
Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**ΣΧΕΣΗ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ
ΗΓΕΤΙΚΟΥ ΣΤΥΛ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ**

Για την Εκπλήρωση
των Απαιτήσεων της διπλωματικής εργασίας

ΑΡΒΑΝΙΤΙΔΗΣ ΣΕΡΑΦΕΙΜ

Ιούνιος 2014

Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**ΣΧΕΣΗ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ
ΗΓΕΤΙΚΟΥ ΣΤΥΛ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ**

Για την Εκπλήρωση
των Απαιτήσεων της διπλωματικής εργασίας

ΑΡΒΑΝΙΤΙΔΗΣ ΣΕΡΑΦΕΙΜ

Τρίκαλα

Ιούνιος 2014



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

Αριθ. Εισ.: 12772/1
Ημερ. Εισ.: 28/08/2014
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιδετικός Κωδικός: ΠΤ-ΤΕΦΑΑ
2014
ΑΡΒ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000117282

Ευχαριστίες

Η παρούσα πτυχιακή εργασία με θέμα «Σχέση εσωτερικής παρακίνησης μαθητών και ηγετικού στυλ καθηγητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής», πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της εκπόνησης πτυχιακής εργασίας του τμήματος επιστήμης φυσικής αγωγής και αθλητισμού του πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Ενώ το κομμάτι των «Ευχαριστιών» θεωρείται κατά κάποιο τρόπο «υποχρεωτικό» και «τυπικό», ουσιαστικά νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω όσους στάθηκαν δίπλα μου.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα διότι η συμβολή τους υπήρξε καθοριστική για την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, καθώς επίσης και τους καθηγητές φυσικής αγωγής που εργάζονται στα δυο Γυμνάσια Τρικάλων όπου δόθηκαν τα ερωτηματολόγια για την διευκόλυνση της διαδικασίας της έρευνας.

Ένα μεγάλο «ευχαριστώ» θέλω να απευθύνω στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Αλεξάνδρα Μπεκιάρη, για τη δημιουργική συνεργασία μας όλο αυτόν τον καιρό, για την ουσιώδη καθοδήγηση και βοήθεια που μου παρείχε καθώς και την άμεση ανταπόκριση στις απορίες μου. Θα ήθελα λοιπόν να την ευχαριστήσω που μου έδωσε την ευκαιρία να τη γνωρίσω ως καθηγήτρια αλλά και ως άνθρωπο. Νιώθω τυχερός που πέρασα τέσσερα χρόνια στην ίδια αίθουσα με την κ. Μπεκιάρη, οι γνώσεις που μου μετέδωσε είναι ανεκτίμητες.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμφοιτητές που στάθηκαν δίπλα μου και με βοήθησαν στις δύσκολες στιγμές που υπήρξαν.

Ιούνιος 2014, Αρβανιτίδης Σεραφεΐμ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ-Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ.....	7
ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ.....	7
Εσωτερική Παρακίνηση.....	7
Στυλ Ηγεσίας.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ.....	12
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	12
Εσωτερική Παρακίνηση.....	12
Εσωτερική Παρακίνηση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.....	14
Στυλ Ηγεσίας.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ.....	20
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	20
Οι συμμετέχοντες στην Έρευνα.....	20
Όργανα Μετρήσεων.....	20
Ερευνητική Διαδικασία.....	21
Στατιστική Ανάλυση.....	22
Αποτελέσματα.....	22
Συζήτηση.....	24
Περιορισμοί της Έρευνας.....	26
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	27
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	33



Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εξετάσει τις αντιλήψεις των μαθητών όσον αφορά το στυλ διδασκαλίας των καθηγητών τους και τη σχέση του με την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα φυσικής αγωγής. Εκατόν σαράντα δύο μαθητές (73 αγόρια, 69 κορίτσια) ηλικίας 12-14 χρονών ($M=13.4$, $SD=0.5$) Α΄ και Β΄ τάξης Γυμνασίων από την ευρύτερη περιοχή των Τρικάλων, πήραν μέρος σ' αυτή την έρευνα. Για τη διεξαγωγή της χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν την ύπαρξη διαφορών μεταξύ των μεταβλητών όσον αφορά στην τάξη και στην ηλικία. Η ανάλυση των συσχετίσεων έδειξε ότι υπήρχε μια θετική σχέση μεταξύ του αυταρχικού στυλ των καθηγητών και του άγχους των μαθητών, και μια αρνητική σχέση μεταξύ του αυταρχικού στυλ και της ευχαρίστησης, της ικανότητας και της προσπάθειας των μαθητών. Περαιτέρω μελέτη σε μεγαλύτερο αριθμό πληθυσμού και σε μεγαλύτερο εύρος ηλικιών θα μας έδινε επιπλέον σημαντικά στοιχεία για τη σχέση ηγετικού καθηγητικού στυλ και εσωτερικής παρακίνησης μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: *Δημοκρατικό στυλ, Αυταρχικό στυλ ηγεσίας, Ικανότητα, Προσπάθεια, Ικανοποίηση/ενδιαφέρον, Πίεση/ένταση μαθητών.*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ενδιαφέρον του θέματος της εργασίας απορρέει από τη δυναμική επίδραση που ασκεί ένα σύστημα άσκησης ηγεσίας και παρακίνησης σε σχέση με το μάθημα της φυσικής αγωγής. Όσο αποτελεσματικότερο και δικαιότερο μπορεί να χαρακτηριστεί ένα σύστημα κινητοποίησης των ανθρωπίνων πόρων μέσα στο πλαίσιο της ηγεσίας τόσο αυξάνεται η πιθανότητα αφομοίωσης τους στους τεθέντες στόχους. Ειδικά για την εύρυθμη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας η βαρύτητα αυτής της σχέσης είναι εντονότερη. Στην αντίθετη περίπτωση παρατηρείται δυσαρέσκεια εκ μέρους των μαθητών, η οποία μετασχηματίζεται σε σχετικά χαμηλότερη ένταξη στην σχολική δραστηριότητα και αποδοτικότητα. Σε αυτή την περίπτωση είναι ευνόητο ότι πλήττεται το σύνολο της λειτουργικότητας της σχολικής μονάδας.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιεί η εργασία περικλείει στοιχεία τόσο από την εμπειρική διερεύνηση του ζητήματος όσο και από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Η βιβλιογραφική επισκόπηση περιλαμβάνει στοιχεία σχετικά με την άσκηση ηγεσίας επί του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς και στοιχεία για τη σημασία της εσωτερικής παρακίνησης. Αντίστοιχα η εμπειρική ανάλυση λαμβάνει χώρα με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου το οποίο μελετά τους όρους άσκησης ηγεσίας και κινητοποίησης των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Το ερωτηματολόγιο αποσκοπεί στη μελέτη των αντιδράσεων των μαθητών σε σχέση με την άσκηση ηγεσίας και παρακίνησης τους για συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Η δομή της εργασίας αναπτύσσεται ως εξής: Στο πρώτο κεφάλαιο οριοθετούνται τα βασικά χαρακτηριστικά της έννοιας της εσωτερικής παρακίνησης και της ηγεσίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται η βιβλιογραφική επισκόπηση της εργασίας. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Στο

τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα εμπειρικά αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας. Στο τέλος της εργασίας προσδιορίζονται τα σημαντικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα.

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τη σχέση της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών με το ηγετικό στυλ των καθηγητών τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Τι είναι Εσωτερική Παρακίνηση

Η παρακίνηση αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα στην ανθρώπινη δραστηριότητα και ιδιαίτερα στη διαδικασία της μάθησης. Η ανάπτυξη της παρακίνησης εντός των σχολικών χώρων μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην κατάκτηση της γνώσης εκ μέρους των μαθητών. Και αυτό διότι η παρακίνηση αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια η οποία προσαρμόζεται στο περιβάλλον ανάπτυξής της (Deci & Ryan, 1985), δημιουργώντας προϋποθέσεις για ουσιαστική λήψη γνώσης από το άτομο.

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία έχει εισαχθεί η έννοια της παρακίνησης της οποίας επισημαίνεται ο σπουδαίος ρόλος στη διαδικασία της μάθησης, στη συμμετοχή και στη διάθεση των μαθητών. Παρακίνηση ορίζεται ως η κατεύθυνση και η ένταση μιας προσπάθειας (Weinberg & Gould, 1995; Ryan & Deci, 2000). Η κατεύθυνση σχετίζεται με την προσέγγιση, εγκατάλειψη ή παραμονή σε μία δραστηριότητα ή κατάσταση, ενώ η ένταση με το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλεται από το άτομο. Η παρακίνηση εμφανίζεται με τρεις μορφές, εσωτερική, εξωτερική και έλλειψη παρακίνησης.

Επιπρόσθετα, η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική έννοια η οποία συνδέεται άμεσα με την απόδοσή τους. Σύμφωνα με τον ορισμό της Lumsden (1994), η διαδικασία της μαθητικής παρακίνησης περιλαμβάνει το σύνολο των επιθυμιών των μαθητών για μάθηση και τις συνακόλουθες ενέργειες στις οποίες προβαίνουν ώστε να συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία. Πρόκειται για μια διαδικασία η οποία ωθεί τους μαθητές στο να συμμετάσχουν σε μια

εποικοδομητική συνεργασία με τους καθηγητές με το τελικό προϊόν να συνθέτει τη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους .

Κατά τον τρόπο αυτό καθίσταται εφικτή η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της σχολικής δραστηριότητας με τους εκπαιδευτές να έχουν μια σειρά από διευκολύνσεις, όπως (Omirod, 2003): α) Η κατεύθυνση της συμπεριφοράς των μαθητών προς ειδικούς μαθησιακούς στόχους. β) Η ενίσχυση της ενεργητικότητας των μαθητών. γ) Η αύξηση των κινήτρων με σκοπό την επιμονή τους στις σχολικές δραστηριότητες. δ) Η ενίσχυση της βελτίωσης της απόδοσης.

Η αποτελεσματική λειτουργία της εσωτερικής παρακίνησης βασίζεται σε προσωπικούς παράγοντες των μαθητών, όπως είναι οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, η περιέργεια και η απόλαυση (Tschannen-Moran, & Woolfolk, 2001). Οι εσωτερικά παρακινημένοι μαθητές έχουν τη υψηλότερη αυτοεκτίμηση και κατά συνέπεια μπορούν να απολαμβάνουν την εμπειρία της μάθησης και να συμμετέχουν ουσιαστικά σε αυτή (Carlton & Winsler, 1998). Ως εκ τούτου μπορούν να απολαμβάνουν εκ βαθέων τα περιεχόμενα των μαθημάτων και συνεπώς να βελτιώσουν το επίπεδο της μάθησης τους.

Στην εσωτερική παρακίνηση οι μαθητές διέπονται από εγγενή κίνητρα, προσαρμόζοντας την συμπεριφορά τους προς την αυτοτροφοδότηση. Ωστόσο κρίσιμο χαρακτηριστικό είναι ο χρόνος προώθησης της εσωτερικής παρακίνησης καθώς αυτή διέπεται από υψηλότερη αποτελεσματικότητα όταν απευθύνεται προς μαθητές που βρίσκονται σε φάση διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους. Σε αντίθετη περίπτωση όταν η εσωτερική παρακίνηση απευθύνεται σε μεγαλύτερους μαθητές, απαιτούνται μια σειρά από ενέργειες οι οποίες αποσκοπούν στην κινητοποίηση τους, αλλά σε διαφορετικό επίπεδο (De long & Winter, 2002).

Τι είναι Στυλ Ηγεσίας

Η ηγεσία ορίζεται ως η διαδικασία συμπεριφοράς επηρεασμού ατόμων και ομάδας ατόμων προς ένα σύνολο στόχων (Barrow, 1977; Μπουραντάς, 2005). Η ηγεσία είναι κάτι που μαθαίνεται και αυτό επιτυγχάνεται με το γεγονός ότι πρέπει κάποιος να μπορεί να εμβαθύνει ενώ ασκεί ηγετικό ρόλο και όχι μόνο με το να ενεργεί απλά (Mintzberg, 2004). Τα άτομα τα οποία ασκούν ηγεσία, χαρακτηρίζονται από επιθυμία για μάθηση, αποδοχή νέων ιδεών και προθυμία να αναλάβουν ρίσκα αφήνοντας τις ζώνες ασφαλείας τους (Hesselbein, Goldsmith, Beckard & Drucker, 1996). Εξαιτίας της θέσης τους οι καθηγητές έχουν σημαντική εξουσία στην αίθουσα. Ωστόσο, η δομή ηγεσίας υπάρχει σε κάθε σχολική αίθουσα εξαιτίας της επιρροής που έχουν οι καθηγητές στους μαθητές τους.

Οι προσεγγίσεις για τη δραστηριότητα της ηγεσίας που αναπτύσσονται στο σύγχρονο κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο ποικίλλουν. Μια βασική διάκριση ωστόσο που μπορεί να λάβει χώρα είναι μεταξύ του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει ο ηγέτης στο σύγχρονο περιβάλλον από τη μία πλευρά και της βαρύτητας, που οφείλει να επιδείξει προς την προσέγγιση των υφισταμένων από την άλλη. Ειδικότερα στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται τα βασικά πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς και στη δεύτερη κατηγορία τα σημαντικότερα στοιχεία της παρακίνησης που οφείλει να επιδείξει ο ηγέτης προς τους υφιστάμενους (Jenks, 2005).

Η μορφή της ηγετικής συμπεριφοράς αναπτύσσεται μέσα από μια διαδικασία η οποία περιλαμβάνει την περιγραφή των προτύπων ηγεσίας μέσα από την καταλληλότητά τους. Η προσέγγιση αυτή προσδιόρισε τρία βασικά πρότυπα ηγεσίας με κριτήριο τον τρόπο λήψης αποφάσεων από την ηγέτη. Τα πρότυπα αυτά είναι το αυταρχικό, το δημοκρατικό και το εξουσιοδοτικό πρότυπο ηγετικής συμπεριφοράς (Φαναριώτης, 1997).

1. *Αυταρχικό Πρότυπο.* Σε αυτή την προσέγγιση ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του και δίνει απλά εντολές στους συνεργάτες του για εκτέλεση των αποφάσεων, που φυσικά ο ίδιος λαμβάνει. Το αυταρχικό πρότυπο εφαρμόζεται σε περιπτώσεις οργανώσεων όπου οι υφιστάμενοι οφείλουν να μάθουν γρήγορα το έργο και τα καθήκοντα που πρέπει να επιτελέσουν. Επίσης εφαρμόζεται και σε ομάδες που δεν ανταποκρίνονται σε άλλες μορφές ηγεσίας. Μπορεί ωστόσο να υποστηριχθεί ότι το αυταρχικό πρότυπο ηγεσίας είναι σχετικά απαρχαιωμένο και δύσκολο να εφαρμοστεί στην πράξη. Αυτό συμβαίνει καθώς χαρακτηρίζεται από μειονεκτήματα όπως ότι οι εργαζόμενοι δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη για το αποτέλεσμα, ενώ συνήθως η αποτελεσματικότητά του είναι υψηλή μόνο στην περίπτωση που ο ηγέτης είναι παρών.
2. *Δημοκρατικό Πρότυπο.* Στη διαδικασία ανάπτυξης του δημοκρατικού προτύπου ο ηγέτης στις αποφάσεις του λαμβάνει σοβαρά υπόψη τη γνώμη και τις ανάγκες των συνεργατών του, ενώ συχνά ζητά τη συμμετοχή τους, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Πρόκειται ίσως για το πλέον ρεαλιστικό μοντέλο το οποίο σέβεται τους διοικούμενους και τους θεωρεί ενεργό μέρος και πόρο φυσικά της οργάνωσης. Αυτός ο τρόπος διοίκησης εφαρμόζεται σε εσωτερικά παρακινούμενους με υψηλές δεξιότητες και σημαντική εμπειρία οι οποίοι αναπτύσσουν αίσθημα ευθύνης απέναντι στα καθήκοντα τους. Με αυτό τον τρόπο βοηθούν στην εκτέλεση του έργου και είναι δεκτικοί σε νέες ιδέες και αλλαγές. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε ότι αυτός ο τρόπος διοίκησης

μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της οργάνωσης και σε σημαντική ικανοποίηση των μελών της ομάδας.

3. *Εξουσιοδοτικό Πρότυπο*. Το εξουσιοδοτικό πρότυπο αναπτύσσεται μέσα από μια καινοτομική προσέγγιση η οποία δεν αποδίδει πάντοτε. Ο ηγέτης παρέχει σημαντικά δικαιώματα προς τους συνεργάτες του οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να αποφασίζουν για καίρια ζητήματα της λειτουργίας και της ανάπτυξης της οικονομικής μονάδας. Ο ρόλος του ηγέτη, εδώ είναι σαφώς πιο περιορισμένος και τα στοιχεία διαφοροποίησης του από την υπόλοιπη ομάδα, δεν είναι πάντοτε ορατά. Πρόκειται για το πλέον αμφιλεγόμενο πρότυπο, καθώς μπορεί να οδηγήσει είτε σε εντυπωσιακά αποτελέσματα, είτε σε αρνητικές επιπτώσεις για τη λειτουργία της οργάνωσης.

Το δημοκρατικό στυλ διδασκαλίας αναπτύσσεται διαμέσου της συνεργασίας των καθηγητών και των μαθητών. Η διδασκαλία λαμβάνει χώρα διαμέσου της αλληλεπίδρασης του δασκάλου με τον μαθητή καθώς αναπτύσσεται κατανόηση μεταξύ των δύο μερών σχετικά με τα κίνητρα της δραστηριοποίησης τους. Το βασικό χαρακτηριστικό στοιχείο του δημοκρατικού στυλ ηγεσίας είναι ότι παρέχει τη δυνατότητα για ουσιαστικότερη ικανοποίηση των αναγκών τόσο του δασκάλου όσο και του μαθητή. Από την άλλη πλευρά το αυταρχικό στυλ διδασκαλίας βασίζεται κατά κύριο λόγο στην εξουσία του δασκάλου και στην επιβολή του προς τους μαθητές μέσω της εξουσίας του. Ακόμη τονίζεται άμεσα η πιθανότητα της ποινής και της τιμωρίας σε περίπτωση μη ολοκλήρωσης των καθηκόντων που έχουν ανατεθεί στο μαθητή (Αγαπάκη & Μαρτσιούλα, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Εσωτερική Παρακίνηση

Η εσωτερική παρακίνηση ορίζεται ως η τάση του ανθρώπου προς την εκμάθηση και αφομοίωση, χωρίς να υπάρχει καμία ανταμοιβή. Περιλαμβάνει προσωπικούς παράγοντες όπως ενδιαφέροντα και απόλαυση (Woolfolk, 2004) και πηγάζει από τρεις έμφυτες ανάγκες του ανθρώπου: i) Την ανάγκη του αυτοκαθορισμού των ενεργειών του, ii) Την ανάγκη να αισθάνεται ικανός και αποτελεσματικός και iii) Την ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις. Πιο συγκεκριμένα, όσο περισσότερο το άτομο νιώθει αυτόνομο στις επιλογές του, είναι ικανοποιημένο από αυτά που κάνει, νιώθει ικανό και έχει υψηλότερη εσωτερική παρακίνηση (Deci & Ryan, 1985). Όταν οι μαθητές νιώθουν εσωτερικά παρακινημένοι, αντιλαμβάνονται σε βάθος τα περιεχόμενα των μαθημάτων τους, κατανοούν τις εμπειρίες της διαδικασίας της μάθησης και επιμένουν στους στόχους που έχουν ορίσει (Carlton & Winsler, 1998). Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι η εσωτερική παρακίνηση συνδέεται με μία σειρά από θετικές συμπεριφορές, προσπάθεια, ευχαρίστηση, επιμονή στην δραστηριότητα, δημιουργικότητα (Ryan & Deci, 2000; Vallerand, 1997). Σύμφωνα με τους Ryan και Deci (2000) η εσωτερική παρακίνηση είναι ένα επιθυμητό είδος παρακίνησης, αλλά όσο το άτομο μεγαλώνει τόσο η ελευθερία του να επιλέγει τις δραστηριότητες μειώνεται λόγω των διαφόρων κοινωνικών απαιτήσεων και ρόλων.

Ειδικότερα η εσωτερική παρακίνηση (intrinsic motivation), τονίζει την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που αποκομίζει το άτομο από την ενασχόληση του,

σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Η εσωτερική παρακίνηση του παράσχει τα απαραίτητα κίνητρα ώστε να βελτιώσει την απόδοση του με την συγκεκριμένη δραστηριότητα. Με άλλα λόγια πρόκειται για μια σχέση ανάμεσα στο άτομο και στα εσωτερικά του κίνητρα η οποία όμως πραγματώνεται σε ένα εξωτερικό περιβάλλον. Στον αντίποδα η έλλειψη εσωτερικής παρακίνησης συνοδεύεται κατά κανόνα από χαμηλή απόδοση καθώς και σχετική αδυναμία του ατόμου να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του (Ntoumanis & Biddle, 1999).

Οι υπάρχουσες μελέτες στο πεδίο της εσωτερικής παρακίνησης τονίζουν τη διάκριση που υπάρχει ενδογενώς μεταξύ αυτής και της παρακίνησης για μάθηση (Pelletier et al., 1995). Δεν πρόκειται για αντίθεση, αλλά για ουσιαστική αποσαφήνιση των δύο εννοιών. Η εσωτερική παρακίνηση σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών αυτών τονίζει την σχέση ανάμεσα στο άτομο και στην αυτοεκτίμηση του. Ως εκ τούτου δημιουργείται ένα ιδιαίτερα σημαντικό πλαίσιο ώστε να κινητοποιηθεί εντός τους σχολικού περιβάλλοντος και να βελτιώσει τη μάθηση του. Αυτό σημαίνει ότι η εσωτερική παρακίνηση θέτει τις βάσεις για μια σειρά από εμπειρίες μεταξύ των οποίων και η μάθηση.

Με άλλα λόγια η εσωτερική παρακίνηση συνδέεται με τον βαθμό αυτοκαθορισμού του ατόμου, δηλαδή το επίπεδο που ο μαθητής κατανοεί και αντιλαμβάνεται τον έλεγχο των πράξεων του (Ryan & Deci, 2000). Υπό αυτό το πρίσμα ο μαθητής θέτει τις βάσεις για τις ενέργειες του συνδέοντας τις με τη βελτίωση των γνώσεων του. Υπό αυτό το πρίσμα μπορεί να τονιστεί ότι η εσωτερική παρακίνηση θεμελιώνει την συμπεριφορά του μαθητή εντός της σχολικής δραστηριότητας, όμως δεν αποτελεί αυτόχρονα μέσο βελτίωσης της απόδοσης του.

Εσωτερική Παρακίνηση στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Η σημασία της εσωτερικής παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς θέτει τις βάσεις για βελτίωση της απόδοσης των μαθητών. Ωστόσο τα ευρήματα των σχετικών ερευνών μπορούν να αναδείξουν ιδιαίτερα σημαντικές πτυχές αυτού του ζητήματος. Όπως έχει τονιστεί από τους Διγγελίδη και συνεργάτες (2005), μπορούν να παρατηρηθούν διαφορές στους μαθητές της φυσικής αγωγής με βάση το φύλο. Τα ευρήματα της έρευνας τους τονίζουν ότι τα αγόρια διέπονται από υψηλότερο επίπεδο εσωτερικής παρακίνησης σε σύγκριση με τα κορίτσια. Ακόμη σημαντικές αποκλίσεις μπορούν να παρατηρηθούν και με βάση το είδος του σχολείου στο οποίο φοιτούν οι μαθητές.

Από την άλλη πλευρά ο Nichols (1989), έχει τονίσει ότι η ηλικία μπορεί να διαδραματίσει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο ως προς την εσωτερική παρακίνηση. Ειδικότερα μαθητές που έχουν ξεπεράσει τα δέκα έτη έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάσουν και να ολοκληρώσουν τις ενέργειες τους κυμαίνονται σε υψηλότερα επίπεδα. Συνεπώς μπορεί να τονιστεί ότι υπάρχει μια άμεση σχέση ανάμεσα στην ηλικία και στην εσωτερική παρακίνηση, με το ευρύτερο περιβάλλον ωστόσο να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο (Diggelidis & Papaioannou, 1999).

Υπό αυτό το πρίσμα μπορεί να τονιστεί ότι η εσωτερική παρακίνηση μπορεί να συνδεθεί με την εστίαση στην ικανότητα και την εστίαση στην εργασία (Dweck & Leggett, 1988; Ames, 1992), Στην πρώτη περίπτωση η δραστηριοποίηση του ατόμου συνδέεται με εσωτερική παρακίνηση με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνεται η κατάταξη του στην τάξη σε σύγκριση με την προσπάθεια των υπολοίπων. Οι νόρμες συμπεριφοράς της ομάδας, αλλά και οι ικανότητες καθώς και οι επιδόσεις του ατόμου αποτελούν την τελική έκβαση ανάμεσα στην σχέση της εσωτερικής

παρακίνησης και τις επίδοσης του μαθητή. Σε αυτή τη διάσταση ωστόσο ελλοχεύει ο κίνδυνος για άφεση του μαθητή στις ικανότητες του και συνεπώς στη μείωση της προσπάθειας του. Με άλλα λόγια το πρόβλημα που μπορεί να παρουσιαστεί σε αυτή την περίπτωση δεν είναι άλλο από τη μη καταβολή προσπάθειας (εργασίας) ώστε να επιτευχθούν οι τεθέντες στόχοι (Williams, 1994).

Το έτερο πεδίο είναι ο προσανατολισμός προς την εργασία. Κατά τη διαδικασία αυτή η εσωτερική παρακίνηση θέτει τις βάσεις ώστε ο μαθητής να εντείνει τις προσπάθειες του και να αυξήσει την απόδοσή του. Η αύξηση της απόδοσης συνδέεται με συγκεκριμένες ενέργειες οι οποίες δύνανται να έχουν ευεργετικά αποτελέσματα στο άτομο και κυρίως στο επίπεδο της μάθησής του. Σε αυτή την περίπτωση μέσα από την ολοένα εντονότερη ένταξη του μαθητή στις μαθησιακές διαδικασίες το επίπεδο των γνώσεων του βελτιώνεται (Duda, 1996).

Κεντρικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της εσωτερικής υποκίνησης των μαθητών (Epstein, 1989). Ειδικότερα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής οι μελέτες αυτές ανέδειξαν τη θετική σχέση ανάμεσα στην παρακίνηση και στην εσωτερική υποκίνηση των μαθητών. Η παρακίνηση σε αυτή τη διαδικασία διευκολύνει επί της ουσίας τον προσανατολισμό στην εργασία, ενώ από την άλλη πλευρά μπορεί να ενισχύσει και τον προσανατολισμό προς τον στόχο (εγώ) των μαθητών (Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002).

Ως εκ τούτου μπορεί να υποστηριχθεί ότι η παρακίνηση αποτελεί έναν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα σχετικά με την επιτυχία των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Spalding, 2002; Westerhold, 2000). Η συνεχής έμφαση στην προσπάθεια των μαθητών εκ μέρους των διδασκόντων μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά όσον αφορά την παροχή των κατάλληλων κινήτρων. Υπό αυτή την οπτική αναπτύσσεται μια δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην εξωτερική

παρακίνηση που αναπτύσσεται από τους καθηγητές και στην εσωτερική παρακίνηση από τους μαθητές. Το αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης συντίθεται στην επίδοση των μαθητών και στη βελτίωση της απόδοσης τους στην τάξη. Με άλλα λόγια κεντρικό ρόλο έχει η άσκηση συγκεκριμένης ηγεσίας από τους καθηγητές, η σημασία της οποίας εξετάζεται στη συνέχεια.

Στυλ Ηγεσίας

Οι έρευνες προτείνουν ότι το πιο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας είναι το δημοκρατικό στο οποίο ο καθηγητής διανέμει όσο το δυνατό περισσότερη εξουσία στους μαθητές του (Schmuck & Schmuck, 1968). Σύμφωνα με τους Chelladurai και Saleh (1980) ο ορισμός του αυταρχικού ή δημοκρατικού στυλ ηγεσίας παρουσιάζει τη συμπεριφορά του καθηγητή η οποία εμπεριέχει την οπτική της ελαστικότητας στη λήψη των αποφάσεων. Ένα αυταρχικά δομημένο μάθημα είναι δυνατόν να οδηγήσει στην εμφάνιση κοινωνικών προβλημάτων μέσα στην αίθουσα. Σύμφωνα με τους Lewin και Gold (1999) η επιθετικότητα ήταν πιο εμφανής όταν εφαρμόζεται το αυταρχικό στυλ διδασκαλίας, το οποίο ήταν αρνητικά συσχετισμένο με την ευχαρίστηση, την ικανότητα και προσπάθεια του μαθητή (Bekiari, 2014).

Όσον αφορά δε την επιλογή του πλέον κατάλληλου μοντέλου ηγεσίας, μπορεί να γίνει δεκτή η υπόθεση ότι όλα τα πρότυπα μπορεί να επιφέρουν αποτελεσματικότητα, αρκεί να εφαρμοστούν στην κατάλληλη περίπτωση. Υπό αυτή την έννοια ο ηγέτης οφείλει να προσαρμόζει το πρότυπο ηγεσίας με βάση τα ακόλουθα στοιχεία: α) Το έργο που η οργάνωση οφείλει να επιτελέσει, β) το περιβάλλον μέσα στο οποίο ασκείται η ηγεσία, γ) την ωριμότητα των ατόμων.

Η σχέση ανάμεσα στο στυλ ηγεσίας και στην ευρύτερη επίδοση των μαθητών διέπεται από σημαντική πολυπλοκότητα. Ουσιαστικά η άσκηση της ηγεσίας στα σχολεία μπορεί να θεωρηθεί ως πολυδιάστατη υπό την έννοια ότι ασκείται από διαφορετικά άτομα τα οποία κατέχουν διαφορετικές θέσεις. Συνεπώς μπορούν να αναδειχθούν ασυμμετρίες ανάμεσα στις κατευθύνσεις ενός μαθήματος με αποτέλεσμα την σύγχυση των μαθητών (Ogawa & Bossert 1995; Deal & Peterson, 1999).

Ο αποτελεσματικός ηγέτης σε αυτή την περίπτωση οφείλει να διδάσκει με βάση τα δεδομένα που έχει στη διάθεση του. Καθώς οι ανθρώπινοι πόροι χαρακτηρίζονται από διαφορετικές ιδιότητες-πόσο μάλλον οι μαθητές, ο ηγέτης μιας τάξης ή ενός μαθήματος οφείλει να είναι υποστηρικτικός και συμμετοχικός. Με άλλα λόγια μέρος της δραστηριότητας του ηγέτη είναι η ικανότητα του να επιλύει συγκρούσεις και να μεταδίδει τις γνώσεις του προς τους μαθητές.

Σημαντικός είναι αναμφίβολα ο ρόλος του ίδιου του σχολείου σε αυτή την περίπτωση. Η κουλτούρα που μπορεί να αναπτυχθεί εντός μιας σχολικής μονάδας είναι αναμφίβολα συνδεδεμένη με το ευρύτερο στυλ ηγεσίας και διδασκαλίας που ασκείται. Η οργανωσιακή κουλτούρα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση μιας στρατηγικής. Όλοι οι οργανισμοί, ως σύνολα ανθρώπων, διαθέτουν οργανωτική κουλτούρα, η οποία αποτελεί τον ισχυρότερο παράγοντα που επιδρά στην επίδοσή τους, δηλαδή στον βαθμό επίτευξης των στόχων τους, και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η «προσωπικότητά τους». Η οργανωτική κουλτούρα είναι οι αξίες, κανόνες και προσδοκίες, που μοιράζονται και μεταφέρουν προς το κοινό, τα νέα μέλη ενός οργανισμού (Μπουραντάς, 2002:67). Η κουλτούρα δημιουργεί πρότυπα αποδεκτής συμπεριφοράς και τρόπους πραγματοποίησης των καθηκόντων. Έχει ως βασική πηγή τον ιδρυτή ή τους ιδρυτές της οργάνωσης και αντικατοπτρίζει τις αξίες και την αποστολή του, προσδίδοντάς της μία ταυτότητα.

Περιλαμβάνει τον κύριο προσανατολισμό της οργάνωσης και ένα σύνολο ανεπίσημων κανόνων εργασίας, που τα μέλη της ακολουθούν χωρίς να αμφισβητούν. Συνεπώς ο ρόλος του σχολείου στην υιοθέτηση του κατάλληλου στυλ διδασκαλίας και συνεπώς ηγεσίας μπορεί να λειτουργήσει με έμμεσο αλλά με σαφή τρόπο υπέρ της παρακίνησης των μαθητών.

Αυτό σημαίνει ότι ιδιαίτερα σημαντική είναι η σχέση ανάμεσα στην ηγεσία και στην παρακίνηση. Η εσωτερική παρακίνηση μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από την αυτενέργεια του ατόμου, δηλαδή πηγάζει από το ίδιο και εκτελείται με σκοπό τη λήψη ικανοποίησης του. Στον αντίποδα η εξωτερική παρακίνηση αναπτύσσεται με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων οι οποίοι πιθανότατα συνδέονται με κάποια μορφής ανταμοιβή. Αξίζει ακόμη να τονιστεί ότι υπάρχει και η μη παρακίνηση η οποία τονίζει την στάση του ατόμου να μην υιοθετήσει κάποια συμπεριφορά που μπορεί να τον οδηγήσει κάπου (Θεοδωράκης, 2012).

Έχει τονιστεί παραπάνω ότι η ικανοποίηση των υφισταμένων συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση της απόδοσης τους. Το βασικό εύρημα συνίσταται στο ότι τα άτομα που διέπονται από υψηλά επίπεδα ικανοποίησης, είναι δυσκολότερο να εγκαταλείψουν την προσπάθεια (Kidd, 2006). Η πρόσδεση αυτή βασίζεται στο ότι η ικανοποίηση που αποκομίζει ένα άτομο, του παρέχει επί της ουσίας το πλαίσιο ώστε να εντάξει την ικανοποίηση των αναγκών του, με την επίτευξη των στόχων της μονάδας και της οργάνωσης. Κατά συνέπεια η ικανοποίηση των αναγκών και των στόχων του μαθητή επιφέρει ευεργετικά οφέλη στη λειτουργία και στην αποτελεσματικότητα του μαθήματος.

Αντίστοιχα αποτελέσματα αναδεικνύονται από την έρευνα των O Reilly και Chatman (1986), όπου τονίζεται η θετική συνάφεια ανάμεσα στην ικανοποίηση των ανθρώπινων πόρων και στην επίδοση της μονάδας. Η συνάφεια αυτή οικοδομείται

πάνω στα προσόντα των ατόμων τα οποία με επιτυχία εκμεταλλεύεται η μονάδα ώστε να λαμβάνει τη μέγιστη δυνατή απόδοση από αυτούς. Παράλληλα δεν μπορεί παρά να τονιστεί ότι ενδιάμεσο, αλλά καίριο ρόλο διαδραματίζει η ικανοποίηση των υφισταμένων σε αυτή τη διαδικασία.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η μελέτη των Lau και May (1998), ότι οι θετικές στάσεις για την ποιότητα ζωής που συνδέεται με το περιβάλλον, συσχετίζεται θετικά με την επίδοση. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει εδώ και το ευρύτερο περιβάλλον δραστηριοποίησης που παρέχει το πλαίσιο στα άτομα να αναπτύξουν τα προσόντα τους.

Αντίστοιχα οι Evans και Jack (2003), κατέληξαν ότι η ικανοποίηση των υφισταμένων όταν υπάρχει προκαλεί θετικές επιδράσεις στην απόδοση της μονάδας. Στον αντίποδα η απουσία της μπορεί να συνδεθεί με την ανάδειξη κενών και παραλείψεων στην συμπεριφορά και συνεπώς στη μείωση της επίδοσης και ως εκ τούτου στη μάθηση. Το ζητούμενο στοιχείο είναι η κατανόηση εκ μέρους της σχολικής μονάδας των αναγκών των παιδιών και η ένταξη τους στους όρους δραστηριοποίησης της. Με άλλα λόγια η διοίκηση ανθρώπινων πόρων οφείλει εκτός από το να υποκινεί και να στρατολογεί τα κατάλληλα άτομα ώστε να επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες. Αυτό που έχει σημασία με άλλα λόγια είναι ότι η ικανοποίηση των μαθητών είναι άρρηκτα δεμένη με την ευρύτερη λειτουργία της διοίκησης ανθρωπίνων πόρων. Εν κατακλείδι η παραπάνω διατύπωση ουσιαστικά συνδέεται και με το ευρύτερο περιβάλλον δραστηριοποίησης της μονάδας. Κατά συνέπεια κάθε σχολική μονάδα οφείλει να έχει ένα δικό της στρατηγικό πλάνο ανάπτυξης ώστε να παρέχει ικανοποίηση στους μαθητές.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι Συμμετέχοντες στην Έρευνα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά εκατόν σαράντα δύο μαθητές (73 αγόρια, 69 κορίτσια) ηλικίας 12-14 χρονών ($M=13.4$, $SD=0.5$) των Α' και Β' τάξεων του Γυμνασίου. Οι μαθητές προέρχονταν από διαφορετικά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα και από διαφορετικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής των Τρικάλων. Η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική και δεν τους δόθηκαν κίνητρα για να συμμετέχουν. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλιστεί η συμμετοχή και των δύο φύλων.

Όργανα Μετρήσεων

Κάθε μαθητής συμπλήρωσε δύο ερωτηματολόγια. α) Το ερωτηματολόγιο της εσωτερικής παρακίνησης χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά στο περιβάλλον της φυσικής αγωγής στην Ελλάδα, μια εκδοχή του ερωτηματολογίου (Goudas, et al, 2000) του ερωτηματολογίου της εσωτερικής παρακίνησης (Ryan, 1982; McAuley, et al 1989) το οποίο περιλάμβανε τέσσερις υποκλίμακες: ευχαρίστησης/ενδιαφέροντος, προσπάθειας, ικανότητας, πίεσης/έντασης.

β) Η αρχική έκδοση του ερωτηματολογίου "Leadership Scale for Sports" (Chelladurai & Saleh, 1980) χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας με σκοπό να μετρήσει το αντιλαμβανόμενο ηγετικό στυλ του καθηγητή. Η παρούσα έκδοση

περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις για το αυταρχικό στυλ και πέντε για το δημοκρατικό στυλ διδασκαλίας.

Οι απαντήσεις και στα δυο ερωτηματολόγια δόθηκαν με βάση την 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα). Η ταξινόμηση των απαντήσεων των μαθητών κατά την κλίμακα αυτή, παρείχε στην έρευνα τη δυνατότητα για ευκολότερη ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Ερευνητική Διαδικασία

Στα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα η επιλογή έλαβε χώρα με δείγμα ευκολίας. Το δείγμα της έρευνας έχει τα χαρακτηριστικά του δείγματος ευκολίας (convenience sampling) που είναι αποδεκτό υπό προϋποθέσεις στην έρευνα. Το δείγμα ευκολίας έχει μια συγκεκριμένη διάσταση, υπό την έννοια ότι απευθύνεται σε ορισμένο πληθυσμό στόχο. Στο δείγμα ευκολίας συμμετέχουν άτομα διαθέσιμα που μπορούν να βρεθούν σχετικά εύκολα από τον ερευνητή (Κιντής, 1999:358).

Οι μετρήσεις γίνανε ή στον προαύλιο χώρο ή στην τάξη και διαρκούσαν από 20 έως 40 λεπτά. Παρέμβαση έγινε αρκετές φορές ώστε να δοθούν διευκρινήσεις σε κάποιες ερωτήσεις που δεν καταλαβαίνανε. Προτού διανεμηθούν τα ερωτηματολόγια στους μαθητές ελήφθησαν οι σχετικές άδειες από τους υπεύθυνους των σχολείων. Προηγουμένως είχαν ενημερωθεί οι μαθητές σχετικά με το σκοπό της έρευνας και την διαδικασία που θα ακολουθούσε. Τους τονίστηκε σαφώς ότι έπρεπε να διατηρήσουν την ανωνυμία τους κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Πριν αρχίσουν να απαντούν στις ερωτήσεις τους δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες. Επίσης, κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήμασταν παρόντες για τυχόν διευκρινήσεις.

Στατιστική Ανάλυση

Για την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο για κοινωνικές επιστήμες (S.P.S.S 15.0). Η ανάλυση αξιοπιστίας Cronbach α χρησιμοποιήθηκε με σκοπό να διερευνηθεί η εσωτερική συνοχή των παραγόντων του κάθε ερωτηματολογίου. Η συσχέτιση r του Pearson χρησιμοποιήθηκε για να καθοριστεί η σχέση μεταξύ των παραγόντων των ερωτηματολογίων. Η στατιστική σημαντικότητα τοποθετήθηκε στο 0.05 ($p < .05$).

Αποτελέσματα

Τα περιγραφικά στατιστικά και οι δείκτες εσωτερικής συνοχής για τις μεταβλητές παρουσιάζονται στο Πίνακα 1. Ο έλεγχος αξιοπιστίας με τον υπολογισμό του συντελεστή Alpha του Cronbach έδωσε αντίστοιχα τις τιμές που φαίνονται στον πίνακα 1. Οι παράγοντας του αυταρχικού ηγετικού στυλ ($\alpha=.92$) και του δημοκρατικού στυλ ($\alpha=.95$) παρουσίασαν ένα υψηλό βαθμό αξιοπιστίας. Οι παράγοντας της εσωτερικής παρακίνησης, ευχαρίστηση ($\alpha=.85$), ικανότητα ($\alpha=.90$) και πίεση ($\alpha=.84$) παρουσίασαν ένα υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, ενώ ο παράγοντας της προσπάθειας ($\alpha=.67$) παρουσίασε ένα μέτριο έως ικανοποιητικό επίπεδο αξιοπιστίας.

Πίνακας 1. Περιγραφικά στατιστικά και δείχτες εσωτερικής συνοχής.

	Παράγοντες	N	Alpha Cronbach
Εσωτερική Παρακίνηση	Ευχαρίστηση/ενδιαφέρον	142	.85
	Ικανότητα	142	.90
	Προσπάθεια	142	.67
	Πίεση/ένταση	142	.84
Ηγετικό στυλ	Δημοκρατικό στυλ	142	.95
	Αυταρχικό στυλ	142	.92

Η ανάλυση συσχέτισης του Pearson αποκάλυψε την ύπαρξη σημαντικής σχέσης μεταξύ των παραγόντων. Ειδικότερα, υπήρξε μια σημαντικά αρνητική σχέση μεταξύ του αυταρχικού ηγετικού στυλ και της ευχαρίστησης, της ικανότητας και της προσπάθειας του μαθητή στο μάθημα φυσικής αγωγής, ενώ μια σημαντικά θετική σχέση μεταξύ του αυταρχικού στυλ και του άγχους του μαθητή, όπως φαίνεται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Παράγοντες	Pearson (r)
Ευχαρίστηση/ενδιαφέρον	-.72**
Ικανότητα	-.55**
Προσπάθεια	-.41**
Πίεση/ένταση	.71**
Δημοκρατικό στυλ	-.91**
Αυταρχικό στυλ	.89**

** p< .001

Συζήτηση

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην εσωτερική παρακίνηση των μαθητών και στο καθηγητικό στυλ ηγεσίας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παράγοντες των κλιμάκων της εσωτερικής παρακίνησης και του ηγετικού στυλ είχαν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας. Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας πιστοποίησαν την ύπαρξη σημαντικής στατιστικής σχέσης μεταξύ των παραγόντων της εσωτερικής παρακίνησης μαθητών και του ηγετικού καθηγητικού στυλ διδασκαλίας. Ειδικότερα, υπήρξε μια σημαντικά αρνητική σχέση μεταξύ του αυταρχικού ηγετικού στυλ και της ευχαρίστησης, της ικανότητας και της προσπάθειας του μαθητή στο μάθημα φυσικής αγωγής, ενώ υπήρξε μια σημαντικά θετική σχέση μεταξύ του αυταρχικού στυλ και του άγχους του μαθητή.

Οι έρευνες προτείνουν ότι το πιο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας είναι το δημοκρατικό στο οποίο ο καθηγητής διανέμει όσο το δυνατό περισσότερη εξουσία στους μαθητές του (Schmuck & Schmuck, 1968). Σύμφωνα με τους Chelladurai και Saleh (1980) ο ορισμός του αυταρχικού ή δημοκρατικού στυλ ηγεσίας παρουσιάζει τη συμπεριφορά του καθηγητή η οποία εμπεριέχει την οπτική της ελαστικότητας στη λήψη των αποφάσεων. Ένα αυταρχικά δομημένο μάθημα είναι δυνατόν να οδηγήσει στην εμφάνιση κοινωνικών προβλημάτων μέσα στην αίθουσα. Σύμφωνα με τους Lewin και Gold (1999) η επιθετικότητα ήταν πιο εμφανής όταν εφαρμόζεται το αυταρχικό στυλ διδασκαλίας. Το συμπέρασμα αυτό συνάδει έμμεσα με την υψηλή συσχέτιση που αποκαλύφθηκε μεταξύ του αυταρχικού στυλ προπόνησης και του άγχους του μαθητή. Σχετικά, ελάχιστες είναι οι έρευνες που έχουν παράσχει ενδείξεις για την ύπαρξη σχέσης μεταξύ του στυλ ηγεσίας με την εσωτερική παρακίνηση.

Η επιλογή του κατάλληλου στυλ ηγεσίας σε κάθε οργάνωση μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά όσον αφορά την προώθηση της αποτελεσματικότητας της (Μπουραντάς, 2005). Για την περίπτωση των σχολικών μονάδων οι οποίες ουσιαστικά λειτουργούν ως φορείς ενίσχυσης της μάθησης των παιδιών το στυλ ηγεσίας είναι καθοριστικό. Έχει τη δυνατότητα να θέσει τις βάσεις προς τους μαθητές και ως εκ τούτου να θεμελιώσει την στάση τους απέναντι στο μάθημα και συνεπώς προς την εσωτερική παρακίνηση.

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η κατεύθυνση των σχέσεων μεταξύ της του καθηγητικού ηγετικού στυλ όπως το αντιλαμβάνονται οι μαθητές με την εσωτερική παρακίνησή τους. Σε μελλοντική έρευνα, θα εξεταστούν οι μηχανισμοί των σχέσεων μεταξύ του στυλ διδασκαλίας με την εσωτερική παρακίνηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Σε μεγαλύτερης βαρύτητας συνεντεύξεις με τους μαθητές θα μπορούσαμε να αποσπάσουμε χρήσιμες πληροφορίες για αυτό και θα μπορούσαμε να προτείνουμε πρακτικές εφαρμογές – εγχειρίδια για τους καθηγητές φυσικής αγωγής. Επιπλέον, οι μεταβλητές του περιβάλλοντος στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής θα πρέπει να εξεταστούν σε σχέση με το στυλ διδασκαλίας, όπως η συνεργασία μεταξύ μαθητών, η αποδοχή των ατομικών διαφορών και οι προσανατολισμοί στην παρακίνηση.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα όταν οι καθηγητές χρησιμοποιούν μια αυταρχική επικοινωνία προς τους μαθητές τους, αυτό δείχνει ότι μειώνεται η ευχαρίστηση, η ικανότητα και η προσπάθεια, καθώς επίσης αυξάνεται το άγχος του μαθητή στο μάθημα φυσικής αγωγής.

Περιορισμοί της έρευνας

Εξαιτίας του μικρού αριθμού του δείγματος τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα πρέπει να ερμηνευθούν προσεκτικά. Ωστόσο, ένα αδύναμο σημείο της έρευνας είναι ότι υπάρχει φόβος κάποια παιδιά να μην έδωσαν ειλικρινείς απαντήσεις. Μελλοντικές έρευνες σε μεγαλύτερο δείγμα θα πρέπει να εξετάσουν και να επαληθεύσουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όσον αφορά την εγκυρότητα των ερωτηματολογίων για το αντιλαμβανόμενο ηγετικό στυλ των καθηγητών σε σχέση με την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Συνεπώς, η σχέση ανάμεσα στο στυλ διδασκαλίας και στην εσωτερική παρακίνηση χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, με προτάσεις βελτίωσης, όπως: α) ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στις διαδικασίες του μαθήματος Φυσικής Αγωγής, β) ανάπτυξη στυλ ηγεσίας που ευνοεί την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών, γ) δημιουργία προϋποθέσεων ώστε να υπάρξει κοινή συνισταμένη ηγετικής στρατηγικής από τα σχολεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In G.C Roberts (Eds.). *Motivation in sport and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.

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

Bekiari, A. (2014). Verbal aggressiveness and leadership style of sport instructors and their relationship with athletes' intrinsic motivation. *Creative Education*, 5(2), 114-121.

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

Chelladurai, P., & Saleh, S. D. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: Development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology*, 2, 34-45.

Deal, T.E., & Peterson, K.D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

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

De Long, M., Dale Winter, W. (2002). *Learning to Teaching and Teaching to Learn Mathematics: Resources for Professional Development*, Mathematical Association of America, 2002,

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

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

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

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.

Evans, J. R. , & Jack, E. P. (2003). Validating Key Results Linkages in the Baldrige Performance Excellence Model. *Quality Management Journal*, 10,(2), 7-24.

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

Hesselbein, F., Goldsmith, M., Beckard, R. & Drucker, P. (1996). *The Leader of the Future*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Kidd, J.M. (2006). *Understanding Career Counselling : Theory, research and practice*. Sage Publications Ltd.

Lau, R. S., & May, B. E. (1998). A win-win paradigm for quality of work life and business performance. *Human Resource Development Quarterly, 9 (3)*, 211-226.

Lewin, K., & Gold, M., (1999). *Complete social scientist*. In a Kurt Lewin reader. M. Gold (Ed.). Washington, DC, US APA, pp.267-250.

Lumsden, L.S. (1994). *Student motivation to learn* (ERIC Digest No. 92). Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.

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(1)*, 48-58

Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs*. San Francisco: Berrett-Koehler.

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

Ntoumanis, N., & Biddle, S.J.H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences, 17*, 643-665.

Ogawa, R., & Bossert, S. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly, 31*, 224-243.

O'Reilly, C.A., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: the effects of compliance, identification and internalisation on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology, 71*, 492-499.

Ormrod, J.E. (2003). *Educational psychology: Developing learners* (4th edn). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.

Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., 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*, 35-54.

Ryan, R.M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: an extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 736-750.

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

Spalding, E. (2002). Of organelles and octagons: what do preserve secondary teachers learn from interdisciplinary teaching? *Teaching and Teacher Education*, *18*, 699-714.

Schmuck, R. A., & Schmuck P. A. (1968) Helping teachers improve classroom group processes. *The Journal of Applied Behavioral Science*, *4* (4), 37-41.

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

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

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.

Westerhold, P.S. (2000). Bodies and Brains in Motion. Investigating the Impact of an Integrated Curriculum. *Teaching Elementary Physical Education*, *11*(6), 17-21.

Williams, L. (1994). Goal Orientations and Athletes' Preferences for Competence Information Sources. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 416-430.

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

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αγαπάκη Δ., & Μαρτσιούλα Δ., (2012). *Σχολική Ετοιμότητα: Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις*: Διαθέσιμο στο http://benl.primedu.uoa.gr/ptde/database-ptde/sxoliki_etoimotita-diaastaseis.pdf.

Διγγελίδης, Ν. & Παπαϊωάννου, Α. (2002). Αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσπάθειας, διασκέδασης, προσωπικών προσανατολισμών και αντίληψης κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Αθλητική Ψυχολογία*, 13, 35-55

Διγγελίδης Ν., Κοτσάκη Ζ., & Παπαϊωάννου Α, (2005). Διαφορές μεταξύ Μαθητών Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου και Λυκείου ως προς την Εσωτερική-Εξωτερική Παρακίνηση, τους Προσωπικούς Προσανατολισμούς, την Αντίληψη Αθλητικής Ικανότητας και το Κλίμα Παρακίνησης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 3 (1), 77 – 89

Θεοδωράκης, Γ, (2012). *Κλίμα παρακίνησης στο μάθημα της Φ.Α. και υγιεινές συμπεριφορές*. Πανεπιστημιακές Παραδόσεις, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,



Κιντής, Α, (1999). *Στατιστικές και Οικονομικές Μέθοδοι*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Jenks, J. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Προσωπικού*. Εκδόσεις Κριτήριο Αθήνα

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

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

Φαναριώτης Π. (1997). *Διοίκηση Προσωπικού: Εισαγωγή στα Σύγχρονα Συστήματα Χειρισμού του Ανθρώπινου Δυναμικού*, Εκδόσεις Σταμούλη Αθήνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων

Οι απαντήσεις είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές

Παρακαλώ συμπληρώστε:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:/...../ 19

(ημέρα/μήνας/έτος)

ΑΓΟΡΙ: ΚΟΡΙΤΣΙ:

ΣΧΟΛΕΙΟ:..... ΤΑΞΗ:.....

ΤΜΗΜΑ:.....

Τόπος μόνιμης διαμονής: Χωριό: Αστικό κέντρο:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΗΜΕΡΙΝΗ:/...../ 2013

(ημέρα/μήνας/έτος)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
Το μάθημα Φυσικής αγωγής μου αρέσει πάρα πολύ					
Νομίζω πως τα κατάφερα καλά στο μάθημα					
Καταβάλλω μεγάλη προσπάθεια κατά τη διάρκεια του μαθήματος					
Ήταν σημαντικό για εμένα να τα πάω καλά σε αυτό το μάθημα					
Αισθάνθηκα άγχος κατά τη διάρκεια του μαθήματος					
Προσπάθησα πολύ σοβαρά στη διάρκεια του μαθήματος					
Οι συνέπειες του μαθήματος ήταν ευχάριστες					
Θα έλεγα ότι το μάθημα ήταν πολύ ενδιαφέρον					
Είμαι ικανοποιημένος από την απόδοση μου στο μάθημα					
Αισθάνθηκα πίεση κατά τις δραστηριότητες του μαθήματος					
Δεν τα κατάφερα πολύ καλά στις ενότητες του μαθήματος					
Δεν προσπάθησα πολύ σκληρά κατά τη διάρκεια του μαθήματος					

Όταν έκανα το μάθημα σκεφτόμουν πόσο πολύ μου αρέσει					
Ήμουν πολύ ήρεμος τις ώρες του μαθήματος					
Δεν ήμουν συγκεντρωμένος όταν εκτελούσα τις δραστηριότητες του μαθήματος					
Νομίζω ότι τα πήγα καλά στο μάθημα					
Το μάθημα ήταν μια ενδιαφέρουσα εμπειρία					
Είχα αγωνία καθώς έλυνα τις διάφορες δραστηριότητες του μαθήματος					
Τις περισσότερες φορές μπορούσα να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του μαθήματος					
Δεν είχα καθόλου άγχος στο μάθημα					

Ο καθηγητής της γυμναστικής	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 τους μαθητές να βάζουν τους δικούς τους στόχους					
5. Δεν ακούει τη γνώμη της τάξης					
6. Σχεδιάζει το μάθημα ανεξάρτητα από τη γνώμη των μαθητών					
6. Μας αφήνει να δοκιμάζουμε πράγματα					

με τον δικό μας τρόπο					
7. Παίρνει υπόψη τη γνώμη των μαθητών					
8. Δεν δίνει εξηγήσεις για αυτά που κάνουμε στο μάθημα					
10. Μας επιτρέπει να προτείνουμε τρόπους εξάσκησης.					
11. Μας έχει σε απόσταση.					

ΣΕ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΟΥ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Πίνακας Δεδομένων
(εκτύπωση από SPSS)