Οι μαθητές απαντούσαν σε 5-βάθμια κλίμακα Likert από το «Διαφωνώ απόλυτα» (=1), έως το «Συμφωνώ απόλυτα» (=5).

Στόχοι Επίτευξης σε Επίπεδο Χώρου στη Φυσική Αγωγή. Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε από τους Παραϊοαννου και συνεργάτες (2002). Οι μαθητές μετά το γενικό πρόθεμα «*Στο μάθημα της φυσικής αγωγής γενικά...*» απαντούσαν σε 29 ερωτήσεις οι οποίες αξιολογούν τους τέσσερις προσανατολισμούς στόχων: α) στην προσωπική βελτίωση (π. χ *στόχος μου είναι να αναπτύξω τις δεξιότητές μου*), β) στην προστασία του εγώ (π. χ *προσπαθώ να αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να φανώ ανίκανος*), γ) στην κοινωνική αποδοχή (π. χ *νιώθω απόλυτα επιτυχημένος όταν μαθαίνω κάτι και οι άλλοι με αγαπούν*), δ) στην ενίσχυση του εγώ (π. χ *αγωνίζομαι να είμαι πρώτος ή πρώτη*). Οι μαθητές απαντούσαν σε 5-βάθμια κλίμακα Likert από το «Διαφωνώ απόλυτα» (=1), έως το «Συμφωνώ απόλυτα» (=5).

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

Κλίμακα Θυματοποίησης και Εκφοβισμού. Περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις που χωρίζονται σε δύο υποκλίμακες των 6 στοιχείων, μετρώντας τις επιθετικές ενέργειες που διαπράττει ή υφίσταται ο μαθητής (π.χ. «*Μερικά παιδιά τα πειράζουν συμμαθητές τους όμως άλλα παιδιά δεν τα πειράζουν*»). Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε από τους Austin και Joseph (1996) και προσαρμόστηκε για την ελληνική γλώσσα από την Ανδρέου (1997). Στην παρούσα έρευνα το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε βάζοντας πριν από όλες τις ερωτήσεις το γενικό πρόθεμα «*Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής...*», έτσι ώστε η κλίμακα να αναφέρεται στη ΦΑ και όχι γενικά στο σχολείο. Οι μαθητές απαντούσαν σε κλίμακα τεσσάρων σημείων από το 1 έως 4 επιλέγοντας πρώτα την ομάδα και μετά το βαθμό ομοιότητας (π.χ. «*μου ταιριάζει απόλυτα*» ή «*μάλλον μου ταιριάζει*»).

Διαδικασία μέτρησης

Με την παρουσία ενός εκ των ερευνητών στην τάξη και απουσία του εκπαιδευτικού του σχολείου σε 35 λεπτά οι μαθητές συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, αφού πρώτα δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες και πληροφορήθηκαν πως οι απαντήσεις είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές.

Στατιστική ανάλυση

Για τις στατιστικές αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 15. Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας των παραγόντων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το τεστ άλφα (Cronbach, 1951) και όλες οι κλίμακες των ερωτηματολογίων, είχαν όλες υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής ($\alpha > .70$). Για την εξέταση των σχέσεων αυτοαντίληψης, παρακίνησης, στόχων επίτευξης και κλίματος παρακίνησης με τις συμπεριφορές εκφοβισμού και θυματοποίησης ακολουθήθηκε εξέταση συσχετίσεων με βάση το συντελεστή Pearson. Για την εξέταση των διαφορών του εκφοβισμού και της θυματοποίησης με βάση το φύλο πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης για ένα παράγοντα.

Αποτελέσματα

Συσχετίσεις

Για την εξέταση των σχέσεων των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Pearson (Πίνακας 3). Η θυματοποίηση παρουσίασε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον εκφοβισμό ($r = .54, p < .01$), με τον στόχο προστασίας του εγώ ($r = .21, p < .01$), και με την αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην προστασία του εγώ ($r = .26, p < .01$). Επίσης παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με την αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην προσωπική βελτίωση ($r = -.20, p < .01$) και τη γενική αυτοαντίληψη ($r = -.25, p < .01$).

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

Πίνακας 3. Συσχετίσεις θυματοποίησης και εκφοβισμού με τους στόχους επίτευξης, το κλίμα παρακίνησης, και τη γενική αυτοαντίληψη.

	Θυματοποίηση	Εκφοβισμός
Θυματοποίηση	1.0	.54**
Εκφοβισμός	.54**	1.0
Ενίσχυση του εγώ	.12*	.22*
Κοινωνική αποδοχή	.08	.07
Προστασία του εγώ	.21**	.28*
Προσωπική βελτίωση	-.10	-.12*
Έμφαση του καθηγητή στην προστασία του εγώ	.26**	.38**
Έμφαση του καθηγητή στην κοινωνική αποδοχή	.01	.02
Έμφαση του καθηγητή στην ενίσχυση του εγώ	.11	.20**
Έμφαση του καθηγητή στην προσωπική βελτίωση	-.20**	-.25**
Γενική αυτοαντίληψη	-.25**	-.25**

Σημείωση: Όπου * = $p < .05$ και όπου ** = $p < .01$.

Ανάλυση διακύμανσης

Διαφορές στο βαθμό θυματοποίησης και εκφοβισμού με βάση το φύλο. Έγινε ανάλυση διακύμανσης με εξαρτημένες μεταβλητές τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό και ανεξάρτητη το φύλο. Ως προς τη κλίμακα της θυματοποίησης τα αποτελέσματα δεν έδειξαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ($F_{1, 293} =$

3.55, $p < .001$, $\eta^2 = .01$). Πιο συγκεκριμένα τα αγόρια είχαν τα ίδια περίπου σκορ ($M = 2.05 \pm S = .56$) με τα κορίτσια ($M = 1.91 \pm S = .68$). Ως προς τη κλίμακα του εκφοβισμού (Πίνακας 4), τα αποτελέσματα έδειξαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ($F_{1, 293} = 11.95$, $p < .001$, $\eta^2 = .04$). Πιο συγκεκριμένα τα αγόρια είχαν υψηλότερα σκορ ($M = 1.93 \pm S = .59$) από τα κορίτσια ($M = 1.68 \pm S = .63$).

Πίνακας 4. Διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό στη Φυσική Αγωγή.

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

** = $p < .001$.

Συζήτηση

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

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

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

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

Σχετικά με τη συμπεριφορά του εκφοβισμού στη φυσική αγωγή, από την ανάλυση συσχετίσεων τόσο η ενίσχυση του εγώ όσο και ο προσανατολισμός στην προστασία του εγώ στο μάθημα της φυσικής αγωγής είχαν στατιστικά σημαντική θετική σχέση με τον εκφοβισμό. Αυτό σημαίνει πως οι στόχοι ενίσχυσης και προστασίας του εγώ συνδέονται με τη συμπεριφορά του εκφοβισμού σε χώρους επίτευξης όπως η σχολική Φυσική Αγωγή. Με βάση τα αποτελέσματα η κλίμακα του εκφοβισμού είχε θετική σχέση με τον προσανατολισμό στην προστασία του εγώ. Αυτό υποδηλώνει ότι όταν οι μαθητές έχουν υψηλό προσανατολισμό στην προστασία του εγώ, είναι πιθανότερο να εκδηλώσουν επιθετικές ενέργειες κατά των συμμαθητών τους με τους οποίους υπάρχει μια ασύμμετρη σχέση ανάμεσά τους, δηλαδή φέρονται επιθετικά κατά των αδύναμων συμμαθητών τους (Olweus, 1984). Γι' αυτό οι καθηγητές φυσικής αγωγής, εκτός από το να έχουν τη δυνατότητα να ξεχωρίζουν αυτό το είδος της επιθετικότητας από την απλή διαμάχη μεταξύ των μαθητών, είναι ανάγκη να ενισχύουν την έμφαση στη μάθηση και στην προσωπική βελτίωση, να εφαρμόζουν κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως για παράδειγμα καθορισμό στόχων, να δίνουν κάποιες δυνατότητες επιλογής ασκήσεων με διαφοροποίηση του βαθμού δυσκολίας, ώστε οι μαθητές να μην αναγκάζονται όχι μόνο να προσπαθούν να κρύψουν την ανικανότητά τους, αλλά και να νιώθουν ικανοί, με απώτερο στόχο τον περιορισμό ή και την πρόληψη των επιθετικών ενεργειών εναντίον των συμμαθητών τους, ιδιαίτερα ίσως των αδύναμων.

Όσον αφορά τη συμπεριφορά θυματοποίησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση υπήρχε με το στόχο προστασίας του εγώ. Αυτό υποδηλώνει ότι οι μαθητές με έντονο προσανατολισμό στην προστασία του εγώ, φαίνεται να έχουν περισσότερες πιθανότητες να

γίνουν θύματα της συμπεριφοράς του εκφοβισμού. Ακόμη, σε άλλη έρευνα έχει υποστηριχθεί ότι «Μακιαβελικές» τάσεις που δείχνουν ένα έντονο περιβάλλον κοινωνικού ανταγωνισμού συνδέονται με συμπεριφορές εκφοβισμού και θυματοποίησης (Sutton, & Keogh, 2000). Από εμπειρικές παρατηρήσεις, θα μπορούσε κανείς να διακρίνει ότι δεν είναι σπάνια παρόμοια φαινόμενα στη φυσική αγωγή, λόγω του ανταγωνιστικού χαρακτήρα του περιεχομένου του μαθήματος ή ίσως και του τρόπου διδασκαλίας, να παρατηρούνται συμπεριφορές όπου σωματικά αδύναμοι μαθητές ή με κάποιο χαρακτηριστικό που να τους κάνει να ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους (π.χ. όπως η παχυσαρκία), να δέχονται τις επιθετικές ενέργειες των συμμαθητών τους (π.χ. λεκτική βία), ή μη φιλική συμπεριφορά (π.χ. ή έλλειψη συνεργασίας στο παιχνίδι). Οι μαθητές αυτοί, ενδεχομένως, προσπαθώντας να κρύψουν τη χαμηλή αντίληψη που έχουν για την ικανότητά τους προσπαθούν να περνούν απαρατήρητοι ή μερικές φορές ζητούν τη βοήθεια του εκπαιδευτικού με τις πιο συνηθισμένες εκφράσεις «δεν με παίζουν», «δεν μου δίνουν πάσα» ή «με κοροϊδεύουν». Οι καθηγητές της φυσικής αγωγής οφείλουν να παρατηρούν προσεκτικά τους συγκεκριμένους μαθητές και να δημιουργούν τις προϋποθέσεις, κυρίως με τον προσανατολισμό του μαθήματος στην προσωπική βελτίωση και την κοινωνική αποδοχή, για περισσότερο ενεργή συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής με σκοπό την πρόληψη της θυματοποίησης.

Από τα παραπάνω μπορεί να υποθέσει κανείς ότι στη φυσική αγωγή η μη εμφάνιση των συμπεριφορών εκφοβισμού και θυματοποίησης είναι πιθανότερο να συμβεί όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ένα κλίμα όπου βλέπουν πως τα καταφέρνουν και βελτιώνονται, καθώς όπως είδαμε, επιπρόσθετα στα αποτελέσματα, οι συμπεριφορές του εκφοβισμού και της θυματοποίησης είχαν αρνητική σχέση με το κλίμα με έμφαση στην προσωπική βελτίωση. Τέτοιο περιβάλλον είναι αυτό που δίνει έμφαση στην προσωπική βελτίωση και προσανατολίζει τους μαθητές στη μάθηση. Αντίθετα, τα αποτελέσματα έδειξαν πως ο εκφοβισμός σχετιζόταν θετικά με την αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην ενίσχυση του εγώ και με την αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην προστασία του εγώ.

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

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

Τέλος, μια υψηλή θετική σχέση βρέθηκε ανάμεσα στον εκφοβισμό και στη θυματοποίηση που σημαίνει ενδεχομένως πως η συμμετοχή στον εκφοβισμό ίσως μπορεί σε οποιαδήποτε στιγμή να φανερώσει συμμετοχή στη θυματοποίηση και το αντίστροφο. Η αμοιβαία αυτή σχέση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στη φυσική αγωγή χρήζει ενδεχομένως περαιτέρω διερεύνησης στο μέλλον.

Συμπερασματικά, ορισμένοι από τους παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση της συμπεριφοράς του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής είναι η χαμηλή γενική αυτοαντίληψη των μαθητών, η υιοθέτηση από τους μαθητές των στόχων επίτευξης ενίσχυσης και προστασίας του εγώ, η αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στην ενίσχυση και προστασία του εγώ.

Ο εντοπισμός των παραγόντων που συντελούν στην εμφάνιση του φαινομένου επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής μέσα από το μάθημά τους να βοηθήσουν καθοριστικά στην πρόληψη και στη μείωση του φαινομένου δημιουργώντας ένα κλίμα στην τάξη προσανατολισμένο στην προσωπική βελτίωση. Με τον τρόπο αυτό βοηθούν τους μαθητές στην ομαλή κοινωνικοποίηση τους και στην ένταξη της σωματικής δραστηριότητας στον τρόπο ζωής τους και ως ενήλικες. Τέλος είναι σημαντικό να σημειωθεί πως τυχόν παρεμβάσεις που ενδεχομένως θα επιχειρήσει κάποιος μελλοντικά στο σχολείο για να έχουν θετικό αποτέλεσμα δεν θα πρέπει να είναι απομονωμένες απ' το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Επιπλέον οι παρεμβατικές προσεγγίσεις θα πρέπει να περιλαμβάνουν προτάσεις για τη δημιουργία ενός θεσμικού πλαισίου, ανύπαρκτου κατά την παρούσα στιγμή, που να αποδοκιμάζει τις μορφές βίας που λαμβάνουν χώρα στο γενικότερο περιβάλλον του σχολείου και στη φυσική αγωγή.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

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

Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Η πρόληψη, η μείωση ακόμα και η εξάλειψη του φαινομένου εκφοβισμού και συστηματικής θυματοποίησης μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής θα διευκολύνουν: α) τις διαδικασίες μάθησης σχετικά με τη σωματική δραστηριότητα η οποία είναι απαραίτητη για την ψυχική και σωματική υγεία των ατόμων και β) την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων, παράγοντες που συμβάλλουν στην βελτίωση της ποιότητας ζωής αυτών.

Βιβλιογραφία

- Ahmad, Y. & Smith, P. K. (1994). Bullying in Schools and the Issue of Sex Differences. In J. Archer (Eds.) *Male Violence* (pp.70-83). London: Routledge.
- Aman-Back, S. & Björkqvist, K. (2007). Relationship between home and school adjustment: Children's experiences at ages 10 and 14. *Perceptual and Motor Skills*, 104, 965-974.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G.C. Roberts (Eds.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Andreou, E. (1997). *Personality factors of children's problem behaviour in Greek public primary schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Athens. Athens. Greece.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim Problems and Their Association With Psychological Constructs in 8- to 12-Year-Old Greek Schoolchildren. *Aggressive Behaviour* 26, 49-56.
- Andreou, E. (2001). Bully/Victim Problems and their Association with Coping Behaviour in Conictual Peer Interactions Among School-age Children. *Educational Psychology*, 21, 59-66.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self- efficacy in Greek primary school children. *British journal of Educational Psychology*, 74, 297-309.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Baldry, A. C. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior*, 30, 343-355.
- Batsche, M., & Knoff, M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-174.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences and control*. New York: Mc Graw-Hill.
- Berthold, A., & Hoover, H. (2000). Correlates of Bullying and Victimization among Intermediate Students in the Midwestern USA. *School Psychology International* 21, 65-78.
- Campbell, D., & Lavalley, F. (1993). Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behaviour of people with low self-esteem. In R. Baumeister (Eds.),

- Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 3-20). New York: Plenum Press.
- Carney, G., & Merrell, W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22, 364-382.
- Γκότοβος, Α. (1996). *Νεολαία και κοινωνική μεταβολή: Αξίες εμπειρίες και προοπτικές*. Αθήνα : Gutenberg.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995) Relational aggression, gender, and social physiological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (2002). Αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσπάθειας, διασκέδασης, προσωπικών προσανατολισμών και αντίληψης κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Αθλητική Ψυχολογία*, 13, 35-55.
- Dodge, K., & Coie, J. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Duda, J. L. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In R.N. Singer, M. Murphy & L.K. Tennant) (Eds.), *Handbook of Research on Sport Psychology* (pp. 421- 436). New York: Macmillan.
- Due, P., Holstein, B., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S., Scheidt, P., & Candace, C. (2005). The Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries European. *Journal of Public Health*, 15, 128-132.
- Egan, K., & Perry, G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34, 299-309.
- Elliot, J., & Church, A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218- 232.
- Elliot, J., & Harackiewicz, M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 968-980.
- Elliot, J., & McCregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, J., & Thrash, M. (2001). Approach-Avoidance motivation in personality. Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of personality and social psychology*, 82, 804-818.
- Finger, L., Graven, R., & Dowson, M. (2006). Self- beliefs and Bullying: Unraveling the relation between Bullying, Being Bullied and Self- Concept for Upper Elementary School Aged Children. Retrieved in 10/9/2007 from: <http://self.uws.edu.au/Conferences/2006/Finger1.pdf>
- Haynie, L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Hodges, V., & Perry, G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Humanistic Education and Development*, 32, 76-84.
- Houbre, B., Tarquinio, C., Thullier, I., & Hergot, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European journal of Psychology of Education*, 21, 183-208.
- Καλαμπαλίκη, Φ. (1995). Καταστροφικότητα, σχολική εμπειρία και πολιτική συμπεριφορά. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 81, 76-84.
- Καλογιάννης, Π., Μυλώσης, Δ. & Παπαϊωάννου, Α. (2004). "Ερωτηματολόγιο Αυτοπεριγραφής ΙΙ, Self Description Questionnaire ΙΙ" Προφορική Ανακοίνωση, *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας*. Τρίκαλα: ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Καλογιάννης, Π., & Παπαϊωάννου, Α. (2003). «Ερωτηματολόγιο Αυτό-περιγραφής ΙΙ» Προφορική ανακοίνωση, *Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδας*. Βόλος: Παιδαγωγικά Τμήματα, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Kaltiala - Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela, A. (2000). Bullying at school— an indicator of adolescents at risk for mental disorders *Journal of Adolescence*, 23, 661-674.
- Kernis, M. (1993). The roles of stability and level of self-esteem in psychological functioning. In R. Baumeister (Eds.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 167-182). New York: Plenum Press.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Hentonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Lina, S-L.,

- Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., & Tamminen, T. (1998). Bullying and Psychiatric Symptoms among Elementary School Age children. *Child Abuse Neglect*, 22, 705-717.
- Marsh, H. W. (1990). *Self-Description Questionnaire-II: SDQII Manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B.A. Bracken (Eds.), *Handbook of self-concept* (pp. 38-90). New York: Wiley.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Yeung, A. S. & Healey, J. (2001). Aggressive School Troublemakers and Victims: A Longitudinal Model Examining the Pivotal Role of Self-concept. *Journal of Educational Psychology* 93, 411-419.
- Menesini, E., Eslea, M., P. K. Smith, K., Genta, M., Giannetti, E., Fonzi, A., & Costabile, A. (1997). Cross-National Comparison of Children's Attitudes Towards Bully/ Victim Problems in School. *Aggressive Behavior*, 23, 245-257.
- Neary, A., & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences*, 16, 183-186.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: Bullying at school. In N. Frude & H. Gault (eds), *Disruptive behavior in schools* (pp. 55-76). New York: John Wiley.
- Olweus, D. (1989). Bully/Victim problems among school children: Basic facts and effects of school-based intervention programs. In K. Rubin & D. Pepler. (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. New Jersey: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behaviour*, 27, 269-283.
- Papaioannou, A., Kosmidou, E., Tsigilis, N., & Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. In J. Liukkonen, Y.V. Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann, Y. Theodorakis. (Eds.), *Psychology for Physical Educators: student in focus* (pp.35-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Papaioannou, A., Milosis, E., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal development goal in physical education. *Psychology*, 9, 494-513.
- Parada, R., & Craven, R. (2002). Beyond Bullying Secondary Schools Program: Consultant's handbook. *Publication Unit, Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF)*, West Sydney: Research Centre, University of Western Sydney.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying Among Primary School Children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 2, 167-175.
- Pepler, D., Craig, W., Ziegler, S., & Charach, A. (1993). A school-based anti-bullying intervention: preliminary evaluation. In D.P. Tattum (Eds.), *Understanding and Managing Bullying* (pp.76-91). Oxford: Heinemann Educational.
- Rigby, K., & Slee, T. (1999). Australia. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* (pp. 324-339). London & New York: Routledge.
- Rivers, I., & Smith, K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive behaviour*, 20, 359-368.
- Roland, E., & Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behaviour*, 27, 446-462.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behaviour. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 333-354.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations Among Victimization, Rejection, Friendlessness, and Children's Self- and Peer- Perceptions. *Child Development*, 76, 1161-1171.
- Salmivalli, C., Lagesperspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterrman, K., & Kaukainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relation to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek Primary and Secondary Schools. *School Psychology International*, 29, 199-213.
- Shavelson, J., Hubner, J., & Stanton, C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

- Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal wellbeing and educational progress of secondary-aged students. *Educational and Child Psychology*, 12, 81-88.
- Smith, K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Spriggs, A., Iannotti, R., Nansel, T., & Haynie, D. (2007) Adolescent Bullying Involvement and Perceived Family, Peer and School Relations: Commonalities and Differences Across Race/Ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41, 283-293.
- Sutton, J., & Keogh, E. (2000). Social competition in school: Relationships with bullying, Machiavellianism and personality. *British journal of Educational Psychology*, 70, 443-456.
- Troy, M., & Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relation history. *Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 166-172.
- Whitney, I. & Smith, K. (1993). A Survey of the Nature and Extent of Bully/Victim Problems in Junior/Middle and Secondary Schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson, D. (1996). Association of common Health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17-19.
- Χηνάς, Π., & Χρυσοφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΥΠ. Ε.Π.Θ.

