

**ΣΧΕΣΗ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗΣ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΜΕ ΤΟ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΦΥΣΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ**

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

Για την Εκπλήρωση
των Απαιτήσεων της διπλωματικής εργασίας

Ρούσσου Κωνσταντίνα

Οκτώβριος 2011



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

Αριθ. Εισ.: 10110/1
Ημερ. Εισ.: 31/01/2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ-ΤΕΦΑΑ
2011
ΡΟΥ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000107874

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την υπεύθυνη καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας Λέκτορα κα. Μπεκιάρη Αλεξάνδρα για την καθοριστική βοήθεια, την καθοδήγηση και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, δίνοντάς μου την δυνατότητα να εκπονήσω την πτυχιακή μου εργασία. Καθώς επίσης και την αδερφή μου Ρούσσου Γεωργία για την πολύτιμη βοήθεια της.

Οκτώβριος 2011

Ρούσσου Κωνσταντίνα

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	04
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	05
Σκοπός	06
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ	07
Τι είναι λεκτική επιθετικότητα.	07
Τι είναι ηγετικό στυλ	08
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	10
Έρευνες που έχουν μελετήσει τη λεκτική επιθετικότητα και το ηγετικό στυλ	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	18
Συμμετέχοντες.	18
Όργανα Μετρήσεων	18
Ερευνητική Διαδικασία.	18
Στατιστική Ανάλυση	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	21
Περιορισμοί & Μελλοντικές Έρευνες	22
Βιβλιογραφία	23
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων	27
Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγια Έρευνας	28
Παράρτημα Γ: Πίνακας Δεδομένων	36

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης λεκτικής επιθετικότητας του καθηγητή και του καθηγητικού ηγετικού στυλ (αυταρχικό, δημοκρατικό) κατά τη διάρκεια του μαθήματος φυσικής αγωγής. Το δείγμα αποτελούνταν από 102 μαθητές Α΄ και Β΄ Γυμνασίου από σχολεία της ευρύτερης περιοχής των Τρικάλων. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με δύο ερωτηματολόγια που εκτός από τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών, μετρούσαν την λεκτική επιθετικότητα των καθηγητών και το ηγετικό τους στυλ (αυταρχικό και δημοκρατικό στυλ). Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι κλίμακες της λεκτικής επιθετικότητας και του ηγετικού στυλ είχαν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας. Επίσης, η ανάλυση συσχέτισης αποκάλυψε πως υπάρχει μια σημαντικά θετική σχέση μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας του καθηγητή με το αυταρχικό στυλ διδασκαλίας και μια αρνητική σχέση με το δημοκρατικό στυλ στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Περαιτέρω μελέτη σε μεγαλύτερο αριθμό πληθυσμού θα μας έδινε επιπλέον σημαντικά στοιχεία για τη σχέση λεκτικής επιθετικότητας και ηγετικού στυλ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Εισαγωγή

Ένας χώρος που η επικοινωνία διαδραματίζει σημαντικό και καίριο ρόλο είναι και αυτός της εκπαίδευσης. Ο τρόπος επικοινωνίας των καθηγητών με τους μαθητές τους επιδρά σημαντικά στη μαθησιακή διδασκαλία. Η σχολική αίθουσα είναι χώρος όπου οι μαθητές μαθαίνουν όχι μόνο από το περιεχόμενο του μαθήματος αλλά επίσης από την διαπροσωπική επικοινωνία με τους καθηγητές τους (Sorensen & Cristophel, 1992). Σε ορισμένους τομείς όπως και στον εκπαιδευτικό τομέα υπάρχουν ορισμένα είδη συμπεριφοράς με επιθετικό χαρακτήρα, εκ των οποίων ένα από αυτά είναι η λεκτική επιθετικότητα. Λεκτική επιθετικότητα ορίζεται ως η επίθεση ενός ανθρώπου στην αυτοαντίληψη των άλλων με απώτερο σκοπό να τους προκαλέσει θλίψη, ταπείνωση, ψυχικό πόνο (Infante & Wigley, 1986). Ενώ, ηγεσία ορίζεται ως μια διαδικασία επίδρασης με σκοπό να επηρεάσει την συμπεριφορά και τις πράξεις μιας ομάδας, έτσι ώστε να προσπαθήσουν με προθυμία να επιτύχουν τους στόχους της ομάδας στην οποία ανήκουν και δραστηριοποιούνται. Το στυλ ηγεσίας διακρίνεται σε δημοκρατικό και αυταρχικό. Στο δημοκρατικό στυλ, ο ηγέτης δεν αποφασίζει μόνος του αλλά πάντα με την συμβολή της ομάδας του. Αν αναγκαστεί να λάβει αποφάσεις μόνος του εξηγεί τους λόγους στα μέλη. Ακόμη προσαρμόζονται εύκολα στις αλλαγές και σε νέες ιδέες. Στο αυταρχικό στυλ ο ηγέτης λόγω της θέσης που διακατέχει ασκεί και την ανάλογη ισχύ. Τα μέλη της ομάδας δεν αναλαμβάνουν ευθύνες, αλλά εκτελούν μόνο τις οδηγίες που θα λάβουν από το 'ηγετικό πρόσωπο'.

Όπως υποστηρίζουν πολλοί μελετητές η λεκτική επιθετικότητα αποτελεί ένα μετρήσιμο μέγεθος (Infante & Rancer, 1996) και σχετίζεται με άλλες ιδιότητες και χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως αξιοπιστία, αυτοσεβασμό, φυσική επιθετικότητα, διαπροσωπική βία αλλά και ηγετικό στυλ. Παρ' όλα αυτά, οι περισσότερες έρευνες σχετικά με τη λεκτική επιθετικότητα έχουν εστιάσει σε ενήλικους πληθυσμούς. Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει σε εφηβικούς πληθυσμούς και συγκεκριμένα σε μαθητές γυμνασίου προκειμένου να εντοπίσει πώς συσχετίζεται ο συγκεκριμένος πληθυσμός την αντιλαμβανόμενη λεκτική επιθετικότητα των καθηγητών της φυσικής αγωγής με το αντίστοιχο ηγετικό τους στυλ.

Θα ήταν λοιπόν πολύ ωφέλιμο να μπορούσαμε να εξετάσουμε αυτή τη σχέση στην ελληνική πραγματικότητα, να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα με αυτά του

εξωτερικού, να τα αναλύσουμε και να μπορέσουμε να κάνουμε προτάσεις που ίσως μας οδηγήσουν σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης λεκτικής επιθετικότητας του καθηγητή και του καθηγητικού ηγετικού στυλ (αυταρχικό, δημοκρατικό) κατά τη διάρκεια του μαθήματος φυσικής αγωγής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Σύμφωνα με τους Infante και Wigley (1986) λεκτική επιθετικότητα είναι η επίθεση ενός ανθρώπου στην αυτοαντίληψη των άλλων με απώτερο στόχο την δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων στο ίδιο το άτομο όπως (θλίψη, ταπείνωση, ψυχικό πόνο). Τις τελευταίες δυο δεκαετίες έχει διεξαχθεί μεγάλος αριθμός από έρευνες πάνω στο αντικείμενο της λεκτικής επιθετικότητας οι οποίες έχουν προσδιορίσει τη λεκτική επιθετικότητα ως προδιάθεση της προσωπικότητας ενός ατόμου να επιτίθεται στον αυτοσεβασμό, τον χαρακτήρα, τις ικανότητες ή ακόμη και την φυσική εξωτερική εμφάνιση των άλλων ατόμων κατά την επικοινωνιακή τους προσπάθεια και διαδικασία (Infante & Wigley, 1986). Η λεκτική επιθετικότητα είναι δυνατόν να έχει τις ακόλουθες μορφές, που είναι επιθέσεις στο χαρακτήρα, στην ικανότητα, στην εξωτερική εμφάνιση και στο υπόβαθρο, απειλές, εμπαιγμούς, βλασφημίες.

Η λεκτική επιθετικότητα αποτελεί ένα μετρήσιμο μέγεθος (Infante & Rancer, 1996) και σχετίζεται με άλλες ιδιότητες και χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως αξιοπιστία, αυτοσεβασμό, φυσική επιθετικότητα διαπροσωπική βία αλλά και ηγετικό στυλ. Επίσης, η λεκτική επιθετικότητα συνδέεται με χαμηλά επίπεδα προσωπικής ευτυχίας, όπως οικογενειακής κλπ. (Payne & Sabourin, 1990). Η λεκτική επιθετικότητα έχει αποδειχθεί ότι έχει αρνητικά αποτελέσματα στον αποδέκτη του μηνύματος. Στο οικογενειακό περιβάλλον, για παράδειγμα, τα παιδιά που βιώνουν συχνά λεκτική επιθετικότητα από τους γονείς τείνουν να εκδηλώνουν μεγαλύτερα επίπεδα φυσικής επιθετικότητας καθώς και διαπροσωπικά προβλήματα με συμμαθητές, φίλους τους κλπ. (Gelles, 1991). Σε εργασιακό περιβάλλον έχει αποδειχθεί ότι η λεκτική επιθετικότητα έχει αρνητικά αποτελέσματα στην απόδοση των ατόμων (Herzberg, 1968).

Σε όλα τα είδη σχέσεων, οι ερευνητές συνεχώς καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η λεκτική επιθετικότητα οδηγεί σε αρνητικά αποτελέσματα (Infante & Rancer, 1996). Όταν η λεκτική επιθετικότητα κατευθύνεται προς ένα άτομο ή μία ομάδα ανθρώπων για μεγάλο χρονικό διάστημα, τότε αυτή η συμπεριφορά μπορεί να εκληφθεί ως ψυχολογική κακοποίηση, η οποία είναι πιθανόν να οδηγήσει σε μαθησιακή αδυναμία.

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών οι οποίες εξετάζουν τα αποτελέσματα των χαρακτηριστικών της λεκτικής επιθετικότητας συνεχώς διαπιστώνουν αρνητικές συνέπειες να σχετίζονται με τη χρήση της. Επίσης, αποκαλύφθηκε η ύπαρξη αρνητικής σχέσης μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας και της κοινωνικής έλξης και συμπάθειας για την πηγή της επίθεσης. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι η λεκτική επιθετικότητα είναι δυνατόν να οδηγήσει και στην εκδήλωση σωματικής επίθεσης (Infante & Wigley, 1986).

ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΗΓΕΤΙΚΟ ΣΤΥΛ

Η ηγεσία ορίζεται ως μια διαδικασία επίδρασης με σκοπό τον επηρεασμό της συμπεριφοράς και των πράξεων μιας μικρής ή μεγάλης ομάδας, μιας τυπικής ή άτυπης οργάνωσης ακόμα και ενός ατόμου ξεχωριστά, κατά τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να προσπαθήσουν με προθυμία να επιτύχουν τους στόχους της ομάδας στην οποία ανήκουν και δραστηριοποιούνται. Όπως γίνεται κατανοητό από τον ορισμό, οι λειτουργίες της ηγεσίας κάνουν τα μέλη μιας ομάδας να συνεισφέρουν με την θέλησή τους στην υλοποίηση των στόχων της (Hershman & McDonald, 2010). Τέτοιες λειτουργίες είναι η καθοδήγηση, η ανάπτυξη των ατόμων, η παρακίνηση, η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης κτλ. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να ξεχνά, ότι πέρα από την μετάδοση γνώσης, διαδραματίζει και ηγετικό ρόλο κατά τον οποίο θα πρέπει να καθοδηγεί, να διδάσκει, να υποκινεί, να διορθώνει, να κατευθύνει και να ενθαρρύνει τους μαθητές και εντοπίζουν τρία διακριτά στυλ ηγεσίας που ένας εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει και να εφαρμόσει. Η σημασία της εφαρμογής του κατάλληλου ηγετικού στυλ έχει πολύ μεγαλύτερη σημασία απ'όσο εύκολα μπορεί να συνειδητοποιήσει κάποιος έτσι ώστε να συντελεστεί μάθηση αποφεύγοντας τη δημιουργία χασοτικών καταστάσεων.

Ο Mullins (1996) ορίζει την ηγεσία ως την σχέση μέσα από την οποία ένα άτομο επηρεάζει την συμπεριφορά ή τις πράξεις άλλων ανθρώπων. Στο επίκεντρο της ιδέας της ηγεσίας υπάρχουν τα εξής τρία στοιχεία: α) αυτοί που ηγούνται, β) αυτοί που ακολουθούν και γ) η φύση της ηγεσίας μεταξύ του ηγέτη και των ακολούθων. Θα πρέπει όμως να τονιστεί ότι όποιος ηγείται δεν σημαίνει ότι απαραίτητα κατέχει επίσημη ηγετική ή διευθυντική θέση. Η ηγεσία έχει ορισθεί και από τον Barrow (1977) ως η διαδικασία συμπεριφοράς επηρεασμού ατόμων και ομάδας ατόμων προς ένα σύνολο στόχων.

Σύμφωνα με την θεωρία ηγετικής συμπεριφοράς τα βασικά στυλ ηγεσίας είναι τα ακόλουθα: α) Στο δημοκρατικό στυλ κατά το οποίο ο ηγέτης αποφασίζει πάντα σε συνδυασμό με την ομάδα του. Λογοδοτεί αν λάβει κάποια απόφαση χωρίς την συμβολή των υπόλοιπων μελών της ομάδας. Υιοθετούν εύκολα νέες κινήσεις και αλλαγές. β) Στο αυταρχικό στυλ ο ηγέτης με βάση την θέση στην οποία βρίσκεται αντλεί και την ανάλογη δύναμη. Τα μέλη της ομάδας δεν αναλαμβάνουν ιδιαίτερες ευθύνες, αλλά εκτελούν μόνο οδηγίες. Υπάρχει αντικειμενικότητα και δεν υπάρχουν διαφωνίες μεταξύ των μελών της ομάδας. Το θέμα της ηγεσίας διερεύνησε ο Likert (1960, 1974) σύμφωνα με το οποίο κατέληξε ότι η δημοκρατική ηγεσία είναι πιο αποτελεσματική. Ανέπτυξε θεωρία με βάση τέσσερα συστήματα ηγεσίας: το αυταρχικό το εκμεταλλευτικό, το καλοπροαίρετο αυταρχικό, το συμβουλευτικό και το συμμετοχικό. Εν τέλει, κατέληξε ότι το συμμετοχικό στυλ διδασκαλίας είναι το πιο αποτελεσματικό και αποδοτικό. Επίσης, 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 (1978) 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.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Βασιζόμενοι σε διάφορες θεωρίες συμπεραίνουμε ότι ο κάθε άνθρωπος παρουσιάζει την προδιάθεση να εκφράζεται με λεκτικά επιθετικά μηνύματα όταν βρίσκεται σε καταστάσεις που τον ωθούν να εκφραστεί με το αντίστοιχο αυτό τρόπο. Η εκδήλωση κάποιου είδους λεκτικά επιθετικής συμπεριφοράς μπορεί να σχετίζεται καθώς επίσης να οφείλεται στην ύπαρξη ενός γενετικού παράγοντα. Επίσης, αναφέρεται ότι αρκετές είναι οι αιτίες κατά τις οποίες προέρχεται η λεκτική επιθετικότητα, όπως η ψυχοπαθολογία, η οποία αναφέρεται στον συσχετισμό κάποιου ατόμου με το οποίο έχει υπάρξει μια κατάσταση συναισθηματικού πόνου. Άλλη αιτία η οποία σχετίζεται με την εμφάνιση λεκτικής επιθετικότητας καλείται υπόθεση απογοήτευσης- επίθεσης και σχετίζεται με το γεγονός ότι ένα άτομο είναι απογοητευμένο για ποικίλους λόγους με ένα συγκεκριμένο άτομο έχει ως αποτέλεσμα να αυξηθούν οι περιπτώσεις να εκφραστεί επιθετικά προς το πρόσωπο του. Έπειτα αιτία θεωρείται και η έκθεση του ατόμου σε περιβάλλον που επικρατεί η χρησιμοποίηση λεκτικής επιθετικότητας κατά την διάρκεια της κοινωνικής μάθησης. Ακόμη συμπεριλαμβάνεται και η αιτία όταν οι αποδέκτες κάποιας λεκτικής επιθετικότητας γίνονται και οι ίδιοι θύματα με αποτέλεσμα να πράξουν και αυτοί με αντίστοιχο τρόπο (Infante, 1987).

Όπως υποστηρίζουν οι Infante και Wigley (1986) η λεκτική επιθετικότητα αποτελεί ένα από τα κύρια τέσσερα χαρακτηριστικά της επιθετικής συμπεριφοράς και ορίζεται ως η επίθεση ενός ατόμου στην αυτοαντίληψη και τον αυτοσεβασμό των άλλων με σκοπό να τους προκαλέσει ψυχολογικό πόνο, όπως ταπείνωση, ντροπή, κατάθλιψη και άλλα αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών η λεκτική επιθετικότητα που εκδηλώνεται από έναν καθηγητή τον καθιστά μη υπεύθυνο απέναντι στις ανάγκες των μαθητών, επικριτικό, συχνά αδιάφορο και επίσης τον οδηγεί να εκδηλώνει πολλές φορές ανάρμοστη συμπεριφορά στην τάξη (Martin, Weber & Burant, 1997; Myers & Rocca, 2000).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών η λεκτική επιθετικότητα που εκδηλώνεται από έναν καθηγητή τον καθιστά μη υπεύθυνο απέναντι στις ανάγκες

των μαθητών, επικριτικό, συχνά αδιάφορο και επίσης τον οδηγεί να εκδηλώνει πολλές φορές ανάρμοστη συμπεριφορά στην τάξη (Martin, Weber & Burant, 1997; Myers & Rocca, 2000).

Επίσης η έρευνα που διεξήγαγαν οι Κολοβελώνης και Δημητρίου (2007) εξέτασε την σχέση κινήτρων των μαθητών γυμνασίου με την πίεση και την ένταση, την ικανοποίηση την προσπάθεια και την ανία στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι η πίεση και η ένταση σχετίζονται αρνητικά με τα εσωτερικά κίνητρα και επομένως το μάθημα της φυσικής αγωγής πρέπει να σχεδιάζεται κατά τέτοιο τρόπο που να ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα και επομένως αντίστοιχη να είναι και η λεκτική συμπεριφορά των καθηγητών προκειμένου να συνεισφέρει στα θετικά αποτελέσματα.

Σημαντική είναι η παρατήρηση των Infante, Bruning και Martin, (1994) ότι τα άτομα που χρησιμοποιούν λεκτική επιθετικότητα τις περισσότερες φορές θεωρούν αυτή τους τη συμπεριφορά αν όχι επιβεβλημένη, απόλυτα δικαιολογημένη. Ένας άλλος θετικός συσχετισμός που εντοπίστηκε από σχετικές έρευνες είναι αυτός μεταξύ της συχνότητας χρήσης λεκτικής επιθετικότητας και αντίστοιχων χειρονομιών, εμπαιγμών ακόμη και βλασφημιών από άτομα που επίσης συχνότερα επιτίθενται στην ικανότητα των συνομηλητών τους.

Όπως επίσης υποστηρίζουν οι Infante και Rancer (1982) τα άτομα που χρησιμοποιούν υψηλή λεκτική επιθετικότητα στοχεύουν στο να επιδείξουν προσωπική ανωτερότητα έναντι των συνομηλητών τους και απελευθερώνοντας τις επιθετικές τους ικανότητες να καθιερώσουν κυρίαρχη θέση στο πλαίσιο των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Μία άλλη σημαντική έρευνα είναι αυτή των Martin et al. (1997) οι οποίοι απέδειξαν ότι οι ικανοί συνομηλητές τείνουν να είναι λιγότερο επιθετικοί από τους επιθετικούς και μη ικανούς συνομηλητές. Επίσης σύμφωνα με άλλες έρευνες η αντιλαμβανομένη λεκτική επιθετικότητα σχετίζεται αρνητικά με την υποκίνηση των μαθητών (Myers & Knox, 2000) καθώς και του εκπαιδευτικού και μαθησιακού κλίματος μέσα στην τάξη.

Σε αντίστοιχα συμπεράσματα ερευνών καταλήγουν και ο Fusani (1994) καθώς και οι Hackman και Walker (1990) που απέδειξαν ότι η ικανοποίηση και η ευχαρίστηση των μαθητών αυξάνει όταν οι καθηγητές μέσω της λεκτικής συμπεριφοράς τους αλλά και της γενικότερης στάσης τους προσπαθούν να εξαλείψουν ή να μειώσουν το αίσθημα ανασφάλειας και αβεβαιότητας των μαθητών τους όπως και όταν αφιερώνουν μέρος από τον ελεύθερο χρόνο τους σ' αυτούς.

ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ

Ένα από τα κύρια μελήματα των καθηγητών στο οποίο επικεντρώνουν την προσοχή αλλά και τις προσπάθειές τους είναι η δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές οι οποίες να βασίζονται σε αμοιβαίο σεβασμό, επικοινωνία, ευγένεια και διακριτική συμπεριφορά. Οι τελευταίες δύο παράμετροι, (ευγένεια και διακριτική συμπεριφορά) ιδιαίτερα σε παρελθοντικές διδακτικές προσεγγίσεις αποτελούσαν άγνωστες έννοιες καθώς στο μυαλό των περισσότερων εκπαιδευτικών επικρατούσε η έννοια της 'εξουσίας' και του 'ελέγχου' και που υπαγορεύανε την διατήρηση απόστασης και ψυχρότητας των εκπαιδευτικών που έπρεπε με αυτό τον τρόπο (κατά την επικρατούσα αντίληψη) να διατηρήσουν τον σεβασμό των μαθητών τους στη θέση της εξουσίας και του ελέγχου τους.

Όπως υποστηρίζουν οι Hershman και McDonald (2010) οι μαθητές δεν μπορούν να διαβάσουν την σκέψη των καθηγητών ως προς τις επιθυμίες και τις προσδοκίες τους γι αυτό οι τελευταίοι θα πρέπει να καθιερώνουν σαφείς διαύλους αμφίδρομης θετικής επικοινωνίας που θα στηρίζονται σε ειλικρίνεια, σαφήνεια και σεβασμό της προσωπικότητας με σκοπό την επίτευξη της βέλτιστης απόδοσης των μαθητών. Ο σκοπός αυτός είναι που αποτελεί την πεμπτουςία της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας και που προβληματίζει τους καθηγητές όσον αφορά την επιλογή του ηγετικού στυλ που πρέπει να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν για βέλτιστα αποτελέσματα. Ο Mullins (1996) ορίζει το ηγετικό στυλ ως τον τρόπο με τον οποίο οι διοικητικές λειτουργίες διεξάγονται καθώς και ο τρόπος με τον οποίο ο μάνατζερ συμπεριφέρεται προς τα μέλη της ομάδας. Το Ashridge Management College μετά από έρευνα γνωστή ως Ashridge Studies σε πολλούς τομείς οργανισμών ανέπτυξε τέσσερα στυλ ηγεσίας τα οποία είναι α) αυταρχικό β) πειστικό γ) συμμετοχικό δ) δημοκρατικό, που περιγράφονται ως εξής:

1. Ηγετικό Στυλ: Αυταρχικό

Ο ηγέτης παίρνει όλες τις αποφάσεις και εκδίδει οδηγίες-εντολές που θα πρέπει να εκτελεστούν τα άτομα χωρίς αντιρρήσεις

Θετικά (α) γρήγορες αποφάσεις (σημαντικό όταν απαιτείται ταχύτητα)

(β) είναι ο πιο αποτελεσματικός τύπος ηγεσίας για πολύ προγραμματισμένες εργασίες ρουτίνας)



Αρνητικά (α) η επικοινωνία μεταξύ του μάνατζερ και των εργαζόμενων είναι μονόδρομη κι έτσι ίσως υπάρξει έλλειψη πολύτιμης αναπληροφόρησης
(β) δεν ενθαρρύνει συμμετοχή-πρωτοβουλίες από τους υφιστάμενους

2. Ηγετικό Στυλ: Πειστικό

Ο ηγέτης μάνατζερ κι εδώ παίρνει όλες τις αποφάσεις, αλλά τις εξηγεί στους υφιστάμενους και προσπαθεί να τους υποκινήσει να τις εκτελέσουνε πρόθυμα

Θετικά (1) η εξήγηση των αποφάσεων στο προσωπικό μπορεί να τους κάνει πιο πρόθυμους να τις εκτελέσουν
(2) το προσωπικό έτσι έχει καλύτερη ιδέα του τι πρέπει να κάνει όταν απρόβλεπτα γεγονότα συμβαίνουν στη δουλειά, καθώς ο μάνατζερ θα έχει εξηγήσει τις προσδοκίες του πίσω από αυτές τις αποφάσεις

Αρνητικά (1) δεν σημαίνει ότι οι υφιστάμενοι απαραίτητα θα δεσμευτούν σε αποφάσεις που δεν έχουν συμβάλει
(2) μπορεί να αντιμετωπιστεί με καχυποψία και να θεωρηθεί ως 'καλοντυμένο' αυταρχικό στυλ με προσποιητό ενδιαφέρον για την άποψη των εργαζόμενων

3. Ηγετικό Στυλ: Συμμετοχικό

Ο ηγέτης συζητά με τους υφιστάμενους και λαμβάνει π όψη τη γνώμη καθώς και τα αισθήματά τους αλλά διατηρεί το δικαίωμα να παίρνει την τελική απόφαση

Θετικά (1) οι εργαζόμενοι εμπλέκονται στην λήψη αποφάσεων το οποίο με τη σειρά του ενθαρρύνει και δημιουργεί μεγαλύτερη υποκίνηση
(2) οι εργαζόμενοι συνεισφέρουν γνώση και εμπειρία που βοηθά την επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με την εργασία τους

Αρνητικά (1) η λήψη αποφάσεων καθυστερεί
(2) οι εργαζόμενοι μπορεί να διαθέτουν περιορισμένη γνώση επάνω σε θέματα του οργανισμού

4. Ηγετικό Στυλ: Δημοκρατικό

Ο ηγέτης και οι υφιστάμενοι παίρνουν την απόφαση μαζί βασισμένοι σε συμβιβασμούς και συμφωνία

Θετικά	(1) υψηλή δέσμευση στις αποφάσεις (2) σωστή εκμετάλλευση των γνώσεων και της εμπειρίας των εργαζόμενων σε διαφορετικά τμήματα, για υψηλή ποιότητα
Αρνητικά	(1) η εξουσία του μάνατζερ μπορεί να υπονομευθεί (2) η λήψη αποφάσεων μπορεί να γίνει μία πολύ χρονοβόρα διαδικασία

Όσον αφορά το πλαίσιο των Hershman και McDonald (2010) τα τρία διακριτά ηγετικά στυλ που μπορούν να υιοθετηθούν από καθηγητές είναι: 1. Το Αυταρχικό ή Δικτατορικό Ηγετικό Στυλ (Dictator Leadership Style), 2. Το Ηγετικό Στυλ του 'Ελεύθερου Πνεύματος (The Free Spirit Leadership Style), 3. Το Ισορροπημένο Ηγετικό Στυλ (The Balanced Leadership Style).

1. Κατά το *Αυταρχικό ή Δικτατορικό στυλ ηγεσίας* ο καθηγητής διακατέχεται από φόβο απώλειας ελέγχου και ως εκ τούτου καταφεύγει στο να αναπτύξει και να διατηρήσει μια απόμακρη και 'ψυχρή' θέση απέναντι στους μαθητές του. Αυτό με τη σειρά του έχει ως αποτέλεσμα την εκδήλωση αυταρχικής συμπεριφοράς εκ μέρους του καθηγητή η οποία απαιτεί αυστηρή τήρηση των κανονισμών συμπεριφοράς από τους μαθητές αλλά και εκτέλεση των μαθησιακών τους καθηκόντων χωρίς αποκλίσεις αμφισβητήσεις, διάλογο. Δεν ενθαρρύνεται η ατομική πρωτοβουλία των μαθητών, η αμφισβήτηση, ούτε και η αυτόβουλα ενεργή συμμετοχή τους. Αντιθέτως, η συμμετοχή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να συμμορφώνεται με τις εντολές αλλά και την διδακτική προσέγγιση του καθηγητή ενώ δεν ενθαρρύνεται η δημιουργική σκέψη των μαθητών. Η εφαρμογή ενός τέτοιου ηγετικού στυλ σε εκπαιδευτικό περιβάλλον συνήθως οδηγεί τους μαθητές σε αντιδραστική συμπεριφορά.

2. Κατά το ηγετικό στυλ *του Ελεύθερου Πνεύματος* ο καθηγητής επιθυμεί και επιδιώκει να είναι φίλος με τους μαθητές του παρά να τον αντιμετωπίζουν ως φιγούρα εξουσίας. Οι μαθητές ενθαρρύνονται και τους δίνεται η υπευθυνότητα να λαμβάνουν μόνοι τους αποφάσεις χωρίς καθοδήγηση. Το πλάνο του καθ ενός μαθήματος δεν ακολουθεί μια αυστηρή δομή αλλά επηρεάζεται από τις υποδείξεις των μαθητών περισσότερο παρά από τους διδακτικούς στόχους ή το προαποφασισμένο και προσχεδιασμένο πλάνο από τον καθηγητή. Το συγκεκριμένο στυλ είναι εμφανώς μαθητο-κεντρικό σε αντίθεση με το προηγούμενο που είναι

καθηγητο-κεντρικό. Φυσικά, το ηγετικό στυλ του ελεύθερου πνεύματος για να έχει πιθανότητες απόδοσης θα πρέπει να βασίζεται σε συνειδητή επιλογή του καθηγητή.

3. Το *Ισορροπημένο ηγετικό στυλ* συνδυάζει στοιχεία από τα δύο προηγούμενα στυλ προκειμένου να επιτευχθούν όσο το δυνατόν καλύτερα αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει το 'ισορροπημένο' στυλ ηγεσίας για την διοίκηση της τάξης του και την διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας θέτει σαφή όρια διαπροσωπικών σχέσεων, επικοινωνεί και εξηγεί τις προσδοκίες του με σαφήνεια. Η οργάνωση και η πειθαρχία αποτελούν σημαντικά συστατικά της συγκεκριμένης ηγετικής προσέγγισης. Ο καθηγητής περιμένει από τους μαθητές να ακολουθήσουν τους κανονισμούς και οι συνέπειες ανυπακοής εφαρμόζονται με συνέπεια. Και η συγκεκριμένη ηγετική προσέγγιση είναι μαθητο-κεντρική αλλά αναγνωρίζει ότι οι μαθητές χρειάζονται καθοδήγηση και σαφείς κατευθύνσεις προκειμένου να αισθάνονται ασφάλεια και άνεση με τα μαθησιακά τους καθήκοντα αλλά και με τη σχέση τους με τον καθηγητή. Σύμφωνα λοιπόν με τους Hershman και McDonald (2010) οι οποίοι ανέπτυξαν και το παραπάνω πλαίσιο ηγετικών στυλ 'Classroom Leadership styles', το τρίτο (ισορροπημένο ηγετικό στυλ) αποτελεί το ενδεδειγμένο στυλ ηγεσίας που όπως υποστηρίζουν βοηθά αφ ενός στην καθιέρωση θετικών σχέσεων μεταξύ καθηγητή και μαθητών αλλά και προάγει αφετέρου την συνεργασία τους σε ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον.

Βέβαια σύμφωνα με τη θεωρία του contingency approach (Wheatley, 2003) η βέλτιστη διοικητική προσέγγιση εξαρτάται από τις εκάστοτε συνθήκες που ισχύουν σε κάθε περίπτωση και καθορίζουν το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να ληφθεί η σχετική απόφαση. Είναι αξιοσημείωτο ότι αυτή η πρωτοποριακή θεωρία διατυπώθηκε για πρώτη φορά αρχές του 19^{ου} αιώνα από την Mary Parker Follett, αλλά φυσικά υποστηρίχτηκε και από άλλους θεωρητικούς της σχολής του κλασσικού μάνατζμεντ όπως ο Henry Fayol και Frederick Taylor Charles Handy. Επομένως, η επιλογή του κατάλληλου ηγετικού στυλ από τον εκπαιδευτικό είναι μία απόφαση που πρέπει να λαμβάνεται υπολογίζοντας και αξιολογώντας μια σειρά από σημαντικές παραμέτρους από τον εκπαιδευτικό ο οποίος θα πρέπει να λαμβάνει υπ όψη παράγοντες όπως: α. Η προσωπικότητα, μόρφωση, εμπειρία και σύστημα αξιών και πιστεύω του ίδιου του καθηγητή, β. Ο χαρακτήρας, προσωπικότητα, γνώση του έργου και προσδοκίες των μαθητών, γ. Χαρακτηριστικά του αντικειμένου/ μαθήματος που διδάσκεται και δ. Το γενικότερο πολιτισμικό υπόβαθρο και οι αντίστοιχες αποδεκτές αξίες.

Σύμφωνα με τον Handy (1978) η ηγεσία θεωρείται ως το αποτέλεσμα του συνδυασμού των παρακάτω στοιχείων, α. *προσωπικότητα ηγέτη*, β. *έργο* και γ. *προσωπικότητα υφιστάμενων*. Ο συνδυασμός αυτός πρέπει με την σειρά του να εξεταστεί στα πλαίσια του περιβάλλοντος του εκάστοτε οργανισμού το οποίο επηρεάζει όλους τους υπόλοιπους παράγοντες. Το κρίσιμο θέμα για τον Handy είναι ο βαθμός καλού συνδυασμού μεταξύ των παραπάνω παραγόντων όπως αντικατοπτρίζεται στο παρακάτω σχήμα εφαρμοσμένο σε εκπαιδευτικό περιβάλλον. Έτσι για παράδειγμα, σε μια τάξη Λυκείου απαρτιζόμενη από Έλληνες μαθητές οι οποίοι έχουν ανεπτυγμένη τόσο την κριτική σκέψη όσο και ένα σύστημα προσωπικών πιστεύω και αξιών που τους υποκινεί εσωτερικά για την συμμόρφωση προς την αρμόζουσα ενδοσχολική συμπεριφορά αλλά οι ίδιοι περιμένουν τον καθηγητή να τους προσεγγίσει και να αναπτύξει οικεία και φιλική προσέγγιση και σχέση μεταξύ τους, το ηγετικό στυλ του *Ελεύθερου Πνεύματος* φαίνεται να είναι το πλέον αποτελεσματικό. Αντιθέτως σε ένα αντίστοιχο τμήμα μαθητών στην Ινδία όπου η κοινωνική διαστρωμάτωση και οι αντίστοιχες πολιτισμικές αξίες και κουλτούρα αναπτύσσουν προσδοκίες των μαθητών για διδακτικές προσεγγίσεις κατά τις οποίες ο καθηγητής κρατά μεγάλη απόσταση από τους αυτούς τονίζοντας τη δύναμη που η θέση εξουσίας του δίνει (Hofstede, 2001) υπαγορεύουν την εφαρμογή ενός μάλλον αυταρχικού ηγετικού στυλ.

Εφαρμόζοντας τις ίδιες προσεγγίσεις αντίστροφα, δηλαδή αν στην πρώτη περίπτωση ο καθηγητής ακολουθούσε ένα αυταρχικό στυλ είναι πολύ πιθανό αυτό να οδηγούσε σε αποθάρρυνση της δημιουργικής σκέψης και υποκίνησης των μαθητών και πιθανώς την πρόκληση αντιδραστικών συμπεριφορών ενώ αν στην δεύτερη περίπτωση ο αντίστοιχος εκπαιδευτικός εφαρμόζε το ηγετικό στυλ ελεύθερου πνεύματος (αντί του αυταρχικού) τότε υπήρχε πιθανότητα ο κίνδυνος αυτό να εκληφθεί ως αδυναμία και έλλειψη κατάρτισης του καθηγητή από τους μαθητές του.

Παρ όλα αυτά αξίζει να ληφθεί υπ όψη ή εκτεταμένη έρευνα του Likert (1960) η οποία εντόπισε τέσσερα στοιχεία που φάνηκαν να έχουν κοινά οι αποτελεσματικοί μάνατζερ: (α) *απαιτούν υψηλά στάνταρντ απόδοσης* τόσο από τους άλλους όσο και από τον εαυτό τους, (β) *είναι 'ανθρωποκεντρικοί'*: ξοδεύουν χρόνο προκειμένου να γνωρίσουν την ομάδα και κερδίσουν την εμπιστοσύνη των ανθρώπων τους. Αντιμετωπίζουν τα δυσάρεστα γεγονότα με εποικοδομητικό τρόπο και βοηθούν το προσωπικό τους να αναπτύξει αντίστοιχη στάση, (γ) *αποφεύγουν το 'στενό έλεγχο'*: γνωρίζουν τις ικανότητες της ομάδας τους και τους βοηθούν να θέσουν μόνοι τους

στόχους προς επίτευξη. Κατόπιν ελέγχουν τα αποτελέσματα κι όχι την διαδικασία επίτευξης και (δ) εφαρμόζουν συμμετοχικό στυλ ηγεσίας: αφήνοντας τους ανθρώπους τους να επιλέξουν δική τους λύση στα προβλήματα που προκύπτουν χωρίς να επιβάλλουν δική τους συγκεκριμένη λύση. Κατόπιν παρέχουν υποστήριξη για την εφαρμογή της λύσης που έχει επιλεγθεί. Ο Likert (1960) δίνει έμφαση στο γεγονός ότι και τα τέσσερα παραπάνω στοιχεία πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν ηγέτη προκειμένου να είναι πραγματικά αποτελεσματικός. Για παράδειγμα, ένας ηγέτης που είναι ανθρωποκεντρικός, που αναθέτει και ακολουθεί συμμετοχικό στυλ μάνατζμεντ δεν θα έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα αν δεν θέσει υψηλά στάνταρντ απόδοσης.

Στον αθλητικό τομέα οι Shields, Bredemeier, Gardner και Bostrom (1995) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το αυταρχικό στυλ προπόνησης διευκολύνει την εμφάνιση αντιαθλητικών συμπεριφορών (εξαπάτηση και επιθετικότητα) στην ομάδα. Το συμπέρασμα αυτό βασίζεται στη υψηλή συσχέτιση που αποκαλύφθηκε μεταξύ του αυταρχικού στυλ προπόνησης και των πόλων που κατανέμονται (εξαπάτηση και επιθετικότητας) και γίνονται αποδεκτοί σαν νόμιμοι από την ομάδα. Σχετικά, ελάχιστες είναι οι έρευνες που έχουν παράσχει ενδείξεις για την ύπαρξη σχέσης μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας και του στυλ ηγεσίας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ήταν αναμενόμενο ότι η αντιλαμβανόμενη χρήση λεκτικά επιθετικών μηνυμάτων από τον καθηγητή φυσικής αγωγής θα σχετιζόταν αρνητικά με το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας (διδασκαλίας) και θετικά με το αυταρχικό στυλ ηγεσίας όπως αυτά γίνονται αντιληπτά από τους μαθητές.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 102 μαθητές Α΄ και Β΄ Γυμνασίου (43 αγόρια και 59 κορίτσια), ηλικίας 12-14 ετών, με μέσο όρο ηλικίας 12.7 έτη. Το δείγμα προέρχονταν από γυμνάσια της περιοχής των Τρικάλων. Οι μαθητές προέρχονταν από διαφορετικά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα και από διαφορετικά σχολεία των Τρικάλων. Ο τρόπος συμμετοχής στην έρευνα ήταν με εθελοντικό τρόπο. Δεν υπήρχαν κίνητρα για να συμμετέχουν, καθώς τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα. Η επιλογή των συμμετεχόντων διασφάλιζε την συμμετοχή και των δύο φύλων.

Όργανα Μετρήσεων

Κάθε μαθητής συμπλήρωσε δύο ερωτηματολόγια, της λεκτικής επιθετικότητας και του καθηγητικού ηγετικού στυλ. Το ερωτηματολόγιο της λεκτικής επιθετικότητας (Infante & Wigley, 1986) αποτελούνταν από 20 ερωτήσεις (π.χ. Ο γυμναστής όταν απορρίπτει τις απόψεις των μαθητών, αποφεύγει να κάνει αρνητικές κρίσεις για τη νοημοσύνη τους). Το ερωτηματολόγιο «Leadership Scale for Sports» (L.S.S., Chelladurai & Salen, 1980) χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας, με σκοπό να μετρήσει το αντιλαμβανόμενο ηγετικό στυλ του καθηγητή. Η παρούσα έκδοση περιλάμβανε 6 ερωτήσεις για το αυταρχικό στυλ και 5 για το δημοκρατικό ηγετικό στυλ διδασκαλίας (π.χ. Αποφασίζει μόνος του/της για το τι θα κάνουμε στο μάθημα). Τα σκορ και των δύο ερωτηματολογίων μετρήθηκαν για κάθε συμμετέχοντα και οι απαντήσεις δόθηκαν με βάση τη 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1= διαφωνώ απόλυτα, 5= συμφωνώ απόλυτα).

Ερευνητική Διαδικασία

Αρχικά οι μαθητές είχαν ενημερωθεί για τον σκοπό της έρευνας και για τον τρόπο που θα διεξαγόταν η ακόλουθη διαδικασία. Πριν αρχίσουν να απαντούν στις ερωτήσεις τους δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες καθώς επίσης τονίστηκε η σημαντικότητα της ανωνυμίας. Οι μετρήσεις διεξάχθηκαν στον προαύλιο χώρο είτε

στην τάξη και διήρκησαν από 20 έως 30 λεπτά. Ακόμη κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήμασταν παρόντες για τυχόν διευκρινήσεις και ερωτήσεις των συμμετεχόντων.

Στατιστική Ανάλυση

Σχετικά με την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο (S.P.S.S 18.0). Η ανάλυση αξιοπιστίας Cronbach 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 ($p < .05$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

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. Ο παράγοντας της λεκτικής επιθετικότητας ($\alpha=.87$) παρουσίασε ένα υψηλό βαθμό αξιοπιστίας για το ερωτηματολόγιο των Infante και Wigley (1986). Οι παράγοντες της κλίμακας του ηγετικού στυλ (Chelladurai & Salen, 1980) ήταν ($\alpha=.81$) για το δημοκρατικό στυλ και ($\alpha=.85$) για το αυταρχικό στυλ διδασκαλίας, παρουσιάζοντας ικανοποιητικά επίπεδα αξιοπιστίας.

Πίνακας 1. Περιγραφικά στατιστικά και δείκτες εσωτερικής συνοχής.

Παράγοντες	M	SD	α Cronbach
Λεκτική επιθετικότητα	3.15	1.43	.87
Δημοκρατικό στυλ	2.95	1.23	.81
Αυταρχικό στυλ	2.90	1.14	.85

Η ανάλυση συσχέτισης του Pearson αποκάλυψε την ύπαρξη σημαντικής σχέσης μεταξύ των παραγόντων. Ειδικότερα, υπήρξε μια σημαντικά θετική σχέση μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας του καθηγητή και του καθηγητικού αυταρχικού στυλ ($r=.91$) και μια αρνητική σχέση με το δημοκρατικό στυλ διδασκαλίας στο μάθημα φυσικής αγωγής ($r=.89$), όπως φαίνεται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

	1	2	3
1. Λεκτική επιθετικότητα	1.00	-.89**	.91**
2. Δημοκρατικό στυλ	-.89**	1.00	
3. Αυταρχικό στυλ	.91**		1.00

** $p < .001$

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης λεκτικής επιθετικότητας του καθηγητή και του καθηγητικού ηγετικού στυλ (αυταρχικό, δημοκρατικό) κατά τη διάρκεια του μαθήματος φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κλίμακες της λεκτικής επιθετικότητας και του ηγετικού στυλ είχαν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας. Επίσης, η αποκαλύφθηκε πως υπάρχει μια σημαντικά θετική σχέση μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας του καθηγητή με το αυταρχικό στυλ διδασκαλίας και μια αρνητική σχέση με το δημοκρατικό στυλ στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Αν υποθέσουμε ότι το πιο αποτελεσματικό στυλ καθοδήγησης είναι το δημοκρατικό, τότε η χρήση της λεκτικής επιθετικότητας από τον καθηγητή μειώνει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Gorham και Christophel (1992), French και Raven (1960) ένα άτομο γίνεται λεκτικά επιθετικό όταν αυτός/αυτή προσπαθεί να δείξει ότι έχει εξουσία.

Σύμφωνα με τις έρευνες των Lewin και Lippitt (1939) οι οποίες είχαν ως στόχο τη σύγκριση των επιπτώσεων που έχουν οι αυταρχικές, οι δημοκρατικές και οι επιτρεπτικές συμπεριφορές των ηγετών στη λειτουργία των ομάδων. Η απόδοση της αυταρχικής ομάδας ήταν πιο μεγάλη από τις άλλες δύο αλλά μόνο όταν παρευρίσκεται ο αρχηγός. Στη δημοκρατική ομάδα η απόδοση ήταν ικανοποιητική και χωρίς την παρουσία του αρχηγού. Στην επιτρεπτική ομάδα η απόδοση ήταν η πιο χαμηλή με αποτέλεσμα η επιθετικότητα να είναι μεγαλύτερη, διότι τα παιδιά δεν είχαν τη βοήθεια του αρχηγού την οποία χρειάζονται. Η λεκτική επιθετικότητα που εκδηλώνεται από έναν καθηγητή τον καθιστά μη υπεύθυνο απέναντι στις ανάγκες των μαθητών, επικριτικό, συχνά αδιάφορο και επίσης τον οδηγεί να εκδηλώνει πολλές φορές ανάρμοστη συμπεριφορά στην τάξη (Martin, Weber & Burant, 1997; Myers & Rocca, 2000). Υπάρχει επομένως συσχετισμός και στα πλαίσια του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και των διαπροσωπικών σχέσεων καθηγητή-μαθητών (Hershman & McDonald, 2010).

Επιπρόσθετα, σε πανεπιστημιακό πλαίσιο, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ της λεκτικής συμπεριφοράς του καθηγητή της φυσικής αγωγής και αυταρχικού στυλ αλλά και αρνητική σχέση με τα επίπεδα ευχαρίστησης και την

εσωτερική παρακίνηση των μαθητών (Bekiari, in press). Επίσης, εντοπίστηκε η ύπαρξη αρνητικής σχέσης μεταξύ της αντιλαμβανόμενης λεκτικής επιθετικότητας και της ικανότητάς τους για μάθηση (Bekiari, in press). Ακόμη, φάνηκε ότι οι καθηγητές που εκδηλώνουν λεκτική επιθετικότητα, όπως την αντιλαμβάνονται οι φοιτητές, μειώνουν την προθυμία των φοιτητών για παρακολούθηση και συμμετοχή στο μάθημά τους (Rocca, 2004; 2001).

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η κατεύθυνση των σχέσεων μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας των καθηγητών και του ηγετικού στυλ όπως το αντιλαμβάνονται οι μαθητές. Επιπλέον, σε μελλοντική έρευνα, οι μεταβλητές του περιβάλλοντος στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής θα πρέπει να εξεταστούν σε σχέση με τη λεκτική επιθετικότητα, 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 επιθετική γλώσσα επικοινωνίας με τους μαθητές τους, αυτό δείχνει ότι οι καθηγητές αυξάνουν την πιθανότητα να παρουσιαστούν ως αυταρχικοί καθοδηγητές/καθηγητές και μειώνουν την πιθανότητα δημιουργίας ενός κλίματος υποστήριξης στην τάξη.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barrow, J. C. (1977). The variables of leadership: A review and conceptual framework. *Academy of Management Review*, 2, 231-251.
- Bekiari, A., (in press). Perceived instructors' verbal aggressiveness and undergraduate physical education students affective learning in University classroom. *Perceptual Motor Skills*.
- Bekiari, A., (in press). Verbal aggressiveness and leadership style of sport instructors and their relationships with athletes' intrinsic motivation. *Communication Research Reports*.
- Chelladurai, P., & Saleh, S. D. (1978). Preferred leadership in sports. *Canadian Journal of Applied. Sport Sciences*, 3, 85-92.
- Chelladurai, P., & Saleh, S. D. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology*, 2, 34-45.
- Follett, Mary, P. (2003): *Creating Democracy, Transforming Management*, Tonn, Joan C., New Haven: Yale University Press.
- French, J. P. R. Jr., & Raven, B. (1960). The bases of social power. In D. Cartwright and A. Zander (eds.), *Group dynamics* (pp. 607-623). New York: Harper and Row.
- Fusani, D.S. (1994). Extra-class communication: Frequency, immediacy, self-disclosure, and satisfaction in student-faculty interaction outside the classroom *Journal of Applied Communication Research*, 22, 232-255
- Gelles, R., (1991). Verbal Aggression by parents and Psychological problems of children, *Child Abuse and Neglect*, Vol. 15, pp. 223-238

- Gorham, J. & Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviours as motivating and de-motivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40, 239-252.
- Κολοβελώνης και Δημητρίου (2007). Η σχέση των κινήτρων των μαθητών με το άγχος, την προσπάθεια, την ικανοποίηση και την ανία στο μάθημα της φυσικής αγωγής.
- Lewin, Kurt; Gold, Martin (Ed), (1999). The complete social scientist: A Kurt Lewin reader, (pp. 23-36).
- Hackman, M.Z., & Walker, K., Instructional Communication in the Televised Classroom, *Communication Education*, 39, 1990.
- Handy, C., (1978).The Gods of management. The changing work of Organisations, Oxford University Press, USA
- Hershman, D., & McDonald, E., (2010), Survival Kit for new teachers: Empowering Educators for Classroom Success.
- Herzberg, F.(1968). One more time: how do you motivate employees?. *Harvard Business Review* 46 (1): 53–62.
- Hofstede, Geert (2001). *Culture's Consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE publications
- Infante, D.A.(1987). Aggressiveness. In J. C. McCroskey & J.A. Daly (Eds.), *Personality and interpersonal communication* (pp. 157-192). Newbury Park, CA: Sage.

- Infante, D.A., Bruning, S. & Martin, M. (1994). The verbally aggressive individual: Experiences with verbal aggression and reasons for use. Paper presented at the meeting of the Speech Communication Association. New Orleans.
- Infante, D.A., & Wigley, C.J. (1986). Verbal aggressiveness: An interpersonal model and measure. *Communication Quarterly*, 38, 361-371.
- Infante, D.A., & Rancer, A.S. (1982). A conceptualization and measure of argumentativeness, *Journal of Personality Assessment*, 45, 72-80
- Infante, D.A., & Rancer, A.S. (1996). Argumentativeness and verbal aggressiveness: A review of recent theory and research. In B.R. Burleson (Ed.), *Communication yearbook 19* (pp. 319-351). Beverly Hills, CA: Sage.
- Lewin K., Lippitt R., White K. Patterns of aggressive in experimentally created "so-cial climates". *Journal of Social Psychology*, 1939, 10, 271-299.
- Lewin, K. & Gold, M. (1999). Complete social scientist. In a Kurt Lewin reader. M. Gold (Ed.). Washington, DC, US APA, pp.267-250.
- Likert, R., (1960). *The Human Organisation: its management and value.*
- Likert, R., (1974). '*Le gouvernement participatif de l' entreprise*', Gauthier Villars, Paris
- Martin, M.M., Weber, K & Burant, P.A. (1997) Students' perceptions of a teachers' use of slang and verbal aggressiveness in a lecture: An experiment. Paper presented at the annual meeting of Eastern Communication Association, Baltimore, MD.
- Mullins, L.,(1996). *Management and Organisational Behaviour*, Prentice Hall.

- Myers S.A., & Knox, R.L., (2000). The relationship between instructor argumentativeness and verbal aggression and student state motivation, relevance, affective learning, and satisfaction. Paper presented at the annual meeting of the Central States Communication Association Detroit, MI.
- Myers S.A., & Rocca, K.A., (2000). Student state motivation and instructor use of verbally aggressive messages. Manuscript under review
- Payne, M.T., & Sabourin, T.C. (1990). Argumentative skill deficiency and its relationship to quality of marriage. *Communication Research Reports*, 7, 121-124.
- Rocca, K.A., (2004). Brief report, College Student Attendance: Impact of Instructor Immediacy and Verbal Aggression. *Communication Education*, 53(2), 185-195.
- Rocca, K.A., (2001). Participation in the college classroom: The impact of instructor immediacy and verbal aggression. Paper presented at the annual meeting of the National Communication Association, Atlanta, GA.
- Schmuck, R. A., & Schmuck P. A. (1968). Helping teachers improve classroom group processes. *The Journal of Applied Behavioral Science* 4 (4).
- Shields, D. L. Bredemeier, B. L. Gardner, D. E. & Bostrom, A. (1995). Leadership, cohesion, and team norms regarding cheating and aggression. *Sociology of Sport Journal*, 12, 324-337.
- Sorensen, G. A. & Christophel, D. M. (1992). The communication perspective. In V. P. Richmond & J. C. McCroskey (Eds.), *Power in classroom: Communication, control, and concern* (pp. 35-46). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wheatley M. J., (2003). Ηγεσία και χάος, Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 2003

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:/...../ 2010

(ημέρα/μήνας/έτος)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτή την τάξη, στο μάθημα γυμναστικής, όταν παίζουμε παιχνίδια.	ΠΟΤΕ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ	ΠΑΝΤΑ
1.Αποφασίζει μόνος του/της για το τι θα κάνουμε στο μάθημα					
2.Αντιμετωπίζει με επιείκεια 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 την γνώμη της τάξης					
6.Μας αφήνει να δοκιμάζουμε πράγματα με τον δικό μας τρόπο					
7.Σχεδιάζει το μάθημα ανεξάρτητα απο την γνώμη των					



μαθητών					
8.Μας αφήνει να δουλεύουμε τις ασκήσεις στο δικό μας ρυθμό					
9.Δεν δίνει εξηγήσεις για αυτά που κάνουμε στο μάθημα					
10.Μας επιτρέπει να προτείνουμε τρόπους εξάσκησης					
11.Μας έχει σε απόσταση					

Σε αυτή τη τάξη, στο μάθημα γυμναστικής.	ΠΟΤΕ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ	ΠΑΝΤΑ
1.Ο γυμναστής όταν απορρίπτει τις απόψεις των μαθητών, αποφεύγει να κάνει αρνητικές κρίσεις για τη νοημοσύνη τους					
2.Όταν οι μαθητές είναι πολύ πεισματάρηδες, ο γυμναστής χρησιμοποιεί προσβολές για να μετριάσει το πείσμα τους					
3.Ο γυμναστής αποφεύγει να κάνει τους μαθητές να αισθάνονται άσχημα για τον εαυτό τους, όταν προσπαθεί να τους επηρεάσει					
4.Όταν οι μαθητές αρνούνται να εκτελέσουν μια					

<p>άσκηση που ο γυμναστής θεωρεί σημαντική, εκείνος τους λέει ότι είναι αδικαιολόγητοι</p>					
<p>5.Όταν οι μαθητές κάνουν πράγματα που ο γυμναστής τα θεωρεί ανόητα, εκείνος προσπαθεί να είναι ευγενικός μαζί τους</p>					
<p>6.Αν οι μαθητές προκαλούν με την συμπεριφορά τους, ο γυμναστής επιτίθεται στο χαρακτήρα τους</p>					
<p>7.Αν οι μαθητές συμπεριφέρονται με τρόπους που είναι ανάρμοστοι, ο γυμναστής τους προσβάλλει με σκοπό να τους σοκάρει και να τους επαναφέρει στην σωστή συμπεριφορά</p>					
<p>8.Ο γυμναστής προσπαθεί να κάνει τους μαθητές να αισθάνονται καλά για τον εαυτό τους,</p>					

ακόμη κι όταν οι ιδέες τους είναι ανόητες					
9.Όταν οι μαθητές δεν προοδεύουν σε μια σημαντική άσκηση ο γυμναστής χάνει την ψυχραιμία του και λέει σκληρά πράγματα αυτούς					
10.Όταν οι μαθητές κριτικάρουν τα ελαττώματα του γυμναστή, εκείνος τους αντιμετωπίζει με χιούμορ και δεν προσπαθεί να τους ανταποδώσει					
11.Όταν οι μαθητές προσβάλλουν τον γυμναστή, εκείνος, αισθάνεται μεγάλη ευχαρίστηση με το να τους μειώνει λεκτικά.					
12.Όταν ο γυμναστής αντιπαθεί κάποιους μαθητές πάρα πολύ, προσπαθεί να μην το δείχνει με αυτά που λέει ή					

με τον τρόπο που τα λέει					
13.Ο γυμναστής συνηθίζει να κοροϊδεύει τους μαθητές που κάνουν πράγματα που είναι πολύ ανόητα					
14.Όταν ο γυμναστής επιτίθεται στις ιδέες ενός μαθητή, προσπαθεί να μην μειώσει την αυτοεικόνα του μαθητή					
15. Όταν ο γυμναστής προσπαθεί να επηρεάσει τους μαθητές, καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια να μην τους προσβάλλει					
16.Όταν οι μαθητές κάνουν πράγματα που είναι άσχημα ο γυμναστής επιτίθεται στον χαρακτήρα τους με σκοπό να διορθώσει την συμπεριφορά					

τους					
17.Ο γυμναστής αρνείται να συμμετάσχει σε διαφωνίες όταν εμπεριέχουν προσωπικές προσβολές					
18.Όταν ο γυμναστής βλέπει ότι τίποτα δεν πάει καλά στην προσπάθεια που κάνει να επηρεάσει τους μαθητές, φωνάζει και τσιρίζει με σκοπό να τους κινητοποιήσει					
19.Όταν ο γυμναστής δεν μπορεί να αντιμετωπίσει την γνώμη των μαθητών, προσπαθεί να αποδυναμώσει την θέση τους					
20.Όταν μια διαφωνία περνάει σε προσωπικές επιθέσεις ο γυμναστής					

προσπαθεί πάρα πολύ να αλλάξει θέμα					
---	--	--	--	--	--

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΟΥ!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄

Πίνακας Δεδομένων

(εκτύπωση από SPSS)