

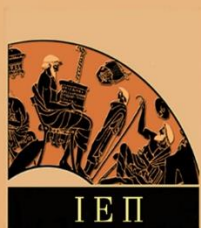
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
INSTITUTE OF EDUCATIONAL POLICY

ΜΕΝΤΟΡΑΣ

Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών

MENTOR

A Journal of Scientific and Educational Research



ΤΕΥΧΟΣ 20

2023

ISSUE 20

Αθήνα / Athens

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ιωάννης Αντωνίου, *Πρόεδρος του Ι.Ε.Π.*
Γεώργιος Μπαραλής, *Αντιπρόεδρος του Ι.Ε.Π.*
Χρύσα Σοφianoπούλου, *Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.*
Αναστάσιος Εμβαλωτής, *Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.*
Ζωή Γείτονα, *Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.*
Νικόλαος Μαρίνης, *Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.*
Βασιλική Ιωακειμίδου, *Σύμβουλος Β' του Ι.Ε.Π.*
Παναγιώτης Πήλιουρας, *Σύμβουλος Α' του Ι.Ε.Π.*
Ευθύμιος Σταμούλης, *Σύμβουλος Α' του Ι.Ε.Π.*

Εκτελεστική Γραμματεία

Βασιλική Ιωακειμίδου, *Σύμβουλος Β' του Ι.Ε.Π.*
Κυριακή Σημαιοφορίδου, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.*
Ειρήνη Βερροιοπούλου, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.*

Φιλολογική επιμέλεια

Σοφία Καραγιάννη, *Σύμβουλος Β' του Ι.Ε.Π.*
Μαριγώ Πασπαλιάρη, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.*

Φιλολογική επιμέλεια (Αγγλική γλώσσα)

Ευαγγελία Τίγκα, *Σύμβουλος Β' του Ι.Ε.Π.*

Ηλεκτρονική επεξεργασία - Σελιδοποίηση - Εξώφυλλο

Γιάννης Σπίνος, *Αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.*

Επιμέλεια έκδοσης

Βασιλική Ιωακειμίδου, *Σύμβουλος Β' του Ι.Ε.Π.*

MENTOPAS

Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ο *MENTOPAS* εκδίδεται με την ευθύνη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), ειδικότερα του Προέδρου και του Διοικητικού Συμβουλίου του Ι.Ε.Π. Την εποπτεία της έκδοσης έχει η Συντακτική Επιτροπή και τη φροντίδα της η Εκτελεστική Γραμματεία. Στο περιοδικό φιλοξενούνται μόνο πρωτότυπες επιστημονικές εργασίες για εκπαιδευτικά θέματα που προάγουν τη γνώση και δεν έχουν υποβληθεί για δημοσίευση σε άλλο έντυπο. Οι εργασίες μπορεί να είναι:

- α) Ερευνητικά άρθρα που αναφέρονται σε βασική, εφαρμοσμένη ή κλινική έρευνα.
- β) Πρωτότυπα θεωρητικά άρθρα τα οποία αναφέρονται σε κριτική επισκόπηση.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Πρόεδρος του Ι.Ε.Π.

Ιωάννης Αντωνίου

ISSN 2529-1211

Copyright © 2023 ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ του Υ.ΠΑΙ.Θ., Αθήνα

Διεύθυνση επικοινωνίας:

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Περιοδικό *MENTOPAS*

Αν. Τσόχα 36, 115 21 Αθήνα

Τηλ: 2131335406

E-mail: mentor@iep.edu.gr

Ιστοθέση: <http://www.iep.edu.gr/library>

Μέντορας / Mentor

ΤΕΥΧΟΣ 20
2023

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΚΑΤΣΑΝΔΡΗ	5 <i>Η δικαιωματική διάσταση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές/τριες με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i>
ΣΟΦΙΑ ΧΑΤΖΗΓΕΩΡΓΙΑΔΟΥ & ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ	37 <i>«Μπαμπάδες εν δράσει» Ένα πρόγραμμα Συνεκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο</i>
ΕΙΡΗΝΗ ΒΕΓΙΑΝΝΗ	65 <i>Η κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια των μαθητών/τριών και η συσχετίσή της με την τοποθεσία του σχολείου τους. Μία μελέτη σε μαθητές/τριες Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας</i>
ΕΛΕΝΗ ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ	89 <i>Αξίες και συναισθηματικά στοιχεία στις Κοινωνικές Αναπαραστάσεις των μαθητών/τριών της Στ' δημοτικού σχολείου για τους αγωνιστές του 1821 στο μάθημα της ιστορίας</i>
ΖΩΗ Π. ΖΑΪΡΗ & ΜΑΡΙΑ ΑΡ. ΠΑΡΔΑΛΗ	115 <i>Η αξιοποίηση της τέχνης ως διδακτικού μέσου παρακίνησης και υποστήριξης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μία ερευνητική μελέτη σε σχολεία του Νομού Δωδεκανήσου</i>
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΠΠΠΕΚΗ	153 <i>Οι διαστάσεις της αειφορίας στους στόχους των Σχεδίων Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση</i>
ΠΗΝΕΛΟΠΗ ΧΡΗΣΤΟΥ & ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΤΣΙΩΤΑΚΗΣ	177 <i>Αποτίμηση της πιλοτικής εφαρμογής των εργαστηρίων δεξιοτήτων, σύμφωνα με τις απόψεις συμμετεχόντων εκπαιδευτικών</i>
ΚΥΡΙΑΚΟΣ ΠΕΤΣΟΣ & ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΓΟΡΟΖΙΔΗΣ	199 <i>Διαπροσωπικές σχέσεις καθηγητών/τριών – μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής</i>
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΠΑΤΕΡΑ	221 <i>Διαφοροποιημένη διδασκαλία - ανεστραμμένη τάξη: διδακτική πρόταση για το μάθημα της Ιστορίας στη Β' τάξη του Λυκείου - Διδακτική ενότητα: Οι Σταυροφορίες</i>
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΚΟΣΥΒΑΣ	239 <i>Η ομόχρονη και ετερόχρονη τηλεκπαίδευση κατά την πανδημία COVID-19: το Διαδικτυακό Σχολείο ευπαθών μαθητών και εκπαιδευτικών της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής</i>
ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΜΑΤΟΣ, ΜΑΡΙΑ ΝΕΖΗ, ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΚΩΤΟΥΛΑΣ & ΕΛΕΝΗ ΠΑΠΑΝΤΩΝΙΟΥ	277 <i>Η Επαγγελματική Υποστήριξη Εκπαιδευτικών κατά την πανδημία COVID-19</i>

ΑΘΗΝΑ ΒΑΡΣΑΜΙΔΟΥ	305	<i>Φάκελος υλικού εκπαιδευτικού (teacher portfolio) και επαγγελματική ανάπτυξη: Προεκτάσεις μιας εναλλακτικής τεχνικής αξιολόγησης</i>
ΙΩΑΝΝΗΣ ΚΑΤΣΑΡΟΣ & ΘΕΟΔΩΡΑ ΛΑΖΑΡΟΥ	333	<i>Ηγεσία, Κοινωνική Δικαιοσύνη και Συμπερίληψη στην Προσχολική Εκπαίδευση. Απόψεις Διευθυντριών/ών και Προϊσταμένων</i>
ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΜΟΥΡΟΥΖΗΣ & ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΧΑΛΚΙΩΤΗΣ	367	<i>Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης του/της διευθυντή/τριας, του σχολικού κλίματος και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, υπό το πρίσμα των αντιλήψεών τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση</i>
ΕΙΡΗΝΗ Χ. ΑΜΟΡΓΙΑΝΙΩΤΗ	397	<i>Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός στη βιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία. Μια ποσοτική προσέγγιση στο δημόσιο σχολείο</i>
ΜΑΡΙΑ ΦΡΟΥΝΤΑ ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΝΤΟΤΣΙΚΑΣ & ΑΣΗΜΙΝΑ ΡΗΓΑ	421	<i>Μέντορας και mentoring: μία εμπειρική διερεύνηση της οπτικής μελλοντικών εκπαιδευτικών</i>
ΕΥΣΤΑΘΙΑ ΠΑΡΑΣΚΕΥΑ	443	<i>Η ιδεολογική λειτουργία του σχολικού βιβλίου και συγκρότηση εθνικής ταυτότητας των μαθητών/τριών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον Μεσοπόλεμο</i>
ΣΟΦΙΑ ΤΣΑΤΣΟΥ-ΝΙΚΟΛΟΥΛΗ	467	<i>Γραμματισμοί και Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο</i>
ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΑΚΡΙΤΙΔΟΥ	493	<i>«Δημιουργική αξιοποίηση του λεξικού στο μάθημα της Λογοτεχνίας»: Ένα μοντέλο λογοτεχνικής ανάγνωσης βασισμένο στη Συναλλακτική θεωρία της L. M. Rosenblatt σε συνδυασμό με στοιχεία Γλωσσολογίας</i>
ΓΡΗΓΟΡΙΟΣ ΜΙΚΡΩΝΗΣ & ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΑΓΟΣ	521	<i>Καινοτόμες πρακτικές στη μαθησιακή διαδικασία του αυτοσχεδιασμού στον ελληνικό παραδοσιακό χορό: Από την απελευθέρωση στη χορογραφική σύνθεση</i>
ΕΛΕΝΗ ΜΠΕΧΡΑΚΗ & ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΜΑΥΡΙΚΑΚΗ	549	<i>Ο Εγγραμματισμός υγείας ως σύγχρονη εκπαιδευτική αναγκαιότητα</i>
ΣΟΦΙΑ ΚΟΥΤΣΙΟΥΡΗ	573	<i>Οι υπερεθνικές πολιτικές για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα: μια κριτική και συγκριτική «ανάγνωσή» τους</i>

Διαπροσωπικές σχέσεις καθηγητών/τριών – μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Κυριάκος Πέτσος

Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής
9^ο Δημοτικό Σχολείο Σταυρούπολης Θεσ/νίκης
petsosk@yahoo.gr

Γεώργιος Γοροζίδης

Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής
2ο Γενικό Λύκειο Αμαλιάδας, Ηλεία
gorozidis@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις των Καθηγητών/τριών Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ) με τους/τις μαθητές/τριές τους, υπό το πρίσμα του Μοντέλου Διαπροσωπικής Συμπεριφοράς του/της Εκπαιδευτικού (Model for Interpersonal Teacher Behavior). Στην έρευνα συμμετείχαν 723 μαθητές/τριες Γυμνασίου και 38 ΚΦΑ από την περιοχή της Θεσσαλονίκης, οι οποίοι/ες απάντησαν εθελοντικά σε ανώνυμα ερωτηματολόγια. Από την περιγραφική στατιστική ανάλυση φάνηκε πως οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι οι ΚΦΑ παρουσιάζουν συχνά τις συμπεριφορές της ηγεσίας, της φιλικότητας/βοήθειας και της κατανόησης. Περαιτέρω συγκρίσεις μέσω όρων έδειξαν πως τα παιδιά που φοιτούν σε μικρότερες τάξεις αισθάνονται τους/τις εκπαιδευτικούς τους πιο ικανούς/ές ηγέτες, κατανοητικούς/ές και βοηθητικούς/ές σε σχέση με αυτά που φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις, ενώ δε σημειώθηκαν διαφορές στις αντιλήψεις μαθητών/τριών διαφορετικού φύλου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη ηλικία (51 έτη και άνω) και με περισσότερη προϋπηρεσία εκλαμβάνονταν ως συχνότερα απογοητευτικοί, απειλητικοί και αυστηροί, ενώ οι γυναίκες ΚΦΑ ως πιο κατανοητικές, αβέβαιες και λιγότερο απειλητικές από τους άντρες συναδέλφους τους. Τα ευρήματα για το διαπροσωπικό συμπεριφορικό προφίλ των ΚΦΑ συζητιούνται σε σχέση με τη διεθνή βιβλιογραφία, με στόχο την υιοθέτηση και διαμόρφωση αποτελεσματικότερων αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών στο μάθημα της Φ.Α.

Λέξεις-κλειδιά: διαπροσωπικές σχέσεις, Καθηγητές/τριες Φυσικής Αγωγής, Μοντέλο Διαπροσωπικής Συμπεριφοράς του/της Εκπαιδευτικού

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the interpersonal relationships of physical education (PE) teachers with their students in light of the Model for Interpersonal Teacher Behavior (MITB). The sample comprised 723 junior high school students and 38 PE teachers from the Thessaloniki region who completed voluntarily anonymous questionnaires. Descriptive statistics showed that PE teachers often presented leadership, helpful/friendly and understanding behaviours as perceived by their students. Mean comparisons suggested that student gender did not differentiate student perceptions of the manifested teacher behaviours. Students of lower grades understood their teachers as more capable leaders, understanding, and helpful compared to peers of higher ones. Moreover, students perceived the older and more experienced PE teachers as more often frustrating, threatening, and strict, whereas they found women as more understandable, uncertain and less threatening than their male colleagues. Findings on interpersonal teacher behavioural profiles are discussed concerning international evidence, aiming to the adoption/formation of more effective teacher-student interactions during PE classes.

Keywords: interpersonal relationships, physical education teachers, Model for Interpersonal Teacher Behavior

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η διεθνής επιστημονική κοινότητα έχει δείξει έντονο ενδιαφέρον για τη μελέτη του κλίματος διδασκαλίας και των επιμέρους διαστάσεων του, εξαιτίας της έντονης επιρροής που ασκούν στη μαθησιακή αποτελεσματικότητα (Allodi 2010; Kember & Leung, 2005b). Πολλές από αυτές τις μελέτες, οι οποίες βασίζονται στο Μοντέλο της Διαπροσωπικής Συμπεριφοράς του Εκπαιδευτικού (ΜΔΣΕ; Model of Teacher Interpersonal Behavior/ MITB) των Wubbels κ.ά., (1985) εστιάζουν στις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων με τους/τις μαθητές/τριές τους. Το συγκεκριμένο μοντέλο είναι μία προσαρμογή του Μοντέλου της Διαπροσωπικής Διάγνωσης της Προσωπικότητας (ΜΔΔΠ; Model for Interpersonal Diagnosis of Personality/ (MIDP) του Leary, (1957) και εδρεύει στη θεωρία της «προσέγγισης των συστημάτων επικοινωνίας» σύμφωνα με την οποία οι τύποι/διαστάσεις των συμπεριφορών χαρακτηρίζονται από μία κυκλικότητα

και αλληλο-συσχέτιση που επιδρούν στον βαθμό εμφάνισής τους στο συμπεριφορικό προφίλ (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1967).

Το ΜΔΣΕ παρουσιάζεται σχηματικά ως ένας κύκλος που εμπερικλείει άξονες συμπεριφορών των εκπαιδευτικών, τις οποίες επιδεικνύουν κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους/τις μαθητές/τριές τους. Οι δύο βασικές διαστάσεις/άξονες είναι: α) η *Επιρροή* με δύο αντιθετικούς πόλους, αυτούς της *Κυριαρχίας* και της *Υποβολής* και β) η *Εγγύτητα* με τους πόλους της *Συνεργασίας* και της *Αντίθεσης*. Η διάσταση της Επιρροής μετράει τον βαθμό της κυριαρχίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τους/τις μαθητές/τριες και η διάσταση της Εγγύτητας μέτρα τον βαθμό συνεργασίας τους (Telli, denBrok, & Cakiroglu, 2007). Οι δύο διαστάσεις διακρίνονται σε οκτώ τύπους συμπεριφορών που παρουσιάζονται ως οχτώ αντιθετικοί πόλοι τεσσάρων διαμέτρων ενός κύκλου: *Ηγεσία (Leadership)* έναντι της *Αβεβαιότητας (Uncertain)*, *Βοήθεια / Φιλικότητα (Helpful/friendly)* έναντι της *Απογοήτευσης (Dissatisfied)*, *Κατανόηση (Understanding)* έναντι της *Απειλής / Προειδοποίησης (Admonishing)* και *Ελευθερία / Υπευθυνότητα μαθητών/τριών (Student responsibility /freedom)* έναντι της *Αυστηρότητας (Strict)*.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών/τριών θεωρούνται κρίσιμος παράγοντας στη δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Telli και συν., 2007) και στη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες μάθησης (Wubbels & Levy 1993). Επίσης, σύμφωνα με αποτελέσματα πολλών ερευνών σε παγκόσμια κλίμακα, οι μαθητές/τριες παρακινούνται προς εκμάθηση ενός σχολικού αντικειμένου αλλά και γενικότερα προς υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση όταν διατηρούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις καθηγητές/τριές τους (denBrok 2001; denBrok, Brekelmans, & Wubbels, 2004; Wubbels & Brekelmans 1998). Τέλος, η θετική κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και απόδοση των εκπαιδευτικών αλλά και με την πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσής τους (Afshar & Doosti, 2016; Ben, Chaim, & Zoller, 2001; Wubbels & Levy, 1993).

Ως εκ τούτου, εξαιτίας της σπουδαιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών – μαθητών/τριών για το κλίμα της διδασκαλίας, έχει διεξαχθεί πλήθος ερευνών παγκοσμίως και σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, παρά τον μεγάλο αριθμό ερευνών που αφορούν καθηγητές/τριες φιλολογίας, μαθηματικών, ξένων γλωσσών, καθώς και δασκάλων (Fisher & Rickards 1998, Safa & Doosti, 2017; Telli

και συν., 2007) η βιβλιογραφία σχετικά με τους ΚΦΑ παρουσιάζεται ελλιπής. Για παράδειγμα, σε διεθνές επίπεδο γνωρίζουμε τη μελέτη των Petsos & Gorozidis, (2018) που ερευνά την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης ΚΦΑ στο μοντέλο ΜΔΣΕ και τη μελέτη του Telli, (2016) στην οποία συμμετείχαν ελάχιστοι ΚΦΑ (λιγότεροι των 5 σε δείγμα 42 εκπαιδευτικών) και αυτό γιατί η έρευνα επικεντρωνόταν στη διαφορά που μπορεί να επιφέρει το είδος της ειδικότητας των εκπαιδευτικών στην εμφάνιση των συμπεριφορών τους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να καταγράψει τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών Γυμνασίου για τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους ΚΦΑ υπό το πρίσμα του Μοντέλου ΜΔΣΕ και να μελετήσει κατά πόσο αυτές οι αντιλήψεις διαμορφώνονται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ίδιων των μαθητών/τριών (φύλο, τάξη) αλλά και των εκπαιδευτικών τους (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία). Θεωρούμε πως τα αποτελέσματα θα συμβάλουν σημαντικά στην αποτύπωση του φάσματος των συμπεριφορών που επιδεικνύουν οι ΚΦΑ γυμνασίου στο ελληνικό σχολείο, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες. Επιπλέον, η διερεύνηση του πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες τις συμπεριφορές των ΚΦΑ σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, θα οδηγήσει στην καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που μπορεί να διαμορφώσουν τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις των ΚΦΑ με τους/τις μαθητές/τριές τους. Η γνώση αυτή μπορεί να αποτελέσει το αποφασιστικό βήμα για τον απαιτούμενο αναστοχασμό από τους/τις εκπαιδευτικούς σε ό,τι αφορά το φάσμα των συμπεριφορών τους, προκειμένου να αναγνωρίζουν και να υιοθετούν αποτελεσματικότερες συμπεριφορές κατά τη διδασκαλία της Φ.Α. Τα ευρήματα αυτά θα είναι ενδεχομένως σημαντικά για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών, η οποία μπορεί να συμβάλει θετικά στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού κλίματος διδασκαλίας. Με βάση όλα τα παραπάνω, διατυπώθηκαν και εξετάστηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το γενικό προφίλ συμπεριφορών που παρουσιάζουν οι ΚΦΑ στο ελληνικό Γυμνάσιο;
2. Υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο και την τάξη των μαθητών/τριών στις αντιλήψεις τους για τις συμπεριφορές των ΚΦΑ;
3. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του φύλου, της ηλικίας και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής διαφοροποιούν την εκδήλωση των συμπεριφορών τους έτσι όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους/τις μαθητές/τριές τους;

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 38 ΚΦΑ (17 γυναίκες, 21 άντρες) και 723 μαθητές/τριες (401 κορίτσια, 322 αγόρια / 38 τάξεις) από 30 δημόσια Γυμνάσια της ευρύτερης περιοχής του νομού Θεσσαλονίκης. Οι εκπαιδευτικοί είχαν μέση ηλικία 48.5 ετών (Τ.Α. = 5.8 ετών, 40-62 ετών) και μια μέση εκπαιδευτική εμπειρία 17 ετών (από 1 έως 30 έτη). Οι μαθητές/τριες φοιτούσαν στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου (1^η = 193/10 τάξεις, 2^η = 352/19 τάξεις, 3^η = 178/9 τάξεις), ήταν ηλικίας μεταξύ 13 και 15 ετών και ο αριθμός μαθητών/τριών κυμαινόταν από 11 έως 24 ($M = 18.97$, $T.A. = 2.38$). Η μελέτη διενεργήθηκε με την έγκριση του υπουργείου Παιδείας από όπου προτάθηκαν 60 σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης για να συμμετάσχουν στην έρευνα, συμπεριλαμβάνοντας δείγμα μαθητών/τριών με δημογραφικά χαρακτηριστικά από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Στα σχολεία αυτά απεστάλη πρόσκληση που εξηγούσε τον σκοπό της έρευνας και ζητούσε από τους/τις διευθυντές/ντριες, σε συνεργασία με τους/τις ΚΦΑ, να συμμετάσχουν στη διαδικασία. Από τα 60 σχολεία απάντησαν θετικά τα 45 (75%). Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας εξασφαλίστηκε η έγγραφη συγκατάθεση από τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών. Αφού εξηγήθηκε ο σκοπός της μελέτης και διαβεβαιώθηκαν για την ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των απαντήσεών τους, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ανώνυμα ερωτηματολόγια. Κατά τη μέρα της διεξαγωγής της έρευνας συμπληρώθηκε το ερωτηματολόγιο μέσα στην τάξη, λίγο πριν το μάθημα της ΦΑ, υπό την παρουσία του ερευνητή προκειμένου να δίνονται οι απαραίτητες διευκρινίσεις εάν/όταν ζητούνταν.

Όργανα Μέτρησης

Ερωτηματολόγιο Μαθητών/τριών

Για την αξιολόγηση των απόψεων των μαθητών/τριών ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους ΚΦΑ χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του Ερωτηματολογίου της Αλληλεπίδρασης του/της Εκπαιδευτικού (ΕΑΕ; Questionnaire on Teacher Interaction/ QTI) των Wubbels κ.ά. (1985). Η συγκεκριμένη κλίμακα είναι μία μεταφορά της αμερικανικής έκδοσης του ΕΑΕ στην ελληνική γλώσσα από τον Κυριακίδη (2005), που

απευθύνεται σε πληθυσμό μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από το αρχικό ερωτηματολόγιο αφαιρέθηκαν 4 ερωτήσεις οι οποίες δεν ανταποκρίνονταν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (π.χ. «Αν δεν έχουμε τελειώσει τις εργασίες στο σπίτι, φοβόμαστε να συμμετέχουμε στο μάθημα»). Η τελική έκδοση αποτελείται από 60 ερωτήματα που διερευνούν τις οκτώ συμπεριφορές του/της εκπαιδευτικού σύμφωνα με το πρότυπο ΜΔΣΕ (Wubbels και συν., 1985). Οι απαντήσεις δίνονταν σε μία 5-βάθμια κλίμακα του Likert που κυμαινόταν από 1 (ποτέ) έως 5 (πάντα). Οι υπο-κλίμακες/συμπεριφορές του ερωτηματολογίου είναι: Ηγεσία (7 στοιχεία, π.χ. «Ο/η ΚΦΑ μας εξηγεί τα πράγματα με σαφήνεια»), Φιλικότητα (8 στοιχεία, π.χ. «Ο/η ΚΦΑ μας βοηθά κατά τη διάρκεια του μαθήματος»), Κατανόηση (8 στοιχεία, π.χ. «Αυτός/ή ο/η δάσκαλος/λα μας εμπιστεύεται»), Υπευθυνότητα/Ελευθερία μαθητών/τριών (7 στοιχεία, π.χ. «Μπορούμε να αποφασίσουμε κάποια σημαντικά πράγματα στο μάθημα»), Αβεβαιότητα (7 στοιχεία, π.χ. «Αυτός ο ΚΦΑ ενεργεί λες και δεν ξέρει τι να κάνει») κτλ.

Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του φύλου, της ηλικίας, των χρόνων προϋπηρεσίας και του επιπέδου των σπουδών τους.

Στατιστική Ανάλυση

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων της ελληνικής έκδοσης του εργαλείου ΕΑΕ με το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών/τριών–καθηγητών/τριών, υποστήριξαν ικανοποιητικά την εγκυρότητα και εσωτερική συνοχή των υπόκλιμάκων του ερωτηματολογίου και είναι διαθέσιμα στη μελέτη των Petsos και Gorozidis (2018). Για λόγους συντομίας στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται μόνο οι δείκτες α του Cronbach σε επίπεδο μαθητών/τριών. Για τη διερεύνηση των διαπροσωπικών σχέσεων των ΚΦΑ πραγματοποιήσαμε περιγραφική στατιστική, υπολογίζοντας τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των οχτώ συμπεριφορών που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί, όπως γίνονται αντιληπτές από τους/τις μαθητές/τριές τους ($N=723$). Για τη μελέτη των διαφορών σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών και των ΚΦΑ στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους, πραγματοποιήσαμε σειρά συγκρίσεων μέσων όρων

(t-κριτήριο για ανεξάρτητα δείγματα και Αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης) σε επίπεδο μαθητών/τριών (N=723).

Αποτελέσματα

Αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τις συμπεριφορές των ΚΦΑ

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, οι μαθητές/τριες του δείγματος θεωρούν πως οι ΚΦΑ επιδεικνύουν συχνότερα επιθυμητές/συνεργατικές συμπεριφορές (ηγεσίας, βοήθειας, κατανόησης, παροχής υπευθυνότητας και επιλογών) παρά μη επιθυμητές/αντιθετικές (αβεβαιότητα, απειλητικότητα, απογοήτευση, αυστηρότητα) κατά την αλληλεπίδραση μαζί τους. Οι μέσοι όροι της Ηγεσίας, της Φιλικότητας και της Κατανόησης δείχνουν πως οι ΚΦΑ από μερικές φορές έως πάντα εμφανίζουν αυτού του είδους τις συμπεριφορές κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σε ό,τι αφορά στη συμπεριφορά της παροχής υπευθυνότητας και επιλογών στους/στις μαθητές/τριες, παρουσιάζεται μειωμένη σε σχέση με τις προαναφερόμενες συμπεριφορές εφόσον εκδηλώνεται μερικές φορές έως συχνά. Οι μέσοι όροι της Αβεβαιότητας, της Απογοήτευσης και της Απαιτητικότητας των ΚΦΑ δηλώνουν πως σπάνια επιδεικνύονται, ενώ η συμπεριφορά της Αυστηρότητας κάνει την εμφάνισή της από μερικές φορές έως συχνά.

Πίνακας 1. Cronbach's α , μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών/συμπεριφορών των ΚΦΑ

	α	M.O.	T.A
Μεταβλητές μαθητών/τριών			
1. Ηγεσία	.70	3.49	.81
2. Φιλικότητα	.86	3.60	.92
3. Κατανόηση	.83	3.58	.84
4.Υπευθυνότητα/ Ε- λευθερία	.67	2.90	.74
5. Αβεβαιότητα	.65	1.83	.62
6. Απογοήτευση	.79	2.09	.81
7. Εκδικητικότητα	.78	2.31	.76
8. Αυστηρότητα	.67	2.87	.69

Για την κατανόηση της συχνότητας εμφάνισης των συμπεριφορών των ΚΦΑ όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τη μαθητική κοινότητα παρουσιάζουμε τον πίνακα κατανομής τους (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Κατανομή συχνοτήτων των συμπεριφορών των ΚΦΑ

Συμπεριφορές	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
Ηγεσία	3,6%	21%	42.7%	30.8%	1.9%
Βοήθεια	6.3%	16.5%	36.5%	38.4%	3.3%
Κατανόηση	3.9%	18.9%	36.9%	38.7%	1.6%
Υπευθυνότητα/Ελευθε- ρία	11.9%	35.7%	46.1%	6%	0.3%
Αβεβαιότητα	63.9%	29.9%	5.6%	0.5%	0.1%
Απογοήτευση	51.8%	32.3%	12.1%	3.7%	0.1%
Απειλητικότητα	37.9%	41.9%	15.7%	4.5%	0%
Αυστηρότητα	8.9%	48.2%	34.1%	8.7%	0.1%

Διαφορές ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα ώστε να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των αγοριών και των κοριτσιών για τις συμπεριφορές που παρουσιάζουν οι ΚΦΑ τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο των μαθητών/τριών ($p > .05$).

Χρησιμοποιήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης Μιας Κατεύθυνσης (One Way Anova) σε επίπεδο μαθητών/τριών για να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών της Α', Β' και Γ' Γυμνασίου ως προς τις συμπεριφορές των ΚΦΑ. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συμπεριφορά της Ηγεσίας ($F_{2,689}=12.65, p<.001$), της Βοήθειας ($F_{2,689}=12.65, p<.001$) της Κατανόησης ($F_{2,682}=10.48, p<.001$) και της Απειλητικότητας ($F_{2,685}=7.51, p<.001$) λόγω της επίδρασης της τάξης φοίτησης. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε το τεστ Πολλαπλών Συγκρίσεων LSD για να εξεταστεί μεταξύ ποιων βαθμίδων της ανεξάρτητης μεταβλητής «τάξη φοίτησης» υπάρχουν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι μαθητές/τριες της Α' Γυμνασίου ($M=3.59\pm.83$) και της Β' Γυμνασίου ($M=3.58\pm.77$) είχαν υψηλότερο σκορ στην αντίληψη της Ηγεσίας των ΚΦΑ σε σχέση με αυτούς/ές που φοιτούσαν στην Γ' Γυμνασίου ($M=3.23 \pm .81$). Επίσης οι μαθητές/τριες της Α' Γυμνασίου ($M=3.65\pm.90$) και της Β' Γυμνασίου ($M=3.72\pm.87$) είχαν

υψηλότερο σκορ στην αντίληψη της Βοήθειας των ΚΦΑ σε σχέση με αυτούς/ές που φοιτούσαν στην Γ΄ Γυμνασίου ($M=3.30\pm.97$). Σε ό,τι αφορά στη συμπεριφορά της Κατανόησης των ΚΦΑ οι μαθητές/τριες της Α΄ Γυμνασίου ($M=3.69\pm.86$) και της Β΄ Γυμνασίου ($M=3.66\pm.78$) είχαν υψηλότερο σκορ σε σχέση με αυτούς/ές που φοιτούσαν στη Γ΄ Γυμνασίου ($M=3.33\pm.90$). Τέλος, οι μαθητές/τριες της Α΄ Γυμνασίου ($M=2.24\pm.75$) και της Β΄ Γυμνασίου ($M=2.3\pm.71$) είχαν χαμηλότερο σκορ στην αντίληψη της Απειλητικότητας των ΚΦΑ σε σχέση με αυτούς/ές που φοιτούσαν στη Γ΄ Γυμνασίου ($M=2.51\pm.85$).

Διαφορές ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ΚΦΑ

Για τη μελέτη των διαφορών στις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι ΚΦΑ ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, πραγματοποιήσαμε μία σειρά αναλύσεων t-τεστ για ανεξάρτητα δείγματα και αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης του ερωτηματολογίου ΕΑΕ σε επίπεδο μαθητών/τριών (Πίνακας 3). Οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν το φύλο των ΚΦΑ (δύο επίπεδα: γυναίκες/άνδρες), τα χρόνια προϋπηρεσίας τους (τρία επίπεδα: 1-10 χρόνια, 11-20 χρόνια, 20 χρόνια και πάνω) και η ηλικία τους (δύο επίπεδα: έως 50 ετών, από 51 ετών και πάνω). Ο λόγος που αποφασίσαμε να κατατάξουμε τους/τις εκπαιδευτικούς σε δύο ηλικιακές ομάδες ήταν το μικρό δείγμα αυτών ($n=38$). Η ηλικία των 50 ετών αποφασίστηκε να είναι το σημείο διαχωρισμού των δύο ομάδων, διότι βρίσκεται στο μέσο του διαστήματος της μέσης ηλικίας (40 έτη - 60 έτη) στην οποία ανήκει το 95% του δείγματος. Οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι οκτώ συμπεριφορές των ΚΦΑ.

Πίνακας 3. Διαφορές μεταξύ φύλου, προϋπηρεσίας και ηλικίας ΚΦΑ σε επίπεδο μαθητών/τριών

Συμπεριφορές	ΦΥΛΟ (t-κριτήριο)				ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ (Ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης)						ΗΛΙΚΙΑ (t-κριτήριο)			
	Γυναίκες		Άνδρες		1-10 έτη		11-20 έτη		>20 έτη		έως 50 ετών		>50 ετών	
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ
1. Ηγεσία	3.51	.79	3.47	.82	3.56	.76	3.61**	.79	3.41**	.83	3.52	.80	3.41	.82
2. Φιλικότητα	3.63	.87	3.57	.96	3.74*	.87	3.64	.90	3.51*	.95	3.66**	.89	3.44**	.99
3. Κατανόηση	3.67**	.82	3.51**	.86	3.75	.77	3.64	.90	3.51	.95	3.63*	.83	3.46*	.86
4. Υπευθ./Ελευθερία	2.90	.72	2.90	.72	2.96	.72	2.88	.68	2.89	.78	2.91	.72	2.87	.80
5. Αβεβαιότητα	1.89*	.59	1.79*	.64	1.90	.65	1.75	.57	1.84	.62	1.84	.63	1.82	.58
6. Απογοήτευση	2.07	.78	2.10	.83	2.04	.80	1.99	.78	2.15	.83	2.04*	.79	2.21*	.86
7. Απειλητικότητα	2.21***	.71	2.40***	.80	2.26	.72	2.18**	.70	2.40**	.80	2.22***	.70	2.56***	.85
8. Αυστηρότητα	2.84	.63	2.89	.73	2.70	.61	2.83	.62	2.96	.74	2.80***	.67	3.04***	.72

Σημείωση: *** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

Χρησιμοποιήθηκε κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα ώστε να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές στις συμπεριφορές των γυναικών και των ανδρών ΚΦΑ, έτσι όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές/τριές τους. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τη συμπεριφορά της κατανόησης $t(683) = 2.44, p = .015$, της αβεβαιότητας $t(693) = 2.01, p = .045$ και της απειλητικότητας $t(678.83) = -3.37, p = .001$. Οι γυναίκες ΚΦΑ εκλαμβάνονται ως άτομα με περισσότερη κατανόηση, και λιγότερο σίγουρες καθώς και απειλητικές από τους άνδρες συναδέλφους τους.

Χρησιμοποιήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης για να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τις συμπεριφορές των ΚΦΑ με προϋπηρεσία 1-10 χρόνια, 11-20 χρόνια, 20 χρόνια και πάνω. Η ανάλυση έδειξε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συμπεριφορά της Ηγεσίας ($F_{2,689}=4.51, p=.01$), της Βοήθειας ($F_{2, 699}= 3.61, p = .02$) και της Απειλητικότητας ($F_{2,685}=5.49, p=.004$). Πιο συγκεκριμένα, οι ΚΦΑ με εμπειρία 11 έως 20 χρόνια, εκλαμβάνονται ως πιο ηγετικοί/ές και λιγότερο απειλητικοί/ές σε σχέση με τους/τις ΚΦΑ που είχαν εμπειρία 20 χρόνια και πάνω. Επίσης οι ΚΦΑ με 1-10 χρόνια εμπειρίας εκλαμβάνονται ως περισσότερο βοηθητικοί/ές από τους/τις ΚΦΑ με προϋπηρεσία πάνω από 20 χρόνια.

Χρησιμοποιήθηκε κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα ώστε να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών ως προς τις συμπεριφορές των ΚΦΑ με ηλικία έως και 50 έτη σε σχέση με τους/τις 51 ετών και πάνω, με τα αποτελέσματα να αποτυπώνουν πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις συμπεριφορές της φιλικότητας $t(319.06) = 2.71, p = .007$, της κατανόησης $t(683) = 2.36, p = .018$, της απογοήτευσης $t(306,73) = -2.27, p = .023$, της απειλητικότητας $t(292.37) = -4.78, p=.000$ και της αυστηρότητας $t(681) = -4.06, p=.000$. Πιο συγκεκριμένα οι μικρότεροι/ες ηλικιακά (κάτω των 50 ετών) ΚΦΑ εκλαμβάνονται από τους/τις μαθητές/τριές τους/τις περισσότερο φιλικούς/ές και κατανοητικούς/ές από τους/τις μεγαλύτερους/ες σε ηλικία (πάνω των 50 ετών) συναδέλφους τους. Στον αντίποδα μεγαλύτεροι των 51 ετών ΚΦΑ παρουσιάζονται πιο απογοητευτικοί/ές, πιο απειλητικοί/ές και πιο αυστηροί/ές σε σχέση με τους/τις μικρότερους/ες (50 ετών και κάτω) συναδέλφους τους.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν: α) να διερευνήσει το προφίλ συμπεριφορών που παρουσιάζουν οι ΚΦΑ Γυμνασίων με τη χρήση του ΜΔΣΕ των Wubbels και συν.,(1985), β) να καταγράψει τις διαφορές ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών (φύλο, ηλικία) στο προαναφερόμενο προφίλ και γ) να αποτυπώσει τις διαφορές ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ΚΦΑ στην εκδήλωση των συμπεριφορών που εξετάστηκαν, έτσι όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές/τριές τους.

Σε ό,τι αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η ερμηνεία των μέσων όρων αλλά και του βαθμού συχνότητας εμφάνισης των συμπεριφορών καταδεικνύει πως οι μαθητές/τριες του δείγματος αντιλαμβάνονται τους ΚΦΑ περισσότερο ως ηγέτες/ιδες, φιλικούς/ές, βοηθητικούς/ές παρά ως αβέβαιους/ες, απογοητευτικούς/ές, απειλητικούς/ές, και σε ό,τι αφορά στη συμπεριφορά της αυστηρότητας, αυτή ισορροπεί κατά κάποιον τρόπο με την εμφάνιση της παροχής επιλογών και ελευθερίας. Τα αποτελέσματα είναι σε συμφωνία με την πλειονότητα των μελετών που έχουν εκπονηθεί σε διάφορες χώρες όπως στην Κύπρο, Τουρκία, Ρουμανία, Ινδονησία, Κορέα, Κίνα κ.ά. (Kokkinous, Charalampous, & Davazoglou, 2009; Negovana, Raciua, & Vlada, 2010; Safa, & Doosti, 2017; Telli et al., 2007; Wei, Zhou, Barber, & den Brok, 2015; Wubbels & Levy, 1991) σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν συχνότερα τις συμπεριφορές της Κυριαρχίας/Συνεργατικότητας παρά της Υποβολής/Αντίθεσης του ΜΔΣΕ. Η συγκεκριμένη σύνθεση του συμπεριφορικού προφίλ των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους den Brok et al., (2004) μπορεί να επιφέρει βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και επιθυμητών συμπεριφορών της μαθητικής κοινότητας.

Από τα ευρήματα μας φαίνεται πως οι Έλληνες/ίδες ΚΦΑ εκλαμβάνονται από τους/τις μαθητές/τριες ως ικανοί/ές ηγέτες/ιδες που προσέχουν τι συμβαίνει στην τάξη, διευθύνουν και οργανώνουν σωστά το μάθημα, δίνουν τις σωστές εντολές και θέτουν κατάλληλους στόχους. Επίσης συμπεριφέρονται βοηθητικά και φιλικά, με καλή αίσθηση του χιούμορ δείχνοντας ενδιαφέρον προς τους μαθητές/τριές τους. Η υπομονή, η ανεκτικότητα, η συμπόνια, η αποδοχή μεταμέλειας όπως και η συνεχής προσπάθεια μείωσης των αντιθέσεων είναι τα κυρία χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς τους που χαρακτηρίζεται από κατανόηση. Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών δείχνουν ότι οι Έλληνες/ίδες ΚΦΑ καταφέρνουν να ισορροπούν ανάμεσα στην αυστηρότητα και στην

παροχή ελευθεριών απαιτώντας προσοχή με οριοθέτηση κανόνων από τη μία πλευρά και παρέχοντας επιλογές για ανεξάρτητη και υπεύθυνη εργασία από την άλλη. Οι παραπάνω συμπεριφορές θεωρούνται καθοριστικές για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος διδασκαλίας ενισχύοντας επιμέρους διαστάσεις του όπως η ευχαρίστηση, η εμπιστοσύνη, η παρακίνηση, η προσήλωση στο «έργο», η εμπλοκή στο μάθημα, η αίσθηση της ψυχολογική υποστήριξης, η βελτίωση του ψυχικού δεσίματος των μαθητών/τριών (Brekelmans & Wubbels, 2006; den Brok et al., 2004; Πέτσος, 2009).

Αναφορικά με την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών στην αντίληψη που έχουν για τις συμπεριφορές των ΚΦΑ (2^ο ερευνητικό ερώτημα) φαίνεται πως το φύλο των μαθητών/τριών δεν είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας στην προαναφερόμενη σχέση. Αν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτά των Wei κ.ά. (2015), οι περισσότερες σχετικές έρευνες έχουν διαπιστώσει πως σε γενικές γραμμές τα κορίτσια εκλαμβάνουν τους/τις εκπαιδευτικούς ως πιο ηγετικούς/ές, βοηθητικούς/ές και κατανοητικούς/ές σε σχέση με τα αγόρια, τα οποία πιστεύουν πως οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν πιο συχνά τις συμπεριφορές της αβεβαιότητας, της απογοήτευσης της εκδικητικότητας και της αυστηρότητας (Goh & Fraser, 1996; Kokkinous κ.ά., 2009; Levy κ.ά., 1992; Negovana κ.ά., 2010; Wubbels & Levy, 1993, Levy κ.ά., 2003). Μία εξήγηση για τη διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων θα μπορούσε να είναι η περιπλοκότητα της σχέσης του φύλου μαθητών/τριών και των αντιλήψεων τους για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην οποία φαίνεται να αλληλεπιδρούν μια σειρά από άλλες μεταβλητές, όπως το πρόγραμμα σπουδών, η φύση του μαθήματος/διδασκτικού αντικείμενου (Baker & Leary, 1995; Jones & Kirk, 1990; Jones & Wheatley, 1990; Kahle, Parker, Rennie & Riley, 1993), οι γνωστικές διαδικασίες και προσεγγίσεις μάθησης (Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule, 1986; Carr & Jessup, 1997; Eggen & Kauchak, 1999; Fennema & Carpenter, 1998) η πολιτιστική κουλτούρα (Marcus, Gross, & Seefeldt, 1991; Park, 1997; Timm, 1999). Σύμφωνα με τα παραπάνω, επειδή το μάθημα της Φ.Α. είναι από τα πιο ευχάριστα του προγράμματος σπουδών, ενδέχεται η θετική ατμόσφαιρα που περιβάλλει το διδακτικό αντικείμενο να αμβλύνει τις όποιες διαφορές θα δημιουργούσε δυνητικά το φύλο το μαθητών/τριών στις αντιλήψεις τους για τις συμπεριφορές των ΚΦΑ.

Σε ό,τι αφορά στην τάξη φοίτησης φαίνεται πως δημιουργεί στατιστικές σημαντικές διαφορές στην αντίληψη των μαθητών/τριών για κάποιες από τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι ΚΦΑ. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες της Α' και Β' Γυμνα-

σίον εκλαμβάνουν τους/τις ΚΦΑ περισσότερο ως ηγέτες/ιδες, βοηθητικούς/ές και κα-
τανοητικούς/ές και λιγότερο απειλητικούς/ές σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες της
Γ΄ Γυμνασίου. Στη διεθνή βιβλιογραφία τα αποτελέσματα των επιπτώσεων της τάξης
και της ηλικίας των μαθητών/τριών στις αντιλήψεις τους για τις συμπεριφορές των εκ-
παιδευτικών διαφοροποιούνται και αντικρούονται (Levy κ.ά., 2003). Σε μία μελέτη των
Levy κ.ά., (1992) αποτυπώθηκε πως παρά τον χαμηλό βαθμό επίδρασης μαθητές/τριες
μεγαλύτερων τάξεων αντιλαμβάνονται τους/τις ΚΦΑ πιο κυρίαρχους/ες (ηγέτες, αυ-
στηρούς/ές) από αυτούς/ές που φοιτούν σε μικρότερες τάξεις. Οι Levy κ.ά., (2003),
αναφέρουν πως οι μαθητές/τριες που φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις αντιλαμβάνονται
τον/την εκπαιδευτικό τους ως φιλικότερο/η και λιγότερο αβέβαιο/η σε σχέση με αυ-
τούς/ές που φοιτούν σε μικρότερες με τον δείκτη επίδρασης να είναι επίσης πολύ χα-
μηλός. Σύμφωνα με τους Levy, Wubbels, Brekelmans, & Morganfield, (1997) οι μεγα-
λύτεροι/ες σε ηλικία μαθητές/τριες νιώθουν τους/τις εκπαιδευτικούς πιο κυρίαρχους/ες
σε σχέση με τους/τις μικρότερους/ες ηλικιακά συμμαθητές/τριές τους, ενώ δεν αντι-
λαμβάνονται διαφορές στις συμπεριφορές της Εγγύτητας (φιλικότητα, κατανόηση, α-
πογοήτευση, εκδικητικότητα). Τα αποτελέσματα της παρούσης κινούνται σε ανάλογη
κατεύθυνση με αυτά των Negovana et al., (2010) αποδεικνύοντας σε γενικές γραμμές
πως οι μαθητές/τριες καθώς φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις αισθάνονται ότι οι εκπαι-
δευτικοί επιδεικνύουν όλο και περισσότερο τις μη επιθυμητές συμπεριφορές (αβεβαι-
ότητα, εκδικητικότητα, εχθρικότητα) από το φάσμα του ΜΔΣΕ. Μία πιθανή εξήγηση
για τα παραπάνω αποτελέσματα θα μπορούσε να αναζητηθεί στο γεγονός πως πολλοί
μαθητές/τριες είναι δυνατόν να παρουσιάζουν κατά τη φοίτηση τους σε μεγαλύτερες
τάξεις αύξηση της απειθαρχίας και του μη προσανατολισμού στη μάθηση, φαινόμενα
που ενδεχομένως οδηγούν τους/τις ΚΦΑ στην υιοθέτηση συμπεριφορών όπως η απαιί-
τηση τήρησης κανόνων, έντονη κριτική, έκφραση δυσαρέσκειας και θυμού, έντονη
διόρθωση, απαγόρευση, τιμωρία (χαρακτηριστικά της εκδικητικότητας και εχθρικότη-
τας), αλλά και συχνή αναφορά σε δεύτερο χρόνο στα λάθη τους, σε απολογία και ανα-
μονή για να δουν που θα οδηγηθούν οι καταστάσεις (αβεβαιότητα) με σκοπό να
τους/τις επαναφέρουν σε ένα κανονιστικό κλίμα μάθησης

Σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ΚΦΑ, φύλο, ηλικία και προϋ-
πηρεσία (τρίτο ερευνητικό ερώτημα), βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις
αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι συγκεκριμέ-

νοι/ες εκπαιδευτικοί. Σε ό,τι αφορά στο φύλο, οι γυναίκες ΚΦΑ εκλαμβάνονται ως λιγότερο εκδικητικές, με περισσότερη κατανόηση αλλά και λιγότερο σίγουρες από τους άντρες συναδέλφους τους. Παρότι δεν εντοπίστηκε μελέτη που να ερευνά τις διαφορές που επιφέρει το φύλο των εκπαιδευτικών στο μοντέλο ΜΔΣΕ, μελέτες που βασίστηκαν σε άλλα μοντέλα διαπροσωπικών σχέσεων βρήκαν πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βαθμολογήθηκαν από τους/τις μαθητές/τριές τους ως θετικότερες στη συμπεριφορά τους (Gage, Leavitt, & Stone, 1955; Veldman & Peck, 1964) και πιο υποστηρικτικές-εκφραστικές (Meece, 1987) σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους. Επίσης, μελέτες παρατήρησης κατέγραψαν πως οι δασκάλες δημιουργούν πιο ευχάριστο κλίμα τάξης σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους και επιδείκνυαν πιο συμπαθητική και ενθαρρυντική συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές/τριές τους (Etaugh & Harlow, 1971; Good, Sikes, & Brophy, 1973; Stake & Katz, 1982).

Σε ό,τι αφορά στις διαφορές ως προς την ηλικία των ΚΦΑ στο συμπεριφορικό τους προφίλ, αποτυπώθηκε πως οι μαθητές/τριες θεωρούν πως οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία ΚΦΑ (51 ετών και πάνω) συμπεριφέρονται πιο απογοητευτικά, εχθρικά και αυστηρά από τους/τις μικρότερους/ες ηλικιακά συναδέλφους τους. Επιπλέον, σχετικά με τις διαφορές ως προς την προϋπηρεσία, βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια εργασίας είναι λιγότερο βοηθητικοί/ές και πιο απειλητικοί/ές από τους συναδέλφους τους με μικρότερη προϋπηρεσία. Μία εξήγηση για τα παραπάνω δύο ευρήματα μπορεί να αποδίδεται στο γεγονός πως το άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση, που ενδέχεται να νιώθουν εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας και με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, δυσχεραίνουν τη διαχείριση των συναισθημάτων τους (Fiorilli, Albanese, Gabola, & yPepe, 2017) οδηγώντας τους στην υιοθέτηση αντιθετικών συμπεριφορών του MITB. Τα αποτελέσματα της παρούσης (αναφορικά με τις διαφορές ως προς την ηλικία και την προϋπηρεσία των ΚΦΑ) θα μπορούσε να ειπωθεί πως αντανakλούν αυτά της μελέτης των Levy, Wubbels, & Brekelmans, (1992) και των Levy κ.ά., (2003) που εξέτασαν τις διαφορές του συμπεριφορικού προφίλ των εκπαιδευτικών ως προς την εμπειρία (experience) τους. Σύμφωνα με τους πρώτους, όσο πιο έμπειροι/ες είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο συχνά επιδεικνύουν τις συμπεριφορές της Κυριαρχίας, δηλαδή ισχυρή καθοδήγηση και αυστηρότητα, μειώνοντας την αβεβαιότητα και την ελευθερία επιλογών. Κατά τους δεύτερους όσο πιο έμπειροι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο αυστηροί και απογοητευτικοί παρουσιάζονται (Levy κ.ά., 2003).

Για το σύνολο των διαφορών που καταγράφηκαν εξάγεται το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να εδραιώσουν ποιοτικότερες διαπροσωπικές

σχέσεις με τη μαθητική κοινότητα θα πρέπει να προσαρμόζουν το συμπεριφορικό προφίλ τους κατά περίπτωση. Συγκεκριμένα, συστήνεται στους/στις ΚΦΑ να επιδιώκουν τη συχνότερη εμφάνιση των συμπεριφορών της Βοήθειας της Κατανόησης και της Ελευθερίας των επιλογών στις μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις του Γυμνασίου. Επίσης, οι γυναίκες ΚΦΑ θα πρέπει να επιδιώξουν τη μείωση της αβεβαιότητας παρουσιάζοντας ένα πιο ηγετικό προφίλ με ενίσχυση της διεύθυνσης και οργάνωσης του μαθήματος. Οι άνδρες ΚΦΑ θα πρέπει να μειώσουν την απειλητικότητα περιορίζοντας τις αρνητικές διορθώσεις, τις τιμωρίες, τις εκφράσεις δυσαρέσκειας και θυμού και να αυξήσουν τη συχνότητα της κατανοητικής συμπεριφοράς. Τέλος, προτείνεται στους/στις εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη προϋπηρεσία να επιδεικνύουν συχνότερα τη συμπεριφορά της βοήθειας και πιο σπάνια αυτή της απειλητικότητας, με λιγότερες αναφορές σε λάθη και παραλείψεις αυξάνοντας τη θετική ανατροφοδότηση σε σχέση με την αρνητική.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσης για τις διαπροσωπικές σχέσεις ΚΦΑ και μαθητών/τριών προσδοκούμε πως θα καταστούν το εφελκυστικό βήμα για τον ανα-στοχασμό των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά στο προφίλ των συμπεριφορών τους. Στη συνέχεια θα πρέπει να εκκινήσουν κατάλληλες σε κάθε περίπτωση προσαρμογές των εν λόγω συμπεριφορών, στην κατεύθυνση των προτάσεων της παρούσης, να οικοδομήσουν ποιοτικότερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/ριες τους επιτυγχάνοντας ένα θετικότερο κλίμα διδασκαλίας και βέλτιστη μαθησιακή αποτελεσματικότητα. Επίσης, συνδυάζοντας τα δικά τους δημογραφικά χαρακτηριστικά αλλά και των μαθητών/τριών τους με τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούν στοχευμένα να προσαρμόσουν συμπεριφορές για να βελτιώσουν την ποιότητα των σχέσεων τους με το μαθητικό κοινό. Τέλος, ευελπιστούμε πως η συγκεκριμένη μελέτη θα γίνει το ερέθισμα για τη χρήση διαφόρων μορφών του ερωτηματολογίου του ΕΑΕ από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς (ιδεατού/ής εκπαιδευτικού, εκπαιδευτικού, μαθητών/τριών) έτσι ώστε, καταρχήν να εκτιμηθεί η υπάρχουσα ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και στη συνέχεια να ρυθμιστούν κατάλληλα όλες οι συμπεριφορές με στόχο τη βελτίωση της αλληλεπίδρασης ΚΦΑ και μαθητών/τριών.

Στην παρούσα μελέτη μπορούν να σημειωθούν ορισμένοι περιορισμοί. Καταρχάς ενώ το δείγμα επιλέχθηκε σκόπιμα, θα μπορούσε να ειπωθεί πως επικεντρώθηκε σε έναν μικρό αριθμό ΚΦΑ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε Γυμνάσια της ευρύτερης περιοχής της Θεσσαλονίκης, στοιχείο που περιορίζει κατά κά-

ποιον τρόπο την γενίκευση των αποτελεσμάτων στην ελληνική επικράτεια. Μελλοντικές έρευνες σε διάφορες περιοχές της Ελλάδος αλλά και σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης συστήνονται. Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστούν οι διαφορές προς άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά τόσο των μαθητών/τριών όσο και των εκπαιδευτικών, όπως η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση και η εμπειρία - επίπεδο σπουδών αντίστοιχα. Τέλος θα ήταν σημαντικό να ερευνηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών αλλά και των εκπαιδευτικών για τον/την ιδεατό/ή εκπαιδευτικό Φ.Α. ώστε στη συνέχεια να συγκριθούν με τις υπάρχουσες συμπεριφορές με στόχο τη βελτίωση τους.

Εν κατακλείδι, τα ευρήματα της έρευνας είναι σε γενικές γραμμές σύμφωνα με αυτά άλλων ερευνών, αποτυπώνοντας πως το προφίλ των ΚΦΑ είναι παρόμοιο με αυτό που επιδεικνύουν οι καθηγητές/τριες άλλων ειδικοτήτων σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ανά την υφήλιο. Επίσης τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών όπως η τάξη φοίτησης αλλά και των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, η προϋπηρεσία και η ηλικία επηρεάζουν τις μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Παίρνοντας ως δεδομένο τη σημασία που έχουν οι διαπροσωπικές σχέσεις καθηγητών/τριών-μαθητών/τριών στη μαθησιακή αποτελεσματικότητα πιστεύουμε πως τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της μελέτης θα παρακινήσουν τους/τις ΚΦΑ σε αναστοχασμό του συμπεριφορικού τους προφίλ έτσι ώστε να δρομολογήσουν την κατάλληλη προσαρμογή των συμπεριφορών τους με στόχο να αλληλεπιδρούν θετικότερα με τους/τις μαθητές/τριές τους.

Σημασία για την ποιότητα ζωής

Το μάθημα της Φ.Α. θεωρείται σημαντικό για την ποιότητα ζωής διότι εκτός από τον σκοπό του να προετοιμάζει τη μαθητική κοινότητα στη δια βίου άσκηση συμβάλει ενεργά στην απόκτηση προσωπικών δεξιοτήτων, ηθικών αξιών, κοινωνικών στάσεων και συμπεριφορών οι οποίες θα βοηθήσουν στην εξέλιξη των μαθητών/τριών σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες που θα ζήσουν δημιουργικά. Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψη θεωρούμε πως οι ΚΦΑ με την υιοθέτηση ενός ποιοτικού συμπεριφορικού προφίλ, εκτός από πρότυπα προς μίμηση για τους/τις μαθητές/τριές τους, μπορούν να βελτιώσουν ουσιαστικά το μάθημα της Φ.Α. με αποτέλεσμα την εκπλήρωση των σκοπών

που προαναφέρθηκαν και σχετίζονται με την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής των πολιτών.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Πέτσος, Κ. (2009) Ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές και στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης. Αδημοσίευτη διπλωματική διατριβή. Retrieved from: <http://ikee.lib.auth.gr/record/126231?ln=el>

Ξενόγλωσση

Allodi, M. W. (2010) The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13, 89–104.

Afshar, H. S., & Doosti, M. (2016) Investigating the impact of job satisfaction/dissatisfaction on Iranian English teachers' job performance. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 4(1), 97-115.

Baker, D. and Leary, R. (1995) Letting girls speak out about science. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 3–27.

Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986) *Women's ways of knowing*. New York: Basic Books.

Ben-Chaim, D., & Zoller, U. (2001) Self-perception versus students' perception of teachers' personal style in college science and mathematics courses. *Research in Science Education*, 31(3), 437–454.

Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2006) Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43 (1-2), 6-24.

Carr, M., & Jessup, D. L. (1997) Gender differences in first grade mathematics strategy use: Social and metacognitive influences. *Journal of Educational Psychology*, 98, 318–328.

Den Brok, P.J. (2001) *Teaching and student outcomes: A study on teachers' thoughts and actions from an interpersonal and a learning activities perspective*. Utrecht: W.C.C.

den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004) Interpersonal teacher behavior and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15, 407–442.

Eggen, P., & Kauchak, D. (1999) *Educational psychology* (4th ed). Columbus, OH: Merrill.

Etaugh, C., & Harlow, H. (1971) School attitudes and performance of elementary school children as related to teacher's sex and behavior. In E. Biophy & T. J. Good (Eds.), *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Reinhart & Winston.

Fennema, E., & Carpenter, T. (1998) New perspectives on gender differences in mathematics: An introduction. *Educational Researcher*, 27(5), 4–16.

Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., y Pepe, A. (2017) Teachers' Emotional Competence and Social Support: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 127-138.

Fisher, D. & Rickards, T. (1998) Association between teacher- student interpersonal behavior and student attitude to mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 10(1), 3-15.

Gage, N. L., Leavitt, G. S., & Stone, G. C. (1955) Teachers' understanding of their pupils and pupils' ratings of their teachers. *Psychological Monographs*, 69 (Whole No. 406).

Goh, S.C. & Fraser, B.J. (1996) Validation of an elementary school version of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Psychological Reports*, 79, 512–522.

Good, L., Sikes, N., & Brophy, E., (1973) Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 65, 74-87.

Jones, A., & Kirk, C. (1990) Gender differences in students' interests in applications of school physics. *Physics Education*, 25, 308-313.

Jones, M. G., & Wheatley, J. (1990) Gender differences in teacher– student interactions in science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 861– 874.

Kahle, J., Parker, L., Rennie, L., & Riley, D. (1993) Gender differences in science education: Building a model. *Educ. Psychol.* 28: 379-404.

Kember, D., and Leung, D. Y. P. (2005b) The influence of the teaching and learning environment on the development of generic capabilities needed for a knowledge-based society. *Learning Environments Research* 8: 245–266.

Kokkinos, C. M., Charalambous, K., & Davazoglou, A. (2009) Interpersonal Teacher Behaviour in Primary School Classrooms: A Cross-Cultural Validation of a Greek Translation of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning environments research*, 12(2), 101.

Leary, T. (1957) *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company.

Lee, SSU., Fraser, BJ., & Fisher, DL. (2003) Teacher-student interactions in Korean high school science classes. *Inter J Sci Math Educ*, 1, 67-85.

Levy, J., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (1992) Student and teacher characteristics and perceptions of teacher communication style. *Journal of Classroom Interaction*, 27, 23–39.

Levy, J., Wubbels, T., Brekelmans, M., & Morganfield, B. (1997) Language and cultural factors in students' perceptions of teacher communication style. *International Journal of Intercultural Relations*, 21(4), 29–56.

Marcus, G., Gross, S., & Seefeldt, C. (1991) Black and White students' perceptions of teacher treatment. *Journal of Educational Research*, 84, 363–367.

Maulana, R., Opdenakker, M.-C., Brok, P. D., & Bosker, R. J. (2012) Teacher–student interpersonal behavior in secondary mathematics classes in Indonesia. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 10, 21-47.

Meece, J.L., (1987) The Influence of School Experiences on the Development of Gender Schemata. In L.S. Liben & M.L. Signorella (eds.), *Children's Gender Schemata* (pp. 57 – 73). San Francisco: Jossey-Bass.

Negovana, V., Raciua, A., Vlada, M. (2010) Gender and school – related experience differences in students' perception of teacher interpersonal behavior in the classroom. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1731–1740.

Park, C. C. (1997, March) *A comparative study of learning style preferences: Asian-American and Anglo students in secondary schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Petsos, K., & Gorozidis, G. (2018) The role of PE teachers' Emotional Intelligence in their interpersonal behaviors with their student. *Journal of Classroom Interaction*, 53(2), 4-17.

Safa, M. A., & Doosti, M. (2017) A culturally-adaptive Iranian version of the Questionnaire on Teacher Interaction to investigate English teachers' interpersonal behaviour. *Learning Environments Research*, 20 (2), 199-219.

Stake, J. & Katz, J. (1982) Teacher-Pupil Relationships in the Elementary School Classroom: Teacher-Gender and Pupil Gender Differences. *American Educational Research Journal*, 19, 465-47.

Telli, S. (2016) Students' perceptions of teachers' interpersonal behaviour across four different school subjects: control is good but affiliation is better. *Teach.* 22, 729–744.

Telli, S., den Brok, P., & Cakiroglu, J. (2007) Students' Perceptions of Science Teachers' Interpersonal Behaviour in Secondary Schools: Development of the Turkish version of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environment Research*, 10(2), 115-129.

Timm, J. T. (1999) The relationship between culture and cognitive style: A review of the evidence and some reflections for the classroom. *Educational Researcher*, 28(3), 36–44.

Veldman, D., & Peck, R. (1964) The influence of teacher and pupil sex on pupil evaluations of student teachers. *Journal of Teacher Education*, 15, 393-396.

Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1967). *The pragmatics of human communication*. New York: Norton.

Wei, M., Zhou, Y., Barber, C., & den Brok, P. (2015) Chinese students' perceptions of teacher–student interpersonal behavior and implications. *System*, 55, 134-144.

Wubbels, Th. & Brekelmans, M. (1998) The teacher factor in the social climate of the classroom. In B.J. Fraser & K.G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (pp. 565–580). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Wubbels, T., Cre'ton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985, April) *Discipline problems of beginning teachers, interactional behavior mapped out*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Wubbels, T., & Levy, J. (Eds.). (1993) *Do you know what you look like? Interpersonal relationship in education*. London: Falmer Press.

Wubbels, Th., & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, 15 (1), 1-18.

ISSN 2529-1211