



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ, ΛΑΡΙΣΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

**«ΠΡΟΒΛΕΨΗ ΤΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΟ
ΗΓΕΤΙΚΟ ΣΤΥΛ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΛΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΧΑΥΔΑ ΑΘΗΝΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΠΕΚΙΑΡΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ,
ΕΠΙΤΡΟΠΗ: ΑΣΠΡΙΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΜΠΕΛΙΑΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ

ΛΑΡΙΣΑ 2019-2020

ΠΡΟΒΛΕΨΗ ΤΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΗΓΕΤΙΚΟ
ΣΤΥΛ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΛΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

της
Χαύδα Αθηνάς

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης
του μεταπτυχιακού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος
«Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του
Παν/μίου Θεσσαλίας

Λάρισα

2019

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} επιβλέπων: Μπεκιάρη Αλεξάνδρα, Επίκ. Καθηγήτρια

2^{ος} επιβλέπων: Ασπρίδης Γεώργιος, Αν. Καθηγητής

3^{ος} επιβλέπων: Μπελιάς Δημήτριος, Επίκ. Καθηγητής

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ Πλήρους Φοίτησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας : «Πρόβλεψη της εσωτερικής παρακίνησης μαθητών από το ηγετικό στυλ και τη διαπροσωπική έλξη των εκπαιδευτικών.» έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος και το κείμενο είναι γραμμένο με τα δικά μου λόγια και δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής από τρίτες πηγές. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο».

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	4
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ABSTRACT	8
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
Σκοπός της έρευνας	11
Σημασία της έρευνας	11
Λειτουργικοί ορισμοί.....	11
Οριοθετήσεις	12
Περιορισμοί έρευνας	12
Ερευνητικές υποθέσεις.....	13
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	14
Παρακίνηση	14
Είδη παρακίνησης	15
Θεωρητικές προσεγγίσεις της εσωτερικής παρακίνησης.....	17
Κίνητρα.....	23
Ηγεσία.....	25
Στυλ ηγεσίας.....	27
Διαπροσωπική έλξη.....	33
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	38
Δείγμα.....	38
Διαδικασία μέτρησης.....	39
Εργαλεία μέτρησης.....	39
Στατιστική ανάλυση.....	41
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	41
Ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα.....	41

Ανάλυση διακύμανσης για ανεξάρτητα δείγματα (One-wayANOVA).....	42
Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων.....	43
Αναλύσεις Παλινδρόμησης.....	44
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	46
Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	50
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	50
Σημασία της έρευνας για τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς.....	51
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	52
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	
Πίνακας 1. Διαφορές ως προς το φύλο των μαθητών.....	42
Πίνακας 2. Διαφορές ως προς τις περιοχές των σχολείων των μαθητών....	43
Πίνακας 3. Η αξιοπιστία, οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι συσχετίσεις Pearson μεταξύ των μεταβλητών.....	43
Πίνακας 4. Ανάλυση παλινδρόμησης ως προς το αυταρχικό στυλ ηγεσίας.	45
Πίνακας 5. Ανάλυση παλινδρόμησης ως προς το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας.....	45
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	
Ερωτηματολόγιο	68

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πρωτίστως θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Επίκουρη Καθηγήτρια του ΤΕΦΑΑ/ΠΘ κ. Αλεξάνδρα Μπεκιάρη που δέχτηκε να με βοηθήσει στην εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου διατριβής, για την καθοδήγηση που μου παρείχε, για το χρόνο που αφιέρωσε και για την άψογη συνεργασία που είχαμε για τη διεκπεραίωσή της. Ακόμη ευχαριστώ τα μέλη της τριμελούς επιτροπής κ. Γεώργιο Ασπρίδη Αναπληρωτή καθηγητή στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του ΠΘ και τον κ. Δημήτριο Μπελιά Επίκουρο Καθηγητή του ΠΘ στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων που πλαισίωσαν αυτή μου την προσπάθεια για εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύζυγό μου για τη συμπαράσταση και την υπομονή που έδειξε κατά τη διάρκεια της φοίτησης μου και τη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας.

Και τέλος θα ήθελα να αφιερώσω τη διπλωματική μου εργασία στη φίλη μου Μαρία που με αγαπά και με στηρίζει σε κάθε δυσκολία της ζωής μου και να την ευχαριστήσω για την υπομονή που έδειξε και την αμέριστη συμπαράσταση και βοήθεια, που αποτέλεσαν καθοριστικούς παράγοντες για την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Χαύδα Αθηνά: Πρόβλεψη της εσωτερικής παρακίνησης μαθητών από το ηγετικό στυλ και τη διαπροσωπική έλξη των εκπαιδευτικών

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

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ ηγετικού στυλ και διαπροσωπικής έλξης των εκπαιδευτικών καθώς και της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών στο πεδίο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 236 μαθητές (158 αγόρια, 78 κορίτσια), ηλικίας 10-12 ετών ($M = 11.6$, $SD = .62$) δημοτικών σχολείων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας, όπου διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια. Όσον αφορά τα αποτελέσματα, τα t -tests για ανεξάρτητα δείγματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, στους παράγοντες προσπάθεια και πίεση/άγχος, ενώ η one-way ANOVA έδειξε ότι οι παράγοντες αυταρχικό στυλ, δημοκρατικό στυλ και ικανότητα αποδείχθηκαν ότι έχουν υψηλότερα σκορ στα σχολεία των ημιαστικών περιοχών σε σχέση με τα σχολεία των αστικών και των αγροτικών περιοχών. Επίσης, το αυταρχικό ηγετικό στυλ των εκπαιδευτικών είχε αρνητική σχέση με την ευχαρίστηση, την προσπάθεια και την ικανότητα των μαθητών τους, καθώς και με την κοινωνική έλξη, την εργασιακή και τη φυσική έλξη, ενώ υπήρξε μια σημαντικά θετική συσχέτιση μεταξύ του αυταρχικού στυλ ηγεσίας και της πίεσης/άγχους. Τέλος, από τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης διαπιστώθηκε ότι το αυταρχικό ηγετικό στυλ μπορεί να προβλέψει σημαντικά την πίεση/άγχος και τη φυσική έλξη, ενώ το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας προβλέπει την ευχαρίστηση, την ικανότητα, την πίεση/άγχος και τη φυσική έλξη.

Λέξεις κλειδιά: *Ηγετικό στυλ, Διαπροσωπική έλξη, Εσωτερική παρακίνηση*

ABSTRACT

HaydaAthina: Prediction of internal motivation of students through leadership style and interpersonal attraction of educators.

Under the supervision of the Assistant Professor Alexandra Bekiari

The aim of this research is the examination of relations between leadership style, interpersonal attraction of educators and the internal motivation of students in the field of primary education. The sample of the research includes 236 students (158 boys, 78 girls), of ages 10-12 years old ($M = 11.6$, $SD = .62$) of primary schools under the intendency of the Primary Education of Larissa, where the first questionnaires were distributed. As far as the results are concerned, the t - tests for independent samples showed statistically important differences among the two sexes, in the factors that are related to effort and pressure/anxiety, while the one-way ANOVA showed that the factors related to the autocratic style, the democratic style and the ability turned out to be higher in scores inside schools of semi urban and agricultural. Furthermore, the autocratic style of educators had a negative relation with enjoyment, effort, the ability of their students, the social attraction, the scientific attraction and the physical attraction, while also being noticed the positive relation between the autocratic style of leadership and pressure/anxiety. In conclusion through the findings derived from the analysis of retrogression, it was ascertained that the autocratic leadership style may predict exponentially pressure/anxiety and physical attraction, while the democratic style of leadership predicts enjoyment ability, pressure/anxiety and physical attraction.

Key words: Leadership style, Interpersonal attraction, internal motivation

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ρόλος της επικοινωνίας θεωρείται σημαντικός για τη μάθηση, για τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της κοινότητας και για τη διατήρηση υποστηρικτικού εκπαιδευτικού κλίματος ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Η επίδραση της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών παίζει πρωτεύον ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία (Gorham & Millette, 1997; Richmond&Gorham, 1996), αφού μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός ερμηνεύει τη συμπεριφορά των μαθητών και αντιστοίχως ερμηνεύεται η επικοινωνία από τους μαθητές προς τον εκπαιδευτικό, έτσι αλληλεπιδρούν και οι δυο πλευρές. Το πεδίο που αλληλεπιδρούν διαμορφώνει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Η έννοια της ηγεσίας έχει μελετηθεί διεξοδικά από τους ερευνητές στην πορεία των χρόνων. Ηγεσία ορίζεται ως ο τρόπος επιρροής των ατόμων και των ομάδων στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Barrow, 1977; Μπουραντάς, 2005). Σύμφωνα με τον Mintzberg (2004), η ηγεσία ορίζεται σαν κάτι που μαθαίνεται, ενώ για τους Hershman και McDonald (2010), το ηγετικό στυλ ορίζεται ως ένα σύστημα που αναπτύσσει ισορροπημένες σχέσεις μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών και προάγει τη συνεργασία σε ένα καλό μαθησιακό περιβάλλον.

Μια από τις βασικές ανάγκες στη ζωή του κάθε ανθρώπου που καλείται να την ικανοποιήσει είναι η ανάγκη για επίτευξη, η οποία θεωρείται σημαντική λόγω του ότι όσοι την ικανοποιούν, θέτουν υψηλούς στόχους με αποτέλεσμα να καταβάλλουν τεράστια προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων τους ενώ παράλληλα μαθαίνουν να αντιδρούν θετικά στο συναγωνισμό. Βασικό κίνητρο στην παρακίνηση είναι η επίτευξη της επιτυχίας και η αποφυγή της αποτυχίας. Η παρακίνηση είναι «μια εσωτερική κατάσταση που ωθεί το άτομο να υιοθετήσει συγκεκριμένες συμπεριφορές (Spector, 2007). Η παρακίνηση καθοδηγεί συμπεριφορές, οι οποίες μετά την εκτέλεσή τους εκδηλώνουν ικανοποίηση και ευχαρίστηση και δεν αποβλέπουν σε κάποιο εξωτερικό αντάλλαγμα (Deci & Ryan, 1985). Παρακίνηση στην εκπαιδευτική διαδικασία νοείται η δημιουργία κατάλληλου

και υποστηρικτικού περιβάλλοντος για μάθηση και προσωπική εξέλιξη των μαθητών, μέσω του οποίου κανένας μαθητής να μην αποκλείεται (Αναγνώστου & Πατσιαούρας, 2010).

Η έννοια της διαπροσωπικής έλξης σχετίζεται με την επικοινωνία μιας και η επικοινωνία αποτελεί προαπαιτούμενο για την ενίσχυση της διαπροσωπικής έλξης (Kayode, Zamzami & Olowolayemo, 2012). Η διαπροσωπική έλξη θεωρείται ότι είναι μια διαδικασία κατά την οποία τα άτομα βγάζουν συμπεράσματα για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των άλλων προσώπων, αφού σχετίζεται με την επιρροή λόγω του ότι ένα άτομο που μας έλκει μας επηρεάζει σημαντικά και επηρεάζει και την επικοινωνία μας. Συνεπώς η επικοινωνία γίνεται για την ενίσχυση της διαπροσωπικής έλξης (Kayode, Zamzami & Olowolayemo, 2012).

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του ηγετικού στυλ των εκπαιδευτικών, της διαπροσωπικής τους έλξης και της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών στο πεδίο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστούν πιθανές διαφορές στις παραπάνω εξαρτημένες μεταβλητές (ηγετικό στυλ, διαπροσωπική έλξη και εσωτερική παρακίνηση) λόγω ανεξάρτητων μεταβλητών (λ.χ., φύλο, τάξη, περιοχή σχολείου).

Σημασία της έρευνας

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα διαμόρφωσης του κλίματος, των σχέσεων και της συμπεριφοράς που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική τάξη. Η διαπροσωπική έλξη που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρήση αυταρχικού στυλ ηγεσίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών όχι μόνο δεν προωθεί σωστά τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά υπονομεύει και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η μελέτη αυτή έχει ως στόχο την απόκτηση γνώσεων γύρω από τη διερεύνηση σχέσεων του ηγετικού στυλ και της διαπροσωπικής έλξης των εκπαιδευτικών και της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας επιδιώχθηκε να διαπιστωθεί κατά πόσο το ηγετικό στυλ δασκάλων (αυταρχικό, δημοκρατικό) επηρεάζει τη διαπροσωπική τους έλξη (κοινωνική, εργασιακή, φυσική), καθώς και την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Λειτουργικοί Ορισμοί

Ηγετικό στυλ: Ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των ενεργειών ενός ατόμου ή μιας ομάδας σε προσπάθειες για την επίτευξη στόχων σε μια δεδομένη κατάσταση (Hersey & Blanchard, 1982). Ηγετικό δημοκρατικό στυλ

είναι αυτό που επιτρέπει τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη λήψη αποφάσεων, ενώ αυταρχικό στυλ είναι αυτό, στο οποίο ο ηγέτης είναι αποστασιοποιημένος από τους εκπαιδευόμενους και δίνει έμφαση στην εξουσία που έχει.

Διαπροσωπική έλξη: Ως διαπροσωπική έλξη θεωρείται η τάση ή η προδιάθεση των μαθητών να αξιολογούν θετικά ή αρνητικά τους δασκάλους τους ή τα χαρακτηριστικά των δασκάλων τους (Berscheid & Walster, 1978; McCroskey & McCain, 1974). Η διαπροσωπική έλξη αποτελείται από τρεις διαστάσεις: την κοινωνική, την εργασιακή και τη φυσική έλξη.

Εσωτερική παρακίνηση: Η εσωτερική παρακίνηση είναι αυτή που καθοδηγεί συμπεριφορές μαθητών, οι οποίες εκδηλώνονται για την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που πηγάζει από την εκτέλεσή τους και όχι για κάποιο εξωτερικό αντάλλαγμα (Deci & Ryan, 1985). Η εσωτερική παρακίνηση αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις: ευχαρίστηση/ενδιαφέρον, προσπάθεια, ικανότητα και πίεση/άγχος.

Οριοθετήσεις

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές/τριες της Ε΄ και Στ΄ τάξης δημοτικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας. Οι μαθητές ήταν ηλικίας 10-12 ετών, ανήκαν σε διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα και προέρχονταν από αγροτικές, ημιαστικές και αστικές περιοχές της ευρύτερης περιοχής της Λάρισας. Η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική και δε χρησιμοποιήθηκε καμία μορφή εξωτερικής παρακίνησης. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ανώνυμα.

Περιορισμοί έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές/τριες των δύο τελευταίων τάξεων (Ε΄ και Στ΄), δημοτικών σχολείων της ευρύτερης περιοχής της Λάρισας. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλους τους μαθητές των αντίστοιχων τάξεων της χώρας. Το ότι δεν είναι γενικεύσιμο δεν αποτελεί μειονέκτημα, διότι η στατιστική ανάλυση δεν ήταν περιγραφική αλλά επαγωγική.

Επιπρόσθετα, δε γνωρίζουμε κατά πόσο η ανωνυμία των ερωτηματολογίων εξασφάλισε την ειλικρίνεια των απαντήσεων από τους

μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Για την καλύτερη διασφάλιση της ειλικρίνειας των συμμετεχόντων (που συνιστά γενική αδυναμία σε όλες ανεξαιρέτως τις έρευνες με ερωτηματολόγια) τονίστηκε ότι πρόκειται για πανεπιστημιακή έρευνα (όχι, λ.χ., δημοσιογραφική) και επομένως γίνεται για λόγους επιστημονικούς και όχι σκανδαλοθηρικούς ή απόδοσης ευθυνών. Τονίστηκε ακόμη ότι τα ερωτηματολόγια θα παραμείνουν στα χέρια των ερευνητών και ότι, ούτως ή άλλως, είναι ανώνυμα.

Ερευνητικές Υποθέσεις

Η βασική ερευνητική υπόθεση της παρούσας έρευνας ήταν ότι θα υπάρχει σχέση μεταξύ του ηγετικού στυλ του εκπαιδευτικού με τη διαπροσωπική του έλξη και την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι στατιστικές υποθέσεις της έρευνας ήταν:

Μηδενικές υποθέσεις

Ho 1: Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του ηγετικού στυλ με τους παράγοντες της διαπροσωπικής έλξης.

Ho 2: Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του ηγετικού στυλ των εκπαιδευτικών με τους παράγοντες της εσωτερικής παρακίνησης.

Ho 3: Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων της διαπροσωπικής έλξης και της εσωτερικής παρακίνησης.

Ho 4: Δεν υπάρχει επίδραση της εσωτερικής παρακίνησης στο ηγετικό στυλ και τη διαπροσωπική έλξη.

Ho 5: Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες των ερωτηματολογίων λόγω των ανεξάρτητων μεταβλητών της έρευνας (φύλο, περιοχή σχολείου).

Εναλλακτικές Υποθέσεις

H1: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του ηγετικού στυλ με τους παράγοντες της διαπροσωπικής έλξης.

H2: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του ηγετικού στυλ των εκπαιδευτικών με τους παράγοντες της εσωτερικής παρακίνησης.

H3: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων της διαπροσωπικής έλξης και της εσωτερικής παρακίνησης.

Ho 4: Υπάρχει επίδραση της εσωτερικής παρακίνησης στο ηγετικό στυλ και τη διαπροσωπική έλξη.

H5: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες των ερωτηματολογίων λόγω των ανεξάρτητων μεταβλητών της έρευνας (φύλο, περιοχή σχολείου).

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Παρακίνηση

Για την παρακίνηση κατά καιρούς δόθηκαν πολλοί ορισμοί. Η παρακίνηση σαν διαδικασία είναι μια σύνθετη κατάσταση και επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου (Σαΐτης, 2007).

Για άλλους ερευνητές παρακίνηση είναι η εστίαση της προσοχής και ο ενθουσιασμός ο οποίος οδηγεί κάποιον να κάνει πράγματα με σκοπό να εκπληρώσει τους στόχους του. (Παπαϊωάννου, Κουρτεσοπούλου & Κωνσταντακάτου, 2005). Για άλλους η έννοια της παρακίνησης εισάγεται ως ένας ρόλος σπουδαίος στη διαδικασία της μάθησης στη συμμετοχή και στη διάθεση των μαθητών. Συγκεκριμένα οι Weinberg και Gould (1995) ορίζουν την παρακίνηση ως την κατεύθυνση και την ένταση μιας προσπάθειας.

Ο Χατζηπαντελής (1999), ορίζει την παρακίνηση ως προσπάθεια που καταβάλλεται από ένα μέλος ενός οργανισμού, η οποία χαρακτηρίζεται από προθυμία για την επίτευξη των στόχων της οργάνωσης.

Οι Steers και Porter (1987), χαρακτηρίζουν την παρακίνηση ως μία κινητήρια δύναμη η οποία μας κατευθύνει σε τρεις λειτουργίες: στην πρόκληση των

ανθρώπων για ενεργοποίηση και ορίζει κατευθυντήριες γραμμές για την επίτευξη στόχων.

Ο Durbin (οπ. αναφ. Σαΐτης, 2007) υποστηρίζει ότι παρακίνηση είναι η προσπάθεια για την επίτευξη αποτελεσμάτων, είτε από το ίδιο το άτομο είτε από τον ηγέτη του οργανισμού. Η παρακίνηση για το άτομο έχει την έννοια της έναρξης της προσπάθειας, την κατεύθυνση, την ένταση και την επιμονή, ενώ για τον Διευθυντή είναι μια διαδικασία που οδηγεί τους υφισταμένους να επιτύχουν κάποιους σκοπούς.

Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό η παρακίνηση ενεργοποιεί και κατευθύνει την ανθρώπινη συμπεριφορά ενώ έχει σχέση με τον τρόπο με τον οποίο αυτή η συμπεριφορά μπορεί να διατηρηθεί. Τα παραπάνω στοιχεία αντιπροσωπεύουν ένα σπουδαίο παράγοντα για την ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Steers & Porter, 1987). Όταν τα άτομα δραστηριοποιούνται η παρακίνηση αποτελεί την κινητήριο δύναμη για κάθε επίτευγμα περιλαμβάνοντας την εστίαση της προσοχής και τον ενθουσιασμό για να κάνει κάποιος ορισμένες ενέργειες έτσι ώστε να εκπληρώσει τους στόχους που έχει θέσει εξ αρχής (Locke & Latham, 1990).

Όσον αφορά τη μαθητική παρακίνηση ορίζεται ως η επιθυμία που έχουν οι μαθητές να συμπεριλαμβάνονται στη διαδικασία της μάθησης. Η διαδικασία αυτή αφορά τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την παρακινητική διάθεση των μαθητών για μάθηση. Συγκεκριμένα είναι οι παράγοντες: πολιτισμός, οικογένεια, σχολικό περιβάλλον και ατομική υπόσταση του κάθε μαθητή. (Lumsden 1994).

Είδη παρακίνησης

Για να προβεί ένας άνθρωπος σε μια ενέργεια πρέπει να ενεργοποιείται από ένα ή περισσότερα κίνητρα. Τα εξωτερικά κίνητρα μπορεί να είναι μια αμοιβή, ένας έπαινος μια φραστική επιβεβαίωση από τους άλλους ή και η αποφυγή κάποιας ποινής. Αυτά ορίζονται ως εξωτερικά κίνητρα, και η παρακίνηση καλείται εξωτερική παρακίνηση. Μια τέτοια παρακίνηση είναι π.χ η απολαβή μιας αμοιβής (Θεοδωράκης et al., 1998). Η εσωτερική παρακίνηση ορίζεται ως ταύτιση σε μια δραστηριότητα και έχει ως σκοπό την ευχαρίστηση, και όχι τις υλικές αμοιβές.» (Pelletier, Tuson, Fortier, Vallerand,

Briere & Blais, 1995). Η εσωτερική παρακίνηση έχει αναφορές σε υψηλά αυτοκαθοριζόμενες συμπεριφορές όπως η χαρά, η ευχαρίστηση και η ικανοποίηση που νιώθει το άτομο από τη συμμετοχή του σε μια δραστηριότητα (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000).

Η εσωτερική παρακίνηση μπορεί να ταξινομηθεί στις ακόλουθες κατηγορίες:

α) *Την εσωτερική παρακίνηση για γνώση*: στην οποία το άτομο συμμετέχει σε μια δραστηριότητα από την οποία απολαμβάνει ευχαρίστηση, καθώς εξερευνά και μαθαίνει καινούργια πράγματα.

β) *Την εσωτερική παρακίνηση για επίτευξη*: όπου το άτομο με τη συμμετοχή του στη δραστηριότητα προσδοκά την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που βιώνει όταν πετυχαίνει σε ένα έργο ή επιθυμεί να δημιουργήσει κάτι καινούργιο.

γ) *Την εσωτερική παρακίνηση για αισθητική διέγερση*: Στην περίπτωση αυτή το άτομο, εμπλεκόμενο σε μια δραστηριότητα, μπορεί να νιώσει τα συναισθήματα της χαράς, του ενθουσιασμού και της αισθητηριακής απόλαυσης (Vallerand, et al., 1992, 1993).

Το «ιεραρχικό μοντέλο της εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης» παρέχει το σκελετό δόμησης των βασικών μηχανισμών, το οποίο διέπεται από τις διαδικασίες παρακίνησης (Vallerand, 1997). Η παρακίνηση σύμφωνα με το μοντέλο του Vallerand επηρεάζεται από τους κοινωνικούς παράγοντες. Οι κοινωνικοί παράγοντες του χώρου δράσης επηρεάζουν την παρακίνηση του χώρου δράσης, ενώ οι κοινωνικοί παράγοντες του επιπέδου κατάστασης επηρεάζουν την παρακίνηση στο επίπεδο κατάστασης. Οι μεσολαβητές που παρεμβάλλονται ανάμεσα στους κοινωνικούς παράγοντες και την παρακίνηση είναι: α) η αντιλαμβανόμενη ικανότητα (αποτελεσματική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον), β) η αίσθηση της αυτονομίας (ελευθερία επιλογών), γ) οι σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους-φίλους, γονείς κλπ (Vallerand & Losier, 1999).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Vallerand (1999), η παρακίνηση συνεπάγεται κάποια αποτελέσματα, τα οποία μπορεί να είναι γνωστικά, συναισθηματικά ή συμπεριφορικά. Από τον τύπο της παρακίνησης (εσωτερική, εξωτερική, έλλειψη παρακίνησης), εξαρτάται η ποιότητα των αποτελεσμάτων, τα οποία σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο γενικότητας καθορίζονται από την παρακίνηση στο ίδιο επίπεδο. Όταν χρησιμοποιούνται

εξωτερικά κίνητρα αντί να αυξηθεί η εξωτερική παρακίνηση των ανθρώπων, μειώνεται (Ryan, 1982; Ryan, Mims & Koestner, 1983).

Εκτός από την εσωτερική παρακίνηση, και η εξωτερική παρακίνηση έχει τέσσερις μορφές (Deci & Ryan, 1985; Ryan&Connell, 1989).

A) Εξωτερική ρύθμιση: η οποία σχετίζεται με τη συμπεριφορά που ρυθμίζεται από εξωτερικές πηγές, όπως αμοιβές ή εξαναγκασμούς.

B) Εσωτερική πίεση: είναι η πίεση που νιώθει κάποιος όταν θέλει να εκτελέσει μια δραστηριότητα.

Γ) Αναγνωρίσιμη ρύθμιση: όταν κάποιος νομίζει ότι αυτό που κάνει είναι πολύ σημαντικό. Δεν νιώθει όμως ικανοποίηση και ευχαρίστηση από την ίδια τη δραστηριότητα.

Δ) Ολοκληρωμένη ρύθμιση: όταν η συμπεριφορά ενσωματώνεται σε ένα σύνολο συμπεριφορών που εκφράζουν τον άνθρωπο.

Σύμφωνα με τον Θεοδωράκη, Γούδα και Παπαϊωάννου (1998) αυτό που καθορίζει ένα κίνητρο εάν είναι «εξωτερικό» ή «εσωτερικό» ή «καθόλου αντιληπτό» είναι ο βαθμός στον οποίο το ίδιο το άτομο νιώθει ότι καθορίζει τη συμπεριφορά του. Τα εξωτερικά κίνητρα είναι λιγότερο αυτοκαθοριζόμενα, από τα εσωτερικά.

Στην περίπτωση της «έλλειψης παρακίνησης» (amotivation), οι άνθρωποι δεν έχουν την αίσθηση ότι οι πράξεις τους καθορίζονται από τους ίδιους, ενεργούν χωρίς πρόθεση, και δεν ελέγχουν τη συμπεριφορά τους (Vallerand, 1997;Pelletier, Dion, Tuson & Green-Demers, 1999).

Θεωρητικές προσεγγίσεις της εσωτερικής παρακίνησης.

Για την ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς αναπτύχθηκαν θεωρίες που έχουν τις ρίζες τους στην αρχή του «ηδονισμού». Η θεωρία αυτή προέρχεται από τους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους. Σύμφωνα με αυτή την αρχή οι άνθρωποι έχουν την τάση να αναζητούν την ευχαρίστηση και την ηδονή και να αποφεύγουν τον πόνο. Το 18^ο και 19^ο αιώνα, οι φιλόσοφοι Locke, Bentham, Mill, Helvetious χρησιμοποίησαν τη θεωρία αυτή για να εξηγήσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Σαΐτης & Porter, 1987). Στα τέλη του 19^ο αιώνα αναπτύχθηκαν θεωρίες από την επιστήμη της ψυχολογίας για την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια στο χώρο της παρακίνησης αποδίδουν την παρακίνηση στις ανθρώπινες ανάγκες.(White, 1959). Αρχικά υποστηρίχθηκε ότι ο άνθρωπος έχει μια βασική ανάγκη, την αποτελεσματική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Η συμμετοχή του σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το περιβάλλον έχουν σαν αποτέλεσμα την παρακίνηση του ατόμου σε δραστηριότητες από τις οποίες αισθάνεται ευχαρίστηση από την επιτυχία.(Deci 1975).

Η θεωρία της ανάγκης για επίτευξη που διατυπώθηκε από τον Murray (1938), υποστήριξε ότι η ανάγκη εμπλοκής σε καταστάσεις επίτευξης, είναι μια βασική ανάγκη του ανθρώπου. Οι βασικότερες ανάγκες που καλείται να ικανοποιήσει ο άνθρωπος στη ζωή του είναι η ανάγκη για κοινωνικοποίηση, για επιθετικότητα, για αυτονομία για καρτερικότητα, για επίδειξη, για αποφυγή κινδύνων, για αυθορμητισμό, για τρυφερότητα, για οργάνωση, για δύναμη, για συμπάθεια, για ικανοποίηση της περιέργειας και η ανάγκη για επίτευξη. Η ανάγκη για επίτευξη θεωρείται η πιο σημαντική. Όσοι ικανοποιούν την ανάγκη αυτή, θέτουν πολύ υψηλούς στόχους με αποτέλεσμα να καταβάλλουν τεράστια προσπάθεια για την επίτευξη και αντιδρούν θετικά στο συναγωνισμό. Κύριο κίνητρο σε αυτή την παρακίνηση είναι η επίτευξη της επιτυχίας και η αποφυγή της αποτυχίας. Τα άτομα που υιοθετούν αυτό το στόχο συνήθως είναι άτομα που διακατέχονται από συναισθήματα επιτυχίας. Αντίθετα τα άτομα που δεν θέτουν τέτοιους στόχους έχουν αρνητικά συναισθήματα και διακατέχονται από το φόβο της αποτυχίας.

Μια διαφορετική θεωρητική προσέγγιση υιοθετήθηκε από τον deCharmes (1968), ο οποίος πίστευε ότι η βασικότερη ανάγκη του ατόμου είναι ο αυτό-καθορισμός, και εξ αυτού προκύπτει ότι οι άνθρωποι είναι εσωτερικά παρακινημένοι όταν αντιλαμβάνονται ότι είναι κύριοι μιας κατάστασης.

Οι Deci και Ryan (1980) ανέπτυξαν τη θεωρία της Γνωστικής αξιολόγησης, που συνδυάζει τις αρχές των θεωριών του White (1959) και του deCharmes (1976). Η θεωρία της Γνωστικής αξιολόγησης ασχολείται με τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για μάθηση. Στη συνέχεια οι Deci και Ryan το 1985, ανέπτυξαν τη θεωρία του Αυτό-καθορισμού, η οποία είναι εξέλιξη της θεωρίας της Γνωστικής αξιολόγησης. Η θεωρία του Αυτό-καθορισμού αναφέρεται στους παράγοντες που καθορίζουν την εσωτερική

παρακίνηση και ορίζουν τις συνέπειές της στο άτομο. Τέλος η θεωρία των στόχων (Nicholls, 1989) βασίζεται στην ανάγκη του ανθρώπου για επίτευξη και πρεσβεύει ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη διακριτή έννοια της ικανότητας όταν βρίσκονται σε καταστάσεις που τους παρακινούν, να συγκρίνουν τις ικανότητές τους με αυτές των άλλων. Το κοινό σημείο όλων των θεωρητικών προσεγγίσεων είναι: α) μπορούν να επηρεαστούν σε ένα βαθμό από το περιβάλλον γιατί βασίζονται σε γνωστικές διαδικασίες και β) έχουν πλεονεκτήματα για το άτομο σε σχέση με συμπεριφορές οι οποίες εκδηλώνονται για να επιτευχθεί κάποιο αποτέλεσμα ή για να κερδηθεί κάποια αμοιβή.

Στην εκπαίδευση η παρακίνηση, θεωρείται ένα από τα χαρακτηριστικά που βρίσκονται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος, ειδικά τα τελευταία χρόνια. Η παρακίνηση σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα, έχει πολύ μεγάλη σπουδαιότητα και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δημιουργούν ένα κατάλληλο και υποστηρικτικό περιβάλλον για μάθηση και προσωπική εξέλιξη των μαθητών, μέσω του οποίου κανένας μαθητής να μην αποκλείεται (Αναγνώστου & Πατσιαούρας, 2010).

Η εφαρμογή της θεωρίας της παρακίνησης στην εκπαίδευση, αρχικά τονίζει την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των παιδιών για μάθηση, στην καλλιέργεια της εκτίμησης, της εκπαίδευσης, της εμπιστοσύνης των παιδιών στην απόδοσή και στις ικανότητές τους. Έρευνες επισημαίνουν ότι τα παιδιά που έχουν υψηλά επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης κατακτούν μάθηση υψηλής ποιότητας, θεμελιωμένες αντιλήψεις και βελτιωμένη ατομική ανάπτυξη (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991).

Ο μαθητής ο οποίος είναι πλήρως ικανοποιημένος από μια ευχάριστη δραστηριότητα, έχει εσωτερικά κίνητρα γιατί δεν ελπίζει σε κάποια εξωτερική αμοιβή. Αντίθετα, ο μαθητής που καταβάλλει προσπάθεια στο μάθημα με μοναδικό σκοπό να πάρει καλό βαθμό, διακατέχεται από εξωτερικά κίνητρα (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2011). Η Lumsden (1994), αναφέρει ως μαθητική παρακίνηση την επιθυμία των μαθητών να συμπεριλαμβάνεται στη διαδικασία της μάθησης. Σύμφωνα με την ίδια αναγνωρίζονται τέσσερις παράγοντες που επηρεάζουν την παρακίνηση των μαθητών για μάθηση: τον πολιτισμό, την οικογένεια το σχολικό περιβάλλον και την ατομική υπόσταση

του κάθε μαθητή. Όλοι οι παραπάνω παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν τις προσδοκίες ενώ γίνονται κοινωνικοί από τους γονείς στο πως τις αντιλαμβάνονται τα παιδιά τους (Wlodkowski & Jaynes, 1990).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της παρακίνησης είναι η διάκρισή της σε εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση. Σύμφωνα με την εσωτερική παρακίνηση οι μαθητές που είναι εσωτερικά παρακινημένοι ευχαριστιούνται τις εμπειρίες της μάθησης αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο των μαθημάτων τους και δείχνουν προσήλωση στους στόχους τους (Carlton & Winsler, 1998). Η εσωτερική παρακίνηση επιπλέον σχετίζεται με την καλύτερη προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο. Για άλλους η εσωτερική παρακίνηση ορίζεται ως η τάση του ανθρώπου προς την εκμάθηση και την αφομοίωση χωρίς την ύπαρξη ανταμοιβής. Περιλαμβάνει προσωπικούς παράγοντες όπως είναι τα ενδιαφέροντα και η απόλαυση (Woolfolk, 2004) και πηγάζει από τρεις ανάγκες του ανθρώπου, την ανάγκη του αυτοκαθορισμού των ενεργειών του, την ανάγκη να είναι αποτελεσματικός και την ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις. (Deci & Ryan, 1985). Επιπλέον η εσωτερική παρακίνηση μπορεί να συνδεθεί με την εστίαση στην ικανότητα και την εστίαση στην εργασία. (Dweck & Leggett, 1988, Ames, 1992).

Η εσωτερική παρακίνηση αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις: ευχαρίστηση/ενδιαφέρον, προσπάθεια, ικανότητα και πίεση/άγχος. Ένα άλλο χαρακτηριστικό της εσωτερικής παρακίνησης είναι ότι τα εγγενή κίνητρα είναι μακροχρόνια και αυτοτροφοδοτούμενα. Σύμφωνα όμως με τους DeLong & Winter, τα εγγενή κίνητρα μπορεί να είναι χρονικά αργά και έτσι η πρόθεσή τους να μην μπορεί να επηρεάσει τις συμπεριφορές των μαθητών που ήδη έχουν διαμορφώσει προσωπικότητα. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές θα πρέπει να κινητοποιηθούν με μία ποικιλία ενεργειών, οι οποίες θα είναι ικανές να κινητοποιήσουν διαφορετικού επιπέδου μαθητές (DeLong & Winter, 2002).

Η λειτουργία της εσωτερικής παρακίνησης είναι αποτελεσματική όταν βασίζεται σε προσωπικούς παράγοντες των μαθητών, όπως είναι για παράδειγμα οι ανάγκες τα ενδιαφέροντα και η απόλαυση (Tschannen-Moran, & Woolfolk, 2001). Έρευνες κατέδειξαν ότι οι εσωτερικά παρακινημένοι μαθητές έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση με αποτέλεσμα να μπορούν να απολαμβάνουν τη μάθηση και να συμμετέχουν σ' αυτή με ευχαρίστηση και κατά συνέπεια να βελτιώνουν το μαθησιακό τους επίπεδο (Carlton & Winsler,

1998). Βασικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών. (Epstein, 1989).

Από την άλλη πλευρά η εξωτερική παρακίνηση ορίζεται ως η επιθυμία για εμπλοκή σε μια δραστηριότητα λόγω του ότι υπάρχουν ανταμοιβές κίνητρα ή τιμωρίες (Woolfolk, 2001) και εκτός των προαναφερθέντων περιλαμβάνονται και οι γονικές προσδοκίες (DeLong & Winter, 2002). Συνήθως στις σχολικές δραστηριότητες που αφορούν την εξωτερική παρακίνηση οι μαθητές προτιμούν εύκολες σχολικές δραστηριότητες με σκοπό να λάβουν αμοιβή ή να αποφύγουν την τιμωρία. Τα εξωγενή κίνητρα προκαλούν εύκολα αλλαγές συμπεριφοράς όμως δεν λειτουργούν μακροπρόθεσμα διότι στηρίζονται στις ανταμοιβές ή στις ποινές οπότε οι μαθητές χάνουν το ενδιαφέρον για τα κίνητρά τους (DeLong & Winter, 2002).

Η παρακίνηση των μαθητών επηρεάζεται από την ποικιλία των διδακτικών στρατηγικών κατά τη διάρκεια του μαθήματος και από τις εκτιμήσεις που κάνουν οι μαθητές για τις ικανότητες τους (Mosston & Ashworth, 1997). Έτσι οι κακές συμπεριφορές επικοινωνίας των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές προκαλούν αντιστάσεις και έλλειψη συμμετοχής και παρακίνησης υπονομεύοντας έτσι το μαθησιακό αποτέλεσμα (Goodbay & Bolkan, 2009). Οι μαθητές που έχουν θετική εκτίμηση για τον εαυτό τους θέλουν πάντα να πετύχουν ένα στόχο ή να ξεπεράσουν ένα εμπόδιο. Το αντίθετο ακριβώς συμβαίνει με τους μαθητές που δεν έχουν θετική εκτίμηση για τον εαυτό τους. Έτσι οι μαθητές κρίνουν με δύο τρόπους τις ικανότητες τους: 1) Προσανατολιζόμενοι στη βελτίωση της απόδοσής τους σε σχέση με τις προηγούμενες ικανότητες τους στη μάθηση. Με αυτόν τον τρόπο τα λάθη τους δεν αποτελούν παράγοντα αποτρεπτικό για τη συμμετοχή τους στο μάθημα (J.Nicholls, 1992). 2) Προσανατολιζόμενοι στην επίδοση. Στην περίπτωση αυτή συγκρίνουν τον εαυτό τους με τους άλλους. Αν η απόδοσή τους είναι πολύ καλή ενδιαφέρονται για τη μάθηση, γιατί ενδιαφέρονται να συνεχίζουν να ξεχωρίζουν. Με αυτό τον τρόπο η παρακίνησή τους έχει σχέση με την επιβράβευση που δέχονται από την απόδοσή τους (Duda, 1989). Όσο ψηλότερη εσωτερική παρακίνηση έχει το άτομο τόσο αισθάνεται αυτόνομο στις επιλογές του, καθώς επίσης αισθάνεται ικανό και ικανοποιημένο για αυτό που κάνει (Διγγελίδης, Μπογιατζή, Χατζηγεωργιάδης & Παπαϊωάννου, 2006). Στη διαμόρφωση της εκτίμησης

που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους, σπουδαίο ρόλο παίζει, η αποδοχή του ίδιου τους του εαυτού. Στην περίπτωση που οι μαθητές νιώθουν ικανοποιημένοι, ο βαθμός παρακίνησης αυξάνει. Οι μαθητές με στόχο τη μάθηση ενδιαφέρονται κυρίως να βελτιώσουν την επιδεξιότητά τους και θεωρούν την καταβολή της προσπάθειάς τους ως σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία τους (Duda, 1992).

Η εσωτερική παρακίνηση στον τομέα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας υπερτερεί της εξωτερικής (Goudas, etal., 1995). Έχει διαπιστωθεί ότι τα εσωτερικά κίνητρα προέρχονται από τρεις έμφυτες ανάγκες των ατόμων: α) την ανάγκη του αυτο-καθορισμού των ενεργειών τους, β) την ανάγκη να αισθάνονται ικανοί και αποτελεσματικοί, και γ) την ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις (Deci & Ryan, 1985). Η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών ενισχύεται όταν το περιβάλλον ικανοποιεί αυτές τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες. Ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να επιτύχει την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών κατά την ώρα της διδασκαλίας, καλό είναι να αναπτύξει τις καλές κοινωνικές σχέσεις, να αναπτύξει την αίσθηση της αυτονομίας τους, και την αίσθηση της ικανότητάς τους (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 1999). Η ανάπτυξη της αυτονομίας στους μαθητές τους κάνει να αισθάνονται σημαντικούς, αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους και την υπευθυνότητά τους, επιπλέον αναφέρεται στην ανάγκη που έχουν αυτοί να έχουν λόγο και δικαίωμα επιλογών στον καθορισμό μιας συμπεριφοράς. Μέσα από την παροχή επιλογών που δίνει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές είναι σε θέση προκειμένου να ικανοποιήσει την ανάγκη της αυτονομίας των μαθητών, να τους δώσει τη δυνατότητα να επιλέξουν μόνοι τους τις ασκήσεις για να βελτιώσουν μία δεξιότητά τους. Έτσι έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν αυτή τη δραστηριότητα που τους αρέσει περισσότερο (Θεοδωράκης, Ζουρμπάνος & Χατζηγεωργιάδης, 2015).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει όταν ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές, να αυτο-αξιολογηθούν να ανακαλύψουν μόνοι τους τις δυνατότητές τους, να θέσουν στόχους και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τότε συμβάλλει στην ανάπτυξη και βελτίωση της αυτοαντίληψης και της «δια βίου» εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών. Σε ερευνητικά προγράμματα διδασκαλίας που είχαν σχέση με τις δεξιότητες ζωής, οι μαθητές καλλιέργησαν τον αυτο-καθορισμό τους, ενώ αισθανόταν ότι

συμμετείχαν σ' αυτά τα προγράμματα ως αποτέλεσμα προσωπικής επιλογής και βούλησης. Κατά συνέπεια δεν αισθάνονται άγχος και πίεση, ενώ έχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών και λήψης αποφάσεων (Κολοβελώνης, Γούδας, Δημητρίου & Γεροδήμος, 2006). Η υποστήριξη της αυτονομίας των μαθητών ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα και τις αυτο-καθοριζόμενες μορφές παρακίνησης τους (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse & Biddle, 2003; Prusak, Treasure, Darst, & Pangrazi, 2004). Ενώ σύμφωνα με ευρήματα παλαιότερων μελετών επιβεβαιώνεται ότι το διαφοροποιημένο στυλ διδασκαλίας αυξάνει την αυτονομία των μαθητών (Goudas, Biddle, Fox & Underwood, 1995; Jakkola, 2002).

Με βάση τη θεωρία του προσανατολισμού των στόχων (Nicholls, 1989) οι μαθητές επιλέγουν ένα μέρος σε δραστηριότητες στις οποίες νιώθουν ότι έχουν καλές επιδόσεις, ενώ αντίθετα απέχουν από δραστηριότητες στις οποίες αισθάνονται ότι δεν θα τα καταφέρουν. Έτσι οι μαθητές μέσα από την εμπειρία επιτυχιών, μπορούν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και την αυτοεκτίμησή τους (Θεοδωράκης και συν., 2015).

Κίνητρα

Το κίνητρο ως εσωτερική κατάσταση εγείρει τη δράση και επηρεάζει τη συμπεριφορά (Brophy, 1998). Εμφανίζεται με την επιλογή ενός στόχου και την προσπάθεια που κάνει το άτομο για να πετύχει το στόχο. Επίσης αποτελεί μια σημαντική έννοια στην εκπαίδευση (Rodger & Withrow-Thorton, 2005; Vallerand, etal, 1992). Επιπλέον το κίνητρο αναφέρεται στις εμπειρίες των μαθητών και στη θέλησή τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες καθώς και στις αιτίες που τους κατευθύνουν στις δραστηριότητες αυτές (Brophy, 1998; Gree & Sulbaran, 2006).

Όσον αφορά τα είδη των κινήτρων, υπάρχουν διάφοροι τύποι όπως: Τα φυσιολογικά κίνητρα (έμφυτα, βασικά ή βιογενή) είναι αλληλένδετα με τη βιολογική δομή του οργανισμού, και με τη λειτουργία της οργανικής ισορροπίας (Ferreira, Cardosob & Abrantesc, 2011). Ως φυσιολογικά κίνητρα θεωρούνται ο ύπνος, ο πόνος, η πείνα, η δίψα. Τα κοινωνικά κίνητρα είναι διαφορετικά από άτομο σε άτομο και αποκτιούνται μέσω της κοινωνικοποίησης η οποία προκύπτει από τη διαδικασία της κοινωνικής

μάθησης. Παράδειγμα κοινωνικού κινήτρου είναι η επιθυμία του ατόμου να γίνεται αποδεκτό από τους άλλους (Ferreira, etal.,2011). Το γνωστικό κίνητρο αναφέρεται στις γνώσεις που στηρίζονται στην περιέργεια που αποκτήθηκαν από την παιδική ηλικία και κατακτήθηκαν στο πλαίσιο των κοινωνικών και πολιτιστικών συμμετοχών, όπως και στις γνώσεις που κατέκτησε ο μαθητής στη διάρκεια της διδασκαλίας (Ferreira, etal.,2011).

Εκτός από τα παραπάνω υπάρχουν άλλα δύο είδη κινήτρων τα εσωτερικά και τα εξωτερικά που έχουν διαφορετικές συνέπειες για τη μάθηση. Τα παραπάνω στηρίζονται στη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, που υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι αναζητούν νέες εμπειρίες και προκλήσεις (Deci & Ryan, 1985). Οι διαφορές ανάμεσα στα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα φαίνονται στους μαθητές που όταν έχουν εσωτερικά κίνητρα εξερευνούν, μαθαίνουν, ασκούν τις ικανότητές τους, σε αντίθεση με τους μαθητές που όταν έχουν εξωτερικά κίνητρα επιδιώκουν βαθμούς, κοινωνική αναγνώριση και διάκριση (Ryan & Deci, 2000).

Υπάρχουν πολλές θεωρίες που αφορούν τα κίνητρα. Ανάμεσά τους είναι η κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura (με έμφαση στις πεπαιθώσεις της αυτοαποτελεσματικότητας), η θεωρία του Keller, η θεωρία επίτευξης στόχων, καθώς και οι θεωρίες με βάση την αυτορρύθμιση. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη κινήτρων των μαθητών παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Σε αυτούς τους παράγοντες συμπεριλαμβάνονται οι διδακτικές στρατηγικές, οι σχέσεις που έχουν οι μαθητές με τους δασκάλους, και τους συμμαθητές τους και το κλίμα της τάξης.

Στο σχολείο οι μαθητές αναπτύσσονται κοινωνικοσυναισθηματικά λόγω του ότι περνούν ένα μεγάλο μέρος της παιδικής τους ηλικίας, συνεπώς το σχολείο λειτουργεί και ως ένα πλαίσιο κοινωνικής μάθησης (Raufelder,etal., 2012).Όσον αφορά τις διδακτικές στρατηγικές, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύουν το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών για να μάθουν, έτσι ώστε οι μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν υποστηρικτικά ως προς τη μάθηση αυτών (Nilson, 2010).Οι εκπαιδευτικοί, υποστηρίζουν την αυτονομία του μαθητή και την αυτο-ρύθμιση της συμπεριφοράς του και λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη του. Αναγνωρίζουν επίσης τα συναισθήματά του, παρέχοντάς ευκαιρίες για επιλογές (Black & Deci, 2000). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δίνουν ευκαιρίες στους

μαθητές να αναπτύξουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους έτσι ώστε να βιώσουν την ακαδημαϊκή επιτυχία μέσα στην τάξη (Urdan & Schoenfelder, 2006).

Ένας άλλος παράγοντας που δίνει κίνητρα για μάθηση είναι η τεχνολογία. Η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύσσει νέους τρόπους διδασκαλίας και προσελκύει την προσοχή των μαθητών έτσι ώστε να συμμετέχουν με ενδιαφέρον στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο και οι μαθητές αποκτούν κίνητρα (Wartinbee, 2009).

Για τη διατήρηση της ικανοποίησης των εκπαιδευομένων σε ένα περιβάλλον μάθησης το κίνητρο αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα, ενώ η μη ύπαρξη κινήτρων αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο που αποθαρρύνει τους μαθητές από την εκπαιδευτική διαδικασία (Bolliger, Supanakorn, & Boggs, 2010). Τα εσωτερικά κίνητρα σύμφωνα με τους ερευνητές διευκολύνουν τη μάθηση στο σχολείο, και η μάθηση γίνεται βαθύτερη και ουσιαστικότερη. Αντίθετα, όταν οι μαθητές διακατέχονται από εξωτερική παρακίνηση η μάθηση είναι περισσότερο επιφανειακή (Παπαϊωάννου και συν., 2011).

ΗΓΕΣΙΑ

Ηγεσία είναι ο τρόπος επιρροής των ατόμων και των ομάδων στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Barrow, 1977; Μπουραντάς, 2005). Εκτός των άλλων, η ηγεσία σύμφωνα με τον Mintzberg (2004), είναι κάτι που μαθαίνεται. Οι τεχνικές της σωστής ηγεσίας βελτιώνονται και τελειοποιούνται, όταν αυτός που ασκεί ηγετικό ρόλο μπορεί να βλέπει τα πράγματα σε βάθος και όχι μόνο επιδερμικά. Σωστή ηγεσία είναι ο συνδυασμός της προσωπικότητας ενός ηγέτη, η φύση του έργου, και οι δεξιότητες των υφισταμένων (Handy, 1978).

Σύμφωνα με τους Bennis και Nanus (1985), υπάρχουν περίπου 350 ορισμοί της ηγεσίας στη διεθνή βιβλιογραφία και όπως εύστοχα παρατηρεί ο Burns «η Ηγεσία είναι από τα πιο παρατηρούμενα αλλά λιγότερο κατανοητά φαινόμενα στη γη». Είναι η τέχνη ή η διαδικασία επιρροής των άλλων, έτσι ώστε με προθυμία και με ενθουσιασμό να εργάζονται προς την επίτευξη των στόχων της ομάδας (Koontz, O'Donnell, & Wehrich, 1984, σελ. 506).

Ένας άλλος μελετητής ορίζει την ηγεσία ως μέσο επιρροής κάποιων να γίνουν οπαδοί αντί για υφιστάμενοι και ο «Yukl (1999), *«ως τη διαδικασία επιρροής προς την κατεύθυνση του καθορισμού των στόχων της ομάδας, τη δημιουργία κινήτρων για την εκδήλωση συμπεριφοράς έργου και τη διατήρηση της ομάδας και της κουλτούρας της.....»*. Σύμφωνα με άλλους ερευνητές ως ηγεσία θεωρείται η επιρροή και η διαδικασία επηρεασμού μιας ομάδας ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την εκπλήρωση του σκοπού τους (Koontz & O'Donnell 1983οπ. αναφ. στο Σαϊτή, 2002).

Μελετητές αναφέρουν ότι είναι εύκολο να προσδιορίσει κανείς ένα άτομο ως ηγέτη καθώς ο ηγέτης «συγκεντρώνει εξαιρετικές ικανότητες και επιδόσεις» (Θεοφανίδης 1999 οπ. αναφ.στη Μυλωνά, 2005). Όσον αφορά όμως τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ηγέτη αναφέρεται ότι η ηγεσία σχετίζεται με την πειθώ όταν υπάρχει προθυμία και δυνατότητα να υιοθετηθούν κοινοί στόχοι από όλους, πράγμα το οποίο ενισχύει τη συνοχή της ομάδας και την απόδοση του οργανισμού (Hogan, etal., 1994).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), ο ηγέτης είναι αυτός που με τη συμπεριφορά του εξασφαλίζει τη συνοχή της ομάδας, μειώνει τις εντάσεις και τις συγκρούσεις, επηρεάζει τους υφισταμένους του, ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών και έχει αναπτυγμένο το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης. Ο διευθυντής από την άλλη περιορίζει τις πρωτοβουλίες, δίνει αυστηρές οδηγίες στους υφισταμένους του είναι εργατικός, καταρτισμένος και έμπειρος.

Συμπερασματικά όσον αφορά την εκπαιδευτική ηγεσία μπορούμε να την ορίσουμε όχι μόνο ως απλή εφαρμογή νόμων και κανόνων αλλά και ως βελτίωση της παρεχόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και της ενεργοποίησης όλων των εμπλεκόμενων φορέων που έχουν σαν στόχο τη διδασκαλία και τη μάθηση. Επιπλέον θα λέγαμε ότι η ηγεσία και η διοίκηση δεν είναι έννοιες ταυτόσημες. Αναλύοντας τις έννοιες ηγεσία-διοίκηση και ηγέτης- διευθυντής βλέπουμε ότι υπάρχουν διαφορές αλλά και ομοιότητες. Η ανάπτυξη ενός οργανισμού προϋποθέτει την αρμονική συνύπαρξη μιας σωστής διοίκησης και μιας αποτελεσματικής ηγεσίας (Kotter, 2001).

Οι Lunenburgh και Ornstein (2008) προκειμένου να διαχωρίσουν την έννοια του ηγέτη από την έννοια του διευθυντή επισημαίνουν πως ο διευθυντής – managerέχει ως πρωταρχικό σκοπό και κύριο μέλημα την

επίτευξη του στόχου διαμορφώνοντας ανάλογα τις εσωτερικές δομές και διεργασίες του οργανισμού, ενώ ο ηγέτης-leader είναι προσανατολισμένος σε ένα στόχο και πείθει τα μέλη του οργανισμού να συμμετέχουν ενεργά στην εκπλήρωση αυτού του στόχου. Συμπερασματικά λοιπόν θα λέγαμε ότι ο διευθυντής δεν είναι ο φυσικός ηγέτης της ομάδας αλλά είναι ηγέτης επειδή η θέση που κατέχει, του παρέχει τη νόμιμη εξουσία (Μυλωνά, 2005). Δεν μπορούμε να έχουμε ταύτιση του όρου «ηγέτης» με τον όρο «διοικητής» καθώς ο τελευταίος ασκεί εξουσία, διαχειρίζεται και διεκπεραιώνει τις υποθέσεις σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο (Σαΐτης, 2002). Στην εκπαίδευση η ηγεσία είναι το αποτέλεσμα των ηγετικών ρόλων από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητικά συμβούλια, σύλλογο γονέων. Με συγκεκριμένο όραμα και αξίες εισάγουν αλλαγές στο σχολείο και καθιερώνουν μακροπρόθεσμους στόχους με σκοπό τη δημιουργία μιας αξιόλογης σχολικής κουλτούρας (Ράπτης & Βιτιλάκη, 2007).

Στυλ Ηγεσίας

Το στυλ ηγεσίας ορίζεται «η σύνδεση όλων των συμπεριφορών και πρακτικών που ο σχολικός διευθυντής χρησιμοποιεί για να επηρεάσει την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών» (Πασσιαρδής 2004, όπ. Αναφ. στο Braukman & Pashiardis, 2011).

Όταν λέμε στυλ ηγεσίας εννοούμε την επιρροή που ασκεί ένα άτομο στις πράξεις και στις δράσεις των υφισταμένων (Hersey&Blanchard, 1996). Κάθε παρέμβαση ή δράση του ηγέτη είναι αποτέλεσμα των ιδιαίτερων ικανοτήτων και δεξιοτήτων που διαθέτει. Κάθε του ενέργεια είναι έκφραση της προσωπικότητας του και της ιδιοσυγκρασίας του. Το στυλ ηγεσίας καθορίζεται από τον τρόπο που εφαρμόζονται οι λειτουργίες διοίκησης και από τον τρόπο που συμπεριφέρεται ο μάνατζερ στην ομάδα (Mullins, 1996).

Μια έρευνα γνωστή ως Ashridge Studies του Ashridge Management College ανέπτυξε τέσσερα στυλ ηγεσίας: α) αυταρχικό β) πειστικό γ)συμμετοχικό δ) δημοκρατικό.

A) *Το Αυταρχικό – Ηγετικό Στυλ*: Τα χαρακτηριστικά αυτού του στυλ είναι ότι ο ηγέτης λαμβάνει το σύνολο των αποφάσεων, κατόπιν δίνει οδηγίες και τα

άτομα της ομάδας εκτελούν τις εντολές του ηγέτη. Σύμφωνα με το αυταρχικό στυλ οι αποφάσεις παίρνονται γρήγορα και είναι αποτελεσματικές για εργασίες καθημερινής ρουτίνας. Όταν δηλαδή απαιτείται ταχύτητα αποφάσεων ή εκτελούνται προγραμματισμένες εργασίες, το στυλ αυτό είναι αποδοτικό. Τα αρνητικά του αυταρχικού τρόπου εργασίας είναι ότι δεν υπάρχει μεταξύ του ηγέτη και των εργαζομένων καμία επικοινωνία, δεν υπάρχει ανατροφοδότηση, λείπουν οι πρωτοβουλίες και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων των μελών της ομάδας.

Β) Το Πειστικό Στυλ Ηγεσίας: Είναι συγγενές προς το αυταρχικό στυλ ηγεσίας με τη διαφορά ότι ο ηγέτης που παίρνει όλες τις αποφάσεις μόνος του προσπαθεί να εξηγήσει στους υφιστάμενους του τις αποφάσεις του προκειμένου να τις εκτελέσουν με προθυμία. Εδώ οι υφιστάμενοι είναι καλύτερα ενημερωμένοι, έχουν σφαιρικότερη άποψη για αυτά που πρέπει να εκτελέσουν δεδομένου ότι ο ηγέτης τους εξηγεί τι προσδοκά με τις αποφάσεις που έχει πάρει.

Τα αρνητικά στο πειστικό στυλ ηγεσίας είναι ότι πάλι οι υφιστάμενοι δεν συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και επομένως δεν δεσμεύονται για αποφάσεις που πήραν άλλοι και δεύτερον πολλές φορές οι υφιστάμενοι εκλαμβάνουν το στυλ αυτό ηγεσίας σαν ένα καλυμμένο αυταρχικό στυλ που η άποψη των εργαζομένων είναι υποκριτική και όχι ρεαλιστική.

Γ) Το Συμμετοχικό –Ηγετικό Στυλ: Εδώ οι υφιστάμενοι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων δεδομένου ότι ο ηγέτης συζητά με τους εμπλεκόμενους. Είναι ένα στυλ ηγεσίας που ενθαρρύνει την παρακίνηση και το ενδιαφέρον, όμως τις τελικές αποφάσεις τις παίρνει και εδώ ο ηγέτης. Τα αρνητικά στο συμμετοχικό στυλ ηγεσίας είναι ότι οι αποφάσεις δεν παίρνονται γρήγορα, και πολλοί από τους εμπλεκόμενους έχοντας ελλιπή γνώση των προβλημάτων εκφράζουν απόψεις που κωλυσιεργούν τη διαδικασία και αποπροσανατολίζουν τον οργανισμό.

Δ) Το Ηγετικό – Δημοκρατικό Στυλ: Εδώ οι υφιστάμενοι και ο ηγέτης παίρνουν αποφάσεις από κοινού. Τα θετικά είναι ότι και οι δύο δεσμεύονται από τις αποφάσεις που παίρνουν και γίνεται χρήση της εμπειρίας των εργαζομένων με σκοπό την παροχή υψηλής ποιότητας υπηρεσιών. Τα αρνητικά είναι ότι η λήψη αποφάσεων απαιτεί περισσότερο χρόνο και η εξουσία του μάνατζερ μπορεί να υπονομευθεί από τα μέλη της ομάδας.

Αν κάνουμε μια ιστορική αναδρομή θα δούμε ότι στόχος όλων των εκπαιδευτικών ήταν να δημιουργήσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές που θα βασίζονται στον αλληλοσεβασμό, στην ευγένεια και στη διακριτικότητα. Σε παλιότερες εποχές η ευγένεια, η διακριτική συμπεριφορά δεν επικρατούσε καθότι η εξουσία του εκπαιδευτικού επισκίαζε τα πάντα και υπήρχε μια ψυχρότητα στις σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών. Οι Hershman και McDonald (2010), υποστήριξαν ότι πρέπει να υπάρχουν διάλογοι επικοινωνίας, αμφίδρομη σχέση με σκοπό να επιτευχθεί το βέλτιστο αποτέλεσμα. Γι αυτό οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να υιοθετήσουν ένα από τα παρακάτω στυλ ηγεσίας που είναι:

Το Αυταρχικό ή Δικτατορικό Ηγετικό Στυλ (Dictator Leadership Style): Σύμφωνα με το Αυταρχικό ή Δικτατορικό Ηγετικό Στυλ πάντα υπάρχει ο φόβος στον διδάσκοντα να χάσει τον έλεγχο απέναντι στους μαθητές του. Αποτέλεσμα αυτής της στάσης είναι η ψυχρή και απόμακρη συμπεριφορά απέναντι στους διδασκόμενους που αυτό με τη σειρά του οδηγεί σε αυταρχικές συμπεριφορές από μέρους του εκπαιδευτικού γιατί το στυλ αυτό απαιτεί αυστηρή τήρηση των κανόνων συμπεριφοράς από τους μαθητές χωρίς διάλογο και παρεκκλίσεις. Καταπνίγεται έτσι η όποια ατομική πρωτοβουλία των μαθητών καθώς η συμμετοχή των μαθητών δεν είναι η προαπαιτούμενη και η όλη μαθησιακή διαδικασία προσανατολίζεται γύρω από τη διδακτική προσέγγιση του καθηγητή. Δεν αναπτύσσεται η κριτική και δημιουργική και κριτική σκέψη των μαθητών και συνήθως ένα ηγετικό-αυταρχικό στυλ οδηγεί τους μαθητές σε μια αντιδραστική συμπεριφορά.

Το Ηγετικό Στυλ του Ελεύθερου Πνεύματος (The Free Spirit Leadership Style):

Σύμφωνα με το ηγετικό στυλ του ελεύθερου πνεύματος η όλη μαθησιακή διαδικασία στηρίζεται στις υποδείξεις και στα ενδιαφέροντα των μαθητών παρά σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Είναι στον αντίποδα του προηγούμενου στυλ ηγεσίας που ήταν δασκαλοκεντρικό, ενώ αυτό είναι καθαρά μαθητοκεντρικό. Εδώ ο καθηγητής γίνεται φίλος με τους μαθητές, απαρνείται την εξουσία, προσπαθεί να μεταβιβάσει αρμοδιότητες σε μαθητές και οι μαθητές να παίρνουν αποφάσεις χωρίς καθοδήγηση. Λογικό είναι αυτό το στυλ να μην ακολουθεί συγκεκριμένο πλάνο, ούτε αυστηρή δομή και για να

έχει αποτελεσματικότητα πρέπει να βασίζεται σε συνειδητή επιλογή του καθηγητή.

Το Ισορροπημένο Ηγετικό Στυλ (The Balanced Leadership Style): Στο Ισορροπημένο Ηγετικό Στυλ γίνεται συγκερασμός των δύο προηγούμενων στυλ ηγεσίας προκειμένου να έχουμε το καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα. Ο εκπαιδευτικός που ακολουθεί το ισορροπημένο στυλ ηγεσίας, για να διαχειριστεί τη μαθησιακή διαδικασία βάζει όρια στις διαπροσωπικές σχέσεις, η πειθαρχία είναι απαραίτητο συστατικό και τίθεται με σαφείς στόχους. Θα λέγαμε ότι είναι μια μαθητοκεντρική προσέγγιση, που ο καθηγητής αναμένει από τους μαθητές να ακολουθήσουν τα όρια, τους κανονισμούς, να υπάρχει υπακοή και όλα να εφαρμόζονται με συνέπεια. Οι μαθητές καθοδηγούνται προκειμένου να υπάρχει αίσθημα ασφάλειας και άνεσης με τα καθήκοντά τους αλλά και με τη διαπροσωπική τους σχέση με τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τους Hershman και McDonald (2010), οι οποίοι ανέπτυξαν και το παραπάνω πλαίσιο ηγετικών στυλ “Classroom Leadership styles” το ισορροπημένο Ηγετικό στυλ είναι ένα σύστημα που αναπτύσσει ισορροπημένες σχέσεις μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών και προάγει τη συνεργασία σε ένα καλό μαθησιακό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2012), το στυλ ηγεσίας είναι τα εξής πέντε στάδια: το παιδαγωγικό, το δομικό, το συμμετοχικό, το επιχειρηματικό και το στυλ ανάπτυξης προσωπικού. Τα στυλ αυτά ηγεσίας αποτέλεσαν τη βάση για το ευρωπαϊκό πρόγραμμα LISA (Leadership Improvement for Student Achievement) που στόχος του ήταν να ερευνηθεί αν η σχολική ηγεσία επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών (Brauckmann & Pashiardis, 2011). Αναλυτικά το παιδαγωγικό στυλ αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας των μαθησιακών και διδακτικών πρακτικών. Το δομικό στυλ επικεντρώνεται στη δημιουργία ενός οράματος και στην οργάνωση και στο συντονισμό της σχολικής μονάδας. Όσον αφορά το συμμετοχικό στυλ περιλαμβάνει τους ηγέτες που μπορούν να οργανώνουν τις διοικητικές τους δραστηριότητες με διαφορετικούς τρόπους σύμφωνα με τον τύπο των ανθρώπων που συνεργάζονται και την κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Χαρακτηριστικό γνώρισμα του συμμετοχικού στυλ είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας. Στο επιχειρηματικό στυλ τονίζεται η δημιουργία συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς της σχολικής

κοινότητας και τέλος το στυλ ανάπτυξης προσωπικού δίνει έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2012).

Σύμφωνα με τους Brauckmann και Pashiardis, (2011) η ηγεσία είναι ένα σύνθετο μίγμα των πέντε στυλ ηγεσίας αλλά είναι και κάτι πολύ περισσότερο από το άθροισμα των μερών που την αποτελούν. Γι αυτό προτείνουν το συνδυασμό των στυλ ηγεσίας ως καλύτερη περίπτωση ηγεσίας. Σύμφωνα με τους Piccolo&Colquitt, μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένα πλαίσιο αμοιβαίων σχέσεων μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών που συνδιαμορφώνονται σε ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Έτσι οι ηγέτες αυτής της μορφής παρακινούν τους υφιστάμενους σε όλο και υψηλότερα επίπεδα αποδοτικότητας μεταγγίζοντας ουσιαστικά τα δικά τους οράματα και τους δικούς τους στόχους (Day & Antonakis, 2012).

Σύμφωνα με τον Bass (1985), τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι τα εξής:

Εξιδανικευμένη επιρροή ή Χάρισμα (Idealized influence/charisma.) Ο ηγέτης αποτελεί πρότυπο για τους οπαδούς του σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Μεταδίδει τις αξίες και τα πιστεύω του και είναι άτομο ηθικά συγκροτημένο (Bass & Avolio, 1994).

Εμπνευσμένη παρώθηση (inspirational motivation). Εμπνευσμένη παρώθηση είναι η ικανότητα να παρακινείς τους υφισταμένους να πετύχουν τους κοινούς στόχους υιοθετώντας συμπεριφορές που είναι αποδεκτές και αποτελεσματικές (Avolio & Bass, 2004).

Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (Individualized consideration). Οι ηγέτες δείχνουν ενδιαφέρον για τις ανάγκες των υφισταμένων και τα προβλήματά τους. Τους στηρίζουν, τους ενθαρρύνουν, και τους παραχωρούν αρμοδιότητες που είναι στα πλαίσια των δυνατοτήτων τους, συμβάλλοντας έτσι στην προσωπική τους εξέλιξη (Bass & Avolio, 1993).

Η δημιουργία σχέσεων μεταξύ των μελών του προσωπικού και του ηγέτη δημιουργεί μια ατμόσφαιρα τέτοια που ο ηγέτης ενθαρρύνει το προσωπικό να σκεφτεί δημιουργικά και τους παρακινεί να εφαρμόσουν νέες ιδέες (Bass, 1985). Ο ίδιος ο ηγέτης δεν πρέπει να εφησυχάζει με την οποιαδήποτε κατάσταση και πρέπει να ρισκάρει για καινούργια πράγματα, να παρακινεί τους εργαζόμενους ώστε να επέλθει αλλαγή στον οργανισμό (Yuki, 2010). Ότι παλιό υπάρχει σε αξίες και ιδέες στον οργανισμό, ο ηγέτης

πρέπει να ενθαρρύνει την αμφισβήτηση έτσι που με σκέψη και φαντασία να επιλυθούν παλιά προβλήματα με καινούργιους τρόπους (Avolio & Bass, 2004).

Συναλλακτική Ηγεσία: Σύμφωνα με την πυραμίδα του Maslow (1970), η συναλλακτική ηγεσία είναι προσανατολισμένη έτσι που να ικανοποιούνται οι ανάγκες των ανθρώπων που είναι στη βάση της πυραμίδας όπως ο μισθός, οι προαγωγές τα ωράρια κ.τ.λ. Η μετασχηματιστική ηγεσία στοχεύει στο να ικανοποιήσει ανάγκες που βρίσκονται στην κορυφή της πυραμίδας όπως είναι η αυτονομία, η υπευθυνότητα, δημιουργικότητα κ.τ.λ. Για το λόγω αυτό οι συναλλακτικοί ηγέτες χρησιμοποιούν το σύστημα των ανταμοιβών για επιβράβευση και της τιμωρίας για χαμηλή απόδοση (Bass,2008). Ικανοποιούν τις ανάγκες των ατόμων όταν αυτοί καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια.

Η μετασχηματιστική ηγεσία με τη συναλλακτική ηγεσία διαφέρει και στο εξής: Οι ηγέτες της συναλλακτικής ηγεσίας δίνουν περισσότερη βαρύτητα στη διαδικασία και σε καμιά περίπτωση στο όραμα και στην καινοτομία, και έτσι διατηρείται η υπάρχουσα κατάσταση στον οργανισμό χωρίς περιθώρια αλλαγής. Ο Burns (1978), αναφέρει ότι η συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να είναι όροι αντίθετοι αλλά ο ίδιος ο ηγέτης μπορεί να είναι συνάμα συναλλακτικός και μετασχηματιστικός ή μόνο συναλλακτικός ή μόνο μετασχηματιστικός και θεωρεί τη μετασχηματιστική ηγεσία επέκταση της συναλλακτικής ηγεσίας. Η διαφορά μεταξύ τους είναι ο τρόπος που χρησιμοποιεί ο ηγέτης στην παρακίνηση των οπαδών του (Hater & Bass, 1988). Σύμφωνα με τους Bass και Avolio (1990) και Bass (1985), η συναλλακτική ηγεσία χαρακτηρίζεται από δύο παράγοντες: α)την ενδεχόμενη/έκτακτη ανταμοιβή (contingentreward) β) Η διοίκηση/διαχείριση κατ'εξαίρεση-ενεργή (management-by-exceptionactive).

Παθητική-Αποφευκτική Ηγεσία: Το παθητικό στυλ ηγεσίας ταυτίζεται με την παντελή έλλειψη ηγεσίας (Antonakis, etal., 2003) και είναι το πιο αναποτελεσματικό. Ο ηγέτης της κατηγορίας αυτής δεν αναμειγνύεται σε καίρια ζητήματα διοίκησης και οργάνωσης, δεν επεμβαίνει, δεν κατευθύνει δεν θέτει στόχους, αντιμετωπίζει το σύνολο των προβλημάτων χωρίς συστηματικό

τρόπο, αλλά με αντιδράσεις της στιγμής. Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την παθητική ηγεσία είναι: α) Η διοίκηση/διαχείριση κατ'εξάιρεση-παθητική (management-by-exception passive). β) Αδιάφορη διοίκηση (laissez-faire).

Διαπροσωπική έλξη

Τα τελευταία χρόνια μια παράμετρος με την οποία ασχολήθηκαν πολλοί ερευνητές είναι η διαπροσωπική έλξη, μιας και η επικοινωνία γίνεται για την ενίσχυση της διαπροσωπικής έλξης (Kayode, Zamzami & Olowolayemo, 2012). Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών επηρεάζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα και γενικά την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον όταν ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού είναι θελκτικός και υπάρχει εκ μέρους του φιλική διάθεση. Σε αυτή την περίπτωση το διδακτικό αντικείμενο γίνεται αγαπητό στα παιδιά. Τα παιδιά συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης, δεν δημιουργούν προβλήματα, αλλά και η επίδοση των μαθητών είναι θετική (Αναγνωστοπούλου, 2005; Χατζηδήμου, 2000).

Αν θέλαμε να συσχετίσουμε τη διαπροσωπική έλξη με την αντίληψη των μαθητών για την ποιότητα του μαθήματος, σύμφωνα με τους Hamermesh και Parker (2005), υπάρχει μια θετική σχέση. Μάλιστα δε η συσχέτιση αυτή αφορά περισσότερο τους άνδρες εκπαιδευτικούς παρά τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Ενώ στην περίπτωση των μαθητών δίνεται μεγαλύτερη προσοχή στους εκπαιδευτικούς που έχουν καλή εμφάνιση. Η εργασία του Theyson (2014), καταδεικνύει ότι και η ποιότητα διδασκαλίας επηρεάζει τη διαπροσωπική έλξη. Άρα λοιπόν η οικοδόμηση καλών σχέσεων με τους μαθητές επηρεάζει θετικά την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου αλλά συγχρόνως ενισχύσει και την ελκυστικότητα του εκπαιδευτικού στα μάτια των μαθητών.

Κατά τους Berscheid and Walster (1969), η έλξη που δεχόμαστε από ένα άτομο είναι ανάλογη με την προσπάθεια που καταβάλλουμε να επικοινωνήσουμε διαπροσωπικά μαζί του. Ένα άτομο που μας έλκει μας επηρεάζει σημαντικά και επηρεάζει και την επικοινωνία μας. Άρα θα λέγαμε

ότι η επιρροή είναι ανάλογη της διαπροσωπικής έλξης. Σύμφωνα με τους Kayode, Zamzamika και Olowolayemo (2012), που επικαλούνται τους ερευνητές Brunswik (1956), όπως τους Gigerenz και Kurz (2001), η διαπροσωπική έλξη θεωρείται ότι είναι μια διαδικασία κατά την οποία τα άτομα βγάζουν συμπεράσματα για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των άλλων προσώπων.

Σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία και διατήρηση των σχέσεων είναι η διαπροσωπική έλξη. Κατά την επικοινωνία τα άτομα αποκομίζουν οφέλη από το συνομιλητή τους. Η διαπροσωπική έλξη αποτελείται από τρεις διαστάσεις, την κοινωνική, την φυσική και την εργασιακή (McCrokey & McCain, 1974). Επίσης στην έρευνα των Myers, et al., (2009), η οποία έγινε σε Πανεπιστήμιο των Η.Π.Α και συμμετείχαν 223 φοιτητές, διερευνήθηκε η επίδραση των τριών διαστάσεων της διαπροσωπικής έλξης (εργασιακή, κοινωνική, φυσική) στη συμμετοχή των φοιτητών στο μάθημα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η κοινωνική και η φυσική έλξη των εκπαιδευτικών, σχετίζεται θετικά με τη συμμετοχή των σπουδαστών, ενώ δεν συνέβη το ίδιο με την εργασιακή τους έλξη. Με την κοινωνική έλξη δημιουργείται το υπόβαθρο για μελλοντικές φιλίες ενώ με την εργασιακή έλξη προσδιορίζεται ο βαθμός αξιοπιστίας ενός συνεργάτη (Rubin, et al., 1991). Τέλος η φυσική έλξη που βασίζεται στην ομορφιά και στη φυσική εμφάνιση είναι στοιχείο αποδοχής και αξιοπιστίας.

Οι Colak και Kobak (2011), ασχολήθηκαν με τη σχέση που έχουν οι συμπεριφορές και τα κίνητρα των μαθητών με την κοινωνική, σωματική και εργασιακή έλξη των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα που έγινε στο Πανεπιστήμιο Αναντολού συμμετείχαν 258 φοιτητές (133 αγόρια και 125 κορίτσια). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μεγάλη συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής εκπαιδευτικής έλξης με τα κίνητρα των εκπαιδευομένων, και συγκεκριμένα τα τρία είδη της διαπροσωπικής έλξης καθορίζουν τα κίνητρα των μαθητών, και το σημαντικότερο ρόλο διαδραματίζει η εργασιακή-εκπαιδευτική έλξη. Στο ίδιο Πανεπιστήμιο (Αναντολού) πραγματοποιήθηκε άλλη μια έρευνα η οποία εξέτασε τη σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών για τη συναισθηματική τους μάθηση, την ελκυστικότητα και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Aydin, 2012). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εργασιακή και

κοινωνική έλξη των εκπαιδευτικών σχετίζονταν θετικά με την συναισθηματική μάθηση των φοιτητών και με τη αξιολόγηση των καθηγητών.

Στη μεταπτυχιακή του διατριβή, ο Westfall (2015), ασχολήθηκε με τη διερεύνηση της επίδρασης που έχει η σωματική/φυσική έλξη του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και στη μάθηση των παιδιών. Στην έρευνα συμμετείχαν 131 φοιτητές του Πανεπιστημίου της Νεβάδας (86 γυναίκες και 45 άνδρες). Οι ηλικίες τους κυμαίνονταν μεταξύ 18 και 42 ετών με ένα μέσο όρο τα 20 έτη. Από τους συμμετέχοντες το 39% ήταν ευρωπαϊκής καταγωγής, το 21% ασιατικής, το 18% ισπανικής, το 8% αφρικανικής και το 14% προέρχονταν από άλλες εθνότητες. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη συμβολή της φυσικής έλξης των εκπαιδευτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα. Στην έρευνα των Weis και Houser (2007), που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο, με τη συμμετοχή 176 φοιτητών τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν ότι οι φοιτητές που έλκονται από την εμφάνιση, την κοινωνικότητα, τον τρόπο και την ευγένεια των εκπαιδευτικών έχουν καλύτερη επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα. Οι Ho και Mulyanegara (2010), που αντικείμενο της έρευνας τους ήταν η σχέση της φυσικής έλξης των μαθητών και της προσοχής που δείχνουν στο μάθημα επεσήμανε πως το αντρικό φύλο παρακολουθεί με μεγαλύτερο ενδιαφέρον τα μαθήματα όταν η εμφάνιση του εκπαιδευτικού είναι «ελκυστική». Άρα λοιπόν η σωματική έλξη του εκπαιδευτικού αποτελεί κίνητρο για να παρακολουθούν οι μαθητές με μεγαλύτερο ενδιαφέρον.

Σε έρευνα των Σύρμπα και Μπεκιάρη (2015), που έγινε στο ΤΕΦΑΑ Θεσσαλίας και συμμετείχαν 243 φοιτητές (127 άνδρες και 116 γυναίκες), ηλικίας 18-24 ετών διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας με τη διαπροσωπική έλξη των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι λεκτικά επιθετικοί καθηγητές δεν ελκύουν τους φοιτητές τους και τους δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα για την εργατικότητα, την κοινωνικότητα και την εμφάνισή τους. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα παλιότερης έρευνας των Myers και Knox (2000), στην οποία συμμετείχαν 169 φοιτητές. Η έρευνα έδειξε ότι οι λεκτικά επιθετικοί καθηγητές όχι μόνο δεν ελκύουν τους φοιτητές τους, αλλά, αντίθετα, τους δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα για την εργατικότητα, την κοινωνικότητα και την

εμφάνισή τους. Μια πρόσφατη έρευνα των Mazer και Stowe (2015), έδειξε ότι η απουσία λεκτικής επιθετικότητας και η αμεσότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τα κίνητρα των φοιτητών και δημιουργούν θετικό κλίμα στην τάξη.

Μια άλλη έρευνα των Claus, et al., (2012), που πραγματοποιήθηκε σε Πανεπιστήμιο των Η.Π.Α, με τη συμμετοχή 248 φοιτητών ηλικίας 18-27 ετών έδειξε ότι η απρεπής συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (ραθυμία, επιθετικότητα ανικανότητα) οδηγεί τους μαθητές σε αντικοινωνική, επικοινωνιακή συμπεριφορά απέναντί τους. Αντίθετα η επιθυμία των σπουδαστών να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με τους καθηγητές τους αυξάνεται με τη διαπροσωπική έλξη και το χιούμορ του εκπαιδευτικού. Θα λέγαμε λοιπόν ότι το ενδιαφέρον για μάθηση και υψηλή επίδοση εξασφαλίζεται όταν υπάρχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και σπουδαστών.

Η έρευνα που έκαναν οι McCroskey και Richmond (2006),σε Πανεπιστήμιο των Η.Π.Α με τη συμμετοχή 189 προπτυχιακών φοιτητών ηλικίας 18-25 ετών εξέτασε τα κίνητρα των φοιτητών με τις τέσσερις βασικές συμπεριφορές επικοινωνίας του εκπαιδευτικού (προθυμία, αμεσότητα, σαφήνεια, αποφασιστικότητα). Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με προθυμία αμεσότητα, σαφήνεια, αποφασιστικότητα, αυξάνονται τα κίνητρα των φοιτητών για μάθηση.

Σε άλλη έρευνα των Wheeless, et al., (2011), στη οποία συμμετείχαν φοιτητές διαφορετικών εθνικοτήτων εξετάστηκε κατά πόσο η λεκτική αμεσότητα, η σαφήνεια, η προθυμία και η αξιοπιστία των εκπαιδευτικών επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα τις προθέσεις των φοιτητών να παρακολουθούν τα μαθήματα στο πανεπιστήμιό τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα και δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον, όταν υπάρχει αμεσότητα, όταν τους θεωρούν αξιόπιστους και όταν δεν υπάρχει μεγάλη διαπροσωπική απόσταση με τους καθηγητές τους. Σε αντίστοιχη έρευνα των Katt, et al., (2009),που πραγματοποιήθηκε σε Πανεπιστήμιο των Η.Π.Α, με τη συμμετοχή 2261 φοιτητών και 93 εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με τη στάση τους επηρεάζουν τις αντιλήψεις των φοιτητών και αυτοί με τη σειρά τους επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στην έρευνα του Teven (2007), που πραγματοποιήθηκε με την συμμετοχή 170 φοιτητών σε ένα πανεπιστήμιο στα νοτιοδυτικά των Η.Π.Α., διερευνήθηκε η επίδραση των κακών επικοινωνιακών συμπεριφορών των εκπαιδευτικών, στις αντιλήψεις των μαθητών για την αξιοπιστία και την επάρκεια των καθηγητών τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι φοιτητές επηρεάζονται αρνητικά από την απρεπή συμπεριφορά των καθηγητών τους και μειώνεται σημαντικά η αξιοπιστία των καθηγητών στις αντιλήψεις των μαθητών. Απεναντίας, όταν οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον για τους φοιτητές τους, και υπάρχει διάυλος επικοινωνίας μεταξύ τους, οι φοιτητές δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα και η επίδοσή τους βελτιώνεται.

Η αποτελεσματική διδασκαλία είναι συνάρτηση της προσωπικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και φοιτητών αλλά και της αξιοπιστίας των εκπαιδευτικών. Αυτό υποστήριξαν σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Rogue και AhYun (2006), με τη συμμετοχή 586 φοιτητών μεγάλου πανεπιστημίου των Η.Π.Α. Διαπίστωσαν ότι οι καθηγητές που είναι αξιόπιστοι και έχουν καλή επικοινωνία με τους φοιτητές τους, έχουν μεγάλη επίδραση στα κίνητρα των φοιτητών για επικοινωνία και η συμμετοχή στο μάθημα είναι μεγαλύτερη. Αντίθετα, όταν η αμεσότητα και η αξιοπιστία των καθηγητών είναι χαμηλή, τα κίνητρα των φοιτητών μειώνονται, και οι προσδοκίες τους διαψεύδονται, σε βάρος του μαθησιακού αποτελέσματος.

Σε άλλη έρευνα των Myers, Goodboy και Membersof COMM 600 (2014), που πραγματοποιήθηκε σε Πανεπιστήμιο των Η.Π.Α, με τη συμμετοχή 286 φοιτητών ηλικίας 18-28 ετών, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, με σαφήνεια, χιούμορ και με λεκτική αμεσότητα, έχουν θετική επίδραση στη γνωστική και συναισθηματική μάθηση των φοιτητών. Επίσης το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τους φοιτητές τους επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα κίνητρα των φοιτητών για συμμετοχή στο μάθημα γιατί αισθάνονται ότι είναι μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σε παρόμοια έρευνα των Schrodtt, etal., (2009), με τη συμμετοχή 1416 προπτυχιακών φοιτητών από τέσσερα διαφορετικά ιδρύματα των Η.Π.Α., εξετάστηκε αν η αποφασιστικότητα, η σαφήνεια και η λεκτική αμεσότητα ενισχύουν την αξιοπιστία των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη γνωστική και συναισθηματική μάθηση. Τα

αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί απαντούν στις ερωτήσεις των φοιτητών, όταν επικοινωνούν και δείχνουν ειλικρινές ενδιαφέρον γι' αυτούς, ενισχύουν, ενθαρρύνουν τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση της μάθησης στην τάξη.

Στην έρευνα της Burroughs (2007), που πραγματοποιήθηκε σε κολλέγια, με τη συμμετοχή 564 προπτυχιακών φοιτητών, εξετάστηκε η επίδραση της λεκτικής αμεσότητας των καθηγητών στη συμπεριφορά των φοιτητών, και της προθυμίας τους για μάθηση. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι όσο πιο άμεσοί είναι οι καθηγητές τόσο πιο αγαπητοί είναι στους φοιτητές τους με αποτέλεσμα να επικοινωνούν καλύτερα. Αποδείχτηκε λοιπόν ότι η λεκτική αμεσότητα των καθηγητών είναι θεμελιώδης για τη διαχείριση της τάξης και της μάθησης και επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία.

Συμπερασματικά, λοιπόν θα λέγαμε σύμφωνα με μελέτες (Ellis, 2000, 2004) ότι όταν οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις απόψεις των εκπαιδευομένων, απαντούν στις ερωτήσεις τους, επιδεικνύουν ειλικρινές ενδιαφέρον για τους μαθητές τους, καθώς επίσης και όταν χρησιμοποιούν μια ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας για να εξασφαλίσουν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, τότε βλέπουμε, ότι υπάρχουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και με αυτό τον τρόπο αυξάνονται τα κίνητρα των τελευταίων για υψηλότερη γνωστική και συναισθηματική μάθηση.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 236 μαθητές (158 αγόρια, 78 κορίτσια), ηλικίας 10-12 ετών ($M=11.6$, $SD=62$). Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν από την Ε΄τάξη (111 μαθητές/τριες) και την Στ΄τάξη (125 μαθητές/τριες) δημοτικών σχολείων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας

(αστική περιοχή-12^ο δημοτικό Λάρισας: 89 μαθητές/τριες, ημιαστική περιοχή-1^ο,2^ο δημοτικά Πλατυκάμπου: 95 μαθητές/τριες, αγροτική περιοχή-δημοτικό Χάλκης: 52 μαθητές/τριες).

Το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία, με βάση τον κατάλογο των δημοτικών σχολείων της ευρύτερης περιοχής της Λάρισας, αφού επιλέχθηκε ως περιοχή μελέτης, λόγω του ότι συνδυάζει το αστικό και το αγροτικό περιβάλλον. Οι συμμετέχοντες ανήκαν σε διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα και επιδιώχθηκε η εξασφάλιση της συμμετοχής τόσο μαθητών όσο και μαθητριών στην έρευνα.

Διαδικασία μέτρησης

Η έρευνα διεξήχθη με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους μαθητές, οι οποίοι ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας. Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τρεις τύπους ερωτηματολογίων, που κατέγραφαν το αντιλαμβανόμενο ηγετικό στυλ και τη διαπροσωπική έλξη των εκπαιδευτικών, καθώς και την αυτο-αντιλαμβανόμενη εσωτερική παρακίνηση των μαθητών, στη διάρκεια του μαθήματος. Η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική και δε χρησιμοποιήθηκε καμία μορφή εξωτερικής παρακίνησης. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διήρκεσε περίπου 20λεπτά. Στους μαθητές δόθηκαν οι κατάλληλες επεξηγήσεις, ενώ, προκειμένου να απαντήσουν με ειλικρίνεια, τονίστηκε ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα. Επιπρόσθετα, η ερευνήτρια ήταν παρούσα στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και βοήθησε τους μαθητές στην κατανόηση των ερωτήσεων, δίνοντας τις απαραίτητες, κάθε φορά, διευκρινίσεις.

Εργαλεία μέτρησης

Για τη διεξαγωγή της έρευνας και τη συλλογή των δεδομένων διανεμήθηκαν τα ακόλουθα όργανα μέτρησης:

Ηγετικό στυλ: Χρησιμοποιήθηκε η τροποποιημένη έκδοση του ερωτηματολογίου των Chelladurai και Saleh (1980) για την αξιολόγηση του αντιλαμβανόμενου ηγετικού στυλ των εκπαιδευτικών. Από την κλίμακα χρησιμοποιήθηκαν μόνον οι δύο από τις πέντε διαστάσεις του ηγετικού στυλ,

συγκεκριμένα του δημοκρατικού και του αυταρχικού ηγέτη, διότι αυτά αποτελούν τα πλέον κλασικό αντιθετικό δίπολο. Συγκεκριμένα, η κλίμακα αποτελείται από 5 ερωτήσεις που περιγράφουν το δημοκρατικό ηγετικό στυλ (π.χ. «ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη τη γνώμη των μαθητών») και 6 ερωτήσεις που αφορούν το αυταρχικό ηγετικό στυλ του εκπαιδευτικού (π.χ. «δε δίνει εξηγήσεις για αυτά που κάνουμε στο μάθημα»). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια 5βάθμια κλίμακα Likert (από το 1=ποτέ, 2=σχεδόν ποτέ, 3=μερικές φορές, 4=σχεδόν πάντα έως το 5= πάντα).

Διαπροσωπικής έλξης: Για την αξιολόγηση της διαπροσωπικής έλξης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα της διαπροσωπικής έλξης των McCroskey, McCroskey & Richmond (2006), που τροποποιήθηκε για τον ελληνικό πληθυσμό από τους Σύρμπα και Μπεκιάρη (2015). Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 14 ερωτήσεις για την εργασιακή έλξη (π.χ., «θα στηρίζομαι στη βοήθειά του/της για να ολοκληρώσω μια εργασία», «η συνεισφορά του/της σε οποιαδήποτε εργασία θα ήταν πολύτιμη», κ.ά.), 12 ερωτήσεις για την κοινωνική έλξη (π.χ., «είναι φιλικός/ή μαζί μου», «θα ήθελα να έχω μια φιλική κουβέντα μαζί του/της», κ.ά.) και 12 για τη φυσική έλξη (π.χ., «έχει ωραία εμφάνιση», «δε μου αρέσει το παρουσιαστικό του/της», κ.ά.). Η επιβεβαιωτική ανάλυση απέδωσε ικανοποιητικούς δείκτες (CFI: .974, RMSEA: .049), ενώ υποστηρίχτηκε η εσωτερική συνοχή της κλίμακας (Cronbach's alpha: από .87 έως .94). Οι συμμετέχοντες απάντησαν με βάση την 5/βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα).

Εσωτερικής παρακίνησης: Για την αξιολόγηση της εσωτερικής παρακίνησης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των McAuley, Duncan και Tammen (1989), που βασίστηκε σε προγενέστερη κλίμακα του Ryan (1982), και τροποποιήθηκε για τον ελληνικό πληθυσμό από τους Goudas, Dermitzaki και Bagiatis (2000). Η κλίμακα αποτελούνταν από 20 ερωτήσεις και αξιολογούσε τέσσερις διαστάσεις της εσωτερικής παρακίνησης: ευχαρίστηση/ενδιαφέρον (π.χ., «το μάθημα ήταν μια πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία»), προσπάθεια/σημαντικότητα (π.χ., «προσπάθησα πολύ σκληρά στο μάθημα»), ικανότητα (π.χ., «νομίζω ότι τα πήγα αρκετά καλά στο μάθημα») και πίεση/άγχος (π.χ., «αισθάνθηκα πίεση στο μάθημα»), πέντε ερωτήσεων ο κάθε παράγοντας. Η επιβεβαιωτική ανάλυση απέδωσε ικανοποιητικούς

δείκτες (CFI: .925), ενώ υποστηρίχτηκε η εσωτερική συνοχή της κλίμακας (Cronbach's alpha: από .70 έως .81). Οι συμμετέχοντες απάντησαν, καταγράφοντας τη συμφωνία τους ή τη διαφωνία τους στις ερωτήσεις, με βάση την 5/βάθμια κλίμακα τύπου Likert, (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα).

Στατιστική ανάλυση

Για την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων και των δύο μελετών χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο για κοινωνικές επιστήμες (SPSS 21.0). Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων του κάθε ερωτηματολογίου εξετάστηκε με βάση τον συντελεστή α του Cronbach. Το t-test για ανεξάρτητα δείγματα χρησιμοποιήθηκε για να αποκαλύψει τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων των μαθητών. Η one-way ANOVA χρησιμοποιήθηκε για να εξετάσει τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των σχολείων από τις αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Επιπλέον, ο συντελεστής συσχέτισης (r) του Pearson χρησιμοποιήθηκε για να μετρηθεί η συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων των ερωτηματολογίων. Επιπλέον, έγινε ανάλυση παλινδρόμησης με σκοπό να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης του ηγετικού στυλ και της διαπροσωπικής έλξης των εκπαιδευτικών. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $\alpha = .05$.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα

Για να εξεταστούν οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, όσον αφορά στο ηγετικό στυλ των εκπαιδευτικών, στη διαπροσωπική τους έλξη και στην εσωτερική παρακίνηση των μαθητών, εφαρμόστηκε ανάλυση t-tests για

ανεξάρτητα δείγματα. Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην προσπάθεια ($t_{1,234} = 2.00, p < .05$) και στην πίεση/άγχος ($t_{1,234} = 2.34, p < .05$) μεταξύ των δύο φύλων των μαθητών (Πίνακας 1), ενώ δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στο αυταρχικό στυλ ($t_{1,234} = -.82, p = .42$), το δημοκρατικό στυλ ($t_{1,234} = -1.28, p = .20$), την ευχαρίστηση ($t_{1,234} = .79, p = .43$), την ικανότητα ($t_{1,234} = 1.77, p = .08$), την εργασιακή έλξη ($t_{1,234} = 1.08, p = .28$), την κοινωνική έλξη ($t_{1,234} = -.47, p = .64$) και τη φυσική έλξη ($t_{1,234} = 1.83, p = .07$).

Πίνακας 1. Διαφορές ως προς το φύλο των μαθητών

Μεταβλητές	Φύλο	N	M	SD	t	df	p
Προσπάθεια	Αγόρια	158	2.41	.72	2.00	234	.046
	Κορίτσια	78	2.17	.74			
Πίεση/άγχος	Αγόρια	158	2.76	.69	2.16	234	.032
	Κορίτσια	78	2.97	.56			

Ανάλυση διακύμανσης για ανεξάρτητα δείγματα (One-way ANOVA)

Τα ευρήματα της ANOVA υποστήριξαν ότι υπήρξε μια σημαντική εξάρτηση μεταξύ των περιοχών των σχολείων (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές) σε σχέση με τους παράγοντες του αυταρχικού στυλ ($F_{2,233} = 3.65, p < .05$), του δημοκρατικού στυλ ηγεσίας ($F_{2,233} = 6.83, p < .05$) και της ικανότητας ($F_{2,233} = 3.14, p < .05$) (Πίνακας 2), ενώ δεν υπήρξαν διαφορές μεταξύ των σχολείων ως προς την ευχαρίστηση ($F_{2,233} = 1.92, p = .15$), την προσπάθεια ($F_{2,233} = .65, p = .52$), της πίεσης/άγχους ($F_{2,233} = 2.17, p = .12$), την εργασιακή έλξη ($F_{2,233} = 1.70, p = .18$), την κοινωνική έλξη ($F_{2,233} = 2.85, p = .06$) και τη φυσική έλξη ($F_{2,233} = .04, p = .96$). Στη συνέχεια εφαρμόστηκε το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (LSD), το οποίο έδειξε ότι οι παράγοντες αυταρχικό στυλ, δημοκρατικό στυλ και ικανότητα αποδείχθηκαν ότι έχουν

υψηλότερη βαθμολογία στα σχολεία των ημιαστικών περιοχών σε σχέση με τα σχολεία των αστικών και των αγροτικών περιοχών.

Πίνακας 2. Διαφορές ως προς τις περιοχές των σχολείων των μαθητών

Μεταβλητές	Περιοχή σχολείου	N	Mean	SD	F	p
Αυταρχικό στυλ	Αστική	89	2.12	0.52	3.65	.027
	Ημιαστική	95	2.38	0.79		
	Αγροτική	52	2.18	0.61		
Δημοκρατικό στυλ	Αστική	89	1.62	0.66	6.83	.001
	Ημιαστική	95	1.92	0.74		
	Αγροτική	52	1.54	0.58		
Ικανότητα	Αστική	89	2.61	0.50	3.14	.045
	Ημιαστική	95	2.80	0.55		
	Αγροτική	52	2.72	0.51		

Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση συσχετίσεων Pearson παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Στην ανάλυση συσχέτισης που διενεργήθηκε, φάνηκε ότι υπήρξε μια σημαντικά αρνητική σχέση μεταξύ του αυταρχικού στυλ των εκπαιδευτικών και του δημοκρατικού τους στυλ ($r = -.39$), της κοινωνικής έλξης ($r = -.21$), της εργασιακής έλξης ($r = -.62$), της φυσικής έλξης ($r = -.69$), της ευχαρίστησης ($r = -.45$), της προσπάθειας ($r = -.49$) και της ικανότητας ($r = -.41$), ενώ υπήρξε μια σημαντικά θετική σχέση μεταξύ του αυταρχικού στυλ των εκπαιδευτικών και της πίεσης/άγχους ($r = .71$). Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τον συντελεστή του Cronbach, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών.

Πίνακας 3. Η αξιοπιστία, οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι συσχετίσεις Pearson μεταξύ των μεταβλητών

	α	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Αυταρχικό στυλ	.79	2.24	.67	1.00								
2. Δημοκρατικό στυλ	.89	1.72	.69	-.39**	1.00							
3. Ευχαρίστηση	.61	2.36	.65	.45**	.50**	1.00						
4. Ικανότητα	.46	2.71	.53	.49**	.07	.58**	1.00					
5. Προσπάθεια	.65	2.34	.73	.41**	.25**	.65**	.53**	1.00				
6. Πίεση/άγχος	.53	2.81	.71	.71**	.20**	.42**	.56**	.41**	1.00			
7. Εργασιακή έλξη	.56	2.92	.40	.62**	.20**	.46**	.65**	.38**	.69**	1.00		
8. Κοινωνική έλξη	.92	3.08	.25	.21**	.22**	-.04	.02	-.08	-.17*	.07	1.00	
9. Φυσική έλξη	.76	2.71	.60	.69**	.09	.67**	.71**	.59**	.73**	.79**	.07	1.00

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

Αναλύσεις Παλινδρόμησης

Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκαν γραμμικές αναλύσεις παλινδρόμησης για να εξετασθεί σε ποιο βαθμό η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών μπορεί να προβλεφθεί από τις τιμές του ηγετικού στυλ του εκπαιδευτικού τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το αντιλαμβανόμενο αυταρχικό ηγετικό στυλ των εκπαιδευτικών έχει στατιστικά σημαντική

επίδραση και θα μπορούσε να προβλέψει την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών καθώς και τη διαπροσωπική έλξη των εκπαιδευτικών ($F_{7,228} = 30.70$, $p < .001$) σε ποσοστό 48.5%. Το αυταρχικό ηγετικό στυλ εξηγεί σε ποσοστό 6,2% την πίεση/άγχος ($b = .27$, $t = 3.87$, $p < .001$) και σε ποσοστό 5,9% τη φυσική έλξη ($b = -.38$, $t = -3.78$, $p < .001$). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Ανάλυση παλινδρόμησης ως προς το αυταρχικό στυλ ηγεσίας

	B	95% CI B	SE	b	t
Πίεση/άγχος	.26	.13, .41	.07	.27	3.87**
Φυσική έλξη	-.34	-.58, -.18	.10	-.38	-3.78**

* $p < .05$, ** $p < .001$

Επιπλέον, το αντιλαμβανόμενο δημοκρατικό ηγετικό στυλ των εκπαιδευτικών έχει στατιστικά σημαντική επίδραση και θα μπορούσε να προβλέψει την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών καθώς και τη διαπροσωπική έλξη των εκπαιδευτικών ($F_{7,228} = 36.94$, $p < .001$) σε ποσοστό 53.1%. Το δημοκρατικό ηγετικό στυλ εξηγεί σε ποσοστό 44.5% την ευχαρίστηση ($b = .94$, $t = 13.52$, $p < .001$), σε ποσοστό 4.2% την ικανότητα ($b = -.27$, $t = -3.17$, $p < .001$), σε ποσοστό 2,2% την πίεση/άγχος ($b = .16$, $t = 2.28$, $p < .001$) και σε ποσοστό 4,2% τη φυσική έλξη ($b = -.32$, $t = -3.16$, $p < .001$). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Ανάλυση παλινδρόμησης ως προς το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας

	B	95% CI B	SE	b	T
Ευχαρίστηση	.87	.80, 1.08	.07	.94	13.52**
Ικανότητα	-.21	-.44, -.10	.09	-.27	-3.17**

Πίεση/άγχος	.15	.02, .30	.07	.16	2.28**
Φυσική έλξη	-.27	-.31, -.12	.10	-.32	-3.16**

* $p < .05$, ** $p < .001$

I. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του ηγετικού στυλ των εκπαιδευτικών, της διαπροσωπικής τους έλξης και της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών στο πεδίο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστούν πιθανές διαφορές στις παραπάνω εξαρτημένες μεταβλητές (ηγετικό στυλ, διαπροσωπική έλξη και εσωτερική παρακίνηση) λόγω ανεξάρτητων μεταβλητών (λ.χ., φύλο, τάξη, περιοχή σχολείου). Όσον αφορά τα αποτελέσματα, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, στους παράγοντες προσπάθεια και πίεση/άγχος, ενώ οι παράγοντες αυταρχικό στυλ, δημοκρατικό στυλ και ικανότητα αποδείχθηκαν ότι έχουν υψηλότερα σκορ στα σχολεία των ημιαστικών περιοχών σε σχέση με τα σχολεία των αστικών και των αγροτικών περιοχών. Επίσης, το αυταρχικό ηγετικό στυλ των εκπαιδευτικών είχε αρνητική σχέση με την ευχαρίστηση, την προσπάθεια και την ικανότητα των μαθητών τους, καθώς και με την κοινωνική έλξη, την εργασιακή και τη φυσική έλξη, ενώ υπήρξε μια σημαντικά θετική συσχέτιση μεταξύ του αυταρχικού στυλ ηγεσίας και της πίεσης/άγχους. Τέλος, από τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης διαπιστώθηκε ότι το αυταρχικό ηγετικό στυλ μπορεί να προβλέψει σημαντικά την πίεση/άγχος και τη φυσική έλξη, ενώ το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας προβλέπει την ευχαρίστηση, την ικανότητα, την πίεση/άγχος και τη φυσική έλξη.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαφάνηκε μια σημαντική εξάρτηση μεταξύ του φύλου των μαθητών σε σχέση με τους παράγοντες της *προσπάθειας* και της *πίεσης/άγχους*. Συγκεκριμένα, τα αγόρια αποδείχθηκε

ότι έχουν υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα προσπάθεια, από τα κορίτσια καθώς και στον παράγοντα *πίεσης/άγχους*, λόγω ενδεχομένως της επικρατούσης κοινωνικής δομής και αξιακού συστήματος τα αγόρια έχουν περισσότερο θάρρος αλλά και πιέζονται περισσότερο. Τα παραπάνω ευρήματα είναι πιθανό να οφείλονται στο γεγονός ότι ο παράγοντας *πίεση/άγχος* διαπιστώθηκε ότι έχει μεγαλύτερο σκορ στα σχολεία των αστικών περιοχών σε σχέση με τα σχολεία των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στο ότι στις αστικές περιοχές ο ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές είναι μεγαλύτερος. Όσον αφορά τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές των αστικών περιοχών εμφανίζουν μεγαλύτερη πίεση και άγχος κατά τη διάρκεια του μαθήματος, σε σχέση με τους μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Αντιθέτως, οι μαθητές των ημιαστικών περιοχών παρατηρούμε ότι καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια στο μάθημα, σε σχέση με τους μαθητές των αστικών και αγροτικών περιοχών. Τα συγκεκριμένα ευρήματα μπορούν να ερμηνευτούν από το γεγονός ότι ο τρόπος ζωής στις αστικές περιοχές προσδίδει στους μαθητές πλούσια ερεθίσματα, αλλά, θεωρείται και ιδιαίτερα απαιτητικός σε παράγοντες όπως το κυκλοφοριακό και η ανάγκη για κοινωνική και επαγγελματική καταξίωση. Έρευνες (Finn & Schrod, 2012; Myers & Claus, 2012; Myers, et al., 2009; Myers & Huebner, 2011; Weiss & Houser, 2007) έχουν δείξει ότι η προθυμία για συμμετοχή στο μάθημα είναι αποτέλεσμα τόσο της διαπροσωπικής έλξης (κοινωνικής, εργασιακής, φυσικής) των εκπαιδευτικών όσο και του τρόπου που ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με τους μαθητές του.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την άποψη (Frisby & Myers, 2008; Goodboy & Bolkan, 2009; Mazer & Stowe, 2015) ότι οι αρμονικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και το ηγετικό στυλ των εκπαιδευτικών, δίνουν ένα επιπλέον κίνητρο στους μαθητές να ενδιαφερθούν για το μάθημα και να νιώσουν ικανοποίηση και ευχαρίστηση από τη συμμετοχή τους σε αυτό. Οι εκπαιδευτικοί, που εξασφαλίζουν μια καλή διαπροσωπική σχέση με τους μαθητές τους, έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε να μεγιστοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση. Συμπερασματικά, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι η καλή διαπροσωπική σχέση των διδασκόντων σε συνδυασμό

με το ηγετικό τους στυλ, στον τομέα της εκπαίδευσης (Ellis, 2000, 2004; Schrod, Turman & Soliz, 2006) επηρεάζει θετικά τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου και, οδηγεί σε βελτίωση, αλλά και σε μεγαλύτερη μαθησιακή απόδοση από πλευράς των μαθητών.

Επιπλέον, η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών μπορεί να προβλεφθεί από τις τιμές του ηγετικού στυλ του εκπαιδευτικού τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το αντιλαμβανόμενο αυταρχικό ηγετικό στυλ των εκπαιδευτικών έχει στατιστικά σημαντική επίδραση και θα μπορούσε να προβλέψει την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών καθώς και τη διαπροσωπική έλξη των εκπαιδευτικών σε ποσοστό της τάξης του 48.5%. Το αυταρχικό ηγετικό στυλ εξηγεί σε ποσοστό 6,2% την πίεση/άγχος και σε ποσοστό της τάξης του 5,9% τη φυσική έλξη. Επιπλέον, βρέθηκε ότι το αντιλαμβανόμενο δημοκρατικό ηγετικό στυλ των εκπαιδευτικών έχει στατιστικά σημαντική επίδραση και θα μπορούσε να προβλέψει την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών καθώς και τη διαπροσωπική έλξη των εκπαιδευτικών. Το δημοκρατικό ηγετικό στυλ εξηγεί την ευχαρίστηση, την ικανότητα την πίεση/άγχος και τη φυσική έλξη ενώ διαπιστώθηκε ότι το αυταρχικό ηγετικό στυλ μπορεί να προβλέψει σημαντικά την πίεση/άγχος και τη φυσική έλξη.

Συμπερασματικά, είναι προφανές ότι το αυταρχικό στυλ των εκπαιδευτικών λειτουργεί αποθαρρυντικά μέσα στην τάξη, οδηγώντας τους μαθητές σε μειωμένη αντιλαμβανόμενη διαπροσωπική έλξη των εκπαιδευτικών τους (Syrmpas & Bekiari, 2015) και μειωμένη αυτό-αντιλαμβανόμενη εσωτερική παρακίνηση (Bekiari, 2014; Bekiari & Syrmpas, 2015) επηρεάζοντας τελικά την μαθησιακή διαδικασία και το μαθησιακό περιβάλλον (Myers & Rocca, 2000). Η ευχαρίστηση, η ικανότητα, και η προσπάθεια μειώνεται, ενώ αυξάνεται το άγχος του μαθητή στο μάθημα. Τα παρόντα αποτελέσματα συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών που διαπίστωσαν αρνητικές συσχετίσεις του αυταρχικού στυλ των εκπαιδευτικών με τα κίνητρα των μαθητών, τη συναισθηματική και γνωστική μάθηση καθώς και την ικανοποίησή τους στο μάθημα (Ellis, 2000, 2004). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εξαιτίας του μικρού αριθμού του δείγματος θα πρέπει να ερμηνευθούν προσεκτικά. Επιπλέον, μελλοντικές έρευνες σε μεγαλύτερο δείγμα θα πρέπει να εξετάσουν και να επαληθεύσουν τα αποτελέσματα της

παρούσας έρευνας όσον αφορά τις σχέσεις του ηγετικού στυλ με τη διαπροσωπική έλξη των εκπαιδευτικών και με την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος μαθητές 10- 12 ετών, από την Ε΄ Πέμπτη και την Στ΄ έκτη τάξη δημοτικών σχολείων(αστικών, ημιαστικών, αγροτικών περιοχών)της ευρύτερης περιοχής της Λάρισας, επομένως τα αποτελέσματά της έρευνας δεν μπορούν να έχουν καθολική αποδοχή για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Όσον αφορά, την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας εξαρτάται, όπως και σε κάθε παρόμοια αυτού του είδους έρευνα, από την ειλικρινή διάθεση των ερωτώμενων και εξασφαλίζεται κατά τον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό από την ανωνυμία τους και την επισήμανση ότι οι απαντήσεις τους προορίζονται για επιστημονικούς, και όχι για άλλου είδους σκοπούς (δεν πρόκειται δηλαδή για δημοσιογραφία). Η συγκεκριμένη οριοθέτηση της έρευνας καθώς και οι περιορισμοί αυτοί δεν αποτελούν αδυναμίες, της έρευνας αλλά ασφαλέστερη τοποθέτηση της. Προφανώς σε νέες έρευνες θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν συμμετέχοντες από διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας με τη συμμετοχή μεγαλύτερων ηλικιακά παιδιών έτσι ώστε να εξεταστεί εάν και κατά πόσο επαναλαμβάνεται το ίδιο προφίλ σχέσεων ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Επιπλέον θα μπορούσαν να εξεταστούν περισσότερες μεταβλητές όπως το φύλο των εκπαιδευτικών, η τάξη των μαθητών και εκτός των άλλων να πραγματοποιηθεί επέκταση της έρευνας και σε άλλες ηλικιακές ομάδες, εθνικότητες μετά από ένα χρονικό διάστημα και σε βάθος χρόνου.

VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στο ηγετικό στυλ διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, στη διαπροσωπική έλξη τους και στην εσωτερική παρακίνηση των μαθητών.

Αναλυτικά, όταν οι μαθητές (στην Α/θμια εκπαίδευση) αντιλαμβάνονται τους εκπαιδευτικούς ως αυταρχικούς, αυτό έχει αρνητική σχέση με τη διαπροσωπική έλξη, την ευχαρίστηση και την προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές στο γνωστικό τομέα, έχουν αρνητική παρακίνηση και αρνητικά μαθησιακά αποτελέσματα στην τάξη. Επίσης το αυταρχικό στυλ ηγεσίας είναι συνυφασμένο με το άγχος, με ελάχιστες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ή και διαφορετικών περιοχών.

Στον αντίποδα, η έρευνα κατέδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του δημοκρατικού στυλ ηγεσίας, της διαπροσωπικής έλξης, της παρακίνησης για μάθηση και της ευχαρίστησης. Το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας μειώνει το άγχος των μαθητών, αυξάνει τα μαθησιακά αποτελέσματα και εδραιώνει μια θετική και αποτελεσματική αλληλεπίδραση μαθητών και δασκάλων. Οι μαθητές βλέπουν πιο ικανό τον εκπαιδευτικό όταν αυτός υιοθετεί το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας.

Συνεπώς όπως φαίνεται από την έρευνα πρέπει να βρεθούν πρακτικοί τρόποι εφαρμογής του δημοκρατικού στυλ ηγεσίας. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα βοηθούσε σε αυτή την κατεύθυνση. Η υιοθέτηση του δημοκρατικού στυλ ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς λύνει πολλά προβλήματα και πολλές παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος. Μειώνει το άγχος των μαθητών, αυξάνει την ικανότητα των εκπαιδευτικών, οικοδομεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις με αποτέλεσμα όλα αυτά να οδηγούν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Με την παρούσα έρευνα μπορούμε να εξηγήσουμε το άγχος που πολλές φορές γίνεται αόρητο στους μαθητές, οι οποίοι δεν εισπράττουν ευχαρίστηση από το σχολείο. Η φράση «δεν θέλω να πάω σχολείο», δεν είναι άγνωστη στην Α/θμια εκπαίδευση. Η υιοθέτηση του δημοκρατικού στυλ ηγεσίας θα βοηθήσει στην προσωπική βελτίωση των μαθητών, στη

μεγαλύτερη συμμετοχή τους στο μάθημα και θα μειώσει το άγχος και την αναποτελεσματικότητα.

Σημασία της έρευνας για τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς

Η παρούσα έρευνα έχει ακαδημαϊκή και πρακτική αξία. Η ακαδημαϊκή της αξία σχετίζεται με την παραγωγή γνώσης σχετική με το ηγετικό στυλ των εκπαιδευτικών την επίδραση της διαπροσωπικής τους έλξης και την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών ενώ η πρακτική της αξία σχετίζεται με τα ευρήματα της τα οποία μας δίνουν σαφή εικόνα για τη σπουδαιότητα της διαπροσωπικής έλξης στη διαμόρφωση του ηγετικού στυλ των εκπαιδευτικών και την επίδραση των δύο αυτών παραγόντων στην εσωτερική παρακίνηση των μαθητών. Μέσω της παρούσας έρευνας δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν σχετικά με τη διαμόρφωση του ηγετικού τους στυλ και το ρόλο που παίζει η διαπροσωπική τους επικοινωνία στους μαθητές και στη δημιουργία επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων στα οριοθετημένα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14(3), 261-295.

Avolio, B. J. & Bass, B.M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Sampler set, manual, forms and scoring key*. Mind Garden, Ink.

Aydin, I. E. (2012). Relationship between affective learning, instructor attractiveness and instructor evaluation in videoconference-based distance education courses. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 247-252.

Barrow, J. C. (1977). The variables of leadership: A review and conceptual framework. *Academy of Management Review*, 2, 231-251.

Bass, B. M. (1985), *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free press.

Bass, B. M., & Avolio, B. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. In M. Chemers (Ed.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions*. San Diego, CA: Academic Press.

Bass, B. M. & Avolio, B.J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. *Research in nature Organizational Change and Development*, 431-272.

Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Bergson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88, 207-218.

Bass, B. M., (2008), *The Bass handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*. New York: Free Press.

Bennis, W. G., & Nanus, B. T. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.

Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.

Bekiari A. (2014), Verbal Aggressiveness and Leadership Style of Sports Instructors and Their Relationship with Athletes' Intrinsic Motivation. *Creative Education*, 5(2), 114-121.

Bekiari, A., & Syrmabas, I. (2015). The influence of motivational climate and coaches' verbal aggression on athletes' satisfaction. *British Journal of Education, Society & Behavioral Science*, 9, 318-329.

Berscheid, E., & Walster, E. H. (1978). *Interpersonal attraction*. Reading, Mass: Addison-Wesley.

Bolliger, D.U., Supanakorn, S., & Boggs, C. (2010). Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment. *Computers & Education*, 55, 714-722.

Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). Contextual framing for school leadership training: Empirical findings from the Commonwealth Project on Leadership Assessment and Development (Co-LEAD)". *Journal of Management Development*, 31 (1) 18-33.

Brunswik, E. (1956), *Perception and the Representative Design of Experiments*, University of California Press, Berkeley, CA.

Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: Allyn & Bacon.

Burroughs, N.F. (2007). A reinvestigation of the relationship of teacher nonverbal immediacy and student compliance-resistance with learning. *Communication Education*, 56(4), 453-475.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. NY: Harper & Row.

Carlton, M., & Winsler, A. (1998). Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 159-166.

Katt, J. A., McCroskey, J. C., Sivo, S. A., Richmond, V. P., & Valencic, K. M. (2009). A structural equation modeling evaluation of the general model of instructional communication. *Communication Quarterly*, 57(3), 239-258.

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.

Claus, C. J., Chory, R. M., & Malachowski, C. C. (2012). Student antisocial compliance-aining as a function of instructor aggressive communication and classroom justice. *Communication Education*, 61(1), 17-43.

Colak, F. U. & Kobak, (2011). *Deterring Interpersonal Attraction In Educational Environment and the Relation with Motivation*. International Journal on New Trends in Education and their Implications, 2(1), 47-56.

Day, D. V., & Antonakis, J. (Eds.). (2012). *The nature of leader & Rshrpeip* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

deCharmes, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.

deCharmes, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.

Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M.(1985).*Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*.Springer Science& Business Media.

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

Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan,R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.

DeLong, M., & Winter, D. (2002). *Learning to Teaching and Teaching to Learn Mathematics: Resources for Professional Development*, Mathematical Association of America, p. 163.

Duda, L., (1989), “*Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes*”, *Journal of sport & Exercise Psychology*, 11, pp. 318-335.

Duda, L. (1992), “*Motivation in sport settings: a goal perspective approach*”, G.Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*, Champaign, IL: Human Kinetics Publishers, pp. 57-91.

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

Ellis, K. (2000). Perceived teacher confirmation: *The development and validation of an instrument and two studies of the relationship to cognitive and affective learning*. *Human Communication Research*, 26, 264-291.

Ellis, K. (2004). *The impact of perceived teacher confirmation on receiver apprehension, motivation, and learning. Communication Education, 53*, 1-20.

Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol.3, pp 259-295). New York: Academic Press.

Ferreira, M., Cardosob, A. P., Abrantesc, J. L. (2011). Motivation and Relationship of the Student with the School as *Factors Involved in the Perceived Learning. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29*, 1707-1714.

Finn, A. N., & Schrodtt, P. (2012). Students' perceived understanding mediates the effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on learner empowerment. *Communication Education, 61(2)*, 111-130.

Frisby, B. N., & Myerw, S. A. (2008). The relationship among perceived instructor rapport student participation, and student learning outcomes. *Texas speech Communication Journal, 33*, 27-34.

Gigerenzer, G. & Kurz, E. M. (2001). Vicarious functioning reconsidered: a fast and frugal lens model, in Hammond, K.R. and Stewart, T.R. (Eds), *The Essential Brunswik: Beginnings, Explications, Applications, Oxford University Press*, 342-8.

Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., & Underwood, M. (1995). It ain' t what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist 9(3)*, 254-264.

Goudas, M., Biddle, S., & Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational Psychology, 15(1)*, 89-96.

Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2000). Predictor of students' intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education, 15*, 271-280.

Goodboy, A. K., & Bolkan, S. (2009). College teacher misbehaviors: Direct and indirect effects on student communication behavior and traditional learning outcomes. *Western Journal of Communication, 73*(2), 204-219.

Gorham, J., & Millette, D. M. (1997). A comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education, 46*(4), 245-261.

Green, M., & Sulbaran, T. (2006). *Motivation assessment instrument for virtualreality scheduling simulator*. In T Reeves, & S. Yamashita (Eds.), Proceedings of world conference on e-learning in corporate, government, healthcare, and higher education, 45-50. Chesapeake, VA: AACE.

Hagger, M. S., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T., & Biddle, S. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology, 95*, 784-795.

Hamermesh, D., & Parker, A. (2005). Beauty in the Classroom: Instructors' Pulchritude and Putative Pedagogical Productivity. *Economics of Education Review, 24*, 369-376.

Hater, J. J., & Bass, B. M. (1988). Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology, 75*, 695-702.

Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1982). Leadership style: Attitudes and behaviors. *Training & Development Journal, 36*(5), 50-52.

Hersey, P., & Blanchard, K. (1996). *Management of organizational behavior, utilizing human resources* (7thed.). New Jersey:Prentice-Hall International.

Hershman, D., & McDonald, E., (2010), *Survival kit for new teachers: Empowering Educators for Classroom Success*.

Ho, H.W.I. & Mulyanegara, R. C. (2010). The role of physical attractiveness in marketing education: an exploratory study, Australia and New Zealand Marketing Academy Conference, Christchurch, New Zealand.

Hogan, R., Curphy, G.J., & Hogan, J. (1994). What we know about leadership: Effectiveness and personality. *American Psychologist*, 49,493-504.

Jakkola, T. (2002). Changes in students' exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices. *LIKES-Research Reports on Sport and Health*, 131.

Kayode, B. K., Zamzami, I.F. & Olowolayemo, A. (2012). Students' orientation towards interpersonal communication in online social networking sites, *Multicultural Education & Technology Journal* ,6(1),36 4
<http://doi.org/10.1108/17504971211216300>

Koontz H. & O'Donell, C.(1983). *Οργάνωση και Διοίκηση*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Kotter, J. P. (2001). *What Leaders Really Do*. Harvard Business Review, 79, 85-98.

Lumsden, L. (1994). Student motivation to learn. *Emergency Librarian*, 22(2), 31-32.

Lunenburg, F. C. & Ornstein, A.C. (2008) Educational administration Concepts and practices. Wadsworth, CA: Cengage Learning.

McCroskey, J. C., & McCain, T. A. (1974). The measurement of interpersonal attraction. *Speech Monographs*, 41(3), 261-266.

Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs* San Francisco: Barrett -Koehler.
Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2nded.).New York: Harper & Row.

Mazer, J. P., & Stowe, S. A. (2015). Can teacher immediacy reduce the impact of verbal aggressiveness? Examining effects on student outcomes and perceptions of teacher credibility. *Western Journal of Communication*, 80(1), 21-37.

McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.

McCroskey, J. C., Richmond, V. P., & Bennett, V. E. (2006). The relationships of student end – of - class motivation with teacher communication behaviors and instructional outcomes. *Communication Education*, 55(4), 403-414.

Mosston M. & Ashworth S., (1997). *Η διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής*, μφ. Κ. Μουντάκης, ΣΑΛΤΟ, Θεσ/νίκη, σ. 7.

Mullins, L., (1996). *Management and Organisational Behaviour*, Prentice Hall.

Murray, H., (1938). *Exploration in personality*. New York: Oxford University press.

Myers, S. A., & Knox, R. L. (2000). Perceived instructor argumentativeness and verbal aggressiveness and student outcomes. *Communication Research Reports*, 17(3), 299-309.

Myers, S. A., & Rocca, K. A. (2000). The relationship between perceived instructor communicator style, argumentativeness, and verbal aggressiveness. *Communication Research Reports*, 17(1), 1-12.

Myers, S. A. (2002). Perceived aggressive instructor communication and student state motivation, learning and satisfaction. *Communication Reports*, 15(2), 113-121.

Myers, S. A., Horan, S. M., Kennedy - Lightsey, C. D., Madlock, P. E., Sidlinger, R. J., Byrnes, K., & Mansson, D. H. (2009). The relationship between college students' self-reports of class participation and perceived instructor impressions. *Communication Research Reports*, 26, 123-133.

Myers, S. A., & Claus, C. J. (2012). The relationship between students' motives to communicate with their instructors and classroom environment. *Communication Quarterly*, 60(3), 386-402.

Myers, S. A., & Huebner, A. D. (2011). The relationship between students' motives to communicate with their instructors and perceived instructor credibility, attractiveness, and homophily. *College Student Journal*, 45(1), 84.

Myers, S. A., Goodboy, A. K., & Members of COMM 600 (2014). College student learning, motivation, and satisfaction as a function of effective instructor communication behaviors. *Southern Communication Journal*, 79(1), 14-26.

Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nicholls J., "The general and the specific in the development and expression of achievement motivation", G. Roberts (Ed.) *Motivation in sport and exercise*, Champaign, IL: Human Kinetics Publishers, (1992),pp. 31-56.

Nilson, L. (2010). *Teaching at Its Best, A research-Based Resource for College Instructors*.(3rd Ed). San Francisco: Jossey-Bass.

Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Fortier, M.S., Briere, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS).*Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53. ,

Pelletier, L. G., Dion, S., Tuson, K., & Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Basic and Applied Social Psychology*, 29, 2481-2504.

Pogue, L. & AhYun, K. (2006). The effect of teacher nonverbal immediacy and credibility on student motivation and affective learning. *Communication Education*, 55, 331-344.

Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 23(1), 19-29.

Raufelder, D., Jagenow, D., Drury, K., & Hoferichter, F. (2012). Social relationships and motivation in secondary school: Four different motivation types. *Learning and Individual Differences*, 24, 89-95.

Richmond, V. P., & Gorham, J. (1996).*Communication, learning, and affect in instruction*. Edina, MN: Burgess.

Riggio, S. 1995. Le barrier artificiali e l'usoconservativodella fascia costiera: risultatidei 'reefs' nella Sicilia N/O *Biologia Marina Mediterranean*. 2(1): 129-164.

Rodgers. D. L., & Withrow-Thorton, B. J. (2005). The effect of instructional media on learner motivation. *International Journal of Instructional Media*, 32(4), 333-340.

Rubin, R. B., Palmgreen, P, & Sypher, H.E. (1991). *Research Measures: A Sourcebook*, Guilford Press, New York, NY.

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the interpersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.

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

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of.intrinsic motivations, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Schrodt, P., Witt, P. L.,Turman, P. D., Myers, S. A., Barton, M. H., & Jernberg, K. A. (2009). Instructor credibility as a mediator of instructors' prosocial communication behaviors and students' learning outcomes. *Communication Education*, 58(3), 350-371.

Schrodt, P., Turman, P. D., & Soliz, J. (2006). Perceived understanding as a mediator of perceived teacher confirmation and students' ratings of instruction. *Communication Education, 55*, 370-388.

Spector, P.E. (2007). *Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice*. U.S.A.: John Wiley & Sons, Inc.

Steers, R., & Porter L. (1987). Attitudes and attitude change. *Annual Review Psychology, 41*, 479-523.

Syrmpas, I., & Bekiari, A. (2015). The Relationship between Perceived Physical Education Teacher's Verbal Aggressiveness and Argumentativeness with Students' Interpersonal Attraction. *Inquiries in Sport & Physical Education, 13*(2), 21-32.

Teven, J. (2007). *Teacher Caring and Classroom Behavior: Relationships with Student Affect and Perceptions of Teacher Competence and Trustworthiness. Communication Quarterly, 55*(4), 433-450.

Theyson, Katherine C. (2014). Hot or Not: The Role of Instructor Quality and Gender on the Formation of Positive Illusions Among Students using RateMy Professors.com. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 20*(4)

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk H. A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805

Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weakness in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly, 10* (2), 285-305.

Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Urdan, T., Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*, 331-349.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, F. (1992). The Academic motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Education and Psychological Measurement, 52*, 1003-1019.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E, F, (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Education and Psychological Measurement, 53*, 159-172.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360. New York: Academic Press.

Vallerand, R. J. & Losier, H.(1999).Intrinsic motivation in youth sport.Goal orientations and motivation climate. *Journal of Physical Education New Zealand. 2.* 12-20.

Wartinbee, E. (2009). The value of technology in the EFL and ESL classrooms: using the smartpen to enhance the productivity and effectiveness of ESL instruction. *Technology in the EFL and ESL Classroom*, Peabody College, Vanderbilt University.

Weinberg, R. S., & Gould, D. (1995). Arousal, stress, and anxiety. In R. S. Weinberg & D. Gould (Eds.), *Foundations of sport and exercise psychology* (pp. 91 - 113), Champaign, IL: Human Kinetics.

Weiss, S. D. & Houser, M. L. (2007). *Student Communication Motives and Interpersonal Attraction Toward Instructor*. *Communication Research Reports*, 24(3), 215-224.

Westfall, R. S. (2015). Effects of Instructor Attractiveness on Classroom Learning. *UNLV Theses/Dissertations/Professional Papers/Capstones*. Paper 2446.

Wheless, V. E., Witt, P. L., Maresh, M., Bryand, M. C., & Schrodt, P. (2011). Instructor credibility as a mediator of instructor communication and students' intent to persist in college, *Communication Education*, 60(3), 314-339.

Wlodkowski, R., & Jaynes, J. (1990). *Eager to Learn: Helping Children Become Motivated and Love Learning*. San Francisco: Jossey-Bass publishers.

White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology*, Boston: Allyn and Bacon.

Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology*, 9th edn., Allyn & Bacon, Boston, MA.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Αναγνώστου, Γ., & Πατσιαούρας, Α. (2010). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία ενός τεστ παρακίνησης σε Κυπριακό πληθυσμό. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 8(1), 14-27

Διγγελίδης, Ν., Μπογιατζή, Α., Χατζηγεωργιάδης, Α., & Παπαιωάννου, Α. (2006). Επιθετικότητα, προσωπικοί προσανατολισμοί και εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 4(1), 57-67.

Θεοδωράκης, Γούδας, Μ., & Μπαγιάτης, Κ. (1998). *Η σχέση μεταξύ δέσμευσης και αθλητικής απόδοσης. Φυσική Αγωγή & Αθλητισμός*. 73-75

Θεοδωράκης, Ι., Ζουρμπάνος, Ν., Χατζηγεωργιάδης, Α. (2015). *Ψυχολογική υποστήριξη στον αθλητισμό και την άσκηση για υγεία*. [ηλεκτρ. Βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (<http://hdl.handle.net/11419/1254>).

Κολοβελώνης, Α., Γούδας, Μ., Δημητρίου, Ε., & Γεροδήμος, Β. (2006). Η επίδραση ενός Προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στον αυτό-καθορισμό των μαθητών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(3), 379-389.

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

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία "Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας"* ΚΡΙΤΙΚΗ Α.Ε. Αθήνα.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Μπένος, Αθήνα.

Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα-Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Εκδόσεις αδελφών Κυριακίδη Α.Ε

Παπαδοπούλου, Ο. (2012). *Διοίκηση Συγκρούσεων, Επικοινωνία, Μοντέλα ηγεσίας και λήψη Αποφάσεων*. Διπλωματική εργασία Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Μ.Β.Α., Πάτρα Πανεπιστήμιο Πατρών.

Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ.(1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Salto.

Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ.(2011). *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.

Παπαϊωάννου, Α., Κουρτεσοπούλου, Α.& Κωνσταντάκου, Β. (2005). Εσωτερική Παρακίνηση και Στόχοι Επίτευξης Αθλητών Αναρρίχησης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 3(1), 13–21.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές Τάσεις και η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.

Ράπτης Ν. & Βιτιλάκη,Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. Α. & Σαΐτη, Α. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Σταμάτης, Π. (2005). Ολιστική προσέγγιση της επικοινωνίας. *Σύγχρονοι Προσανατολισμοί στην Εκπαίδευση*, τ. 1, σ. 7-10.

Σύρμπας, Ι., & Μπεκιάρη, Α. (2015). *Η σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης λεκτικής επιθετικότητας και επιχειρηματολογίας των*

εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής με τη διαπροσωπική έλξη των φοιτητών. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό, 13(2), 21-32.

Χατζηδήμου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού: στελέχωση, παρακίνηση, αμοιβές, διαχείριση της υπαλληλικής σχέσης, εργασιακό κλίμα*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ημερομηνία Φύλο..... Ηλικία.....

Τάξη..... Σχολείο..... Πόλη

Απάντησε βάζοντας ένα (X) στην επιλογή που σε εκφράζει περισσότερο		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
1	Το μάθημα μου άρεσε πάρα πολύ					
2	Νομίζω ότι τα κατάφερα καλά στο μάθημα					
3	Κατέβαλλα μεγάλη προσπάθεια κατά τη διάρκεια του μαθήματος					
4	Ήταν σημαντικό για εμένα να τα πάω καλά σε αυτό το μάθημα					
5	Αισθάνθηκα άγχος κατά τη διάρκεια του μαθήματος					
6	Προσπάθησα πολύ σκληρά στη διάρκεια του μαθήματος					
7	Οι ενότητες του μαθήματος ήταν ευχάριστες					
8	Θα έλεγα ότι το μάθημα ήταν πολύ ενδιαφέρον					
9	Είμαι ικανοποιημένος με την απόδοσή μου στο μάθημα					

10	Αισθάνθηκα πίεση από τις δραστηριότητες του μαθήματος					
11	Δεν τα κατάφερα πολύ καλά στις ενότητες του μαθήματος					
12	Δεν προσπάθησα πολύ σκληρά κατά τη διάρκεια του μαθήματος					
13	Όταν έκανα το μάθημα σκεφτόμουν πόσο πολύ μου αρέσει					
14	Ήμουν πολύ ήρεμος/η τις ώρες του μαθήματος					
15	Δεν ήμουν συγκεντρωμένος/η όταν εκτελούσα τις διάφορες δραστηριότητες του μαθήματος					
16	Νομίζω ότι τα πήγα καλά στο μάθημα					
17	Το μάθημα ήταν μια ενδιαφέρουσα εμπειρία					
18	Είχα αγωνία καθώς έκανα τις διάφορες δραστηριότητες του μαθήματος					
19	Τις περισσότερες φορές μπορούσα να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του μαθήματος					
20	Δεν είχα καθόλου άγχος στο μάθημα					

Ο εκπαιδευτικός	Ποτέ	Σχεδόν Ποτέ	Μερικές Φορές	Σχεδόν Πάντα	Πάντα
1. Αποφασίζει μόνος του για το τι θα κάνουμε στο μάθημα					
2. Αντιμετωπίζει με επάρκεια τα λάθη μας					

3. Επιλέγει μόνος του για το τι θα κάνουμε στο μάθημα					
4. Αφήνει τα παιδιά να βάζουν τους δικούς τους στόχους					
5. Δεν ακούει τη γνώμη της ομάδας					
6. Σχεδιάζει το μάθημα ανεξάρτητα από τη γνώμη των παιδιών					
6. Μας αφήνει να δοκιμάζουμε πράγματα με τον δικό μας τρόπο					
7. Παίρνει υπόψη τη γνώμη των παιδιών					
8. Δεν δίνει εξηγήσεις για αυτά που κάνουμε στο μάθημα					
10. Μας επιτρέπει να προτείνουμε τρόπους εξάσκησης					
11. Μας έχει σε απόσταση					

Για κάθε ερώτηση δείξτε πόσο συμφωνείτε ή πόσο διαφωνείτε με αυτή τη συμπεριφορά/κατάσταση που αφορά στον εκπαιδευτικό (Εργασιακή έλξη)

Απάντησε βάζοντας ένα (X) στην επιλογή που σε εκφράζει περισσότερο		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	Αν ήθελα να ολοκληρωθεί μια εργασία, θα μπορούσα πιθανά να στηριχθώ πάνω του/ης					
2	Θα μπορούσε ανεπαρκώς να λύσει κάποιο πρόβλημα					
3	Δε θα μπορούσα να πετύχω τίποτε μαζί του/της					
4	Έχω εμπιστοσύνη στην ικανότητά του/της να φέρνει σε πέρας την εργασία του					
5	Είναι χαρακτηριστικά ανίκανος, όταν του ανατίθεται μια δουλειά					

6	Θα το απολάμβανα να δουλεύω μαζί του σε ένα αντικείμενο					
7	Τεμπελιάζει όταν είναι να αναλάβει μια εργασία					
8	Αυτό το πρόσωπο θα ήταν πολύτιμο σε οποιαδήποτε ανάθεση εργασίας					
9	Θα τον/την πρότεινα ως συνεργάτη					
10	Θα μπορούσα να βασιστώ ότι θα ολοκληρώσει την εργασία του					
11	Αυτό το πρόσωπο παίρνει τη δουλειά του στα σοβαρά					
12	Είναι αναξιόπιστος συνεργάτης					
13	Δε θα μπορούσα να εμπιστευτώ το πρόσωπο αυτό ότι θα ολοκληρώσει την εργασία του					
14	Δε θα μπορούσα να τον προτείνω ως συνεργάτη					

Για κάθε ερώτηση δείξτε πόσο συμφωνείτε ή πόσο διαφωνείτε με αυτή τη συμπεριφορά/κατάσταση που αφορά στον εκπαιδευτικό (Κοινωνική έλξη)

Απάντησε βάζοντας ένα (X) στην επιλογή που σε εκφράζει περισσότερο		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
1	Νομίζω πως θα μπορούσε να είναι φίλος/η μου					
2	Θα ήθελα να έχω μια φιλική κουβέντα μαζί του/της					
3	Θα ήταν δύσκολο να βρεθώ και να συζητήσω μαζί του/της					
4	Δε θα μπορούσαμε ποτέ να δημιουργήσου-με μια προσωπική φιλική σχέση μεταξύ μας					
5	Απλά δε θα ταίριαζε στις παρέες μου					
6	Θα μου ήταν ευχάριστο να είμαι μαζί του/της					

7	Είναι φιλικός/προσιτός (προσηνής) μαζί μου					
8	Δε θα μου άρεσε να περνά χρόνο συναναστρεφόμενος μαζί του/της					
9	Θα μπορούσα να γίνω στενός φίλος του/της					
10	Είναι εύκολο να τα πας καλά μαζί του/της					
11	Είναι δυσάρεστο να βρίσκεται κοντά σου					
12	Δεν είναι πολύ φιλικό πρόσωπο					

Για κάθε ερώτηση δείξτε πόσο συμφωνείτε ή πόσο διαφωνείτε με αυτή τη συμπεριφορά/κατάσταση που αφορά στον εκπαιδευτικό (Φυσική έλξη)

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

11	Δεν είναι σωματικά/εμφανισιακά ελκυστικός/ή					
12	Είναι όμορφος/η					