

Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΗΓΕΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΗΝ
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Της
Αναστασίας Κοτσαβασιλειάδου

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

Κομοτηνή
2007

Εγκεκριμένο από το καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Τζέτζης Γιώργος, Επικ. Καθηγητής

2^{ος} Επιβλέπων: Κουρτέσης Θωμάς, Επικ. Καθηγητής

3^{ος} Επιβλέπων: Κουστέλιος Αθανάσιος, Αναπλ. Καθηγητής



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

Αριθ. Εισ.: 6181/1

Ημερ. Εισ.: 09/06/2008

Δωρεά:

Ταξιθετικός Κωδικός: Δ

796.07

ΚΟΤ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000088590

© 2007

Αναστασίας Κοτσαβασιειάδου

ALL RIGHTS RESERVED

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αναστασία Κοτσαβασιλειάδου: Η διερεύνηση των ηγετικών συμπεριφορών των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής από τους μαθητές και η σχέση τους με την ικανοποίηση.

(Υπό την επίβλεψη του Επίκουρου Καθηγητή κ. Τζέτζη Γιώργου)

Το ηγετικό στυλ του καθηγητή φυσικής αγωγής είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την μαθησιακή διαδικασία. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου που αξιολογεί: α) το στυλ ηγεσίας των καθηγητών φυσικής αγωγής από την πλευρά των μαθητών και β) την πρόβλεψη της ικανοποίησης των μαθητών από το ηγετικό στυλ. Για το σκοπό αυτό τροποποιήθηκε το Leadership Scale for Sports (LSS), του (Chelladurai, 1980), που είναι ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του ηγετικού στυλ, ώστε να προσαρμοστεί στο περιεχόμενο του σχολείου. Στην έρευνα συμμετείχαν εξακόσιοι δέκα εννέα (619) μαθητές και μαθήτριες, Ε & Στ Δημοτικού 11-13 ετών (12 έτη). Για τη διερεύνηση των παραγόντων της ηγετικής συμπεριφοράς έγινε διερευνητική παραγοντική ανάλυση και από τα αποτελέσματα προέκυψαν 7 παράγοντες που συνεισέφεραν στην αντίληψη του ηγετικού στυλ των εκπαιδευτικών κατά (44,8%) και συγκεκριμένα οι διαστάσεις που προέκυψαν ήταν η διδακτική καθοδήγηση μαθήματος, η διδακτική καθοδήγηση ασκήσεων, η δημοκρατική συμπεριφορά ελευθερία έκφρασης γνώμης, η δημοκρατική συμπεριφορά ελευθερία καθορισμού στόχων, η αυταρχική συμπεριφορά, η κοινωνική υποστήριξη, η θετική επιβράβευση. Από την ανάλυση alpha Cronbach ανδείχθηκε η αξιοπιστία των διαστάσεων. Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ διδασκομένων διαφορετικού φύλου, προπονητικής προϋπηρεσίας και εθνικότητας. Έγινε ανάλυση παλινδρόμησης, με ανεξάρτητες μεταβλητές τις διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης ηγετικής συμπεριφοράς και εξαρτημένη μεταβλητή την ικανοποίηση και φάνηκε ότι οι διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς προβλέπουν στατιστικά σημαντικά ($F=21,2$ $p < 0,001$) την ικανοποίηση κατά το 21% της διακύμανσης και συγκεκριμένα οι διαστάσεις, αντιλαμβανόμενη διδακτική καθοδήγηση μαθήματος και η αντιλαμβανόμενη κοινωνική υποστήριξη. Φαίνεται ότι η ηγετική συμπεριφορά που κατευθύνεται στην διδακτική καθοδήγηση μαθήματος και την κοινωνική υποστήριξη ικανοποιεί τους μαθητές στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Λέξεις κλειδιά: Αντιλαμβανόμενη ηγετική συμπεριφορά, ικανοποίηση

ABSTRACT

Anastasia Kotsavasiladou: Leadership behaviors of physical education teachers and its relation with students' satisfaction

(Under the supervision of Assistant Professor George Tzetzis)

The teachers' leadership behavior in physical education classes is an important factor which influences teaching effectiveness. The purpose of the study was to develop a questionnaire which evaluates: a) the leadership style of physical education teachers from the children's point of view and b) the prediction of satisfaction of the children from the teachers' leadership style. For this purpose the Leadership Scale for Sports (LSS) by (Chelladurai, 1980) has been modified to be appropriate for the school environment. Questionnaires were collected from 619 students from the fifth and sixth grade of primary school aged 11 -13. To investigate the factors of leadership behaviour an exploratory factor analysis has been conducted and 7 factors have revealed that contributed to the perception of the teachers' leadership style by 44,8% and particularly the dimensions referred to instructional guidance for class and for practice, democratic behaviour freedom of opinion, democratic behaviour freedom of setting goals, autocratic behaviour, social support and positive feedback. The (a) alpha reliability indexes of the dimensions were within acceptable limits significant differences were found among students of different sex, coaching experience and nationality. Finally, a regression analysis was conducted using as independent variable the dimensions of the perceived leadership behaviours and satisfaction as the dependent variable and it was found that the dimensions of leadership behaviour predicted significantly ($F=21,2$ $p <0,001$) students' satisfaction (21%) and specifically the dimensions of class instructional guidance and perceived social support. It seems that leadership behaviour directed to class guidance and social support satisfies the physical education students.

Key words : perceived leadership behaviour, satisfaction

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ τον Επίκουρο Καθηγητή Γιώργο Τζέτζη για τη συμπαράστασή του, και την πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφερε.

Ευχαριστώ τον Επίκουρο Καθηγητή Θωμά Κουρτέση για τη βοήθειά του.

Ευχαριστώ τον Αναπληρωτή Καθηγητή Αθανάσιο Κουστέλιο που μου παρείχε το ερωτηματολόγιο της ηγετικής συμπεριφοράς.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Σελίδα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	i
ABSTRACT	ii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	v
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	vii
ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	
Σκοπός της έρευνας	15
Σημαντικότητα της έρευνας.....	15
Μηδενικές υποθέσεις.....	16
Οριοθετήσεις.....	16
Περιορισμοί	17
Ορισμοί	17
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	20
Ορισμοί Ηγεσίας.....	20
Στυλ Ηγεσίας και Κλίμα της Τάξης.....	20
Ηγέτης ως παράγοντας εκπαιδευτικής αλλαγής και καινοτομίας.....	24
Αντιλαμβανόμενη Ηγετική Συμπεριφορά.....	25
Διδακτική Καθοδήγηση.....	30
Λήψη Αποφάσεων.....	32
Γνωστική Διάσταση στην Λήψη Αποφάσεων.....	34
Κοινωνική Διάσταση στην Λήψη Αποφάσεων.....	34
Παρακίνηση.....	34
Ικανοποίηση.....	39
Ηγετική Συμπεριφορά και Αποτελεσματικός Διδάσκων.....	42
Χαρακτηριστικά Αποτελεσματικής Διδασκαλίας.....	44
Διδακτικές Συμπεριφορές και Αποτελεσματική Διδασκαλία.....	46
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	
Δείγμα	49
Ερωτηματολόγιο	49

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων	50
Στατιστική Ανάλυση	49
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
Φορτίσεις της Αντιλαμβανόμενης Ηγετικής Συμπεριφοράς.....	52
Περιγραφικά Στοιχεία των Κλιμάκων κα Ανάλυση Αξιοπιστίας Εσωτερικής Συνοχής των Κλιμάκων Αντιλαμβανόμενης Ηγετικής Συμπεριφοράς	56
T-test μεταξύ διαφορών των ηγετικών συμπεριφορών ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	57
Ανάλυση παλινδρόμησης	58
Η επιρροή των ηγετικών συμπεριφορών	
Ανάλυση Παλινδρόμησης με Εξαρτημένη Μεταβλητή την Ικανοποίηση.....	58
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	60
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	70
VII. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	72
VIII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	74
IX. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	86

Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΗΓΕΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Το ηγετικό στυλ του εκπαιδευτικού καθηγητή φυσικής αγωγής είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει το περιβάλλον στο οποίο εξελίσσεται η μαθησιακή διαδικασία. Ο ρόλος κάθε καθηγητή φυσικής αγωγής είναι πολυδιάστατος. Αρχικά είναι εκπαιδευτικός, μεταφέρει τις γνώσεις του στους μαθητές, για να ικανοποιήσει τους στόχους του. Έχει ρόλο παρακινητή, δηλαδή συντελεί καθοριστικά στο να κινητοποιηθεί ο μαθητής και να παράγει έργο. Με την έννοια αυτή, ο καθηγητής φυσικής αγωγής διευκολύνει τον μαθητή να μάθει, χρησιμοποιώντας τις δικές του ικανότητες και ικανοποιώντας τους δικούς του στόχους. Τέλος, θεωρείται ηγέτης, άτομο που καθοδηγεί, παίρνει πρωτοβουλίες, αποφασίζει, προγραμματίζει (Δογάνης, 1990). Ένα μεγάλο μέρος της αθλητικής ψυχολογίας αφιερώνεται στη μελέτη της ηγετικής συμπεριφοράς των προπονητών. Παράλληλα έχουν αναπτυχθεί μια σειρά από θεωρητικά μοντέλα για την περιγραφή και ερμηνεία της σχέσης της ηγετικής συμπεριφοράς με την απόδοση της ομάδας καθώς και με την ικανοποίηση που αισθάνονται τα μέλη της. Όσον αφορά την ηγετική συμπεριφορά, αρχικά, υιοθετήθηκε από πολλούς ερευνητές η προδιαθεσική και η συμπεριφοριστική προσέγγιση στη μελέτη της. Σύμφωνα με τις προσεγγίσεις αυτές, στην αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά αντικατοπτρίζονται τα στοιχεία της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του κάθε ηγέτη (Horn, 1992). Η έρευνα στο χώρο αυτό αποσκοπούσε στην αναγνώριση εκείνων των στοιχείων και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και εκείνων των μορφών και τρόπων συμπεριφοράς που οδηγούν στην αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά. Τα στοιχεία αυτά ονομάστηκαν “παράγοντες αποτελεσματικής ηγεσίας” (Horn, 1992). Οι Murray και Mann (1994), συνοψίζοντας τα αποτελέσματα των ερευνών σ’ αυτό το χώρο, αναφέρουν ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες πρέπει να είναι ευφυνείς, εξωστρεφείς και να έχουν αυτοπεποίθηση. Επίσης αναφέρουν ότι η συμπεριφορά των ηγετών πρέπει να χαρακτηρίζεται από τη χρήση μόνο των απόλυτα αναγκαίων οδηγιών, να έχουν

αίσθηση του χιούμορ, να αντιμετωπίζουν κάθε μέλος της ομάδας ως ξεχωριστή προσωπικότητα, να έχουν της απαραίτητες γνώσεις στο άθλημα τους και να εκτιμούν σωστά τους ρόλους των αθλητών μέσα στην ομάδα. Πάντως, οι ίδιοι ερευνητές αναγνωρίζουν ότι παρά την όποια εμπειρική υποστήριξη που έχουν δεχθεί αυτές οι προσεγγίσεις, τα αποτελέσματα της βιβλιογραφίας είναι αντιφατικά και οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ηγετική συμπεριφορά είναι μια ιδιαίτερη σύνθετη μεταβλητή. Ως αντιστάθμισμα στην αδυναμία των προδιαθεσικών και συμπεριφοριστικών προσεγγίσεων να περιγράψουν και να εξηγήσουν τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς αναπτύχθηκαν θεωρητικά μοντέλα που στηρίζονταν στα χαρακτηριστικά της κατάστασης (Horn,1992; Murray & Mann 1994). Κατά τους ίδιους ερευνητές όλα αυτά τα μοντέλα, δίνουν έμφαση στα χαρακτηριστικά της κατάστασης, μολονότι εμφανίζουν σημαντικές διαφορές ως προς το περιεχόμενό τους, στηρίζονται στην κοινή αρχή ότι η αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά δεν μπορεί να προσδιορισθεί μόνο από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη ή από την συμπεριφορά του αλλά μπορεί να περιγραφεί επαρκώς από έναν συνδυασμό των στοιχείων της συμπεριφοράς και της κατάστασης. Οι πιο γνωστές από τις θεωρίες αυτές είναι η θεωρία της κατάστασης (contingency theory) που προτάθηκε από τον Fiedler το 1967, θεωρία του κύκλου της ζωής (life-cycle theory) που προτάθηκε από τους Hersey και Blanchard (1972) και η θεωρία 'διαδρομή – στόχος' (path-goal theory) που προτάθηκε από τους House και Mitchell (1974). Σύμφωνα με την θεωρία της κατάστασης η απόδοση της ομάδας και η ικανοποίηση των μελών είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ της ηγετικής συμπεριφοράς που ασκείται, των οργανωτικών δομών της ομάδας και των στοιχείων της συγκεκριμένης κατάστασης. Η ηγετική συμπεριφορά, σύμφωνα με τον Fiedler (1967), είναι ένα σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, δηλαδή μια προδιάθεση, και μπορεί να επικεντρώνεται στον άνθρωπο (ανθρωποκεντρική) ή στην δραστηριότητα (εργοκεντρική). Για να γίνει η ηγεσία πιο αποτελεσματική σε μια συγκεκριμένη κατάσταση υπάρχουν δύο δυνατότητες: α) να αλλάξει η προσωπικότητα του ηγέτη, κάτι που είναι αντικειμενικά δύσκολο λόγω του προδιαθεσικού χαρακτήρα των χαρακτηριστικών της, ή β) να αλλάξει η οργανωτική δομή της ομάδας στην κατεύθυνση της προσωπικότητας του ηγέτη. Η θεωρία του Fiedler βρίσκει μερική εφαρμογή στον αθλητισμό όμως δεν μπορεί να περιγράψει και να εξηγήσει με αποδεκτή επάρκεια τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς. Η θεωρία του κύκλου της ζωής (life-cycle theory) υποστηρίζει ότι οι

αποτελεσματικοί ηγέτες πρέπει να προσαρμόζουν την συμπεριφορά τους στις ανάγκες της ζωής των αθλητών τους και προς το περιβάλλον. Η θεωρία αυτή τοποθετεί στο επίκεντρο τους αθλητές, δίνοντας έμφαση στην προσαρμογή της ηγετικής συμπεριφοράς στην ωριμότητά τους. Έτσι η συμπεριφορά του ηγέτη στηρίζεται σε τρεις μεταβλητές: α) στην ποσότητα του καθοδηγητικού έργου που παρέχει ο ηγέτης ή συμπεριφορά εκκίνησης (initiating behavior), β) στο μέγεθος της κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης που μπορεί να παρέχει ο ηγέτης ή συμπεριφορά υποστήριξης, γ) στην ωριμότητα των αθλητών κατά την εκτέλεση της δεξιότητας (Murray & Mann 1994). Ο Case (1987), οργάνωσε μια εκτεταμένη έρευνα για τη διαπίστευση αυτής της θεωρίας. Στην έρευνα πήραν μέρος 40 πετυχημένοι προπονητές καλαθοσφαίρισης και 399 αθλητές, που συμπλήρωσαν το Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ). Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής όμως δεν επιβεβαίωσαν το θεωρητικό μοντέλο. Στη θεωρία 'διαδρομή – στόχος' (path-goal theory) ο ηγέτης θεωρείται ένα άτομο που βοηθάει τους αθλητές να επιτύχουν τους στόχους τους. Έτσι, τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μιας κατάστασης καθορίζουν την συμπεριφορά του ηγέτη, ο οποίος θα βοηθήσει τους αθλητές στην πορεία προς την επίτευξη των στόχων τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας με την εφαρμογή και αυτής της θεωρίας είναι αντιφατικά και ανεπαρκή για την τεκμηρίωση της θεωρίας (Murray & Mann 1994). Αξιολογώντας τα αποτελέσματα σειράς ερευνών η Horn (1992), αναφέρει ότι, μολονότι για τις θεωρίες αυτές υπάρχουν στοιχεία επιτυχούς εφαρμογής στον εκπαιδευτικό και βιομηχανικό χώρο, στο χώρο του αθλητισμού εφαρμόστηκαν με ελάχιστη επιτυχία. Το κενό αυτό προσπάθησαν να καλύψουν οι (Chelladurai & Saleh, 1980). Πρότειναν ένα μοντέλο αποτελεσματικής ηγεσίας, Leadership Scale for Sports (LSS), Το «Πολυδιάστατο Μοντέλο Ηγεσίας» που είναι προσαρμοσμένο στον αθλητισμό. Το μοντέλο – όργανο αναπτύχθηκε για την μέτρηση της ηγετικής συμπεριφοράς και διακρίνεται από πέντε υποκλίμακες. Η πρώτη υποκλίμακα σχετίζεται με την διδακτική καθοδήγηση (Training and Instruction). Οι επόμενες δύο αφορούν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (decision - style), Δημοκρατική – Αυταρχική συμπεριφορά (Democratic – Autocratic behavior). Τέλος οι κλίμακες κοινωνική υποστήριξη (Social Support) και η θετική ανατροφοδότηση (Positive Feedback) σχετίζονται με την πρόθεση (tendencies) για παρακίνηση (motivation). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η απόδοση της ομάδας και η ικανοποίησή των μελών της είναι αποτέλεσμα συνδυασμού τριών στοιχείων: α) της απαιτούμενης, β) της προτιμώμενης και γ) της πραγματικής ηγετικής

συμπεριφοράς (Chelladurai & Carron, 1983). Τα τρία αυτά στοιχεία επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά των μελών της τάξης, τα χαρακτηριστικά του ηγέτη και τα χαρακτηριστικά της κατάστασης (Chelladurai, 1984, 1990, 1993; Horn, 1992). Η παραγωγική σύνθεση αυτών των στοιχείων της ηγετικής συμπεριφοράς έχει θετικές επιπτώσεις στην απόδοση της τάξης και στο βαθμό ικανοποίησης που αισθάνονται τα μέλη της. Αν ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής επιδείξει συμπεριφορά που απαιτείται σε μια κατάσταση και η συμπεριφορά αυτή συμφωνεί με τις προτιμήσεις των μαθητών, τότε διευρύνονται τα περιθώρια για την επίτευξη ιδανικής απόδοσης από την τάξη και τα μέλη της θα αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένα. Η σχέση προπονητή και εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής είναι στενή παρά τις διαφορές που υπάρχουν όπως το μέγεθος της τάξης και της ομάδας, τα διαφορετικά επίπεδα παρακίνησης, το διαφορετικό επίπεδο ικανοτήτων, η διδακτέα ύλη (Chelladurai, 1996). Η έκθεσή τους σε ένα σύνολο ανθρώπων που θέλουν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους είναι ένα από τα κοινά στοιχεία. Οι σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής αποτελούν έναν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα στην μαθησιακή διαδικασία που μπορεί να επηρεάσει άμεσα το αποτέλεσμα της μάθησης και την μακροχρόνια συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες κάθε μορφής. Η στοχευόμενη συμπεριφορά δημιουργεί στους μαθητές ένα αίσθημα ασφάλειας, αποδοχής και πνευματικής δημιουργίας. Το κλίμα μάθησης προϋποθέτει μια συναισθηματική άνεση και αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητού και εκπαιδευτικού. Η έλλειψη συναισθηματικής άνεσης επιφέρει στους μαθητές την πνευματική αναστολή, η οποία με την σειρά της ωθεί είτε σε αρνήσεις του τύπου «δεν μπορώ...» είτε στον τερματισμό των εκτελέσεων (Moston, 1997). Ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν ότι το ποσοστό των παιδιών που απομονώνονται στο σχολικό περιβάλλον ανέρχεται στο 8% - 10% (Asher, 1984; Asher & Wheeler, 1985; Cassidy & Asher, 1992; Γαλανάκη, 1994).

Μεταξύ του καθηγητή και των μαθητών υπάρχει ένα αλληλεπιδραστικό κανάλι επικοινωνίας. Η δημιουργία ενός θετικού κλίματος διδασκαλίας προϋποθέτει τη θετική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και του διδάσκοντα. Σε αυτή την επικοινωνία υπάρχει ένα κενό. Η αντίληψη της συμπεριφοράς του καθηγητή μπορεί να ταυτίζεται ή να διαφοροποιείται από την αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά του καθηγητή από τους μαθητές. Οι παραπάνω διαφορές ή ομοιότητες μπορεί να τροποποιούν το κλίμα το οποίο επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του μαθήματος. Κάθε εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής - ηγέτης μπορεί να είναι αποτελεσματικός αν οι

συνθήκες είναι κατάλληλες. Για να είναι μια ηγεσία αποτελεσματική, πρέπει να γίνει συνδυασμός της προσωπικότητας του ηγέτη, των χαρακτηριστικών των καθοδηγούμενων και των συνθηκών που επικρατούν στο συγκεκριμένο περιβάλλον (Staub, 1978).

Η ικανοποίηση των φοιτητών αποτελεί έναν από τους χρησιμοποιούμενους δείκτες αξιολόγησης, γιατί εκφράζει το βαθμό στον οποίο το παρεχόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις προσδοκίες των μαθητών (Cartwright & Green, 1997). Πέρα από το τι περιλαμβάνει η ικανοποίηση των μαθητών, είναι η εξέταση των παραγόντων που την επηρεάζουν. Αρκετές έρευνες έχουν εξετάσει παράγοντες που επηρεάζουν τη συνολική ικανοποίηση των μαθητών. Οι Donald και Denison (1996), έδειξαν ότι η συνολική ικανοποίηση των φοιτητών σχετίζεται με την ποιότητα διδασκαλίας, την ποιότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος, την ποιότητα προετοιμασίας για περαιτέρω σπουδές, τη δυνατότητα εφαρμογές των γνώσεων που αποκτήθηκαν στο χώρο εργασίας και την ποιότητα της φοιτητικής ζωής. Ο Hearn (1985), ανέφερε ότι δύο κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν τη συνολική ικανοποίηση είναι το αν είναι ενδιαφέροντα τα μαθήματα και ο τρόπος διδασκαλίας των μαθημάτων. Η έννοια της ικανοποίησης είναι σημαντική γιατί σχετίζεται επίσης με την ικανοποίηση από τη ζωή καθώς και με τη φυσική και ψυχική υγεία (Balzer et al., 1990), επομένως η αύξησή της αποτελεί από μόνη της ένα στόχο, σε ανθρωπιστικό επίπεδο. Επίσης, μπορεί να οδηγήσει σε συμπεριφορές που επηρεάζουν τη λειτουργία της τάξης και του μαθήματος. Επιπλέον, μπορεί να λειτουργήσει ως αντανάκλαση της λειτουργίας του μαθήματος και ως μέσο διάγνωσης δυνητικών προβληματικών περιοχών (Spector, 1997). Ο Kohler (1988), την προσδιορίζει ως μία πολυδιάστατη έννοια, που αντιπροσωπεύει μία ολική στάση του ατόμου και τα συναισθήματά του για συγκεκριμένες πτυχές του καθήκοντός του. Απορρέει δε, από την ικανοποίηση των διαφορετικών πτυχών των καθηκόντων του, όπως από ευκαιρίες για δημιουργικότητα, ποικιλία καθηκόντων, αυτονομία, ευκαιρίες για εμπλουτισμό της γνώσης του ατόμου, πολυπλοκότητα του έργου, «ποσότητα» του έργου διάκριση, επίβλεψη, συμμαθητές. Θα μπορούσε επίσης να οριστεί ως η συναισθηματική ανταπόκριση ενός ατόμου προς τα καθήκοντά του και προς τις φυσικές και κοινωνικές συνθήκες του καθήκοντός του (Wood, Wallace, Zeffane, Schermerhorn, Hurn, & Osborn, 1998).

Ο κάθε ηγέτης στην προκειμένη περίπτωση ο καθηγητής φυσικής αγωγής, υιοθετεί ένα τύπο ηγεσίας και στοχεύει στην υλοποίηση των στόχων του μαθήματος

και στην ικανοποίηση των μαθητών μέσα σε ένα κλίμα υψηλότερης παρακίνησης (Burns, 1978). Για να το κατορθώσει αυτό προσπαθεί να εμπλέξει συμπεριφορές που επηρεάζουν τις αξίες και τις φιλοδοξίες των μαθητών και προκαλεί τους μαθητές να υπερβούν τους προσωπικούς τους στόχους (Ζαβλανός, 1999). Δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που να περιγράφουν εργαλεία μέτρησης των ηγετικών συμπεριφορών στο σχολείο. Η δημιουργία τέτοιων οργάνων μέτρησης θα βοηθήσει στην αξιολόγηση των συμπεριφορών, την συσχέτιση τους με έννοιες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών όπως η ικανοποίηση και τέλος θα βοηθήσουν στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων με θεωρητική και πρακτική σημασία. Έρευνες για τη σχέση μεταξύ ηγετικών στυλ και ικανοποίησης είχαν αντικρουόμενα αποτελέσματα αφού κάποιες έδειξαν ότι οι μεταρρυθμιστικές ηγετικές συμπεριφορές τείνουν να είναι θετικά συσχετιζόμενες με υψηλότερη απόδοση και μεγαλύτερη ικανοποίηση (Avolio & Bass, 1988; Bass, Avolio, & Goodheim, 1987; Howell & Frost, 1989), ενώ κάποιες άλλες, σε αθλητικό περιβάλλον, έδειξαν ότι η ηγετική συμπεριφορά δεν επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο της ικανοποίησης (Doherty & Danylchuk, 1996; Pruijn & Boucher, 1995; Wallace & Weese, 1995). Δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να συσχετίζουν το στυλ ηγεσίας με την ικανοποίηση των μαθητών. Με δεδομένα τα παραπάνω δημιουργείται το ερώτημα για το ποιος παράγοντας συμπεριφοράς είναι κατάλληλος, ώστε να οδηγήσει στη μεγιστοποίηση της απόδοσής των μαθητών και της ικανοποίησής τους από τον εκπαιδευτικό.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν α) η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου που αξιολογεί το στυλ ηγεσίας των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής από την πλευρά των μαθητών β) η αξιολόγηση των διαφορών μεταξύ διδασκομένων με διαφορετικά χαρακτηριστικά φύλου, προπονητικής προϋπηρεσίας και εθνικότητας και γ) η πρόβλεψη της ικανοποίησης των μαθητών από το ηγετικό στυλ των εκπαιδευτικών.

Σημασία της έρευνας

Με την παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να μελετηθεί η ηγετική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, διερευνώντας τις αντιλήψεις των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η απουσία ανάλογων ερευνών διεθνώς κάνει σκόπιμη μια τέτοια έρευνα, διότι τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από τη συγκεκριμένη

μελέτη, θα μπορούσαν: α) να βοηθήσουν στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση διδακτικών ενοτήτων που θα ωθούν τους μαθητές στη συμμετοχή και β) να συμβάλλουν στη διεθνή βιβλιογραφία της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας, δίνοντας το έναυσμα για μια πιο εκτεταμένη διερεύνηση του θέματος.

Μηδενικές Υποθέσεις

- α) Ο παράγοντας «διδασκτική καθοδήγηση» δεν συνεισφέρει στην αντίληψη των μαθητών δημοτικού σχολείου για την ηγετική συμπεριφορά των διδασκόντων.
- β) Ο παράγοντας «δημοκρατική συμπεριφορά» δεν συνεισφέρει στην αντίληψη των μαθητών δημοτικού σχολείου για την ηγετική συμπεριφορά των διδασκόντων.
- γ) Ο παράγοντας «αυταρχική συμπεριφορά» δεν συνεισφέρει στην αντίληψη των μαθητών δημοτικού σχολείου για την ηγετική συμπεριφορά των διδασκόντων.
- δ) Ο παράγοντας «κοινωνική υποστήριξη» δεν συνεισφέρει στην αντίληψη των μαθητών δημοτικού σχολείου για την ηγετική συμπεριφορά των διδασκόντων.
- ε) Ο παράγοντας «θετική ανατροφοδότηση» δεν συνεισφέρει στην αντίληψη των μαθητών δημοτικού σχολείου για την ηγετική συμπεριφορά των διδασκόντων.
- ζ) Οι διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς των διδασκόντων δεν επηρεάζουν την ικανοποίηση των μαθητών από το μάθημα φυσικής αγωγής.
- στ) Δεν θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ του ηγετικού στυλ για τους διδασκόμενους με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Οριοθετήσεις

- α) Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων για την πραγματοποίηση της έρευνας έγινε με ερωτηματολόγια.
- β) Συμμετείχαν μαθητές αγόρια και κορίτσια, ηλικίας 11-12 ετών σε αστική περιοχή της Ελλάδος.
- γ) Μελετήθηκε η αντιλαμβανόμενη ηγετική συμπεριφορά μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Περιορισμοί της έρευνας

- α) Ένας λόγος για τον οποίο τα αποτελέσματα θα πρέπει να ερμηνευθούν με προσοχή είναι το μέγεθος του δείγματος που θα αναζητηθεί σε σχολεία περιοχής Δ. Αττικής.

- β) Παρότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα, δεν είναι δυνατό να εξακριβωθεί η ειλικρίνεια των απαντήσεων.
- γ) Επίσης, παρότι οι συμμετέχοντες των Ε & Στ τάξεων απάντησαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος φυσικής αγωγής, δεν είναι δυνατό να εξετασθεί η πνευματική και ψυχολογική κατάσταση των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.
- δ) Παρότι έγινε:
1. πλήρης επεξήγηση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και
 2. η κατανόηση των ερωτήσεων θα ελεγχθεί με ένα πιλοτικό τεστ σε μια μικρή ομάδα συμμετεχόντων, δεν είναι δυνατό να αξιολογηθεί το επίπεδο κατανόησης των ερωτήσεων ειδικότερα σε αυτούς τους συμμετέχοντες που δεν θα δηλώσουν πρόβλημα κατανόησης.

Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί

Διδακτική καθοδήγηση – Εξάσκηση

Βιβλιογραφικός Ορισμός: Είναι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής που στοχεύει στην βελτίωση της απόδοσης των μαθητών, δίνοντας έμφαση στην σκληρή δουλειά – εξάσκηση, στην βελτίωση στοιχείων τεχνικής και τακτικής, στον συντονισμό των ενεργειών (Chelladurai & Saleh 1978; 1980).

Λειτουργικός Ορισμός: Στην παρούσα έρευνα αξιολογήθηκε η πραγματική και η επιθυμητή διδακτική καθοδήγηση, των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, όπως την αντιλαμβάνονται οι μαθητές από τις (1, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35,38) ερωτήσεις του παραρτήματος.

Δημοκρατική συμπεριφορά

Βιβλιογραφικός Ορισμός: Είναι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής που ενθαρρύνει και επιτρέπει μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών στην λήψη αποφάσεων που αφορούν τους στόχους, τις στρατηγικές των ομάδων στα σχολικά πρωταθλήματα (Chelladurai & Saleh 1978; 1980).

Λειτουργικός Ορισμός: Στην συγκεκριμένη έρευνα αξιολογήθηκε η πραγματική και η επιθυμητή δημοκρατική συμπεριφορά, των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής από τις (2, 15,18, 21, 24, 30, 33, 39) του παραρτήματος.

Αυταρχική συμπεριφορά

Βιβλιογραφικός Ορισμός: Είναι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής που περιλαμβάνει την αυτόνομη λήψη αποφάσεων και την επιβολή της προσωπικής εξουσίας. (Chelladurai & Saleh 1978; 1980).

Λειτουργικός Ορισμός: Στην παρούσα έρευνα η πραγματική και η επιθυμητή διδακτική καθοδήγηση, των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, όπως την αντιλαμβάνονται οι μαθητές αξιολογήθηκε από τις (6, 12, 27, 34, 40) ερωτήσεις του παραρτήματος.

Κοινωνική υποστήριξη

Βιβλιογραφικός Ορισμός: Είναι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής που χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη καλού κλίματος, ζεστών ανθρωπίνων σχέσεων μεταξύ των μαθητών (Chelladurai & Saleh 1978; 1980).

Λειτουργικός Ορισμός: Η πραγματική και η επιθυμητή κοινωνική υποστήριξη στη συγκεκριμένη έρευνα ορίστηκε από τις απαντήσεις των ερωτήσεων (3, 7, 13, 19, 22,25,31,36) του παραρτήματος.

Θετική ανατροφοδότηση

Βιβλιογραφικός Ορισμός: Είναι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής που αναφέρεται στην ενίσχυση της προσπάθειας των μαθητών, αναγνωρίζοντας και επιβραβεύοντας την επίτευξη των στόχων (Chelladurai & Saleh 1978; 1980).

Λειτουργικός Ορισμός: Η πραγματική και η επιθυμητή θετική ανατροφοδότηση στη παρούσα έρευνα ορίστηκε από τις απαντήσεις των ερωτήσεων (4,16,28,37) του παραρτήματος.

Παρακίνηση

Βιβλιογραφικός Ορισμός: Είναι η συμπεριφορά που προκαλείται από παράγοντες που καθορίζουν τους μακροπρόθεσμους ή βραχυπρόθεσμους στόχους, προς τους οποίους κατευθύνεται η δραστηριότητα (Δογάνης, 1990).

Λειτουργικός Ορισμός: Η πραγματική και η επιθυμητή παρακίνηση στη συγκεκριμένη έρευνα ορίστηκε από τις απαντήσεις των ερωτήσεων (3, 7, 13, 19, 22,25,31,36,4,16,28,37).

Ικανοποίηση

Βιβλιογραφικός Ορισμός: Η διανοητική και συναισθηματική αντίδραση του μαθητή μετά από την επαφή του με τον εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής (Rust & Oliver, 1994).

Λειτουργικός Ορισμός. Στη συγκεκριμένη έρευνα, η ικανοποίηση ορίστηκε από τις απαντήσεις των ερωτήσεων 1 - 7 του παραρτήματος και είναι ένας γενικότερος όρος που αναφέρεται στην ευχαρίστηση ή όχι που εισπράττουν οι μαθητές από το μάθημα φυσικής αγωγής και τον αντίστοιχο εκπαιδευτικό.

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Ορισμοί ηγεσίας

Η ηγεσία είναι η διεργασία με την οποία ένα άτομο επηρεάζει άλλους προς την κατεύθυνση επίτευξης των στόχων (Μακρυγιωργάκης, 2001). Η ικανότητα επιρροής άλλων ανθρώπων για την επίτευξη στόχου. Η ικανότητα να δημιουργεί ομάδες και να εμπνέει τους άλλους με το παράδειγμα και τον λόγο του (Δήμου, 2003). Η ηγεσία είναι η λειτουργία του επηρεασμού της συμπεριφοράς μιας ομάδας ανθρώπων, προς την κατεύθυνση επίτευξης ορισμένων στόχων (Χατζηπαντελή, 1999). Από τους ορισμούς αυτούς διαπιστώνεται ότι ηγεσία σημαίνει επιρροή. Ο ηγέτης δίνει ανανέωση και στην αλλαγή, δρα αντί να αντιδρά, αναπτύσσει ιδέες αντί να ανταποκρίνεται. Βάζει την δίκη του προσωπική σφραγίδα στην επιχειρούμενη αλλαγή και εισάγει ο ίδιος καινοτομίες και αλλαγές στο μάθημά του (Cuban, 1998). Οι ηγέτες υιοθετούν ένα προσωπικό ύφος και ενεργητική συμπεριφορά απέναντι στους στόχους. Η επιρροή του ηγέτη πηγάζει από διάθεση, εικόνες και προσδοκίες, καθιέρωση ειδικών επιθυμιών και σκοπών, καθορίζοντας παράλληλα την κατεύθυνση που παίρνει η διεύθυνση του σχολείου (Zaleznick, 1977). Ο ηγέτης εξασφαλίζει την ποιότητα, την παραγωγικότητα, και την απόδοση των μαθητών. Στηρίζει, παρακινεί με το παράδειγμά του, διδάσκει και δεν ασκεί κριτική. Δημιουργεί το απαραίτητο περιβάλλον όπου όλοι αναπτύσσονται και βελτιώνονται (Ζαβλανός, 2003).

Στυλ ηγεσίας και κλίμα της τάξης.

Η σχολική τάξη είναι μια ομάδα η οποία λειτουργεί με βάση ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο και στην οποία λαμβάνουν χώρα η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση και η μάθηση (Ματσαγγούρας, 1998). Επιπλέον, στη σχολική τάξη διαμορφώνονται διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες επηρεάζονται από το κλίμα που επικρατεί. Σύμφωνα με τον (Τσιπλητάρη, 2000), η σχολική τάξη αποτελείται από το δάσκαλο και τους μαθητές οι οποίοι μιλούν την ίδια γλώσσα και αλληλοεπηρεάζονται. Στόχος είναι η μάθηση, η κοινωνικοποίηση, καθώς και η ανάπτυξη υγιών προσωπικοτήτων στις οποίες η υπευθυνότητα, η αυτόνομη σκέψη και ο εκδημοκρατισμός είναι κυρίαρχα

συστατικά. Επομένως, το στυλ ηγεσίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με την αντίληψη των μαθητών για το στυλ ηγεσίας παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Το κλίμα της σχολικής τάξης, είναι ο συναισθηματικός τρόπος με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη (Ματσαγγούρα, 1998). Επίσης, ο Fraser (1986), υποστηρίζει ότι οι μαθητές που δουλεύουν μαζί στις τάξεις σχηματίζοντας κοινωνικά σχήματα. Η ατμόσφαιρα και οι κοινωνικές σχέσεις απαρτίζουν το κλίμα της τάξης το οποίο επηρεάζεται από τους μαθητές, τους δασκάλους και το διευθυντή του σχολείου.

Όταν το κλίμα της σχολικής τάξης, είναι θετικό, οι μαθητές έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο, με αποτέλεσμα όχι μόνο να κερδίζουν σε γνώσεις αλλά και να κοινωνικοποιούνται ομαλά. Επομένως, η διαπροσωπική επικοινωνία και γενικότερα οι διαπροσωπικές σχέσεις διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο στη δημιουργία ενός φιλικού κλίματος. Έρευνες των (Burnett, 2002; Pianta & Walsh, 1996; Wubbels & Levy, 1993) φανερώουν ότι η θετική σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή προάγει το θετικό κλίμα. Ο εκπαιδευτικός με την γενική του εμφάνιση, με τον τόνο της φωνής του και τις κινήσεις του στέλνει στους μαθητές μηνύματα των απαιτήσεών του και των συναισθημάτων του. Η συμπεριφορά αυτή επηρεάζει άμεσα τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των μαθητών. Μέσω του θετικού κλίματος διασφαλίζονται οι καλές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό, λύνονται τα προβλήματα που παρουσιάζονται και διεξάγεται ομαλά και απρόσκοπτα η παραπέρα διαδικασία της μάθησης (Τσιπλητάρης, 2000).

Βέβαια, για να διασφαλιστούν οι καλές σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητή είναι απαραίτητο να κυριαρχεί η ειλικρίνεια, ο σεβασμός, το πραγματικό ενδιαφέρον, η αλληλεξάρτηση και η ικανοποίηση των αναγκών και των επιθυμιών και των δύο μερών (Τσιπλητάρης, 2000). Ένα άλλο σημαντικό μέρος της λειτουργίας της ηγεσίας είναι το στυλ ηγεσίας. Είναι το τυπικό πρότυπο της συμπεριφοράς το οποίο χρησιμοποιεί ο ηγέτης για να επηρεάσει την ομάδα ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους. Έχουν αναπτυχθεί αρκετές διαφορετικές προσεγγίσεις για την περιγραφή των στυλ ηγεσίας με την πάροδο των χρόνων. Οι περισσότερες από αυτές περιλαμβάνουν το ποσό της εξουσίας και του ελέγχου που παραχωρεί ο ηγέτης στην ομάδα. Η συνέχεια της ηγεσίας ή κλασική προσέγγιση, κατατάσσει τους ηγέτες ανάλογα με το ποσό της ηγεσίας που διατηρούν για τον εαυτό τους έναντι του ποσού που παραχωρούν στην ομάδα. Τα τρία βασικά σημεία στην συνέχεια αντιπροσωπεύουν το

απολυταρχικό, το συμμετοχικό και το στυλ ηγεσίας ελεύθερης δράσης (Dubrin, 1998). Οι απολυταρχικοί ηγέτες θεωρείται ότι έχουν προσανατολισμό στην εργασία επειδή δίνουν μεγάλη έμφαση στην επίτευξη των εργασιών. Διατηρούν το μεγαλύτερο μέρος της εξουσίας για τον εαυτό τους. Λαμβάνουν αποφάσεις με αυτοπεποίθηση και υποθέτουν ότι τα μέλη της ομάδας θα συμμορφωθούν. Οι τυπικοί απολυταρχικοί ηγέτες λένε στους ανθρώπους τι να κάνουν, υποστηρίζουν τους εαυτούς τους και εξυπηρετούν σαν μοντέλα για τα μέλη της ομάδας. Ο συμμετοχικός ηγέτης είναι αυτός που μοιράζεται τη λήψη αποφάσεων με τα μέλη της ομάδας. Υπάρχουν τρεις στενά υποτύποι συμμετοχικών ηγετών: Οι συμβουλευτικοί ηγέτες, οι οποίοι συσκέπτονται με την ομάδα πριν λάβουν μια απόφαση. Ωστόσο, διατηρούν την τελική εξουσία λήψης αποφάσεων. Οι συναινετικοί ενθαρρύνουν την συζήτηση της ομάδας για ένα θέμα και μετά λαμβάνουν μια απόφαση, η οποία αντανακλά την γενική άποψη των μελών της ομάδας. Μία απόφαση δεν θεωρείται τελική αν δεν συμφωνήσουν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Οι δημοκρατικοί ηγέτες μεταβιβάζουν την τελική εξουσία στην ομάδα. Λειτουργούν σαν συλλέκτες απόψεων και κάνουν ψηφοφορία πριν την λήψη αποφάσεων. Ο ηγέτης της ελεύθερης δράσης μεταβιβάζει όλη σχεδόν την εξουσία και τον έλεγχο στην ομάδα. Η ηγεσία παρέχεται έμμεσα αντί άμεσα. Παρουσιάζεται στα μέλη της ομάδας μια εργασία για διεξαγωγή και τους δίνεται ελευθερία στην απόφαση για το ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για την διεξαγωγή της. Ο ηγέτης δεν εμπλέκεται εκτός εάν του ζητηθεί (Dubrin, 1998). Το στυλ ηγεσίας που ασκεί ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ή όχι ενός θετικού κλίματος. Σύμφωνα με τον (Ματσαγγούρα, 1998), επικρατούν τρία στυλ ηγεσίας τα οποία διαμορφώνουν και τις ανάλογες σχέσεις μεταξύ δασκάλων-μαθητών. Το πρώτο είναι το αυταρχικό στυλ. Ο δάσκαλος που χρησιμοποιεί το αυταρχικό στυλ ηγεσίας παίρνει μόνος του τις αποφάσεις, ορίζει και καθοδηγεί την εργασία του κάθε μαθητή, με αποτέλεσμα οι μαθητές να εξαρτώνται απ'αυτόν. Παρότι η αυταρχικότητα δείχνει να είναι παραγωγική και να επιλύει οργανωτικά προβλήματα, εντούτοις δημιουργεί επιπλέον προβλήματα λόγω της αρνητικής σχέσης εκπαιδευτικού – μαθητών. Οι μαθητές νοιώθουν καταπιεσμένοι, ανελεύθεροι, φοβισμένοι και απομονωμένοι. Συχνά, εμφανίζουν επιθετικότητα διότι νιώθουν ότι δεν ικανοποιούνται οι ανάγκες τους. Ο (Krech, 1962), περιγράφει τον αυταρχικό ηγέτη ως ένα εκπαιδευτικό που διδάσκει με απολυταρχικό τρόπο, παίρνει αποφάσεις, κρίνει και αποδίδει ποινές και αμοιβές.

Το δημοκρατικό στυλ. Με τον δημοκρατικό δάσκαλο ασκείται μια αμοιβαία παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Οι μαθητές ζουν και εργάζονται σε μια ατμόσφαιρα όπου κυριαρχεί η κατανόηση, ο σεβασμός, η φιλικότητα και η ελευθερία της έκφρασης. Ο εκπαιδευτικός καλλιεργεί τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, δείχνει ενδιαφέρον για τις ανάγκες και τις επιθυμίες των μαθητών του και τους βοηθά ψυχολογικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα εκείνοι να είναι χαρούμενοι, ευχαριστημένοι να έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και να κοινωνικοποιούνται ομαλά (Ματσαγγούρα, 1998). Ο δημοκρατικός ηγέτης για τον Krech (1962), δεν διαφέρει από τον απολυταρχικό στην εξουσία που διαθέτει, αλλά στον τρόπο που την ασκεί. Προσπαθεί να κινητοποιήσει τα μέλη της ομάδας, για να επιτευχθούν οι στόχοι της. Ζητά υπευθυνότητα, ενθαρρύνει διαπροσωπικές σχέσεις, εμποδίζει τις συγκρούσεις μεταξύ των μελών. Ο Cratty (1983), αναφέρει τα πλεονεκτήματα της αυταρχικής και της δημοκρατικής συμπεριφοράς. Τα πλεονεκτήματα της αυταρχικής συμπεριφοράς είναι ότι ο ανασφαλής μαθητής αισθάνεται καλύτερα κατά την διάρκεια των αγώνων. Ο καθηγητής φυσικής αγωγής αποδίδει καλύτερα, αφού έτσι έχει μάθει να εκφράζεται. Τα πλεονεκτήματα της δημοκρατικής συμπεριφοράς είναι ότι ο ηγέτης επικοινωνεί καλύτερα με τους μαθητές, μαθαίνει τους φόβους τους, οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και μπορούν να δράσουν ανεξάρτητα σε καταστάσεις έντασης. Επίσης η τάξη προσαρμόζεται ευκολότερα όταν αλλάζουν οι συνθήκες.

Το ελευθεριάζον ή laissez – faire στυλ. Στο στυλ αυτό επικρατεί η απόλυτη ελευθερία του μαθητή η οποία πολλές φορές αγγίζει τα όρια της σύγχυσης. Ο εκπαιδευτικός επιτρέπει στα παιδιά να παίρνουν ατομικές ή ομαδικές αποφάσεις κι στις όποιες ερωτήσεις απαντά αόριστα. Έτσι δημιουργείται ένα χάος που προκαλεί συναισθήματα απογοήτευσης. Οι μαθητές νοιώθουν μόνοι, ανικανοποίητοι, αβέβαιοι και αβοήθητοι. Κάθε εκπαιδευτικός ηγέτης μπορεί να είναι αποτελεσματικός αν οι συνθήκες είναι κατάλληλες. Για να είναι μια ηγεσία αποτελεσματική, πρέπει να γίνει συνδυασμός της προσωπικότητας του ηγέτη, των χαρακτηριστικών των καθοδηγούμενων και των συνθηκών που επικρατούν στο συγκεκριμένο περιβάλλον (Staub, 1978). Η θεωρία μοντέλο του Fielder (1967), δίνει έμφαση στις συνθήκες του περιβάλλοντος που λειτουργεί ο ηγέτης και στο στυλ ηγεσίας που υιοθετεί. Σύμφωνα με το αυτό το μοντέλο οι διαστάσεις της ευνοικότητας του περιβάλλοντος που εργάζεται ο ηγέτης και σχετίζονται με την αποδοτικότητα του είναι τρεις: α) Η σχέση ηγέτη – καθοδηγούμενου που αναφέρεται στην αποδοχή ή μη του ηγέτη από την

τάξη, στην εμπιστοσύνη και την εκτίμηση που του έχουν για τις γνώσεις που σχετίζονται με το μάθημα, β) Η δομή της δραστηριότητας, αναφέρεται στο σχέδιο του μαθήματος. Δραστηριότητες προκαθορισμένες με ακρίβεια ώστε να έχει τον έλεγχο της τάξης, γ) Η θέση ισχύος του ηγέτη που στηρίζεται από διοικητικούς παράγοντες.

Η σχέση προπονητή και εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής είναι στενή παρά τις διαφορές που υπάρχουν όπως το μέγεθος της τάξης και της ομάδας, τα διαφορετικά επίπεδα παρακίνησης, το διαφορετικό επίπεδο ικανοτήτων, η διδακτέα ύλη (Chelladurai, 1996). Η έκθεσή τους σε ένα σύνολο ανθρώπων που θέλουν και να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους είναι ένα από τα κοινά στοιχεία. Οι ερευνητές στην προσπάθειά τους να περιγράψουν καθηγητές φυσικής αγωγής σε σχέση με το στυλ ηγεσίας τους κατέταξαν σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη βρίσκονται αυτοί που ονομάζονται «οργανωτικοί». Ηγέτης που χρησιμοποιεί τα μέλη της ομάδας για να ολοκληρώσει αποτελεσματικά τους στόχους που έχουν τεθεί και ασχολείται με τεχνικά θέματα. Στην δεύτερη κατηγορία βρίσκονται αυτοί που ονομάζονται «εκφραστικοί». Ηγέτης που ασχολείται με τις σχέσεις των μελών της ομάδας για να επιτευχθεί η αρμονία της τάξης και η ικανοποίηση των μελών (Loy, 1978). Ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται ο ηγέτης επηρεάζει τη λειτουργικότητα της σχέσης μέσα στην ομάδα. Βέβαια, το στυλ ηγεσίας που επιλέγει ο κάθε εκπαιδευτικός εξαρτάται από την προσωπικότητά του, την προσωπική του θεωρία για τον τρόπο διδασκαλίας, αλλά και την γενικότερη στάση του στη ζωή. Καθένα από τα τρία στυλ διαμορφώνει διαφορετικές σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, και μέσω αυτών των σχέσεων επηρεάζονται οι επιδόσεις η συμπεριφορά και η προσωπικότητα των μαθητών. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι δυνατόν να επηρεάσει την σκέψη των μαθητών και να συμβάλει δραστικά στην αλλαγή των συναισθημάτων τους απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση γενικότερα. Από τα τρία παραπάνω στυλ ηγεσίας η σύγχρονη παιδαγωγική επιλέγει το δημοκρατικό, διότι επηρεάζει με θετικό τρόπο τη μάθηση, τη νοητική ανάπτυξη και τον αυτοέλεγχο, βοηθώντας τους μαθητές να εξελιχθούν σε υπεύθυνα άτομα (Ματσαγγούρας, 1998). Οι μαθητές εργάζονται σε θετικό κλίμα όπου επικρατεί ο σεβασμός, η κατανόηση και η δημιουργική μάθηση. Έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και νιώθουν εμπιστοσύνη και ασφάλεια.

Ηγέτης ως παράγοντας εκπαιδευτικής αλλαγής και καινοτομίας.

Ο ηγέτης δίνει ανανέωση και στην αλλαγή, δρα αντί να αντιδρά, αναπτύσσει ιδέες αντί να ανταποκρίνεται. Βάζει την δική του προσωπική σφραγίδα στην επιχειρούμενη

αλλαγή και εισάγει ο ίδιος καινοτομίες και αλλαγές στο μάθημά του (Cuban, 1998). Σύμφωνα με τον Duke (2004), για να επέλθει η αλλαγή πρέπει να συντρέχουν ορισμένες προϋποθέσεις και να συνυπάρχουν οι παράγοντες εκείνοι που να δημιουργούν τις συνθήκες μέσα στις οποίες ο καθηγητής μπορεί να εμπλακεί στην διαδικασία της αλλαγής. Έτσι οι καθηγητές αλλάζουν όταν :

- α) Αλλάζουν οι στόχοι του προγράμματος
- β) Αλλάζουν οι συνθήκες διδασκαλίας
- γ) Συνειδητοποιούν ότι το επιστημονικό τους πεδίο έχει αλλάξει
- δ) Ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών μέσα στη γρήγορα μεταβαλλόμενη σύγχρονη κοινωνία.

Σύμφωνα με τους Kirk και MacDonald (2001), όσοι καθηγητές φυσικής αγωγής ενεπλάκησαν στη διαδικασία της αλλαγής, στη φιλοσοφία και στην οργάνωση του μαθήματος είχαν υψηλότερα επίπεδα παρακίνησης να παράγουν καινοτόμα προγράμματα και προσεγγίσεις. Εξάλλου η αλλαγή και η ανανέωση είναι μια συνεχής και δυναμική διαδικασία η οποία δεν έχει ένα συγκεκριμένο τέλος αλλά αποτελεί μια πορεία προς την επαγγελματική ολοκλήρωση του καθηγητή, την ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών και την ποιοτική αναβάθμιση του μαθήματος φυσικής αγωγής. Τι είδους συμπεριφορές πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί πως αυτές συσχετίζονται με την ικανοποίηση των μαθητών, για να κάνουν ένα καινοτόμο πρόγραμμα να πετύχει τους στόχους του και πως αντιλαμβάνονται οι μαθητές αυτές τις συμπεριφορές.

Αντιλαμβανόμενη ηγετική συμπεριφορά

Ο Chelladurai (1984), εξέτασε την διαφορά προτιμώμενης και αντιλαμβανόμενης ηγετικής συμπεριφοράς και την συσχέτισε με την ικανοποίηση των αθλητών σε διαφορετικά σπορ. Στην έρευνα συμμετείχαν 87 καλαθοσφαιριστές από 10 διαφορετικές ομάδες, 52 παλαιστές από 4 διαφορετικές ομάδες, 57 αθλητές του στίβου από 6 διαφορετικές ομάδες. Όλοι οι συμμετέχοντες αθλητές ήταν φοιτητές Καναδικών Πανεπιστημίων. Σκοπός του άρθρου ήταν η μελέτη της ηγετικής συμπεριφοράς προπονητών, ομαδικών και ατομικών αθλημάτων σε ανοιχτές και κλειστές συνθήκες και η σχέση με την ικανοποίηση τους από τον προπονητή. Η ερευνητική διαδικασία αποτελούνταν από πέντε διαστάσεις προτιμώμενης και πέντε αντιλαμβανόμενης ηγετικής συμπεριφοράς που καθορίζονταν από την καθοδήγηση – προπόνηση, την κοινωνική υποστήριξη, την θετική ανατροφοδότηση, την

δημοκρατική συμπεριφορά, την αυταρχική συμπεριφορά. Τέσσερις παράγοντες ικανοποίησης μετρήθηκαν. Η ικανοποίηση του αθλητή από την ατομική του απόδοση, την ικανοποίηση από την ομαδική απόδοση, την ικανοποίηση από τον leader και την ικανοποίηση με όλους τους εμπλεκόμενους. Οι διαστάσεις που προέκυψαν για την αντιλαμβανόμενη και τη προτιμώμενη ηγετική συμπεριφορά ήταν η καθοδήγηση – προπόνηση, η δημοκρατική συμπεριφορά, η αυταρχική συμπεριφορά, η κοινωνική υποστήριξη, η θετική ανατροφοδότηση. Βρέθηκε ότι η ηγετική συμπεριφορά για τους αθλητές των διαφόρων αθλημάτων σχετίζεται με τους τρεις διαφορετικούς παράγοντες ικανοποίησης. Τον παράγοντα την ικανοποίηση από την ομαδική απόδοση, τον παράγοντα ικανοποίηση από τον leader και τον παράγοντα ικανοποίηση με όλους τους εμπλεκόμενους. Επιπλέον, ο παράγοντας, καθοδήγηση – προπόνηση και θετική ανατροφοδότηση είναι οι πιο συχνές διαστάσεις ηγετικής συμπεριφοράς που επηρεάζουν την ικανοποίηση των αθλητών. Ποιο αναλυτικά τα αποτελέσματα για το αγώνισμα του μπάσκετ έδειξαν ότι υπήρχε διαφορά για κάθε μια από τις πέντε διαστάσεις και συσχετιζόταν με την ικανοποίηση από τον leader. Επίσης η προτιμώμενη συμπεριφορά συσχετιζόταν με την αντιλαμβανόμενη στους παράγοντες καθοδήγηση – προπόνηση, την κοινωνική υποστήριξη, την θετική ανατροφοδότηση, την δημοκρατική συμπεριφορά, την αυταρχική συμπεριφορά. Χαμηλά επίπεδα προτιμώμενης αυταρχικής συμπεριφοράς δίνουν υψηλότερη ικανοποίηση από τον leader. Για το αγώνισμα του στίβου, υπήρχε η διαφορά αντιλαμβανόμενης, προτιμώμενης ηγετικής συμπεριφοράς με τον παράγοντα προπόνηση – καθοδήγηση και συσχετιζόταν αρνητικά με την ικανοποίηση, η αυταρχική συμπεριφορά με την ικανοποίηση συσχετιζόταν επίσης αρνητικά, ενώ συσχετιζόταν θετικά με την ικανοποίηση από τον ηγέτη. Για το αγώνισμα της πάλης υπήρχε διαφορά στο παράγοντα καθοδήγηση – προπόνηση και κοινωνική υποστήριξη, ενώ συσχετιζόταν αρνητικά με την ικανοποίηση από τον ηγέτη.

Δεν υπήρχε διαφορά στον παράγοντα ηγετική συμπεριφορά σε συσχέτιση με την ικανοποίηση της ατομικής απόδοσης στα διάφορα σπορ. Για τον παράγοντα μπάσκετ υπήρχε διαφορά στον παράγοντα θετική ανατροφοδότηση, αλλά αρνητική στην συσχέτιση με τον παράγοντα, ικανοποίηση με την απόδοση ομάδας. Για το αγώνισμα του στίβου υπήρχε διαφορά στον παράγοντα προπόνηση – καθοδήγηση όταν συσχετίστηκε με τον παράγοντα ικανοποίηση με την απόδοση ομάδας. Για το αγώνισμα της πάλης βρέθηκε διαφορά στην συσχέτιση ικανοποίηση με την απόδοση ομάδας με την καθοδήγηση – προπόνηση, την κοινωνική υποστήριξη, την

δημοκρατική συμπεριφορά. Από την ανάλυση του παράγοντα ικανοποίηση με όλους τους εμπλεκόμενους, για το αγώνισμα του μπάσκετ δεν βρέθηκε διαφορά στην συσχέτιση της ηγετικής συμπεριφοράς. Για την πάλη η διαφορά στην προπόνηση – καθοδήγηση και η θετική ανατροφοδότηση ήταν αρνητικά συσχετιζόμενες για το αγώνισμα του στίβου η κοινωνική υποστήριξη, ήταν θετικά συσχετιζόμενη με τον παράγοντα ικανοποίηση με όλους τους εμπλεκόμενους και τον παράγοντα ικανοποίηση. Η διαφορά της δημοκρατικής συμπεριφοράς, της αυταρχικής συμπεριφοράς συσχετιζόταν θετικά με τον παράγοντα ικανοποίηση με όλους τους εμπλεκόμενους. Οι Riemer και Chelladurai (1995), μελέτησαν τις διαφορές προτιμώμενης, αντιλαμβανόμενης ηγετικής συμπεριφοράς, επιθετικών και αμυντικών ποδοσφαιριστών σε σχέση με την ικανοποίηση, μελέτησαν την σχέση ταύτισης προτιμώμενης και αντιλαμβανόμενης ηγετικής συμπεριφοράς με την ικανοποίηση από τον ηγέτη και τέλος την κυριαρχία της προτιμώμενης ηγετικής συμπεριφοράς στην σχέση όλων των εμπλεκομένων. 110 επιθετικοί και 89 αμυντικοί ποδοσφαιριστές και 2 σουτέρ ηλικίας 17-25 ετών ($M=20.09$) από τρία διαφορετικά πανεπιστήμια συμμετείχαν στην έρευνα απαντώντας σε ερωτηματολόγια. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ηγετική κλίμακα των σπορ (LSS) (Chelladurai & Saleh, 1980) και με την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπίστωσαν ότι η προτιμώμενη, αντιλαμβανόμενη ηγετική συμπεριφορά και η ικανοποίηση αμυντικών και επιθετικών ήταν στατιστικά σημαντική σε όλους τους παράγοντες. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι αμυντικοί παίκτες, αντιλαμβανόντουσαν και προτιμούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό την δημοκρατική συμπεριφορά, την αυταρχική συμπεριφορά, την κοινωνική υποστήριξη, από ότι οι επιθετικοί παίκτες. Η αντιλαμβανόμενη ηγετική συμπεριφορά αμυντικών παικτών ήταν σημαντική με τους παράγοντες δημοκρατική συμπεριφορά, αυταρχική συμπεριφορά, κοινωνική υποστήριξη, ενώ των επιθετικών δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Η προτιμώμενη ηγετική συμπεριφορά σε σχέση με την ικανοποίηση από τον ηγέτη ήταν στατιστικά σημαντική για την προπόνηση-καθοδήγηση, την κοινωνική υποστήριξη και θετική ανατροφοδότηση. Η αντιλαμβανόμενη ηγετική συμπεριφορά σε σχέση με την ικανοποίηση από τον ηγέτη ήταν στατιστικά σημαντική για τον παράγοντα προπόνηση-καθοδήγηση, και θετική ανατροφοδότηση. Από την σύγκριση της προτιμώμενης και αντιλαμβανόμενης ηγετικής συμπεριφοράς σε σχέση με την ικανοποίηση από τον leader έδειξαν κυρίως σκορ της αντιλαμβανόμενης σε σχέση με την ηγεσία και την ικανοποίηση στον παράγοντα προπόνηση-καθοδήγηση και θετική ανατροφοδότηση, ενώ τα σκορ



της προτιμώμενης ήταν κυρίαρχα στον παράγοντα κοινωνική υποστήριξη. Από τις αλληλεπιδράσεις φαίνεται ότι οι αθλητές που προτιμούν περισσότερη κοινωνική υποστήριξη, ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι με την αύξηση της αντίληψης αυτής της συμπεριφοράς. Σε αντίθεση, με αυτούς που προτιμούν λιγότερο την συμπεριφορά είναι περισσότερο ικανοποιημένοι όταν η αντιλαμβανόμενη είναι χαμηλή και λιγότερο ικανοποιημένοι όταν η αντιλαμβανόμενη είναι υψηλή. Σε μια άλλη έρευνα οι Garland και Barry (1988), χρησιμοποιώντας το πολυδιάστατο μοντέλο ηγεσίας, Leadership Scale for Sports (LSS) των (Chelladurai & Carron, 1978), μελέτησαν τις ιδιαιτερότητες της προσωπικότητας και την αντιλαμβανόμενη ηγετική συμπεριφορά στην απόδοση φοιτητών κολεγιακού ποδοσφαίρου. Το δείγμα αποτέλεσαν 272 φοιτητές τριών πανεπιστημίων των Ηνωμένων Πολιτειών. Το δείγμα προερχόταν από ομάδες κατηγορίας πρωταθλήματος, αναπληρωματικές και επιβίωσαντες στην κατηγορία. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το Cattell's Sixteen Personality Factor Questionnaire και το Leadership Scale for Sports. Φάνηκε ότι οι ιδιαιτερότητες της προσωπικότητας και η ηγετική συμπεριφορά συνέβαλαν στατιστικά σημαντικά στην πρόβλεψη της απόδοσης. Παίκτες με περισσότερη εξωστρέφεια, συναισθηματική σταθερότητα, εξάρτηση από την ομάδα, προθυμία και θετική αντίληψη ότι ο προπονητής τους προσφέρει περισσότερη προπόνηση – καθοδήγηση, έχει περισσότερη κοινωνική υποστήριξη, δημοκρατική διαδικασία στην λήψη αποφάσεων, δίνουν περισσότερη θετική ανατροφοδότηση. Στην έρευνα η προπόνηση – καθοδήγηση, η κοινωνική υποστήριξη και η δημοκρατική διαδικασία στην λήψη αποφάσεων συσχετίστηκε με υψηλότερα επίπεδα απόδοσης, ενώ οι παίκτες που αντιλαμβανόταν περισσότερη αυταρχική συμπεριφορά στην διαδικασία λήψης αποφάσεων συσχετιζόταν με χαμηλότερα επίπεδα απόδοσης. Οι Dwyer και Fischer (1988), εξετάστηκαν τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά 38 προπονητών πάλης χρησιμοποιώντας την κλίμακα ηγετικής συμπεριφοράς και στις τρεις εκδόσεις των Chelladurai, και Saleh, (1980). Από τα αποτελέσματα φάνηκαν σχετικά αποδεκτά η προπονητική καθοδήγηση, η δημοκρατική συμπεριφορά και η θετική ανατροφοδότηση. Η κοινωνική υποστήριξη ήταν μηδαμινή. Η αυταρχική συμπεριφορά ήταν μη αποδεκτά χαμηλή. Από την συσχέτιση φάνηκε ότι η προπονητική καθοδήγηση είναι θετικά συσχετιζόμενη με την κοινωνική υποστήριξη και την θετική ανατροφοδότηση ενώ αρνητική συσχέτιση υπήρχε με την αυταρχική συμπεριφορά. Στην διαπολιτισμική μελέτη των Chelladurai, Malloy, Imamura, και Yamaguchi, (1987), προτιμώμενης ηγετικής συμπεριφοράς εξετάστηκαν 106 Ιάπωνες

και 106 Καναδοί φοιτητές γυμναστικής ακαδημίας. Εξήντα έξι (66) Ιάπωνες φοιτητές συμμετείχαν σε μοντέρνα αθλήματα, και (40) σε παραδοσιακά. Όλοι οι φοιτητές απάντησαν στην προτιμώμενη έκδοση του ερωτηματολογίου των Chelladurai και Saleh, (1980). Μελετήθηκαν οι πέντε διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Ιάπωνες φοιτητές προτιμούν πιο υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά σε αντίθεση με τους Καναδούς φοιτητές. Οι Ιάπωνες φοιτητές που συμμετέχουν σε μοντέρνα αθλήματα προτιμούν περισσότερο συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων απ' ότι οι Καναδοί φοιτητές. Οι Ιάπωνες φοιτητές των παραδοσιακών σπορ προτιμούν πιο ψυχρή και αυταρχική συμπεριφορά, σε σχέση με της δύο άλλες ομάδες φοιτητών. Οι Καναδοί φοιτητές προτιμούν περισσότερο θετική ανατροφοδότηση, απ' ότι προτιμούν οι Ιάπωνες φοιτητές των παραδοσιακών αθλημάτων. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι το πολιτιστικό υπόβαθρο και ο τύπος του αθλήματος επηρεάζουν την προτιμώμενη ηγετική συμπεριφορά. Οι Chelladurai, Hiroaki, Yasuo, Yoshihiro, και Takatomo (1988), μελέτησαν τις διαφορές προτιμώμενης, αντιλαμβανόμενης ηγετικής συμπεριφοράς μεταξύ 100 Καναδών και 115 Ιαπώνων φοιτητών και την σχέση της με την ικανοποίηση των αθλητών από την ηγετική συμπεριφορά των προπονητών. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι οι Ιάπωνες αθλητές προτιμούν περισσότερο αυταρχική συμπεριφορά και κοινωνική υποστήριξη, ενώ οι Καναδοί αθλητές προτιμούν σημαντικά περισσότερη προπονητική καθοδήγηση. Οι Ιάπωνες αθλητές αντιλαμβάνονταν περισσότερο την αυταρχική συμπεριφορά, ενώ Καναδοί αθλητές αντιλαμβάνονταν περισσότερο την δημοκρατική συμπεριφορά, την προπονητική καθοδήγηση και την θετική ανατροφοδότηση. Οι Καναδοί αθλητές εξέφρασαν σημαντικά περισσότερη ικανοποίηση σε σχέση με τις προσωπικές τους επιδόσεις και την ηγετική συμπεριφορά του προπονητή, σε αντίθεση με τους Ιάπωνες. Από την ανάλυση συσχέτισης και παλινδρόμησης φάνηκαν ανομοιότητες στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την ηγετική συμπεριφορά συσχετιζόμενη με την μέτρηση της ικανοποίησης από τις δύο ομάδες. Η σχέση 68 Βετεράνων προπονητών και 400 αθλητών καθώς και η παρατηρούμενη ηγετική συμπεριφορά των προπονητών, μελετήθηκε από τους Salminen, και Liukkonen, (1996). Χρησιμοποίησαν την κλίμακα ηγετικής συμπεριφοράς των Chelladurai, και Saleh, (1980). Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η δημοκρατική ηγετική συμπεριφορά των προπονητών, συσχετίζεται περισσότερο με την παρατηρούμενη προπονητική συμπεριφορά. Το κύριο συστατικό επίδρασης από την παρατηρούμενη συμπεριφορά, συσχετίζεται

σημαντικά με το ηγετικό στύλ των προπονητών. Προπονητές που λαμβάνουν υπ' όψιν τις γνώμες και τα συναισθήματα των αθλητών φαίνεται να έχουν την καλύτερη επικοινωνία με τους αθλητές τους.

Διδακτική καθοδήγηση και ηγετική συμπεριφορά

Διδακτική καθοδήγηση

Η διδακτική είναι εκείνη η επιστήμη που ασχολείται κυρίως με τις μεθόδους διδασκαλίας και αποτελεί κλάδο της παιδαγωγικής επιστήμης. Η διδακτική της φυσικής αγωγής βασιζόταν περισσότερο στη διδασκαλία κινητικών δεξιοτήτων κι όχι στην παιδαγωγική. Οι καθηγητές φυσικής αγωγής διδάσκουν με μεθόδους διδασκαλίας όπως: μερική, ολική, μερική-ολική, αναλυτική, συνθετική, αναλυτικοσυνθετική. Παρουσιάστηκαν διάφορες θεωρίες για το φαινόμενο της μάθησης (πχ. Piaget) ή τις μεθόδους διδασκαλίας (πχ. η μέθοδος της Montessori, του Dewey). Επίσης, διάφορες συνεργασίες ανέπτυξαν ταξινομήσεις των διδακτικών σκοπών (Bloom, 1956a, 1956b), αναπτύχθηκε ποικιλία συστημάτων παρατήρησης της διδασκαλίας (Darst, Zakrajsek, & Mancini, 1989), καθώς και λιστών ελέγχου για τον εκπαιδευτικό (Melograno, 1998), δημιουργήθηκαν εργαλεία ανάλυσης του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας από τους μαθητές (Ennis, 1990), παρουσιάστηκαν προτάσεις ανάπτυξης των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την διδασκαλία (Siedentop, 1991). Επίσης, πολλές ερευνητικές προσπάθειες έγιναν για την σύγκριση διαφόρων μεθόδων ή στρατηγικών διδασκαλίας μεταξύ τους.

Οι Mosston και Ashworth (2002), εξέτασαν το φαινόμενο της διδασκαλίας και τον παραγόντων που την αποτελούν. Κατάληξαν στην δημιουργία του φάσματος. Στον όρο φάσμα εμπεριέχονται έντεκα μέθοδοι διδασκαλίας (teaching styles) από την δασκαλοκεντρική προς την μαθητοκεντρική προσέγγιση. Κάθε μέθοδος παρέχει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να κινηθεί ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να διδάξει. Πέρα από την όποια μέθοδο διδασκαλίας, ποια είναι η κατάλληλη ηγετική συμπεριφορά και με ποιες παραμέτρους της πρέπει να συνδεθεί ώστε να έχουμε αποτελεσματικούς διδάσκοντες και ικανοποιημένους μαθητές; Αρκετές δεκαετίες πριν, ο Mosston (1966), θέτοντας σαν αρχική υπόθεση ότι «η διδασκαλία είναι μια διαδικασία λήψης αποφάσεων», έκανε μια απόπειρα να ταξινομήσει των μεθόδων διδασκαλίας, τις οποίες ονόμασε «στύλ διδασκαλίας» (teaching styles) με κύριο κριτήριο ποιος παίρνει τις αποφάσεις για την διδασκαλία της φυσικής αγωγής. Όρισε

έντεκα διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας από τη «μέθοδο του παραγγέλματος» όπου ο καθηγητής παίρνει όλες τις αποφάσεις για τη διδασκαλία, μέχρι τη «μέθοδο της αυτοδιδασκαλίας» όπου όλες οι αποφάσεις παίρνονται από το μαθητή. Τα βασικά χαρακτηριστικά του φάσματος κατά τους Mosston και Ashworth (2002) είναι ότι:

- α) κάθε στιλ αποτελεί ένα ολοκληρωμένο που καθορίζει τη θέση του πάνω στο φάσμα
- β) κάθε στιλ καθορίζει μια συγκεκριμένη σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, της συμπεριφοράς του μαθητή και των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας και
- γ) όλα τα στιλ του φάσματος πρέπει να θεωρούνται ίσης βαρύτητας και αξίας.

Κατά τους ίδιους ερευνητές, «ο προσωπικός τρόπος διδασκαλίας αντανακλά έναν μοναδικό συνδυασμό για το ποιο είμαστε, πως λειτουργούμε και ποια είναι τα πιστεύω μας». Ο τρόπος που διδάσκει ο εκπαιδευτικός έχει σχέση κι αλληλεπίδραση με το πώς ο μαθητής μαθαίνει (Joyce, Weil, & Calhoun, 2000). Έτσι το πιο καταλυτικό στοιχείο για την υποστήριξη της χρησιμότητας των μεθόδων διδασκαλίας έχει σχέση με τις θεωρίες μάθησης και το πώς μαθαίνουμε (Silverman & Ennis, 1996). Όπως αναφέρει ο Melogran (1997), μαθητές με τα ίδια χαρακτηριστικά: Μαθαίνουν με πολύ διαφορετικούς τρόπους. Μαθαίνουν με πολύ διαφορετικούς ρυθμούς. Αντιδρούν με πολύ διαφορετικούς τρόπους στις ίδιες διδακτικές μεθόδους ή περιεχόμενα. Από τους Chelladurai και Kuga (1996), μελετήθηκαν οι διαφορές ως προς την ομάδα και το έργο σε περιβάλλον προπόνησης (coaching) και διδασκαλίας (teaching). Οι διαφορές που προτείνονται είναι ότι το coaching, είναι περισσότερο υπαγόμενο στην άσκηση και την παρακίνηση επηρεαζόμενο από τον leader. Η συμφωνία μεταξύ έργου και ομάδας από την μια πλευρά και οι ατομικές διαφορές των μεταβλητών, καθορίζουν την προτίμηση για τη διδακτική καθοδήγηση και τη προπονητική καθοδήγηση. Επιπλέον στοιχεία περιβάλλοντος και οργάνωσης επηρεάζουν τον θεσμικό ρόλο. Προτείνεται ένα μοντέλο σύνθεσης των προτιμώμενων ρόλων των στοιχείων οργάνωσης και περιβάλλοντος του θεσμικού ρόλου, την συμφωνία ρόλων και την ικανοποίηση από την εργασία ανάμεσα σε δασκάλους και προπονητές. Σε μια άλλη έρευνα από τον Behets (1997), μελετήθηκε η συμπεριφορά εκπαιδευτικών, μαθητών και συγκρίθηκε με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής. Εξετάστηκαν εννέα καθηγητές φυσικής αγωγής, και οι τάξεις τους για τέσσερα συνεχόμενα εικοσιπεντάλεπτα όπου διδασκόταν μια καινούργια άσκηση. Τα μαθήματα βιντεοσκοπήθηκαν και αναλύθηκαν οι

συμπεριφορές ως προς τρεις κατηγορίες. Ενεργός χρόνος μάθησης, διδακτική καθοδήγηση, διαχείριση. Η αποτελεσματικότητα των δασκάλων, μετρήθηκε με pre – post tests. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι πιο αποτελεσματικοί δάσκαλοι είχαν περισσότερο ενεργό χρόνο μάθησης και αφιέρωναν λιγότερο χρόνο στην διδακτική καθοδήγηση. Επίσης, οι πιο αποτελεσματικοί δάσκαλοι έδιναν περισσότερο χρόνο στην παρατήρηση των μαθητών. Όσον αφορά την τοποθέτηση στον χώρο και τις κινήσεις των δασκάλων δεν βρέθηκαν διαφορές. Συμπερασματικά, η διδασκαλία είναι πιο αποτελεσματική όταν υπάρχει περισσότερος χρόνος εξάσκησης και λιγότερος χρόνος σε οδηγίες και διαχείριση. Οι Black και Weiss (1992), εξέτασαν 312 αθλητές και αθλήτριες της κολύμβησης τριών διαφορετικών ηλικιακών γκρουπ την σχέση μεταξύ α) της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς του προπονητή, β) την αντίληψη για την ικανότητα, γ) την παρακίνηση σε καταστάσεις ανταγωνισμού. Από την Multivariate analyses φάνηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στους αθλητές και στις αθλήτριες ηλικίας 12-14 και 15-18 ετών. Οι μεταβλητές συνεισέφεραν αρκετά σημαντικά στη σχέση που εξαρτάται από το φύλο και την ηλικία. Όσοι επιβράβευαν και ενθάρρυναν την καλή απόδοση με συχνές πληροφορίες και το αντίστροφο αυτού, συσχετιζόταν με αθλητές που είχαν περισσότερη επιτυχία, ικανότητα, ικανοποίηση και προτιμούσαν τις δραστηριότητες υψηλής πρόκλησης και υψηλών απαιτήσεων. Από την έρευνα φαίνεται ότι η ανατροφοδότηση από μέρους των προπονητών σε ποσότητα και ποιότητα, επηρεάζουν την παρακίνηση και την απόδοση των αθλητών.

Λήψη αποφάσεων

Για τον Mosston (1966), «η διδασκαλία είναι μια διαδικασία λήψης αποφάσεων». Η κατανόηση της λήψης αποφάσεων είναι σημαντική επειδή συνεισφέρει στην μαθησιακή-εργασιακή ικανοποίηση. Οι Chelladurai και Haggerty (1978), προτείνουν τρία στυλ αποφάσεων. Το αυταρχικό στο οποίο ο κφά παίρνει τις αποφάσεις, το συμμετοχικό που αντιμετωπίζει τον καθηγητή φυσικής αγωγής ως ένα μέλος που μαζί με τα άλλα αποφασίζει και το αντιπροσωπευτικό κατά το οποίο ο καθηγητής φυσικής αγωγής μεταβιβάζει την ευθύνη της απόφασης σε κάποιον άλλον. Επίσης προτείνουν το κανονιστικό μοντέλο διαβάθμισης, κατά την διαδικασία λήψης αποφάσεων. Για τους ερευνητές προκύπτουν επτά προβλήματα που επηρεάζουν την λήψη αποφάσεων και αυτά είναι :

- α) Πίεση χρόνου. Πολλές αποφάσεις πρέπει να ληφθούν σε περιορισμένο χρόνο και αυτό με την σειρά του δεν ευνοεί την συμμετοχική διαδικασία.

- β) Κρισιμότητα της απόφασης. Κάποια προβλήματα απαιτούν την καλύτερη δυνατή λύση ενώ άλλα μπορούν να διευθετηθούν με μια κάποια λιγότερο αποδεκτή εναλλακτική.
- γ) Είδος πληροφοριών. Οι πληροφορίες είναι η βάση για αποφάσεις υψηλής ποιότητας. Το στυλ λήψης απόφασης πρέπει να επιτρέπει την συμμετοχή όλων όσων κατέχουν τις πληροφορίες και ταυτόχρονα να περιορίζει την δυναμική όσων δεν κατέχουν κατάλληλες πληροφορίες. Οι σωστές πληροφορίες οδηγούν στην λήψη σωστών αποφάσεων.
- δ) Πολυπλοκότητα του προβλήματος. Ανάλογα με την πολυπλοκότητα του προβλήματος όποιος κατέχει τις απαραίτητες πληροφορίες είναι πιο πιθανό να πάρει την κατάλληλη απόφαση.
- ε) Αποδοχή από την ομάδα. Η αποδοχή της απόφασης από μέρους της ομάδας βοηθάει στην καλύτερη εφαρμογή της.
- στ) Επιρροή του προπονητή. Η δύναμη του προπονητή προκύπτει από το ότι μπορεί να επιβραβεύει ή να τιμωρεί, από την ειδίκευση και την γνώση του, από την συμπάθεια και τον θαυμασμό των αθλητών του, καθώς και από την εξουσία που προκύπτει από την θέση του.
- ζ) Συνοχή ομάδας. Η έλλειψη συνοχής σε μια ομάδα μπορεί να εμποδίσει τις καλύτερες δυνατές αποφάσεις και να αποδυναμώσει το ομαδικό πνεύμα και την ομαδική συναίνεση.

Στην έρευνα του Gordon (1983), εξετάστηκαν οι προτιμήσεις προπονητών ποδοσφαίρου σε σχέση με το στυλ αποφάσεων τους σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Η έρευνα των Chelladurai και Arnott (1985), ασχολήθηκε με φοιτητές πανεπιστημίου, οι οποίοι εξέφρασαν τις προτιμήσεις τους, ως προς το στυλ ηγεσίας των προπονητών καλαθοσφαίρισης. Τα στυλ ήταν το αυταρχικό, το συμβουλευτικό, το συμμετοχικό, το αντιπροσωπευτικό. Από τις δύο έρευνες προέκυψε ότι το λιγότερο προτιμώμενο στυλ είναι το αντιπροσωπευτικό. Όμως ούτε το αυταρχικό δείχνει να τους ικανοποιεί καθώς μαζί με το αντιπροσωπευτικό είναι τα δύο στυλ που αποκλείουν την συμμετοχή των αθλητών. Επιπλέον οι γυναίκες δείχνουν να προτιμούν περισσότερη συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων από ότι οι άνδρες. Για τους Vroom και Yetton (1973), αυτά τα αποτελέσματα αφορούν ομαδικά αθλήματα ενώ τα ατομικά παρουσιάζουν διαφορετική εικόνα. Κατά τους Chelladurai και Arnott (1985), όταν οι απαιτήσεις της απόδοσης των αθλητών ήταν υψηλές καθώς και το πρόβλημα ήταν περίπλοκο δεν προτιμούσαν οι αθλητές την συμμετοχή στις αποφάσεις. Όταν οι

απαιτήσεις ήταν μηδενικές και το πρόβλημα ασήμαντο δεν προτιμούσαν οι αθλητές την συμμετοχή στις αποφάσεις. Είχαν συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων όταν και μόνο αντιμετώπιζαν χαμηλές απαιτήσεις με περίπλοκο πρόβλημα ή υψηλές απαιτήσεις με απλό πρόβλημα.

Η γνωστική διάσταση στην λήψη αποφάσεων

Η λήψη αποφάσεων ως γνωστική διαδικασία αφορά την αξιολόγηση των εναλλακτικών αποφάσεων και την επιλογή των καταλληλότερων ώστε να επιτευχθεί ο στόχος. Προκειμένου να ληφθεί μια λογική απόφαση πρέπει πρώτα να οριστεί το πρόβλημα ξεκάθαρα, να αναγνωριστούν σχετικά εμπόδια, να παραχθούν πιθανές εναλλακτικές, να αξιολογηθούν οι εναλλακτικές σε σχέση με κάποιο κριτήριο και τέλος να επιλεγεί η καταλληλότερη. Έτσι προκύπτει ότι οι εναλλακτικές που προκύπτουν και εξαρτώνται από τις διαθέσιμες πληροφορίες αξιολογούνται ως κρίσιμες για την λήψη αποφάσεων (Chelladurai, 1986).

Η κοινωνική διάσταση στην λήψη αποφάσεων

Η κοινωνική διάσταση στην λήψη αποφάσεων αναφέρεται στο βαθμό συμμετοχής των μελών σε αυτή, καθώς και τους διαφορετικούς βαθμούς επιρροής των μελών στις αποφάσεις. Έτσι η κοινωνική διάσταση μπορεί να είναι από αυταρχική έως αντιπροσωπευτική. Αυτές οι διαβαθμίσεις λέγονται στυλ λήψης αποφάσεων (Chelladurai, 1986).

Παρακίνηση

Η παρακίνηση είναι η δαπάνη της προσπάθειας για την επίτευξη των αποτελεσμάτων. Οι μαθητές είναι πρόθυμοι να δαπανήσουν προσπάθειες προς την επίτευξη ενός στόχου επειδή ικανοποιεί μία από τις βασικές τους ανάγκες (Dubrin, 1998). Ο όρος παρακίνηση αναφέρεται σε δυο διαφορετικές αλλά σχετικές ιδέες. Από την πλευρά του μαθητή, η παρακίνηση είναι μια εσωτερική κατάσταση η οποία οδηγεί στην επίτευξη των στόχων. Η προσωπική παρακίνηση επηρεάζει την έναρξη, την κατεύθυνση, την ένταση και την επιμονή της προσπάθειας. Από την πλευρά του εκπαιδευτικού, η παρακίνηση είναι η διαδικασία του να κάνει κανείς τους μαθητές να πετύχουν τους στόχους τους. Η έννοια της παρακίνησης διακρίνεται στην εσωτερική παρακίνηση όπου ο μαθητής δραστηριοποιείται γιατί ευχαριστείται και ικανοποιείται

από την συμμετοχή του στην δραστηριότητα ενώ στην εξωτερική παρακίνηση, ο μαθητής συμμετέχει στην δραστηριότητα για κάποιο αντάλλαγμα. Η εσωτερική παρακίνηση πηγάζει από τρεις έμφυτες ανάγκες των ατόμων. Την ανάγκη του αυτοκαθορισμού των ενεργειών τους, την ανάγκη να αισθάνονται ικανοί και αποτελεσματικοί και τέλος την ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις (Deci & Ryan, 1985). Οι μαθητές σύμφωνα με τον DeCharms (1968), έχουν την ανάγκη να νοιώθουν ότι οι ενέργειες τους είναι προϊόν δικών τους αποφάσεων και ότι προέρχονται από αυτούς. Όταν οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε κάποιες δραστηριότητες, ή τον τρόπο με τον οποίο θα συμμετέχουν σε αυτές, τότε νοιώθουν ότι οι ίδιοι αποφασίζουν για την συμπεριφορά τους. Ένας δεύτερος παράγοντας, που συμβάλει στην αίσθηση του αυτοκαθορισμού, είναι το αν ο μαθητής έχει την πεποίθηση ότι αυτά που κάνει στο σχολείο έχουν κάποιο νόημα και χρησιμότητα για τη ζωή του. Σε τάξεις που προάγεται και διευκολύνεται ο αυτοκαθορισμός των μαθητών, έχουν θετικότερη άποψη για τον εαυτό τους, για τις σχολικές τους ικανότητες και έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους (Ryan & Grolnick, 1986). Έρευνες με Έλληνες μαθητές και μαθήτριες Γυμνασίου έδειξαν ότι η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σχετιζόταν θετικά με την αξία που απέδιδαν οι μαθητές στο μάθημα για τη ζωή τους.

Η ανάγκη για αίσθηση ικανότητας. Τα άτομα έχουν την ανάγκη να αισθάνονται ικανά στις δραστηριότητες που συμμετέχουν και στην αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον. Έτσι επιδεικνύουν εσωτερική παρακίνηση στις δραστηριότητες εκείνες, στις οποίες αισθάνονται ότι τα καταφέρνουν καλύτερα. Μεγάλος αριθμός ερευνών έχει δείξει ότι το πόσο ικανό αντιλαμβάνονται οι μαθητές τον εαυτό τους σε κάθε μάθημα καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την παρακίνηση τους στο συγκεκριμένο μάθημα. Η αντίληψη που αποκτούν οι μαθητές και οι μαθήτριες για τις ικανότητές τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό: α) από το τι επιτυχίες έχουν β) από το τι αμοιβές, επιβραβεύσεις ή σχόλια σχετικά με τις ικανότητές τους δέχονται από τους γύρω τους (Παπαιωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας 2003).

Η ανάγκη για καλές κοινωνικές σχέσεις. Η θεωρία του αυτοκαθορισμού αναφέρεται στην ανάγκη για καλές κοινωνικές σχέσεις και περιλαμβάνει τις προσπάθειες του ανθρώπου να έχει σχέσεις και να ενδιαφέρεται για κάποιους ανθρώπους με τους οποίους σχετίζεται ουσιαστικά.

Η ιεράρχηση των ανθρωπίνων αναγκών κατά τον Maslow ταξινομούνται σε ένα μοντέλο σχήματος πυραμίδας με τις βασικές ψυχολογικές στο κάτω μέρος και τις αυτό-πραγματοποιούμενες στην κορυφή. Οι ανάγκες χαμηλής κατάταξης, ονομαζόμενες ανάγκες έλλειψης, πρέπει να ικανοποιούνται για τη διασφάλιση της ύπαρξης, της ασφάλειας και των απαιτήσεων ενός ατόμου για ανθρώπινη επαφή. Οι ανάγκες υψηλότερης κατάταξης, ή ανάγκες ανάπτυξης, έχουν να κάνουν με την προσωπική ανάπτυξη και την επίτευξη ενός στόχου. Πριν ενεργοποιηθούν οι ανάγκες υψηλότερου επιπέδου, πρέπει να ικανοποιηθούν οι ανάγκες χαμηλότερης κατάταξης. Τα πέντε επίπεδα αναγκών περιγράφονται παρακάτω:

- α) Οι φυσιολογικές ανάγκες αναφέρονται στις βασικές σωματικές απαιτήσεις όπως η διατροφή, το νερό, ο ύπνος.
- β) Οι ανάγκες για ασφάλεια περιλαμβάνουν την επιθυμία για ασφάλεια από φυσικά και συναισθηματικά τραύματα.
- γ) Οι κοινωνικές ανάγκες είναι οι ανάγκες για αγάπη, αίσθηση ότι κάπου ανήκουν, και δεσμού με τους ανθρώπους.
- δ) Οι ανάγκες εκτίμησης αντανακλούν την επιθυμία των ατόμων να θεωρούνται από τον εαυτό τους και τους άλλους σαν άτομα αξίας.
- ε) Οι αυτό-πραγματοποιούμενες ανάγκες σχετίζονται με την επιθυμία να φτάσει κανείς ένα δυνατό στόχο. Περιλαμβάνει ανάγκες για προσωπική ολοκλήρωση και προσωπική ανάπτυξη. Τα αυτό-πραγματοποιούμενα άτομα είναι αυτά που χρησιμοποιούν όλες τις ικανότητές τους.

Οι Διγγελίδης, Κοτσάκη και Παπαιωάννου, (2005) εξέτασαν τις διαφορές μεταξύ μαθητών των τμημάτων αθλητικής διευκόλυνσης γυμνασίου και λυκείου ως προς την εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση, τους προσωπικούς προσανατολισμούς και την αντίληψη εαυτού. Στην έρευνα συμμετείχαν 191 άτομα (114 αγόρια και 77 κορίτσια), τα οποία ήταν μαθητές των Τ.Α.Δ. (Α, Β, Γ Γυμνασίου, ηλικίας 12-15 ετών) και των Ε.Τ.Α.Δ. (Α,Β,Γ Λυκείου, ηλικίας 16-18 ετών). Εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης δύο ανεξάρτητων παραγόντων (two way Anova). Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων ως προς την ικανοποίηση από το μάθημα, τη διασκέδαση, την προσπάθεια, την ψυχική πίεση, και την έλλειψη παρακίνησης. Τα αγόρια είχαν μεγαλύτερα σκορ σε σύγκριση με τα κορίτσια. Μεταξύ των Τ.Α.Δ. και Ε.Τ.Α.Δ. υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την εσωτερική παρακίνηση, την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, τον προσανατολισμό στη δουλειά, το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση, το

κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην αυτονομία των μαθητών, το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στο «εγώ» των μαθητών, και το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην κοινωνική ενίσχυση. Οι μαθητές του Λυκείου είχαν χαμηλότερα σκορ σε σχέση με τους μαθητές του Γυμνασίου. Ο Παπαιωάννου, (1995), μελέτησε πως το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης στη Φυσική Αγωγή σχετίζεται α) με την αντίληψη των δασκάλων για διαφορετικές προσπάθειες, υψηλής και χαμηλής επίτευξης β) με τη παρακίνηση και το στρες των μαθητών με υψηλό και χαμηλό ανταγωνισμό κατά τη διάρκεια της εξάσκησης ή του παιχνιδιού με χαμηλή και υψηλή ικανότητα μαθητών. Το δείγμα ήταν 1393 μαθητές γυμνασίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν: ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών διαφορετικής προσπάθειας σχετιζόταν θετικά με την αντίληψη του περιβάλλοντος που έδινε έμφαση στην κοινωνική σύγκριση. Σχετιζόταν αρνητικά με την αντίληψη που έδινε η έμφαση στη προσωπική πρόοδο. Η αντίληψη του ανταγωνισμού δεν είχε επίδραση στη εσωτερική παρακίνηση όταν προσαρμοζόταν σε εξαιρετικά υψηλούς στόχους μάθησης. Όταν προσαρμοζόταν σε χαμηλούς μαθησιακούς στόχους η παρακίνηση μειωνόταν για τους μαθητές με χαμηλή αντίληψη για την ικανότητά τους, όταν παίζανε με μαθητές υψηλής επίτευξης, ενώ για τους μαθητές με υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα όταν παίζανε με μαθητές χαμηλής επίτευξης. Το κλίμα υψηλού προσανατολισμού στη μάθηση αναπτύσσονταν εισάγοντας την ισότητα στην μάθηση. Σε μία άλλη έρευνα του Παπαιωάννου (1998), μελετήθηκαν οι αντιλήψεις 310 μαθητών για το κλίμα παρακίνησης της τάξης κατά την διάρκεια των μαθημάτων φυσικής αγωγής. Μελετήθηκε ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στην υπεροχή και ο προσανατολισμός στην απόδοση. Έξι κλίμακες απεικονίζουν την αρνητική συμπεριφορά των δασκάλων στα αγόρια, την επικέντρωσή τους στην μάθηση των αγοριών, την ενθάρρυνση, την αυτονομία, την παρακίνηση, την ρύθμιση του μαθήματος για τα αγόρια. Έξι ταυτόσημες κλίμακες μελετήθηκαν για το κλίμα παρακίνησης στην τάξη και για τα κορίτσια. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η αντίληψη των δασκάλων που συμπεριφερόταν διαφορετικά στα αγόρια και στα κορίτσια συσχετιζόταν αρνητικά με την αντίληψη των δασκάλων που βοηθούσαν όλους τους μαθητές να βελτιωθούν. Προτείνεται ο προσανατολισμός στην υπεροχή, ο οποίος αυξάνει την παρακίνηση και συντηρεί την ισότητα στο μάθημα φυσικής αγωγής. Στην έρευνα των Prusak, Treasure, Darst και Pangrazi, (2004), μελετήθηκε η ανταπόκριση της παρακίνησης κοριτσιών (N=1,110) πρώτης και δευτέρας τάξης γυμνασίου έχοντας επιλογές σε δραστηριότητες περπατήματος. Σε σύνολο 42

μαθημάτων, τα 21 μαθήματα είχαν επιλογή στις δραστηριότητες, ενώ τα άλλα 21 δεν είχαν καμία επιλογή. Χρησιμοποιήθηκε το Situational Motivation Scale (SIMS), και το Sport Motivation Scale for PE (SMSPE), ερωτηματολόγιο. Το (SIMS) διεξαγόταν κάθε τρεις μέρες κατά την διάρκεια της παρέμβασης. Το (SMSPE) ερωτηματολόγιο διεξαγόταν ως pre- posttest. Στατιστικά σημαντικές διαφορές φάνηκαν, από το γκρουπ που είχε την ευκαιρία επιλογής. Συγκεκριμένα, είχαν μεγαλύτερη εσωτερική παρακίνηση, μεγαλύτερη αυτορρύθμιση, ήθελαν λιγότερο εξωτερικό έλεγχο και λιγότερη μη-παρακίνηση. Παρουσιάστηκε η αντίληψη ότι οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των ενηλίκων απέναντι στην άθληση έχουν σχέση με την εμπειρία του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Οι Wallhead και Ntoumanis (2004), εξέτασαν τη παρέμβαση του προγράμματος φυσικής αγωγής στην παρακίνηση μαθητών γυμνασίου. Εικοσιπέντε (25) μαθητές παρακολούθησαν μάθημα 60 min. με μαθητοκεντρικό χαρακτήρα και 26 μαθητές που παρακολούθησαν παραδοσιακή διδασκαλία. Μετρήθηκε η ευχαρίστηση των μαθητών, η αντιλαμβανόμενη προσπάθεια, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα, ο προσανατολισμός των στόχων, το κλίμα της αντιλαμβανόμενης παρακίνησης και η αντιλαμβανόμενη αυτονομία που αποκτούν και τα δυο γκρουπ. Από την ανάλυση φάνηκε σημαντική αύξηση της ευχαρίστησης και της αντιλαμβανόμενης προσπάθειας στο γκρουπ που παρακολούθησε πρόγραμμα μαθητοκεντρικού χαρακτήρα. Από την Regression ανάλυση φάνηκε η αύξηση στο κλίμα εμπλοκής στις δραστηριότητες. Η αντιλαμβανόμενη αυτονομία συνδυάστηκε αυξητικά με τις μεταβλητές της ευχαρίστησης, της αντιλαμβανόμενης προσπάθειας, και την αντιλαμβανόμενη ικανότητα. Προγράμματα εξάσκησης με μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, αυξάνουν την αντίληψη του κλίματος εμπλοκής στις δραστηριότητες εξάσκησης, της αντιλαμβανόμενης αυτονομίας και ενισχύει την παρακίνηση των μαθητών.

Συμπερασματικά, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η σχολική τάξη είναι μια ομάδα η οποία λειτουργεί με βάση ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο και στην οποία λαμβάνουν χώρα η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση και η μάθηση (Ματσαγγούρας, 1998). Επομένως, το στυλ ηγεσίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με την αντίληψη των μαθητών για το στυλ ηγεσίας παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Επίσης είναι δυνατόν να επηρεάσει με θετικό τρόπο τη μάθηση, τη νοητική ανάπτυξη, τον αυτοέλεγχο, την επίτευξη των στόχων της τάξης. Όταν δεν ικανοποιούνται οι ανάγκες των μαθητών και νοιώθουν ανελεύθεροι,

φοβισμένοι, καταπιεσμένοι, εμφανίζουν συχνά επιθετικότητα και αλλαγή των συναισθημάτων τους απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση. Αν ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής επιδείξει συμπεριφορά που απαιτείται σε μια κατάσταση και η συμπεριφορά αυτή συμφωνεί με τις προτιμήσεις των μαθητών, τότε διευρύνονται τα περιθώρια για την επίτευξη ιδανικής απόδοσης από την τάξη και τα μέλη της θα αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένα. Καθένα από τα τρία στυλ διαμορφώνει διαφορετικές σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, και μέσω αυτών των σχέσεων επηρεάζονται οι επιδόσεις, η συμπεριφορά και η προσωπικότητα των μαθητών. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι δυνατόν να επηρεάσει την σκέψη των μαθητών και να συμβάλει δραστικά στην αλλαγή των συναισθημάτων τους απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση γενικότερα. Από τα τρία παραπάνω στυλ ηγεσίας η σύγχρονη παιδαγωγική επιλέγει το δημοκρατικό, διότι επηρεάζει με θετικό τρόπο τη μάθηση, τη νοητική ανάπτυξη και τον αυτοέλεγχο, βοηθώντας τους μαθητές να εξελιχθούν σε υπεύθυνα άτομα (Ματσαγγούρας, 1998). Επίσης το στυλ ηγεσίας μπορεί να επηρεάσει άμεσα το αποτέλεσμα της μάθησης και την μακροχρόνια συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες κάθε μορφής. Η στοχευόμενη ηγετική συμπεριφορά δημιουργεί στους μαθητές ένα αίσθημα ασφάλειας, αποδοχής και πνευματικής δημιουργίας. Ο κάθε ηγέτης στην προκειμένη περίπτωση ο καθηγητής φυσικής αγωγής, υιοθετεί ένα τύπο ηγεσίας και στοχεύει στην υλοποίηση των στόχων του μαθήματος και στην ικανοποίηση των μαθητών μέσα σε ένα κλίμα υψηλότερης παρακίνησης (Burns, 1978). Για να το κατορθώσει αυτό προσπαθεί να εμπλέξει συμπεριφορές που επηρεάζουν τις αξίες και τις φιλοδοξίες των μαθητών και προκαλεί τους μαθητές να υπερβούν τους προσωπικούς τους στόχους (Ζαβλανός, 1999). Γι' αυτό ήταν αναγκαία η δημιουργία ενός εργαλείου μέτρησης της αντιλαμβανόμενης ηγετικής συμπεριφοράς, ώστε να μελετηθούν οι παράμετροι αυτής, αλλά και ποιες από τις παραμέτρους συσχετίζονται με την ικανοποίηση των μαθητών.

Ικανοποίηση

Η ικανοποίηση των φοιτητών αποτελεί έναν από τους χρησιμοποιούμενους δείκτες αξιολόγησης, γιατί εκφράζει το βαθμό στον οποίο το παρεχόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις προσδοκίες των μαθητών (Cartwright & Green, 1997). Πέρα από το τι περιλαμβάνει η ικανοποίηση των μαθητών, είναι η εξέταση των παραγόντων που την επηρεάζουν. Αρκετές έρευνες έχουν εξετάσει παράγοντες που επηρεάζουν τη συνολική ικανοποίηση των μαθητών.

Οι Donald και Denison (1996), έδειξαν ότι η συνολική ικανοποίηση των φοιτητών σχετίζεται με την ποιότητα διδασκαλίας, την ποιότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος, την ποιότητα προετοιμασίας για περαιτέρω σπουδές, τη δυνατότητα εφαρμογής των γνώσεων που αποκτήθηκαν στο χώρο εργασίας και την ποιότητα της φοιτητικής ζωής. Ο Hearn (1985), ανέφερε ότι δύο κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν τη συνολική ικανοποίηση είναι το αν είναι ενδιαφέροντα τα μαθήματα και ο τρόπος διδασκαλίας των μαθημάτων. Η έννοια της ικανοποίησης είναι σημαντική γιατί σχετίζεται επίσης με την ικανοποίηση από τη ζωή καθώς και με τη φυσική και ψυχική υγεία (Balzer et al., 1990), επομένως η αύξησή της αποτελεί από μόνη της ένα στόχο, σε ανθρωπιστικό επίπεδο. Επίσης, μπορεί να οδηγήσει σε συμπεριφορές που επηρεάζουν τη λειτουργία της τάξης και του μαθήματος. Επιπλέον, μπορεί να λειτουργήσει ως αντανάκλαση της λειτουργίας του μαθήματος και ως μέσο διάγνωσης δυνητικών προβληματικών περιοχών (Spector, 1997). Ο Kohler (1988), την προσδιορίζει ως μία πολυδιάστατη έννοια, που αντιπροσωπεύει μία ολική στάση του ατόμου και τα συναισθήματά του για συγκεκριμένες πτυχές του καθήκοντός του. Απορρέει δε, από την ικανοποίηση των διαφορετικών πτυχών των καθηκόντων του, όπως από ευκαιρίες για δημιουργικότητα, ποικιλία καθηκόντων, αυτονομία, ευκαιρίες για εμπλουτισμό της γνώσης του ατόμου, πολυπλοκότητα του έργου, «ποσότητα» του έργου διάκριση, επίβλεψη, συμμαθητές. Θα μπορούσε επίσης να οριστεί ως η συναισθηματική ανταπόκριση ενός ατόμου προς τα καθήκοντά του και προς τις φυσικές και κοινωνικές συνθήκες του καθήκοντός του (Wood, Wallace, Zeffane, Schermerhorn, Hurn, & Osborn, 1998). Οι Σίσκος και Παπαιωάννου (2005), εξέτασαν την επίδραση που είχε στον Ελλαδικό χώρο η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο στον προσανατολισμό των στόχων και στην ικανοποίηση στα μαθήματα φυσικής αγωγής και νέων ελληνικών. Μελέτησαν επίσης τις στάσεις των μαθητών προς το σχολείο και τους καθηγητές. Το δείγμα αποτέλεσαν 572 μαθητές και μαθήτριες της Α' Γυμνασίου. Η μέτρηση των παραγόντων ξεκίνησε στην αρχή της σχολικής χρονιάς και έγινε σε τρεις φάσεις που απείχαν μεταξύ τους 6 διδακτικές εβδομάδες συνολικής διάρκειας 3 μηνών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθητές παρουσίασαν σημαντική μείωση στους στόχους «προσωπική βελτίωση» και «κοινωνική αποδοχή» τόσο στη φυσική αγωγή όσο και στα Νέα Ελληνικά, και στις στάσεις τους ως προς τους καθηγητές. Στα Νέα Ελληνικά αντίθετα με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής παρατηρήθηκε σημαντική μείωση στη «ενίσχυση του εγώ» και αύξηση στη «προστασία του εγώ». Σημαντικές διαφορές υπήρξαν και μεταξύ των δύο

φύλων ως προς τον προσανατολισμό των στόχων. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με αυτά άλλων ερευνητών (Eccles & Midgley, 1989; Harter et al., 1992; Anderman & Midgley, 1997; Dweck, 1999) και αποδίδονται στο γεγονός ότι το περιβάλλον του γυμνασίου σε αντίθεση με αυτό του δημοτικού είναι περισσότερο προσανατολισμένο στον ανταγωνισμό και τη διάκριση και λιγότερο στην προσωπική βελτίωση. Οι Θεοδωράκης και Μπεμπέτσος (2003), μελέτησαν τη δομική εγκυρότητα της κλίμακας ικανοποίησης αθλητών και η διερεύνηση αν ο παράγοντας όπως το φύλο, το άθλημα, η αθλητική εμπειρία, και οι ώρες προπόνησης διαφοροποιούν τα επίπεδα ικανοποίησης των αθλητών. Το δείγμα της έρευνας ήταν 141 αθλητές και αθλήτριες ομαδικών αθλημάτων. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτέλεσαν 73 άνδρες και 68 γυναίκες. Από αυτούς, 68 ήταν αθλητές/τριες του μπάσκετ, 29 του βόλεϊ, 32 του ποδοσφαίρου και 15 του πόλο, ηλικίας 12-33 χρονών με μέσο όρο + 17.7. Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης και ο έλεγχος αξιοπιστίας υποστηρίζουν τη δομική εγκυρότητα της Κλίμακας ικανοποίησης των αθλητών. Επίσης βρέθηκε ότι το φύλο και η αθλητική εμπειρία είναι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των αθλητών. Η έννοια της ικανοποίησης αθλητών αναφέρθηκε ως ανεξάρτητη ή εξαρτημένη μεταβλητή σε θεωρητικά μοντέλα στο χώρο του αθλητισμού και ιδιαίτερα σε αυτά που αφορούν στην ηγετική συμπεριφορά (Riemer & Chelladurai, 1998). Οι Weiss και Friedrichs (1986), σε μία έρευνα μεταξύ 215 αθλητών του πανεπιστημιακού πρωταθλήματος καλαθοσφαίρισης βρήκαν ότι οι προπονητές που επιδείκνυαν πιο δημοκρατική συμπεριφορά, επιβράβευαν συχνότερα τους αθλητές τους, αλλά και τους παρείχαν περισσότερη υποστήριξη είχαν πιο ικανοποιημένους αθλητές. Επίσης, αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι και η συνοχή της ομάδας έχει θετική σχέση με την ικανοποίηση που νιώθουν οι αθλητές και οι αθλήτριες ως μέλη της ομάδας (Windmeyer, Carron & Brawley, 1993). Μια έρευνα των Windmeyer και Williams (1991), στο άθλημα του γκολφ έδειξε ότι τόσο η αντίληψη του δεσίματος της ομάδας, όσο, και η ελκυστικότητα του ατόμου στην ομάδα επηρεάζουν την ικανοποίησή τους. Οι Williams και Hacker (1982), έδειξαν ότι η θετική αντίληψη των αθλητών χόκει για την συνοχή της ομάδας τους, επηρεάζει θετικά τόσο την συνοχή των αθλητών, όσο και την απόδοση τους. Η ανασκόπηση των ερευνών που πραγματοποίησε ο Chelladurai (1993), έδειξε ότι οι αθλητές και οι αθλήτριες που ήταν ικανοποιημένη από την ηγεσία των προπονητών και προπονητριών, όταν αυτοί έδιναν έμφαση στην τεχνική καθοδήγηση η οποία αυξάνει την ικανότητα των αθλητών και αθλητριών, στην συντονισμένη προσπάθεια των

μελών της ομάδας, και στην θετική ανατροφοδότηση η οποία εστιάζεται στην αναγνώριση και στον έπαινο σχετικά με την καλή απόδοση. Σύμφωνα με τους Chelladurai και Riemer (1997), η ικανοποίηση των αθλητών είναι η «θετική συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο αθλητής, και προέρχεται από τη σύνθετη αξιολόγηση των δομών, διαδικασιών και αποτελεσμάτων της αθλητικής εμπειρίας». Το επίπεδο της ικανοποίησης του αθλητή επηρεάζεται από τα προσωπικά στάνταρτ που έχει θέσει πριν την αθλητική εμπειρία. Και καταλήγουν ότι οι σταθερές αυτές επηρεάζονται από τις επιθυμίες, τα συναισθήματα, την αίσθηση δικαίου, τις προηγούμενες εμπειρίες και τις προσδοκίες του αθλητή. Όπως αναφέρεται και από τους ίδιους ο παραπάνω εννοιολογικός προσδιορισμός βασίζεται στην ικανοποίηση των αναγκών του αθλητή. Η ικανοποίηση αναγκών (need satisfaction) είναι μια έννοια που έχει ευρέως χρησιμοποιηθεί σε θεωρητικά μοντέλα ικανοποίησης, στο χώρο της αναψυχής και του αθλητισμού, έχει άμεση σχέση με την παρακίνηση και προκαλείται όταν το άτομο «ικανοποιήσει» συγκεκριμένες ανάγκες ή /και κίνητρα του μέσα από τη συμμετοχή του σε αθλητικές δραστηριότητες (Mannell, 1999).

Ηγετική συμπεριφορά και αποτελεσματικός διδάσκων

Εξετάζοντας οι Chelladurai και Kuga (1996), σημαντικά σημεία και διαφορές μεταξύ της διδασκαλίας σε σχολικό χώρο και της διδασκαλίας σε προπόνηση. Φαίνεται από την έρευνα ότι υπάρχουν διαφορές ως προς την ομάδα και το έργο σε περιβάλλον προπόνησης και διδασκαλίας. Οι διαφορές που προτείνονται είναι ότι το coaching, είναι περισσότερο υπαγόμενο στην άσκηση επηρεαζόμενο από τον leader, συνεπώς μεγαλύτερη παρακίνηση συγκρίνοντάς το με την διδασκαλία. Επιπλέον στοιχεία περιβάλλοντος και οργάνωσης επηρεάζουν τον θεσμικό ρόλο και κάνουν σύμφωνα με την βιβλιογραφία, το ρόλος της διδασκαλίας σε σχολικό χώρο και ο ρόλος της διδασκαλίας στην προπόνηση να είναι αντίθετη (Bain & Wendt, 1983; Chu, 1984 Dodds et al., 1991 Earls, 1981; Figone, 1994; Massengale, 1974; Sage, 1987, 1989; Segrave, 1981).

Στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ο εκπαιδευτικός έχει στο δυναμικό του μαθητές με διαφορετικές ικανότητες, διαφορετικό επίπεδο κατάρκτησης των κινητικών δεξιοτήτων (Chelladurai, 1996). Αυτό το κλίμα ετερογένειας πρέπει να διευθετηθεί έτσι ώστε να οδηγηθεί στην αποτελεσματική διδασκαλία και στην ικανοποίηση των μαθητών από το μάθημα και τον διδάσκοντα. Τα βασικά καθήκοντα ενός αποτελεσματικού διδάσκοντα είναι να εκπαιδεύσει το μαθητή στις απαιτήσεις του

ρόλου του, να προσαρμόσει το υλικό στο επίπεδο του μαθητή, να δημιουργήσει τις κατάλληλες ευκαιρίες επιτυχημένης συμμετοχής, χρησιμοποιώντας παρακίνηση, έλεγχο και επιβράβευση της προόδου (Fenstermacher, 1986). Η έρευνα για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας προσπαθεί να απαντήσει στην ερώτηση «τι κάνει ένα διδάσκοντα αποτελεσματικό», κατά συνέπεια «ποια συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ή του μαθητή σχετίζεται με την μάθηση» (Silverman, 1985). Αποτελεσματική είναι η διδασκαλία που οδηγεί γρηγορότερα και για μεγαλύτερη διάρκεια σε στοχευμένη μάθηση (Rink, 1996). Τα επιτεύγματα των μαθητών είναι απόρροια των ενεργειών των διδασκόντων (Locke, 1976). Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν τη συστηματική παρατήρηση ως μέθοδο αξιόπιστης παρατήρησης της διδασκαλίας και τη διαδικασία μάθησης. Τα εργαλεία συστηματικής παρατήρησης είναι α) το CAFIAS (Cheffers Adaption of the Flanders Interaction System) των Cheffers, Mancini και Martinek (1980), το οποίο προσπαθεί να κωδικοποιήσει τη συμπεριφορά των διδασκόντων και την ταυτόχρονη αντίδραση των μαθητών, ώστε να καταλήξει σε συμπεράσματα για το ποιες αντιδράσεις των μαθητών παρατηρούνται στην συμπεριφορά του διδάσκοντα β) το ALT-PE (Parker, 1989), το οποίο καταγράφει το πλαίσιο του μαθήματος και τη μορφή ένταξης του μαθητή στο μάθημα και γ) το QMTPS (Qualitative Measures of Teaching Performance Scale) των Pink και Werner (1989), το οποίο μπορεί να αποδώσει με ακρίβεια τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στη τάξη και η ανάλυσή τους μπορεί να οδηγήσει σε χρήσιμα συμπεράσματα για τη διδασκαλία, για πρακτικές που δείχνουν αποτελεσματικές, στοιχεία για την συμπεριφορά των μαθητών και τέλος μια ολοκληρωμένη εικόνα για την επίτευξη ή όχι των στόχων που επιλέχθηκαν στο μάθημα. Με τη συστηματική παρατήρηση, σύμφωνα με τον Siedentop (2002), άρχισε να γίνεται κατανοητή η δυναμική της τάξης από την πλευρά των ενεργειών διδασκόντων και μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Οι Graham και Heimerer (1981), στην ανασκόπησή τους προσπάθησαν να απαντήσουν στο ερώτημα: τι κάνει κάποιους καθηγητές περισσότερο αποτελεσματικούς από κάποιους άλλους, προσδιορίζουν τρεις κατηγορίες ερευνών. Η πρώτη ομάδα ερευνών επιχείρησε να αναγνωρίσει κοινά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών διδασκόντων, χωρίς όμως επιτυχία. Η δεύτερη ομάδα προσπάθησε να αναγνωρίσει κάποια κοινά σημεία ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας μεταξύ των αποτελεσματικών διδασκόντων, αλλά και αυτή η προσπάθεια δεν απέδωσε τα αναμενόμενα. Η τρίτη ομάδα τέλος εστίασε την προσοχή της στην αλληλεπίδραση

διδάσκοντα-μαθητή και πως αυτή μεταβάλλεται μέσα στο περιβάλλον της τάξης. Οι μελετητές κατέληξαν ότι η συμπεριφορά των αποτελεσματικών διδασκόντων κατά τη διδασκαλία καθορίζεται και εξαρτάται από το αντικείμενο του μαθήματος, από τους μαθητές και από το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο συντελείται.

Χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας

Ο Roark (1975), αναδεικνύει μέσα από την ανασκόπηση άρθρων ως κύρια χαρακτηριστικά μιας επιτυχημένης διδασκαλίας τον ενθουσιασμό και την ευελιξία κάτω όμως από συγκεκριμένες συνθήκες που συσχετίζονται με την συνθετότητα του περιεχομένου και τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Οι Heitzmann και Starpoli (1975), μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, εντοπίζουν δυο προσωπικά χαρακτηριστικά που αφορούν την αποτελεσματική διδασκαλία: τη θέρμη (οικείο και ασφαλές περιβάλλον) και την προσαρμοστικότητα (ευπροσάρμοστο περιβάλλον με δυνατότητα εναλλακτικών λύσεων). Η ικανότητα του διδάσκοντα να προσαρμόζεται εύκολα και να ελίσσεται υποδυόμενος διάφορους ρόλους, ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν κάθε φορά, οδηγεί σε μια καλή διδασκαλία, που έχει ως φυσικό επακόλουθο την επιτυχία των μαθητών. Ο Schon (1987), υποστήριξε ότι δεν υπάρχει ένα μόνο σετ από κριτήρια αποτελεσματικότητας, από τα οποία μπορεί κανείς να εκτιμήσει ικανότητες, αλλά μια συνεχώς εναλλασσόμενη εικόνα της τάξης, την οποία οι καθηγητές προσπαθούν να την ελέγξουν και να την επηρεάσουν. Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται τόσο από τις ανεξάρτητες δράσεις και ευθύνες του μαθητή όσο και από τη συμπεριφορά του διδάσκοντα. Η διδασκαλία εμπεριέχει ένα μεγάλο αριθμό από ποικίλες, απροσδόκητες κοινωνικές συμπεριφορές, που ο διδάσκων πρέπει να διαχειριστεί με επιτυχία, αν θέλει οι μαθητές του να εξασφαλίζουν με σταθερότητα επιτυχίες μάθησης (Silcock, 1993). Από το 1990 και μετά άρχισαν να αναπτύσσονται λίστες με κριτήρια και χαρακτηριστικά που προσδιόριζαν την αποτελεσματικότητα ενός διδάσκοντα (Hickson & Fishburne, 2005). Ο Silverman (1991), σε μια ανασκοπική μελέτη ανέπτυξε μια περιεκτική λίστα από χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διδασκαλίας κινητικών δεξιοτήτων τα οποία είναι ο σχεδιασμός της διδασκαλίας για την διαχείριση της τάξης και τη μάθηση, η λήψη μέτρων με στόχο την πρόληψη κάθε κατάστασης και ο σχεδιασμός πλάνων για κάθε ενδεχόμενο, η αντίληψη των διαφορών ως προς την ικανότητα των μαθητών και χρήση αυτής της πληροφορίας στο σχεδιασμό και την παρακολούθηση των δραστηριοτήτων, η αναζήτηση περισσότερων πηγών για τον σχεδιασμό της

διδασκαλίας, η γνώση και σωστή χρήση πολλών στυλ διδασκαλίας, η παροχή συγκεκριμένων και με ακρίβεια οδηγιών και η πλήρης επίδειξη, η παροχή επαρκούς χρόνου εξάσκησης σε κάθε μαθητή, η μεγιστοποίηση του χρόνου συμμετοχής σε κάθε μαθητή, η ελαχιστοποίηση του χρόνου εκτός εξάσκησης και η ελαχιστοποίηση του χρόνου αναμονής σε κάθε άσκηση. Γενικότερα, η διαχείριση του διδακτικού χρόνου είναι κεφαλαιώδους σημασίας στη διδασκαλία της φυσικής αγωγής για να μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση της κινητικής συμμετοχής των μαθητών. Για την Rink (1996), οι βασικές παράμετροι που αφορούν στην αποτελεσματική διδασκαλία είναι ο καθορισμός των στόχων, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας για την επίτευξη των στόχων, η παρουσίαση των δραστηριοτήτων στους μαθητές, η οργάνωση και διαχείριση του περιβάλλοντος μάθησης, ο έλεγχος του περιβάλλοντος μάθησης, η ανάπτυξη του περιεχομένου του μαθήματος και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και του προγράμματος. Οι Dunne και Wragg (2003), προτείνουν εννέα διαστάσεις μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές όσο και τους διδάσκοντες στην επιτυχία. Οι πρώτες τρεις διαστάσεις συνίστανται, στην προετοιμασία και στο σχεδιασμό του μαθήματος, στην οργάνωση και διαχείριση της τάξης και στην εξασφάλιση και διατήρηση της πειθαρχίας. Οι επόμενες πέντε διαστάσεις αφορούν στο ήθος του διδάσκοντα, ο οποίος δείχνει ενδιαφέρον, διατηρεί θερμές σχέσεις, βοηθά, ενθαρρύνει και συνεργάζεται με τα παιδιά, στην άμεση διδασκαλία με συνεχείς επιδείξεις, περιγραφές και σαφείς εξηγήσεις, στην παρατήρηση-παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και στη διορθωτική παρέμβαση, όπου και όταν χρειάζεται. Τέλος, η αξιολόγηση, που θα περιγράψει την απόδοση και τις αντιδράσεις των παιδιών στη μάθηση, ολοκληρώνει το σχήμα της επιτυχημένης διδασκαλίας. Ο Borich (2003), σε μια ανασκόπηση ερευνητικών μελετών συνόψισε τις αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας και περιέγραψε πέντε βασικές συμπεριφορές διδασκαλίας, που υποστηρίχθηκαν από την έρευνα: α) σαφήνεια μαθήματος, β) εκπαιδευτική ποικιλία, γ) προσανατολισμός στόχου διδασκόντων, δ) δέσμευση στη διαδικασία μάθησης, ε) ποσοστό επιτυχίας μαθητών. Η έρευνα για την αποτελεσματική διδασκαλία τα τελευταία χρόνια εστιάζει την προσοχή της περισσότερο στις στρατηγικές διδασκαλίας και στην αποτελεσματική οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και αναζητά τρόπους μέσω των οποίων αυτά τα στοιχεία θα μπορέσουν να ασκήσουν θετική επίδραση στη μάθηση και στην ικανότητα των παιδιών (Hebert & Worthy, 2001; Collier & Hebert, 2004; Protheroe, 2004; Hickson & Fishburne, 2005). Οι Κυργυρίδης, Δέρρη και

Κιουμουρτζόγλου (2006), παραθέτουν δέκα παράγοντες, η ύπαρξη των οποίων οδηγεί με ασφάλεια σε μια επιτυχημένη διδασκαλία. 1. Το στοιχείο της προετοιμασίας του διδάσκοντα εμφανίζεται στο 5,12% των ερευνών. 2. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, που συμβάλει στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και την προαγωγή της μάθησης, έχει απασχολήσει το 8,54% των ερευνών. Η μεθοδική οργάνωση και διαχείριση της τάξης σε συνδυασμό με τις στρατηγικές διδασκαλίας, αποτελούν τα βασικά συστατικά της φύσης της αποτελεσματικής διδασκαλίας, σύμφωνα με τις απόψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής στην έρευνα των Arrighi και Young (1987). 3. Η σωστή οργάνωση και διοίκηση της τάξης εμφανίζεται στις περισσότερες έρευνες (21,36%). Ένα άλλο χαρακτηριστικό του επιτυχημένου διδάσκοντα είναι η δημιουργία ενός θετικού, υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης (Randall, 1992). Η διδασκαλία, η γνώση της διδακτικής και η χρησιμοποίηση στρατηγικών διδασκαλίας απασχολούν το 20,51% των ερευνών. Η πειθαρχία και ο έλεγχος της τάξης απασχολούν το 6,83% των ερευνών. Η ικανότητα του διδάσκοντα να προσαρμόζει την διδασκαλία του ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν κάθε φορά απασχολεί το 7,69% των ερευνών. Οι δεξιότητες επικοινωνίας απασχολούν το 3,41% των ερευνών και η αξία της ανατροφοδότησης απασχολεί το 10,25% των ερευνών. Η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της αποτελεσματικής διδασκαλίας καθώς οδηγεί με ασφάλεια σε μια επιτυχημένη εκτίμηση της απόδοσης-επίδοσης των μαθητών και εμφανίζεται στο 6,83% των ερευνών.

Διδακτικές συμπεριφορές και αποτελεσματική διδασκαλία

Ο Collier και Hebert (2004), ανέπτυξαν ένα ερωτηματολόγιο προσπαθώντας να διαπιστώσουν ποιες διδακτικές συμπεριφορές οδηγούν στην αποτελεσματική διδασκαλία. Ερωτηματολόγιο 24 ερωτήσεων στο οποίο απάντησαν 394 εκπαιδευτικοί. Το 44% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, το 40% δίδασκαν για περισσότερα από είκοσι χρόνια ενώ το 49% δίδασκε σε αγροτική περιοχή. Η οργάνωση και η διαχείριση της τάξης με σκοπό τον έλεγχο και την πειθαρχία των μαθητών αναδείχθηκαν τα πιο σημαντικά στοιχεία για αποτελεσματική διδασκαλία.

Ο Behets (1997), εξέτασε τις συμπεριφορές διδασκόντων και μαθητών και συνέκρινε τους περισσότερους και λιγότερο αποτελεσματικούς ΚΦΑ. Το δείγμα αποτέλεσαν εννέα διδάσκοντες οι οποίοι δίδαξαν μια καινούργια δεξιότητα για τέσσερα μαθήματα και 170 μαθητές γυμνασίου στους οποίους πραγματοποιήθηκε

αρχική και τελική μέτρηση επίτευξης. Η διδασκαλία αναλύθηκε ως προς τον ενεργητικό χρόνο συμμετοχής των μαθητών, τη διδασκαλία (οδηγίες, υποδείξεις, επεξηγήσεις), την οργάνωση και διαχείριση της τάξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πιο αποτελεσματικοί διδάσκοντες πέτυχαν σημαντικά υψηλότερα σκορ στο ενεργό χρόνο συμμετοχής και χαμηλότερα στο χρόνο οδηγιών και ανατροφοδότησης (με εξαίρεση τη διορθωτική). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η φυσική αγωγή διδάσκεται αποτελεσματικά με την πράξη, μειώνοντας το χρόνο διαχείρισης και επεξηγήσεων της άσκησης.

Προκειμένου να διαπιστώσουν ποιες είναι οι πρακτικές που κάνουν ένα διδάσκοντα αποτελεσματικό ο Lacy, Willison και Hicks (1998), αξιολόγησαν ένα ΚΦΑ που είχε διακριθεί ως «καθηγητής της χρονιάς». Βιντεοσκοπήθηκαν και αναλύθηκαν σύμφωνα με το Arizona State University Observation Instrument (Lacy & Dast, 1984), 12 διδακτικές ώρες σε μαθητές πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές είχαν ενεργητική συμμετοχή σε κατάλληλες δραστηριότητες σε ποσοστό 49% ενώ η οργάνωση και διαχείριση της τάξης περιορίστηκε στο 8% του χρόνου του μαθήματος. Για τη διερεύνηση συμπεριφορών των περισσότερο και λιγότερο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών ο Carreiro Da Costa και Pierson (1992), εξέτασαν την αποτελεσματικότητα 18 ΚΦΑ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εκμάθηση της δεξιότητας του άλματος. Κατάληξαν στο συμπέρασμα ότι η σαφής παρουσίαση του περιεχομένου, η διαχείριση του χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος καθώς και η ορθότητα και η καταλληλότητα της ανατροφοδότησης είναι χαρακτηριστικά αποτελεσματικού διδάσκοντα. Ο Sandy (2004), περιγράφει τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ως ηγέτη. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι ηγέτης γιατί εμπνέει καινοτομεί, έχει βαθιά γνώση του αντικειμένου του, χαίρει σεβασμού, θέτει υψηλά πρότυπα και προσδοκίες που συνυπάρχουν με την ενθάρρυνση, την υποστήριξη και την ευελιξία και δίνει αρμοδιότητες στους μαθητές. Με στόχο να τον προετοιμάσει για τις απαιτήσεις εντός αλλά και εκτός τάξης, έτσι όπως ο 21^{ος} αιώνας το απαιτεί. Οι παραπάνω έρευνες συμφωνούν με τις απόψεις των (Gallahue, 1996; Graham, 1992; Mawer 1995; Metzel, 1990; Rink, 1993; Siedentop, 1991, 2002; Silverman, 1991) για τον αποτελεσματικό διδάσκοντα στη φυσική αγωγή οι οποίες συγκλίνουν σε τρεις βασικές κατηγορίες χαρακτηριστικών: τα προσωπικά χαρακτηριστικά, τα χαρακτηριστικά στην τάξη και τα χαρακτηριστικά στην αξιολόγηση των μαθητών. Η ηγετική συμπεριφορά με στόχο και την αποτελεσματική διδασκαλία βλέπουμε ότι είναι ένα πολυσύνθετο στοιχείο.

Αναλυτικότερα, σχετικά με τα προσωπικά χαρακτηριστικά ο αποτελεσματικός καθηγητής φυσικής αγωγής δείχνει ενδιαφέρον για τους μαθητές, είναι ειλικρινής και ενθουσιώδης. Φέρεται με σεβασμό και επιμένει στον αλληλοσεβασμό μεταξύ των μαθητών και έχει ανεπτυγμένες δεξιότητες επικοινωνίας. Ενημερώνεται διαρκώς ανανεώνοντας τις γνώσεις του και εμφανίζεται στο μάθημα με κατάλληλη ενδυμασία (Gallahue, 1996; Graham, 1992; Sandy, 2004). Κατά την διάρκεια του μαθήματος ο ηγέτης εκπαιδευτικός θέτει ξεκάθαρα τους στόχους του μαθήματος οι οποίοι αντανακλώνται στις δραστηριότητες που επιλέγει, στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιεί και στα αποτελέσματα της συμπεριφοράς που επιδιώκει. Επινοεί στρατηγικές για να μεγιστοποιήσει τη συμμετοχή των μαθητών και να περιορίσει το χρόνο αναμονής και αυξάνει σταδιακά το βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων. Ελέγχει συστηματικά αν οι μαθητές κατανοούν, είναι «ανοιχτός» σε ερωτήσεις και σχόλια, εξηγεί τα καθήκοντα των μαθητών με σαφήνεια, κάνει γνωστές τις προσδοκίες του και φροντίζει για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Οργανώνει και διευθύνει την τάξη, ελαχιστοποιεί τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές και τα προβλήματα πειθαρχίας, ορίζει κανόνες και ρουτίνες συμπεριφοράς, διατηρεί τον έλεγχο, είναι αντικειμενικός και σταθερός (Gallahue, 1996; Sandy, 2004).

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 619 μαθητές Ε & Στ τάξης Δημοτικού ηλικίας 11-12 ετών. Το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία και οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν εθελοντικά ένα ερωτηματολόγιο που τους διανεμήθηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος φυσικής αγωγής.

Ερωτηματολόγιο

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο και οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για την εμπιστευτικότητα των απαντήσεών τους. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, αποτελείται από 43 ερωτήσεις και επισυνάπτεται στο Παράρτημα. Συγκεκριμένα αξιολογούνται:

- 1) Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (4 θέματα).
- 2) Η ηγετική συμπεριφορά με (39 θέματα) με βάση την βιβλιογραφία (Chelladurai & Saleh, 1980). Οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν προκειμένου να ταιριάζουν σε παράγοντες σχολικής τάξης και να μπορούν να απαντηθούν από παιδιά. Η ηγετική συμπεριφορά από πέντε διαστάσεις: ‘ διδακτική καθοδήγηση – εξάσκηση - βελτίωση’ (13 θέματα, για παράδειγμα, ‘επιβλέπει ώστε οι μαθητές να καταβάλουν την μέγιστη προσπάθεια’), ‘δημοκρατική συμπεριφορά’ (9 θέματα, για παράδειγμα, ‘ζητά την γνώμη των μαθητών όταν παίρνονται αποφάσεις για την αποτελεσματικότητα του μαθήματος’), ‘αυταρχική συμπεριφορά’ (5 θέματα, για παράδειγμα σχεδιάζει το μάθημα χωρίς να λαμβάνει υπόψη άλλη γνώμη’), ‘κοινωνική υποστήριξη’ (8 θέματα, για παράδειγμα, ‘βοηθάει τους μαθητές στα προσωπικά τους προβλήματα’), ‘θετική ανατροφοδότηση’ (4 θέματα, για παράδειγμα, ‘επιβραβεύει τους μαθητές/τριες για μια καλή ενέργεια μπροστά στους υπόλοιπους συμμαθητές/τριες’).
- 3) Η ικανοποίηση (8 θέματα), για παράδειγμα, ‘Βρίσκω το μάθημα ενδιαφέρον’ (Duda & Nicholls, 1992). Οι απαντήσεις που αφορούν την ηγετική

συμπεριφορά δόθηκαν σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert, από (1) 'ποτέ' έως (5) 'πάντα'. οι ερωτήσεις της ικανοποίησης (5 θέματα), δόθηκαν σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert, από (1) 'διαφωνώ απόλυτα' έως (5) 'συμφωνώ απόλυτα'.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και συμπληρώθηκαν με την παρουσία της ερευνήτριας, προκειμένου να επιλυθούν πιθανές απορίες των συμμετεχόντων.

Στατιστική Ανάλυση

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε διερευνητική παραγοντική ανάλυση στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της ηγετικής συμπεριφοράς και της ικανοποίησης, με την μέθοδο της ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες και με όριο ιδιοτιμής 1.0 και ανάλυση αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής (Cronbach α). Έγινε σύγκριση των μέσων όρων των και αντιλαμβανόμενων ηγετικών συμπεριφορών μεταξύ των μαθητών και των διδασκόντων με απλή ανάλυση διακύμανσης (one way Anova) μεταξύ των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών. Έγινε ανάλυση Παλινδρόμησης (Regression Analysis) για την ανεύρεση του ποσοστού πρόβλεψης της ικανοποίησης των μαθητών από το αντιλαμβανόμενο στυλ ηγεσίας και των δημογραφικών χαρακτηριστικών.

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η συνεισφορά των παραγόντων της ηγετικής συμπεριφοράς στο στυλ ηγεσίας.

Παραγοντική ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε διερευνητική παραγοντική ανάλυση κυρίων συνιστωσών και στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σχετικά με την αντιλαμβανόμενη ηγετική συμπεριφορά με την μέθοδο της ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες και με όριο ιδιοτιμής 1.0. Από την διερευνητική παραγοντική ανάλυση στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, τα αποτελέσματα ανέδειξαν επτά (7) διαστάσεις με ιδιοτιμή (eigenvalue) πάνω από ένα (1) που εξηγούσαν το 44,58% της συνολικής διακύμανσης. Από τον Chelladurai και Saleh (1980), προτάθηκε ο πρώτος παράγοντας που ονομάστηκε «Προπόνηση-Καθοδήγηση» προέκυψε ο παράγοντας «Διδακτική καθοδήγηση μαθήματος», φόρτισαν (8) ερωτήσεις που εξηγούσαν το 5,48% της συνολικής διακύμανσης, επίσης στον ίδιο προτεινόμενο παράγοντα προέκυψε και ο παράγοντας που ονομάστηκε «Διδακτική καθοδήγηση ασκήσεων» φόρτισαν (3) ερωτήσεις που εξηγούσαν το 2,97% της συνολικής διακύμανσης. Ο δεύτερος παράγοντας που προτάθηκε από τον Chelladurai και Saleh (1980), ονομάστηκε «Δημοκρατική συμπεριφορά» προέκυψε ο παράγοντας που ονομάστηκε «Δημοκρατική συμπεριφορά ελευθερία έκφρασης γνώμης» φόρτισαν (4) ερωτήσεις που εξηγούσαν το 3,13% της συνολικής διακύμανσης, επίσης στον ίδιο προτεινόμενο παράγοντα προέκυψε ο παράγοντας που ονομάστηκε «Δημοκρατική συμπεριφορά ελευθερία καθορισμού στόχων» φόρτισαν (3) ερωτήσεις που εξηγούσαν το 4,23% της συνολικής διακύμανσης. Ο τρίτος προτεινόμενος παράγοντας ονομάστηκε από τους ερευνητές «Αυταρχική συμπεριφορά» προέκυψε ο ίδιος παράγοντας «Αυταρχική συμπεριφορά» φόρτισαν (5) ερωτήσεις που εξηγούσαν το 6,98% της συνολικής διακύμανσης. Ο τέταρτος παράγοντας ονομάστηκε «Κοινωνική υποστήριξη» προέκυψε ο ίδιος παράγοντας φόρτισαν (8) ερωτήσεις που εξηγούσαν το 18,02% της συνολικής διακύμανσης. Στην τελευταία διάσταση που ονομάστηκε «Θετική επιβράβευση» προέκυψε ο ίδιος παράγοντας, φόρτισαν (4) ερωτήσεις που εξηγούσαν το 3,74% της συνολικής

διακύμανσης. Τρεις ερωτήσεις Δίνει προσωπικά στον κάθε μαθητή/τρια οδηγίες για τις ασκήσεις του κάθε αθλήματος 9,. Επιτρέπει στους μαθητές να θέσουν προσωπικούς – ατομικούς στόχους απόδοσης 35,. Βοηθάει τους μαθητές να λύσουν τις προσωπικές τους διαφορές 57, δεν φόρτισαν ικανοποιητικά (<.40) ή φόρτιζαν σε περισσότερους από ένα παράγοντα και διαγράφηκαν. Έγινε έλεγχος επάρκειας του δείγματος και σφαιρικότητας και βρέθηκε ότι ήταν σε αποδεκτά όρια (KMO = 0,865 & Bartlett's Test = 3830,645, $p < 0,05$). Η παραγοντική ανάλυση και οι φορτίσεις των διαστάσεων των αντιλαμβανόμενων ηγετικών συμπεριφορών παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Φορτίσεις αντιλαμβανόμενης ηγετικής συμπεριφοράς

Διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης ηγετικής συμπεριφοράς	Διδακτική Καθοδήγηση Μαθήματος	Διδακτική Καθοδήγηση Ασκήσεων	Δημοκρατική Συμπεριφορά Ελευθερία Έκφρασης Γνώμης
Διδάσκει έτσι ώστε οι μαθητές να καταβάλουν τη μέγιστη προσπάθεια	0,606		
Εξηγεί με λεπτομέρειες την τεχνική και την τακτική του κάθε αθλήματος	0,630		
Διορθώνει τα λάθη των μαθητών/τριών	0,465		
Δίνει στους μαθητές να καταλάβουν ότι ο ρόλος του καθηγητή είναι να βοηθά τους μαθητές	0,428		
Εξηγεί με ακρίβεια τι θα πρέπει να κάνουν οι μαθητές στο μάθημα	0,674		

Διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης ηγετικής συμπεριφοράς	Διδακτική Καθοδήγηση Μαθήματος	Διδακτική Καθοδήγηση Ασκήσεων	Δημοκρατική Συμπεριφορά Ελευθερία Έκφρασης Γνώμης
Εξηγεί στον κάθε μαθητή τι πρέπει και τι δεν πρέπει να κάνει	0,450		
Στο μάθημα δίνει συγκεκριμένες οδηγίες σε κάθε μαθητή/τρια για το τι θα πρέπει να κάνουν	0,556		
Οργανώνει τους μαθητές ώστε να γίνεται καλό μάθημα	0,435		
Θέλει από τον κάθε μαθητή/τρια να εκτελεί όλες τις ασκήσεις με ακρίβεια		0,635	
Εξηγεί πώς ο κάθε μαθητής/τρια συμμετέχοντας βοηθά στο να γίνει καλό το μάθημα		0,618	
Εξηγεί με ακρίβεια τι θέλει να κάνει ο κάθε μαθητής/τρια		0,642	
Ζητά τη γνώμη των μαθητών όταν παίρνονται αποφάσεις για την αποτελεσματικότητα του μαθήματος			0,745
Πολλές φορές ζητά τη σύμφωνη γνώμη της τάξης			0,751
Επιτρέπει τους μαθητές να πουν την γνώμη τους πριν ληφθεί μια απόφαση			0,657

Διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης ηγετικής συμπεριφοράς	Διδακτική Καθοδήγηση Μαθήματος	Διδακτική Καθοδήγηση Ασκήσεων	Δημοκρατική Συμπεριφορά Ελευθερία Έκφρασης Γνώμης
Επιτρέπει στους μαθητές να αυτοσχεδιάζουν ακόμα και αν κάνουν λάθη			0,593

Διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης ηγετικής συμπεριφοράς	Δημοκρατική Συμπεριφορά Ελευθερία Καθορισμού Στόχων	Αυταρχική συμπεριφορά	Κοινωνική υποστήριξη
Ενθαρρύνει τους μαθητές να προτείνουν ιδέες για το μάθημα	-0,557		
Ζητά τη γνώμη των μαθητών σε γενικότερα θέματα που αφορούν το μάθημα	-0,401		
Επιτρέπει τους μαθητές να δουλέψουν με τον δικό τους ρυθμό	-0,718		
Επιτρέπει στους μαθητές να επιλέγουν τον τρόπο επίτευξης των στόχων της εξάσκησης		0,596	
Σχεδιάζει το μάθημα χωρίς να λαμβάνει υπόψη άλλη γνώμη		0,622	
Δεν δίνει εξηγήσεις για τις επιλογές του		0,692	
Δεν κάνει συμβιβασμούς για τίποτα		0,738	
Είναι απόμακρος στη σχέση του με τους μαθητές		0,652	

Διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης ηγετικής συμπεριφοράς	Δημοκρατική Συμπεριφορά Ελευθερία Καθορισμού Στόχων	Αυταρχική συμπεριφορά	Κοινωνική υποστήριξη
Εντοπίζει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του κάθε μαθητή			0,444
Διδάσκει με τέτοιο τρόπο που αποθαρρύνει τις ερωτήσεις			0,627
Απαιτεί από τους μαθητές να εκτελούν τις ασκήσεις τους μέχρι την τελευταία λεπτομέρεια			0,481
Διδάσκει με τέτοιο τρόπο που αποθαρρύνει τις ερωτήσεις			0,727
Εάν κάποιος μαθητής/τρια ζητήσει μια χάρη γίνεται αποδεκτή			0,532
Εκφράζει την αγάπη του και τα θετικά του συναισθήματα για τους μαθητές			0,537
Οι μαθητές τον εμπιστεύονται			0,604
Αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους μαθητές			0,703

Διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης ηγετικής συμπεριφοράς	Θετική επιβράβευση
Προτρέπει τους μαθητές να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες και εκτός σχολείου	0,486
Επιβραβεύει τους μαθητές/τριες για μια καλή ενέργεια μπροστά στους υπόλοιπους συμμαθητές/τριες	0,717
Επιβραβεύει τους μαθητές όταν κάνουν μια καλή ενέργεια	0,728
Εκφράζει την ευχαρίστησή του όταν ένας μαθητής/τρια έχει καλή απόδοση στο μάθημα	0,657

Έγινε ανάλυση αξιοπιστίας για να επιβεβαιωθεί η εσωτερική συνοχή των κλιμάκων. Οι μέσοι όροι κυμάνθηκαν από 2,5 ο μικρότερος για την Αντιλαμβανόμενη αυταρχική συμπεριφορά έως 4,2 ο μεγαλύτερος για την Αντιλαμβανόμενη διδακτική καθοδήγηση μαθήματος. Ο δείκτης Cronbach's α κυμάνθηκε από 0,68 (για την αυταρχική συμπεριφορά), έως 0,77 (για την δημοκρατική συμπεριφορά), όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Περιγραφικά στοιχεία των κλιμάκων και ανάλυση αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής των κλιμάκων αντιλαμβανόμενης ηγετικής συμπεριφοράς

	M. O.	T. A.	alpha
Αντιλαμβανόμενη Διδακτική Καθοδήγηση – Μαθήματος	4,20	0,54	0,71
Αντιλαμβανόμενη Διδακτική Καθοδήγηση Ασκήσεων	3,80	0,80	0,70
Δημοκρατική Συμπεριφορά Ελευθερία Έκφρασης Γνώμης	3,30	0,73	0,72
Δημοκρατική Συμπεριφορά Ελευθερία Καθορισμού Στόχων	3,30	0,12	0,74
Αντιλαμβανόμενη Αυταρχική Συμπεριφορά	2,50	0,11	0,68
Αντιλαμβανόμενη Κοινωνική Υποστήριξη	3,80	0,64	0,69
Αντιλαμβανόμενη Θετική Ανατροφοδότηση	4,10	0,81	0,70

T-TEST

Διαφορές των ηγετικών συμπεριφορών ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Έγινε t-test για να διαπιστωθούν οι διαφορές -ως προς τις τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές α) φύλο, β) συμμετοχή ή μη σε αθλητικούς συλλόγους, γ) εθνικότητα. Από τα αποτελέσματα για την πρώτη ανεξάρτητη μεταβλητή ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια φάνηκε ότι: α) Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=0,492$, $p>0,05$), μεταξύ των φύλων, για τον παράγοντα διδακτική καθοδήγηση μαθήματος και για τον παράγοντα διδακτική καθοδήγηση των ασκήσεων ($t=0,728$, $p>0,05$), γ) Υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=0,801$, $p<0,05$), μεταξύ των φύλων και τα κορίτσια (MO=3,3) αντιλαμβάνονται περισσότερο τον παράγοντα δημοκρατική συμπεριφορά ελευθερία έκφραση γνώμης, ενώ τα αγόρια (MO=3,2) λιγότερο, δ) Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=0,179$, $p>0,05$), μεταξύ των φύλων στον παράγοντα δημοκρατική συμπεριφορά ελευθερία καθορισμού στόχων, ε) Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=3,82$, $p>0,05$) στον παράγοντα αυταρχική συμπεριφορά, στ) Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=0,216$, $p>0,05$) μεταξύ των φύλων στον παράγοντα κοινωνική υποστήριξη, ζ) Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=0,324$, $p>0,05$) μεταξύ των φύλων στον παράγοντα θετική επιβράβευση.

Από τα αποτελέσματα για την δεύτερη ανεξάρτητη μεταβλητή ανάμεσα στη συμμετοχή ή μη σε αθλητικούς συλλόγους, φάνηκε ότι: α) Υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=1,38$, $p<0,05$), μεταξύ των συμμετεχόντων και μη συμμετεχόντων και οι συμμετέχοντες (MO=4,2) αντιλαμβάνονταν περισσότερο τον παράγοντα διδακτική καθοδήγηση μαθήματος ενώ οι μη συμμετέχοντες (MO=4,1) λιγότερο, β) Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=0,707$, $p>0,05$), μεταξύ των συμμετεχόντων και μη συμμετεχόντων για τον παράγοντα διδακτική καθοδήγηση των ασκήσεων, γ) Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=0,925$, $p>0,05$), μεταξύ των συμμετεχόντων και μη συμμετεχόντων και οι συμμετέχοντες (MO=3,3) αντιλαμβάνονταν περισσότερο τον παράγοντα δημοκρατική συμπεριφορά ελευθερία έκφρασης γνώμης, δ) Υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=0,599$, $p<0,05$), μεταξύ των συμμετεχόντων και μη συμμετεχόντων και οι συμμετέχοντες (MO=3,3) αντιλαμβάνονταν περισσότερο τον παράγοντα δημοκρατική συμπεριφορά ελευθερία καθορισμού στόχων ενώ οι μη συμμετέχοντες (MO=3,2) λιγότερο, ε) Υπήρχε

στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=0,734$, $p<0,05$), μεταξύ των συμμετεχόντων και μη συμμετεχόντων και οι μη συμμετέχοντες ($MO=2,6$) αντιλαμβάνονταν περισσότερο τον παράγοντα αυταρχική συμπεριφορά ενώ οι συμμετέχοντες ($MO=2,5$) λιγότερο, στ) Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=0,804$, $p>0,05$), μεταξύ των συμμετεχόντων και μη συμμετεχόντων στον παράγοντα κοινωνική υποστήριξη, ζ) Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=1,08$, $p>0,05$), μεταξύ των συμμετεχόντων και μη συμμετεχόντων για τον παράγοντα κοινωνική υποστήριξη.

Από τα αποτελέσματα για την τρίτη ανεξάρτητη μεταβλητή ανάμεσα στη Ελληνική και Αλλοδαπή εθνικότητα φάνηκε ότι: α) Υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=0,971$, $p>0,05$), μεταξύ Ελλήνων και Αλλοδαπών και οι Έλληνες ($MO=4,2$) αντιλαμβάνονταν περισσότερο τον παράγοντα διδακτική καθοδήγηση μαθήματος από ότι οι Αλλοδαποί ($MO=4,1$) λιγότερο στον παράγοντα. β) Υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=2,73$, $p<0,05$), μεταξύ Ελλήνων και Αλλοδαπών και οι Αλλοδαποί ($MO=3,9$) αντιλαμβάνονταν περισσότερο τον παράγοντα διδακτική καθοδήγηση ασκήσεων από ότι οι Έλληνες ($MO=3,7$), γ) Υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=1,24$, $p<0,05$), μεταξύ Ελλήνων και Αλλοδαπών και οι Έλληνες ($MO=3,3$) αντιλαμβάνονταν περισσότερο τον παράγοντα δημοκρατική συμπεριφορά ελευθερία έκφραση γνώμης από ότι οι Αλλοδαποί ($MO=3,2$), δ) Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=0,261$, $p>0,05$), μεταξύ Ελλήνων και Αλλοδαπών στον παράγοντα δημοκρατική συμπεριφορά ελευθερία καθορισμού στόχων, ε) Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=3,13$, $p>0,05$), μεταξύ Ελλήνων και Αλλοδαπών για τον παράγοντα αυταρχική συμπεριφορά από ότι οι Έλληνες ($MO=2,5$), στ) Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=1,02$, $p>0,05$), μεταξύ Ελλήνων και Αλλοδαπών για τον παράγοντα κοινωνική υποστήριξη από ότι οι Έλληνες ($MO=3,7$), ζ) Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=0,618$, $p>0,05$), μεταξύ Ελλήνων και Αλλοδαπών στον παράγοντα αντιλαμβανόμενη θετική επιβράβευση.

Ανάλυση παλινδρόμησης

Η επιρροή των ηγετικών συμπεριφορών

Έγινε ανάλυση παλινδρόμησης που αφορούσε την πρόβλεψη της ικανοποίησης από τις διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης ηγετικής συμπεριφοράς. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές προβλέπουν στατιστικά σημαντικά την ικανοποίηση ($F=21,2$ $p <.001$). Το συνολικό μοντέλο προέβλεπε το

21% της διακύμανσης στην ικανοποίηση. Πιο συγκεκριμένα φάνηκε ότι στατιστικά σημαντική συνεισφορά είχαν οι παράγοντες, αντιλαμβανόμενη διδακτική καθοδήγηση μαθήματος, ($t=3,56$, $p<0,01$) η αντιλαμβανόμενη κοινωνική υποστήριξη ($t=4,42$, $p<0,01$). Δεν είχαν στατιστικά σημαντική συνεισφορά οι παράγοντες η αντιλαμβανόμενη διδακτική καθοδήγηση ασκήσεων ($t=18,7$, $p>0,01$), η αντιλαμβανόμενη δημοκρατική συμπεριφορά ελευθερία έκφραση γνώμης ($t=1,54$, $p>0,01$), η αντιλαμβανόμενη δημοκρατική συμπεριφορά ελευθερία καθορισμού στόχων ($t=0,285$, $p>0,01$), αντιλαμβανόμενη θετική ανατροφοδότηση ($t=2,87$, $p>0,01$). Στον πίνακα 3 παρατίθενται οι δείκτες της ανάλυσης παλινδρόμησης.

Πίνακας 3. Ανάλυση παλινδρόμησης, με εξαρτημένη μεταβλητή την ικανοποίηση.

	B.	t	P
Αντιλαμβανόμενη Διδακτική Καθοδήγηση – Μαθήματος	0,162	3,560	0,000
Αντιλαμβανόμενη Διδακτική Καθοδήγηση Ασκήσεων	0,078	18,700	0,070
Δημοκρατική Συμπεριφορά Ελευθερία Έκφρασης Γνώμης	0,073	1,540	0,123
Δημοκρατική Συμπεριφορά Ελευθερία Καθορισμού Στόχων	0,013	0,285	0,776
Αντιλαμβανόμενη Αυταρχική Συμπεριφορά	0,108	2,810	0,005
Αντιλαμβανόμενη Κοινωνική Υποστήριξη	0,212	4,590	0,000
Αντιλαμβανόμενη Θετική Ανατροφοδότηση	0,119	2,780	0,006
$F = 21,2$, $p<.001$, $R = .21$			

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με σκοπό την δημιουργία ερωτηματολογίου με χρήση την αξιολόγηση της ηγετικής συμπεριφοράς των καθηγητών φυσικής αγωγής και ειδικότερα την διερεύνηση των διαστάσεων της ηγετικής συμπεριφοράς όπως τις αντιλαμβάνονται οι μαθητές και οι μαθήτριες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ένας δευτερεύων σκοπός, ήταν η σύγκριση των παραπάνω διαστάσεων της ηγετικής συμπεριφοράς μεταξύ μαθητών και μαθητριών με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά, καθώς και η πρόβλεψη της ικανοποίησης των μαθητών και μαθητριών από το ηγετικό στυλ των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση παλινδρόμησης που έγινε μεταξύ των διαστάσεων της ηγετικής συμπεριφοράς, προέκυψε ότι σημαντική συνεισφορά στην ικανοποίηση των μαθητών και μαθητριών είχαν οι παράγοντες, «αντιλαμβανόμενη διδακτική καθοδήγηση-μαθήματος», και η «αντιλαμβανόμενη κοινωνική υποστήριξη». Η δημιουργία του συγκεκριμένου εργαλείου μέτρησης βοηθά στην αξιολόγηση της ηγετικής συμπεριφοράς, την συσχέτιση τους με έννοιες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών όπως η ικανοποίηση, στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων με θεωρητική και πρακτική σημασία. Τέλος συμβάλλει στη διεθνή βιβλιογραφία της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας, δίνοντας το έναυσμα για μια πιο εκτεταμένη διερεύνηση του θέματος. Σύμφωνα με το μοντέλο αποτελεσματικής ηγεσίας, Leadership Scale for Sports (LSS), η απόδοση της ομάδας και η ικανοποίησή των μελών της είναι αποτέλεσμα συνδυασμού τριών στοιχείων: α) της αντιλαμβανόμενης, β) της προτιμώμενης και γ) της πραγματικής ηγετικής συμπεριφοράς (Chelladurai & Carron, 1983). Επιπλέον, τα τρία αυτά στοιχεία επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά των μελών της τάξης, τα χαρακτηριστικά του ηγέτη και τα χαρακτηριστικά της κατάστασης (Chelladurai, 1984, 1990, 1993; Horn, 1992). Η παραγωγική σύνθεση αυτών των στοιχείων της ηγετικής συμπεριφοράς έχει θετικές επιπτώσεις στην απόδοση των μαθητών και στο βαθμό ικανοποίησης τους από την ηγετική συμπεριφορά. Αυτό σημαίνει ότι αν ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής επιδείξει συμπεριφορά που απαιτείται σε μια κατάσταση και η συμπεριφορά αυτή συμφωνεί με τις προτιμήσεις των μαθητών, τότε

διευρύνονται τα περιθώρια για την επίτευξη ιδανικής απόδοσης από την τάξη και τα μέλη της αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένα. Το μοντέλο – όργανο των (Chelladurai & Saleh, 1980) αναπτύχθηκε στην παρούσα εργασία για την μέτρηση της αντιλαμβανόμενης ηγετικής συμπεριφοράς και διακρίνεται από πέντε διαστάσεις. Οι πέντε διαστάσεις του Leadership Scale for Sports (LSS) χρησιμοποιήθηκαν για τη διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων και από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι ο παράγοντας «διδασκτική καθοδήγηση» συνεισφέρει στην αντίληψη των μαθητών δημοτικού σχολείου για την ηγετική συμπεριφορά των διδασκόντων και επηρεάζει την πρόβλεψη ικανοποίησης από την ηγετική συμπεριφορά. Το μοντέλο LSS αποδείχθηκε μερικώς αφού οι προτεινόμενοι παράγοντες από τον Chelladurai διαφοροποιήθηκαν και συγκεκριμένα: Όσον αφορά τον παράγοντα διδασκτική καθοδήγηση χωρίστηκε σε δυο διαστάσεις, τη διδασκτική καθοδήγηση μαθήματος και τη διδασκτική καθοδήγηση ασκήσεων. Διαστάσεις που αποτελούν παράγοντες αποτελεσματικής διδασκαλίας. Στην έρευνα του ο Behets (1997), βρήκε ότι οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι είχαν περισσότερο ενεργό χρόνο μάθησης και αφιέρωναν λιγότερο χρόνο στην διδασκτική καθοδήγηση. Για τον Mosston (1996), η διδασκαλία είναι μια διαδικασία λήψης αποφάσεων, με κύριο κριτήριο ποιος παίρνει τις αποφάσεις για την διδασκαλία της φυσικής αγωγής. Ο ίδιος ερευνητής το (2002), κατάληξε στην δημιουργία του φάσματος, πλαίσιο συμπεριφορών μέσα στο οποίο πρέπει να κινηθεί ο καθηγητής φυσικής αγωγής. Η ηγετική συμπεριφορά με στόχο και την αποτελεσματική διδασκαλία ότι είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο. Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού διδάσκοντα, συγκλίνουν σε τρεις βασικές κατηγορίες χαρακτηριστικών: τα προσωπικά χαρακτηριστικά, τα χαρακτηριστικά στην τάξη και τα χαρακτηριστικά στην αξιολόγηση των μαθητών. Οι παραπάνω έρευνες συμφωνούν με τις απόψεις των (Gallaue, 1996; Graham, 1992; Mawer 1995; Metzel, 1990; Rink, 1993; Siedentop, 1991, 2002; Silverman, 1991). Κατά την διάρκεια του μαθήματος ο ηγέτης εκπαιδευτικός θέτει ξεκάθαρα τους στόχους του μαθήματος οι οποίοι αντανακλώνται στις δραστηριότητες που επιλέγει στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιεί και στα αποτελέσματα της συμπεριφοράς που επιδιώκει. Επινοεί στρατηγικές για να μεγιστοποιήσει τη συμμετοχή των μαθητών και να περιορίσει το χρόνο αναμονής και αυξάνει σταδιακά το βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων. Ελέγχει συστηματικά αν οι μαθητές κατανοούν, είναι «ανοιχτός» σε ερωτήσεις και σχόλια, εξηγεί τα καθήκοντα των μαθητών με σαφήνεια, κάνει γνωστές τις προσδοκίες του και φροντίζει για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Οργανώνει και διευθύνει την τάξη, ελαχιστοποιεί τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές και τα προβλήματα πειθαρχίας, ορίζει κανόνες και ρουτίνες συμπεριφοράς, διατηρεί τον έλεγχο, είναι αντικειμενικός και σταθερός (Gallahue, 1996; Sandy, 2004). Η θεωρία 'διαδρομή – στόχος' (path - goal theory) που προτάθηκε από τους House και Mitchell (1974), ο ηγέτης θεωρείται ένα άτομο που βοηθάει τους αθλητές να επιτύχουν τους στόχους τους. Έτσι, τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μιας κατάστασης καθορίζουν την συμπεριφορά του ηγέτη, ο οποίος θα βοηθήσει τους αθλητές στην πορεία προς την επίτευξη των στόχων τους. Η θεωρία διαδρομή – στόχος ίσως σχετίζεται μερικώς με παραμέτρους αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Ο παράγοντας «δημοκρατική συμπεριφορά» επίσης διαφοροποιήθηκε αφού διαχωρίστηκε στη δημοκρατική συμπεριφορά ελευθερία έκφρασης γνώμης και τη δημοκρατική συμπεριφορά ελευθερία καθορισμού στόχων για την ηγετική συμπεριφορά των διδασκόντων. Σε έρευνα του Riemer (1995), διαπιστώθηκε ότι αμυντικοί παίκτες, αντιλαμβάνονταν σε μεγαλύτερο βαθμό την δημοκρατική συμπεριφορά, την αυταρχική συμπεριφορά, την κοινωνική υποστήριξη, από ότι οι επιθετικοί παίκτες. Σε μια άλλη έρευνα ο Garland (1988), διαπίστωσε ότι οι ιδιαιτερότητες της προσωπικότητας, συσχετίζονται θετικά με τους παράγοντες προπόνηση – καθοδήγηση, κοινωνική υποστήριξη, δημοκρατική διαδικασία στην λήψη αποφάσεων, και θετική ανατροφοδότηση. Οι παράγοντες αυτοί συσχετιζόταν με υψηλότερα επίπεδα απόδοσης, ενώ οι παίκτες που αντιλαμβάνονταν περισσότερη αυταρχική συμπεριφορά στην διαδικασία λήψης αποφάσεων συσχετιζόταν με χαμηλότερα επίπεδα απόδοσης. Ο παράγοντας «αυταρχική συμπεριφορά» παρέμεινε σύμφωνα με την αντίληψη των μαθητών δημοτικού σχολείου για την ηγετική συμπεριφορά των διδασκόντων. Στην έρευνά του ο Dwyer (1988), βρήκε ότι η προπονητική καθοδήγηση είναι θετικά συσχετιζόμενη με την κοινωνική υποστήριξη και την θετική ανατροφοδότηση ενώ αρνητική συσχέτιση υπήρχε με την αυταρχική συμπεριφορά. Ο Chelladurai (1988), διαπίστωσε ότι οι Ιάπωνες αθλητές προτιμούν περισσότερο αυταρχική συμπεριφορά και κοινωνική υποστήριξη, ενώ οι Καναδοί αθλητές προτιμούν σημαντικά περισσότερη προπονητική καθοδήγηση. Οι Ιάπωνες αθλητές αντιλαμβάνονταν περισσότερο την αυταρχική συμπεριφορά, ενώ Καναδοί αθλητές αντιλαμβάνονταν περισσότερο την δημοκρατική συμπεριφορά, την προπονητική καθοδήγηση και την θετική ανατροφοδότηση. Για τον Silcock (1993), η διδασκαλία εμπεριέχει ένα μεγάλο αριθμό από ποικίλες, απροσδόκητες κοινωνικές συμπεριφορές, που ο διδάσκων πρέπει να διαχειριστεί με επιτυχία, αν θέλει οι

μαθητές του να εξασφαλίζουν με σταθερότητα επιτυχίες μάθησης. Ο παράγοντας «κοινωνική υποστήριξη» παρέμεινε σύμφωνα με την αντίληψη των μαθητών δημοτικού σχολείου για την ηγετική συμπεριφορά των διδασκόντων και επηρεάζει την πρόβλεψη ικανοποίησης από την ηγετική συμπεριφορά. Η διαπροσωπική επικοινωνία και γενικότερα οι διαπροσωπικές σχέσεις διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο στη δημιουργία ενός φιλικού κλίματος και ζεστών ανθρωπίνων σχέσεων. Έρευνες των (Burnett, 2002; Pianta & Walsh, 1996; Wubbels & Levy, 1993) φανερώθηκαν ότι η θετική σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή προάγει το θετικό κλίμα. Στην διαπολιτισμική μελέτη του ο Chelladurai (1987), διαπίστωσε ότι Ιάπωνες φοιτητές προτιμούν πιο υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά σε αντίθεση με τους Καναδούς φοιτητές. Οι Ιάπωνες φοιτητές που συμμετέχουν σε μοντέρνα αθλήματα προτιμούν περισσότερο συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων απ' ότι οι Καναδοί φοιτητές. Οι Ιάπωνες φοιτητές των παραδοσιακών σπορ προτιμούν πιο ψυχρή και αυταρχική συμπεριφορά, σε σχέση με τις δύο άλλες ομάδες φοιτητών. Οι Καναδοί φοιτητές προτιμούν περισσότερο θετική ανατροφοδότηση, απ' ότι προτιμούν οι Ιάπωνες φοιτητές των παραδοσιακών αθλημάτων. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι το πολιτιστικό υπόβαθρο και ο τύπος του αθλήματος επηρεάζουν την προτιμώμενη ηγετική συμπεριφορά. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι η ύπαρξη κοινωνικά υποστηρικτικού κλίματος, ικανοποιεί τους μαθητές, γιατί πιθανόν να βοηθά τους μαθητές να κερδίζουν γνώσεις και να κοινωνικοποιούνται ομαλά. Ο παράγοντας «θετική ανατροφοδότηση» παρέμεινε σύμφωνα με την αντίληψη των μαθητών δημοτικού σχολείου για την ηγετική συμπεριφορά των διδασκόντων. Σε αντίθεση με την έρευνά του ο Black (1992), ο οποίος διαπίστωσε ότι όσοι προπονητές επιβράβευαν και ενθάρρυναν την καλή απόδοση με συχνές πληροφορίες και το αντίστροφο αυτού, συσχετιζόταν με αθλητές που είχαν περισσότερη επιτυχία, ικανότητα, ικανοποίηση και προτιμούσαν τις δραστηριότητες υψηλής πρόκλησης και υψηλών απαιτήσεων. Από την έρευνα φαίνεται ότι η ανατροφοδότηση από μέρους των προπονητών σε ποσότητα και ποιότητα, επηρεάζει την παρακίνηση και την απόδοση των αθλητών. Οι διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς των διδασκόντων επηρεάζουν μερικώς την ικανοποίηση των μαθητών από το μάθημα φυσικής αγωγής. Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Chelladurai (1984), διαπιστώθηκε ότι η ηγετική συμπεριφορά του προπονητή κατά την διεξαγωγή αγωνισμάτων που εκτελούνται σε ανοιχτές ή κλειστές συνθήκες σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση από τον leader. Επιπλέον, διαφορετικές διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς, συσχετίζονται με τον

διαφορετικό τύπο εκτέλεσης του αθλήματος. Ο Salminen (1996), βρήκε ότι προπονητές που λαμβάνουν υπόψιν τις γνώμες και τα συναισθήματα των αθλητών φαίνεται να έχουν την καλύτερη επικοινωνία με τους αθλητές τους. Από την έρευνα αναδείχθηκε ότι το πολυδιάστατο μοντέλο του Chelladurai και Saleh (1980), ισχύει μερικώς, αφού οι πέντε διαστάσεις ηγετικής συμπεριφοράς που προτάθηκαν στον αθλητισμό, από την έρευνα προέκυψαν επτά διαστάσεις αντιλαμβανόμενης ηγετικής συμπεριφοράς στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η διδακτική καθοδήγηση μαθήματος, η διδακτική καθοδήγηση ασκήσεων, η δημοκρατική συμπεριφορά ελευθερία έκφραση γνώμης, η δημοκρατική συμπεριφορά ελευθερία καθορισμού στόχων, η αυταρχική συμπεριφορά, η κοινωνική υποστήριξη και η θετική ανατροφοδότηση. Πιο συγκεκριμένα, σημαντική συνεισφορά στην ικανοποίηση των μαθητών και μαθητριών είχαν οι παράγοντες, «αντιλαμβανόμενη διδακτική καθοδήγηση-μαθήματος», και η «αντιλαμβανόμενη κοινωνική υποστήριξη», ενώ στο χώρο του αθλητισμού οι παράγοντες, καθοδήγηση – προπόνηση και θετική ανατροφοδότηση είναι οι πιο συχνές διαστάσεις ηγετικής συμπεριφοράς που επηρεάζουν την ικανοποίηση των αθλητών (Chelladurai, 1984).

Στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης φαίνεται ότι η αντιλαμβανόμενη ηγετική συμπεριφορά επηρεάζεται από την αντίληψη της από το δέκτη ως προς το φύλο αφού τα κορίτσια αντιλαμβάνονται περισσότερο τον παράγοντα δημοκρατική συμπεριφορά ελευθερία έκφραση γνώμης. Επίσης η αντιλαμβανόμενη ηγετική συμπεριφορά επηρεάζεται από την αντίληψη της από το δέκτη που συμμετέχει σε αθλητικούς συλλόγους. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετέχουν σε αθλητικούς συλλόγους αντιλαμβάνονται τον παράγοντα διδακτική καθοδήγηση μαθήματος, ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες που δεν συμμετέχουν σε αθλητικούς συλλόγους αντιλαμβάνονται τον παράγοντα αυταρχική συμπεριφορά. Τέλος η ηγετική συμπεριφορά επηρεάζεται από την αντίληψή της από το δέκτη σε σχέση με την εθνικότητά του. Οι Έλληνες μαθητές και μαθήτριες αντιλαμβάνονται περισσότερο τον παράγοντα διδακτική καθοδήγηση μαθήματος και τον παράγοντα δημοκρατική συμπεριφορά ελευθερία έκφραση γνώμης, ενώ οι Αλλοδαποί μαθητές και μαθήτριες αντιλαμβάνονται περισσότερο τον παράγοντα διδακτική καθοδήγηση ασκήσεων. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι η ηγετική συμπεριφορά επηρεάζεται από την αντίληψή της από το δέκτη ως προς το παράγοντα φύλο. Υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των φύλων και τα κορίτσια αντιλαμβάνονται περισσότερο τον παράγοντα δημοκρατική συμπεριφορά ελευθερία έκφρασης γνώμης, ενώ τα αγόρια λιγότερο. Οι

Downs, Graham, Yang, Bargainnier και Vasil (2006), στην έρευνα που διεξήγαγαν, σε παιδιά προεφηβικής ηλικίας βρήκαν ότι τα αγόρια συγκέντρωσαν μεγαλύτερο ποσοστό στη πρόθεση για συμμετοχή στην άσκηση, συγκριτικά με τα κορίτσια. Το ίδιο φάνηκε και στην έρευνα των Sallis, Zakarian, Hovel και Hofstetter, (1996), όπου τα αγόρια ήταν κατά 40% πιο δραστήρια στη συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες από ότι τα κορίτσια. Σε έρευνα των Hillman, Adams και Whitelegg, (1990), που εξέταζε τις διαφορές των δυο φύλων, όσο αναφορά τη συμμετοχή τους σε κινητικές δραστηριότητες, φάνηκε ότι τα αγόρια είχαν μεγαλύτερη ευχέρεια κινήσεων από ότι τα κορίτσια. Δηλαδή, τους επιτρεπόταν να κυκλοφορούν μόνοι τους στο δρόμο, να κυκλοφορούν με το ποδήλατό τους, να χρησιμοποιούν μεταφορικά μέσα μόνοι τους και να συμμετέχουν σε περισσότερες κινητικές δραστηριότητες. Παρόμοιες καταστάσεις δεν συνέβαιναν με τα κορίτσια, διότι τα είχαν πιο περιορισμένα σε σχέση με τα αγόρια, κάτι που τα έκανε να αισθάνονται άσχημα όσον αφορά τα συναισθήματά τους αλλά και να βιώνουν δυσκολότερες καταστάσεις σε σχέση με τα αγόρια. Όπως γνωρίζουμε, τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια, ωριμάζουν γρηγορότερα βιολογικά και μεταξύ κοριτσιών και αγοριών 14 ετών σε προεφηβικό στάδιο, παρουσιάζεται μια διαφορετική συμπεριφορά απέναντι στις αθλητικές δραστηριότητες. Πιθανόν, λόγω της φύσης των κοριτσιών χρειάζεται μια πιο δημοκρατική προσέγγιση από τον εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής, που θα ενισχύσει τη συμμετοχή τους στην άσκηση. Στο χώρο του αθλητισμού, έχει εξεταστεί ο τύπος ηγεσίας ως προς το φύλο, όπου ο δημοκρατικός τύπος φαίνεται ότι προτιμάται περισσότερο από τις γυναίκες (Chelladurai, 1993; Martin, 1999). Ο προτιμώμενος από τους αθλητές τύπος ηγετικής συμπεριφοράς έχει εξεταστεί σε αθλητές πετοσφαίρισης ηλικίας 12-14 χρόνων σε παίκτες ομαδικών αθλημάτων και των δύο φύλων, που συμμετείχαν σε θερινή κατασκήνωση, πρώιμης (10-13 ετών) και νεαρής ηλικίας (14-18 ετών), σε παίκτες καλαθοσφαίρισης και αθλητές διαφορετικού βαθμού αγωνιστικής εμπειρίας. Βάσει των αποτελεσμάτων των παραπάνω ερευνών, ο πιο αποτελεσματικός τύπος ηγετικής συμπεριφοράς για αθλητές ηλικίας 10 έως 18 ετών, είναι εκείνος που συμπεριφέρεται δημοκρατικά και παρέχει κοινωνική υποστήριξη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται επίσης ότι η ηγετική συμπεριφορά επηρεάζεται από την αντίληψή της από το δέκτη ως προς το παράγοντα συμμετοχής ή μη συμμετοχής σε αθλητικούς συλλόγους. Υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των συμμετεχόντων και μη συμμετεχόντων μαθητών και μαθητριών και οι συμμετέχοντες αντιλαμβανόταν περισσότερο τον παράγοντα διδακτική καθοδήγηση μαθήματος ενώ

οι μη συμμετέχοντες λιγότερο. Είναι πιθανό μαθητές με μεγαλύτερη αθλητική εμπειρία να αισθάνονται πιο αυτοαποτελεσματικοί και να ασκούν αυστηρότερη κριτική στον εκπαιδευτικό, λόγω των συγκεκριμένων στόχων που έχουν να επιτύχουν από ότι μαθητές με μικρότερη αθλητική εμπειρία. Με άλλα λόγια είναι πιθανό πιο αθλητικά έμπειροι μαθητές και μαθήτριες να έχουν περισσότερες απαιτήσεις, τόσο από τον εκπαιδευτικό, όσο και από τον εαυτό τους. Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που διατηρεί και επεκτείνει τη παραμονή και το χρόνο άσκησης είναι ο παράγοντας της αυτοαποτελεσματικότητας, (Dzewaltowski, Noble, & Shaw, 1990). Υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της συμμετοχής σε αθλητικές δραστηριότητες και αυτοαποτελεσματικότητας, (Calfas, Sallis, Oldenburg, & French, 1997). Ο όρος αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) σημαίνει την προσδοκία που έχει κάποιο άτομο την συγκεκριμένη στιγμή, για το πόσο καλά μπορεί να αποδώσει σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Όσο περισσότερο συμμετέχουν οι μαθητές σε αθλητικές δραστηριότητες, τόσο αυξάνεται η αυτοαποτελεσματικότητά τους. Ξέρουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν, είναι εξοικειωμένοι με τις κινητικές ρουτίνες, αντιλαμβάνονται και ανταποκρίνονται στις διαφοροποιημένες βαθμού δυσκολίας άσκησης. Η απόδοση είναι μεγαλύτερη όσο μεγαλύτερη είναι η αυτοαποτελεσματικότητά, ενώ το «πιστεύω» στις προσωπικές δραστηριότητες αποτελεί το κλειδί της ανθρώπινης δράσης (Bandura, 1997). Η απόδοση του μαθητή είναι αποτέλεσμα ανατροφοδότησης, διδασκαλίας και εφαρμογής πλάνων μαθημάτων. Στοιχεία αποτελεσματικής διδασκαλίας πιθανόν να αυξάνουν την αυτοαποτελεσματικότητά των μαθητών .

Υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των συμμετεχόντων και μη συμμετεχόντων και οι μη συμμετέχοντες αντιλαμβάνονταν περισσότερο τον παράγοντα αυταρχική συμπεριφορά ενώ οι συμμετέχοντες λιγότερο. Πιθανόν οι μη συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται ότι έχουν ανάγκη ένα αυταρχικό κλίμα διδασκαλίας, όπου ο εκπαιδευτικός ορίζει και καθοδηγεί την εργασία των μαθητών και οι μαθητές εξαρτώνται από αυτόν. Μαθητές με άγνοια, ανελεύθεροι και φοβισμένοι πιθανόν να αισθάνονται πιο ασφαλής, δεχόμενοι την αυθεντία του εκπαιδευτικού. Ο αντιλαμβανόμενος τύπος ηγετικής συμπεριφοράς από τον αθλητή και τον προπονητή έχει εξεταστεί σε αθλητές καλαθοσφαίρισης και ποδοσφαίρου καθώς επίσης και σε προπονητές ατομικών και ομαδικών αθλημάτων (Alexandris, 1999, Horn, 1985, Soucie, 1994). Τα συμπεράσματα του Alexandris, (1999) και Soucie, (1994) αναδεικνύουν διαφορές στις αντιλήψεις μεταξύ αθλητών και προπονητών ως προς τον

προτιμώμενο τύπο ηγετικής συμπεριφοράς, με τους αθλητές να αντιλαμβάνονται ότι οι προπονητές τους προτιμούν τον αυταρχικό τύπο ηγεσίας, σε αντίθεση με τους προπονητές να αντιλαμβάνονται ότι οι ίδιοι συμπεριφέρονται περισσότερο δημοκρατικά. Η Horne (1985), υποστηρίζει ότι οι αντιλήψεις των αθλητών και των προπονητών διέφεραν ως προς τους παράγοντες κοινωνική υποστήριξη και θετική ανατροφοδότηση, όπου οι μεν αθλητές αντιλαμβάνονταν ως ανεπαρκή τη λαμβανόμενη ποσότητα κοινωνικής υποστήριξης και θετικής ανατροφοδότησης, ενώ οι προπονητές θεωρούσαν την συμπεριφορά τους ικανοποιητική ως προς αυτούς τους παράγοντες. Με τα παραπάνω αποτελέσματα για τον παράγοντα κοινωνική υποστήριξη και θετική ανατροφοδότηση συμφώνησαν και οι (Alexandris, 1999, Soucie, 1994). Η Horn (1985), για τον παράγοντα προπόνηση οδηγίες, παρουσιάζει υψηλότερη βαθμολογία για τους προπονητές συγκριτικά με τους αθλητές, ενώ ο Alexandris (1999), αναφέρει ταύτιση αντιλήψεων μεταξύ αθλητών, προπονητών στο συγκεκριμένο παράγοντα. Σε έρευνα των Chelladurai και Carron, (1980), σε παίκτες καλαθοσφαίρισης γυμνασίου, λυκείου και πανεπιστημίου, βρέθηκε ότι το επίπεδο ωρίμανσης διαφοροποιεί την προτίμηση για κοινωνική υποστήριξη και προπόνηση-οδηγίες. Ειδικότερα, η κοινωνική υποστήριξη παρουσίασε αύξηση από τα χαμηλότερα προς τα υψηλότερα επίπεδα ωρίμανσης, ενώ η προπόνηση και οι οδηγίες παρουσίασαν μείωση από το γυμνάσιο προς το λύκειο και αύξηση στο πανεπιστήμιο. Σε μελέτη του Wuerth (1999), φαίνεται ότι ο προπονητής θα πρέπει να εφαρμόζει διαφορετικούς τρόπους συμπεριφοράς στα διάφορα επίπεδα αγωνιστικής εμπειρίας, έτσι ώστε να δημιουργεί ένα ευνοϊκό κλίμα για την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης μεταξύ αθλητών και προπονητή. Τέλος από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι η ηγετική συμπεριφορά επηρεάζεται από την αντίληψή της από το δέκτη ως προς το παράγοντα εθνικότητα. Συγκεκριμένα, υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ Ελλήνων και Αλλοδαπών και οι Έλληνες αντιλαμβάνονταν περισσότερο τον παράγοντα διδακτική καθοδήγηση μαθήματος από ότι οι Αλλοδαποί. Πιθανόν οι Έλληνες μαθητές είναι εξοικειωμένοι με διαφορετικές μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας. Υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ Ελλήνων και Αλλοδαπών και οι Αλλοδαποί αντιλαμβάνονταν περισσότερο τον παράγοντα διδακτική καθοδήγηση ασκήσεων από ότι οι Έλληνες. Οι Αλλοδαποί μαθητές πιθανόν να αντιμετωπίζουν πρόβλημα στη κατανόηση της γλώσσας, πιθανόν η πρακτική εξάσκηση να χρειάζεται λιγότερη επικοινωνία. Η συμμετοχή στο μάθημα φυσικής αγωγής απαιτεί ένα υψηλό βαθμό προφορικής επικοινωνίας, κινητικής μορφής και αλληλεπίδρασης. Πιθανόν να

αισθάνονται πιο ασφαλής στην εκτέλεση των κινητικών ρουτινών. Μεταξύ Ελλήνων και Αλλοδαπών μαθητών, υπήρχε σημαντική διαφορά και οι Έλληνες αντιλαμβάνονταν περισσότερο τον παράγοντα δημοκρατική συμπεριφορά ελευθερία έκφρασης γνώμης από ότι οι Αλλοδαποί. Πιθανόν οι Έλληνες μαθητές να αντιλαμβάνονται ότι εργάζονται σε ένα περιβάλλον που κυριαρχεί η κατανόηση, φιλικότητα και η ελευθερία της έκφρασης. Στο χώρο του σχολείου και στα μαθήματα φυσικής αγωγής, συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετική πολιτιστική ταυτότητα. Ο όρος διαπολιτισμικότητα, σημαίνει την συνύπαρξη περισσότερων και πολιτισμικά ετερόκλητων ανθρώπων. Σύμφωνα με τον Parekh (1986), τα παιδιά με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, υποφέρουν από ένα συναίσθημα ασημαντότητας, οίκτου προς τον εαυτό τους, σύγχυσης της ταυτότητάς τους, αλλοτρίωσης. Το σχολείο μοιάζει σαν ένας μικρός κόσμος με το δικό του ευδιάκριτο ήθος, τον τύπο οργάνωσης, τη διάρθρωση της εργασίας, τα είδη των διαπροσωπικών σχέσεων, το αναλυτικό πρόγραμμα και τις παιδαγωγικές μεθόδους. Μαθητές και εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας, διαφορετικά πρότυπα συμμετοχής, διαφορετική άποψη για τον κόσμο. Η τάξη είναι μια μικρογραφία της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Δεν υπάρχει πραγματική απόδειξη για τη φυσική αγωγή ή τον αθλητισμό ότι είναι κάτι διαφορετικό από την κοινωνία, της οποίας αποτελούν μέρος (Green & Hardman, 2000). Διαπολιτισμικές έρευνες, καθώς και έρευνες σχετικά με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα του ανθρώπου δείχνουν με βεβαιότητα ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται ότι συμβαίνει στο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν, σκέφτονται με τον τρόπο που έχουν μάθει να σκέφτονται, προκειμένου να ζήσουν πιο αποτελεσματικά μέσα στο περιβάλλον που κατοικούν (Segall, Dasen, Berry & Poortinga, 1990). Με άλλα λόγια αν ζουν σε ένα περιβάλλον που τους αντιμετωπίζει με αρνητικά συναισθήματα και δεν τους αποδέχεται, περιθωριοποιούνται, εκφράζονται και αντιδρούν διαφορετικά σε μια κατάσταση. Συνεπώς, το περιβάλλον και ο πολιτισμός διαμορφώνουν τις συνήθειες και επηρεάζουν τις αντιλήψεις του ανθρώπου. Οι εκπαιδευτικοί μέσα σε διαπολιτισμικά μαθήματα καλό θα είναι να βοηθάνε τα παιδιά να καταλάβουν ότι είναι ικανά (Butt & Pahnos, 1995). Αν οι μαθητές πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους θεωρούν ικανούς τότε η εικόνα αυτή αντανακλάται στη συμπεριφορά τους. Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πίστη στην ικανότητα των μαθητών τους, τότε αυτή η ικανότητα και όλη η σχολική επίδοση παρεμποδίζεται. Όταν το παιδί έχει θετικές

εμπειρίες από το δάσκαλο του σχολείου, βελτιώνει την αυτοεικόνα του και αυξάνει την αυτοεκτίμηση του (Μπότσαρη-Μακρή,2001).

Από την ανάλυση παλινδρόμησης που αφορούσε την πρόβλεψη της ικανοποίησης από τις διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης ηγετικής συμπεριφοράς φάνηκε ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές προέβλεπαν σημαντικά την ικανοποίηση και το 21% της διακύμανσης στην ικανοποίηση. Πιο συγκεκριμένα φάνηκε ότι σημαντική συνεισφορά είχαν οι παράγοντες, αντιλαμβανόμενη διδακτική καθοδήγηση μαθήματος και η αντιλαμβανόμενη κοινωνική υποστήριξη. Φαίνεται ότι τα επίπεδα ικανοποίησης των μαθητών διαφοροποιούνται από την αντιλαμβανόμενη ηγετική συμπεριφορά, που κατευθύνεται στη διδακτική καθοδήγηση μαθήματος και την κοινωνική υποστήριξη. Έρευνες για τη σχέση μεταξύ ηγετικών στυλ και ικανοποίησης είχαν αντικρουόμενα αποτελέσματα αφού κάποιες έδειξαν ότι οι μεταρρυθμιστικές ηγετικές συμπεριφορές τείνουν να είναι θετικά συσχετιζόμενες με υψηλότερη απόδοση και μεγαλύτερη ικανοποίηση (Avolio & Bass, 1988; Bass, Avolio, & Goodheim, 1987; Howell & Frost, 1989), ενώ κάποιες άλλες, σε αθλητικό περιβάλλον, έδειξαν ότι η ηγετική συμπεριφορά δεν επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο της ικανοποίησης (Doherty & Danylchuk, 1996; Pruijn & Boucher, 1995; Wallace & Weese, 1995). Οι Weiss και Friedrichs (1986), σε μία έρευνα μεταξύ 215 αθλητών του πανεπιστημιακού πρωταθλήματος καλαθοσφαίρισης βρήκαν ότι προπονητές που επιδείκνυαν πιο δημοκρατική συμπεριφορά, επιβράβευαν συχνότερα τους αθλητές τους, αλλά και τους παρείχαν περισσότερη υποστήριξη είχαν πιο ικανοποιημένους αθλητές. Ενώ η ανασκόπηση των ερευνών από τον Chelladurai (1993), έδειξε ότι αθλητές και αθλήτριες που ήταν ικανοποιημένοι από την ηγεσία των προπονητών και προπονητριών, όταν αυτοί έδιναν έμφαση στην τεχνική καθοδήγηση η οποία αυξάνει την ικανότητα αθλητών και αθλητριών, στη συντονισμένη προσπάθεια των μελών της ομάδας, και την θετική ανατροφοδότηση η οποία εστιάζεται στην αναγνώριση και στον έπαινο σχετικά με την καλή απόδοση. Επιπλέον, αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι και η συνοχή της ομάδας έχει θετική σχέση με την ικανοποίηση που νιώθουν οι αθλητές και οι αθλήτριες ως μέλη της ομάδας (Windmeyer, Carron & Brawley, 1993). Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών σχετίζονται μερικώς με τα αποτελέσματα της έρευνας για την ικανοποίηση μαθητών και μαθητριών από την αντιλαμβανόμενη ηγετική συμπεριφορά, αφού η διδακτική καθοδήγηση μαθήματος και η κοινωνική υποστήριξη είναι διαστάσεις που σχετίζονται με την ικανοποίηση.

VI.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με βάση τους προαναφερθέντες περιορισμούς της έρευνας, τα κυριότερα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι ότι η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με στόχο την δημιουργία ερωτηματολογίου με χρήση την αξιολόγηση της ηγετικής συμπεριφοράς των καθηγητών φυσικής αγωγής και ειδικότερα την διερεύνηση των διαστάσεων της ηγετικής συμπεριφοράς όπως τις αντιλαμβάνονται οι μαθητές και οι μαθήτριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και η πρόβλεψη της ικανοποίησης από τις διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης ηγετικής συμπεριφοράς.

Οι πέντε διαστάσεις του Leadership Scale for Sports (LSS) χρησιμοποιήθηκαν για τη διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων και από τα αποτελέσματα της έρευνας οι παραπάνω παράγοντες των (Chelladurai & Saleh, 1980), αποδείχθηκαν μερικώς αφού πέρα από τον παράγοντα αυταρχική συμπεριφορά, την κοινωνική υποστήριξη και τον παράγοντα θετική ανατροφοδότηση, που προτάθηκαν από τους παραπάνω ερευνητές αναδείχθηκαν και καινούργιοι. Συγκεκριμένα, αναδείχθηκε ο παράγοντας διδακτική καθοδήγηση μαθήματος, ο παράγοντας διδακτική καθοδήγηση ασκήσεων, ο παράγοντας δημοκρατική συμπεριφορά ελευθερία έκφραση γνώμης, ο παράγοντας δημοκρατική συμπεριφορά ελευθερία καθορισμού στόχων.

Στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης φαίνεται ότι η αντιλαμβανόμενη ηγετική συμπεριφορά επηρεάζεται από την αντίληψη της από το δέκτη ως προς το φύλο αφού τα κορίτσια αντιλαμβάνονται περισσότερο τον παράγοντα δημοκρατική συμπεριφορά ελευθερία έκφρασης γνώμης. Επίσης η αντιλαμβανόμενη ηγετική συμπεριφορά επηρεάζεται από την αντίληψη της από το δέκτη που συμμετέχει σε αθλητικούς συλλόγους. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετέχουν σε αθλητικούς συλλόγους αντιλαμβάνονται τον παράγοντα διδακτική καθοδήγηση μαθήματος, ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες που δεν συμμετέχουν σε αθλητικούς συλλόγους αντιλαμβάνονται τον παράγοντα αυταρχική συμπεριφορά. Η ηγετική συμπεριφορά επηρεάζεται από την αντίληψή της από το δέκτη σε σχέση με την εθνικότητά του. Οι Έλληνες μαθητές και μαθήτριες αντιλαμβάνονται περισσότερο τον παράγοντα διδακτική καθοδήγηση μαθήματος και τον παράγοντα δημοκρατική συμπεριφορά



ελευθερία έκφραση γνώμης, ενώ οι Αλλοδαποί μαθητές και μαθήτριες αντιλαμβάνονται περισσότερο τον παράγοντα διδακτική καθοδήγηση ασκήσεων.

Όσον αφορά την πρόβλεψη της ικανοποίησης από τις διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης ηγετικής συμπεριφοράς, φάνηκε ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές προβλέπουν σημαντικά την ικανοποίηση. Πιο συγκεκριμένα φάνηκε ότι σημαντική συνεισφορά είχαν οι παράγοντες, αντιλαμβανόμενη διδακτική καθοδήγηση μαθήματος, η αντιλαμβανόμενη κοινωνική υποστήριξη.

VII. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή

Τα αποτελέσματα από την παρούσα μελέτη, παρέχουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τους παράγοντες της ηγετικής συμπεριφοράς που επηρεάζουν την αντίληψη των μαθητών και των μαθητριών. Από το πόρισμα της έρευνας, μπορεί να επιτευχθεί βελτίωση στους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρονται οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, αφού κατανοούνται καλύτερα οι παράγοντες, στους οποίους εστιάζονται οι μαθητές, με στόχο την ικανοποίησή τους από την ηγετική συμπεριφορά.

Διαπιστώθηκε ότι από την χρησιμοποίηση του οργάνου μέτρησης της αντιλαμβανόμενης ηγετικής συμπεριφοράς των Chelladurai και Salleh (1980), για τον χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προέκυψαν επτά διαστάσεις ηγετικής συμπεριφοράς. Ιδιαίτερα, οι παράγοντες που σχετίζονται σημαντικά με την ικανοποίηση των μαθητών είναι η διδακτική καθοδήγηση μαθήματος και η κοινωνική υποστήριξη. Δηλαδή το να αισθανθεί ο μαθητής, ότι μπορεί να τα καταφέρει στην εκτέλεση μιας κινητικής ρουτίνας, να αισθανθεί ότι είναι αυτοαποτελεσματικός, μέσα σε ένα κλίμα τάξης που του παρέχει φιλικότητα, κατανόηση, ανατροφοδότηση. Το μάθημα Φυσικής Αγωγής παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών στάσεων των παιδιών προς την άσκηση-συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες και θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο που γίνεται (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 1999). Από τα αποτελέσματα τις παρούσας έρευνας, προέκυψε ότι η ηγετική συμπεριφορά, επηρεάζεται από την αντίληψη του δέκτη με διαφορετικό φύλο, διαφορετική εθνικότητα και συμμετοχή ή μη συμμετοχή σε αθλητικούς συλλόγους.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η ηγετική συμπεριφορά θα πρέπει να αποτελέσει ένα σημαντικό κεφάλαιο στη διεθνή βιβλιογραφία της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας. Είναι πολύ βασικό από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, να μελετηθούν ποιοι παράγοντες της ηγετικής

συμπεριφοράς, όπως της αντιλαμβάνονται οι μαθητές, εμπνέουν, παρακινούν και ικανοποιούν τους μαθητές προκειμένου να είναι φυσικά δραστήριοι, όχι μόνο κατά την διάρκεια του μαθήματος Φυσικής Αγωγής, αλλά και πέρα από το σχολείο, ώστε η φυσική δραστηριότητα να τους γίνει τρόπος ζωής. Για να επιτευχθεί αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο καθηγητής φυσικής αγωγής καλό θα είναι να βγάλει από το λεξιλόγιο του λέξεις και εκφράσεις προς τους μαθητές και τις μαθήτριες, που δηλώνουν πίεση, έλεγχο, επιβολή, στο «εγώ» των μαθητών και να τις αντικαταστήσει με σκέψεις και εκφράσεις που θα αυξάνουν το θετικό κλίμα παρακίνησης. Είναι πολύ βασικό λοιπόν, από την πρωτοβάθμια, κιάλας βαθμίδα της εκπαίδευσης, να δοθούν στα παιδιά ηγετικές συμπεριφορές που να δημιουργούν θετικό κλίμα στην τάξη, με προσανατολισμό στη δουλειά, στην ανάπτυξη προσωπικών στόχων και να ασκούν επιρροή στη ανάγκη για «δια βίου άσκηση». Μόνο με αισθήματα ευχάριστα, καλλιεργούνται θετικές στάσεις και μπαίνουν οι βάσεις για την δια βίου άσκηση για ψυχοσωματική υγεία και ευεξία.

Μελλοντικές έρευνες της ηγετικής συμπεριφοράς καλό θα ήταν να εστιαστούν σε:

- α) Πανελλαδική έρευνα για την βελτίωση του εργαλείου μέτρησης της ηγετικής συμπεριφοράς τόσο στην Α΄/θμια όσο και στην Β΄/θμια εκπαίδευση.
- β) Πανελλαδική έρευνα συσχέτισης της ηγετικής συμπεριφοράς με την ικανοποίηση μαθητών τόσο στην Α΄/θμια όσο και στην Β΄/θμια εκπαίδευση.
- γ) Έρευνα για το στυλ ηγετικής συμπεριφοράς που επικρατεί στο δημόσιο σχολείο και πως επηρεάζει την ικανοποίηση των μαθητών.
- δ) Έρευνα για το στυλ ηγετικής συμπεριφοράς που επικρατεί στο ιδιωτικό σχολείο και πως επηρεάζει την ικανοποίηση των μαθητών.
- ε) Έρευνα για ποιες από τις παραμέτρους της ηγετικής συμπεριφοράς συσχετίζονται με τον αποτελεσματικό διδάσκοντα.
- ζ) Έρευνα σε σχέση με το εργαλείο μέτρησης της ηγετικής συμπεριφοράς και τους παράγοντες της ηγετικής συμπεριφοράς που αντιλαμβάνονται οι μαθητές και οι μαθήτριες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- η) Έρευνα σε σχέση με το εργαλείο μέτρησης της ηγετικής συμπεριφοράς και τους παράγοντες της ηγετικής συμπεριφοράς που προτιμούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- θ) Έρευνα της πραγματικής ηγετικής συμπεριφοράς, όπως την αντιλαμβάνονται οι καθηγητές και οι καθηγήτριες φυσικής αγωγής, με έμφαση στις διαφορές

φύλου, επίπεδο μόρφωσης, μόνιμη θέση στην εκπαίδευση, θέση αναπλήρωσης, ωρομίσθια θέση σε δημόσια – ιδιωτικά σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης.

VIII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Arrighi, M.A. & Young, J.C. (1987). Teacher perceptions about effective and successful teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 122-135.
- Asher, R., Hymel, S., & Renshaw, D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456 – 1464.
- Asher, R. & Wheeler, A.(1985). Children’s loneliness :A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 500 - 505.
- Alexandris, K., Tsormbatoudis, H., Grouios, G., & Barkoukis, V. (1999). Athletes’ and coaches’ perceptions about leadership in Greek sport Clubs. *International Journal of Physical Education*, 36, 141-152.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Balzer, W.K., Smith, P.C., Kravitch, D.A., Lovell, S.E., Paul, K.B., Reilly, B.A., & Reilly, C.E. (1990). *User’s manual for the Job Descriptive Index (JDI) and the Job in General (JIG) scales*. Bowling Green, OH: Bowling Green State
- Behets, D. (1997). Comparison of more and less effective teaching behaviors in secondary physical education. *Teaching and Teacher Education*, 13,2, 215-224.
- Black, J., & Weiss, M. (1992). The relationship among perceived coaching behaviors, perceptions of ability, and motivation in competitive age-group swimmers. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14, 309-325.

- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Butt, L.K., & Pahnos, L.M. (1995). Why we need a multicultural focus in our schools. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66, 48-53.
- Burnett, D.C.(2002). Teacher praise and feedback and students: Perceptions of the classroom environment' *Educational and Psychology*, 22, 5-16.
- Borich, G.D. (2003). *Effective teaching methods*, 4th ed. New Jersey: Pentice-Hall.
- Bloom, B. S. (1956a). *Taxonomy of educational objectives*, Vol.1: The cognitive domain. New York: McKay.
- Bloom, B. S. (1956b). *Taxonomy of educational objectives*, Vol.2: The cognitive domain. New York: McKay.
- Calfas, K. J., Sallis, J. F., Oldenburg, B. & French, M. (1997). Mediators of change in physical activity following an intervention in primary care: PACE. *Preventive Medicine*, 26, 297-304.
- Cartwright, R. & Green, G. (1997). *In charge of customer satisfaction*. Oxford: Blackwell.
- Cassidy, J. & Asher, R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350 - 365.
- Chelladurai, P., Carron, A.V. (1983). Athlete maturity and preferred leadership,, *Journal of Sport Psychology*, 5, 371-380.
- Chelladurai, P., & Haggerty, T.R. (1978). A normative model of decision styles in coaching. *Athletic Administrator*, 13, 6-9.
- Chelladurai, P., Saleh, S.D. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: Development of a leadership scale, *Journal of Sport Psychology*, 2(1), 34-45.

- Chelladurai, P. (1984). Discrepancy between preferences and perceptions of leadership behaviour and satisfaction of athletes in varying sports. *Journal of Sport Psychology*, 6, 256-268.
- Chelladurai, P. & Arnott, M. (1985). Decision styles in coaching: Preferences of basketball players. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56 (1), 15-24.
- Chelladurai, P., Malloy, D., Imamura, H., & Yamaguchi, Y. (1987). A Cross-cultural study of preferred leadership in sports. *Canadian Journal of Sports Sciences*, 12, 107-110.
- Chelladurai, P., Hiroaki, I., Yasuo, Y., Yoshihiro, O., & Takatomo, M. (1988). Sport leadership in a Cross-National setting: The case of Japanese and Canadian university athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10, 374-389.
- Chelladurai, P. (1990). Leadership in sports: A review. *International Journal of Sport Psychology*, 21, 328-354.
- Chelladurai, P. (1993). Leadership. In Singer, R., Murphey, M., & Tennant, L. (Eds.): *Handbook of research on sport psychology*. (pp. 647-671) New York: McMillan.
- Chelladurai, P., & Kuga, D.J. (1996). Teaching and coaching: Group and task differences. *Quest*, 48, 470-485.
- Case, B. (1987). Leadership behavior in sport: A field test of the situational leadership theory. *International Journal of Sport Psychology*, 18, 256-268.
- Carreiro Da Costa, F., & Pieron, M. (1992). Teaching effectiveness: comparison of more and less effective teachers in an experimental teaching unit. In T. Williams, L. Almond & A. Sparkes (Eds.), *Sport and physical activity: moving towards excellence*, (pp. 169-176). London: Chapman & Hall.

- Collier, D. & Hebert, H. (2004). Undergraduate physical education teacher preparation: What practitioners tell us. *The Physical Educator*, 61, 102-112.
- Cratty, B. (1983). *Psychology in Contemporary Sport*. Inc. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teacher College Record*, 99, 453-477.
- Γαλανάκη, Π. (1994). Το συναίσθημα της μοναξιάς στο παιδί της σχολικής ηλικίας: Δάσκαλοι και μαθητές εντοπίζουν τα παιδιά που νοιώθουν μοναξιά. *Νέα Παιδεία*, 90, 134 – 150.
- Dwyer, J., & Fischer, D. (1988). Psychometric properties of the coach's version of leadership scale for sports. *Perceptual and Motor Skill*, 67, 795-798.
- Darst, P.W., Zakrajsek, D.B., Mancini, V.H. (1989). *Analyzing physical education and sport instruction*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Donald, J. & Denison, B. (1996). Evaluating undergraduate education : The use of broad indicators. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21, 23-39.
- Duda, J.L., & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Dunne, R., & Wragg, T. (2003). *Αποτελεσματική διδασκαλία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Dubrin, A. (1998). *Βασικές αρχές μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Duke, D.L. (2004). *The challenges of educational change*. NY: Pearson.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.

- Deci, L. & Ryan, M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. London: Plenum.
- Downs, S. D., Graham G. M., Yang, S., Bargainnier, S., & Vasil, J. (2006). Youth exercise intention and past exercise behavior: Examining the Moderating influences of sex and meeting exercise recommendations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77 (1), 91-99.
- Dzewaltoski, D. A., Noble, J. M., & Shaw, J., (1990). Physical activity participation: Social cognitive theory versus the theories of reasoned action and planned behaviour . *Journal of Sport Exercise Psychology*, 12, 388-405.
- Δήμου, Ν. (2003). *Διοίκηση Προσωπικού*. Αθήνα: Έλλην.
- Δογάνης, Γ. (1990). *Η Ψυχολογία στη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Salto.
- Διγγελίδης, Ν. (1995). Προεκτείνοντας το Φάσμα –Ανασκόπηση και Κριτική ανάλυση της ταξινομίας των μεθόδων διδασκαλίας του Mosston: Μέρος I *Αναζητήσεις στη φυσική αγωγή & τον αθλητισμό τόμος*, 4, (2), 131-147.
- Διγγελίδης, Ν., Κοτσάκη, Ζ. & Παπαιωάννου, Α. (2005). Διαφορές μεταξύ μαθητών τμημάτων αθλητικής διευκόλυνσης γυμνασίου και λυκείου ως προς την Εσωτερική – Εξωτερική παρακίνηση, τους προσωπικούς προσανατολισμούς, την Αντίληψη αθλητικής ικανότητας και το κλίμα παρακίνησης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό τόμος*, 3, (1), 77-89.
- Ennis, C.D.(1990). Analyzing curriculum as participant perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 79-94.
- Fraser, J. (1986). *Classroom environment*. Croom Helm, London.
- Franklin, W.H.Jr. (1981). What Japanese managers know that American managers don't. *Administrative Management*, 17, (9): 36-39, 51-52.

- Fiedler, E. (1967). *A Theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fenstermacher, G.D. (1986). Philosophy of research on teaching: three aspects. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (pp. 37-49). New York: Macmillan.
- Garland, D. & Barry, J. (1988). The Effects of Personality and Perceived Leader Behavior on Performance in Collegiate Football. *The Psychological Record*, 38, 237-247.
- Gallahue, D. (1996). *Developmental physical education for today's elementary school children*. USA: Brown & Benchmark.
- Gordon, S. (1983). Decision-making styles in university soccer coaching. Paper presented at the FISU conference, World University Games, Edmonton, Canada.
- Graham, G. (1992). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Graham, G. & Heimerer, E. (1981). Research on teacher effectiveness: A summary with implications for teaching, *Quest*, 33, 14-25.
- Hearn, J. (1985). Determinants of college students overall evaluations of their academic programs. *Research in Higher Education*, 23, 413- 437.
- Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one; A case study of success. *Teaching and Teacher Education. Education*, 17, 897-911.
- Hogan, R., Curphy, J., Hogan, J. (1994). What we know about leadership. *American Psychologist*, 49, 493-504.

- House, J. (1971). A path-goal theory of leadership effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-328.
- Hersey, P., Blanchard, H.(1977). *Management of organizational behavior*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- Horn, T. (1992). "Leadership effectiveness in the sport domain". In Horn, T. (Eds.), *Advances in sport psychology*. (pp. 181-199), Champaign IL: Human Kinetics.
- Hillman, M., Adams, J. & Whitelegg, J. (1990). *One false move*, Policy Studies Institute, London.
- Heitzmann, R.W., & Starpoli, C. (1975). Teacher characteristics and successful teaching. *Education*, 95, 298-299.
- Θεοδωράκης, Ν., Μπεμπέτσος, Ε. (2003). Διερεύνηση της Ικανοποίησης Αθλητών: Μια Πρώτη Προσέγγιση. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό* 1(2), 197-203.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2002). *Models of teaching*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Κυργίδης, Π., Δέρρη, Β. & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006). Παράγοντες που συμβάλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία της φυσικής αγωγής: Ανασκοπική μελέτη. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό* 4(3), 409-419.
- Kohler, L. (1988). Job satisfaction and corporate business managers: An organizational behaviour approach to sport management. *Journal of Sport Management*, 2, 100-105.
- Krech, D. (1962). *Individual in Society*, NewYork: MacGraw Hill.

- Kirk, D., & MacDonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 33, 551-567.
- Locke, L. (1976) Learning from teaching. In J. Jackson (Eds.), *Theory into Practice*. University of Victoria Physical Education Series. Victoria, British Columbia; University of Victoria.
- Lasy, A., Willison, C. & Hicks, D. (1998). Student and teacher behaviors in an exemplary elementary physical education setting. *Journal of Classroom Interaction*, 33, 1-5.
- Lasy, A., & Darst, P. (1984). Evolution of a systematic observation instrument: the Arizona University Observation Instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 59-66.
- Μακρυγιωργάκης, Μ. (2001). *Η Ανθρώπινη πλευρά του Μάνατζμεντ*. Παπαζήσης, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Γ. (1998). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η σχολική τάξη, χώρος - ομάδα - πειθαρχία - μέθοδος*. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Mawer, M. (1995). *The effective teaching of physical education*. London & NY: Longman.
- Martin, S. B., Jackson, A.W., Richardson, P. A., & Weiller, K. H (1999). Coaching preferences of adolescent youth and their parents. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 247-262.
- Murray, M. & Mann, B.(1994). Leadership effectiveness: In: J. Williams, (Eds.), *Applied sport psychology: A personal growth to peak performance*. Palo Alto CA: Mayfield.
- Metzler, M. (1990). *Instructional supervision for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Melograno, V.J.(1998). *Professional and student portfolios for physical education*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Melograno, V.J. (1997). *Designing the physical education curriculum*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mosston, M.,& Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed). San Fransisco:Benjamin Cummings.
- Mosston, M. (1996). *Teaching physical education from command to discovery*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- O’Roark, A. (1975). In response to affective objectives and teacher effectiveness. *Educational Research Journal*, 96, 109-128.
- Parekh, B. (1986). The meaning of multicultural education. In S. Modgil, G. Verma, K. Mallick & C. Modgil (Eds.) *Multicultural education, The interminable debate*, 44-65. UK: Taylor & Francis Group, Ltd.
- Papaioannou, A. (1995). Differential Perceptual and Motivational Patterns When Different Goals Are Adopted. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Papaioannou, A. (1998). Students’ Perceptions of the Physical Education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, (3), 267-275.
- Prusak, K., Treasure, D., Darst, P., Pangrazi, R. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-29.
- Protheroe, N. (2004). NCLB. Dismisses research vital to effective teaching. *Education Digest*, 69, 27-30.

- Pianta, C. & Walsh, J. (1996). *High – risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Randall, L. (1992). *The student teacher's handbook for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Παπαϊωάννου Α. Θεοδωράκης Ι, & Γούδας Μ. (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία φυσικής αγωγής*, Εκδόσεις Salto.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). St. Louis, MO: Mosby.
- Riemer, H. & Chelladurai, P. (1995). Leadership and Satisfaction in Athletics. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 276-293
- Rink, J. (1996). Effective Instruction in Physical Education. In S.J. Silverman & C.D. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education. Applying research to enhance instruction* (pp.171-198). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Σίσκος, Β. Παπαϊωάννου, Α. (2005). Μεταβολές στην παρακίνηση και στις στάσεις των μαθητών, λόγω της μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. *Φυσική Αγωγή -Αθλητισμός –Υγεία*.
- Sallis, J. F., Zakarian, J. M.,Hovell, M. F. & Hofstetter, C. R. (1996). Ethnic, socioeconomic, and sex differences in physical activity among adolescents. *Journal of Clinical Epidemiology*, 49 (2), 125-134.
- Salminen, S. & Liukkonen, J. (1996). Coach-athlete relationship and coaching behavior in training sessions. *International Journal Sport Psychology*, 27, 59-67.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., & Poortinga, Y. H. (1990). *Human Behavior in Global Perspective: An Introduction to Cross-Cultural Psychology*. Pergamon General Psychology Series, Pergamon Press.

- Siedentop, D. (2002). Ecological perspectives in teaching research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 427-441.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Staub, W. (1978). "How to Be an Effective Leader". In: Staub, W., (Eds) *Sport Psychology*. (pp. 257-266). Ithaca, Mov. Pub.
- Silverman, S. (1985). Critical considerations in the design and analysis of teacher effectiveness research in physical education. *International Journal of Physical Education*, 22, 17-24.
- Silverman, S.J., & Ennis, C.D. (1996). *Student learning in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Silverman, S. (1991). Research on teaching in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 352-364.
- Schon, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, New York: Basic Books.
- Silcock, P. (1993). Can we teach effective teaching. *Educational Review*, 45, 13-19.
- Soucie, D. (1994). Effective managerial leadership in sport organizations. *Journal of Sport Management*, 8, 1-13.
- Τσιπλητάρης, Φ. (2000). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Περιβολάκι, Αθήνα.
- Vroom, V.H., & Yetton, R.N. (1973). *Leadership and decision making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

- Wood, J., Wallace, J., & Zeffane R., Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (1998). *Organisational behaviour: An Asia-Pacific perspective*. Jacaranda: Wiley Ltd.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you Know what you look like? Interpersonal relationship in education*. Washington, DC, Falmer Press.
- Wallhead, T., Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on student's motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Σταμούλης Αθήνα.
- Zaleznick, A. (1977). Managers and Leaders: Are They Different?, *Business Review*, 55, 3.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Μεταίχμιο, Αθήνα.

ΙΧ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Φύλο: αγόρι κορίτσι
2. Ηλικία: ετών
3. Σε ποια τάξη φοιτείς: Σε ποιο σχολείο
4. Συμμετέχεις σε αθλητικούς συλλόγους; Ναι Όχι
5. Αν ΝΑΙ, πόσα χρόνια συμμετέχεις στον σύλλογο; / χρόνια
6. Με ποιο άθλημα ασχολείσαι;
7. Ποια είναι η εθνικότητά σου; Ελληνική Αλλοδαπή

Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν τρόπους συμπεριφοράς ενός γυμναστή ή γυμνάστριας στην διάρκεια του μαθήματος της γυμναστικής στο σχολείο. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Δεν αξιολογείται ο γυμναστής ή εσύ. Είναι σημαντικό για την επιτυχία της έρευνας να απαντήσεις αυθόρμητα και ειλικρινά. Στην κάθε γραμμή θα πρέπει να δώσεις δύο απαντήσεις.

Βάλε σε κύκλο την απάντησή σου:

- 1) στην αριστερή στήλη σημειώνοντας **ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΣΥΝΗΘΩΣ ΚΑΝΕΙ** ο γυμναστής σου και
- 2) στη δεξιά στήλη σημειώνοντας αυτό που **ΘΑ ΠΡΟΤΙΜΟΥΣΕΣ ΝΑ ΚΑΝΕΙ** ο γυμναστής σου.

Ο γυμναστής/τρια μου συνήθως...

Θα προτιμούσα ο γυμναστής/τρια να....

ΠΑΝΤ	ΣΥΧΝ	ΜΕΡ.	ΣΠΑΝ	ΠΟΤΕ		ΠΑΝΤ	ΣΥΧΝ	ΜΕΡ.	ΣΠΑΝ	ΠΟΤΕ
					1.Διδάσκει έτσι ώστε οι μαθητές να καταβάλουν τη μέγιστη προσπάθεια					
					5. Εξηγεί με λεπτομέρειες την τεχνική και την τακτική του κάθε αθλήματος					
					8.Διορθώνει τα λάθη των μαθητών/τριών					

ΙΑΝΤ	ΣΥΧΝ	ΜΕΡ.	ΣΠΑΝ	ΠΟΤΕ		ΙΑΝΤ	ΣΥΧΝ	ΜΕΡ.	ΣΠΑΝ	ΠΟΤΕ
					11. Δίνει στους μαθητές να καταλάβουν ότι ο ρόλος του καθηγητή είναι να βοηθά τους μαθητές					
					14. Δίνει προσωπικά στον κάθε μαθητή/τρια οδηγίες για τις ασκήσεις του κάθε αθλήματος					
					17. Εξηγεί με ακρίβεια τι θα πρέπει να κάνουν οι μαθητές στο μάθημα					
					20. Εξηγεί στον κάθε μαθητή τι πρέπει και τι δεν πρέπει να κάνει					
					23. Θέλει από τον κάθε μαθητή/τρια να εκτελεί όλες τις ασκήσεις με ακρίβεια					
					26. Εντοπίζει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του κάθε μαθητή					
					29. Στο μάθημα δίνει συγκεκριμένες οδηγίες σε κάθε μαθητή/τρια για το τι θα πρέπει να κάνουν					
					32. Οργανώνει τους μαθητές ώστε να γίνεται καλό μάθημα					

Ο γυμναστής/τρια μου συνήθως...

Θα προτιμούσα ο γυμναστής/τρια να....

ΣΥΧΝ	ΜΕΡ.	ΣΠΑΝ	ΠΟΤΕ		ΙΑΝΤ	ΣΥΧΝ	ΜΕΡ.	ΣΠΑΝ	ΠΟΤΕ
				35. Εξηγεί πώς ο κάθε μαθητής/τρια συμμετέχοντας βοηθά στο να γίνει καλό το μάθημα					
				38. Εξηγεί με ακρίβεια τι θέλει να κάνει ο κάθε μαθητής/τρια					
				2. Ζητά τη γνώμη των μαθητών όταν παίρνονται αποφάσεις για την αποτελεσματικότητα του μαθήματος					
				9. Πολλές φορές ζητά τη σύμφωνη γνώμη της τάξης					
				15. Επιτρέπει τους μαθητές να πουν την γνώμη τους πριν ληφθεί μια απόφαση					
				18. Ενθαρρύνει τους μαθητές να προτείνουν ιδέες για το μάθημα					
				21. Επιτρέπει στους μαθητές να θέσουν προσωπικούς – ατομικούς στόχους απόδοσης					
				24. Επιτρέπει στους μαθητές να αυτοσχεδιάζουν ακόμα και αν κάνουν λάθη					
				30. Ζητά τη γνώμη των μαθητών σε γενικότερα θέματα που αφορούν το μάθημα					
				33. Επιτρέπει τους μαθητές να δουλέψουν με τον δικό τους ρυθμό					

	ΣΥΧΝ	ΜΕΡ.	ΣΠΑΝ	ΠΟΤΕ		ΠΙΑΝΤ	ΣΥΧΝ	ΜΕΡ.	ΣΠΑΝ	ΠΟΤΕ
					39.Επιτρέπει στους μαθητές να επιλέγουν τον τρόπο επίτευξης των στόχων της εξάσκησης					
					6.Σχεδιάζει το μάθημα χωρίς να λαμβάνει υπόψη άλλη γνώμη					
					12.Δεν δίνει εξηγήσεις για τις επιλογές του					
					27. Δεν κάνει συμβιβασμούς για τίποτα					
					34. Είναι απόμακρος στη σχέση του με τους μαθητές					
					40. Διδάσκει με τέτοιο τρόπο που αποθαρρύνει τις ερωτήσεις					
					3. Βοηθάει τους μαθητές στα προσωπικά τους προβλήματα					
					7. Βοηθάει τους μαθητές να λύσουν τις προσωπικές τους διαφορές					
					13. Φροντίζει ώστε οι μαθητές να περνούν καλά και να ευχαριστούνται το μάθημα					
					19. Εάν κάποιος μαθητής/τρια ζητήσει μια χάρη γίνεται αποδεκτή					
					22. Εκφράζει την αγάπη του και τα θετικά του συναισθήματα για τους μαθητές					

Ο γυμναστής/τρια μου συνήθως...

Θα προτιμούσα ο γυμναστής/τρια να....

ΠΙΑΝΤ	ΣΥΧΝ	ΜΕΡ.	ΣΠΑΝ	ΠΟΤΕ		ΠΙΑΝΤ	ΣΥΧΝ	ΜΕΡ.	ΣΠΑΝ	ΠΟΤΕ
					25. Οι μαθητές τον εμπιστεύονται					
					31. Αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους μαθητές					
					36. Προτρέπει τους μαθητές να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες και εκτός σχολείου					
					4. Επιβραβεύει τους μαθητές/τριες για μια καλή ενέργεια μπροστά στους υπόλοιπους συμμαθητές/τριες					
					16. Επιβραβεύει τους μαθητές όταν κάνουν μια καλή ενέργεια					
					28. Εκφράζει την ευχαρίστησή του όταν ένας μαθητής/τρια έχει καλή απόδοση στο μάθημα					
					37. Αναγνωρίζει κάποιον όταν κάνει κάποια καλή ενέργεια					

Αξιολόγησε την ικανοποίησή σου από το μάθημα της φυσικής αγωγής.

<u>Στο μάθημα φυσικής αγωγής</u>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΣΑ)	ΣΥΜΦΩΝΩ (Σ)	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΗΓΟΥΡΟΣ/Η (-)	ΔΙΑΦΩΝΩ (Δ)	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΔΑ)
Βρίσκω τα μαθήματα ενδιαφέροντα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου αρέσουν τα μαθήματα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είμαι συνήθως πλήρως αφοσιωμένος/η στα μαθήματα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Διασκεδάζω όποτε έχω μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Δεν καταλαβαίνω πώς περνάει η ώρα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συνολικά είμαι ευχαριστημένος/η από τη συμπεριφορά του γυμναστή/τρια μου στα μαθήματα φυσικής αγωγής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συνολικά είμαι ευχαριστημένος από τα μαθήματα φυσικής αγωγής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συνολικά είμαι ευχαριστημένος από τον τρόπο διδασκαλίας του/ης γυμναστή/τριας στα μαθήματα φυσικής αγωγής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ