



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

**«ΤΟ ΗΓΕΤΙΚΟ ΣΤΥΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ  
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΥΠΟ  
ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ -  
ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**  
**ΑΠΟΣΤΟΛΑΚΗ ΜΑΡΙΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΠΕΚΙΑΡΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ,**  
**ΕΠΙΤΡΟΠΗ: ΜΠΕΛΙΑΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ, ΚΟΥΣΤΕΛΙΟΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ**

**ΛΑΡΙΣΑ 2019 - 2020**

## Περιεχόμενα

<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....</b>	<b>ii</b>
<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....</b>	<b>iv</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>vi</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>8</b>
Σκοπός της έρευνας.....	11
Σημασία της έρευνας.....	11
Εννοιολογικοί ορισμοί.....	12
Περιορισμοί της έρευνας.....	12
Ερευνητικές Υποθέσεις.....	13
<b>ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....</b>	<b>15</b>
Στυλ ηγεσίας.....	15
Πρότυπα ηγεσίας.....	20
Η ηγεσία στην εκπαίδευση.....	26
Κίνητρα.....	29
Προσανατολισμοί.....	33
Προσωπικοί προσανατολισμοί στην εκπαίδευση.....	38
Προσωπικοί προσανατολισμοί μαθητών σε καλλιτεχνική δραστηριότητα - κουκλοθέατρο.....	42
<b>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....</b>	<b>49</b>
Συμμετέχοντες.....	49
Εργαλεία μέτρησης.....	49
Διαδικασία.....	50

Στατιστική ανάλυση.....	51
<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>52</b>
Ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα .....	52
Ανάλυση διακύμανσης για ανεξάρτητα δείγματα (One-way ANOVA).....	52
Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων.....	54
Αναλύσεις Παλινδρόμησης.....	55
<b>ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....</b>	<b>56</b>
Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα ... <b>Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.</b>	
<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>61</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>64</b>

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>Πίνακας 1.</b> Διαφορές ως προς το φύλο των μαθητών.....	52
<b>Πίνακας 2.</b> Διαφορές ως προς τα σχολεία των μαθητών.....	53
<b>Πίνακας 3.</b> Η αξιοπιστία, οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι συσχετίσεις Pearson μεταξύ των μεταβλητών.....	55
<b>Πίνακας 4.</b> Ανάλυση παλινδρόμησης ως προς το αυταρχικό στυλ ηγεσίας...55	
<b>Πίνακας 5.</b> Ανάλυση παλινδρόμησης ως προς το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας56	

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

<b>Ερωτηματολόγιο.....</b>	<b>86</b>
----------------------------	-----------

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην τριμελή επιτροπή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, αποτελούμενη από τους καθηγητές κα Μπεκιάρη Αλεξάνδρα, κο Μπελιά Δημήτριο και κο Κουστέλιο Αθανάσιο.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια κ. Μπεκιάρη Αλεξάνδρα, η οποία είχε την ευθύνη της επίβλεψης της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για τη συνεχή επιστημονική της καθοδήγηση, τις καίριες επισημάνσεις της, τις κατευθυντήριες γραμμές ως προς τη συλλογή της βιβλιογραφίας, την επιμέλεια της εργασίας καθώς και την αδιάλειπτη ηθική υποστήριξη την οποία μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της, διπλωματικής μου εργασίας.

Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα επίσης να εκφράσω στο σύζυγο μου Αθανάσιο και στη φίλη μου Αθηνά για την ηθική συμπαράσταση.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αποστολάκη Μαρία: Το Ηγετικό στυλ εκπαιδευτικών σε σχέση με τους προσωπικούς προσανατολισμούς μαθητών υπό την επίδραση καλλιτεχνικής δραστηριότητας-κουκλοθέατρου στο Δημοτικό σχολείο.

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

Σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν να εξεταστούν οι σχέσεις του ηγετικού στυλ των εκπαιδευτικών με τους προσωπικούς προσανατολισμούς των μαθητών, σε καλλιτεχνική δραστηριότητα-κουκλοθέατρο, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από 251 μαθητές (116 αγόρια, 135 κορίτσια), ηλικίας 8-10 ετών ( $M=9.6$ ,  $SD=.71$ ), της Γ΄ τάξης (113 μαθητές) και της Δ΄ τάξης (138 μαθητές) δημοτικών σχολείων της ευρύτερης περιοχής της Λάρισας. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την εσωτερική συνοχή των ερωτηματολογίων. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο ηγετικό στυλ και στους προσωπικούς προσανατολισμούς μεταξύ των δύο φύλων των μαθητών, ενώ υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των σχολείων (1<sup>ο</sup> και 2<sup>ο</sup> δημοτικά σχολεία Πλατυκάμπου, 12<sup>ο</sup> δημοτικό Λάρισας και δημοτικό σχολείο Χάλκης) στο δημοκρατικό ηγετικό στυλ καθώς και στους προσωπικούς προσανατολισμούς. Διαπιστώθηκε μια σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ του αυταρχικού στυλ ηγεσίας των εκπαιδευτικών και του προσανατολισμού με έμφαση στο έργο και μια σημαντική θετική σχέση με τον προσανατολισμό με έμφαση στο εγώ. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι το αυταρχικό ηγετικό στυλ μπορούσε να προβλέψει σημαντικά τον προσανατολισμό στο έργο ενώ το δημοκρατικό ηγετικό στυλ μπορούσε να προβλέψει σημαντικά τον προσανατολισμό στο έργο και στο εγώ.

**Λέξεις κλειδιά:** ηγετικό στυλ, προσωπικοί προσανατολισμοί, κουκλοθέατρο

## ABSTRACT

Apostolaki Maria: The leading style of teachers in relation to the students' personal orientation under the influence of artistic activity - puppetry in primary school

(Under the supervision of Alexandra Bekiari, Assistant Professor)

The purpose of the study was to examine the relationships of leadership style of teachers, with personal orientations of students during an artistic activity-puppetry in the field of Theatrical education at primary school.

Data was collected from 251 students (116 boys, 135 girls), aged 8-10 years old ( $M=9.6$ ,  $SD=.71$ ), of 3<sup>th</sup> (113 students) and 4<sup>th</sup> class (138 students) of public primary schools from the region of Larissa. The results supported the internal consistency of the questionnaires. There were no meaningful differences noticed statistically about leadership style and personal orientations between the two sexes of students, while significant differences between schools (1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> primary schools of Platykampos, the 12<sup>th</sup> primary school of Larisa and the primary school of Chalki) were noticed in the democratic leadership style and personal orientations. A negative relation between the autocratic style of leadership from educators and the orientation with emphasis on the task was ascertained. A significant positive relation between orientation and the emphasis on the self-referenced ego was ascertained too. Furthermore, it was determined that the autocratic leadership style could predict exponentially the orientation towards the task, while the democratic leadership style could predict significantly the orientation towards both the task and the self-referenced ego.

**Key words:** *leadership style, personal orientations, puppetry*



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ηγεσία ως έννοια αποσκοπεί στη διεύρυνση της οπτικής ενός ανθρώπου, στην ανύψωση των επιδόσεων του και στην οικοδόμηση της προσωπικότητας του πέρα από τα φυσιολογικά όρια (Μπρίνια, 2008). Σχετίζεται επιπλέον με τον τρόπο επηρεασμού των ατόμων ή των ομάδων στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Barrow, 1977). Υπάρχουν αρκετά μοντέλα ηγεσίας, ένα από αυτά είναι και το Πολυδιάστατο μοντέλο ηγεσίας, το οποίο περιλαμβάνει πέντε στυλ ηγεσίας: δημοκρατικό, αυταρχικό, καθοδηγητικό, κοινωνικής υποστήριξης και θετικής ανατροφοδότησης. Έχει παρατηρηθεί από μελετητές ότι η συμπεριφορά του ηγέτη διαδραματίζει βασικό ρόλο στη συνοχή της ομάδας (Murray, 2006) και ότι το ηγετικό στυλ του εκπαιδευτικού μέσω της θετικής ανατροφοδότησης αυξάνει την ικανοποίηση των εκπαιδευόμενων και ενεργοποιεί τη διάθεση τους να συμμετέχουν μελλοντικά σε δραστηριότητες (Lloyd & Little, 2010).

Στο δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός, επιθυμεί τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη λήψη αποφάσεων, ενώ ο αυταρχικός επιβάλλει τη γνώμη του (Chelladurai & Saleh, 1980). Από έρευνες που έγιναν διαπιστώθηκε ότι, το υποστηρικτικό ηγετικό στυλ, του εκπαιδευτικού είχε ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι να δηλώσουν μεγαλύτερη ικανοποίηση (Bray, Millen, Eidsness, & Leuzinger, 2005), ενώ αυξάνοντας τα κίνητρα και την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων οι υποστηρικτικοί ηγέτες αυξάνουν και την επιθυμία των συμμετεχόντων να λάβουν μέρος σε μια δραστηριότητα που τους ικανοποιεί (Chatzisarantis, Hagger, Wang, & Thøgersen-Ntoumani, 2009). Επιπλέον μελετητές υποστήριξαν ότι οι δημοκρατικοί ηγέτες έχουν την ικανότητα να κάνουν τα μέλη μιας ομάδας πιο ικανοποιημένα από ότι οι αυταρχικοί ηγέτες (Foels, Driskell, Mullen & Salas, 2000; Lewin, 1953). Εκτός των άλλων οι ηγετικές συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από την καθοδήγηση και τη συνεχή ανατροφοδότηση είναι προτιμώμενες από τους εκπαιδευόμενους, ενώ στις μη προτιμώμενες από τους εκπαιδευόμενους ηγετικές συμπεριφορές βρίσκεται η αυταρχική ηγεσία (Surujlal, & Dhurup, 2012). Το δημοκρατικό στυλ και το κοινωνικά υποστηρικτικό στυλ ικανοποιεί

ιδιαίτερα τους εκπαιδευόμενους (Moen, Hoigaard & Peters, 2014). Το κοινωνικά υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας τονώνει το ηθικό και αναδεικνύει τη συλλογικότητα της ομάδας (Hampson & Jowett, 2014), ενώ επιπρόσθετα αυξάνει την ικανοποίηση, τα κίνητρα και την επιθυμία τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητα (Chatzisarantis et al., 2009). Ερευνητές υποστήριξαν ότι το καθοδηγητικό στυλ σχετίζεται αρνητικά με το άγχος (Monemi & Moghaddam, 2013), ενώ το αυταρχικό στυλ σχετίζεται θετικά με το άγχος, από τον εκπαιδευτικό (Bekiari, 2014).

Η ηγεσία έχει άμεση σχέση με την παρακίνηση καθώς και με την επίτευξη των εκάστοτε στόχων. Η θεωρία επίτευξης των στόχων αναπτύχθηκε από τον Nicholls (1984, 1989) με σκοπό να ερευνηθούν τα κίνητρα, σε σχέση με την εκπλήρωση των στόχων, έτσι όπως τίθενται από το κάθε άτομο και ανάλογα με τον εργασιακό χώρο που δραστηριοποιείται. Στην περίπτωση των μαθητών- εκπαιδευόμενων ερευνάται η αντίληψη της ικανότητά τους με δύο διαφορετικούς τρόπους: με τον προσανατολισμό στο «εγώ», όπου οι μαθητές κρίνουν την ικανότητά τους σε σχέση με τους άλλους μαθητές και με τον προσανατολισμό στο «έργο» όπου οι μαθητές- εκπαιδευόμενοι κρίνουν την ικανότητά τους σύμφωνα με την προσωπική τους βελτίωση. Παρατηρήθηκε ότι υπάρχουν άτομα που είναι προσανατολισμένα και στους δύο στόχους ή και σε κανέναν από τους δύο (Duda, 1989). Τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στο «εγώ», επιθυμούν να αποδείξουν ότι είναι καλύτεροι από τους άλλους, με στόχο να επιδείξουν τις ικανότητές τους ενώ τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στο «έργο», θεωρούν επιτυχία την προσωπική τους βελτίωση ή την επίτευξη μιας δραστηριότητας (Θεοδωράκης et al., 1998). Επιπρόσθετα, ο προσανατολισμός στο έργο βρέθηκε ότι έχει άμεση σχέση με το αποτέλεσμα της προσπάθειας και οφείλεται σε ενδογενείς και ελεγχόμενους παράγοντες ενώ, αντίθετα, ο προσανατολισμός στο εγώ έχει άμεση σχέση με το αποτέλεσμα που επιτεύχθηκε και οφείλεται σε εξωγενείς μη ελεγχόμενους παράγοντες, όπως η ικανότητα (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988).

Διαπιστώθηκε από μελετητές ότι η μη άμεση ικανοποίηση των προσδοκιών στα άτομα που προσανατολίζονται στο έργο θεωρείται από τα

ίδια τα άτομα ως ευκαιρία για να βελτιωθούν περισσότερο, ενώ τα άτομα που προσανατολίζονται στο εγώ εκλαμβάνουν την μη ικανοποίηση των προσδοκιών τους ως ένδειξη της χαμηλής δυνατότητας τους σε σχέση με τους άλλους (Linnenbrink & Pintrich, 2000; 2002).

Στη σχολική τάξη, ο παράγοντας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, βρέθηκε ότι επηρεάζει τους στόχους επίτευξης και τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών (Βάσιου, 2014). Επιπλέον όταν δημιουργείται κλίμα παρακίνησης από τον εκπαιδευτικό το οποίο έχει ως στόχο την προσωπική βελτίωση και όχι τον ανταγωνισμό των μαθητών δημιουργείται με αυτό τον τρόπο το κατάλληλο μέσο για την αυτορρύθμιση των μαθητών (Θεοδοσίου & Παπαϊωάννου, 2006).

Το κουκλοθέατρο αποτελεί μια μορφή δραματικής τέχνης και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνεται στο γνωστικό αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής. Ως εκπαιδευτικό εργαλείο, το κουκλοθέατρο δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για αλληλεπίδραση και διαφοροποιημένη μάθηση οδηγώντας στη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο σχολείο. Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και βοηθά στη γεφύρωση όλων των διαφοροποιήσεων (κοινωνικών, φυλετικών, γλωσσικών, πολιτιστικών και θρησκευτικών). Επιπρόσθετα συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της εφευρετικότητας και του χιούμορ ενώ σύμφωνα με τους ερευνητές θεωρείται μία από τις πιο θελκτικές δραστηριότητες για την κατάκτηση των γλωσσικών δομών (Bredikyte, 2002; Burke & O'Sullivan, 2002; Freeman, 2005; Hamre, 2002; 2004a; Herring & Meggert, 1994; Insani, 2014; Piazzoli, 2010; 2011; Setyarini, 2010; Zorba & Tosun, 2011; Zuljevic, 2007). Όσον αφορά τις καλλιτεχνικές- κουκλοθεατρικές τεχνικές λειτουργούν ως διδακτικά και επικοινωνιακά εργαλεία κινητοποίησης των μαθητών, καθώς θέτουν ως προαπαιτούμενο την ενασχόληση με τα αισθητήρια, τα μέλη του σώματος και τη φωνή. Το κουκλοθέατρο, το θεατρικό παιχνίδι και όλες οι μορφές θεάτρου, βοηθούν το μαθητή να κατανοήσει την ανάγκη της ομαδικής εργασίας, στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας. Τα όρια της γλώσσας και της

ενσυναίσθησης του δράματος διευρύνονται μέσω του κουκλοθέατρου και «ο άγνωστος κόσμος του άλλου» μπορεί να γίνει δικός μας (Άλκηστις, 2008).

### **Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης του ηγετικού στυλ των θεατρολόγων-εκπαιδευτικών, με τους προσωπικούς προσανατολισμούς των μαθητών σε καλλιτεχνική δραστηριότητα-κουκλοθέατρο, στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, στο δημοτικό σχολείο. Επιπλέον, θα εξεταστούν οι διαφορές των μεταβλητών, ηγετικό στυλ και προσωπικοί προσανατολισμοί ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές φύλο και σχολείο φοίτησης.

### **Σημασία της έρευνας**

Η έρευνα αυτή στοχεύει στη διερεύνηση της αλληλεξάρτησης μεταξύ ηγετικού στυλ εκπαιδευτικών και προσωπικών προσανατολισμών μαθητών. Η αναμενόμενη ακαδημαϊκή και πρακτική αξία της έρευνας είναι η ακόλουθη:

A) Ακαδημαϊκή: Θα επιδιωχθεί η παραγωγή της σαφέστερης και πληρέστερης δυνατής γνώσης βάσει εμπειρικών δεδομένων τα οποία σχετίζονται με τους διαφορετικούς τύπους ηγεσίας τους οποίους υιοθετούν οι θεατρολόγοι- εκπαιδευτικοί και τους προσωπικούς προσανατολισμούς των μαθητών. Τελικός στόχος της έρευνας, θα είναι η εξαγωγή ενός μοντέλου το οποίο θα περιγράφει τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών που ορίζονται στο σκοπό της έρευνας.

B) Πρακτική: Θα επιδιωχθεί να καταστεί κατανοητό κατά πόσο τα στυλ ηγεσίας επηρεάζουν ή όχι την επίτευξη των στόχων. Ειδικότερα θα ωφεληθούν οι εκπαιδευτικοί, από τη διενέργεια της έρευνας στο πεδίο, οι οποίοι θα αποκτήσουν άποψη ή προβληματισμό σχετικά με το κατά πόσο μπορεί να παίξει ρόλο το προσωπικό στυλ ηγεσίας στη διαμόρφωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (υπό την έννοια προσωπικών προσανατολισμών), μέσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος.

### **Εννοιολογικοί ορισμοί**

*Ηγετικό στυλ:* Ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των ενεργειών ενός ατόμου ή μιας ομάδας και οι προσπάθειες για την επίτευξη στόχων σε μια δεδομένη κατάσταση (Hersey & Blanchard, 1982; Hoy & Miskel, 2005). 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.

*Προσωπικοί Προσανατολισμοί:* Υπάρχουν ενδοατομικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται την ικανότητά τους και ορίζουν την επιτυχία (Nicholls, 1989). Τα άτομα που είναι προσανατολισμένα προς το στόχο της μάθησης, αντιλαμβάνονται την επιτυχία και κρίνουν την ικανότητά τους με βάση τις δικές τους προσπάθειες και την προσωπική τους βελτίωση. Αντίθετα, τα άτομα με προσανατολισμό προς το στόχο ενίσχυσης του εγώ, χρησιμοποιούν τη σύγκριση με άλλους ως δείκτη ικανότητας και θεωρούν ότι επιτυχία είναι το ξεπέρασμα των άλλων και η επίδειξη υψηλών ικανοτήτων.

*Καλλιτεχνική δραστηριότητα-κουκλοθέατρο:* Η θεατρική εμπειρία-κουκλοθέατρο, γίνεται αντιληπτή μέσα από τη διαπροσωπική, κοινωνική, στοχαστική, γλωσσική και κιναισθητική διάσταση, που αποτελούν συστατικά στοιχεία της επιδιωκόμενης "δραματικής" ανάπτυξης και μάθησης του υποκειμένου (Παπαδόπουλος, 2010).

### **Περιορισμοί της έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα θα συμμετέχουν μαθητές ηλικίας 8 μέχρι 10 ετών (Γ΄ και Δ΄ τάξης) δημοτικών σχολείων της ευρύτερης περιοχής της Λάρισας, επομένως τα αποτελέσματά τα οποία θα συναχθούν από την έρευνα δεν μπορούν να γενικευτούν για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Όπως σε κάθε παρόμοια κοινωνική έρευνα η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της εξαρτάται από την ειλικρίνεια των ερωτώμενων. Η ανωνυμία και η ειλικρίνεια των συμμετεχόντων ως ένα βέλτιστο δυνατό βαθμό διασφαλίζει την

εγκυρότητα της έρευνας. Οι απαντήσεις που θα προκύψουν από την έρευνα προορίζονται για επιστημονικούς σκοπούς, ενώ οι περιορισμοί της έρευνας αποσκοπούν στην ακριβέστερη οριοθέτηση της.

### **Ερευνητικές Υποθέσεις**

Η βασική ερευνητική υπόθεση της παρούσας έρευνας είναι ότι θα υπάρχει σχέση μεταξύ του ηγετικού στυλ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (θεατρολόγων) και των προσωπικών προσανατολισμών των εκπαιδευόμενων-μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, οι στατιστικές υποθέσεις της έρευνας είναι:

#### **1. Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ):**

Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες του ηγετικού στυλ και των προσωπικών προσανατολισμών, λόγω του φύλου των μαθητών.

#### **Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ):**

Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες του ηγετικού στυλ και των προσωπικών προσανατολισμών, λόγω του φύλου των μαθητών.

#### **2. Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ):**

Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες του ηγετικού στυλ και των προσωπικών προσανατολισμών, λόγω των σχολείων φοίτησης των μαθητών.

#### **Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ):**

Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες του ηγετικού στυλ και των προσωπικών προσανατολισμών, λόγω των σχολείων φοίτησης των μαθητών.

**3. Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ):**

Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του ηγετικού στυλ των εκπαιδευτικών-θεατρολόγων και των προσωπικών προσανατολισμών των μαθητών.

**Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ):**

Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του ηγετικού στυλ των εκπαιδευτικών-θεατρολόγων και των προσωπικών προσανατολισμών των μαθητών.

**4. Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ):**

Δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην πρόβλεψη του ηγετικού στυλ των εκπαιδευτικών-θεατρολόγων από τους προσωπικούς προσανατολισμούς των μαθητών.

**Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ):**

Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην πρόβλεψη του ηγετικού στυλ των εκπαιδευτικών-θεατρολόγων από τους προσωπικούς προσανατολισμούς των μαθητών.

## ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### Στυλ ηγεσίας

Η ηγεσία ως όρος περιλαμβάνει μια ευρύτητα και διαφορετικότητα απόψεων και θέσεων (Liu, 2007). Σύμφωνα με τον Cohen (1990), *«ηγεσία είναι η επιδεξιότητα να καθοδηγείς ανθρώπους να δημιουργούν πράγματα τα οποία οι ίδιοι δε γνωρίζουν ότι μπορούν να επιτύχουν ή δε γνωρίζουν ότι είναι απαραίτητο να γίνουν πραγματικότητα»*. Κατά τους Ram και Prabhakar (2010), η ηγεσία αποτελεί σημαντική παράμετρο επιτυχημένης λειτουργίας ενός οργανισμού η οποία επιδρά στον τρόπο με τον οποίο ένας οργανισμός λειτουργεί. Επιπλέον ο Kelly (2012), χαρακτηρίζει την ηγεσία ως παροχή βοήθειας προς μια ομάδα με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων μέσω της εκτέλεσης συγκεκριμένων πράξεων.

Η ηγεσία σχετίζεται επιπλέον άμεσα με την παρακίνηση και τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων αλλά και με την επίτευξη ή μη των εκάστοτε στόχων. Η θεωρία επίτευξης των στόχων αναπτύχθηκε αρχικά από τον Nicholls (1984, 1989). Μελετητές την ορίζουν ως την ικανότητα ενός ατόμου να επηρεάσει, να παρακινήσει και να επιτρέψει σε άλλους να συνεισφέρουν ως προς την αποδοτικότητα και την επιτυχία του οργανισμού (House, Hanges, Ruiz-Quintanilla, Dorfman, Javidan, Dickson, & Gupta, 1999). Σύμφωνα με άλλους μελετητές η ηγεσία ορίζεται και ως μια διαδικασία η οποία προσφέρει στη συλλογική προσπάθεια έχοντας συγκεκριμένο σκοπό και ουσιαστική κατεύθυνση, επιτυγχάνοντας στην επίτευξη σκοπού και έργου (Jacobs & Jaques 1990). Κατά άλλους πάλι μελετητές ως ηγεσία ορίζεται η ικανότητα υπόδειξης κατεύθυνσης προς συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους και η συμμόρφωση των μελών της προς τους στόχους επίτευξης (Kelly-Heidenthal 2004).

Σύμφωνα με ερευνητές (Μπουραντάς, 2005; Πετρίδου, 1998), ηγέτης χαρακτηρίζεται το άτομο που κερδίζει τη θεληματική και πρόθυμη συνεργασία της ομάδας του με σκοπό την υλοποίηση κάποιου έργου που απορρέει από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία για πρόοδο. Ο όρος ηγεσία σχετίζεται αφενός με τη συστηματική σειρά ενεργειών οι οποίες επηρεάζουν

μια ομάδα ατόμων με σκοπό την επίτευξη του συνόλου των φιλοδοξιών-επιδιώξεων της και αφετέρου ο ορισμός της ηγεσίας, σχετίζεται και ανάλογα με το μοντέλο που προσεγγίζεται και τον επιστημονικό χώρο όπου μελετάται. Ερμηνεύεται δηλαδή διαφορετικά ως προς το θεωρητικό και ερμηνευτικό του πλαίσιο (Jing & Avery 2008) έτσι η έννοια της ηγεσίας ως όρος είναι κάτι ρευστό και έχει σχέση υπό ποια οπτική το εξετάζει ο κάθε ερευνητής (Kort, 2008).

Στις ημέρες μας παρόλο που χρησιμοποιείται ευρέως ο ορισμός της ηγεσίας στην βιβλιογραφία, δεν υπάρχει μέχρι και σήμερα συναίνεση μεταξύ των ερευνητών για έναν ορισμό, για αυτό το λόγο έχουν αποδοθεί διάφοροι ορισμοί στο θέμα της ηγεσίας. Βασική λειτουργία της ηγεσίας είναι η διαδικασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ηγέτη και του λοιπού προσωπικού, επηρεάζοντάς τους προς την προσήλωση και την εστίαση στην επίτευξη των στόχων στο χώρο εργασίας (Yukl, 2002). Ο ηγέτης υποβάλλει τα άτομα εθελούσια και με ευχαρίστηση στην προσήλωση των στόχων, μέσω της εσωτερικής παρακίνησης, της καθοδήγησης και της εμπύχωσης. Επιπλέον έχει την ικανότητα να επηρεάζει ένα ή περισσότερα άτομα που έχουν διαφορετικές δεξιότητες, ταλέντα και ικανότητες έτσι ώστε να προσηλώνονται στους στόχους του οργανισμού, και να επενδύσουν σε πνευματική, συναισθηματική ή και φυσική ενέργεια για την επίτευξη της αποστολής τους (Winston & Patterson, 2006).

Ο όρος ηγεσία ορίζεται ως η διαδικασία επαγωγής μιας ομάδας ατόμων που έχουν εμπνευστεί από ένα άτομο για να εργαστούν από κοινού για την επίτευξη κοινών στόχων χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα μέσα τα οποία θα οδηγήσουν τον οργανισμό ή μια ομάδα ατόμων στην επιτυχία (Roussel et al., 2006). Ως σύνολο εικόνων η ηγεσία, προσβλέπει σε δυναμικές και ισχυρές ενώσεις-αυτοκρατορίες ή οποίες είναι ικανές ακόμα και την πορεία των εθνών να μεταβάλλουν (Yukl, 2002). Μελετητές θεωρούν ότι ο ρόλος της ηγεσίας σε έναν οργανισμό θεωρείται υψίστης σημασίας καθώς συνδέεται με την απόδοση του οργανισμού, την ορθή λειτουργία του, καθώς και τη βαρύνουσα θέση που κατέχει για την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των οργανισμών (Belias & Koustelios, 2014; Yukl, 2002). Μια

αποτελεσματική ηγεσία, είναι σε θέση να φέρει τα καλύτερα επιθυμητά αποτελέσματα σε οργανωτικό επίπεδο, ομαδικό και ατομικό. Η έρευνα έχει επικεντρωθεί σε θέματα ηγεσίας, στο χώρο των επιχειρήσεων, τα τελευταία χρόνια καθώς το στυλ ηγεσίας είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τις στάσεις και τη συμπεριφορά των εργαζομένων στον εργασιακό χώρο (Yukl & VanFleet, 1992).

Οι Boyatzis, Coleman, και Mckee (2002) προτείνουν πέντε κυρίαρχα στυλ ηγεσίας: Ηγεσία βασισμένη στο όραμα: κινητοποιούνται οι υφιστάμενοι για την επίτευξη ενός κοινού ονείρου και την εφαρμογή καινοτομιών. Ηγεσία βασισμένη στην υποστήριξη (υποστηρικτική): σύνδεση προσωπικών προσδοκιών με τους στόχους του οργανισμού και απευθύνεται σ' αυτούς που χρειάζονται βοήθεια για να αναπτύξουν τις προσωπικές τους ικανότητες μέσα σε ένα θετικό κλίμα. Ηγεσία βασισμένη στη δημιουργία σχέσεων: προσπαθεί να δημιουργήσει το καλύτερο αποτέλεσμα μέσω των καλών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ηγεσία βασισμένη στους στόχους (κατευθυντική): προϋπόθεση της τα άτομα, να έχουν ελάχιστη ανάγκη από καθοδήγηση και να διαθέτουν υψηλά κίνητρα για την υλοποίηση στόχων και θετική ανταπόκριση στο περιβάλλον. Ηγεσία βασισμένη στις διαταγές (καταπιεστική): προσπαθεί να επιβάλλει τον έλεγχο του σχολικού περιβάλλοντος δημιουργώντας εντάσεις και αρνητικό κλίμα.

Ωστόσο, το αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας εξαρτάται κάθε φορά από τα χαρακτηριστικά της περίπτωσης, το περιβάλλον, το καθορισμένο έργο και τα χαρακτηριστικά των ατόμων. Με βάση αυτά, πρέπει να διαμορφώνει κάθε φορά ο ηγέτης το χαρακτήρα της συμπεριφοράς του (Μπουραντάς, 2005). Όσον αφορά την αποτελεσματική ηγεσία, από την οπτική του φύλου, σε έρευνα που διεξήχθη με δείγμα ηγετικά στελέχη και εκπαιδευτικούς, όλων των ειδικοτήτων, (συνολικά 327 εκπαιδευτικοί, 212 γυναίκες και 115 άντρες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Τρικάλων), προέκυψε ότι ο παράγοντας του φύλου του ηγέτη δεν επηρεάζει τις πρακτικές ηγεσίας, οι οποίες αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα και ότι το φύλο του ηγέτη είναι ανεξάρτητο από τον αποτελεσματικό τρόπο ηγεσίας, καθώς και για την

υιοθέτηση ενός αυταρχικού στυλ ηγεσίας (Δεληλίγκα, Ταράτορη & Μπεκιάρη, 2015).

Οι Everard και Morris (1999), διακρίνουν πέντε περιπτώσεις ηγεσίας: Την ηγεσία με το ανθρωπιστικό-οικείο στυλ η οποία επιδιώκει αρμονικές ανθρώπινες σχέσεις. Τη δημοκρατική-παρακινητική ηγεσία, όπου ο ηγέτης χαρακτηρίζεται ως λύτης προβλημάτων, αποβλέποντας στην ομαδική προσέγγιση των θεμάτων και στην ενεργητική συμμετοχή της ομάδας. Την ηγεσία του διαχειριστικού - ισορροπιστή ηγέτη, με σκοπό από πλευράς του ηγέτη την εξεύρεση μέσης οδού σε εργασιακά θέματα τα οποία τον απασχολούν και την αδιάφορη - παθητική ηγεσία, η οποία επιφέρει μια αποτυχημένη ηγεσία που δίνει έμφαση στα αποτελέσματα.

Οι Chelladurai και Saleh, (1980) προτείνουν το Πολυδιάστατο Μοντέλο Ηγεσίας το οποίο περιλαμβάνει πέντε στυλ ηγεσίας: δημοκρατικό, αυταρχικό, καθοδηγητικό, κοινωνικής υποστήριξης και θετικής ανατροφοδότησης. Ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός επιτρέπει τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη λήψη αποφάσεων, ενώ ο αυταρχικός επιβάλλει τη γνώμη του (Chelladurai & Saleh, 1980). Τα μέλη μιας ομάδας είναι πιο ικανοποιημένα από τον δημοκρατικό παρά από τον αυταρχικό ηγέτη (Foels, Driskell, Mullen & Salas, 2000), ενώ οι υποστηρικτικοί εκπαιδευτικοί αυξάνουν τα κίνητρα, την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων και την επιθυμία τους να συμμετέχουν σε φυσική δραστηριότητα στον ελεύθερό τους χρόνο (Chatzisarantis, & Hagger, 2009).

Σύμφωνα με άλλους μελετητές η συμπεριφορά του ηγέτη παίζει καθοριστικό ρόλο στη συνοχή της ομάδας (Murray, 2006). Προτιμώμενες από τους εκπαιδευόμενους ηγετικές συμπεριφορές θεωρούνται η καθοδήγηση και η θετική ανατροφοδότηση, ενώ ανεπιθύμητη ηγεσία θεωρείται η αυταρχική ηγεσία (Surujlal, & Dhurup, 2012). Ωστόσο, οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν ικανοποιημένοι από το δημοκρατικό στυλ και την κοινωνική υποστήριξη (Moen, Hoigaard & Peters, 2014).

Το καθοδηγητικό στυλ σχετίζεται αρνητικά με το άγχος (Monemi & Moghaddam, 2013), ενώ το αυταρχικό στυλ σχετίζεται θετικά με το άγχος, αλλά και με τη χρήση λεκτικά επιθετικής επικοινωνίας από τον καθηγητή

(Bekiari, 2014). Επιπλέον ερευνά τα κίνητρα σε σχέση με την εκπλήρωση των στόχων που θέτει το κάθε άτομο ανάλογα με το χώρο που δραστηριοποιείται για παράδειγμα οι μαθητές-εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται την ικανότητά τους με δύο διαφορετικούς τρόπους: με τον προσανατολισμό στο «εγώ» (τα άτομα κρίνουν την ικανότητά τους σε σχέση με τα άλλα άτομα) και με τον προσανατολισμό στο «έργο» (τα άτομα κρίνουν την ικανότητά τους σύμφωνα με την προσωπική τους βελτίωση) (Nicholls, 1984; 1989).

Όσον αφορά τον προσανατολισμό στους στόχους, υπάρχουν άτομα που είναι προσανατολισμένα και στους δύο στόχους αλλά και άτομα που δεν είναι προσανατολισμένα σε κανέναν από τους δύο στόχους (Duda, 1989a). Τα άτομα με προσανατολισμό στο «εγώ», προσπαθούν με κάθε τρόπο να αποδείξουν ότι είναι καλύτεροι από τους άλλους με στόχο να επιδείξουν τις ικανότητές τους στους άλλους. Για αυτά τα άτομα ως επιτυχία ορίζεται το να μπορέσουν να ξεπεράσουν τους άλλους ή να πετύχουν μια καλή επίδοση ενώ, τα άτομα με προσανατολισμό στο «έργο», αντιλαμβάνονται ως επιτυχία την προσωπική βελτίωση ή όταν καταφέρουν να φέρουν σε πέρας μια δραστηριότητα (Θεοδωράκης, Γούδας, & Παπαϊωάννου, 1998).

Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι ο προσανατολισμός στο εγώ έχει άμεση σχέση με την εκτίμηση πως το αποτέλεσμα το οποίο επιτεύχθηκε οφείλεται σε εξωγενείς και μη ελεγχόμενους παράγοντες, όπως η ικανότητα, ενώ ο προσανατολισμός στο έργο έχει άμεση σχέση με την εκτίμηση πως το αποτέλεσμα της προσπάθειας οφείλεται σε ενδογενείς και ελεγχόμενους παράγοντες. (Ames, 1992b; Dweck & Leggett, 1988). Μελετητές διαπίστωσαν ότι τα άτομα που προσανατολίζονται στο εγώ θεωρούν ότι η αργή πρόοδος αλλά και η μη ικανοποίηση των προσδοκιών τους είναι μια ένδειξη της χαμηλής επάρκειάς τους σε σχέση με τους άλλους ενώ τα άτομα που προσανατολίζονται στο έργο πιστεύουν ότι η αργή πρόοδος αλλά και η μη ικανοποίηση των προσδοκιών τους είναι μια ευκαιρία για να βελτιωθούν περισσότερο (Linnenbrink & Pintrich, 2002).

Ένα άλλο στυλ ηγεσίας, το οποίο βασίζεται στη συλλογική εργασία και επιδιώκει να εμπλέξει τα άτομα σε μια διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι το στυλ του «ηγέτη υπηρέτη» (servant leadership). Σύμφωνα με τον Greenleaf

(1977), αυτή η θεωρία δίνει έμφαση στην προσωπικότητα του ηγέτη, ο οποίος λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς προάγοντας την αυτονομία και την ηθική εξύψωση των υφισταμένων του (Van Dierendonck, Stam, Boersma, de Windt, & Alkema, 2014). Στο συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας ιεραρχούνται οι επιθυμίες της ομάδας από τον «ηγέτη - υπηρέτη», ως πιο σημαντικές από τις δικές του και ο ίδιος, ορίζει ως σκοπό του περισσότερο να ικανοποιήσει την ομάδα του παρά να την καθοδηγήσει.

Το ενδιαφέρον για το κατάλληλο στυλ ηγεσίας οδήγησε στην ανάπτυξη πολλών θεωριών οι οποίες βασίζονται στη σχέση αλληλεπίδρασης ηγετών – υφισταμένων και στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Στο μοντέλο διοίκησης των Tannenbaum και Schmidt (1958) υποστηρίζεται ότι όσο μετακινείται ο ηγέτης από την αυταρχική προς τη δημοκρατική ηγεσία, τόσο περιορίζεται η εξουσία που ασκεί και αυξάνεται η αυτονομία των υφισταμένων του.

Μια έρευνα η οποία διεξήχθη στο χώρο του αθλητισμού και μελέτησε τις προτιμήσεις των αθλητών (στο χώρο του μπάσκετ, του ποδοσφαίρου και του βόλεϊ ) σχετικά με την ηγετική συμπεριφορά των προπονητών τους έδειξε ότι οι αθλητές προτιμούν περισσότερο το δημοκρατικό πρότυπο που εστιάζει στη θετική ανατροφοδότηση και την καθοδήγηση ενώ δεν προτιμούν την κοινωνική στήριξη και τον αυταρχικό τρόπο ηγεσίας (Sherman, Fuller, & Speed, 2000). Συμπερασματικά ως πιο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας θεωρείται το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτής παρέχει ένα μέρος της εξουσίας του στους εκπαιδευόμενους του (Schmuck & Schmuck, 1968).

### **Πρότυπα ηγεσίας**

Η ανάγκη ηγετικών προτύπων στο χώρο της εργασίας, είναι απαραίτητος παράγοντας για την καλυτέρευση της απόδοσης των εργαζομένων, λόγω του ότι μέσω αυτών είναι σε θέση να αποκομίσουν περισσότερα για την εργασία τους αλλά και να έχουν περισσότερα θετικά αποτελέσματα στην απόδοσή τους (Starr, 2003). Η υιοθέτηση ηγετικών συμπεριφορών από άτομα με ηγετικές θέσεις έχουν την ικανότητα να

επηρεάσουν θετικά την απόδοση των εργαζομένων τους (Alkahtani, 2015). Σύμφωνα με έρευνες που διεξήχθησαν, βρέθηκε ότι συγκεκριμένα γνωρίσματα των ηγετικών προτύπων, όπως για παράδειγμα η αποφασιστικότητα η συνέπεια και η καλή επικοινωνία, αποτελούν σπουδαίους παραμέτρους για την επιτυχία στις επιχειρήσεις (Jones, 2002). Επιπρόσθετα, από νέα έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατά την οποία μελετήθηκε η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα διαφορετικά πρότυπα ηγεσίας και στα κίνητρα των υπαλλήλων επαληθεύτηκαν προηγούμενες έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί για το ίδιο θέμα. Συγκεκριμένα επισημάνθηκε η σημαντική επίδραση που ασκούν συγκεκριμένα πρότυπα ηγεσίας στην ανάπτυξη και στη διατήρηση των κινήτρων των εργαζομένων. Επιπλέον η έρευνα ανέδειξε ότι η χαρισματική ηγεσία, συνδέεται άμεσα με την επιβράβευση και με την παρακίνηση των εργαζομένων (Khuong & Hoang, 2015). Επιπλέον, φαίνεται να υπάρχουν σταθερά θετικά αποτελέσματα ως προς τη βελτίωση των εργαζομένων με αποτέλεσμα να επέρχεται και σημαντική βελτίωση για την επιχείρηση (Jung & Sosik, 2002; Walumbwa, 2002). Όσον αφορά στο σχολικό περιβάλλον, οι ηγέτες-διευθυντές, οφείλουν να έχουν ευελιξία ώστε να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες μορφές ηγεσίας στοχεύοντας στην εργασιακή επιτυχία και στην απόκτηση σεβασμού από τους υπαλλήλους τους (Chiang & Wang, 2012; Clark, Hartline, & Jones, 2009).

Μελετητές έχουν προσδιορίσει συγκεκριμένα πρότυπα ηγεσίας που χρησιμοποιούν οι ηγέτες, σύμφωνα με τα οποία προσδιορίζουν και στηρίζουν την ηγετική τους συμπεριφορά και τα οποία είναι κατάλληλα για την κάθε περίπτωση. Με σημείο αναφοράς την τεχνική λήψης αποφάσεων από τον ηγέτη, προσδιορίστηκαν τρία πρότυπα ηγεσίας: το δημοκρατικό, το αυταρχικό και το εξουσιοδοτικό πρότυπο. Με δεδομένο όμως ότι οι συνθήκες σε εκπαιδευτικό, και επιχειρηματικό τομέα αλλάζουν, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, δεν μπορεί να οριστεί ένα συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας το οποίο να γίνει καθολικά αποδεκτό ως το πιο κατάλληλο για κάθε οργάνωση (Northouse, 2010; Pawar, 2014).

Αναλυτικότερα ως δημοκρατικό πρότυπο ηγεσίας ορίζεται αυτό στο οποίο έχουμε συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων μεταξύ του ηγέτη

και των υφισταμένων του σε έναν οργανισμό ή αλλιώς την επιρροή που ασκούν οι υφιστάμενοι στους ανώτερους τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Somech, 2005). Το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας είναι γενικότερα αποδεκτό ως το πιο αποτελεσματικό, καθώς με τον συγκεκριμένο τρόπο διοίκησης ο ηγέτης εμπνέει, ενθαρρύνει και καθοδηγεί τους υφιστάμενούς του ώστε να είναι ενεργά μέλη της οργάνωσης παρέχοντας τους κίνητρα τα οποία επιφέρουν τη δημιουργικότητά τους. Παρόλο που αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι η χρήση δημοκρατικού τρόπου ηγεσίας στα μέλη της οργάνωσης δεν είχε παραγωγικά αποτελέσματα, εντούτοις παρατηρήθηκε ότι η συμβολή των μελών στην οργάνωση ήταν ποιοτικά σημαντικότερη από το αυταρχικό στυλ ηγεσίας (Belias & Koustelios, 2014).

Αποτελέσματα έρευνας επαλήθευσαν ότι το δημοκρατικό στυλ, έχει άμεση σχέση με το επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων του για την τόνωση της εργασιακής τους αποδοτικότητας καθώς και ότι η συναισθηματική εμπιστοσύνη είχε συγκριτικά καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με τη γνωστική εμπιστοσύνη. Συγκεκριμένα ερευνήθηκε στο δημοκρατικό στυλ, η επίδραση της γνωστικής και συναισθηματικής εμπιστοσύνης στη συμπεριφορά του ηγέτη καθώς και οι συνέπειες αυτών, ως προς τα εργασιακά αποτελέσματα των υφιστάμενων σε μια επιχείρηση (Miao et al., 2014). Σε έρευνα της ίδιας χρονιάς διαπιστώθηκε ότι οι εργαζόμενοι και των δύο φύλων στους οποίους εφαρμόστηκε το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας φάνηκε να δεσμεύονται περισσότερο με την επιχείρηση και τους στόχους της. Επιπλέον αξιοσημείωτο εύρημα ήταν ότι οι γυναίκες έδειξαν να δεσμεύονται περισσότερο από τους άντρες με τους στόχους της επιχείρησης και να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια ως προς την επίτευξη τους (Bell & Mjoli, 2014).

Το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, αποδείχθηκε και σε προγενέστερες έρευνες ότι συνδέεται θετικά με την βελτιωμένη απόδοση στην εργασία και την εργασιακή δέσμευση, μέσω της θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των προϊσταμένων και των υφισταμένων σε διαφορετικές οργανώσεις (Huang, Iun, Liu, & Gong, 2010; Lewicki, Wiethoff, & Tomlinson, 2005; Yousef, 2000).

Το αυταρχικό πρότυπο ηγεσίας ορίζεται αυτό στο οποίο χρησιμοποιείται συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, το οποίο έχει ως χαρακτηριστικό γνώρισμα την αυταρχική συμπεριφορά του ηγέτη που δίνει εντολές στους υφισταμένους του, τις οποίες πρέπει να τηρούν απαρέγκλιτα ώστε να παραχθεί έργο σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, ενώ δεν εξετάζει τις ανάγκες τους και δεν δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για να αυξήσει τα κίνητρα τους. Ωστόσο αν και το αυταρχικό πρότυπο ηγεσίας βασίζεται σε μια αυστηρά ιεραρχική οργανωτική δομή δύναται να είναι αποτελεσματικό όταν υπάρχει η φυσική παρουσία του ηγέτη (Belias & Koustelios, 2014). Ένα άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα του συγκεκριμένου προτύπου ηγεσίας είναι ότι ο ηγέτης αποφασίζει σαφής διαχωρισμούς θέσεων και αρμοδιοτήτων στην ομάδα εργασίας, χωρίς να επιζητά τη συμμετοχή των υφισταμένων του στη λήψη αποφάσεων (Belias & Koustelios, 2014; Bhatti, Maitlo, Shaikh, Hashmi, & Shaikh, 2012).

Επίσης επισημάνθηκε ότι οι αυταρχικοί ηγέτες, παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά ευαισθησίας για τα άτομα της ομάδας τους, ενώ προσπαθούν να τα επηρεάσουν με αρνητικό τρόπο ως προς την αποτελεσματικότητα, τα συναισθήματα και τα κίνητρα τους (Judge et al., 2004). Μελετώντας τη σχέση μεταξύ των διαφορετικών στυλ ηγεσίας σε συνδυασμό με την επιτυχία του οργανωτικού τους σχεδίου εργασίας σε επιχειρηματικό επίπεδο, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ του δημοκρατικού στυλ ηγεσίας και της επιτυχίας στην επιχείρηση, παράλληλα διαπιστώθηκε ότι το αυταρχικό στυλ ηγεσίας δεν οδηγεί την επιχείρηση σε επιτυχημένα σχέδια εργασίας (Liphadzi, Aigbavboa & Thwala, 2015). Στο θέμα της ικανοποίησης των εργαζομένων στο περιβάλλον της εργασίας τους, το ηγετικό στυλ είχε θετικά αποτελέσματα ενώ σε περιπτώσεις εφαρμογής του αυταρχικού στυλ τα άτομα εξέφρασαν απογοήτευση και θυμό για το εργασιακό περιβάλλον τους (Schwartz, 1987).

Όσον αφορά το εξουσιοδοτικό πρότυπο ηγεσίας, έχει ως γενικό κανόνα την ανάθεση των πρωτοβουλιών και τη δύναμη για τις τελικές αποφάσεις σχεδόν αποκλειστικά στα μέλη της ομάδας. Ο ρόλος του ηγέτη συρρικνώνεται οικειοθελώς και τα μέλη της ομάδας ορίζονται έτσι ώστε να λαμβάνουν

αποφάσεις για την πορεία των εργασιών της επιχείρησης. Εφαρμόζοντας το συγκεκριμένο πρότυπο ηγεσίας, ο ηγέτης παρέχει ελάχιστη καθοδήγηση στα μέλη της ομάδας με αποτέλεσμα αυτά να παρουσιάζουν ελάχιστη αποτελεσματικότητα και επιθυμία για εργασία. Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών που διεξήχθησαν, ο εξουσιοδοτικός τρόπος διοίκησης μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες για την επιχείρηση, μπορεί όμως να θεωρηθεί και αποτελεσματικός τρόπος διοίκησης σε περιπτώσεις όπου οι υφιστάμενοι του ηγέτη είναι αρκετά εξειδικευμένοι στο αντικείμενο της εργασίας τους (Belias & Koustelios 2014).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε πάνω στο εξουσιοδοτικό πρότυπο ηγεσίας, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα επίπεδα των κινήτρων ήταν αρκετά χαμηλά λόγω του ότι η παρέμβαση του ηγέτη δεν ήταν σημαντική και αποτελεσματική (Chaudhry & Javed 2012). Επιπλέον, οι Eagly, Johannesen-Schmidt και Van Engen (2003), υποστήριξαν ότι μεταξύ της αποτελεσματικότητας των ηγετών και της παθητικής διαχείρισης η οποία εφαρμόζεται σε περίπτωση υιοθέτησης του εξουσιοδοτικού προτύπου ηγεσίας οι σχέσεις είναι αρνητικές.

Σύμφωνα με τη θεωρία των Chelladurai και Saleh (1980), υπάρχουν πέντε ηγετικά πρότυπα: το *δημοκρατικό*, το *αυταρχικό*, η *θετική ανατροφοδότηση*, η *κοινωνική υποστήριξη* και η *καθοδήγηση*. Συγκεκριμένα οι προαναφερόμενοι δημιούργησαν μια κλίμακα ηγεσίας για τον αθλητισμό ονομαζόμενη (LSS) (*Leadership Scale for Sports*), η οποία αποτελείται από ένα μοντέλο με πέντε ηγετικά πρότυπα και έχει ως σκοπό να παρέχει δεδομένα σχετικά με τον αθλητή και τις αντιλήψεις των προπονητών τους για τα επιθυμητά πρότυπα ηγεσίας. Βάση αυτής της θεωρίας των Chelladurai και Saleh (1980), οι αθλητές, συμπληρώνοντας την κλίμακα (LSS), πρότειναν τις επιθυμητές συμπεριφορές των προπονητών τους. Στη συνέχεια οι ερευνητές καθόρισαν τα πρότυπα ηγεσίας παρατηρώντας και τις συμπεριφορές τις οποίες δήλωσαν οι ίδιοι οι προπονητές στην κλίμακα, αφού διατύπωσαν την άποψη τους και οι ίδιοι για το πως πιστεύουν ότι ηγούνται στην προπόνηση. Μέσα σ αυτό το πλαίσιο, η κλίμακα που δημιούργησαν οι Chelladurai και Saleh (1980), χρησιμοποιήθηκε για να μετρήσει το είδος ηγεσίας που

επιθυμούν οι αθλητές, καθώς και τις αντιλήψεις τους για τον επιθυμητό τρόπο ηγεσίας που θα μπορούσαν να έχουν οι προπονητές τους.

Αναλυτικότερα στο δημοκρατικό πρότυπο, ο εκπαιδευτής επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων οι οποίες σχετίζονται με τους στόχους της ομάδας, και αφορούν τη δραστηριότητα με την οποία εμπλέκονται. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να λάβουν ενεργά μέρος στη λήψη αποφάσεων να εκφράσουν τις σκέψεις τους και να αναπτύξουν τις πρωτοβουλίες τους (Nami et al., 2013). Στην περίπτωση του αυταρχικού προτύπου ο εκπαιδευτής δεν επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να συμμετάσχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, καθώς τονίζεται η προσωπική αυθεντία του εκπαιδευτή. Ο εκπαιδευτής είναι αυτός ο οποίος ορίζει τους στόχους της ομάδας, ενώ ο εκπαιδευόμενος οφείλει να υπακούει στις οδηγίες του εκπαιδευτή χωρίς να συμμετάσχει στη λήψη των αποφάσεων (Pilus & Saadan, 2009; Ramzaninezhad & Keshtan, 2009).

Στην περίπτωση της θετικής ανατροφοδότησης (*positive feedback*), οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν τεχνικές επιβράβευσης της προσπάθειας και της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στην δραστηριότητα. Συγκεκριμένα, η συμπεριφορά του εκπαιδευτή εστιάζει στην ενίσχυση του εκπαιδευόμενου επιβραβεύοντας τις καλές του επιδόσεις και έχει ως στόχο τη βελτίωση του (Abedini et al., 2014; Pilus & Saadan, 2009; Nami et al., 2013).

Στο πρότυπο της κοινωνικής υποστήριξης (*social support*), ο εκπαιδευτής έχει ως πρωταρχικό στόχο να δημιουργήσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους, αποβλέποντας στη δημιουργία θετικής ατμόσφαιρας και κατάλληλου κλίματος στην ομάδα. Ο εκπαιδευτής ενδιαφέρεται στο πλαίσιο της κοινωνικής υποστήριξης για την ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευομένων. Τόσο η θετική ανατροφοδότηση, όσο και η κοινωνική υποστήριξη, θεωρούνται ως τα πρότυπα ηγεσίας στα οποία οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευομένων (Pilus & Saadan, 2009; Nami et al., 2013; Ramzaninezhad & Keshtan, 2009).

Το πέμπτο και τελευταίο πρότυπο, το πρότυπο καθοδήγησης (*Training and instruction*), σχετίζεται με συμπεριφορές του ηγέτη που έχουν ως σκοπό να βελτιώσουν τις επιδόσεις των εκπαιδευομένων. Συγκεκριμένα, ο ηγέτης μέσω της καθοδήγησης και της προσπάθειας κατανόησης των δυνατοτήτων και αδυναμιών του εκπαιδευόμενου έχει ως στόχο να βελτιώσει τις επιδόσεις τους δίνοντας βαρύτητα στην εξάσκηση και στο βέλτιστο συντονισμό των δραστηριοτήτων τους (Abedini, Esmaili, & Tojari, 2014).

Αναφορικά με τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες - κουκλοθέατρο και συγκεκριμένα στο γνωστικό αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής, το κατάλληλο πρότυπο ηγεσίας μπορεί να περιλαμβάνει την καθοδήγηση των εκπαιδευομένων - μαθητών για την βελτίωση των δεξιοτήτων τους και των τεχνικών τους σε θέματα αισθητικής αγωγής, αλλά και τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών με σκοπό τον καλύτερο συντονισμό των θεατρικών δράσεων τους.

### **Η ηγεσία στην εκπαίδευση**

Ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας εμφανίζει διαφοροποιήσεις σε διαφορετικά πεδία δραστηριότητας, όπως είναι οι επιχειρήσεις, οι οργανισμοί και το σχολικό περιβάλλον. Στα πλαίσια αυτά, διαφοροποιείται και ο ρόλος και η συμπεριφορά του ηγέτη-εκπαιδευτικού. Ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός στο Πολυδιάστατο Μοντέλο ηγεσίας, επιτρέπει τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη λήψη αποφάσεων, ενώ ο αυταρχικός επιβάλλει τη γνώμη του (Chelladurai & Saleh, 1980).

Σε κάθε σχολικό περιβάλλον παρατηρείται μια δομή ηγεσίας. Οι εκπαιδευτικοί ασκούν επιρροή στους μαθητές τους στην αίθουσα διδασκαλίας (εκπαιδευτική ηγεσία), αλλά και γενικότερα στο σχολικό περιβάλλον (Pont, Nusche & Moorman 2008). Η έννοια της ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον αποσκοπεί στη βελτίωση των προσδοκιών και των αποτελεσμάτων του σχολείου, και παίρνει μορφή στο πρόσωπο του διευθυντή του σχολείου, μέσω του οποίου η συμβολή στην υλοποίηση των σχολικών στόχων είναι καθοριστική. Όσον αφορά την ηγεσία στο σχολείο υποστηρίζεται ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς του ηγέτη του σχολείου και των

επιτευγμάτων των μαθητών (De Maeyer, Rymenans, Van Petegem, van den Bergh, & Rijlaarsdam, 2007). Επιπλέον οι ενέργειες του ηγέτη στο σχολείο επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις σχολικές επιδόσεις και καθορίζουν τα αποτελέσματα της μάθησης με έμμεσο τρόπο, μέσω δράσεων που απευθύνονται στην οργάνωση του σχολείου και στο παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό κλίμα (Ogawa & Scribner, 2002).

Μελετητές χρησιμοποιώντας ένα εννοιολογικό μοντέλο ηγεσίας το οποίο έχει ως βασικούς πόλους τον εκπαιδευτικό ως ηγέτη και τις δράσεις του στην μάθηση τόνισαν τις επιμέρους στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, για να επηρεάσουν τους συναδέλφους τους, άμεσα ή έμμεσα αλλά και την επίσημη ή ανεπίσημη ηγεσία του σχολείου, με σκοπό να προαχθεί η βελτίωση του σχολείου. (Fairman & Mackenzie, 2015).

Ο ρόλος του ηγέτη-διευθυντή στο σχολείο είναι σημαντικός καθώς συμβάλει στη δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσεων για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Οι ηγέτες εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με συγκεκριμένο τρόπο σε επικεντρωμένα πλαίσια, ώστε να καταλήξουν με τις συστάσεις τους σε συμπεράσματα με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικότερα (Neumerski, 2013).

Μέσω του ηγέτη - διευθυντή αναδεικνύεται η ηγεσία στο σχολικό πλαίσιο και ο ίδιος συνεισφέρει στην επίτευξη ή μη των σχολικών στόχων (Hallinger & Heck, 1998). Καθώς οι σχολικοί ηγέτες εργάζονται εκτός τάξης, η επίδραση των ηγετών-διευθυντών στη μάθηση των μαθητών προέρχεται σε μεγάλο βαθμό και από άλλα μέλη του σχολικού περιβάλλοντος όπως είναι οι δάσκαλοι, οι κανονισμοί του σχολείου και το σχολικό κλίμα. Το θετικό παιδαγωγικό κλίμα αποτελεί κίνητρο για τον μαθητή να αγαπήσει το σχολείο, να συμμετάσχει άφοβα στην εκπαιδευτική διαδικασία, να καταβάλλει μεγαλύτερες προσπάθειες στη μάθηση, να ανακαλύψει εσωτερικά κίνητρα μάθησης (Τριλιανός, 2013; Freiberg, 2005; Ματσαγγούρας, 2003α). Υπάρχει σύνδεση της σχολικής ηγεσίας με τη θεμελίωση ενός ποιοτικού κλίματος στη σχολική αίθουσα, με την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, τον τρόπο συμπεριφοράς των δασκάλων απέναντι στους μαθητές και τέλος με την

ικανότητα των μαθητών να εξοικειώνονται με τη διδασκαλία (Marzano, Waters, & McNulty, 2005).

Μελετώντας την επίδραση του σχολικού ηγέτη παρατηρείται ότι οι διαφορετικές προσεγγίσεις οδηγούν σε διαφορετικά αποτελέσματα στο σχολικό περιβάλλον. Μάλιστα, το ηγετικό στυλ στην εκπαίδευση κυριαρχείται από δύο εννοιολογικά μοντέλα, τη διδακτική ηγεσία (instructional leadership) και τη συναλλακτική ηγεσία (transformational leadership). Τα μοντέλα αυτά επικεντρώνονται στον τρόπο που η εκπαιδευτική ηγεσία, η οποία ασκείται από τους διευθυντές και τους δασκάλους επιφέρει βελτιωμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Marks & Printy, 2003).

Μέσω του στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολείων, έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν τα κίνητρα του προσωπικού, ενισχύοντας την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς, βελτιώνοντας τη διδασκαλία και τη μάθηση έμμεσα και βελτιώνοντας τις συνθήκες εργασίας (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). Ο κύριος ρόλος ενός ηγέτη - διευθυντή είναι να καθιερώσει την κουλτούρα του σχολείου ως ένα ισχυρό εργαλείο, το οποίο να έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει τη διδασκαλία και τη μάθηση (Hargreaves, Earl, Moore, & Manning, 2001; Harris, 2002; Hopkins, 2000; Slater, Goldring, Bolman, Thurston, & Crow, 1994). Έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς των σχολικών ηγετών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών του σχολείου (Brookover, Bedy, Flood, Schweitzer, & Wisenbaker, 1979).

Επιπρόσθετα, άλλες έρευνες έδειξαν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική κουλτούρα (Sahin, 2011). Επιπλέον με τις δράσεις της η σχολική ηγεσία, επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του έργου των εκπαιδευτικών, τις επιδόσεις των μαθητών, τις πολιτιστικές ανάγκες των γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών αλλά και την λειτουργικότητα και δομή του σχολείου (Khalifa, Gooden & Davis, 2016). Η συμβολή του ηγέτη-διευθυντή, βασίζεται στη βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων και ο τρόπος για να επιτευχθεί η μέγιστη αποδοτικότητα από πλευράς των εργαζομένων είναι να ενισχυθούν από την πλευρά του ηγέτη τα κίνητρα, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών, οι πεποιθήσεις, και οι αξίες τους

(Leithwood et al., 2008). Εκτός των προαναφερομένων, η σχολική ηγεσία για να είναι αποδοτική σκόπιμο είναι να περιλαμβάνει χρήσιμες πρακτικές εφαρμογής των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών με σκοπό τη μέγιστη απόδοση των εκπαιδευτικών η οποία αποτελεί βασική επιδίωξη για την μετέπειτα διαδικασία απόκτησης γνώσεων των μαθητών (Leithwood et al., 2008).

Στο σχολικό περιβάλλον, όταν επικρατεί το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, λειτουργεί εξελικτικά στην προώθηση της επαγγελματικής καριέρας των εκπαιδευτικών και παράλληλα αποτελεί κίνητρο για καλύτερης ποιότητας εκπαίδευση η οποία οδηγεί στην μάθηση (Sahin, 2011). Έτσι οι εκπαιδευτικοί που καθοδηγούνται από δημοκρατικούς-αποτελεσματικούς ηγέτες, παρουσιάζουν υψηλό ηθικό και αναπτύσσουν συλλογικό αίσθημα αξιοσύνης, επικεντρώνοντας την προσοχή τους στη σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και στη δημιουργία συνεργασίας και ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας μεταξύ τους (Leithwood & Beatty 2008).

### **Κίνητρα**

«Κίνητρο ή παρώθηση είναι ότι κινεί, ωθεί ή παρασύρει το άτομο σε δράση» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Η παρακίνηση ή παρώθηση ορίζεται ως η κατεύθυνση του ατόμου προς μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, συγκεκριμένα είναι η επιλογή μιας συγκεκριμένης πράξης, η επιμονή σε αυτή και η προσπάθεια που καταβάλλει το άτομο για αυτή (Dornyei, 2001).

Στη βιβλιογραφία γενικότερα ορίζονται τρεις κύριοι τύποι παρακίνησης: α) η εσωτερική παρακίνηση, β) η εξωτερική παρακίνηση και γ) η έλλειψη παρακίνησης (Ryan & Deci, 2000). Σύμφωνα με τους Deci και Ryan (1985), η εσωτερική παρακίνηση πηγάζει από έμφυτες ανάγκες του ανθρώπου όπως: η ανάγκη αυτοκαθορισμού των ενεργειών του, η ανάγκη να αισθάνεται ικανός και η ανάγκη του για ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Όσο περισσότερο αυτόνομο νιώθει ένα άτομο τόσο περισσότερο ικανοποίηση νιώθει για αυτό που κάνει και όσο πιο ικανό αισθάνεται τόσο υψηλότερη εσωτερική παρακίνηση αισθάνεται (Deci & Ryan 1985).

Η εσωτερική παρακίνηση παρατηρήθηκε ότι σχετίζεται και με την ικανοποίηση από το μάθημα (Ryan, 1982). Η υπεροχή της εσωτερικής παρακίνησης, που έγκειται στην εκούσια εμπλοκή των μαθητών, έναντι της εξωτερικής παρακίνησης έχει επισημανθεί σε αρκετές έρευνες (Gottfried, 1985; Goudas, Biddle & Underwood, 1995).

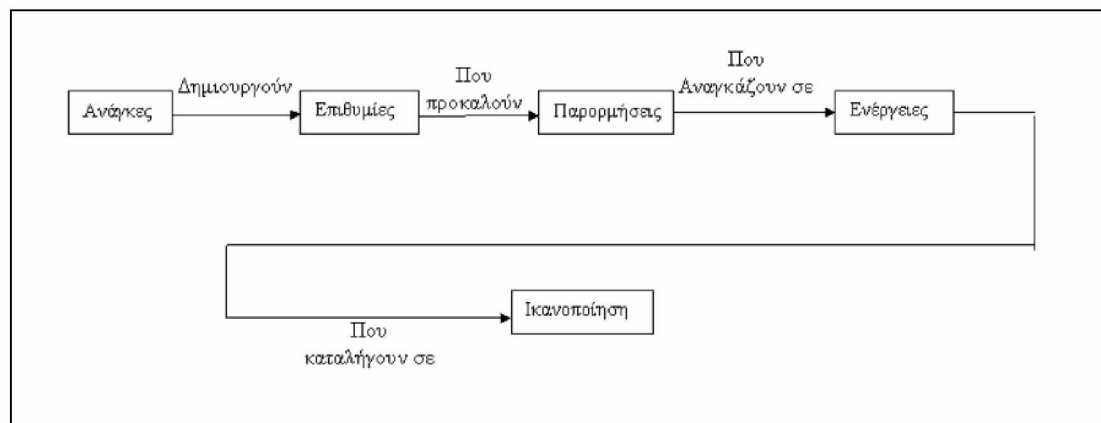
Η εξωτερική παρακίνηση παρουσιάζει τέσσερις διαστάσεις που σχετίζονται με το βαθμό αυτοκαθορισμού της συμπεριφοράς του ατόμου. Οι Ryan και Connell (1989), αναφέρονται σε τέσσερα είδη εξωτερικής παρακίνησης: στην εξωτερική ρύθμιση, όπου η συμπεριφορά καθορίζεται από εξωτερικά κίνητρα, αμοιβές ή εξαναγκασμοί, στην ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση, όταν το άτομο πιέζει τον εαυτό του να εκτελέσει κάτι γιατί αλλιώς νιώθει άσχημα, στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση, όταν το άτομο παρακινείται να εκτελέσει κάτι επειδή το θεωρεί σημαντικό χωρίς όμως να νιώθει και ιδιαίτερη ευχαρίστηση και τέλος στην ενσωματωμένη ρύθμιση, που αναφέρεται σε ένα σύνολο συμπεριφορών που εκφράζουν γενικότερα το άτομο αυτό.

Ως κίνητρα μάθησης (motivation) για το μαθητή, αποτελούν η εμπλοκή του στη μαθησιακή διαδικασία, η αίσθηση και η επιβεβαίωση ότι τα καταφέρνει, καθώς και η αίσθηση ότι ανήκει σε μια ομάδα με συνεχή πρόκληση και παρακίνηση των ενδιαφερόντων του. Μελετητές επεσήμαναν ότι οι τεχνικές του θεάτρου από άποψη κινήτρων απογειώνουν τους μαθητές στη σχολική τάξη συνδυασμένες με τη χαρά της κίνησης και της έκφρασης, μέσω της μεταμφίεσης, της μίμησης, του θεατρικού παιχνιδιού, της προσομοίωσης κοινωνικών καταστάσεων, της δραματοποίησης κινούμενων σχεδίων, της απόδοσης θεατρικών διαλόγων, του χορού και του τραγουδιού, με λίγα λόγια, μέσω της καλλιτεχνικής έκφρασης (Κοφίδου, (2012).

Ως ενδογενής (intrinsic) παρακίνηση-παρώθηση, ορίζεται η εκάστοτε επιθυμία του ατόμου να μάθει, «η εσωτερική παρώθηση του ατόμου να ασχοληθεί με το περιβάλλον του» (Deci & Ryan, 1985) ενώ ως εξωγενής (extrinsic) παρακίνηση- παρώθηση του μαθητή είναι τα θετικά συναισθήματα που θα τους δημιουργήσει η εκμάθηση της τέχνης του κουκλοθεάτρου καθώς και ενός άλλου πολιτισμού (μέσα από το τραγούδι, το χορό, το παιχνίδι, από μια κινηματογραφική ταινία, από ένα βίντεο) (William & Burden, 1997).

Οι μαθητές μαθαίνουν μέσω του κουκλοθεάτρου να εκφράζονται για να ανακαλύπτουν τον κόσμο, ενώ παράλληλα βιώνουν το αίσθημα της χαράς και της ικανοποίησης (Dornyei, 2001b) με τη βοήθεια προσαρμοσμένου στη διαδικασία παρώθησης μαθησιακού υλικού που επιλέγει να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός.

Κατά τη διδακτική διαδικασία, μεταξύ αναγκών, κινήτρων και στόχων του μαθητή υπάρχει μια σχέση αλληλεξάρτησης, ώστε να δημιουργείται μια αλυσιδωτή αντίδραση που αρχίζει από μια κατάσταση στέρησης που δημιουργεί επιθυμία, ωθεί το άτομο σε ενέργεια για την εκπλήρωση της επιθυμίας – ανάγκης και καταλήγει στην ικανοποίησή της (Σχήμα. 1)



**Σχήμα 1 : Αλληλεξάρτηση αναγκών, κινήτρων, στόχων του μαθητή.**

Πηγή: <http://kontopodis.edu.gr>

Επομένως ενδογενής παρώθηση ή εσωτερικά κίνητρα που προέρχονται από τον ίδιο το μαθητή είναι: η έμφυτη τάση για μάθηση, η επιθυμία για γνώση, η προδιάθεση

για διερεύνηση, η εσωτερική ικανοποίηση, το ενδιαφέρον, η περιέργεια (Fontana, 1996). Σύμφωνα με τον (Dornyei, 2001), η παρώθηση, ορίζεται ως η κατεύθυνση του ατόμου προς μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, δηλαδή η επιλογή μιας συγκεκριμένης πράξης, η επιμονή σε αυτή και η προσπάθεια που καταβάλλει το άτομο για αυτή. Ο ίδιος αναφέρει: «όσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα για την επίτευξη του στόχου, τόσο μεγαλύτερος είναι και ο βαθμός θετικής παρώθησης του ατόμου» (Dornyei 2001).

Υπάρχουν διάφοροι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν την παρώθηση. Οι εσωτερικοί παράγοντες σχετίζονται με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως η ηλικία, το φύλο, το γνωστικό, μαθησιακό επίπεδο ανάπτυξης, οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, η ωριμότητα. Οι εξωτερικοί παράγοντες πηγάζουν είτε από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον δηλαδή γονείς, συνομήλικους είτε από το άμεσο μαθησιακό περιβάλλον, δηλαδή το σχολείο, τους διδάσκοντες και την τάξη διδασκαλίας. (Williams & Burden 1997). Όσον αφορά τους διδάσκοντες η παρώθηση σχετίζεται και με την εκπαιδευτική αυτοαποτελεσματικότητα. Η *προσωπική αυτοαποτελεσματικότητα* σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ότι έχουν όλες τις απαραίτητες δεξιότητες για να παρωθήσουν τη μάθηση των μαθητών τους, ενώ η *γενική αυτοαποτελεσματικότητα* σχετίζεται με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ότι η διδασκαλία τους είναι δυνατόν να επηρεάσει θετικά τη μάθηση των μαθητών τους (Gibson & Dembo, 1984). Συγκεκριμένα, δρουν παρωθητικά για τους μαθητές οι αντιλήψεις υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, διευκολύνοντας τους στη μάθηση και οδηγώντας τους σε καλύτερες επιδόσεις (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Ross, 1992; Mojavezi & Tamiz, 2012). Αλλά και η ενθάρρυνση και η υποστήριξη των γονέων λειτουργούν παρωθητικά για τους μαθητές (Gardner 1985; Gardner et al., 1999; Gottfried et al., 1994). Για παράδειγμα θα αναφέρουμε ότι οι επιθυμίες των γονέων που αντιτίθενται στα «θέλω» των μαθητών, η παρέμβασή τους στον τρόπο διδασκαλίας και εκμάθησης ακόμα και το μορφωτικό, κοινωνικό, οικονομικό επίπεδο της οικογένειας μπορούν να προωθήσουν ή να παρεμποδίσουν την παρώθηση. Επιπλέον, η παρώθηση επηρεάζεται από την επιθυμία των μαθητών τόσο να ευχαριστήσουν τους διδάσκοντες και τους γονείς τους παίρνοντας καλούς βαθμούς όσο και να λάβουν την έμπρακτη αναγνώριση και τον έπαινο των συμμαθητών τους.

Υποστηρίχθηκε ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί ένα νέο δημιουργικό τρόπο αντιμετώπισης της μάθησης και ανταποκρίνεται σε θεωρίες κινήτρων όπως είναι οι θεωρίες της αποτελεσματικότητας (effectance motivation) (Κοντογιάννη, 2000) και της επάρκειας (self-efficacy)

(Κοντογιάννη, 2000). Οι Gavriilidou και Psaltou θεωρούν ως βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση στρατηγικών μάθησης: την ηλικία, το φύλο, τα κίνητρα μάθησης, τα μαθησιακά στυλ, το αντικείμενο σπουδών, το πολιτισμικό υπόβαθρο, τα μαθησιακά πιστεύω, τις απαιτήσεις δραστηριότητας και τις διδακτικές μεθόδους (Gavriilidou & Psaltou 2009). Η Psaltou-Joycey (2010), αναφέρει ότι το είδος, ο ρυθμός και η ποιότητα μάθησης, το περιεχόμενο σπουδών, η συχνότητα των μαθημάτων, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, αποτελούν παράγοντες εκτός του μαθητή και αφορούν τις συνθήκες μάθησης.

Η εσωτερική παρακίνηση θεωρείται ότι συνδέεται με τη συναλλακτική ηγεσία, η οποία μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν σε θελκτικές και ευχάριστες για αυτούς δραστηριότητες λόγω του ότι χρησιμοποιώντας, το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, οι ηγέτες προσπαθούν να προωθήσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευόμενων τους ενισχύοντας και ενθαρρύνοντας την εσωτερική τους παρακίνηση χωρίς να χρησιμοποιούν συμπεριφορές αυστηρού ελέγχου (Kanungo & Mendonca 1998). Επιπλέον σε έρευνα στον τομέα του αθλητισμού, εξετάστηκε η εσωτερική παρακίνηση των αθλητών σε σχέση με τη λεκτική επιθετικότητα και το ηγετικό στυλ των προπονητών τους και καταδείχθηκε ότι η εσωτερική παρακίνηση των αθλητών σχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίηση τους λόγω του ότι η λεκτική επιθετικότητα των ηγετών-προπονητών σχετίζεται αρνητικά με το δημοκρατικό στυλ του προπονητή και προκαλεί υπερβολικό άγχος στους αθλητές (Bekiari, 2014).

### **Προσανατολισμοί**

Σύμφωνα με τη θεωρία επίτευξης των στόχων, η οποία αναπτύχθηκε αρχικά από τον Nicholls (1984; 1989), τα κίνητρα ερευνώνται σε σχέση με την εκπλήρωση των στόχων που θέτει το κάθε άτομο και ανάλογα με το χώρο που δραστηριοποιείται. Υπάρχουν δυο διαφορετικοί τρόποι θεώρησης ως προς την αντίληψη της ικανότητας των ατόμων: με βάση τον προσανατολισμό στο «εγώ», όπου τα άτομα κρίνουν την ικανότητά τους σε σχέση με άλλα άτομα, καθώς και με βάση τον προσανατολισμό στο «έργο», όπου τα άτομα

κρίνουν την ικανότητά τους σύμφωνα με την προσωπική τους βελτίωση. Εκτός των δυο προαναφερθέντων τρόπων θεώρησης, υπάρχει και ένας τρίτος τρόπος θεώρησης ως προς την αντίληψη της ικανότητας των ατόμων, σύμφωνα με τον οποίο τα άτομα μπορεί να είναι προσανατολισμένα και στους δύο στόχους ή και σε κανέναν από τους δύο στόχους (Duda, 1989).

Ένα χαρακτηριστικό, το οποίο σχετίζεται με τα κίνητρα των ανθρώπων και είναι χρήσιμο σε διάφορους τομείς των επιστημών, είναι οι προσωπικοί προσανατολισμοί οι οποίοι αποτελούν και σημαντική κινητήρια μεταβλητή του ατόμου. Υπάρχουν διαφορές κατά άτομο, σύμφωνα με την θεωρία του Nicholls (1989), στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες-ικανότητές τους και ορίζουν την επιτυχία. Συγκεκριμένα, τα άτομα τα οποία είναι προσανατολισμένα προς το στόχο της μάθησης αντιλαμβάνονται την επιτυχία και κρίνουν την ικανότητά τους με βάση τις προσωπικές, ατομικές τους προσπάθειες και την προσωπική, ατομική τους βελτίωση ενώ, τα άτομα με προσανατολισμό στην ενίσχυση του εγώ χρησιμοποιούν τη σύγκριση με άλλους και θεωρούν ότι επιτυχία είναι να υπερκεράσουν τους άλλους επιδεικνύοντας υψηλές ικανότητες Nicholls (1984; 1989).

Ως προς τη θεώρηση επίτευξης της επιτυχίας τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στο «εγώ», προσπαθούν με κάθε τρόπο να αποδείξουν ότι είναι καλύτεροι, στη δραστηριότητα με την οποία ασχολούνται, συγκριτικά με τους άλλους επιδεικνύοντας τις ικανότητές τους και θεωρώντας επιτυχία το να ξεπεράσουν τους άλλους μέσω των καλών τους επιδόσεων. Αντιθέτως τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στο «έργο», θεωρούν επιτυχία την προσωπική, ατομική τους βελτίωση ή όταν κατορθώνουν να ολοκληρώσουν και να φέρουν σε πέρας μια δραστηριότητα (Θεοδωράκης et al., 1998).

Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση του προσανατολισμού στο έργο με την εκτίμηση πως το αποτέλεσμα της προσπάθειας οφείλεται σε παράγοντες ενδογενείς και ελεγχόμενους, ενώ αντίθετα, υπάρχει άμεση συσχέτιση του προσανατολισμού στο εγώ με την εκτίμηση πως το αποτέλεσμα το οποίο επιτεύχθηκε οφείλεται σε μη ελεγχόμενους παράγοντες, όπως η ικανότητα (Ames, 1992; Dweck & Leggett,

1988). Μελετητές διαπίστωσαν επιπλέον ότι τα άτομα που προσανατολίζονται στο έργο θεωρούν ως καλύτερο τρόπο για βελτίωση, τη σταδιακή πρόοδο αλλά και τη μη άμεση ικανοποίηση των προσδοκιών τους, ενώ τα άτομα που στοχεύουν στο εγώ εκλαμβάνουν ως αδυναμία και ένδειξη όχι υψηλής επάρκειάς τους τη μη ικανοποίηση των προσδοκιών τους (Linnenbrink & Pintrich 2002).

Σύμφωνα με τη θεωρία κινήτρου, οι έννοιες των προσωπικών προσανατολισμών ως στόχοι, εμπεριέχουν σαφείς εννοιολογικές δομές και καθορίζονται ως μια μικρή υποκατηγορία στόχων η οποία βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με μια γενικότερη κατηγορία στόχων δημιουργώντας έτσι συγκεκριμένες καταστάσεις στόχων οι οποίες επηρεάζονται από την προδιάθεση του ατόμου αλλά και από τις ίδιες τις καταστάσεις. Παρά τη συμφωνία των ερευνητών για τη θεωρία των στόχων, αναφέρεται ότι οι προσωπικοί προσανατολισμοί εμφανίζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους στον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτοί αλλά και στην υλοποίηση στην πράξη (DeShon & Gillespie 2005). Οι προσωπικοί προσανατολισμοί των στόχων μπορούν επιπλέον να οριστούν ως μια προδιάθεση που αναδεικνύει τις τάσεις των μαθητών να υιοθετήσουν συγκεκριμένους στόχους και συγκεκριμένα αποτελέσματα σε ένα μοτίβο επιτυχιών (Tuominen-Soini et al., 2011).

Σε έρευνα εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των προσωπικών προσανατολισμών και της απόδοσης των εργαζομένων στην εργασία τους σε συνδυασμό με την επίδραση του εργασιακού κλίματος. Τα αποτελέσματα της έρευνας επισήμαναν ότι ο προσωπικός προσανατολισμός στη μάθηση εργασίας σχετιζόταν σημαντικά με την εργασιακή αυτάρκεια τους σε αντίθεση με τον προσανατολισμό στην επίδοση ο οποίος σχετίστηκε αρνητικά με την εργασιακή αυτάρκεια και αποτελεσματικότητα. Τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητικά στους εργαζόμενους που θεωρούσαν ότι το εργασιακό κλίμα ήταν αρκετά υποστηρικτικό (Potosky & Ramakrishna 2002). Όσον αφορά τη διεκπεραίωση μια ακαδημαϊκής εργασίας, η σχέση του προσανατολισμού στη μάθηση με την αυτό-αποτελεσματικότητα, για την επίτευξη του στόχου του ατόμου, βρέθηκε ότι συνδέονται θετικά ενώ η σχέση

του προσανατολισμού της επίδοσης με την αυτό-αποτελεσματικότητα βρέθηκε ότι συνδέονται αρνητικά (Phillips & Gully, 1997).

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε, ερευνητές μελέτησαν κατά πόσο οι προσωπικοί προσανατολισμοί μιας ομάδας φοιτητών λειτούργησαν ως καθοδηγητές σε προγράμματα επαγγελματικής τους αναζήτησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι ατομικές διαφορές λειτούργησαν ως καθοδηγητές, καθώς τα άτομα που παρουσίαζαν σημαντικότερο βαθμό προσωπικών προσανατολισμών ήταν περισσότερο θελκτικά στις εταιρίες και ιδιαίτερα όταν συνδεόταν με ένα επίσημο πρόγραμμα καθοδήγησης (Allen & O'Brien, 2006).

Επιπλέον μελετήθηκαν οι προσωπικοί προσανατολισμοί σε σχέση με το θέμα της ηγεσίας. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη μελέτη επισημάνθηκε ότι η κατεύθυνση προσανατολισμού ενός ηγέτη επηρεάζει με ξεχωριστό τρόπο, τόσο τις σχέσεις μεταξύ των ηγετών και των εργαζομένων, όσο και την αποτελεσματικότητα των υπαλλήλων στο εργασιακό τους περιβάλλον (Janssen & Van Yperen, 2004). Οι προσωπικοί προσανατολισμοί μεταγενέστερα, απέκτησαν ευρύτερους στόχους οι οποίοι επιδιώκονται από τα άτομα ως μια διάσταση της προσωπικότητας τους και αφορούν κυρίως τις πτυχές της μάθησης και της απόδοσης. Υποστηρίχθηκε επιπλέον ότι στις περιπτώσεις επιτευγμάτων τα άτομα έχουν προσωπικούς προσανατολισμούς και ατομικές διαφορές για τις επιλογές των στόχων τους (Vande Walle et al., 1999).

Άλλοι ερευνητές, υποστήριξαν ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στην ερμηνεία των προσωπικών προσανατολισμών και στην προσωπικότητα των ατόμων καθώς και στον τρόπο που κάποια άτομα μπορεί να αντιδράσουν. Συγκεκριμένα κάποια άτομα μπορούν να αντιδράσουν θετικά και να θέσουν πραγματοποιήσιμους στόχους, ενώ κάποια άλλα άτομα να αντιδράσουν αρνητικά και να βιώσουν συναισθήματα ανεπάρκειας και ανικανότητας (Farr, Hofmann & Ringenbach, 1993).

Στο ερώτημα αν μπορούν τα άτομα ταυτόχρονα, να παρουσιάσουν και τις δύο μορφές προσανατολισμού, δηλαδή τον προσανατολισμό στη μάθηση αλλά και τον προσανατολισμό στην επίδοση, η απάντηση σύμφωνα με μελέτη

που διεξήχθη, είναι θετική και αναφέρει ότι οι προσωπικοί προσανατολισμοί αναφέρονται στις επιλογές του στόχου οι οποίοι σχετίζονται με την τάση για επιτεύγματα (Pintrich, 2000). Για την μέτρηση των προσωπικών προσανατολισμών αναπτύχθηκαν κλίμακες, οι οποίες κατέληξαν ότι, οι άνθρωποι μπορούν να έχουν ποικίλους στόχους οι οποίοι αλληλοσυμπληρώνουν ή ανταγωνίζονται ο ένας τον άλλον (Button, Mathieu, & Zajac, 1996).

Για την κατανόηση των ανθρώπινων κινήτρων, στο συντονισμό των επιτευγμάτων, η μελέτη των στόχων επίτευξης αποτελεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση καθώς εμπεριέχει αρκετά συγκεκριμένα πρότυπα για τον προσδιορισμό της επιτυχημένης επίδοσης. Για παράδειγμα η ευημερία των μαθητών σχετίζεται με τους στόχους που επιδιώκουν σε καταστάσεις επιτευγμάτων (Wigfield & Cambria, 2010). Συγκεκριμένα οι στόχοι που σχετίζονται με την εξέλιξή τους συνδέονται αρκετά με ανεπτυγμένη κοινωνικό συναισθηματική λειτουργία και θετική αυτό-αξιολόγηση, ενώ οι στόχοι που σχετίζονται με την καθιέρωση των ικανοτήτων τους συνδέονται περισσότερο με την κοινωνικό συναισθηματική τους ομαλότητα και προβλήματα προσαρμογής (Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2008).

Η μελέτη επιρροής των προσωπικών προσανατολισμών και των στόχων επίτευξης του ατόμου, στα κίνητρα και τα επιτεύγματά τους, τα τελευταία χρόνια εμφανίζει μια ανερχόμενη τάση σε διάφορους τομείς στο πεδίο της έρευνας. Μελετητές επισήμαναν ότι οι προσωπικοί προσανατολισμοί των μαθητών αναφέρονται σε επιλογές που υιοθετούν οι ίδιοι οι μαθητές σχετικά με τη μάθηση και τις ικανότητες τους και όχι τόσο για στόχους οι οποίοι απευθύνονται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (Maehr & Zusho, 2009).

### **Προσωπικοί προσανατολισμοί στην εκπαίδευση**

Οι προσωπικοί προσανατολισμοί των μαθητών, στο χώρο της εκπαίδευσης, επηρεάζουν τη σχολική πορεία τους και την εν συνόλω εξέλιξή τους. Επιπλέον στη σχολική τάξη επισημάνθηκε ότι η παράμετρος κοινωνική

αλληλεπίδραση, είναι εκείνη που επηρεάζει τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και τους στόχους επίτευξης και (Βάσιου, 2014).

Οι μαθητές εστιάζουν συνήθως το ενδιαφέρον τους σε γνωστικά αντικείμενα στα οποία εκτιμούν ότι μπορούν να έχουν καλύτερες αποδόσεις σε σχέση με άλλους συμμαθητές τους (Rottinghaus, Larson, & Borgen, 2003). Η προσωπική βελτίωση του μαθητή επιτυγχάνεται και προάγεται όταν υπάρχει συνεχές και αμείωτο κλίμα παρακίνησης από τον εκπαιδευτικό στην τάξη και έτσι δημιουργείται με τον τρόπο αυτό το κατάλληλο περιβάλλον για καλύτερη αυτο-ρύθμιση των μαθητών (Θεοδοσίου & Παπαϊωάννου, 2006).

Σε έρευνα σχετική με τους προσανατολισμούς-εσωτερικά κίνητρα των φοιτητών και την αμεσότητα των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι σχετίζεται θετικά η αμεσότητα των εκπαιδευτικών με τα εσωτερικά κίνητρα των φοιτητών και αρνητικά με το άγχος, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος των μαθηματικών (Kelly, et al., 2015). Σε μια άλλη έρευνα των (Federici & Skaalvik, 2014), εξετάστηκε η επίδραση της υποστήριξης (συναισθηματικής και ουσιαστικής) των καθηγητών στην εσωτερική παρακίνηση των μαθητών, στο μάθημα των μαθηματικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 309 μαθητές γυμνασίου σχολείων της Νορβηγίας, Από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι, η συναισθηματική υποστήριξη (εμπιστοσύνη, φιλικότητα, ζεστασιά, σεβασμός) αλλά και η ουσιαστική υποστήριξη (επίλυση προβλημάτων, κατανόηση, αποσαφήνιση, διόρθωση, κ.τ.λ.) των εκπαιδευτικών σχετίζονταν με την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών. Ωστόσο, υπήρξε έντονα θετική σχέση της ουσιαστικής υποστήριξης με την προσπάθεια των μαθητών. Συμπερασματικά προκύπτει ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές τους ουσιαστική και συναισθηματική υποστήριξη, αυξάνεται η προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές στο μάθημα και μειώνεται το άγχος τους.

Τα προαναφερθέντα ευρήματα επιβεβαιώνονται και από έρευνα των Παραϊοαννου και Kouli (1999), η οποία υλοποιήθηκε με τη συμμετοχή 239 μαθητών γυμνασίου, και επισήμανε ότι, ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών, προκαλούσε περισσότερο άγχος και χαμηλότερη αυτοπεποίθηση σε σχέση με

το μάθημα που στηριζόταν στη συνεργασία. Συμπερασματικά, προέκυψε ότι, η ενίσχυση του ανταγωνισμού αυξάνει το άγχος των μαθητών.

Στην εκπαίδευση και σύμφωνα με τη θεωρία προσανατολισμού των στόχων, οι μαθητές δύνανται να λειτουργήσουν με τον «προσανατολισμό στο εγώ» (ego orientation) ή με τον «προσανατολισμό στην επίδοση» (performance orientation), για να εξελίξουν τις δυνατότητες τους σε μια δραστηριότητα. Για να εκτιμήσει την επιτυχία του στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο μαθητής και για να κρίνει τις ικανότητές του τις συγκρίνει με βάση τις ικανότητες των άλλων (Ames, 1992; Nicholls, 1989). Οι μαθητές ικανοποιούνται συγκρίνοντας τον εαυτό τους με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους αλλά και αισθανόμενοι ανωτερότητα έναντι των άλλων (Kavussanu & Ntoumanis, 2003; Τομπούλογλου & Παπαϊωάννου, 2006).

Διερευνώντας τους προσωπικούς προσανατολισμούς, στην ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διεργασίας, συστήθηκε η ιδέα των πολλαπλών στόχων στην μάθηση και την επίτευξη και επισημάνθηκε ότι το ίδιο άτομο μπορεί να χρησιμοποιήσει, περισσότερο από έναν προσωπικούς προσανατολισμούς χωρίς να υπάρχει επίπτωση ή μείωση των θετικών αποτελεσμάτων. Στη συγκεκριμένη εργασία τα άτομα προσέγγισαν τους στόχους τους με τον προσανατολισμό στην επίδοση σε συνδυασμό με τον προσανατολισμό στη μάθηση. Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι επιδράσεις των συνδυασμών των προσωπικών προσανατολισμών στην αυτό-αποτελεσματικότητα, στη γνωστική χρήση της στρατηγικής, στο άγχος, και στους βαθμούς. Η έρευνα κατέληξε ότι οι ομάδες που συμμετείχαν δεν διέφεραν σημαντικά ως προς τις προαναφερθείσες μεταβλητές. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι τόσο η πρώτη ομάδα με υψηλή χρήση προσανατολισμού στην μάθηση και χαμηλή χρήση προσανατολισμού στην επίδοση όσο και η δεύτερη ομάδα με υψηλή χρήση προσανατολισμού και στη μάθηση και στην επίδοση δεν είχαν σημαντικές διαφορές ως προς τις μεταβλητές (Pintrich, 2000).

Μια άλλη μελέτη υποστηρίζει ότι, σύμφωνα με τη θεωρία επίτευξης στόχων, εάν ένας μαθητής ακολουθήσει τον τρόπο που καλείται προσανατολισμός στη μάθηση (learning or mastery orientation) ή

«προσανατολισμός στη δουλειά» (task orientation) (Ames, 1992; Nicholls, 1989) σημαίνει ότι ενδιαφέρεται περισσότερο για την ανάπτυξη των ικανοτήτων του αλλά και για τη γενικότερη βελτίωση του. Στην περίπτωση αυτή το άτομο κρίνει και ορίζει την επιτυχία του μέσω των προσπαθειών του και της προσωπικής του βελτίωσης καθώς και μέσα από την πρόσληψη νέων δεξιοτήτων. Επιπλέον ο μαθητής αντιλαμβάνομενος τα λάθη του, ως μια πλευρά της μάθησης, έλκεται εσωτερικά να φτάσει στην επιτυχία αποφεύγοντας να κάνει συγκρίσεις με τις ικανότητες των υπόλοιπων μαθητών (Digelidis & Papaioannou, 1999; Τομπούλογλου & Παπαϊωάννου, 2006).

Η αναγκαιότητα της προώθησης του προσανατολισμού στη μάθηση από τους εκπαιδευτικούς (Pintrich, 2000), είναι βαρύνουσας σημασίας λόγω του ότι οι μαθητές που επικεντρώνονται στην υιοθέτηση του προσανατολισμού στη μάθηση βρέθηκε να ασχολούνται περισσότερο με την εκπαίδευσή τους επιτυγχάνοντας μάλιστα καλύτερες επιδόσεις. Η θεώρηση αυτή έρχεται ως συνέχεια της χρήσης, από πλευράς των μαθητών, των γνωστικών στρατηγικών τους προάγοντας με αυτό τον τρόπο σε σημαντικό βαθμό εσωτερικά κίνητρα για μάθηση.

Συμπεράσματα άλλων μελετών επισημαίνουν ότι ο προσανατολισμός στην επίδοση συνδέεται αρνητικά με την επίδοση των μαθητών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα αλλά και με τα κίνητρα. Ωστόσο η στόχευση του προσανατολισμού στην επίδοση παρατηρήθηκε να έχει θετική συσχέτιση με την επίδοση και την ακαδημαϊκή αντίληψη στους φοιτητές, ενώ με την εσωτερική παρακίνηση για μάθηση σε καμία έρευνα δεν σχετίζεται (Elliot & McGregor, 2001; Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia, & Tauer, 2008).

Το στυλ του προσωπικού προσανατολισμού το οποίο θα επιλέξει ο μαθητής φαίνεται να καθορίζει τα αποτελέσματα των μαθητών, καθώς και το είδος των καθηκόντων που τους δίδονται στις διαδικασίες βαθμολόγησης. Επιπλέον το στυλ του προσωπικού προσανατολισμού καθορίζει το βαθμό αυτονομίας που τους παραχωρείται αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα δημιουργήσουν τις ομάδες τους (Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgley, 2002). Η κουλτούρα και το κλίμα που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον και

ειδικότερα στην τάξη είναι ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που συντελεί στην υιοθέτηση συγκεκριμένου προσωπικού προσανατολισμού από πλευράς των μαθητών, καθώς υπάρχει μια θετική συσχέτιση μεταξύ σχολικής κουλτούρας και κλίματος που κατανοούν οι μαθητές και της υιοθέτησης προσωπικού προσανατολισμού (Murdock, Hale, & Weber, 2001). Συγκεκριμένα, οι μαθητές που αντιλαμβάνονται στην τάξη ένα κλίμα προσανατολισμένο στην μάθηση αποδέχονται και οι ίδιοι το συγκεκριμένο προσανατολισμό (Kaplan & Maehr, 1999), αν και, όπως υποστηρίζεται από άλλη έρευνα, δεν είναι εξακριβωμένο ότι οι αντιλήψεις των μαθητών, καθορίζονται από το είδος προσανατολισμού της τάξης και ούτε μπορεί να προβλεφθεί η υιοθέτηση του προσωπικού τους προσανατολισμού (Wolters, 2004).

Επιπρόσθετα, το είδος προσανατολισμού που υιοθετεί ο μαθητής σε όλες τις εκπαιδευτικές αλλαγές του στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και η σταθερότητα των στόχων του είναι ένας άλλος παράγοντας που μελετήθηκε. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές συνδέονται με αρνητικές επιπτώσεις ως προς το ακαδημαϊκό κίνητρο των μαθητών. Συγκεκριμένα, η αλλαγή περιβάλλοντος μπορεί να είναι η αιτία για μειωμένη ακαδημαϊκή αξία, χαμηλότερη επίδοση στο σχολείο και αυξημένο άγχος. Ωστόσο οι προαναφερόμενες αρνητικές επιπτώσεις φαίνεται να επηρεάζουν περισσότερο τους μαθητές που δεν προσαρμόζονται εύκολα, θεωρώντας ότι βρίσκονται σε ανταγωνιστικό κλίμα σχολικού περιβάλλοντος (Wigfield et al., 2006, Wigfield, 2010, Rudolph, Lambert, Clark, Kurlakowsky, 2001).

Όσον αφορά την επιρροή των προσωπικών προσανατολισμών των μαθητών με τις προσεγγίσεις τους, ο προσανατολισμός στο έργο προβλέπει το στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και τη χρήση στρατηγικών μάθησης. Οι μαθητές προσπαθούν να κατανοήσουν περισσότερο σε βάθος, τη μάθηση κατακτώντας νέες γνώσεις και βελτιώνοντας τις ικανότητες και δεξιότητες τους. Οι μαθητές σε σχέση με ένα περιβάλλον που ευνοεί την αυτονομία, τη συνεργασία, και τον υγιή συναγωνισμό επιτυγχάνουν να χρησιμοποιούν καλύτερες προσεγγίσεις για τη μάθηση (Poondej & Lerdromkukrat, 2016). Απεναντίας, η υιοθέτηση του προσανατολισμού στην επίδοση μπορεί να

οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα όπως είναι το άγχος και η δυσφορία (Daniels, Hayenes, Stupnisky, Perry, Newall, & Pekrun, 2008). Στην περίπτωση υιοθέτησης και των δύο μορφών προσωπικού προσανατολισμού, αξιοσημείωτο είναι και το προσαρμοστικό προφίλ κινήτρων και μάθησης που παρατηρείται (Tuominen-Soini et al., 2011).

Αλλά και οι μαθητές, στους οποίους παρατηρείται υιοθέτηση και των δύο προσανατολισμών επίτευξης χρησιμοποιούν κατάλληλες γνωστικές στρατηγικές μέσω των οποίων παρουσιάζουν αυξημένες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Harackiewicz, Barron, Tauer, & Elliot, 2002).

### **Προσωπικοί προσανατολισμοί μαθητών σε καλλιτεχνική δραστηριότητα- κουκλοθέατρο**

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ο ρόλος των προσωπικών προσανατολισμών των μαθητών, στο πλαίσιο του γνωστικού αντικειμένου της Θεατρικής Αγωγής. Η θεωρία επίτευξης των στόχων αποτελεί κεντρικό θέμα ερευνών με στόχο την εξήγηση της επίδρασης των προσωπικών προσανατολισμών στο σχολείο (Fry & Newton, 2003; Zahariadis & Biddle, 2000). Διαπιστώθηκε ότι ο «προσανατολισμός στο έργο» αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της κοινωνικής συμπεριφοράς στην περίπτωση που ο «προσανατολισμός στο εγώ» είναι χαμηλός. Τα άτομα που αντιλαμβάνονται την επιτυχία από την πλευρά της μάθησης της γνώσης και της βελτίωσης φαίνεται να θεωρούν σημαντική την κοινωνική συμπεριφορά (Sage et al., 2006).

Σαφώς, υπάρχει μια σχέση μεταξύ των προσωπικών προσανατολισμών και των αντιλήψεων για το κλίμα παρακίνησης. Συγκεκριμένα, τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στο εγώ αντιλαμβάνονται το κλίμα παρακίνησης, στην περίπτωση του μαθήματος θεατρικής αγωγής, ως απευθυνόμενο στην απόδοση, σε αντίθεση με τους μαθητές που είναι «προσανατολισμένοι στο έργο» που το αντιλαμβάνονται ως απευθυνόμενο στη μάθηση (Flores, Salguero, & Marquez, 2008). Σύμφωνα με τον Deci (1971), η εσωτερική παρακίνηση αναφέρεται στην εκτέλεση μιας

δραστηριότητας με σκοπό την ίδια τη δραστηριότητα έτσι ώστε η ευχαρίστηση και η ικανοποίηση να προέρχονται από την συμμετοχή σε αυτήν.

Ανασκοπώντας τη βιβλιογραφία, διαπιστώνεται ότι υπάρχει αρκετά σημαντική συζήτηση σχετικά με το ποιος προσανατολισμός ή ποιος συνδυασμός προσανατολισμών οδηγεί στα πιο θετικά αποτελέσματα. Παρακινούμενοι από αυτό το γεγονός είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι είναι γενικά αποδεκτό πως οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στο έργο με σκοπό τη μάθηση και την κατανόηση είτε των γενικών μαθημάτων, είτε στην περίπτωση μας των μαθημάτων Θεατρικής Αγωγής, δείχνουν μια πιο προσαρμοστική μορφή κινήτρων και επίτευξης σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν τα καταφέρνουν σε αυτού του είδους τον προσανατολισμό (Tarola & Niemivirta, 2008).

Η επικοινωνία μέσω της τέχνης επιτρέπει στους μαθητές να εκφράσουν νέες ιδέες, συναισθήματα και να ενημερώσουν τους άλλους, με τον αποτελεσματικότερο τρόπο, για τις εμπειρίες τους (Curtis, 1998). Η Θεατρική Αγωγή ως γνωστικό αντικείμενο περιλαμβάνει και το κουκλοθέατρο. Το κουκλοθέατρο, μέσα από το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, αποτελεί μια πηγή συνεχούς πρόκλησης και παρακίνησης του ενδιαφέροντος των μαθητών (Γραμματά, 2013; Μουδατσάκη, 1994; Κοντογιάννη, 2000; Παπαδόπουλου, 2010; Beauchamp, 1998; Pierra, 2001; Payet, 2010).

Το κουκλοθέατρο ανήκει στις παραστατικές τέχνες, εντάσσεται στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, στο πεδίο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αποτελεί ένα σπουδαίο εκπαιδευτικό και ψυχαγωγικό εργαλείο. Ο Μαγουλιώτης (2009), για να τονίσει τη σχέση του κουκλοθέατρου με τη μάθηση και τη συμβολή του στην πνευματική ανάπτυξη του μαθητή αναφέρει ότι ο μαθητής μέσα από το κουκλοθέατρο επιστρατεύει όλες τις πνευματικές του ικανότητες, ασκεί την παρατηρητικότητα του, καλλιεργεί τη φαντασία, τη μνήμη του, αναπτύσσει τη σκέψη και την κρίση του. Η Μαυρίδου (2012), θεωρεί ότι το κουκλοθέατρο αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία η οποία χρειάζεται γνώση και άσκηση. Η κούκλα -το είδος, τα υλικά, η κατασκευή, τα χρώματα, η κίνηση, η φωνή της, και ο τρόπος που εμφανίζεται και εξαφανίζεται από τη σκηνή, είναι πράγματα απλά με τεράστια όμως σημασία,

αφού επηρεάζουν άμεσα τον αποδέκτη που είναι το παιδί. Ο Λενακάκης (2012), προτείνει το θέατρο και γενικότερα τις τεχνικές του δράματος ως δημιουργικό και αποτελεσματικό μέσο μάθησης το οποίο στηρίζει τις αρχές της διαπολιτισμικότητας και την αποδοχή του διαφορετικού «άλλου». Ενώ ο Magos (2007), παροτρύνει σε έρευνα του την ανάγκη σύνδεσης, γεφύρωσης της ακαδημαϊκής θεωρίας με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και τη γεφύρωση της διδασκαλίας με την έρευνα και θεωρεί πως η έρευνα δράσης οφείλει να έχει βασικό ρόλο στην εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Στη σχολική τάξη ένα κλίμα παρακίνησης που προάγει την προσωπική βελτίωση και όχι τον ανταγωνισμό δημιουργεί το κατάλληλο υπόβαθρο για μεγαλύτερη αυτο-ρύθμιση των μαθητών (Θεοδοσίου & Παπαϊωάννου, 2006). Μάλιστα, στη σχολική τάξη βρέθηκε ότι ο παράγοντας κοινωνική αλληλεπίδραση, επηρεάζει τους στόχους επίτευξης και τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις (Βάσιου, 2014). Σε έρευνα που διεξήχθη διαπιστώθηκε ότι το αντιλαμβανόμενο από τους μαθητές είδος προσανατολισμού στην τάξη σχετίζεται σημαντικά με την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών (Ferrer-Caja & Weiss, 2000). Οι μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό και επιθυμία για μάθηση στην τάξη που προωθούνταν η συμμετοχή και η προσπάθεια. Αντίθετα, όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονταν ένα κλίμα προώθησης ανταγωνισμού και κριτικής της αποτυχίας ήταν λιγότερο πιθανό να συμμετέχουν για διασκέδαση και προσπαθούσαν να ξεπεράσουν τις επιδόσεις των υπολοίπων. Έτσι, η αντίληψη ότι ο δάσκαλος προωθεί την μάθηση και τη βελτίωση των μαθητών αλλά και η αντίληψη ότι παρουσιάζει τα λάθη ως μέρος της μάθησης, φαίνεται να επηρεάζει θετικά την εσωτερική παρακίνηση, την προσπάθεια και την επιμονή των μαθητών (Ferrer-Caja & Weiss, 2000).

Η υιοθέτηση του προσανατολισμού στην μάθηση, ως προς την ηλικία, έδειξε ότι είναι εντονότερη στα παιδιά του δημοτικού ενώ η υιοθέτηση του προσανατολισμού στην επίδοση ακολουθεί αυξητική τάση κατά τη διάρκεια της μετάβασης των μαθητών στο γυμνάσιο (Shim, Ryan, & Anderson, 2008).

Σε έρευνα που διεξήχθη στην περιοχή Brownsville του Brooklyn και στην οποία συμμετείχαν 32 παιδιά Α΄ τάξης από δύο διαφορετικά δημοτικά

σχολεία παρατηρήθηκε, ότι από τη χρήση του κουκλοθέατρου, υπήρξε μεγάλη αλλαγή, ως προς το ενδιαφέρον των παιδιών, ως προς την εστίαση της προσοχής τους, αλλά και στις μεταξύ τους επικοινωνιακές σχέσεις. Επιπλέον τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι ακόμα και σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς ή με γλωσσικές διαταραχές, παρατηρήθηκαν αλλαγές τόσο στη συμπεριφορά τους όσο και στο ενδιαφέρον τους καθώς μέσα από τη χρήση της κούκλας αισθάνθηκαν περισσότερο διασκεδαστικά (Wallace, & Mishina, 2004).

Σε έρευνα που διεξήχθη το 1999 σε δημοτικά σχολεία της Ουάσιγκτον και στην οποία συμμετείχαν περίπου (2400) παιδιά δημοτικού διαπιστώθηκε ότι μέσω του κουκλοθέατρου επετεύχθη μεγαλύτερη ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών (Irving, 2000). Αλλά και σε έρευνα στην οποία συμμετείχαν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με τη μελέτη της Comer η οποία για τη διεξαγωγή της έρευνας της συνεργάστηκε με κουκλοπαίχτες και εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές απέκτησαν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση κι αποδοχή της εικόνας τους μέσω του κουκλοθέατρου (Comer, 2009).

Σε μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε ενσωματώθηκε πρόγραμμα παρέμβασης κοινωνικών δεξιοτήτων ως μέρος του προγράμματος της τάξης, με σκοπό να εξετάσει τον αντίκτυπο του προγράμματος παρέμβασης κοινωνικών δεξιοτήτων διάρκειας οκτώ εβδομάδων, σε παιδιά με αναπτυξιακές αναπηρίες και τους υπόλοιπους κανονικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Για τις ανάγκες της έρευνας η ερευνήτρια συμπεριέλαβε και τη χρήση του κουκλοθέατρου σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές δραματικής τέχνης. Στα συμπεράσματά της έρευνας της αναφέρει πως η χρήση κούκλων έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να μοιραστούν ιδέες και πληροφορίες, να συνεργαστούν και να βοηθήσουν το ένα το άλλο. Επίσης, τα βοήθησε να αναγνωρίζουν συναισθήματα και να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση (Dinolfo, 2005).

Ο Boueini, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2014 και στην οποία συμμετείχαν σαράντα δύο (42) μέλη νεολαίας από το Ινστιτούτο για την πνευματική ανάπτυξη των παιδιών και των νέων ενηλίκων, στο Fouman, της

επαρχίας Guilan, εξέτασε την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω του κουκλοθέατρου και επισήμανε από τη θέση του ερευνητή ότι ο ρόλος των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι πολύ σημαντικός και πρέπει να καλλιεργηθεί από μικρή ηλικία στα παιδιά. Επιπλέον ο ερευνητής μέσα από την έρευνα του προτείνει τους εκπαιδευτικούς να εντάξουν στο πρόγραμμά τους το κουκλοθέατρο μιας και αποτελεί την καλύτερη επιλογή, για την εξοικείωση των παιδιών με τις απαραίτητες για τη ζωή τους κοινωνικές δεξιότητες (Boueini, 2014).

Από έρευνες που διεξήχθησαν διαπιστώθηκε πως οι κούκλες λειτουργούν αποτελεσματικά ως προς τη διαχείριση των συγκρούσεων μέσα στη τάξη (Tsao, & McCabe, 2010), και συστήνεται η χρήση του κουκλοθέατρου στους εκπαιδευτικούς ως μέθοδος επίλυσης συγκρούσεων στο σχολείο (Gail, & Strain, 2010).

Οι Λενακάκης και Λουλά (2014) πραγματοποίησαν έρευνα στο 87ο δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης το χρονικό διάστημα 2 έως 13 Δεκεμβρίου του 2013. Στην έρευνα συμμετείχαν είκοσι επτά (27) μαθητές και μαθήτριες της Δευτέρας( Β΄) τάξης Δημοτικού. Σε άρθρο τους σχετικό με την έρευνα και με τίτλο «*Κουκλοθέατρο και δημιουργικότητα: Μια ερευνητική προσέγγιση*», οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η παρουσία της κούκλας στην εκπαιδευτική διαδικασία συνέβαλε στην ελευθερία έκφρασης και στην ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών. Επιπλέον μέσω της κούκλας δόθηκαν ευκαιρίες για καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου. Οι προαναφερθέντες ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η χρήση της κούκλας προάγει θεμελιώδεις γνωστικούς στόχους, προσφέρει γνώση, κίνητρα για μάθηση, χαρά για δημιουργία και συμμετοχή (Λενακάκης, & Λουλά, 2014).

Η Meyers (2015), σε έρευνα της με μαθητές 20 δημοτικών σχολείων στη Βόρεια Καρολίνα, ευαισθητοποίησε μέσω του κουκλοθέατρου, τους μαθητές στο θέμα της παχυσαρκίας αλλά και στην εκμάθηση και υιοθέτηση υγιεινού τρόπου διατροφής. Τα αποτελέσματα της έρευνας της ήταν θεαματικά καθώς οι μαθητές της πειραματικής ομάδας τροποποίησαν τη

συμπεριφορά τους σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου που δεν συμμετείχαν σε όλες τις δράσεις του κουκλοθεάτρου.

Η Reidmiller σε έρευνα της που πραγματοποιήθηκε στα νοτιοδυτικά της Πενσυλβάνιας των Η.Π.Α. στην οποία συμμετείχαν δύο εκπαιδευτικοί του σχολείου και μαθητές των τάξεων ηλικίας εννέα 9 έως δώδεκα 12 ετών, οι οποίοι είχαν διαφορετικές διαγνώσεις σχετικά με μαθησιακές δυσκολίες, εξέτασε το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Η συγκεκριμένη έρευνα επισήμανε ότι οι μαθητές κατάφεραν να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να ενισχύσουν τη δημιουργικότητα τους μέσω του κουκλοθεάτρου. Το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο, δεν θα πρέπει να περιορίζεται στην προσχολική εκπαίδευση απεναντίας θα πρέπει να εισάγεται και σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς μελέτες όπως αυτή της Reidmiller αναφέρει πως μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες, και οι καθηγητές τους χρησιμοποίησαν και απόλαυσαν ιδιαίτερα τη χρήση κουκλών ως εκπαιδευτικού εργαλείου (Reidmiller, 2008:10-11). Η ίδια ερευνήτρια αναφέρει ότι το κουκλοθέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί επιτυχώς και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για ενίσχυση της δημιουργικότητας των φοιτητών. Η θεώρηση της αυτή στηρίζεται στην αποτελεσματική χρήση της κούκλας, ως εκπαιδευτικού εργαλείου μάθησης, σε γνωστικό αντικείμενο στο πανεπιστήμιο M.I.T. Συγκεκριμένα καθηγητής του πανεπιστημίου χρησιμοποίησε την τεχνική origami, και δημιούργησε κούκλες με αυτή την τεχνική για να ενισχυθεί το ενδιαφέρον των φοιτητών ενώ στη συνέχεια υποψήφιοι διδάκτορες του ίδιου πανεπιστημίου δίδαξαν τη θεωρία της σχετικότητας χρησιμοποιώντας κούκλες από origami (Βίτσου, 2016).

Οι Remert και Tzurielz (2015) στη δική τους έρευνα, που πραγματοποιήθηκε σε δεκαπέντε (15) νηπιαγωγεία στο κεντρικό Ισραήλ με τη συμμετοχή εξήντα οκτώ (68) παιδιών τα οποία προέρχονταν από δέκα (10) νηπιαγωγεία ειδικής αγωγής και εβδομήντα επτά (77) παιδιών που προέρχονταν από πέντε (5) κανονικά νηπιαγωγεία, υλοποίησαν πρόγραμμα παρεμβάσεων με δεκαοκτώ (18) φοιτητές-παιδαγωγούς. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν ήταν ότι οι κούκλες του κουκλοθεάτρου, ενίσχυσαν τη συνεργασία και την αυτοεκτίμηση μεταξύ των παιδιών και τα οδήγησαν στην

απενοχοποίηση του λάθους. Παρατήρησαν επιπλέον διαφορά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των συνεσταλμένων παιδιών μέσα από τη διαμεσολάβηση της κούκλας. Επιπρόσθετα η χρήση κούκλων είχε σημαντική θετική επίδραση στα συναισθήματα των παιδιών και αποτέλεσε ελκυστικό κίνητρο για μάθηση (Remert, & Tzuriez, 2015).

Σε άλλη έρευνα που διεξήχθη σε 190 δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, από το 2008 έως το 2012, διαπιστώθηκε ότι το κουκλοθέατρο και οι θεατρικές δράσεις, ως εσωτερική ανάγκη των μαθητών αλλά και ως μέσο παρακίνησης και ενθάρρυνσης τους από τους εκπαιδευτικούς γαλλικής γλώσσας αποτέλεσε σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο στη διαδικασία εκμάθησης της γαλλικής γλώσσας (Dicks & Le Blanc, 2009; Βοσνιάδου, 2001; Κοφίδου, 2008; 2011; 2012).

Συμπερασματικά οι μαθητές μπορούν να παρουσιάσουν διαφορετικούς προσωπικούς προσανατολισμούς μεταξύ τους αλλά και να τους διαμορφώσουν σε διαφορετικά πλαίσια κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους μετάβασης. Μελετώντας την παρούσα εργασία διακρίνεται ότι οι μαθητές κατά κύριο λόγο παρουσιάζουν προσανατολισμό στη μάθηση. Οι διαφορετικοί προσωπικοί προσανατολισμοί επηρεάζουν τις γνώσεις των ατόμων, τις συμπεριφορές τους αλλά και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### Συμμετέχοντες

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν από 251 μαθητές (116 αγόρια, 135 κορίτσια), ηλικίας 8-10 ετών ( $M=9.6$ ,  $SD=.71$ ), της Γ΄ τάξης (113 μαθητές) και της Δ΄ τάξης (138 μαθητές) τεσσάρων δημόσιων δημοτικών σχολείων (69 μαθητές 1<sup>ου</sup> δημοτικού σχολείου Πλατυκάμπου, 73 μαθητές 2<sup>ου</sup> δημοτικού σχολείου Πλατυκάμπου, 64 μαθητές 12<sup>ου</sup> δημοτικού σχολείου Λάρισας και 45 μαθητές δημοτικού σχολείου Χάλκης) της ευρύτερης περιοχής της πόλης της Λάρισας. Η επιλογή των σχολείων έγινε τυχαία από το σύνολο των δημοτικών σχολείων της πόλης, ώστε να εξασφαλιστεί η ανομοιογένεια στην χωροταξικότητα και στην κοινωνική-οικονομική διαστρωμάτωση των συμμετεχόντων.

Οι μαθητές κλήθηκαν να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους για το ηγετικό στυλ των εκπαιδευτικών τους σε σχέση με τους αυτό-αντιλαμβανόμενους προσωπικούς τους προσανατολισμούς, σε καλλιτεχνική δραστηριότητα-κουκλοθέατρο κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο. Η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική, τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και δεν τους δόθηκαν κίνητρα για να συμμετέχουν, καθώς και εξασφαλίστηκε η συμμετοχή και των δυο φύλων. Προηγουμένως ενημερώθηκαν σχετικά με το σκοπό της έρευνας και για τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί.

### Εργαλεία μέτρησης

*Ηγετικό στυλ.* Χρησιμοποιήθηκε η τροποποιημένη έκδοση του ερωτηματολογίου *Leadership Scale for Sports* (L.S.S) (Chelladurai & Saleh,

1980) για την αξιολόγηση του αντιλαμβανόμενου ηγετικού στυλ των εκπαιδευτικών θεατρικής αγωγής. Από την κλίμακα χρησιμοποιήθηκαν μόνον οι δύο από τις πέντε διαστάσεις του ηγετικού στυλ, συγκεκριμένα του δημοκρατικού και του αυταρχικού ηγέτη, διότι αυτά αποτελούν το 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 πρόγραμμα»). 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).

*Προσωπικοί προσανατολισμοί.* Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των προσωπικών προσανατολισμών (TEOSQ: *Task & Ego Orientation in Sport Questionnaire*) της Duda (1989), προσαρμοσμένο σε ελληνικό πληθυσμό (Papaioannou & Theodorakis, 1996), που περιλαμβάνει 13 συνολικά ερωτήσεις και δύο παράγοντες: *προσανατολισμός στο «έργο»* (7 ερωτήσεις, π.χ. «μαθαίνω μια νέα άσκηση κι αυτό με κάνει να προσπαθώ περισσότερο») και *προσανατολισμός στο «εγώ»* (6 ερωτήσεις, π.χ. «είμαι ο καλύτερος»). Σε όλες τις κλίμακες οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια 5βάθμια κλίμακα Likert (από το 1=ποτέ έως το 5= πάντα).

### **Διαδικασία**

Η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας πραγματοποιήθηκε με την συμπλήρωση των ανώνυμων ερωτηματολογίων από τους μαθητές/τριες, των δημοτικών σχολείων του δείγματος τον Ιανουάριο του 2020. Προηγήθηκε ενημέρωση των μαθητών σχετικά με το σκοπό της έρευνας και δόθηκαν προφορικές οδηγίες, εξηγήσεις και διευκρινήσεις για τη διαδικασία που θα ακολουθούνταν σχετικά με τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, ώστε να αποφευχθούν και τυχόν παρανοήσεις. Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν δύο τύπους ερωτηματολογίων όπου κατέγραφαν το ηγετικό στυλ των εκπαιδευτικών και τους προσωπικούς προσανατολισμούς τους στο

μάθημα της θεατρικής αγωγής. Η χρονική διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων διήρκησε 20 λεπτά ενώ τονίστηκε ότι θα έπρεπε να διατηρηθεί η ανωνυμία τους. Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, η παρουσία της ερευνήτριας ήταν εμφανής, δίνοντας διευκρινίσεις και απαντήσεις σε ερωτήσεις που προέκυψαν σχετικές με το περιεχόμενο των ερωτηματολογίων και τον τρόπο συμπλήρωσης τους.

### **Στατιστική ανάλυση**

Για την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο για κοινωνικές επιστήμες (πχ, S.P.S.S. 22.0). Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων εξετάστηκε με βάση τον συντελεστή  $\alpha$  του Cronbach. Έγινε χρήση περιγραφικής στατιστικής για να εξεταστούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος και των υπόλοιπων μεταβλητών της έρευνας, έτσι όπως αυτές προέκυψαν μετά τον έλεγχο των ερωτηματολογίων. Για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς το φύλο στο ηγετικό στυλ ηγεσίας και στους προσωπικούς προσανατολισμούς εφαρμόστηκε ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Η one-way ANOVA χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των σχολείων. Η μέτρηση της συσχέτισης των παραγόντων των ερωτηματολογίων εξετάστηκε με τον συντελεστή συσχέτισης ( $r$ ) του Pearson. Επιπλέον, έγινε ανάλυση παλινδρόμησης με σκοπό να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό το αντιλαμβανόμενο ηγετικό στυλ του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης των προσωπικών προσανατολισμών των μαθητών. Θεωρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ή σχέσεις σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=.05$ .

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### Ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα

Για να εξεταστούν οι διαφορές μεταξύ φύλου, όσον αφορά στο ηγετικό στυλ των εκπαιδευτικών και τους προσωπικούς προσανατολισμούς των μαθητών, εφαρμόστηκε ανάλυση t-tests για ανεξάρτητα δείγματα. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων των μαθητών στο αυταρχικό ηγετικό στυλ ( $t_{1,249}=-.84$ ,  $p=.40$ ), στο δημοκρατικό στυλ ηγεσίας ( $t_{1,248}=-.38$ ,  $p=.70$ ), στους προσωπικούς προσανατολισμούς με έμφαση στο έργο ( $t_{1,249}=-.22$ ,  $p=.82$ ) και στους προσωπικούς προσανατολισμούς με έμφαση στο εγώ ( $t_{1,248}=-.59$ ,  $p=.55$ ) μεταξύ των φύλων των μαθητών (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1.** Διαφορές ως προς το φύλο των μαθητών

Μεταβλητές	Φύλο	N	Mean	SD	t	df	p
Αυταρχικό στυλ	αγόρια	116	3.02	1.10	-.84	249	.400
	κορίτσια	135	3.14	1.24			
Δημοκρατικό στυλ	αγόρια	116	2.81	1.29	-.38	248	.702
	κορίτσια	135	2.87	1.28			
Προσανατ. στο έργο	αγόρια	116	2.95	1.10	-.22	249	.825
	κορίτσια	135	2.98	1.17			
Προσανατ. στο εγώ	αγόρια	116	2.77	1.26	-.59	248	.553
	κορίτσια	135	2.87	1.27			

### Ανάλυση διακύμανσης για ανεξάρτητα δείγματα (One-way ANOVA)

Τα ευρήματα της ANOVA υποστήριξαν ότι υπήρξε μια σημαντική εξάρτηση μεταξύ των σχολείων (1<sup>ο</sup> και 2<sup>ο</sup> δημοτικά Πλατυκάμπου, 12<sup>ο</sup>

δημοτικό Λάρισας, δημοτικό Χάλκης) σε σχέση με τον παράγοντα του δημοκρατικού ηγετικού στυλ ( $F_{3,246} = 3.84, p < .05$ ), τον προσανατολισμό με έμφαση στο έργο ( $F_{3,247} = 10.98, p=.000$ ) και τον προσανατολισμό με έμφαση στο εγώ ( $F_{3,246} = 5.00, p<.05$ ), ενώ δεν υπήρξαν διαφορές μεταξύ των σχολείων ως προς το αυταρχικό στυλ ηγεσίας ( $F_{3,247} = 2.46, p = .06$ ) (Πίνακας 2). Στη συνέχεια εφαρμόστηκε το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (LSD), το οποίο έδειξε ότι ο παράγοντας *δημοκρατικό ηγετικό στυλ* αποδείχθηκε ότι έχει υψηλότερη βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο Χάλκης σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία, έπονταν το 2<sup>ο</sup> δημοτικό Πλατυκάμπου, το 1<sup>ο</sup> δημοτικό Πλατυκάμπου και τέλος το 12<sup>ο</sup> δημοτικό Λάρισας. Επιπλέον, ο παράγοντας *προσανατολισμός με έμφαση στο έργο* αποδείχθηκε ότι έχει υψηλότερη βαθμολογία στο 12<sup>ο</sup> δημοτικό Λάρισας σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία, έπονταν το 1<sup>ο</sup> και το 2<sup>ο</sup> δημοτικά Πλατυκάμπου και τέλος το δημοτικό Χάλκης, ενώ ο παράγοντας *προσανατολισμός με έμφαση στο εγώ* αποδείχθηκε ότι έχει υψηλότερη βαθμολογία στο δημοτικό Χάλκης σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία, έπονταν το 1<sup>ο</sup> και το 2<sup>ο</sup> δημοτικά Πλατυκάμπου και τέλος το 12<sup>ο</sup> δημοτικό Λάρισας.

**Πίνακας 2 .** Διαφορές ως προς τα σχολεία των μαθητών

Μεταβλητές	Σχολεία	N	Mean	SD	F	p
Αυταρχικό στυλ	1 <sup>ο</sup> δημ.	69	3.19	1.20	2.46	.063
	Πλατυκάμπου					
	2 <sup>ο</sup> δημ.	73	3.08	1.40		
	Πλατυκάμπου					
	12 <sup>ο</sup> δημ. Λάρισας	64	3.26	1.08		
	δημ. Χάλκης	45	2.68	.74		
Δημοκρατικό στυλ	1 <sup>ο</sup> δημ.	69	2.65	1.39	3.84	.010
	Πλατυκάμπου					
	2 <sup>ο</sup> δημ.	73	2.83	1.31		
	Πλατυκάμπου					
	12 <sup>ο</sup> δημ. Λάρισας	64	2.69	1.33		
	δημ. Χάλκης	44	3.41	.78		

Προσανατολισμός ς στο έργο	1 <sup>ο</sup> δημ. Πλατυκάμπου	69	3.22	1.20	10.98	.000
	2 <sup>ο</sup> δημ. Πλατυκάμπου	73	2.97	1.16		
	12 <sup>ο</sup> δημ. Λάρισας	64	3.24	1.08		
	δημ. Χάλκης	45	2.17	.60		
Προσανατολισμό ς στο εγώ	1 <sup>ο</sup> δημ. Πλατυκάμπου	69	2.67	1.36	5.00	.002
	2 <sup>ο</sup> δημ. Πλατυκάμπου	73	2.65	1.29		
	12 <sup>ο</sup> δημ. Λάρισας	64	2.73	1.30		
	δημ. Χάλκης	44	3.47	.71		

### 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 ηγεσίας και δημοκρατικού στυλ ( $r = -.76$ ), καθώς και του προσανατολισμού με έμφαση στο έργο ( $r = -.79$ ), ενώ υπήρξε μια σημαντικά θετική σχέση μεταξύ του αυταρχικού ηγετικού στυλ και του προσανατολισμού με έμφαση στο εγώ ( $r = .65$ ). Επιπλέον, ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τον συντελεστή  $\alpha$  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

Παράγοντες	$\alpha$	M	SD	1	2	3	4
1. Αυταρχικό στυλ	.80	3.09	1.18	-			
2. Δημοκρατικό στυλ	.92	2.85	1.28	-.76**	-		
3. Προσανατ. στο έργο	.91	2.96	1.14	-.79**	.75**	-	

4. Προσανατ. στο εγώ .90 2.82 1.26 .65\*\* -.87\*\* -.81\*\* -

\* $p < .05$ , \*\* $P < .001$ ,  $\alpha = \text{Cronbach's alpha}$

### Αναλύσεις Παλινδρόμησης

Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης για να εξετασθεί σε ποιο βαθμό οι προσωπικοί προσανατολισμοί των μαθητών μπορούν να προβλεφθούν από τις τιμές του αυταρχικού στυλ ηγεσίας του εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το αντιλαμβανόμενο αυταρχικό στυλ του εκπαιδευτικού έχει στατιστικά σημαντική επίδραση και θα μπορούσε να προβλέψει τους προσωπικούς προσανατολισμούς ( $F_{2,247} = 208.62$ ,  $p < .001$ ) σε ποσοστό 62.8%. Το αντιλαμβανόμενο αυταρχικό ηγετικό στυλ εξηγεί σε ποσοστό 36,3% τον προσανατολισμό στο έργο ( $\beta = .81$ ,  $t = 11.88$ ,  $p < 0.001$ ). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

**Πίνακας 4.** Ανάλυση παλινδρόμησης ως προς το αυταρχικό στυλ ηγεσίας

	B	95% CI B	SE	b	t
Προσανατολισμός στο έργο	.78	.68, .95	.07	.81	11.88
Προσανατολισμός στο εγώ	-.01	-.13, .11	.06	-.01	-.16

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.001$

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης για να εξετασθεί σε ποιο βαθμό οι προσωπικοί προσανατολισμοί των μαθητών μπορούν να προβλεφθούν από τις τιμές του δημοκρατικού στυλ ηγεσίας του εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το αντιλαμβανόμενο δημοκρατικό στυλ του εκπαιδευτικού έχει στατιστικά σημαντική επίδραση και θα μπορούσε να προβλέψει τους προσωπικούς προσανατολισμούς ( $F_{2,246} = 404.71$ ,  $p < .001$ ) σε ποσοστό 76.7%. Το αντιλαμβανόμενο δημοκρατικό ηγετικό στυλ εξηγεί σε ποσοστό 2,2% τον προσανατολισμό στο έργο ( $\beta = -.14$ ,  $t = -2.35$ ,  $p < 0.001$ ) και σε ποσοστό 47,1% τον προσανατολισμό στο εγώ ( $\beta = .79$ ,  $t = 14.77$ ,  $p < 0.001$ ). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.

**Πίνακας 5.** Ανάλυση παλινδρόμησης ως προς το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας

	<b>B</b>	<b>95% CI B</b>	<b>SE</b>	<b>b</b>	<b>t</b>
Προσανατολισμός στο έργο	-.12	-.02, -.26	.06	-.14	-2.35
Προσανατολισμός στο εγώ	.77	.68, .89	.05	.79	14.77

\*p < 0.05, \*\*p < 0.001

## V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν να εξεταστούν οι σχέσεις του αντιλαμβανόμενου ηγετικού στυλ των εκπαιδευτικών με τους αυτό-αντιλαμβανόμενους προσωπικούς προσανατολισμούς των μαθητών, σε καλλιτεχνική δραστηριότητα-κουκλοθέατρο, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο. Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι διαφορές στις παραπάνω μεταβλητές ως προς το φύλο και το σχολείο των μαθητών. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο ηγετικό στυλ και στους προσωπικούς προσανατολισμούς μεταξύ των δύο φύλων των μαθητών, ενώ υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των σχολείων στο δημοκρατικό ηγετικό στυλ και στον προσανατολισμό με έμφαση στο εγώ με το δημοτικό σχολείο Χάλκης να έχει το μεγαλύτερο σκορ, καθώς και στον προσανατολισμό με έμφαση στο έργο να έχει την υψηλότερη βαθμολογία στο 12<sup>ο</sup> δημοτικό Λάρισας. Επίσης, διαπιστώθηκε μια σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ του αυταρχικού στυλ ηγεσίας των εκπαιδευτικών και του προσανατολισμού με έμφαση στο έργο και μια σημαντική θετική σχέση με τον προσανατολισμό με έμφαση στο εγώ. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι το αυταρχικό ηγετικό στυλ μπορούσε να προβλέψει σημαντικά τον προσανατολισμό στο έργο ενώ το δημοκρατικό ηγετικό στυλ μπορούσε να προβλέψει σημαντικά τους προσανατολισμούς στο έργο και στο εγώ.

### ***Σχέση του ηγετικού στυλ των εκπαιδευτικών με τους προσωπικούς προσανατολισμούς των μαθητών***

Συμπερασματικά, οι αυταρχικοί εκπαιδευτικοί θεατρικής αγωγής φαίνεται να εμπνέουν προσανατολισμό στο εγώ στους μαθητές, εύρημα που συνάδει με άλλες έρευνες που αποκάλυψαν ότι μαθητές που προσανατολίζονται στη μάθηση πιστεύουν ότι η αργή πρόοδος αλλά και η μη ικανοποίηση των προσδοκιών είναι μια καλή ευκαιρία για να βελτιωθούν περισσότερο, ενώ μαθητές που προσανατολίζονται στην επίδοση θεωρούν ότι η αργή πρόοδος και η πιθανή ματαιώση ενδεχομένως είναι μια ένδειξη της

χαμηλής επάρκειάς τους σε σχέση με τους άλλους (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Αντίθετα, το αυταρχικό ηγετικό στυλ έχει αρνητική σχέση με τον προσωπικό προσανατολισμό στη μάθηση, που πιθανόν να αποδίδεται στο ότι οι αυταρχικοί εκπαιδευτικοί «φρενάρουν» τους μαθητές στη διατύπωση ερωτήσεων και την αναζήτηση βοήθειας (Butler & Shibaz, 2008), καθώς στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι το αυταρχικό ηγετικό στυλ μπορούσε να προβλέψει σημαντικά τον προσανατολισμό στο έργο ενώ το δημοκρατικό ηγετικό στυλ μπορούσε να προβλέψει σημαντικά τους προσανατολισμούς στο έργο και στο εγώ.

Όσον αφορά στο μάθημα θεατρικής αγωγής, το παραπάνω εύρημα συνάδει με τη διαπίστωση ότι μέσω του κουκλοθέατρου μπορεί να επιτευχθεί μεγαλύτερη ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών και αποδοχή της εικόνας τους (Comer, 2009; Irving, 2000), επιστρατεύοντας όλες τις πνευματικές ικανότητες, ασκώντας την παρατηρητικότητα, καλλιεργώντας τη φαντασία, τη μνήμη, αναπτύσσοντας τη σκέψη και την κρίση τους (Μαγουλιώτης, 2009), αφού το κουκλοθέατρο αποτελεί την καλύτερη επιλογή, για την εξοικείωση των παιδιών με τις απαραίτητες για τη ζωή τους κοινωνικές δεξιότητες (Boueini, 2014).

Επιπλέον, έρευνες που διεξήχθησαν επιβεβαιώνουν τα ευρήματα αυτά και βρίσκουν ότι το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας των εκπαιδευτικών σχετιζόταν θετικά με τον προσανατολισμό των μαθητών στο έργο. Συγκεκριμένα οι Schmuck και Schmuck, (1968) ισχυρίστηκαν ότι το πιο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας το οποίο συσχετίζεται θετικά με τον προσανατολισμό των μαθητών στο έργο θεωρείται το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτής παρέχει ένα μέρος της εξουσίας του στους εκπαιδευόμενούς του. Επίσης, οι Bennett και Nelson (2015), διαπίστωσαν ότι το αντιλαμβανόμενο δημοκρατικό στυλ ηγεσίας συνδεόταν με τον προσανατολισμό των εκπαιδευομένων στο έργο, ενώ το αυταρχικό στυλ ηγεσίας συνδεόταν με τον προσανατολισμό των εκπαιδευομένων στο εγώ. Σε άλλη έρευνα διαπιστώθηκε ότι το αυτό-αντιλαμβανόμενο είδος προσανατολισμού στην τάξη σχετίζεται σημαντικά με την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών (Ferrer-Caja & Weiss 2000), αφού οι Goudas και Biddle (1994), διαπίστωσαν ότι οι

μαθητές που θεωρούσαν ότι οι εκπαιδευτικοί τους ήταν υποστηρικτικοί μαζί τους, έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα και για τις ικανότητές τους. Σε άλλη έρευνα των Ferrer-Caja και Weiss (2000), τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια καθώς οι ερευνητές κατέληξαν στο ότι οι μαθητές που είχαν τη δυνατότητα επιλογής δραστηριοτήτων θεωρούσαν ότι οι εκπαιδευτικοί τους προωθούσαν τη μάθηση και τη συμμετοχή.

Πόσο μάλιστα στο μάθημα θεατρικής αγωγής αφού διαπιστώθηκε πως οι κούκλες λειτουργούν αποτελεσματικά ως προς τη διαχείριση των συγκρούσεων μέσα στη τάξη (Tsao, & McCabe, 2010), καθώς συστήνεται η χρήση του κουκλοθέατρου στους εκπαιδευτικούς ως μέθοδος επίλυσης συγκρούσεων στο σχολείο (Gail, & Strain, 2010). Επιπλέον, η επικοινωνία μέσω της τέχνης επιτρέπει στους μαθητές να εκφράσουν νέες ιδέες, συναισθήματα (Curtis, 1998). Έτσι, το κουκλοθέατρο, μέσα από το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, αποτελεί μια πηγή συνεχούς πρόκλησης και παρακίνησης του ενδιαφέροντος των μαθητών (Γραμματά, 2013; Μουδατσάκη, 1994; Κοντογιάννη, 2000; Παπαδόπουλου, 2010; Beauchamp, 1998; Pierra, 2001; Payet, 2010), αφού η χρήση κούκλων δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να μοιραστούν ιδέες και πληροφορίες, ενισχύουν τη συνεργασία και την αυτοεκτίμηση μεταξύ των παιδιών και τα οδηγούν στην απενοχοποίηση του λάθους (Dinolfo, 2005; Remert, & Tzuriez, 2015). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων μελετών που διαπίστωσαν αρνητικές συσχετίσεις της επιθετικής συμπεριφοράς με τα κίνητρα των μαθητών, τη συναισθηματική και γνωστική μάθηση καθώς και την ικανοποίησή τους στο μάθημα (Bekiari, Kokaridas, & Sakellariou, 2006; Bekiari, 2012; Bekiari & Sympas, 2015; Bekiari & Hasanagas, 2015; Myers & Knox, 1999; Myers & Rocca, 2000; Myers, 2002).

***Ατομικές διαφορές στο ηγετικό στυλ και τους προσωπικούς προσανατολισμούς ανάλογα με το φύλο, και το σχολείο των μαθητών***

Από τα ευρήματα της έρευνας δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων των μαθητών στο αυταρχικό ηγετικό στυλ και στο δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, στους προσωπικούς προσανατολισμούς με έμφαση στο έργο και στο εγώ. Τα αποτελέσματα αυτά

δεν συμφωνούν με πρόσφατες μελέτες (Bekiari, 2014; Bekiari & Hasanagas, 2015; Hasanagas & Bekiari, 2015) οι οποίες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι λεκτικά επιθετικοί σε μεγαλύτερο βαθμό απέναντι στα αγόρια, ενώ οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται περισσότερο αυταρχικά στα αγόρια, ενώ οι μαθήτριες αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη επιείκεια (Αναγνωστοπούλου, 2005; Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 1997).

Επιπλέον, τα ευρήματα υποστήριξαν ότι υπήρξε μια σημαντική εξάρτηση μεταξύ των σχολείων σε σχέση με τον παράγοντα του δημοκρατικού ηγετικού στυλ, τον προσανατολισμό με έμφαση στο έργο και στο εγώ, ενώ δεν υπήρξαν διαφορές μεταξύ των σχολείων ως προς το αυταρχικό στυλ ηγεσίας. Φαίνεται ότι οι μαθητές των αστικών περιοχών καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια στο μάθημα θεατρικής αγωγής, με αποτέλεσμα να προσανατολίζονται στη μάθηση σε σχέση με τους μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, αφού στις αστικές περιοχές υπάρχει ένας τρόπος ζωής πλούσιος σε ερεθίσματα. Αντίθετα, οι μαθητές των αγροτικών περιοχών, σε σχέση με τους μαθητές των αστικών και αγροτικών περιοχών, αντιλαμβάνονται πιο δημοκρατικούς τους εκπαιδευτικούς τους και προσανατολίζονται περισσότερο στο εγώ, αφού στις αγροτικές περιοχές υπάρχει ένας πιο χαλαρός τρόπος ζωής, ο οποίος χαρακτηρίζεται από αρκετά ερεθίσματα, χωρίς, όμως, πολλούς παράγοντες έντασης, ενώ τα σχολεία και ο πλούσιος εξοπλισμός τους (γήπεδα μπάσκετ, βόλει, κ.ά.) είναι σε θέση να προσφέρουν τον ανταγωνισμό που αναζητούν οι μαθητές. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης φαίνεται να συμφωνούν με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν (Bekiari & Petanidis, 2016; Bekiari & Balla, 2017),

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αντηχούν την άποψη των Infante και Rancer (1996), ότι οι επιπτώσεις της επιθετικής και αυταρχικής συμπεριφοράς είναι καταστρεπτικές. Ακόμη, επιβεβαιώνουν και ενισχύουν μια ηθική στάση που έχει πρόσφατα υιοθετηθεί στον χώρο της εκπαίδευσης για τη ανάγκη ανάπτυξης μεθόδων ελέγχου της επιθετικότητας. Ωστόσο, εξαιτίας του μικρού αριθμού του δείγματος τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα πρέπει να ερμηνευθούν προσεκτικά. Ακόμη,

μελλοντικές έρευνες σε μεγαλύτερο δείγμα θα πρέπει να εξετάσουν και να επαληθεύσουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όσον αφορά τις σχέσεις του ηγετικού στυλ των εκπαιδευτικών με τους προσωπικούς προσανατολισμούς των μαθητών στο μάθημα θεατρικής αγωγής.

### **Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος μαθητές 8-10 ετών, από την Γ' τρίτη και την Δ' τετάρτη τάξη δημοτικών σχολείων της ευρύτερης περιοχής της Λάρισας, επομένως τα αποτελέσματά της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Επιπλέον, η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας εξαρτάται, όπως και σε κάθε παρόμοια κοινωνική έρευνα, από την ειλικρινή διάθεση των ερωτώμενων και διασφαλίζεται κατά τον βέλτιστο δυνατό βαθμό από την εξασφάλιση της ανωνυμίας τους και τη δημόσια επισήμανση ότι οι απαντήσεις τους προορίζονται για καθαρά επιστημονικούς, και όχι σκανδαλοθηρικούς σκοπούς (δεν πρόκειται π.χ. για δημοσιογραφία). Οι περιορισμοί αυτοί αποβλέπουν σε μια κατά το δυνατόν συγκεκριμένη οριοθέτηση της έρευνας και σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν αδυναμίες, της έρευνας. Σε μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν συμμετέχοντες από διαφορετικές περιοχές της ελληνικής επικράτειας. Επιπλέον, θα μπορούσε να μελετηθεί το ηγετικό στυλ των εκπαιδευτικών θεατρικής αγωγής με τους προσωπικούς προσανατολισμούς των παιδιών με τη συμμετοχή μεγαλύτερων ηλικιακά παιδιών έτσι ώστε να διερευνηθεί εάν επαναλαμβάνεται το ίδιο μοτίβο σχέσεων το οποίο εντοπίστηκε στην παρούσα εργασία ή εάν υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα των παιδιών.

## **VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εμφάνισαν την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στο ηγετικό στυλ διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, από την πλευρά των μαθητών, με τους προσωπικούς προσανατολισμούς των ίδιων των μαθητών, κατά τη διάρκεια του μαθήματος θεατρικής αγωγής (κουκλοθέατρου) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Δεν παρατηρήθηκαν

στατιστικά σημαντικές διαφορές στο ηγετικό στυλ και στους προσωπικούς προσανατολισμούς μεταξύ των δύο φύλων των μαθητών, ενώ υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των σχολείων. Συγκεκριμένα, στο δημοκρατικό ηγετικό στυλ και στον προσανατολισμό με έμφαση στο εγώ, το δημοτικό σχολείο αγροτικής περιοχής φαίνεται να έχει το μεγαλύτερο σκορ, καθώς και στον προσανατολισμό με έμφαση στο έργο φαίνεται να έχει την υψηλότερη βαθμολογία το δημοτικό σχολείο αστικής περιοχής. Επίσης, διαπιστώθηκε μια σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ του αυταρχικού στυλ ηγεσίας των εκπαιδευτικών θεατρικής αγωγής και του προσανατολισμού με έμφαση στο έργο και μια σημαντική θετική σχέση με τον προσανατολισμό με έμφαση στο εγώ. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι το αυταρχικό ηγετικό στυλ μπορούσε να προβλέψει σημαντικά τον προσανατολισμό στο έργο ενώ το δημοκρατικό ηγετικό στυλ μπορούσε να προβλέψει σημαντικά τους προσανατολισμούς στο έργο και στο εγώ. Συγκεκριμένα, οι μαθητές οι οποίοι θεωρούσαν ότι οι εκπαιδευτικοί τους ασκούσαν δημοκρατική συμπεριφορά και χρησιμοποιούσαν ενδιαφέρουσες βιωματικές δράσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Θεατρικής αγωγής, συμμετείχαν σε θεατρικές δραστηριότητες με στόχο τη μάθηση και τη ψυχαγωγία, ενώ οι μαθητές που αντιλαμβάνονταν ότι οι εκπαιδευτικοί τους ήταν αυταρχικοί και δε χρησιμοποιούσαν ενδιαφέρουσες βιωματικές δράσεις, συμμετείχαν στις δραστηριότητες με περισσότερο ανταγωνιστική διάθεση και προσανατολίζονταν στην επίτευξη καλλιτεχνικών- θεατρικών επιδόσεων. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι το αυταρχικό ηγετικό στυλ μπορούσε να προβλέψει σημαντικά τον προσανατολισμό στο έργο ενώ το δημοκρατικό ηγετικό στυλ μπορούσε να προβλέψει σημαντικά τους προσανατολισμούς στο έργο και στο εγώ.

### ***Σημασία της έρευνας για τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς***

Η αξία της παρούσας έρευνας είναι, τόσο ακαδημαϊκή, όσο και πρακτική. Ειδικότερα, η ακαδημαϊκή της αξία έγκειται στην παραγωγή της πληρέστερης και ακριβέστερης δυνατής γνώσης, βάσει εμπειρικών δεδομένων, σχετικά με την επίδραση των τύπων ηγεσίας που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί και κατ' επέκταση, τους προσωπικούς προσανατολισμούς των μαθητών. Τα αποτελέσματα επιπλέον, επισήμαναν την ύπαρξη ενός

διδασκαλικού μοντέλου το οποίο περιγράφει τις σχέσεις μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών.

Από πρακτικής απόψεως, τα ευρήματά της έρευνας μας δίνουν μια σαφή εικόνα για τη σπουδαιότητα που υπάρχει στη διαμόρφωση του στυλ ηγεσίας των εκπαιδευτικών και την επίδραση που αυτό έχει στους προσωπικούς προσανατολισμούς των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, γνωρίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, και λαμβάνοντας τα υπόψη, τους δίνεται η δυνατότητα πρωτευόντως να αποκτήσουν σαφή εικόνα σχετικά με τη δυναμική του προσωπικού τους στυλ ηγεσίας και δευτερευόντως τους δίνεται η δυνατότητα να προβληματιστούν στο κατά πόσο μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο το προσωπικό τους στυλ ηγεσίας στη διαμόρφωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, υπό την έννοια προσωπικών προσανατολισμών, μέσα στα πλαίσια του κατά τα άλλα οριοθετημένου-τυποποιημένου ωρολογίου εκπαιδευτικού προγράμματος.

## II. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

Άλκηστις, (2008). Μαύρη αγελάδα- Άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα. Αθήνα: Τόπος & Άλκηστις.

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

Βάσιου, Α. (2014). Κίνητρα, συναισθήματα και επιδόσεις μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Αλληλεπιδράσεις με τα κίνητρα και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής τάξης (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από το <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/35242>.

Βίτσου, Μ., (2016). Το κουκλοθέατρο ως Διαπολιτισμικό και Επικοινωνιακό εργαλείο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Μια μελέτη περίπτωσης στους μαθητές προσχολικής ηλικίας των τμημάτων εκμάθησης ελληνικής γλώσσας στη Στοκχόλμη. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, τμήμα Θεατρικών σπουδών σ. 46.

Βοσνιάδου, Σ. (2001). Πως μαθαίνουν οι μαθητές. Διεθνές γραφείο εκπαίδευσης της Unesco.

Γραμματά, Θ. (2013). Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Αθήνα : ΥΠΘΠΑ.

Δεληλίγκα, Ταρατόρη & Μπεκιάρη, (2015). Αποτελεσματική ηγεσία και πρακτικές ηγεσίας σε σχολικές μονάδες: Η οπτική του φύλου Παιδαγωγική Επιθεώρηση 60/2015

Θεοδοσίου, Α., & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Μεταγνώση και Προσωπικοί Προσανατολισμοί. Ο Ρόλος τους στην Αυτο-ρύθμιση της Μάθησης στη

Φυσική Αγωγή. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, 4(2), 148-167.

Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ. & Παπαϊωάννου Α. (1998). Επιθετικότητα και βία στον αθλητισμό. Στο Γ. Θεοδωράκης, Μ. Γούδας, & Α. Παπαϊωάννου (Eds.), Η ψυχολογία της υπεροχής στον αθλητισμό. (σσ. 274-289). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

Κοντογιάννη, Α. (2000). Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σσ. 98-99)

Κοφίδου, Α. (2008). Το θέατρο ως παιδαγωγικό μέσο και διδακτικό εργαλείο στην Α/θμια Εκ/ση. Στο Περιφερειακά Επιμορφωτικά Σεμινάρια, ΕΠΕΑΕΚ II. Τεύχος Περιλήψεων για τη Γαλλική Γλώσσα (σσ. 20-23). Αθήνα: Π.Ι.

Κοφίδου, Α. (2011). Μύθος και θέατρο στο σχολείο, ένας Διαθεματικός και Διαπολιτισμικός διάυλος: Σχέδια εργασίας. Λάρισα: Αυτοέκδοση.

Κοφίδου, Α. (2012). Ο κόσμος μέσα από τα μάτια του άλλου. Θεατρικές δραστηριότητες με στόχο την ενεργοποίηση του μαθητή κατά τη διδακτική διαδικασία και την αυτοαξιολόγησή του με βάση το Ευρωπαϊκό Πορτφόλιο για το δημοτικό. Σενάριο διδασκαλίας. Μέρος 1 και 2. Στο Επιμόρφωση στην εισαγωγή του Ευρωπαϊκού Πορτφόλιο στην Α/θμια εκ/ση. Επιμορφωτικό υλικό (σσ. 226-247). Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ. ΕΥΕ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). Ψυχολογία κινήτρων. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα. σ. 17

Λενακάκης, Α., (2012). Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω Θεατροπαιδαγωγικής. Στο Ανδρουλάκης, Γ., Μητακίδου, Σ., & Τσοκαλίδου, Ρ., (επιμ.), Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου (σσ. 114-129).

Λενακάκης, Α., & Λουλά, Μ. (2014). Κουκλοθέατρο και δημιουργικότητα. Μια ερευνητική προσέγγιση. Στο Κ. Σαραφίδου (Επιμ.), Δημιουργικότητα στην

εκπαίδευση. Πρακτικά 5ου πανελληνίου συνεδρίου εταιρείας επιστημών αγωγής Δράμας (σσ. 1069-1081). Δράμα: ΕΕΑΔ.

Μαγουλιώτης, Α. (2009). Κούκλες στην κοινωνία, στις τέχνες, στην εκπαίδευση. Βόλος Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας. σ. 207

Ματσαγγούρας, Η. (2003α). Η Σχολική Τάξη. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία - Μέθοδος. Αθήνα: Γρηγόρης

Μαυρίδου, Μ. (2012). Αισώπειοι μύθοι: Ειδολογική μετάσταση και κουκλοθεατρική αξιοποίηση τους: Παιδαγωγική πρόταση «Αισωποπαιχνιδίσματα» Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Εκδόσεις Τόπος

Μουδατσάκη, Τ., (1994). Η θεωρία του δράματος στη σχολική τάξη. Το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης αφηγηματικών κειμένων. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία: Ο δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική σ.15

Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπρίνια, Β. (2008). Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε.

Παπαδοπούλου, Σ. (2010). Παιδαγωγική του Θεάτρου. Αθήνα: Αυτοέκδοση. σ. 47

Πετρίδου, Ε. (1998). Διοίκηση- Μάνατζμεντ: μια εισαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τομπούλογλου, Ι., & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Οι προσανατολισμοί των στόχων επίτευξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 11, 87-99.

Τριλιανός, Θ. (2013). Μεθοδολογία της διδασκαλίας. Αθήνα: Διάδραση. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι.) (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) Αθήνα: Π.Ι.

Χατζηδήμου, Δ. / Ταρατόρη, Ε., «Εκτιμήσεις μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιθετικότητα των εκπαιδευτικών, των γονιών και των ίδιων. Μια εμπειρική προσέγγιση», Πρακτικά του Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου Εταιρείας Παιδαγωγικών Επιστημών, Κομοτηνή 1997, σσ. 93 – 115.

### **Ξενόγλωσση**

Abedini, M., Esmaili, M., & Tojari, F. (2014). The Relationship between Coaching Leadership Styles and Achievement Motivation of Iran's Professional and Amateurish Fencers. *International Journal of Sport Studies*, 4(7), 740-750.

Alkahtani, A. H. (2015). The Influence of Leadership Styles on Organizational Commitment: The Moderating Effect of Emotional Intelligence. *Business and Management Studies*, 2(1), 25-34.

Allen, T. D., & O'Brien, K. E. (2006). Formal mentoring programs and organizational attraction. *Human Resource Development Quarterly*, 17(1), 41-58  
Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational process. In G. Roberts (Ed.), *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.

. Beauchamp, H. (1998). Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο. (Μτφρ. Ελένη Πανίτσκα). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Bekiari, A., Kokaridas, D., & Sakellariou, K. (2006). Associations of Students' Self-Reports of Their Teacher's Verbal Aggression, Intrinsic Motivation, and

Perceptions of Reasons for Discipline in Greek Physical Education Classes. *Psychological Reports*, 98, 451-461.

Bekiari, A. (2012). Perceptions of Instructors' Verbal Aggressiveness and Physical Education Students' Affective Learning. *Perceptual and Motor Skills*, 115, 325-335.

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., & Hasanagas, N. (2015). Verbal Aggressiveness Exploration through Complete Social Network Analysis: Using Physical Education Students' Class as an Illustration. *International Journal of Social Science Studies*, 3, 30-49.

Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Organizational culture and job satisfaction: A review. *International Review of Management and Marketing*, 4(2), 132-149.

Bell, C., & Mjoli, T. (2014). The effects of participative leadership on organisational commitment: Comparing its effects on two gender groups among bank clerks. *African Journal of Business Management*, 8(12), 451-459.

Bennett, T., & Nelson, M. (2015). The Effect of Coaching Styles and Athletes' Goal: Orientation on Level of Enjoyment in Sport. *Journal of the Oklahoma Association for Health, Physical Education, Recreation, and Dance*, 52(2).

Bhatti, N., Maitlo, G. M., Shaikh, N., Hashmi, M. A., & Shaikh, F. M. (2012). The impact of autocratic and democratic leadership style on job satisfaction. *International Business Research*, 5(2), 190-201.

Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18, 453-467.

Boueini, B., A., (2014). Teaching social skills to children through puppetry – case study of institute for the intellectual development of children and young

adults. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 5(S1), 1696-1702.

Boyatzis, R., Coleman, D. και Mc Kee, A. (2002) Ο ΝΕΟΣ ΗΓΕΤΗΣ: Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, (σσ.76-77)

Bray, S. R., Millen, J. A., Eidsness, J., & Leuzinger, C. (2005). The effects of leadership style and exercise program choreography on enjoyment and intentions to exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(4), 415-425.

Bredikyte, M. (2002). Dialogical drama with puppets (DDP) as a method of fostering children's verbal activity. In E. Majaron, & L. Kroflin (Eds.), *The Puppet - What a Miracle!* (pp. 33-60). Zagreb: The UNIMA, Puppets in Education Commission.

Brookover. W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer. J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York, NY: Praeger.

Burke, A.F., & O'Sullivan, J.C. (2002). *Stage by stage: a handbook for using drama in the second language classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(1), 28-48.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. and Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490.

Chatzisarantis, N. L., Hagger, M. S., Wang, C. J., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). The effects of social identity and perceived autonomy support on health behaviour within the theory of planned behaviour. *Current Psychology*, 28(1), 56-68.

Chaudhry, A. Q., & Javed, H. (2012). Impact of transactional and laissez faire leadership style on motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 3(7), 258-264.

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.

Chiang, C. F., & Wang, Y. Y. (2012). The effects of transactional and transformational leadership on organizational commitment in hotels: The mediating effect of trust. *Journal of Hotel & Business Management*, 1(1), 1-11.

Clark, R., Hartline, M., & Jones, K. (2009). The effects of leadership style on hotel employees' commitment to service quality. *Cornell Hospitality Quarterly*, 50 (2), 209-231.

Cohen, W. A. (1990). *The art of a leader*. Englewood Cliffs, New Jersey: Jossey-Bass. σ. 215

Comer, U. (2009). Pupperty as an instructional practice for children with learning disabilities: A case study. Phd Thesis, Capella University. from <http://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html>

Curtis, A. (1998). *A curriculum for the pre-school child*. London: Routledge

Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 582-608.

De Maeyer, S., Rymenans, R., Van Petegem, P., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2007). Educational leadership and pupil achievement: The choice of a valid conceptual model to test effects in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 125-145.

DeShon, R. P., & Gillespie, J. Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1096-1127.

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press. σ. 5

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

Dicks, J. E., & Le Blanc, B. (2009). Using drama for learning to foster positive attitudes and increase motivation: Global simulation in French Second Language classes. *Journal for Learning through the Arts*, 5(1), 1-42.

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(6), 375-380.

Dinolfo, F. (2005). Examining the impact of a social skills early intervention program for preschool aged children in an inclusive setting. Master's Thesis, Concordia University από <http://spectrum.library.concordia.ca/8276/> (Τελευταία πρόσβαση 1/10/2019).

Dornyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. London: Longman. σ. 20

Dörnyei, Z., (2001b). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: CUP. σ. 51

Duda, J. L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(3), 318-335.

Duda, J. L., & Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas & C. M.

Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 417-443). New York, NY: Wiley.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.

Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & Van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: a meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 129(4), 569-591.

Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.

Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Effective Educational Management*. Patra: Hellenic Open University p.32

Fairman, J., & Mackenzie, S. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61-87.

Farr, J. L., Hofmann, D. A., & Ringenbach, K. L. (1993). Goal orientation and action control theory: Implications for industrial and organizational psychology. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 193-232.

Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2014). Students' perceptions of emotional and instrumental teacher support: Relations with motivational and emotional responses.

*International Education Studies*, 7(1), 21-36

Ferrer - Caja, E., & Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 71(3), 267-279.

Flores, J., Salguero, A., & Márquez, S. (2008). Goal orientations and perceptions of the motivational climate in physical education classes among Colombian students. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1441-1449.

Foels, R., Driskell, J. E., Mullen, B., & Salas, E. (2000). The effects of democratic leadership on group member satisfaction and integration. *Small Group Research*, 31(6), 676-701.

Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας. σ.271

Freeman, E. (2005). From Phonics pals to Pecos Bill: Teaching Literacy to second language and special education students through puppets. In M. Bernier & J. O'Hare (Eds.). *Puppetry in education and Therapy: Unlocking doors to the Mind and Heart* (pp.25-32). Indiana: Author House.

Freiberg, H. J. (2005). Three creative ways to measure school climate and next steps. In J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp.208-218). London: Routledge Falmer.

Fry, M. D., & Newton, M. (2003). Application of achievement goal theory in an urban youth tennis setting. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(1), 50-66.

Gail, J., & Strain, P., (2010). Teaching young children interpersonal problem-solving skills. *Young Exceptional Children*, 13(3), 28-44.

Gardner, H. (1985). Towards a theory of dramatic intelligence. In J. Kase-Polisini (Ed.), *Creative Drama in a Developmental Context* (pp. 295-312). New York: University Press of America. σ. 235

Gardner, R. C., Masgoret, A. M. & Tremblay, P. F. (1999). 'Home background characteristics and second language learning.' *Journal of Language and Social Psychology*, 18: 419-37.

Gavriilidou, Z., & Psaltou -Joycey, A. (2009). Language learning strategies: an overview. *Journal of Applied Linguistics*, 25, 11-25.

- Gibson, S. and Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gottfried, A.E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 20, 205-215.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. & Gottfried, A. W. (1994). 'Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement.' *Journal of Educational Psychology*, 86: 104-13.
- 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, 89-96.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. New York, NY: Paulist Press.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hampson, R. & Jowett, S. (2014). Effects of coach leadership and coach-athlete relationship on collective efficacy. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(2), 453-460.
- Hamre, I. (2002). The learning process in the theatre of paradox. In: E. Majaron & L. Kroflin (Eds.). "The Puppet-What a Miracle!" (pp. 3-12). Zagreb: The UNIMA, Puppets in Education Commission.
- Hamre, I. (2004a). The learning process in the theatre of paradox. In: *A Puppet... a wonderful wonder* (pp. 7-20). Zagreb.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562-575.

Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2001). Learning to change: Teaching beyond subjects and standards. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.

Harris, A. (2002). School improvement: What's in it for schools? New York, NY: Routledge Falmer.

Hasanagas, N. and Bekiari, A. (2015) Depicting Determinants and Effects of Intimacy and Verbal Aggressiveness Target through Social Network Analysis. *Sociology Mind*, 5, 162-175.

Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). Drama for learning. London: Pearson Education. White, R. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 287-333.

Herring, R.D., & Meggert, S.S. (1994). The use of humor as a counselor strategy with Native American Indian Children. *Elementary School Guidance & Counseling*, 29(1), 65-76

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

House, R. J., Hanges, P. J., Ruis-Quintanilla, S. A., Dorfman, P. W., Javidan, M., Dickson, M., & Gupta, V. (1999). Cultural influences on leadership and organizations: Project GLOBE. In W. H. Mobley, M. J. Gessner, & V. Arnold. (Eds.), *Advances in Global Leadership* (pp.171-233). Stamford, CN: JAI.

Hoy, W. K. and Miskel, G. C. (2005) *Educational Administration: Theory Research and Practice*. (7th edition) New York: Mc Graw-Hill 377 .

Huang, X., Iun, J., Liu, A., & Gong, Y. (2010). Does participative leadership enhance work performance by inducing empowerment or trust? The differential effects on managerial and non- managerial subordinates. *Journal of Organizational Behavior*, 31(1), 122-143.

Insani, H.N. (2014). The use of puppet in teaching speaking to young learners. A case study at junior High School in Bandung. (Doctoral

dissertation). Universitas Pendidikan Indonesia. Available from:  
<http://repository.upi.edu/6020/1/S>

Irving, L. (2000). Promoting size acceptance in elementary school children: The EDAP puppet program. *Eating disorders*, 8, 221-232.

Jacobs, T. O., & Jaques, E. (1990). Military executive leadership. In K. E. Clark, & M. B. Clark (Eds.), *Measures of leadership* (pp. 281 – 296). West Orange, NJ: Leadership Library of America.

Janssen, O., & Van Yperen, N. W. (2004). Employees' goal orientations, the quality of leader-member exchange, and the outcomes of job performance and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 47(3), 366-384.

Jing, F., & Avery, G. (2008). Missing Links in Understanding the Relationship between Leadership and Organisational Performance. *International Business and Economics Research Journal*, 7(5), 67-78.

Jones, G. (2002). Performance excellence: A personal perspective on the link between sport and business. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(4), 268-281.

Judge, T. A., Piccolo, R. F., & Ilies, R. (2004). The forgotten ones? The validity of consideration and initiating structure in leadership research. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 36-51.

Jung, D. I., & Sosik, J. J. (2002). Transformational leadership in work groups the role of empowerment, cohesiveness, and collective-efficacy on perceived group performance. *Small Group Research*, 33(3), 313-336.

Kanungo, R. N., & Mendonca, M. (1998). Ethical leadership in three dimensions. *Journal of Human Values*, 4(2), 133-148.

Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 330-358.

Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 21-53). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Kavussanu, M., & Ntoumanis, N. (2003). Participation in sport and moral functioning: Does ego orientation mediate their relationship? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(4), 501-518.

Kelly-Heidenthal, P. (2004). *Essentials of nursing leadership and management*. New York, NY: Thomson Delmar Learning.

Kelly, P. (2012). *Nursing leadership & management* (3rd edition). Delmar: Cengage Learning.

Kelly, S., Rice, C., Wyatt, B., Ducking J & Denton, Z. (2015). Teacher immediacy and decreased student quantitative reasoning anxiety: The mediating effect of perception. *Communication Education*, 64(2), 171–186.

Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally Responsive School Leadership: A Synthesis of the Literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272-1311.

Khuong, M. N., & Hoang, D. T. (2015). The Effects of Leadership Styles on Employee Motivation in Auditing Companies in Ho Chi Minh City, Vietnam. *International Journal of Trade, Economics and Finance*, 6(4), 209-217.

Kort, E. D. (2008). What, after all, is leadership? 'Leadership' and plural action. *The Leadership Quarterly*, 19(4), 409-425.

Leithwood, K., & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.

Lewicki, R. J., Wiethoff, C., & Tomlinson, E. C. (2005). What is the role of trust in organizational justice. In J. Greenberg & J. A. Colquitt (Eds.), *Handbook of organizational justice* (pp. 247-270). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lewin, K. (1953). Studies in group decisions. In D. Cartwright & A. F. Zander (Eds.), *Group Dynamics: Research and Theory* (pp. 287-301). Evanston, IL: Row, Peterson.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 195-227). San Diego: Academic Press.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69-78.

Liphadzi, M., Aigbavboa, C., & Thwala, W. (2015). Relationship between Leadership Styles and Project Success in the South Africa Construction Industry. *Procedia Engineering*, 123, 284-290.

Liu, C. (2007). Transactional, transformational, transcendental leadership: Motivation effectiveness and measurement of transcendental leadership. Paper presented at *Leading the future of the public sector: The third transatlantic dialogue*. University of Delaware, Newark, Delaware, USA.

Magos, K. (2007). The contribution of action- research to training teachers in intercultural education: a research in the field of Greek minority education, *Teaching and Teacher Education*, 23, 1102-12.

Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 77-104). New York, NY: Routledge.

Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Meyers, S. (2015). Using puppetry to Enhance Children's Awareness of the benefits of Exercise. A Senior Honors project Presented to the Honors College East Carolina University Greenville, NC.

Miao, Q., Newman, A., & Huang, X. (2014). The impact of participative leadership on job performance and organizational citizenship behavior: distinguishing between the mediating effects of affective and cognitive trust. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(20), 2796-2810.

Moen, F., Hoigaard, R., & Peters, D. (2014). Performance Progress and Leadership Behavior. *International Journal of Coaching Science*, 8(1), 67-79.

Mojavezi, A. and Tamiz, M. P. (2012). The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491.

Monemi, S.T. & Moghaddam, A. (2013). The relationship between leadership style and competitive anxiety of female athletes. *International Journal of Sport Studies*, 3(12), 1387-1392.

Murdock, T. B., Hale, N. M., & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 96-115.

Murray, N. P. (2006). The Differential Effect of Team Cohesion and Leadership Behavior in High School Sports. *Individual Differences Research*, 4(4), 216-225.

Myers S, Knox R(1999). Verbal aggression in the college classroom  
Perceived instructor use and student affective learning *Commun Q*:47:33-45

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, 113-121.

Nami, A., Mansouri, M., Dehnavi, A., & Bandali, E. (2013). Relationship between coaching leadership styles and athletic stress in team sports from universities of Tehran. *European Journal of Experimental Biology*, 3(2), 48-53.

Neumerski, C. M. (2013). Rethinking Instructional Leadership, a Review What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310-347.

Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346

Nicholls, J. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and Practice* (5th ed.). London: Sage Publications.

Ogawa, R. T., & Scribner, S. P. (2002). Leadership: spanning the technical and institutional dimensions of organizations. *Journal of Educational Administration*, 40(6), 576-588.

Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' intrinsic motivation and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.

Pawar, D. (2014). Styles of Leadership. *International Journal of Research in all Subjects in Multi Languages*, 2(7), 12-14.

Payet, A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris: CLE.

Phillips, J. M., & Gully, S. M. (1997). Role of goal orientation, ability, need for achievement, and locus of control in the self-efficacy and goal-setting process. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 792-802.

Piazzoli, E. (2010). Process drama and intercultural language learning: an experience of contemporary Italy. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15(3), 375-400.

Piazzoli, E. (2011). Process drama: the use of affective space to reduce language anxiety in the additional language learning classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 552-573.

Pierra, G. (2001). *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.

Pilus, A. H., & Saadan, R. (2009). Coaching leadership styles and athlete satisfaction among hockey team. *Journal of Human Capital Development*, 2(1), 77-87.

Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104.

Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. In W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology* (Vol.7, pp. 103-122). New York, NY: Wiley.

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership Volume 1: Policy and Practice*. Paris, France: OECD publishing.

Poondej, C., & Lerdpornkulrat, T. (2016). Relationship between motivational goal orientations, perceptions of general education classroom learning environment, and deep approaches to learning. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 37(2), 100-103.

Potosky, D., & Ramakrishna, H. V. (2002). The moderating role of updating climate perceptions in the relationship between goal orientation, self-efficacy, and job performance. *Human Performance*, 15(3), 275-297.

Psaltou-Joycey, A. (2010). *Language Learning Strategies in the Foreign Language Classroom*. Thessaloniki: University Studio Press.

Ram, P., Prabhakar, G.V. (2010). Leadership Styles and Perceived Organizational Politics as Predictors of Work Related Outcomes. *European Journal of Social Sciences*, 15(1), 40-55

Ramzaninezhad, R., & Keshtan, M. H. (2009). The relationship between coach's leadership styles and team cohesion in Iran football clubs professional league. *Brazilian Journal of Biomotricity*, 3(2), 111-120.

Reidmiller, M., S., (2008). The benefits of puppet use as a strategy for teaching vocabulary at the secondary school level with students who have mixed learning disabilities.

[http://www.academia.edu/22866818/Benefits\\_of\\_Puppet](http://www.academia.edu/22866818/Benefits_of_Puppet) (Τελευταία πρόσβαση 16/10/2019).

Remert, R., & Tzuriez, D. (2015). I teach better with a puppet – use of puppet as an mediating tool in kindergarten education – an evaluation. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 356-365.

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.

Rottinghaus, P. J., Larson, L. M., & Borgen, F. H. (2003). The relation of self-efficacy and interests: A meta-analysis of 60 samples. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 221-236.

Rudolph, K. D., Lambert, S. F., Clark, A. G., & Kurlakowsky, K. D. (2001). Negotiating the transition to middle school: The role of self-regulatory processes. *Child Development*, 72(3), 929-946.

Ryan, R.M. & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and 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, 54-67.

Sage, L., Kavussanu, M., & Duda, J. (2006). Goal orientations and moral identity as predictors of prosocial and antisocial functioning in male association football players. *Journal of Sports Sciences*, 24(5), 455-466.

Sahin, S. (2011). The Relationship between Instructional Leadership Style and School Culture (Izmir Case). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 1920-1927.

Schmuck, R. A., & Schmuck, P. A. (1968). Helping teachers improve classroom group processes. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 4(4), 401-435.

Schwartz, D. J. (1987). *The magic of getting what you want*. New York, NY: Rhema Publishing House.

Setyarini, S. (2010). Puppet – Show: Inovasi Metode Pengajaran Bahasa Inggris Dalam Upaya Meningkatkan Kemampuan Berbicara Siswa, *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 11(1), 1-7.

Sherman, C., Fuller, R., & Speed, H. (2000). Gender comparisons of preferred coaching behaviors in Australian sports. *Journal of Sport Behavior*, 23(4), 374-389.

Shields, D., Bredemeier, B., & Power, F.C. (2002). Character development and children's sport. In F. Smoll & R. Smith (Eds.), *Children and youth in*

*sport: A biopsychosocial perspective* (2nd ed., pp. 537-559). Indianapolis: Brown & Benchmark.

Shim, S. S., Ryan, A. M., & Anderson, C. J. (2008). Achievement goals and achievement during early adolescence: Examining time-varying predictor and outcome variables in growth-curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 655-671.

Slater, R. O., Goldring, E., Bolman, L., Thurston, P. W., & Crow, G. M. (1994). Leadership and management processes. In W. K. Hoy (Ed.), *Educational Administration: Ucea Document Base* (pp. 6-31). New York, NY: McGraw-Hill.

Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership: Two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 41(5), 777-800.

Starr, J. (2003). *The Coaching Manual*. Harlow, England: Pearson Education Limited.

Surujlal, J., & Dhurup, M. (2012). Athlete preference of coach's leadership style: sport management. *African Journal for Physical Health Education, Recreation and Dance*, 18(1), 110-121.

Tannenbaum, R., & Schmidt, W.H. (1958). How to choose a leadership pattern. *Institute of industrial relations*

Tapola, A., & Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, 78(2), 291-312.

Tsao, L., & McCabe, H. (2010). Why won't he play with me?: Facilitating sibling Interactions. *Young Exceptional Children*, 13(4), 24-35. from <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1096250610377163>

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centered analysis. *Learning and Instruction*, 18(3), 251-266.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2011). Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 82-100.

Urdu, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115–138.

Van Dierendonck, D., Stam, D., Boersma, P., de Windt, N., & Alkema, J. (2014). Same difference? Exploring the differential mechanisms linking servant leadership and transformational leadership to follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 25(3), 544-562.

VandeWalle, D., Brown, S. P., Cron, W. L., & Slocum Jr, J. W. (1999). The influence of goal orientation and self-regulation tactics on sales performance: A longitudinal field test. *Journal of Applied Psychology*, 84(2), 249-259.

Wallace, A., & Mishina, L. (2004). Relations between the use of puppetry in the classroom, student attention and student involvement. Brooklyn: Brooklyn College.

Walumbwa, O. F. (2002). The relationships between leadership styles, cultural orientation, organizational commitment, job satisfaction and perceptions of organizational withdrawal behaviors (Doctoral dissertation, University of Illinois). Retrieved from <http://hdl.handle.net/2142/87467>.

Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-35.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3, pp. 933-1002). New York, NY: Wiley.

Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. σσ. 138-139.

Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250.

Yousef, D. A. (2000). Organizational commitment: A mediator of the relationships of leadership behavior with job satisfaction and performance in a non-western country. *Journal of Managerial Psychology*, 15(1), 6-24.

Yukl, G., & Van Fleet, D. D. (1992). Theory and research on leadership in organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 3, pp. 147–197). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

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

Zahariadis, P. N., & Biddle, S. J. (2000). Goal orientations and participation motives in physical education and sport: Their relationships in English schoolchildren. *Athletic Insight: The Online Journal of Sports Psychology*, 2(1), 1-12.

Zorba, M.G., & Tosun, S. (2011). Enriching Kindergarten learners' English by using language portfolio and additional instructional materials. *Contemporary Online Language Education Journal*, 1(2), 32-45.

Zuljevic, V. (2007). *Puppetry and language development in a first grade library reading program: a case study*. (Doctoral dissertation, Washington State University). Available from ProQuest Dissertations.

Διαδικτυακές πηγές

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι., 1990:545-546.).

<http://www.pischools.gr/lessons/aesthetics/theatro/arxiki.jpg>

Η Σημασία των Κινήτρων στην Εκπαίδευση

<https://kontopodis.edu.gr/Ready/kinitra.htm>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ημερομηνία ..... Φύλο..... Ηλικία..... Τάξη.....  
 Σχολείο..... Πόλη .....

Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος ή επιτυχημένη στο μάθημα θεατρικής αγωγής όταν ...	ΣΥΜΦΩΝΩ ΣΥΛΛΟΓΙΣΤΗ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΑΠΟΛΥΤΑ
...μαθαίνω μια νέα δραστηριότητα κι αυτό με κάνει να εξασκηθώ περισσότερο	ΣΑ	Σ	-	ΔΑ
... είμαι ο καλύτερος	ΣΑ	Σ	-	ΔΑ
... μαθαίνω κάτι που είναι διασκέδαση να κάνω	ΣΑ	Σ	-	ΔΑ
... είμαι ο μόνος που μπορεί να κάνει το παιχνίδι ή τη δραστηριότητα	ΣΑ	Σ	-	ΔΑ
... μαθαίνω μια νέα δραστηριότητα προσπαθώντας σκληρά	ΣΑ	Σ	-	ΔΑ
... οι άλλοι τα κάνουν θάλασσα ενώ εγώ όχι	ΣΑ	Σ	-	ΔΑ
... εργάζομαι πραγματικά σκληρά	ΣΑ	Σ	-	ΔΑ
... οι άλλοι δεν μπορούν να τα παν τόσο καλά όσο εγώ	ΣΑ	Σ	-	ΔΑ
... κάτι που μαθαίνω με κάνει να θέλω να πάω να εξασκηθώ περισσότερο	ΣΑ	Σ	-	ΔΑ
... καταφέρνω τους περισσότερους ρόλους κλπ.	ΣΑ	Σ	-	ΔΑ
... μια δραστηριότητα που μαθαίνω είναι πραγματικά σωστή	ΣΑ	Σ	-	ΔΑ
... μπορώ να τα πάω καλύτερα από τους φίλους μου	ΣΑ	Σ	-	ΔΑ
...κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ	ΣΑ	Σ	-	ΔΑ

Η θεατρολόγος	Ποτέ	Σχεδόν Ποτέ	Μερικές Φορές	Σχεδόν Πάντα	Πάντα
1. Αποφασίζει μόνη της για το τι θα κάνουμε στο μάθημα					
2. Αντιμετωπίζει με επάρκεια τα λάθη μας					
3. Επιλέγει μόνη της για το τι θα κάνουμε στο μάθημα					
4. Αφήνει τους μαθητές να βάζουν τους δικούς τους στόχους					
5. Δεν ακούει τη γνώμη της ομάδας					
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					

**ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ!!!**

*«Δηλώνω υπεύθυνα ότι, η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ Πλήρους Φοίτησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας: «Το Ηγετικό στυλ εκπαιδευτικών σε σχέση με τους προσωπικούς προσανατολισμούς μαθητών υπό την επίδραση καλλιτεχνικής δραστηριότητας-κουκλοθέατρου στο Δημοτικό σχολείο» 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 σύνολο τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο».*