



**Τα Λεκτικά και Μη Λεκτικά Μηνύματα των Εκπαιδευτικών, όπως
Προβάλλονται στον Κινηματογράφο, και Υποστηρίζουν ή Υπονομεύουν την
Ανάγκη των Μαθητών/τριών για Αυτονομία**

Φωτεινή Αρβανιτίδου

Τμήμα Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής

Επιβλέπουσα: Αικατερίνη Μίχου

Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ιούνιος, 2024

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των απαιτήσεων του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: «Επιστήμες της Αγωγής» με κατεύθυνση: Εκπαίδευση, Γλώσσα και Ετερότητες του τμήματος Φιλοσοφίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η έγκριση της εργασίας δεν σημαίνει απαραίτητα την έγκριση των απόψεων της συγγραφέως εκ μέρους του Τμήματος και της Σχολής.

©2024 ΦΩΤΕΙΝΗ ΑΡΒΑΝΙΤΙΔΟΥ

Στον Ευάγγελο και τον Νικόλα

Εγκάρδιες ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας αυτό το υπέροχο εκπαιδευτικό ταξίδι, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλες και όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση των Μεταπτυχιακών μου Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, αρχής γενημένης από το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό του τμήματος Φιλοσοφίας.

Ευχαριστώ θερμά, την Ειρήνη Αθανασιάδου, Υποψήφια Διδάκτωρα Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, για τη συμβολή της στην πρώτη μελέτη αυτής της εργασίας και τις φοιτήτριες και τους φοιτητές προπτυχιακού επιπέδου του τμήματος Φιλοσοφίας και του τμήματος Ψυχολογίας για τη συμμετοχή τους στη δεύτερη μελέτη.

Ευχαριστώ επίσης, τη Δρ. Νόρα Ανδριοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Κλινικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, η οποία με χαρά μου επέτρεψε την πρόσβαση στο μάθημά της για τη διεξαγωγή της δεύτερης οιονεί πειραματικής μελέτης.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην οικογένειά μου για την αμέριστη στήριξη κι εμπιστοσύνη τους πως κάποτε θα πετύχω κάθε μου στόχο και φιλοδοξία. Ευχαριστώ!

Εγκάρδιες ευχαριστίες οφείλω στην επόπτρια και συνοδοιπόρο μου σε αυτό το ακαδημαϊκό ταξίδι, Δρ. Αικατερίνη-Αλίκη Μίχου, για τη διαρκή και τρυφερά αυστηρή επιστημονική καθοδήγηση με συμβουλές ουσίας, καθ' όλη τη διάρκεια εκπαίδευσής μου αλλά και συγγραφής της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Την ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη αλλά και την υπομονή κι επιμονή για διόρθωση κάθε λέξης, η οποία δεν θα άρμοζε σε ένα επιστημονικό κείμενο. Ευχαριστώ!

Περίληψη

Σύμφωνα με τη Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (ΘΑ· Ryan & Deci, 2017) και ευρήματα εμπειρικής έρευνας, η υποστήριξη ή υπονόμηση της ψυχολογικής ανάγκης των μαθητών για αυτονομία επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα συναισθήματα και τη συμμετοχή τους στην τάξη. Έρευνες παρατήρησης της σχολικής τάξης έχουν αναδείξει πώς εκφράζεται το παρακινητικό ύφους του εκπαιδευτικού που ικανοποιεί τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών. Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε, στην πρώτη περιγραφική μελέτη (Μελέτη 1), μέσω παρατήρησης κατά πόσο οι λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές ηθοποιών-εκπαιδευτικών που εμπνέουν το κοινό, συνάδουν με το υποστηρικτικό ή υπονομευτικό παρακινητικό ύφους υπό το πρίσμα της ΘΑ. Στη δεύτερη οιοική πειραματικής μελέτη (Μελέτη 2), στην οποία συμμετείχαν 61 φοιτητές (*M.O.* ηλικίας = 20,5· 80,6% γυναίκες), διερευνήθηκε η επίδραση ενός υποστηρικτικού ή υπονομευτικού ηθοποιού-εκπαιδευτικού στα συναισθήματα και την επιθυμία ενεργητικής και συμπεριφορικής συμμετοχής στην τάξη. Σύμφωνα με τα ευρήματα της Μελέτης 1, στα κινηματογραφικά στιγμιότυπα που επιλέχθηκαν, οι κατηγορίες με την υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης στην υποστήριξη της αυτονομίας ήταν *Λαμβάνει υπόψη την οπτική των μαθητών και Χρησιμοποιεί ευγενική μη λεκτική επικοινωνία*, ενώ στην υπονόμηση της αυτονομίας ήταν *Χρησιμοποιεί ελεγκτική μη λεκτική επικοινωνία*. Η πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης στην Μελέτη 2 έδειξε ότι οι φοιτητές που παρακολούθησαν τον υποστηρικτικό της αυτονομίας εκπαιδευτικό ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων και υψηλότερη ενεργητική συμμετοχή, ενώ εκείνοι που παρακολούθησαν τον υπονομευτικό της αυτονομίας εκπαιδευτικό ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων και χαμηλότερη ενεργητική συμμετοχή. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επικυρώνουν τη σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας εντός σχολικής τάξης, αναδεικνύουν τη σημασία του υποστηρικτικού της αυτονομίας παρακινητικού ύφους του εκπαιδευτικού για την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών και τη μείωση των αρνητικών τους συναισθημάτων και τέλος, προτείνουν κινηματογραφικές σκηνές συγκεκριμένων υποστηρικτικών και υπονομευτικών παρακινητικών συμπεριφορών εκπαιδευτικών-ηθοποιών που μπορούν να αξιοποιηθούν σε επιμορφωτικά σεμινάρια.

Λέξεις κλειδιά: Παρακινητικό ύφος, υποστήριξη αυτονομίας, υπονόμηση αυτονομίας, κινηματογράφος, ενεργητική συμμετοχή, συναισθήματα.

Abstract

According to Self-Determination Theory (SDT; Ryan & Deci, 2017) and empirical research findings, the support or undermining of students' psychological need for autonomy affects their learning outcomes, emotions, and classroom engagement. Classroom observation studies have highlighted how teachers' motivational styles that meet students' psychological needs are expressed. This research examined, in the first descriptive study (Study 1), through observation, whether the verbal and non-verbal behaviors of actor-teachers that inspire audiences align with supportive or undermining motivational styles from the perspective of SDT. In the second quasi-experimental study (Study 2), involving 61 students ($M_{age} = 20.5$; 80.6% female), the impact of a supportive or undermining actor-teacher on students' emotions and desire for active and behavioral engagement in the classroom was investigated. The findings from Study 1 indicated that in the selected film clips, the most frequently observed categories supporting autonomy were *Considering students' perspectives* and *Using polite non-verbal communication*, while the category undermining autonomy most frequently was *Using controlling non-verbal communication*. The multifactorial analysis of variance in Study 2 showed that the students who watched the autonomy-supportive teacher reported lower levels of negative emotions and higher active participation, while those who watched the autonomy-undermining teacher reported higher levels of negative emotions and lower active participation. These findings underscore the importance of non-verbal communication in the classroom. They highlight the significance of a teacher's autonomy-supportive motivational style in enhancing students' active participation and reducing their negative emotions. Lastly, the research suggests specific film scenes depicting supportive and undermining motivational behaviors by actor-teachers that can be utilized in training seminars.

Keywords: Motivational style, autonomy support, autonomy undermining, cinema, active participation, emotions.

Πίνακας περιεχομένων

Εγκάρδιες ευχαριστίες	4
Περίληψη	5
Abstract.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ	14
Η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (Self-determination Theory).....	14
Επιμέρους Θεωρία Γνωστικής Αξιολόγησης (Cognitive Evaluation Theory).....	17
Επιμέρους Θεωρία Οργανισμικής Ενσωμάτωσης (Organismic Integration Theory-OIT).....	18
Επιμέρους Θεωρία Προσανατολισμών Αιτιότητας (Causality Orientations Theory-COT).....	21
Επιμέρους Θεωρία Περιεχομένων των Στόχων (Goal Contents Theory-GCT).....	22
Επιμέρους Θεωρία Κινήτρων Σχέσεων (Relationships Motivation Theory-RMT).....	23
Επιμέρους Θεωρία Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (Basic Psychological Needs Theory-BPNT)	24
Οι Τρεις Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες.....	25
Το Παρακινητικό Ύφος των Εκπαιδευτικών που Υποστηρίζει τις Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες των Μαθητών	26
Το Υποστηρικτικό Παρακινητικό Ύφος του Εκπαιδευτικού και η Σχέση του με τα Μαθησιακά και Συναισθηματικά Αποτελέσματα των Μαθητών τους	28
Το Παρακινητικό Ύφος του Εκπαιδευτικού που Υπονομεύει τις Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες των Μαθητών	30
Το Υπονομευτικό Παρακινητικό Ύφος των Εκπαιδευτικών και η Σχέση του με τα Μαθησιακά και Συναισθηματικά Αποτελέσματα των Μαθητών τους	31

Η Χρήση Κινηματογραφικών Ταινιών στους τομείς της Εκπαίδευσης και της Ψυχοθεραπείας.....	35
Η Παρούσα Μελέτη.....	37
Ερευνητικά Ερωτήματα	39
ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ	40
Η Μεθοδολογία της Έρευνας	40
Μελέτη 1	40
Υλικό ανάλυσης της διαπροσωπικής σχέσης	40
Διαδικασία συλλογής των δεδομένων	49
Εργαλεία συλλογής δεδομένων	51
Ανάλυση δεδομένων.....	56
Μελέτη 2	57
Συμμετέχοντες και διαδικασία συλλογής των δεδομένων	57
Διαδικασία συλλογής δεδομένων	59
Εργαλεία συλλογής των δεδομένων	60
Ανάλυση δεδομένων.....	63
ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ	64
Αποτελέσματα.....	64
Μελέτη 1	64
Μελέτη 2	74
ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	76
Συζήτηση.....	76
Προεκτάσεις στην εκπαίδευση	81
Περιορισμοί της εργασίας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	82
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	85
Παραρτήματα.....	112

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έχω καταλήξει στο τρομακτικό συμπέρασμα ότι εγώ είμαι το καθοριστικό στοιχείο στην τάξη. Είναι η προσωπική μου προσέγγιση που δημιουργεί το κλίμα... Ως δάσκαλος, κατέχω μια τεράστια δύναμη να κάνω τη ζωή ενός παιδιού δυσάρεστη ή χαρούμενη.

Haim Ginott (1922-1973),

Δάσκαλος, Συγγραφέας, Παιδοψυχολόγος

Αποτυπώσεις της τέχνης της διδασκαλίας μέσα στην τάξη και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών¹ σε αυτήν προσφέρουν ένα προσφιλέθιο θέμα στην έβδομη τέχνη, απορροφώντας σκηνοθέτες και σκηνοθέτριες, σεναριογράφους και, βέβαια, το κοινό (Ahn & Leggo, 2019· Henry, 2020· Mungur & Wylie, 2021· Resnick, 2018). Το σχετικό κινηματογραφικό υλικό μας προσελκύει, όχι μόνο διότι αντλείται από, και αντανακλά όψεις γνήσιων αλληλεπιδράσεων της σχολικής τάξης, όπως βιώθηκαν και βιώνονται διαχρονικά και διαπολιτισμικά, αφυπνίζοντας προσωπικές μνήμες, αλλά και επειδή ενσωματώνει ένα πολύπλευρο εκπαιδευτικό περιεχόμενο σημαντικής αξίας (Dahlgren, 2017· Sanders, 2016· Sandlin & Garlen, 2016).

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν όλο και περισσότερο τη φιλομορφία στο διδακτικό τους έργο, καθώς το πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό και το εύρος της θεματολογίας καλύπτει με ευχάριστο και ελκυστικό τρόπο διάφορες εκπαιδευτικές προτεραιότητες, όπως η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, επαγωγικών συλλογισμών και προβληματισμού, η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας (Μάγος & Χανιωτάκης, 2022) και η κατανόηση ιδεών και αξιών (Kennedy et al., 2011) στους, και από τους μαθητές.

Είναι επίσης ενδεικτικό ότι επίσημα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, με γνώμονα την αναγκαιότητα βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών προς όφελος του μαθητικού πληθυσμού και των εκπαιδευτικών, επιδιώκουν μέσω της έβδομης

¹ Η συγγραφέας σέβεται ακράδαντα την ισότητα των φύλων στα διοικητικά αλλά και μη έγγραφα, όπως αυτή επισημαίνεται από το Υπουργείο Εσωτερικών και τη Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων ήδη από το 2018. Ωστόσο, για λόγους απλότητας και συντομίας και όπου ο πληθυντικός αριθμός δεν δύναται να αξιοποιηθεί ή δεν συμπεριλαμβάνει τα δύο γένη, προτιμάται το αρσενικό γένος.

<https://isotita.gr/wpcontent/uploads/2018/01/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%CE%BC%CE%B7%CF%83%CE%B5%CE%BE%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82.pdf>

τέχνης να ευαισθητοποιήσουν σε κρίσιμα και συνάμα επίκαιρα θέματα, λ.χ., διαφορετικότητας (Buchanan, 2016· Busey et al., 2023), και να ενισχύσουν στους εν ενεργεία ή/ και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς εκλεπτυσμένες ικανότητες επικοινωνίας (Chambers, 2021· Gökmen, 2018· Jara, 2023). Στο διευρυμένο αυτό πλαίσιο, τόσο των γενικότερων κινηματογραφικών αποτυπώσεων της τέχνης της διδασκαλίας και των συμπεριφορών μέσα στην τάξη, όσο και της αξιοποίησης των αποτυπώσεων αυτών για τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, τα θέματα προσεγγίζονται πολύ συχνά προβάλλοντας παραδειγματικές φιγούρες δασκάλων, επιτυχημένων και μη, της μεγάλης οθόνης (Μάγος & Χανιωτάκης, 2022· Tan, 2007).

Είναι στη φυσιογνωμία της δασκάλας ή του δασκάλου, λοιπόν, που επικεντρώνεται ο κινηματογράφος, μικρού και μεγάλου μήκους, για αφηγήσεις παραδειγματικές προς μίμηση ή προς αποφυγή. Μάλιστα, οι παραδειγματικές αφηγήσεις προς αποφυγή φαίνεται να υπερτερούν, όπως εύστοχα παρατήρησε ο Dahlgren (2017), τουλάχιστον στις πιο πρόσφατες χολλυγουντιανές παραγωγές, που τείνουν να εγκαταλείψουν το αλλοτινό «μαρτυρικό» πρότυπο του εκπαιδευτικού με αυταπάρνηση και ζήλο, και να δώσει έμφαση στην προβολή μιας εικόνας εκπαιδευτικού που υπονομεύει και ακυρώνει τους μαθητές του.

Φαίνεται όμως ότι η στροφή αυτή δεν έχει ακόμη απήχηση στον υπόλοιπο κόσμο, όπου η εξιδανικευμένη εικόνα του υποστηρικτικού δασκάλου εξακολουθεί να συγκινεί. Άλλωστε, ο ίδιος ο Dahlgren (2017) αποδίδει τη μεταστροφή του χολλυγουντιανού ενδιαφέροντος προς δυσάρεστες μάλλον αναπαραστάσεις δασκάλων στην δυσλειτουργική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στις Ηνωμένες Πολιτείες. Σίγουρο είναι, όμως, ότι οι σχετικές κινηματογραφικές αποτυπώσεις αποτελούν ρεαλιστικά σημαντικές αντανάκλασεις πτυχών του έργου των εκπαιδευτικών, και επομένως διαθέτουν εκπαιδευτική σπουδαιότητα και δυνατότητες επιρροής, καθώς, όπως επισήμανε και ο Resnick (2018), καθοδηγούν συνειδήσεις.

Πράγματι, ταινίες όπως *Ο κύκλος των χαμένων ποιητών* (1989), *Ο εξαιρετικός κύριος Λαζάρ* (2011), *Οι συγγραφείς της ελευθερίας* (2007), *Το καναρινί ποδήλατο* (1999), *Ο δάσκαλος που άφηγε τα παιδιά να ονειρεύονται* (2006), *Τα παιδιά της χορωδίας* (2004), είτε πρόκειται για μυθοπλασία είτε βασίζονται σε πραγματικά γεγονότα, έχουν εμπνεύσει πολλούς εκπαιδευτικούς στην αλληλεπίδρασή τους με τους

μαθητές. Ποιες είναι λοιπόν οι συμπεριφορές που συγκινούν το κοινό και εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές και τις μαθήτριες;

Έρευνες παρατήρησης της παρακινητικής συμπεριφοράς διδασκόντων στη σχολική τάξη έχουν δείξει ότι εκπαιδευτικοί μπορεί να υιοθετούν είτε υποστηρικτικό είτε υπονομευτικό ύφος. Ανεξαρτήτως προσήμου του, το ύφος των εκπαιδευτικών επηρεάζει δραστικά την κινητοποίηση, τα συναισθήματα, ακόμη και την κατανόηση, την κριτική σκέψη και τα μαθησιακά αποτελέσματα μαθητριών και μαθητών και, βέβαια, τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς τους (Michou et al., 2023· Reeve & Cheon, 2021). Ο υποστηρικτικός εκπαιδευτικός, μεταξύ άλλων, αφουγκράζεται και προσέχει τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τα προσωπικά βιώματα και τις επιθυμίες των μαθητών του, και παρέχει συχνή ανατροφοδότηση (Haerens et al., 2013· Reeve & Cheon, 2021· Stroet et al., 2015· Patall et al., 2010). Σε πλήρη αντιδιαστολή ο υπονομευτικός εκπαιδευτικός θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία, ασκεί αυταρχικές μεθόδους, επιμένει στη συμμόρφωση, δεν δίνει ιδιαίτερη προσοχή στις σκέψεις και τα συναισθήματα των μαθητών, ενώ παράλληλα αφήνει περιθώρια για ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων (ντροπή, ενοχή) και ανταγωνιστικού κλίματος (Aelterman et al., 2019· Cheon et al., 2012· Haerens et al., 2013).

Μολονότι οι έρευνες που παρατήρησαν το παρακινητικό ύφος του εκπαιδευτικού είναι πολλές (ενδεικτικά: Leenknecht et al., 2023· Loopers et al., 2023· Stroet et al., 2015· Mouratidis et al., 2013· Vansteenkiste et al., 2012· Jang et al., 2010), ωστόσο, επικεντρώνονται κυρίως στη λεκτική επικοινωνία δασκάλου-μαθητή, αφήνοντας αχαρτογράφητα τα μη λεκτικά σήματα (εκφράσεις προσώπου, στάση/κινήσεις σώματος), τα οποία μπορούν να επηρεάσουν εξίσου τη διδασκαλία (Slavin, 2006· Syahriah et al., 2022· Zougkou et al., 2017). Με την υποκριτική τέχνη να στηρίζεται κυρίως στο πώς αποδίδεται αποτελεσματικότερα η λεκτική επικοινωνία ιδίως μέσω μη λεκτικών μηνυμάτων, η μελέτη των χαρακτήρων υποστηρικτικών εκπαιδευτικών του κινηματογράφου μπορεί να δώσει σημαντικές πληροφορίες ως προς το «τι λένε» και «τι κάνουν» στην αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές (Funk et al., 2016).

Η παρούσα μελέτη, αξιοποιώντας ως θεωρητικό πλαίσιο τη Θεωρία Αυτοπροσδιορισμού (Self-Determination Theory· SDT) των Ryan και Deci (2017), επιχείρησε μια συστηματική διερεύνηση του παρακινητικού ύφους εκπαιδευτικών της

μεγάλης οθόνης. Επίσης, εντοπίζοντας υποστηρικτικές και υπονομευτικές για τους μαθητές σκηνές αλληλεπίδρασης από συγκεκριμένες ταινίες, μελέτησε μέσα από έναν οιονεί πειραματικό σχεδιασμό (quasi- experimental design) την επίδραση του παρακινητικού ύφους των εκπαιδευτικών στη διάθεση των μαθητών για συμμετοχή στην τάξη και στα συναισθήματά τους.

Καταγράφοντας εκείνες τις πρακτικές, συμπεριφορές, εκφράσεις προσώπου, κίνηση στον χώρο κ.λπ. χαρακτήρων εκπαιδευτικών που πολλοί θεατές θαυμάζουν στο σινεμά, και μέσα από ένα θεωρητικό πλαίσιο που εξηγεί τι είναι αυτό που εμπνέει τους θεατές, η μελέτη προτείνει στους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένες συμπεριφορές έκφρασης του υποστηρικτικού ύφους στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους αντιδιαστέλλοντάς το με το υπονομευτικό. Επιπροσθέτως, συγκεντρώνει οπτικοακουστικό υλικό που αποτελείται από σκηνές λιγότερο ή περισσότερο υποστηρικτικών και υπονομευτικών εκπαιδευτικών συμπεριφορών, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης ή και επιμόρφωσης διδασκόντων.

Όπως δείχνει το απόσπασμα που παρατέθηκε στην αρχή της εισαγωγής², από πολύ νωρίς ο δάσκαλος, συγγραφέας και παιδοψυχολόγος Haim Ginott (1972)³, πιθανότατα παραφράζοντας τον Goethe, αναγνώρισε ότι το προσωπικό διδακτικό στυλ του ισραηλινού εκπαιδευτικού επηρεάζει σημαντικά όχι μόνο την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και ευρύτερα τις ζωές των μαθητών. Εάν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να εντάξουν ενεργά τους μαθητές τους στη μαθησιακή διαδικασία, προσέχοντας τις ψυχολογικές τους ιδιαιτερότητες και αποφεύγοντας πρακτικές, οι οποίες αποδεδειγμένα συνδέονται με αρνητικές συνέπειες για όλους τους εμπλεκόμενους (Assor et al., 2005· Cheon et al., 2012· De Meyer et al., 2014· Hu & Wang, 2023· Ryan & Connell, 1989), τότε θα πρέπει να εμβαθύνουμε στην κατανόηση του πώς εκφράζονται και διακρίνονται στην πράξη τα διάφορα είδη παρακινητικού ύφους. Οι κινηματογραφικές ταινίες που ανέλυσε η παρούσα εργασία αποτελούν ένα πρώτο εμπειρικό υλικό για τους τρόπους έκφρασης του υποστηρικτικού παρακινητικού ύφους. Εμπλουτισμένο με θεωρητικές επεξηγήσεις συνδυασμένες με εμπειρικά

² Πληρέστερο, το απόσπασμα διαβάζει: *I have come to the frightening conclusion that I am the decisive element in the classroom. It is my personal approach that creates the climate. It is my daily mood that makes the weather. As a teacher, I possess a tremendous power to make a child's life miserable or joyous. I can be a tool of torture or an instrument of inspiration. I can humiliate or heal. In all situations, it is my response that decides whether a crisis will be escalated or de-escalated and a child humanized or dehumanized...*

³ Στο *Fair isn't always equal: assessing & grading in the differentiated classroom* του Rick Wormeli, 2006, σ.9. Πηγή: quotepark.com/quotes/1887428-haim-ginott-i-have-come-to-the-frightening-conclusion-that-i-a/

ευρήματα, το υλικό αυτό μπορεί να συνεισφέρει στη συζήτηση και τις δυνάμει παρεμβάσεις για τη διερεύνηση του ύφους των εκπαιδευτικών.

Η εργασία χωρίζεται συνολικά σε τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο, εκτός από την εισαγωγή, περιλαμβάνει εκτενή θεωρητική πλαισίωση της μελέτης υπό το πρίσμα της Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού (ΘΑ). Το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας αφορά στη μεθοδολογία και διεξαγωγή της έρευνας που πραγματοποιήθηκε διενεργώντας δύο διακριτές μελέτες με βάση τις θεωρητικές συνιστώσες, τις σύστοιχες ενδεικτικές εμπειρικές μελέτες και τους προβληματισμούς που εξετάστηκαν νωρίτερα. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δύο μελετών και στο τέταρτο κεφάλαιο, στη συζήτηση, συνοψίζονται τα κύρια ευρήματα της έρευνας, επισημαίνονται αδυναμίες και δυσκολίες που προέκυψαν κατά την εκπόνηση και συγγραφή της, προτείνονται προτάσεις αξιοποίησης των πορισμάτων της από εκπαιδευτικούς και ιδέες για περαιτέρω διερευνήσεις συναφών θεμάτων.

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (Self-determination Theory)

Τη Θεωρία Αυτοπροσδιορισμού εισηγήθηκαν ήδη από το 1985 οι Deci και Ryan (1985a), ως μια ευρεία μεταθεωρία (metatheory) για τη φύση της προσωπικότητας και την προέλευση των κινήτρων, που ασχολείται με το πώς το άτομο αλληλεπιδρά και συνάμα εξαρτάται από το κοινωνικό του περιβάλλον. Πρόκειται για μια εμπειρικά τεκμηριωμένη ψυχολογική προσέγγιση, η οποία μελετά τους τρόπους με τους οποίους εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες μπορεί να επηρεάζουν τη συμπεριφορά, την ευημερία του ανθρώπου και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Ryan & Deci, 2017). Δίνοντας έμφαση σε τρόπους με τους οποίους (δια)πολιτισμικοί και κοινωνικοί παράγοντες (Chen et al., 2015) ενδέχεται να υποστηρίζουν ή να υπονομεύουν την αίσθηση αυτονομίας του ατόμου, η θεώρηση αυτή τείνει να προβλέπει μελλοντικά οφέλη ή δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει ο άνθρωπος, συνυπολογίζοντας ατομικά χαρακτηριστικά και βιολογικούς παράγοντες (Reeve & Lee, 2014).

Ένα υποστηρικτικό περιβάλλον ωθεί το άτομο στην ανάδειξη των καλύτερων έμφυτων στοιχείων του (best natures) κοινωνικά και ενδοπροσωπικά, ενώ, σε αντίθετη περίπτωση, ένα υπονομευτικό (frustrating) ή ελεγκτικό (controlling) περιβάλλον ενθαρρύνει αντικοινωνικές συμπεριφορές, εκδήλωση επιθετικότητας, ανάπτυξη προκαταλήψεων και παρόμοιες γνωστικές δυσλειτουργίες (Cheon et al., 2018b· Ryan & Deci, 2023). Λόγω της πολυδιάστατης φύσης της, η θεωρία κατακτά όλο και περισσότερο έδαφος, καθώς βρίσκει εφαρμογές σε διάφορους τομείς, πέραν της εκπαίδευσης, όπως στη ψυχοθεραπεία (Ziviani & Poulsen, 2015· Zuroff et al., 2012), στον αθλητισμό (Gagné et al., 2003) και στον χώρο εργασίας (Deci et al., 2017).

Η Legault (2017) στο ομώνυμο άρθρο της στην Encyclopedia of Personality and Individual Differences συνοψίζει το περιεχόμενο της Θεωρίας Αυτοπροσδιορισμού, τονίζοντας ότι βασίζεται στη θεμελιώδη ανθρωπιστική υπόθεση ότι τα άτομα προσανατολίζονται με τρόπο φυσικό και ενεργό στην ανάπτυξη και την αυτοοργάνωση, με σκοπό να διευρύνουν και να κατανοήσουν τον εαυτό τους μέσα από την απόκτηση νέων εμπειριών. Στην πορεία, μέσω της εσωτερίκευσης των εμπειριών, καλλιεργούν ανάγκες, επιθυμίες και ενδιαφέροντα, τα οποία συνδέουν με τους άλλους και

γενικότερα με τον έξω κόσμο. Ωστόσο, η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού διευκρινίζει ότι αυτή η φυσική τάση του ανθρώπου για ανάπτυξη δεν είναι δεδομένο ότι θα λειτουργήσει. Εάν οι τρεις βασικές ψυχολογικές τους ανάγκες, η ανάγκη για αυτονομία (ανάγκη αυτόβουλης συμπεριφοράς στον περιβάλλον), η ανάγκη για ικανότητα (ανάγκη αποτελεσματικότητας) και η ανάγκη για συσχετίζεσθαι (ανάγκη ανάπτυξης σχέσεων αγάπης και αποδοχής) υπονομευτούν από ένα ανεπαρκές ή/και δυσλειτουργικό περιβάλλον το άτομο μπορεί να βιώσει ότι είναι ελεγχόμενο, ανεπαρκές και μόνο. Μια τέτοια συνθήκη παρεμποδίζει τη φυσική τάση του ανθρώπου για ανάπτυξη.

Για να λειτουργήσει, η ανθρώπινη φύση, είναι σημαντικό, επομένως, να ικανοποιούνται οι τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες κατά την αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον. Συνέπεια αυτής της αμφίροπης αλληλεπίδρασης ατόμου-περιβάλλοντος, είναι οι άνθρωποι να γίνονται είτε αφοσιωμένοι, διερευνητικοί, φιλομαθείς, προσιτοί, επικοινωνιακοί και ολοκληρωμένοι, στην περίπτωση που οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες ικανοποιούνται, είτε αποθαρρημένοι, αναποτελεσματικοί και αποστασιοποιημένοι στην περίπτωση που οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες υπονομεύονται.

Η έρευνα των βασικών αρχών της Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού οδήγησε στην ανάπτυξη ορισμένων επιμέρους θεωριών, που θα μπορούσαν να ονομαστούν παράγωγες, επικουρικές, θυγατρικές ή κλαδικές της⁴. Η Legault (2017) εξηγεί πως ακριβώς εξαιτίας της ύπαρξης αυτών των δευτερογενών θεωριών, που εκφύονται μα και ανεξαρτητοποιούνται από τη Θεωρία Αυτοπροσδιορισμού, αυτή εκλαμβάνεται ως μεταθεωρία (metatheory), με την έννοια ότι συναποτελείται από διάφορες ‘μικρότερες’, «κλαδικές μικρο-θεωρίες» (“mini-theories”), που συνθέτουν μια ολοκληρωμένη κατανόηση των ατομικών κινήτρων και λειτουργιών.

⁴ Στην Ψυχολογία (αλλά και σε άλλες Επιστήμες), όταν από μια κύρια θεωρία προκύπτουν αρκετοί κλάδοι, που εξακολουθούν μεν να υπάγονται σε αυτήν, αλλά την ίδια στιγμή αναπτύσσονται με τέτοιους τρόπους, ώστε δύνανται να θεωρηθούν ως αυτοτελείς θεωρίες, χωρίς ταυτόχρονα να χάνουν τη σύνδεσή τους με το κύριο πλαίσιο, αποκαλούνται συχνά «επικουρικές», «παράγωγες» ή «κλαδικές θεωρίες» (“auxiliary”, “derivative”, “offshoot theories” αντίστοιχα). Γίνεται λόγος και για ‘θυγατρικές’, ‘δευτερογενείς θεωρίες’, ακόμη και για ‘θεωρίες-τεχνοβλαστούς’ (αντίστοιχα “subsidiary”, “secondary” και “spin-off theories”). Σπανιότερα λέγονται και ‘υπο-θεωρίες’ (“sub-theories”), αν και, για τα ελληνικά, αυτός ο όρος είναι και ο λιγότερο εύηχος ή καν υπαρκτός, εκτός εάν αποδοθεί ως: «επιμέρους θεωρίες», οπότε και μπορεί πράγματι να θεωρηθεί δόκιμος]. Πάντως, όλοι αυτοί οι όροι είναι δυνατό και αποδεκτό να χρησιμοποιούνται, καθώς υποδηλώνουν ότι ενώ αυτές οι παράγωγες θεωρίες έχουν ακριβώς προκύψει και αναπτυχθεί από ένα ευρύτερο πλαίσιο, ωστόσο, έχουν αποκτήσει ανεξαρτησία και σημασία από μόνες τους, πάντα διατηρώντας σύνδεση με την πυρηνική (Gerting & Seawright, 2022· Weiskopf, 2010). Η παρούσα εργασία χρησιμοποιεί συχνότερα τον προσδιορισμό «επιμέρους» για τη σχετική αναφορά σε αυτές.

Έξι επιμέρους θεωρίες έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο της Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού, με κοινό θεματικό παρονομαστή τους την υπόθεση που αφορά στη θεμελιακή κινητοποίηση του ατόμου από την ικανοποίηση ή υπονόμηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών, δηλαδή, την αυτονομία, την επάρκεια και το συσχετίζεσθαι. Αν και οι έξι αυτές δευτερογενείς οπτικές εξετάζονται εκτενέστερα αμέσως μετά, καθώς συναποτελούν τον θεωρητικό καμβά για την παρούσα εργασία, μια σύντομη επισκόπησή τους στο σημείο αυτό βοηθά στη διαμόρφωση μιας συνοπτικής εικόνας τους.

Η πρώτη, η Θεωρία Γνωστικής Αξιολόγησης (Cognitive Evaluation Theory-CET), μελετά τον τρόπο με τον οποίο περιβαλλοντικοί και κοινωνικοί παράγοντες σε συνδυασμό με ενδοπροσωπικές καταστάσεις επιδρούν στα ενδογενή κίνητρα του ατόμου (Reeve, 2023). Η επιμέρους αυτή θεωρία υποστηρίζει ότι τα γεγονότα που υπονομεύουν την εμπειρία είτε αυτονομίας είτε επάρκειας δύνανται να μειώσουν τα ενδογενή κίνητρα, ενώ τα γεγονότα που υποστηρίζουν την αυτονομία και την επάρκεια τα ενισχύουν (Boal & Cummings, 1981).

Η δεύτερη, η Θεωρία Οργανισμικής Ενσωμάτωσης (Organismic Integration Theory-OIT) επιχειρεί να εξηγήσει τους διαφορετικούς τρόπους ρύθμισης της εξωγενώς υποκινούμενης συμπεριφοράς, διαφοροποιώντας τους ανάλογα με τον βαθμό εσωτερικεύσής τους. Για τη θεωρία της Οργανισμικής Ενσωμάτωσης, η ρύθμιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ανάλογα με το βαθμό εσωτερικεύσής της, μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο αυτοπροσδιορισμένη. Η επιμέρους αυτή θεωρία επίσης αναφέρεται στους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εσωτερικεύση (π.χ. κοινωνικών κανόνων και αξιών) έτσι ώστε να μετουσιώνεται σε προσωπική ταυτότητα (Ryan & Deci, 2000b).

Η τρίτη επιμέρους θεωρία, η Θεωρία Αιτιωδών Προσανατολισμών (Causality Orientations Theory-COT), μελετά τις ατομικές διαφορές ως προς τρεις αιτιώδεις προσανατολισμούς της συμπεριφοράς: αυτόνομου, ελεγκτικού και απρόσωπου-αμέτοχου προσανατολισμού (Reeve, et al., 2018· Yu et al., 2017). Αποτυπώνει τελικά τάσεις επιλεκτικής επικέντρωσης σε πτυχές του περιβάλλοντος και των ικανοτήτων του (Hagger & Hamilton, 2020).

Η Θεωρία Περιεχομένων των Στόχων (Goal Contents Theory-GCT) ασχολείται με το πώς οι ενδογενείς και εξωγενείς στόχοι μπορεί να επηρεάζουν την ψυχική υγεία και την ευεξία. Ακριβέστερα, υποστηρίζει ότι οι ενδογενείς στόχοι (σωματική υγεία, προσωπική ανάπτυξη, προσφορά στην κοινότητα και ανάπτυξη στενών

συναισθηματικών δεσμών) σχετίζονται ισχυρότερα με την ψυχική υγεία (Bradshaw, 2023), ενώ εξωγενείς στόχοι (πλούτος, φήμη, εξωτερική εμφάνιση) συσχετίζονται με δυσλειτουργικές συμπεριφορές και αρνητικά συναισθήματα (Monnot & Beehr, 2022), λόγω ακριβώς της ποιότητάς τους (Jang & Reeve, 2021· Hope et al., 2019).

Η πέμπτη κατά σειρά δευτερογενής θεωρία της ΘΑ, η Θεωρία Κινήτρων Σχέσεων (Relationships Motivation Theory-RMT), στρέφεται στην ανάγκη για ανάπτυξη και διατήρηση στενών επαφών και ενδιαφέρεται για το πώς οι βέλτιστες σχέσεις μπορεί να βοηθούν τα άτομα να ικανοποιούν τις βασικές ψυχολογικές τους ανάγκες αυτονομίας, επάρκειας και συσχετίσθαι (Buzzai et al., 2022· Chen et al., 2021· Duffin et al., 2019).

Τέλος, η Θεωρία Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (Basic Psychological Needs Theory-BPNT) συζητά τη σημασία του τρίπτυχου αυτονομίας, επάρκειας και συσχετίσθαι για την υγεία και την ευημερία του ατόμου. Ενδιαφέρεται για τους τρόπους με τους οποίους τα κοινωνικά περιβάλλοντα μπορούν να παραμελήσουν, να ματαιώσουν ή να ικανοποιήσουν αυτές τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των ανθρώπων (Ryan & Deci, 2017).

Ακολουθεί μια εκτενέστερη αναφορά στις επιμέρους θεωρίες της SDT με έμφαση στα ερευνητικά ευρήματα που επικυρώνουν τις αρχές τους.

Επιμέρους Θεωρία Γνωστικής Αξιολόγησης (Cognitive Evaluation Theory)

Η πρώτη επιμέρους Θεωρία της SDT, η οποία αναπτύχθηκε μεταξύ 1970 και 1980, είναι η Θεωρία Γνωστικής Αξιολόγησης [Cognitive evaluation theory-CET (Deci & Ryan, 1985a)]. Η έμφαση δίνεται στα ενδογενή κίνητρα του ανθρώπου και πώς αυτά επηρεάζονται από το εξωτερικό περιβάλλον (Ryan & Deci, 2000a· Ryan et al., 1983).

Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, η έμφυτη τάση του ατόμου για κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη και ψυχική ευεξία επηρεάζεται από κοινωνικά προερχόμενες συμπεριφορές, όπως η ανταμοιβή και η ανατροφοδότηση, οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν είτε υποστηρικτικά είτε υπονομευτικά προς τα ενδογενή κίνητρα του ατόμου (Ryan & Deci, 2017).

Η επιμέρους θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης στηρίζεται σε έρευνες σχετικά την υποστήριξη και την υπονόμηση της αυτονομίας και της επάρκειας, τον ρόλο της ανταμοιβής (Daniel & Esser, 1980· Pritchard et al., 1977· Vansteenkiste & Deci, 2003),

της ανατροφοδότησης (Hewett & Conway, 2015· Ryan, 1982) ιδίως σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης (Mouratidis et al., 2011· Patall et al., 2010) αλλά και στο πλαίσιο της γονικής παρέμβασης (Deci et al., 1993) με αποδέκτες παιδιά (Lepper & Greene, 1975), αλλά και ενήλικες (Plant & Ryan, 1985· Ryan et al., 1991· Shapira, 1976).

Επιμέρους Θεωρία Οργανισμικής Ενσωμάτωσης (Organismic Integration Theory-OIT)

Η επιμέρους Θεωρία Οργανισμικής Ενσωμάτωσης [Organismic Integration Theory-OIT των Ryan et al. (1985)], θεωρεί ότι το άτομο χαρακτηρίζεται από μια ενδογενή τάση για εσωτερίκευση των εξωγενών παρακινήσεων και συνεπώς από τη δυνατότητα μετουσίωσης των εξωγενών δυνάμεων σε συνειδητά ενδογενείς ρυθμίσεις της συμπεριφοράς (Gilal et al., 2020· Ryan & Deci, 2000b).

Σύμφωνα με τον Ryan και τους συνεργάτες του (1985), υπάρχουν τέσσερις τρόποι ρύθμισης της συμπεριφοράς οι οποίοι αντανakλούν τον διαφορετικό βαθμό εσωτερίκευσης των εξωτερικών ερεθισμάτων από το άτομο. Στην εξωτερική ρύθμιση (External Regulation), ανήκουν η ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω αναζήτησης εξωτερικής ανταμοιβής ή μέσω αποφυγής μιας τιμωρίας. Για παράδειγμα, η ολοκλήρωση μια εργασία από την πλευρά του μαθητή ώστε να λάβει μια υλική αμοιβή. Στη ρύθμιση μέσω ενδοβολής (Introjected Regulation) η συμπεριφορά ρυθμίζεται μέσω αναζήτησης κοινωνικής αποδοχής ή αισθήματος ενοχής. Για παράδειγμα, ο μαθητής ολοκληρώνει την εργασία του από τύψεις και ενοχές.

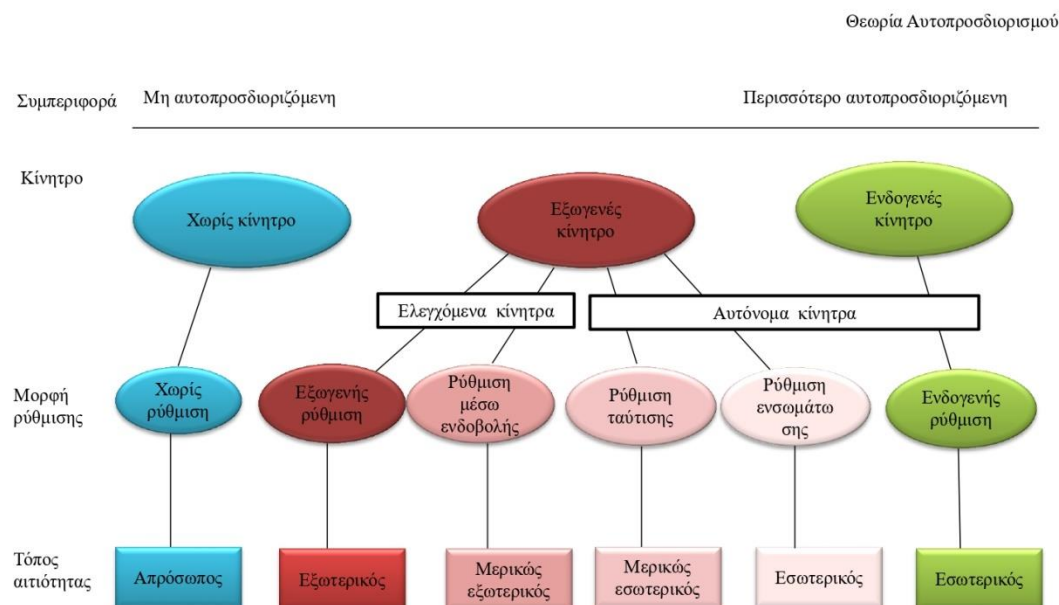
Η ρύθμιση μέσω ταύτισης (Identified Regulation) αποτελεί έναν αρκετά εσωτερικευμένο τρόπο ρύθμισης της συμπεριφοράς. Το άτομο συνειδητά βρίσκει στις δραστηριότητες τις οποίες συμμετέχει προσωπικό νόημα. Η επιμελής ενασχόληση με κάποια μαθήματα του σχολείου θα εξασφαλίσει στο μαθητή υψηλή βαθμολογία στις πανελλήνιες εξετάσεις και θα του επιτρέψει να εισαχθεί στη Νομική σχολή και να ασκήσει τη δικηγορική που τον εμπνέει. Τέλος, στη ρύθμιση μέσω ενσωμάτωσης (Intergated regulation), η ρύθμιση είναι πλέον εσωτερική και χαρακτηρίζεται από συμφωνία με τις προσωπικές αξίες του ατόμου κι επίγνωση εαυτού (Ryan & Deci, 2017). Για παράδειγμα, ένας μουσικός αφιέρωνε αρχικά πολλές ώρες στην εξάσκηση ώστε να λάβει επιβράβευση, με τον καιρό, η εξάσκηση κι ενασχόλησή του με τη

μουσική έχει γίνει στοιχείο της προσωπικότητάς του το οποίο τον εκφράζει και τον χαρακτηρίζει.

Παρόλο που η ρύθμιση μέσω ενσωμάτωσης χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό ενσωμάτωσης και άρα αυτονομίας, δεν θεωρείται ενδογενές κίνητρο. Στο ενδογενές κίνητρο, η ρύθμιση της συμπεριφοράς είναι εσωτερική και έχει να κάνει με την ευχαρίστηση, αυτή καθαυτή, που αντλεί κανείς από την ενασχόλησή του με μια δραστηριότητα. Για παράδειγμα, ένας μαθητής ασχολείται με τις εργασίες του στα Μαθηματικά, γιατί βρίσκει ενδιαφέρον σε αυτές. Η ΘΑ αναπαριστά την εσωτερική του εξωγενούς κινήτρου ως ένα συνεχές, που στο αριστερό του άκρο βρίσκεται η κατάσταση στην οποία το άτομο δεν είναι κινητοποιημένο. Καθώς το άτομο κινείται από αριστερά προς τα δεξιά ο βαθμός αυτοπροσδιορισμού αυξάνεται, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 1 (Legault, 2017, σ. 4). Αξίζει να σημειωθεί ότι η εξωτερική ρύθμιση και η ρύθμιση μέσω ενδοβολής, καθώς χαρακτηρίζονται από χαμηλό βαθμό εσωτερικής, αποτελούν ελεγκτικά κίνητρα (controlled motivation), αντίθετα η ρύθμιση ταύτισης, η ρύθμιση μέσω ενσωμάτωσης και η εσωτερική ρύθμιση αποτελούν αυτόνομα κίνητρα (autonomous motivation).

Σχήμα 1

Η Διαδικασία της Εσωτερίκευσης: Είδη Κινήτρων Σύμφωνα με τη Θεωρία Αυτοπροσδιορισμού



Σημείωση. Προσαρμογή από “Self-Determination Theory” από την L. Legault, 2017. In V. Zeigler-Hill, & T.K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (p. 4), Springer International Publishing AG.

http://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1162-1

Η υποστήριξη των αναγκών του διευκολύνει τις παραπάνω διαδικασίες οργάνωσης και ταυτόχρονα ο βαθμός αποτελεσματικότητας των διαδικασιών ενισχύει την αίσθηση επάρκειας, ενώ η υπονόμησή τους επιφέρει αντίθετα αποτελέσματα (Ryan & Deci, 2017).

Τέλος, έρευνες από το σχολικό/ ακαδημαϊκό χώρο (Deci et al., 1992· Evans & Bonneville-Roussy, 2015), το οικογενειακό πλαίσιο (Grolnick & Ryan, 1989· Niemiec et al., 2006) και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Legault et al., 2011· Williams et al., 2002· Pelletier et al., 1997), οι οποίες διερευνούν τους διαφορετικούς τρόπους εσωτερίκευσης σε υποστηρικτικά και υπονομευτικά περιβάλλοντα επισημαίνουν ότι το περιεχόμενό τους μπορεί να διαφέρει διαπολιτισμικά (Miller et al., 2011) και ότι τα αυτόνομα κίνητρα συνδέονται με υψηλότερη αυτοεκτίμηση, καλύτερες στρατηγικές

διαχείρισης μίας αποτυχίας (Deci et al., 1992) και τέλος με μεγαλύτερη ικανοποίηση και ψυχική υγεία (Ryan & Deci, 2017).

Επιμέρους Θεωρία Προσανατολισμών Αιτιότητας (Causality Orientations Theory-COT)

Η τρίτη επιμέρους θεωρία, η Θεωρία Προσανατολισμών Αιτιότητας (Causality Orientations Theory-COT), ενδιαφέρεται για τις εμπειρίες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου τα οποία τον κάνουν να νιώθει περισσότερο αυτόνομος ή ελεγχόμενος από κάποιον άλλον και πώς αυτά μεταβάλλονται κατά την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον δημιουργώντας τελικά διαφορετικά αποτελέσματα από άτομο σε άτομο (Ryan & Deci, 2017). Η επιμέρους θεωρία, εξετάζει τους λόγους για τους οποίους ένας άνθρωπος με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά παρότι βιώνει ελεγκτικές καταστάσεις μπορεί να μην νιώθει το ίδιο ελεγχόμενος από κάποιον άλλον (Ryan & Deci, 2017).

Εντός της Θεωρίας Προσανατολισμών Αιτιότητας, διακρίνονται τρεις τύποι προσανατολισμού της αιτιότητας (Deci & Ryan, 1985b) στον άνθρωπο. Στον αυτόνομο προσανατολισμό (autonomy orientation), ο οποίος συνδέεται με τη βέλτιστη προσωπική ανάπτυξη, το άτομο ενεργεί σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του και τις αξίες του ακόμα και όταν το περιβάλλον δεν ενθαρρύνει την αυτόβουλη δράση. Για παράδειγμα, το προσωπικό ενδιαφέρον ενός μαθητή δευτέρας γυμνασίου για τη νεότερη ιστορία, ενθαρρύνει τη μελέτη του και την προετοιμασία του για το διαγώνισμα που πρόκειται να γράψουν.

Το ίδιο δεν συμβαίνει με την συμμαθήτριά του, η οποία χαρακτηρίζεται από ελεγχόμενο προσανατολισμό (controlled orientation). Εδώ, μία ενδεχόμενη γονική απογοήτευση ή τιμωρία και ευρύτερα, εξωτερικές πιέσεις κι επιταγές είτε αυτές είναι πραγματικές είτε όχι, διαμορφώνουν τον τρόπο που ενεργεί το άτομο σε διάφορους τομείς της ζωής του κι ενθαρρύνουν την τάση του για ερμηνείες βασισμένες σε εξωτερική προέλευση (Ratelle et al, 2007).

Τέλος, στον απρόσωπο προσανατολισμό (impersonal orientation) το άτομο κατακλύζεται από αρνητικά συναισθήματα (άγχος, ανικανότητα, χαμηλή αυτοεκτίμηση), έλλειψη κινήτρων, αίσθηση ότι οποιαδήποτε ενέργειά του θα αποτύχει ενώ η όποια έκβαση μίας ενέργειας οφείλεται σε εξωτερικούς παράγοντες όπως η μοίρα

ή η τύχη (Ratelle et al. 2007). Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να θεωρεί ότι όση προσπάθεια κι αν καταβάλλει για την προετοιμασία ενός διαγωνίσματος δεν θα τα καταφέρει καθώς οι ερωτήσεις θα είναι δύσκολες ή ο εκπαιδευτικός είναι ιδιαίτερα απαιτητικός και αυστηρός.

Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι ο αυτόνομος προσανατολισμός συνδέεται θετικά με καλύτερη αίσθηση και ανάπτυξη του εαυτού, με αυτοεκτίμηση (Deci & Ryan, 1985b), με υιοθέτηση στόχων μάθησης (learning goal) (Dweck & Leggett, 1988), με επιμονή και αφοσίωση σε μία εργασία (Berzonsky, 2004) και με ψυχική ευεξία.

Το άτομο με ελεγχόμενο προσανατολισμό υιοθετεί στόχους επίδοσης (Koestner & Zuckerman, 1994), κινητοποιείται από εξωτερικά ερεθίσματα (ανταμοιβές, ποινές) ή πιέσεις τρίτων και χαρακτηρίζεται από αυξημένα επίπεδα εκνευρισμού και θυμού (Knee et al., 2001· Moller & Deci, 2010) ενώ το άτομο με απρόσωπο προσανατολισμό προσδίδοντας ό, τι συμβαίνει σε εξωτερικούς και μη ελεγχόμενους από τον ίδιο παράγοντες, αδυνατεί να νοηματοδοτήσει τη συμπεριφορά του, έχει ισχυρή την αίσθηση της ανικανότητας και της απογοήτευσης και υιοθετεί έναν παθητικό τρόπο διαχείρισης μιας κατάστασης με τα ερευνητικά ευρήματα να προέρχονται τόσο από τον χώρο της εκπαίδευσης όσο και από τον εργασιακό χώρο (Gagné, 2003)

Επιμέρους Θεωρία Περιεχομένων των Στόχων (Goal Contents Theory-GCT)

Η τέταρτη επιμέρους θεωρία, εξετάζει τους στόχους του ανθρώπου και τη σχέση του με την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών, την κινητοποίηση και την ευημερία του (Kasser, 2002). Σύμφωνα με την επιμέρους Θεωρία Περιεχομένων των Στόχων [Goal Contents Theory-GCT], ο άνθρωπος δύναται να υιοθετήσει δύο είδη στόχων, τους ενδογενείς ή τους εξωγενείς στόχους (Kasser & Ryan, 1996).

Οι ενδογενείς στόχοι (διαπροσωπικές σχέσεις, προσωπική ανάπτυξη) θεωρούνται περισσότερο αυτόνομοι, αφού απορρέουν από το ίδιο το άτομο (Sheldon & Kasser, 1995). Οι εξωγενείς στόχοι (απόκτηση πλούτου και φήμης, επικέντρωση στην εξωτερική εμφάνιση) αποτελούν στόχους που δεν ικανοποιούν άμεσα το άτομο αλλά συμβάλλουν στην ικανοποίηση υποκατάστατων αναγκών που αναπτύσσονται συνήθως σε ένα ελεγκτικό (controlling) περιβάλλον (Kasser & Ryan, 1993).

Η ικανοποίηση ή η υπονόμηση των βασικών αναγκών διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην υιοθέτηση στόχων από το άτομο αλλά και στα κίνητρά του (Unanue et al., 2014). Ερευνητικά δεδομένα από διάφορες ηλικίες και πολιτισμούς υποστηρίζουν ότι οι εξωγενείς στόχοι συνδέονται θετικά με συμπτώματα κατάθλιψης, άγχους (Ryan et al., 1999), με ψυχοσωματικά συμπτώματα, με ψυχοπαθολογία (psychopathology), με ψυχική καταπόνηση (ill-being), με πρακτικές προσανατολισμένες στην εξωτερική εικόνα και την επίδειξη (Bauer et al., 2005).

Οι ενδογενείς στόχοι, εκτός του ότι συνδέονται αρνητικά με τα παραπάνω, σχετίζονται θετικά με υψηλή αυτοεκτίμησης, με ψυχική ευεξία και ενεργητικότητα (Kasser & Ryan, 1993· Martos & Kopp, 2014· Schmuck et al. 2000), με προσωπική εξέλιξη και με ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις (Bauer et al., 2005· Wouters et al., 2014). Τα παραπάνω αποτελέσματα από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, συμφωνούν και με αυτά από το σχολικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, οι εξωγενείς στόχοι μαθητών λυκείου (Williams et al., 2000) ή φοιτητών (Kasser & Ryan, 2011), συνδέθηκαν με καταχρήσεις και κατανάλωση αλκοόλ, ενώ οι ενδογενείς στόχοι συνδέθηκαν θετικά με τη σχολική επιτυχία (Fryer et al., 2014).

Επιμέρους Θεωρία Κινήτρων Σχέσεων (Relationships Motivation Theory-RMT)

«...Relatedness among people of all ages is indeed an organismic necessity – that is, a basic psychological need».

Ryan & Deci, 2017: 295

Η πιο πρόσφατη από τις επιμέρους θεωρίες της Θεωρίας Αυτοπροσδιορισμού, είναι αυτή των Κινήτρων των Σχέσεων (Relationships Motivation Theory-RMT), η οποία εξετάζει τα χαρακτηριστικά και τις συνέπειες της ανάγκης του ατόμου για κοινωνική αλληλεπίδραση και ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (Weinstein & Ryan, 2010), σε ένα υποστηρικτικό ή υπονομευτικό της αυτονομίας πλαίσιο (Ryan & Deci, 2017) επισημαίνοντας ότι ο βαθμός ικανοποίησης της ανάγκης για αυτονομία εντός διαπροσωπικού πλαισίου επηρεάζει την ανάγκη του συσχετιζέσθαι.

Όταν το άτομο νιώθει ότι επιλέγει αυτόνομα τις σχέσεις του (Kindt et al., 2014) τότε, παρουσιάζει λιγότερη παρεμβατικότητα και ανταποκρίνεται καλύτερα εντός διαπροσωπικού πλαισίου (Hadden et al., 2015), με θετικά αποτελέσματα στην ψυχική υγεία κι ευεξία (psychological wellness) (Reis et al., 2000·Ryan et al.,2010).

Σε αντίθετη περίπτωση, όταν το άτομο βιώνει υπονόμευση των ψυχολογικών αναγκών του στο πλαίσιο μιας σχέσης ή όταν τα κίνητρα για τις σχέσεις του είναι εξωγενή, τα αρνητικά αποτελέσματα ποικίλουν: οι σχέσεις του χαρακτηρίζονται από χαμηλή ποιότητα (Kanat-Maymon et al.,2016), ο άνθρωπος νιώθει αρνητικά συναισθήματα (Ryan & Deci, 2017) και ψυχική καταπόνηση (ill-being) (Uysal et al., 2010).

Επιμέρους Θεωρία Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (Basic Psychological Needs Theory-BPNT)

Στις προηγούμενες ενότητες παρουσιάστηκαν πληροφορίες για τις επιμέρους θεωρίες εντός της Θεωρίας Αυτοπροσδιορισμού (Ryan & Deci,2017). Οι ψυχολογικές ανάγκες (αυτονομία, επάρκεια και συσχετίζεσθαι) αξιοποιούνται σε κάποιο βαθμό από όλες τις επιμέρους θεωρίες. Είτε λαμβάνονται υπόψη ως ατομικά χαρακτηριστικά, τα οποία τροποποιούνται κατά την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον όπως συμβαίνει στην περίπτωση της Θεωρίας Αιτιωδών Προσανατολισμών είτε λαμβάνονται υπόψη ως κοινωνικά επηρεασμένες συνθήκες που διευκολύνουν την ενσωμάτωση στην περίπτωση της Θεωρίας Οργανισμικής Ενσωμάτωσης. Τα ερευνητικά δεδομένα επισημαίνουν τη σημασία υποστήριξης των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών και τις συνέπειες για το άτομο. Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζεται αναλυτικότερα η τελευταία επιμέρους θεωρία, των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (Basic Psychological Needs) καθώς έχει άμεση σχέση με την παρούσα εργασία.

Τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται πώς να σκέφτονται, όχι τι να σκέφτονται.

Margaret Mead (1901-1978), Πολιτισμική Ανθρωπολόγος

Οι Τρεις Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες

Ένα από τα θέματα που διαχρονικά έχει απασχολήσει την Εκπαιδευτική Ψυχολογία, είναι η αναζήτηση αποδοτικών τρόπων κινητοποίησης των μαθητών. Σύμφωνα με την επιμέρους θεωρία Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών, η ικανοποίηση ή η υπονόμηση της ανάγκης των μαθητών για αυτονομία, επάρκεια και συσχετίζεσθαι (Ryan & Deci, 2017), είναι η αιτία ενεργής ή μη συμμετοχής των μαθητών στη διδασκαλία (Stroet et al., 2015). Η επιμέρους θεωρία συνυπολογίζοντας ατομικά (Reis et al., 2000), διαπολιτισμικά (Chen et al., 2015) και κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά (DeHaan et al., 2016· Domenico & Fournier, 2014) προσπαθεί να ορίσει τις τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες.

Αρχικά, η ανάγκη για *αυτονομία* (autonomy), η οποία διαχωρίζεται ρητά από την ανεξαρτησία (independence) και την ελευθερία (freedom) (Ryan & Deci, 2023), αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να νιώθει ότι προσδιορίζει τη συμπεριφορά του αυτόβουλα και σύμφωνα με τις δικές του επιθυμίες και στόχους, στοιχεία τα οποία μπορεί μεν να προέρχονται από το περιβάλλον του αλλά έχουν πλέον ενσωματωθεί στην προσωπικότητα του ατόμου (Ryan & Deci, 2017).

Η ανάγκη για *επάρκεια* (competence) συνδέεται με τις ικανότητες, τα ταλέντα και την ανάγκη του άτομο να είναι αποτελεσματικός και να ολοκληρώνει επιτυχώς ένα έργο προσωπικής σημασίας (Ryan & Deci, 2017), πετυχαίνοντας βελτίωση κι επέκταση δεξιοτήτων και τεχνογνωσίας (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Τέλος, η τρίτη ψυχολογική ανάγκη, αυτή του *συσχετίζεσθαι* (relatedness), αναφέρεται στην έμφυτη ανάγκη του ατόμου για κοινωνικοποίηση, αμοιβαία αποδοχή και ζεστασιά από τους άλλους (Ryan & Deci, 2017) και αντίστοιχα προσφοράς από το άτομο προς τον άλλον (Baumeister & Leary, 1995· Deci & Ryan, 2000). Σε συμφωνία με τον χαρακτηρισμό ‘κοινωνικό’ ον που ευρηματικά έδωσε ο Σταγειρίτης φιλόσοφος, Αριστοτέλης (384-322 π.Χ.) στον άνθρωπο και τους ερευνητές, οι οποίοι επισημαίνουν διυποκειμενικότητα ήδη από τη βρεφική ηλικία (Reddy, 2019), η ανάγκη για σύνναψη σχέσεων, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αναγνώρισης κι ανταλλαγής υπηρεσιών μεταξύ

των μελών μιας ομάδας και όχι η απόκτηση υλικών αγαθών, κινητοποιεί το άτομο (Ryan & Deci, 2017).

«Όταν οι άνθρωποι είναι αυτόνομοι, όχι μόνο υποστηρίζουν αυτό που κάνουν αλλά αποδέχονται τον λόγο για τον οποίο το κάνουν».

Frankfurt (2004, p. 20)

Το Παρακινητικό Ύψος των Εκπαιδευτικών που Υποστηρίζει τις Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες των Μαθητών

Η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών επηρεάζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αλλά και το κοινωνικό πλαίσιο (Deci & Ryan, 2000). Η έρευνα έχει δείξει, ότι συγκεκριμένες συμπεριφορές των εκπαιδευτικών αντιστοιχούν στην ικανοποίηση ή υπονόμηση κάθε μιας από τις τρεις ψυχολογικές ανάγκες.

Συγκεκριμένα, όπως έχει δείξει η έρευνα, οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν την αυτονομία των μαθητών, προσφέρουν ποικιλία επιλογών (Mouratidis et al., 2011 · Patali et al., 2010), συμβάλλουν στη διερεύνηση και ενίσχυση των ενδιαφερόντων και της περιέργειας των μαθητών τους ενσωματώνοντας, όπου είναι εφικτό, τις προτιμήσεις αυτών στο μάθημα. Επίσης, ενδιαφέρονται για τις επιθυμίες, τις προσδοκίες και τα θέματα που μπορεί να απασχολούν τους μαθητές, λαμβάνουν υπόψη την οπτική τους (Jang et al., 2016 · Reeve & Halusic, 2009) και δίνουν νόημα στη διδασκαλία προβάλλοντας τη χρηστική αξία των γνώσεων (Assor et al., 2002 · Vansteenkiste et al., 2018). Επιπρόσθετα, η ανάγκη για αυτονομία ικανοποιείται όταν ενθαρρύνεται η κριτική σκέψη και η πρωτοβουλία των μαθητών (Weinstock et al., 2009), όταν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και αποδέχονται τους διαφορετικούς χρόνους υλοποίησης μιας δραστηριότητας παρέχοντας εξατομικευμένα τον απαραίτητο χρόνο υλοποίησης της δραστηριότητας (Reeve & Halusic, 2009), όταν κατανοούν μια πιθανή επικριτική στάση από τους μαθητές τους (Reeve, 2009) και τέλος, όταν κάνουν χρήση ενθαρρυντικής κι ευγενικής λεκτικής (Vansteenkiste et al., 2004) και μη λεκτικής επικοινωνίας (Syahriah et al., 2022) . Για παράδειγμα, το χιούμορ ή το χαμόγελο προς τους μαθητές αποτελούν λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία υποστήριξης της

αυτονομίας, αντίστοιχα (Cheon et al., 2012·De Meyer et al., 2014·Haerens et al., 2013·Stroet et al., 2015·Van den Berghe et al., 2013).

Οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν την ψυχολογική ανάγκη για επάρκεια εστιάζουν περισσότερο την προσοχή τους στην καθοδήγηση και στη σαφήνεια σχετικά με τις δραστηριότητες (Michou et al., 2023), όπως επίσης δίνουν σαφείς πληροφορίες για τις προσδοκίες τους από τους μαθητές (Sierens et al., 2009). Χρησιμοποιούν συνήθως στρατηγικές «βήμα προς βήμα» για την καλύτερη επίλυση ενός προβλήματος παρέχοντας συμβουλές (Jang et al., 2010) και ουσιώδη μη συγκριτική και εποικοδομητική ανατροφοδότηση (Mouratidis et al., 2008). Ακόμα, προσαρμόζουν τα επίπεδα δυσκολίας ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών τους (Cheon et al., 2012·Stroet et al., 2015·Van den Berghe et al., 2013).

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία είναι διαπροσωπική (Καραγιαννοπούλου, 2007), οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα ικανοποίησης της ανάγκης τους για συσχετίζεσθαι μέσω της δημιουργίας στενών σχέσεων (Baumeister & Leary, 1995). Το παρακινητικό ύφος και ο βαθμός ικανοποίησης της παρούσας ανάγκης ενώ συνδέεται με και επηρεάζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και των εκπαιδευτικών, συνδέεται επίσης και με τη συμπεριφορά των δεύτερων στην τάξη. Για παράδειγμα, οι υποστηρικτικοί εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί και στοργικοί προς τους μαθητές τους (Soenens et al., 2007), φροντίζουν να δημιουργούν θετικά συναισθήματα (ασφάλεια, αποδοχή) και να διαθέτουν χρόνο σε αυτούς (Furrer & Skinner, 2003), ενθαρρύνουν τη συνεργασία και δείχνουν να απολαμβάνουν τον χρόνο που περνάνε μαζί τους (Stroet et al., 2015·Van den Berghe et al., 2013).

Παρότι είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ικανοποιούν ταυτόχρονα και τις τρεις ψυχολογικές ανάγκες, οι έρευνες εστιάζουν κυρίως στην ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία (autonomy). Για τους Ryan and Deci (2017), η ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία κατέχει μια ιδιαίτερη θέση, καθώς θεωρείται το μέσο με το οποίο θα ικανοποιηθούν αποτελεσματικότερα και οι άλλες ψυχολογικές ανάγκες των ανθρώπων. Η ικανοποίηση της ψυχολογικής ανάγκης για αυτονομία ενθαρρύνει τα ενδογενή κίνητρα, αυξάνει τα θετικά συναισθήματα και την ψυχική υγεία και όπως αναφέρει το απόσπασμα που παρατέθηκε παραπάνω, η ικανοποίηση αυτής της ανάγκης, συνδέεται με κατανόηση και αφοσίωση σε μία εργασία (Frankfurt, 2004, p. 20). Όταν τα άτομα νιώθουν αυτόνομα, εκτός του ότι προσαρμόζονται σε τυχόν αλλαγές ή και δυσκολίες, βιώνουν ψυχική ευεξία (Deci & Ryan, 2008·2017).

Το Υποστηρικτικό Παρακινητικό Ύψος του Εκπαιδευτικού και η Σχέση του με τα Μαθησιακά και Συναισθηματικά Αποτελέσματα των Μαθητών τους

Στην έρευνα της Haerens και των συνεργατών της (2013), αξιολογήθηκε μέσω παρατήρησης η συχνότητα εμφάνισης 21 συνολικά συμπεριφορών υποστηρικτικής διδασκαλίας σε δείγμα 74 εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής σε γυμνάσια του Βελγίου. Η διδακτική ώρα διάρκειας 50 λεπτών βιντεοσκοπήθηκε δύο φορές και οι μαθητές συμμετείχαν είτε σε κάποιο ομαδικό άθλημα είτε σε κάποια χορευτική επίδειξη. Στο τέλος του μαθήματος, εκπαιδευτικοί και μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια αξιολόγησης του παρακινητικού ύψους του εκπαιδευτικού. Συμπεριφορές όπως η κατανόηση και η προσοχή στις επιθυμίες των μαθητών και η φιλικότητα συγκαταλέγονται στις συμπεριφορές υποστήριξης της ανάγκης του συσχετιζέσθαι. Η καθοδήγηση, η θετική ανατροφοδότηση, η επίδειξη μίας γυμναστικής δραστηριότητας που πρόκειται να ακολουθήσει συνδέθηκαν με την ικανοποίηση της ανάγκης για επάρκεια. Τέλος, η παροχή ευκαιριών, επιλογών και ανεξάρτητης διαχείρισης συνδέθηκαν με την ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία..

Ο Reeve και οι συνεργάτες του (2004), σε μία πειραματική μελέτη θέλησαν να εξετάσουν εάν η υποστηρικτική της αυτονομίας διδασκαλία επηρεάζει τη συμμετοχή των μαθητών Λυκείου στην τάξη. Η έρευνα διήρκεσε 10 εβδομάδες και συμμετείχαν σε αυτήν δύο ομάδες των 10 εκπαιδευτικών και οι μαθητές τους, χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις σε δημογραφικά χαρακτηριστικά. Όλοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογήθηκαν ως προς την υποστήριξη της αυτονομίας και τις συνέπειες αυτής στη συμμετοχή των μαθητών τους τρεις φορές: στην αρχή, στη μέση και στο τέλος της μελέτης. Συγκεκριμένα, ο ερευνητικός σχεδιασμός είχε ως εξής: Την πρώτη εβδομάδα, όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για την έρευνα. Την δεύτερη εβδομάδα, η ερευνητική ομάδα παρατήρησε για πρώτη φορά όλους τους εκπαιδευτικούς. Την τρίτη εβδομάδα οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες και τα μέλη μόνο της πειραματικής ομάδας από την τρίτη έως την πέμπτη εβδομάδα, επιμορφώθηκαν σε υποστηρικτικές της αυτονομίας συμπεριφορές και συμμετείχαν σε αντίστοιχες δράσεις. Την πέμπτη επίσης εβδομάδα, οι αξιολογητές της έρευνας οι οποίοι δεν γνώριζαν ποιοι εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ομάδα ελέγχου και ποιοι στην πειραματική ομάδα, παρατήρησαν για δεύτερη φορά όλους τους εκπαιδευτικούς. Από την έκτη έως την όγδοη εβδομάδα, η ομάδα ελέγχου επιμορφώθηκε κι εκείνη σε υποστηρικτικές της αυτονομίας συμπεριφορές και συμμετείχε σε σχετικές δράσεις. Στην τελευταία παρατήρηση που έγινε

την δέκατη εβδομάδα, αξιολογήθηκαν και πάλι όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί. Η παρούσα μελέτη (βρήκε) επιβεβαιώνει αρχικά ότι είναι εφικτή η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε περισσότερο αυτόνομες συμπεριφορές και δεύτερον, επισημαίνει ότι μια υποστηρικτική διδασκαλία ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών στην τάξη.

Στη συγχρονική (cross-sectional) μελέτη του De Meyer και των συνεργατών του (2016a), οι ερευνητές εξέτασαν εάν τα αρχικά κίνητρα μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζονται από την υποστηρικτική ή την υπονομευτική της αυτονομίας διδασκαλία (autonomy-supportive and controlling teaching). Πριν την πειραματική συνθήκη, 95 εκπαιδευτικοί από συνολικά 42 τάξεις γυμνασίου στο Βέλγιο, απάντησαν ερωτηματολόγια σχετικά με τη σημασία του στυλ διδασκαλίας στα κίνητρα των μαθητών τους. Έπειτα, 320 μαθήτριες και μαθητές αφού αξιολόγησαν και οι ίδιοι τα κίνητρά τους, χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Μία ομάδα μαθητών παρακολούθησε βιντεοσκοπημένο απόσπασμα ελεγκτικού εκπαιδευτικού και μία ομάδα μαθητών παρακολούθησε βιντεοσκοπημένο απόσπασμα υποστηρικτικού εκπαιδευτικού. Μετά το πέρας της παρακολούθησης, οι μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια αξιολόγησης της ικανοποίησης των ψυχολογικών αναγκών τους, της συμμετοχής τους και της εναντιωματικής προκλητικής συμπεριφοράς (oppositional defiance). Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι μαθητές, ανεξάρτητα με τα κίνητρα που είχαν πριν τη μελέτη, προτιμούσαν έναν υποστηρικτικό εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που συμμετείχαν στη δεύτερη πειραματική συνθήκη (υποστήριξη αυτονομίας), σημείωσαν υψηλότερο σκορ στη συμμετοχή στο μάθημα και χαμηλότερο στην εναντιωματική προκλητική συμπεριφορά.

Συνολικά 257 μαθητές και μαθήτριες από Ιδιωτικά Γυμνάσια της Τουρκίας και οι εκπαιδευτικοί τους, συμμετείχαν στην πρόσφατη ημερολογιακή έρευνα (diary- study) της Michou και των συνεργατών της (2023). Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση της σχέσης της συμπεριφορικής και ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στην τάξη με το ύφος του εκπαιδευτικού που ενισχύει την αυτονομία και την επάρκεια. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγια αναφοράς από μαθητές, οι οποίοι αρχικά αξιολόγησαν την ποιότητα των κινήτρων τους σε συγκεκριμένο μάθημα. Στη συνέχεια και για πέντε συνεχείς εβδομάδες, οι μαθητές αξιολογούσαν σε εβδομαδιαία βάση το παρακινητικό ύφος του/της εκπαιδευτικού τους στο συγκεκριμένο μάθημα. Επίσης, για το ίδιο μάθημα ο εκπαιδευτικός αξιολογούσε τη συμπεριφορική (behavioral) και ενεργητική (agency) συμμετοχή του κάθε μαθητή και μαθήτριας. Η πολυεπίπεδη

ανάλυση έδειξε ότι τα αυτόνομα κίνητρα και η αντιληπτή υποστήριξη της αυτονομίας των μαθητών συνδέονται θετικά με την ενεργητική συμμετοχή ενώ η υποστήριξη της επάρκειας μέσω ενός δομημένου μαθήματος συνδέεται θετικά και με την ενεργητική και με τη συμπεριφορική συμμετοχή των μαθητών.

Όλες οι παραπάνω συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ή υπονομεύουν τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών σχετίζονται ή προκαλούν ποικιλία αποτελεσμάτων στους μαθητές. Οι έρευνες κατέληξαν ότι το υποστηρικτικό προς τις ψυχολογικές ανάγκες παρακινητικό ύφος του εκπαιδευτικού συσχετίζεται θετικά με αύξηση περιέργειας, ζωντάνιας, δημιουργικότητας, ακαδημαϊκές επιτυχίες, ευχαρίστηση (Cordeiro et al., 2016·Michou, et al., 2023·Mouratidis et al., 2013·Stroet et al., 2015·Vansteenkiste et al., 2004), υψηλότερη συμμετοχή των μαθητών, ενδιαφέρον και ζήλο για την εκπαιδευτική διαδικασία, καλύτερη σχολική επίδοση, αξιοποίηση γνωστικών στρατηγικών εμβάθυνσης και κατανόησης, καλύτερη ποιότητα κινήτρων των μαθητών, έκφραση των σκέψεών τους, των συναισθημάτων τους, των αναγκών τους, υιοθέτηση στόχων και επιμονή σε αυτούς (Mouratidis et al., 2013·Vansteenkiste et al., 2004). Οι θετικές επιπτώσεις, όμως, δεν περιορίζονται μόνο στο σχολικό πλαίσιο αλλά επηρεάζουν σημαντικά την κοινωνικότητα (Donald et al., 2021), την ψυχική υγεία και ευημερία των μαθητών (Cohen & Slobodin, 2022·Ryan & Deci, 2000b·Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Το Παρακινητικό Ύφος του Εκπαιδευτικού που Υπονομεύει τις Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες των Μαθητών

Το υπονομευτικό στυλ του εκπαιδευτικού συνοδεύουν πειστικές, αυταρχικές και χαοτικές συμπεριφορές (Reeve, 2009), προσβλητικό λεξιλόγιο, εσκεμμένη δημιουργία δυσάρεστων συναισθημάτων (Vansteenkiste et al., 2005) όπως άγχος, ντροπή, φόβο και ενοχή απουσία διευκολυντικών οδηγιών ή πληροφόρηση με λανθασμένο περιεχόμενο, άδικη μεταχείριση και χρήση αμοιβής και τιμωρίας (Deci et al., 1999· Leen et al., 2016) συχνά χωρίς κριτήρια, ενθάρρυνση ανταγωνιστικών συμπεριφορών και εκφράσεις απογοήτευσης (Soenens & Vansteenkiste, 2010).

Η υπονόμηση της αυτονομίας γίνεται όταν οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ένα ελεγκτικό ή αυταρχικό ύφος, όταν δεν παρέχουν τον απαραίτητο χρόνο επίλυσης μιας εργασίας, όταν ασκούν πίεση, όταν δεν επιτρέπουν έκφραση απόψεων ή παραπόνων

(Assor et al., 2005· Stroet et al., 2015) ή όταν υπαγορεύουν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και δράσης (Aelterman et al., 2019· Reeve, 2009), όταν κάνουν χρήση ελεγκτικής ή προσβλητικής γλώσσας, για παράδειγμα φωνάζουν διαρκώς ή δίνουν διαταγές. Επίσης, οι υπονομευτικοί της αυτονομίας εκπαιδευτικοί επιβραβεύουν τη συμμόρφωση, παρέχουν ανταμοιβές και επιβραβεύσεις (Bartholomew et al., 2011) με αυθαίρετο τρόπο, τιμωρούν ή εξοστρακίζουν τους μαθητές (Assor et al., 2016) όταν δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις τους και τέλος, εσκεμμένα προκαλούν σε αυτούς αρνητικά συναισθήματα (ντροπή, ενοχή) (Soenens & Vansteenkiste, 2010).

Η υπονόμηση της επάρκειας συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ένα χαοτικό (chaos) ύφος που χαρακτηρίζεται από λειψή ή παντελής απουσία καθοδήγησης και συμβουλών αναφορικά με μία εργασία, μια πρακτική που δημιουργεί συναισθήματα ανασφάλειας, άγχους και ανεπάρκειας στους μαθητές (Aelterman et al., 2019). Επιπλέον, η εμμονή των υπονομευτικών εκπαιδευτικών με την επίδοση, πυροδοτεί τιμωρητέα, επικριτικά και συγκριτικά σχόλια όταν οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους (Soenens et al., 2012), τα οποία μάλιστα σχόλια είναι αρνητικά και δεν έχουν κανένα μαθησιακό όφελος για τους ίδιους (Vansteenkiste et al., 2012).

Η υπονόμηση του συσχετίζεσθαι συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ένα αποστασιοποιημένο ύφος που χαρακτηρίζεται από έλλειψη κατανόησης της κατάστασης των μαθητών, απόμακρη, απορριπτική κι αδιάφορη στάση (Bartholomew et al., 2017· Haerens et al., 2015). Συναισθήματα αποδοχής, ζεστασιάς, εγγύτητας και φιλικότητας (Soenens et al., 2007) δεν χαρακτηρίζουν ένα υπονομευτικό του συσχετίζεσθαι διδακτικό στυλ. Η έλλειψη ενδιαφέροντος για διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές (Van den Berghe et al., 2013) αποτελεί επίσης χαρακτηριστικό γνώρισμα των υπονομευτικών εκπαιδευτικών.

Το Υπονομευτικό Παρακινητικό Ύφος των Εκπαιδευτικών και η Σχέση του με τα Μαθησιακά και Συναισθηματικά Αποτελέσματα των Μαθητών τους

Ο Chen και οι συνεργάτες του (2015), θέλησαν να εξετάσουν εάν η ικανοποίηση και η υπονόμηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών συνδέεται με την ψυχική ευεξία (well-being) ή την ψυχική καταπόνηση (ill-being) σε εφήβους 17 έως 20 ετών. Στην πρώτη μελέτη τους συμμετείχαν συνολικά 685 άτομα και συγκεκριμένα, 324 ήταν μαθητές Λυκείου από την Κίνα και 359 ήταν φοιτητές από το Βέλγιο. Όλοι οι

συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια αξιολόγησης της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών τους, της ψυχικής τους υγείας (psychological well-being) και της σημασίας της κάθε ψυχολογικής ανάγκης. Αρκετά μεγαλύτερο ήταν το εγχείρημα της δεύτερης μελέτης όπου συμμετείχαν 1.051 φοιτητές από τέσσερις διαφορετικές χώρες, την Κίνα, το Βέλγιο, το Περού και τις ΗΠΑ. Αναλυτικότερα, 309 συμμετέχοντες ήταν από την Κίνα, 200 από το Βέλγιο, 244 από το Περού και 298 από τις ΗΠΑ. Όλοι οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν μέσω ερωτηματολογίου την ικανοποίηση ή υπονόμηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών τους, την επιθυμία ικανοποίησης της κάθε μιας ψυχολογικής ανάγκης και την κατάσταση της ψυχικής υγείας τους. Ανεξάρτητα με την καταγωγή ή τα ατομικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, εθνικότητα) των συμμετεχόντων, η υπονόμηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών συνδέθηκε θετικά με την ψυχική καταπόνηση και τα καταθλιπτικά συμπτώματα ενώ η υποστήριξη συνδέθηκε θετικά με την ευημερία και την αυτοεκτίμηση και αρνητικά με τα καταθλιπτικά συμπτώματα. Ενδιαφέρον έχουν τα ερευνητικά δεδομένα τα οποία έστω και λίγο, διαφοροποιούνται λόγω καταγωγής ή φύλου. Για παράδειγμα, οι γυναίκες σημείωσαν υψηλότερα σκορ στην ανάγκη του συσχετίζεσθαι ενώ οι άνδρες, θεώρησαν την ανάγκη για επάρκεια περισσότερο σημαντική. Επίσης, η ανάγκη του συσχετίζεσθαι φάνηκε να είναι σημαντικότερη για τους συμμετέχοντες Κινεζικής καταγωγής, οι οποίοι σημείωσαν χαμηλότερο σκορ στην ανάγκη για αυτονομία συγκριτικά με τους Βέλγους συμμετέχοντες.

Στη συσχετιστική έρευνα της Aelterman και των συνεργατών της (2019), 1332 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε γυμνάσια του Βελγίου και οι 1735 μαθητές τους, αξιολόγησαν έκαστος (εκπαιδευτικοί και μαθητές) μέσω ερωτηματολογίου το στυλ διδασκαλίας και τη σχέση του με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών. Όπως υπέθεσαν και οι ίδιοι, η υποστηρικτική της αυτονομίας διδασκαλία και η καθοδήγηση που υποστηρίζει την επάρκεια συνδέθηκαν θετικά με περισσότερο αυτόνομα κίνητρα και θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί ήταν κοντά στους μαθητές και τους καθοδηγούσαν, τόσο εκείνοι τους αξιολογούσαν θετικά. Το αντίθετο συνέβαινε όταν οι μαθητές ένιωθαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν απόμακροι (abandoning) ή λειτουργούσαν εξουσιαστικά/ αυταρχικά (domineering).

Σε μία συγχρονική μελέτη (cross-sectional), ο De Meyer και οι συνεργάτες του (2016b) θέλησαν να μελετήσουν εάν η εσωτερική (internally· π.χ. χειραγώγηση συναισθημάτων και σκέψεων) και η εξωτερική (externally· π.χ. τιμωρία, πίεση)

ελεγκτική διδασκαλία (controlling teaching) επηρεάζει αρνητικά τα ενδογενή κίνητρα των μαθητών (intrinsic motivation) φυσικής αγωγής. Οι 925 συμμετέχοντες μαθητές αξιολόγησαν τους δύο τύπους ελεγκτικού ύφους 22 εκπαιδευτικών αλλά και τις δικές τους αντιδράσεις σε αυτούς. Οι δύο τύποι ελεγκτικής διδασκαλίας, οι οποίοι συσχετίζοντας υψηλά μεταξύ τους, φάνηκε να έχουν αφενός αρνητική σχέση με τα αυτόνομα κίνητρα των μαθητών όπως η ρύθμιση μέσω ταύτισης (identified regulation) κι αφετέρου, θετική σχέση με τη ρύθμιση μέσω ενδοβολής (introjected regulation), την εξωτερική ρύθμιση (external regulation) και την έλλειψη κινήτρων (amotivation). Επίσης, ο εσωτερικός τύπος ελεγκτικής διδασκαλίας βρέθηκε να υπονομεύει τα ενδογενή κίνητρα προκαλώντας στρες και πίεση στους μαθητές ενώ συνδέθηκε με δυσπροσαρμοστικά παρωθητικά αποτελέσματα (maladaptive motivational outcomes). Με άλλα λόγια, η αυστηρή πειθαρχία και τήρηση κανόνων σε μία τάξη σε συνδυασμό με καταστολή της έκφρασης και της συμμετοχής τους στο μάθημα, έχουν ως αποτέλεσμα την υπονόμηση της αυτονομίας τους, τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων και τελικά την παραγωγή δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών με αρνητική ή αδιάφορη στάση για τη διδασκαλία ή αποφυγή ανάληψης εργασιών.

Το ελεγκτικό στυλ διδασκαλίας έχει συνδεθεί με πολλές ακόμη αρνητικές επιπτώσεις για τους μαθητές όπως: αδιαφορία για την εκπαιδευτική διαδικασία, αδυναμία ενεργούς συμμετοχής, χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, χαμηλή αυτοεκτίμηση (Assor et al., 2005· De Meyer et al., 2014), δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά, έλλειψη συνεργασίας, αυξημένα επίπεδα ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών (Cheon et al., 2012· Ryan & Connell, 1989), συναισθηματική εξουθένωση, άγχος, κατάθλιψη (Bartholomew et al., 2011· Cordeiro et al., 2016), πρόωρη εγκατάλειψη, συναισθήματα δυσφορίας, δυσαρέσκειας, ντροπής, φόβου, δημιουργία σωματικού και ψυχικού πόνου (Hodge & Lonsdale, 2011· Cohen & Slobodin, 2022· Ryan & Deci, 2017· Sheehan et al., 2018· Shell & Husman, 2008), αντικοινωνική συμπεριφορά (Donald et al., 2021) και ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας (Aelterman et al., 2019· Cheon et al., 2012· Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Ερευνητές που παρατήρησαν σε πραγματικό χρόνο σχολικές και πανεπιστημιακές τάξεις με διάφορες μεθόδους συλλογής δεδομένων, με βιντεοσκόπηση των μαθημάτων, με παρεμβάσεις, με χορήγηση ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές με αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών ή ακόμα με συνδυασμό πρακτικών (Aelterman et al., 2019· Cheon et al., 2012· De Meyer et al., 2014· Haerens et al., 2013·

Jang et al., 2010· Stroet et al., 2015· Van den Berghe et al., 2013), επιβεβαιώνουν ότι η υποστήριξη των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών συνδέεται ή και προκαλεί θετικά αποτελέσματα στους μαθητές ενώ η υπονόμηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών συνεπάγεται αρνητικά αποτελέσματα.

Η Χρήση Κινηματογραφικών Ταινιών

στους τομείς της Εκπαίδευσης και της Ψυχοθεραπείας

Πολλές συσχετιστικές και διαχρονικές έρευνες προσπαθούν να διαλευκάνουν τη σχέση ανάμεσα στο υποστηρικτικό ή και υπονομευτικό ύφος του εκπαιδευτικού με την ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών των μαθητών και ιδιαίτερα της αυτονομίας, τη συμμετοχή τους στο μάθημα και τα συναισθήματά τους (Cheon et al., 2018a, 2019, 2020, Cohen et al., 2023· Guay et al., 2010· Reeve et al., 2020, 2004· Ryan et al., 2021· Vansteenkiste et al., 2006).

Οι πειραματικές μελέτες στην εκπαίδευση (πρωτοβάθμια – δευτεροβάθμια - τριτοβάθμια) οι οποίες περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούς από διάφορες χώρες (Κίνα, Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστραλία, Ισπανία, Εσθονία, Ελλάδα, Βραζιλία) με ποικιλία ατομικών χαρακτηριστικών (ηλικία, φύλο, εθνικότητα) και διδακτικό αντικείμενο (Assor et al., 2018· Barkoukis et al., 2020· Chatzisarantis & Hagger, 2009· Edmunds et al., 2008· Flunger et al., 2019· Hardre & Reeve, 2009· Huescar et al., 2019· Manninen et al., 2020· Mahoney et al., 2016· Manninen et al., 2020· McLachlan & Hagger, 2010· Meng & Wang, 2016· Niemiec & Muñoz, 2019· Perlman, 2011, 2015· Tessier et al., 2008· Zhang et al., 2020), συμφωνούν στα ευρήματα ως προς τις επιπτώσεις των διαφορετικών στυλ διδασκαλίας στην υποστήριξη ή υπονόμηση των ψυχολογικών αναγκών των μαθητών, τη συμμετοχή τους στο μάθημα και τη συναισθηματική ευεξία ή δυσφορία τους.

Τα κείμενα μαζικής κουλτούρας και ιδιαίτερα οι ταινίες, χρησιμοποιούνται όλο και πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία (Hidayah, 2022· Khadawardi, 2022· Ulfa, 2018· Vukovic-Stamatovic & Bratic, 2021· Wijayanti & Chasanah, 2021) ή για την αναζήτηση εκπαιδευτικών προκλήσεων και τεχνικών (Mulyadi et al., 2022) ή για την εκπαίδευση κηδεμόνων σε περισσότερο θετικές πρακτικές (De Leye et al., 2017· Pratiwi & Laila, 2020) ή για την εκπαίδευση φοιτητών σε διάφορες διαγνώσεις (Song et al., 2023) πριν την ένταξή τους σε πραγματικές κλινικές συνθήκες ή ακόμα είναι μέρος της θεραπείας του ατόμου (Hesley & Hesley, 2001· McLeod, 2013) .

Για παράδειγμα, ταινίες όπως *Ο κύκλος των χαμένων ποιητών* (1989), *Ο εξαιρετικός κύριος Λαζάρ* (2011), *Οι συγγραφείς της ελευθερίας* (2007), *Το καναρινί ποδήλατο* (1999), *Ο δάσκαλος που άφηγε τα παιδιά να ονειρεύονται* (2006), *Τα παιδιά της χορωδίας* (2004), είτε πρόκειται για μυθοπλασία είτε βασίζονται σε πραγματικά γεγονότα, έχουν εμπνεύσει πολλούς εκπαιδευτικούς στην αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές.

Αντίστοιχα, αρκετά προγράμματα εκπαίδευσης κηδεμόνων χρησιμοποιούν κινηματογραφικές ταινίες για την επιμόρφωση αυτών σε αποτελεσματικές και ωφέλιμες τεχνικές για την αντιμετώπιση διαφόρων παιδικών ζητημάτων αξιοποιώντας ή όχι τη Θεωρία Αυτοπροσδιορισμού (De Lepeleere et al., 2017· Pratiwi & Laila, 2020).

Ταινίες όπως *Ένας υπέροχος άνθρωπος* (2001), *Το νησί των καταραμένων* (2010), *Μαύρος κύκνος* (2010) γίνονται αντικείμενο μελέτης για τη διερεύνηση της ψυχοπαθολογίας και των διαφόρων συμπτωμάτων των ασθενών όπως: ψευδαισθήσεις (οπτικές, ακουστικές, καταδίωξης), παραλήρημα, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, πριν οι φοιτητές κληθούν να δουλέψουν κλινικά μαζί τους (Song et al., 2023), ενώ όλο και περισσότεροι ενδιαφερόμενοι πάσχοντες και μη αξιοποιούν βίντεο κατά την κατανόηση και αναζήτηση πληροφοριών για κάποια διαταραχή (ψυχικές διαταραχές, χρόνιο πόνο, καρκίνο, οριακή διαταραχή) ή στην προσπάθεια εύρεσης αποτελεσματικών τεχνικών διαχείρισης της συμπτωματολογίας, αυτοβελτίωσης και υποστήριξης πασχόντων (Bicquelet, 2017· Bernard et al., 2016· Easton et al., 2017· Schulenberg, 2003· Monks-Wood et al., 2024).

Θα μπορούσαμε να αξιοποιήσουμε τις κινηματογραφικές ταινίες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο παρακινητικό ύφος υποστήριξης των ψυχολογικών αναγκών των μαθητών; Για να απαντήσουμε αυτό το ερώτημα είναι χρήσιμο να αξιολογήσουμε με συστηματικό τρόπο σε ποιο βαθμό οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κάποιων ταινιών αποτελούν παράδειγμα υποστήριξης ή υπονόμησης των ψυχολογικών αναγκών των μαθητή. Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό να διερευνηθεί εάν, πράγματι, συμπεριφορές εκπαιδευτικών του κινηματογράφου που αξιολογούνται, βάσει της Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού, ως υποστηρικτικές ή υπονομευτικές των ψυχολογικών αναγκών των μαθητών, προκαλούν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές.

Η Παρούσα Μελέτη

Η παρούσα έρευνα, βασισμένη στην επιμέρους θεωρία των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών της Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού, έχει ως σκοπό να αξιολογήσει συστηματικά τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί τριών κινηματογραφικών ταινιών υποστηρίζουν ή υπονομεύουν την ανάγκη των μαθητών τους για αυτονομία και με ποιο τρόπο. Επίσης, έχει ως σκοπό να διερευνήσει την επίδραση της υποστήριξης ή υπονόμησης της αυτονομίας κατά την παρακολούθηση σχετικού κινηματογραφικού στιγμιότυπου στα συναισθήματα και την τάση συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα αποτελείται από δύο μελέτες και επικεντρώνεται κυρίως στο βαθμό υποστήριξη ή υπονόμηση μιας από τις τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες, της ανάγκης για αυτονομία, καθώς αυτή θεωρείται ως η ανάγκη που απαραίτητα πρέπει να ικανοποιείται σε συνδυασμό με τις άλλες δύο (Ryan & Deci, 2017). Η ανάγκη για αυτονομία συνδέεται θετικά όχι μόνο με την κατανόηση και τη δέσμευση σε μία δραστηριότητα (Frankfurt, 2004) αλλά και με την ψυχική υγεία των ατόμων (Deci & Ryan, 2017).

Κάνοντας χρήση του πλούσιου υλικού των ταινιών: *Το καναρινί ποδήλατο*, *Τα παιδιά της χορωδίας* και *Οι συγγραφείς της ελευθερίας* που περιγράφουν ιστορίες εκπαιδευτικών και της σχέσης τους με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, η πρώτη μελέτη σκοπεύει, να περιγράψει σε ποιο βαθμό αλλά και με ποιον τρόπο εκφράζεται λεκτικά και μη λεκτικά η υποστήριξη και η υπονόμηση της αυτονομίας των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς των διάσημων κινηματογραφικών ταινιών. Οι τρεις αυτές ταινίες επιλέχθηκαν με κριτήριο τη χώρα προέλευσης, Ελλάδα, Γαλλία και ΗΠΑ, ώστε να μην μελετηθεί η έκφραση της παρακίνησης σε ένα μόνο πολιτισμικό πλαίσιο. Ειδικότερα, στην πρώτη μελέτη, εξετάστηκαν αποσπάσματα από τις τρεις κινηματογραφικές ταινίες, τα οποία αξιολογήθηκαν από δύο διαφορετικές αξιολογήτριες με συγκεκριμένο εργαλείο (φόρμα παρατήρησης) που μετράει το παρακινητικό ύφος του εκπαιδευτικού μέσω συγκεκριμένων συμπεριφορών. Δεδομένης της επίδρασης που μπορεί να ασκεί ο κινηματογράφος στους θεατές (Gerbner et al., 2002) ακριβώς επειδή αναπαριστά συχνά την ίδια την πραγματικότητα (Mansureh et al., 2015), οι παρακινητικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών στις ταινίες εμπνέουν εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Υπό αυτό το σκεπτικό, είναι χρήσιμο να γνωρίζουμε ποια ταινία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί όταν θέλουμε να καλλιεργήσουμε

σε εκπαιδευτικούς ή γονείς μια συγκεκριμένη συμπεριφορά υποστήριξης της αυτονομίας ή να τονίσουμε τις αρνητικές συνέπειες μια συμπεριφοράς υπονόμησης της αυτονομίας.

Στη δεύτερη μελέτη, επιλέχθηκαν δύο σύντομα στιγμιότυπα από κινηματογραφικές ταινίες, ένα υποστηρικτικό της αυτονομίας των μαθητών και ένα υπονομευτικό. Το στιγμιότυπο της υποστήριξης της αυτονομίας προέρχεται από την ταινία *Το καναρινί ποδήλατο* ενώ το στιγμιότυπο της υπονόμησης της αυτονομίας προέρχεται από την ταινία *Whiplash (Χωρίς Μέτρο)*. Μάλιστα, έγινε προσπάθεια και τα δύο αυτά στιγμιότυπα να έχουν υψηλή οικολογική αξιοπιστία στο χώρο του σχολείου. Με άλλα λόγια να παρουσιάζουν σκηνές που μπορεί να συναντήσει κανείς στο σχολείο και άρα δεν θεωρούνται «ακραία» επεισόδια υποστήριξης ή υπονόμησης της αυτονομίας που σπάνια θα μπορούσε κανείς να βιώσει στη σχολική τάξη. Τα στιγμιότυπα αυτά παρουσιάστηκαν τυχαία σε δύο ακροατήρια φοιτητών με σκοπό να μελετήσουμε την επίδραση που έχει το υποστηρικτικό και υπονομευτικό της αυτονομίας των μαθητών παρακινητικό ύφος στην επιθυμία των θεατών-φοιτητών να συμμετέχουν ή όχι στην τάξη που παρουσιάζεται στο στιγμιότυπο και στα θετικά ή αρνητικά τους συναισθήματα. Η συμμετοχή των μαθητών και τα θετικά τους συναισθήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι ζητούμενα για τους εκπαιδευτικούς και απαραίτητα στοιχεία για τη μάθηση.

Συγκεκριμένα, η συμμετοχή των μαθητών θεωρείται ως μια κατάσταση με τέσσερις διαστάσεις, τη συμπεριφορική (υλοποίηση των δραστηριοτήτων μάθησης), τη γνωστική (ενεργοποίηση εκλεπτυσμένων στρατηγικών μάθησης), την ενεργητική (ανάπτυξη πρωτοβουλίας για αποτελεσματική μάθηση) και τη συναισθηματική (ευχαρίστηση κατά τη μάθηση). Η δεύτερη μελέτη, διερεύνησε κατά πόσο το υποστηρικτικό ή υπονομευτικό ύφος των εκπαιδευτικών των δύο στιγμιότυπων προκαλούν στους θεατές-φοιτητές επιθυμία για συμπεριφορική και ενεργητική συμμετοχή. Η γνωστική συμμετοχή θεωρείται ως μια διάσταση που είναι δύσκολο να αξιολογηθεί υποθετικά (π.χ. να αξιολογήσει ο θεατής κατά πόσο θα χρησιμοποιούσε εκλεπτυσμένες στρατηγικές μάθησης αν θα βρισκόταν στην τάξη του εκπαιδευτικού που παρατήρησε), ενώ η συναισθηματική συμμετοχή αξιολογήθηκε σε μεγάλο βαθμό από τα θετικά συναισθήματα που μετρήθηκαν στη δεύτερη αυτή μελέτη. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης ίσως να εξηγήσουν γιατί κάποιες ταινίες εμπνέουν εκπαιδευτικούς και μαθητές ενώ κάποιες άλλες αποτελούν παραδείγματα προς αποφυγή μέσω των

έντονων αρνητικών συναισθημάτων που προκαλούν. Κατ' ανάλογο τρόπο, γιατί κάποιες συμπεριφορές που παρουσιάζονται στις ταινίες θα ήταν καλό να τις συμβουλεύονται οι εν ενεργεία ή μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, ενώ κάποιες άλλες θα ήταν καλό να τις αποφεύγουν.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, όπως προκύπτουν από τα παραπάνω στοιχεία και προβληματισμούς, είναι δύο: 1) Πώς και σε ποιο βαθμό εκφράζεται λεκτικά και μη λεκτικά το υποστηρικτικό και το υπονομευτικό της ανάγκης για αυτονομία ύφους του εκπαιδευτικού στον κινηματογράφο; (Μελέτη 1). 2) Επηρεάζει η παρακολούθηση μιας κινηματογραφικής σκηνής, που προβάλλει υποστηρικτική ή υπονομευτική των ψυχολογικών αναγκών αλληλεπίδραση μαθητή- δασκάλου, τα συναισθήματα των φοιτητών και την τάση τους για ενεργητική και συμπεριφορική συμμετοχή στο μάθημα; (Μελέτη 2)

Η Μελέτη 1 αποτελεί διερευνητική και περιγραφική έρευνα και επομένως, σε αυτή τη μελέτη δεν διατυπώθηκαν υποθέσεις. Στη Μελέτη 2, που αποτελεί μια οιονεί πειραματικής μελέτη, υποθέσαμε ότι οι φοιτητές που θα παρακολουθήσουν την υποστηρικτική σκηνή θα σημειώσουν υψηλότερο σκορ στα θετικά συναισθήματα και στην ενεργητική και συμπεριφορική συμμετοχή σε σύγκριση με τους φοιτητές που θα παρακολουθήσουν την ελεγκτική σκηνή.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η Μεθοδολογία της Έρευνας

Μελέτη 1

Η πρώτη μελέτη αποτελεί μια διερευνητική- περιγραφική μελέτη που επιχειρεί να απαντήσει το ερευνητικό ερώτημα που την απασχολεί μέσω δομημένης παρατήρησης. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε μέσω συμπλήρωσης φόρμας παρατήρησης από δύο αξιολογήτριες ο τρόπος έκφρασης του λεκτικού και μη λεκτικού παρακινητικού ύφους τριών εκπαιδευτικών του κινηματογράφου που υποστηρίζει ή υπονομεύει την ανάγκη των μαθητών του για αυτονομία. Το δείγμα της μελέτης 1, αποτελούταν από 13 συνολικά στιγμιότυπα από τις ταινίες *Το καναρινί ποδήλατο*, *Τα παιδιά της χορωδίας και Οι συγγραφείς της ελευθερίας*. Στο κείμενο που ακολουθεί δίνονται κάποιες πληροφορίες για την πλοκή της κάθε ταινίας.

Υλικό ανάλυσης της διαπροσωπικής σχέσης

«Αν το παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που το διδάσκουμε, τότε πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μπορεί να μάθει.»

Μαρία Μοντεσσόρι (1898-1982)

Ταινία Το καναρινί ποδήλατο. Πλοκή. Η πρώτη ταινία που επιλέχθηκε είναι ελληνικής παραγωγής του 1999 και μεταφέρει στη μικρή οθόνη την αληθινή ιστορία ενός νεοδιόριστου εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, του Άρη Σιούτη, ο οποίος καλείται να αναλάβει την τελευταία τάξη (ΣΤ) ενός δημόσιου δημοτικού σχολείου στην Αθήνα. Εντός του πρώτου δεκαλέπτου (9.37), ο εκπαιδευτικός παρατηρεί ότι ένας από τους μαθητές του, ο Λευτέρης, δυσκολεύεται να διαβάσει, ενώ ταυτόχρονα λαμβάνει αποδοκιμαστικά σχόλια από τους συμμαθητές του. Ο Άρης, αγνοώντας την αποθαρρυντική στάση και δυσπιστία όλης της σχολικής κοινότητας αλλά και των γονέων του Λευτέρη, αποφασίζει με σεβασμό και τρυφερότητα να

προσεγγίσει τον μαθητή και να του μάθει γραφή, ανάγνωση και αριθμητική. Έτσι, αφιερώνει προσωπικό χρόνο εντός και εκτός του σχολείου στον μαθητή, ρωτά για τις επιθυμίες, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τα ενδιαφέροντά του, επιβραβεύει τις επιτυχίες του, δίνει τον απαραίτητο χρόνο στον Λευτέρη να ανταποκριθεί σε μία δραστηριότητα και κάνει χρήση ενθαρρυντικής λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Καθώς η σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή εξελίσσεται, αναδύονται ουσιώδη κι επίκαιρα κοινωνικά θέματα και ζητήματα εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Ενότητες. Για την καλύτερη διαχείριση του υλικού, η ταινία χωρίστηκε σε 3 ενότητες και σε 8 συνολικά υποενότητες διάρκειας 10 περίπου λεπτών η κάθε μία, όπως αναφέρονται στον Πίνακα 1 και παρακολουθήθηκαν από τον πρώτο αξιολογητή.

Ήδη από την πρώτη ενότητα, ο εκπαιδευτικός Άρης αντιλαμβάνεται τη δυσκολία του μαθητή στο διάβασμα. Αφιερώνοντας προσωπικό χρόνο εκτός διδακτικού ωραρίου αποφασίζει να βοηθήσει τον μαθητή με όλα τα μαθήματα. Διατηρεί καθ' όλη τη διάρκεια της ενότητας, μία θετική και ευγενική στάση απέναντί του, του υπενθυμίζει τη σπουδαιότητα των επιτευγμάτων του εντός κι εκτός σχολείου π.χ. «κατάφερες να φτιάξεις ένα ποδήλατο μόνος σου», χαμογελάει, τον κοιτάει και κάθεται κοντά του. Στη δεύτερη ενότητα, η διαμάχη με τον διευθυντή, ο οποίος αντιστέκεται στις μεθόδους του εκπαιδευτικού κι ένα προσωπικό συμβάν πυροδοτούν υπονομευτικές συμπεριφορές π.χ. επίπληξη και προσβολές προς τον μαθητή. Βέβαια, αμέσως ζητά συγγνώμη για τη στάση του, τον ρωτά για το ποδήλατό του και τον βοηθάει να βρει τα ανταλλακτικά που χρειάζεται ώστε να το επιδιορθώσει. Στην τελευταία ενότητα, η άφιξη του διευθυντή στην τάξη δημιουργεί διάφορες αντιδράσεις στους μαθητές. Ο φόβος και η υπακοή αποτυπώνονται στους μαθητές και τις μαθήτριες αρκετά ρεαλιστικά, με αποκορύφωση την απομάκρυνση- εξαφάνιση του μαθητή Λευτέρη όχι μόνο από την τάξη αλλά και από το σπίτι του εξαιτίας της συμπεριφοράς του διευθυντή την οποία βίωσε ως ιδιαίτερα υπονομευτική. Οι τίτλοι τέλους πέφτουν με τον δάσκαλο Άρη να αναζητά και τελικά να βρίσκει τον Λευτέρη με τον οποίο επιστρέφουν και πάλι στην τάξη.

Πίνακας 1*Ενότητες και Υποενότητες της Ταινίας Το Καναρινί Ποδήλατο*

	Τίτλος	Λεπτά
Πρώτη Ενότητα	Υποστήριξη των ψυχολογικών αναγκών του Λευτέρη από το δάσκαλο.	0.00.00-0.36.32
Στιγμιότυπο 1		0.00.00-0.09.59
Στιγμιότυπο 2		0.10.00-0.19.59
Στιγμιότυπο 3		0.20.00-0.36.22
Δεύτερη Ενότητα	Υπονόμευση των ψυχολογικών αναγκών του Λευτέρη από τον διευθυντή.	0.36.23-1.02.51
Στιγμιότυπο 4		0.36.23-0.46.01
Στιγμιότυπο 5		0.46.02-0.56.01
Στιγμιότυπο 6		0.56.02-1.02.51
Τρίτη Ενότητα	Το έμπρακτο ενδιαφέρον και η υπεράσπιση του Λευτέρη από τον δάσκαλο.	1.02.52-1.28.39
Στιγμιότυπο 7		1.02.53-1.17.03
Στιγμιότυπο 8		1.17.04- 1.28.39

Τα στιγμιότυπα που τελικά λήφθηκαν υπόψη για την αξιολόγηση παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Η επιλογή έγινε τυχαία από τη δεύτερη αξιολογήτρια.

Πίνακας 2

Επιλεγθέντα Στιγμιότυπα Ταινίας Το Καναρινί Ποδήλατο

	Στιγμιότυπο	Λεπτά
Πρώτη Ενότητα	1 ^ο	0.10.00-0.11.08
	2 ^ο	0.13.15-0.16.25
Δεύτερη Ενότητα	3 ^ο	0.46.02-0.46.50
Τρίτη Ενότητα	4 ^ο	1.02.57-1.07.41
	5 ^ο	1.13.10-1.18.15

*«Κοίταξε στο δρόμο σου παιδιά χαμένα ξεχασμένα,
δωσ τους ένα χέρι και οδήγησέ τα σε ένα άλλο αύριο»
στίχοι τραγουδιού ταινίας*

Ταινία Τα παιδιά της χορωδίας. Πλοκή. Η ταινία *Τα παιδιά της χορωδίας* · *Les Choristes*, διαδραματίζεται στο οικοτροφείο- αναμορφωτήριο «Βυθός του Έλους» στη Γαλλία εν έτη 1949. Πρόκειται για γαλλική παραγωγή του 2004, η οποία εξιστορεί την παιδική ηλικία ενός διάσημου και πετυχημένου πλέον ηθοποιού, του Πιέρ Μοράνζ (Ζακ Περέν), ο οποίος μεγάλωσε σε ένα μέρος, όπου δεκάδες ανήλικα αγόρια, βρίσκονταν έγκλειστα, έπειτα από αξιολόγηση μέσω ψυχομετρικών εργαλείων, και εξαιτίας ανάρμοστης ή παραβατικής συμπεριφοράς (αναφέρεται από τον διευθυντή του σχολείου). Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού μουσικής Κλεμέντ Ματιέ (Ζεράρ Ζυνιό) στη σχολική πραγματικότητα που βιώνουν τα νεαρά αγόρια αλλά και στη μετέπειτα ζωή τους; Με την άφιξη του εκπαιδευτικού στο οικοτροφείο, ο οποίος αφιερώνει ποιοτικό χρόνο στους μαθητές του, είναι δεκτικός στα συναισθήματά τους, ενδιαφέρεται για τις εμπειρίες και τις επιθυμίες τους, κάνει χρήση υποστηρικτικής λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και την κριτική τους σκέψη αλλά και τη συνεργατικότητα μεταξύ τους, σημειώνεται μία νέα σελίδα για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.

Ενότητες. Για την καλύτερη διαχείριση του υλικού, η ταινία χωρίστηκε σε 3 ενότητες και σε 9 συνολικά υποενότητες διάρκειας 10 περίπου λεπτών η κάθε μία όπως αναφέρονται στον Πίνακα 3 και παρακολούθηθηκαν από τον πρώτο αξιολογητή.

Η πρώτη ενότητα βρίσκει τον εκπαιδευτικό Ματιέ να διερευνά τα όσα συμβαίνουν στο οικοτροφείο. Βλέποντας τις τιμωρίες που επιβάλλει ο διευθυντής επιλέγει να μην προδώσει τους μαθητές αλλά να συνάψει διάφορες συμφωνίες μαζί τους και τους αντιμετωπίζει με σεβασμό, τρυφερότητα αλλά και χιούμορ. Στη δεύτερη ενότητα, αποφασίζει να εντάξει μαθήματα χορωδίας στο οικοτροφείο αφού νιώθει ότι *«τα παιδιά τον εμπνέουν»* να κάνει επιπλέον πράγματα. Συνεχίζει να καλύπτει τους μαθητές, να τους χαμογελά, να είναι δίπλα τους αλλά παράλληλα να θέτει όρια σε συμπεριφορές που θεωρεί ότι τα ξεπερνάνε. Και σε αυτή τη σχολική πραγματικότητα η αντίσταση της διεύθυνσης είναι υπαρκτή και αποτυπώνεται με απαγόρευση της χορωδίας. Στην τελευταία ενότητα, η χορωδία καλείται να παρουσιάσει τα έργα που ετοίμαζε σε κοινό, το οποίο είναι ιδιαίτερα συγκινημένο με το αποτέλεσμα. Το έργο ολοκληρώνεται με τον Ματιέ να δέχεται πλήθος αποχαιρετιστήριων μηνυμάτων από τους μαθητές του αλλά και να υιοθετεί έναν από αυτούς, τον Πεπίνο.

Πίνακας 3*Ενότητες και Υποενότητες της Ταινίας Τα παιδιά της Χορωδίας*

	Τίτλος	Λεπτά
Πρώτη Ενότητα	Η αναγνώριση της υπονόμησης των ψυχολογικών αναγκών των μαθητών από τον εκπαιδευτικό Ματιέ.	0.0.00-0.30.00
Υποενότητα Α		0.0.00-0.10.02
Υποενότητα Β		0.10.03-0.22.00
Υποενότητα Γ		0.22.01-0.30.00
Δεύτερη Ενότητα	Η υποστήριξη των ψυχολογικών αναγκών των μαθητών από το Ματιέ.	0.30.01-0.1.00.00
Υποενότητα Α		0.30.01- 0.40.00
Υποενότητα Β		0.40.01-0.50.00
Υποενότητα Γ		0.50.01-0.57.01
Υποενότητα Δ		0.57.02-1.09.59
Τρίτη Ενότητα	Το πέταγμα του Μοράνζ: Μαθητές και δάσκαλος συγκινούν με το αποτέλεσμα.	1.10.00-1.32.38
Υποενότητα Α		1.10.00-1.20.00
Υποενότητα Β		1.20.01-1.32.38

Τα στιγμιότυπα που τελικά λήφθηκαν υπόψη για την αξιολόγηση παρουσιάζονται στον Πίνακα 4. Η επιλογή έγινε τυχαία από τη δεύτερη αξιολογήτρια.

Πίνακας 4

Επιλεγθέντα Στιγμιότυπα Ταινίας Τα Παιδιά της Χορωδίας

Ενότητα	Στιγμιότυπο	Λεπτά
Δεύτερη	1 ^ο	1.00.32-1.01.36
	2 ^ο	1.05.22-1.06.30
Τρίτη	3 ^ο	1.17.20-1.18.01

*«Το μυαλό δεν είναι ένα δοχείο που πρέπει να γεμίσει
αλλά μια φωτιά που πρέπει ν' ανάψει».*

Πλούταρχος (περ.45μ.Χ.-120)

Ιστορικός, βιογράφος, δοκιμιογράφος

Ταινία Οι συγγραφείς της ελευθερίας. Πλοκή. Ένα εξαιρετικό παράδειγμα «αφυπνιστή» εκπαιδευτικού, όπως θα υποστήριζε ο Αμερικανός ποιητής, Ρόμπερτ Λι Φροστ (1874 – 1963), είναι η άπειρη αλλά γεμάτη αισιοδοξία και στόχους, Έριν Γκρούνγκελ, στην ταινία *Οι συγγραφείς της ελευθερίας · Freedom writers*, η οποία συνειδητοποιώντας ότι η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας της Λογοτεχνίας δεν επαρκεί, αποφασίζει να διδάξει με έναν καινοτόμο τρόπο, ο οποίος επιφέρει μεν θετικά αποτελέσματα στους μαθητές της αλλά ταυτόχρονα προκαλεί τριβές στη σχέση της με τους έμπειρους συναδέλφους της και όχι μόνο. Η υποστηρικτική με κάθε τρόπο, λεκτικό και μη λεκτικό, νεαρή εκπαιδευτικός, ενθαρρύνει την κριτική σκέψη των μαθητών της, ακούει με κατανόηση τις εμπειρίες τους, αφιερώνει προσωπικό χρόνο και χρήματα, διατηρεί την προσοχή τους συνδέοντας την εξωσχολική τους ζωή με τη σχολική πραγματικότητα, καταφέρνοντας τελικά να κερδίσει την εκτίμησή τους. Πρόκειται για μία πραγματική ιστορία από την Καλιφόρνια, αμερικανικής παραγωγής του 2007, η οποία διαπραγματεύεται επίμαχα θέματα, τα οποία ταλανίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα ακόμα και σήμερα.

Ενότητες. Για την καλύτερη διαχείριση του υλικού, η ταινία χωρίστηκε σε 3 ενότητες και σε 8 συνολικά υποενότητες διάρκειας 10 περίπου λεπτών η κάθε μία, όπως αναφέρονται στον Πίνακα 5 και παρακολουθήθηκαν από τον πρώτο αξιολογητή.

Στην πρώτη ενότητα, η κυρία Γκρούνγουελ, μη έχοντας διδακτική εμπειρία, προσπαθεί να καταλάβει τι συμβαίνει στη σχολική της τάξης αλλά κι ευρύτερα στο σχολείο. Είναι ιδιαίτερα ευδιάθετη, χαμογελαστή και δεν αντιδρά αρνητικά σε υποτιμητικά σχόλια μαθητών προς εκείνη π.χ. «έχετε διδάξει ξανά» ή κάποιον άλλον μαθητή π.χ. περίπτωση γελιογραφίας. Στη δεύτερη ενότητα, με αφορμή ένα σκίτσο και την αναφορά στο ολοκαύτωμα, ξεκινά το χτίσιμο μιας σχέσης μεταξύ της εκπαιδευτικού και των μαθητών. Σε όλη την ταινία, η Γκρούνγουελ προσπαθεί να απαντήσει στο ερώτημα «Τι κάνετε εδώ που θα κάνει τη διαφορά στη ζωή μου;» που έθεσε μαθήτριά. Είναι ευγενική μαζί τους, τους σέβεται, συζητά για ό, τι τους απασχολεί, αφιερώνει προσωπικό χρόνο και χρήματα για να τους αγοράσει βιβλία και μένει πιστή στη στάση της παρά τις πιέσεις από τη διευθύντρια και άλλους εκπαιδευτικούς. Στην τελευταία ενότητα, η σχέση ανάμεσά τους κορυφώνεται με τους μαθητές να ανταποδίδουν την ευγένεια και τον σεβασμό επισημαίνοντας ότι εκείνη η τάξη «είναι το μοναδικό μέρος όπου νιώθουν ο εαυτός τους». Η συγκίνηση συνοδεύει την ταινία έως το τέλος, όπου η εκπαιδευτικός κατανοώντας την ανάγκη των μαθητών να μείνουν όλοι μαζί, κατάφερε να διατηρήσει την τάξη μέχρι την αποφοίτησή τους.

Πίνακας 5

Ενότητες και Υποενότητες της Ταινίας Οι Συγγραφείς της Ελευθερίας

	Τίτλος	Λεπτά
Πρώτη Ενότητα	Η διερεύνηση της σχολικής πραγματικότητας από την κυρία Γκρούνγουελ.	0.00.00 έως 0.30.00
Υποενότητα Α		0.00.00-0.10.00
Υποενότητα Β		0.10.01-0.20.00
Υποενότητα Γ		0.20.01-0.30.00

Δεύτερη Ενότητα	Το χτίσιμο της σχέσης της κυρίας Γκρούνγουελ με τους μαθητές.	0.30.01-1.00.00
Υποενότητα Α		0.30.01-0.40.00
Υποενότητα Β		0.40.01-0.50.00
Υποενότητα Γ		0.50.01-1.00.00
Τρίτη Ενότητα	Τάξη: ένα μέρος όπου μπορείς να είσαι ο εαυτός σου.	1.00.01-1.57.53
Υποενότητα Α		1.00.01-1.09.06
Υποενότητα Β		1.09.07-1.19.20
Υποενότητα Γ		1.19.21-1.30.32
Υποενότητα Δ		1.30.33-1.40.01
Υποενότητα Ε		1.40.02-1.50.01
Υποενότητα Ζ		1.50.02-1.57.53

Τα στιγμιότυπα που τελικά λήφθηκαν υπόψη για την αξιολόγηση παρουσιάζονται στον Πίνακα 6. Η επιλογή έγινε τυχαία από τη δεύτερη αξιολογήτρια.

Πίνακας 6

Επιλεχθέντα Στιγμιότυπα Ταινίας Οι Συγγραφείς της Ελευθερίας

Ενότητα	Στιγμιότυπα	Λεπτά
Πρώτη	1 ^ο	0.26.18-0.30.00
Δεύτερη	2 ^ο	0.40.00-0.45.20
Τρίτη	3 ^ο	1.40.02-1.40.38
	4 ^ο	1.44.50-1.46.12
	5 ^ο	1.46.13-1.47.50

Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Οι τρεις παραπάνω κινηματογραφικές ταινίες: *Το καναρινί ποδήλατο* (1999), *Τα παιδιά της χορωδίας* (2004) και *Οι συγγραφείς της ελευθερίας* (2007), οι οποίες διαπραγματεύονται τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές αυτών, παρατηρήθηκαν συστηματικά και όπως αναφέρεται παραπάνω, χωρίστηκαν σε τρεις ενότητες και σε υποενότητες διάρκειας περίπου δέκα λεπτών (βλέπε Πίνακα 1, 3 και 5). Ως αξιολογήτρια του υλικού, παρακολούθησα πολλές φορές τις υποενότητες, σε αρκετές από τις οποίες παρουσιάζονταν περισσότερες από μία αλληλεπιδράσεις ή καθόλου σχετική με το θέμα της εργασίας αλληλεπίδραση. Μετά από την πολλαπλή παρακολούθηση, για κάθε υποενότητα, συμπλήρωσα εργαλείο παρατήρησης (δες παρακάτω) της υποστηρικτικής ή υπονομευτικής της αυτονομίας συμπεριφοράς που παρουσιάζονταν σε κάθε υποενότητα.

Την πρώτη φορά και για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της δικής μου αξιολόγησης, μία δεύτερη αξιολογήτρια δίχως να γνωρίζει το περιεχόμενο των στιγμιότυπων, επέλεξε τυχαία μία σκηνή από κάθε υποενότητα όπως αυτές παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 για την ταινία *Το καναρινί ποδήλατο*, στον Πίνακα 4 για *Τα παιδιά της χορωδίας* και στον Πίνακα 6 για τους *Συγγραφείς της ελευθερίας*. Η αξιολογήτρια παρατήρησε και αξιολόγησε τις σκηνές με την ίδια φόρμα παρατήρησης.

Σύμφωνα με το κριτήριο συμφωνίας *Kappa* (*Cohen's Kappa agreement*) το οποίο για τις εννέα υποενότητες κυμάνθηκε από $\kappa = .26$ έως $\kappa = 1.00$ δεν υπήρξε η απαιτούμενη συμφωνία μεταξύ των δύο αξιολογητριών ως προς τις συμπεριφορές του παρακινητικού ύφους που υποστηρίζει ή υπονομεύει τη βασική ψυχολογική ανάγκη των μαθητών για αυτονομία. Για τον έλεγχο της διαφωνίας, πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις σε συνεργασία και με την επόπτρια καθηγήτρια. Στις συναντήσεις διαπιστώθηκε ότι εντός της παρατηρήσιμης σκηνής υπήρχαν περισσότερες από μία αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού- μαθητή με αποτέλεσμα οι αξιολογήτριες να εστιάζουν σε διαφορετική κάθε φορά αλληλεπίδραση.

Συμφωνήθηκε, έτσι, οι σκηνές που είχαν ήδη αξιολογηθεί, να περιοριστούν σε διάρκεια ώστε να περιλαμβάνουν μία μόνο αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού- μαθητή και επομένως η κάθε αξιολογήτρια να αξιολογεί την ίδια αλληλεπίδραση. Από τις εννέα υποενότητες που είχαν αρχικά αξιολογηθεί, διέκρινα δεκατρείς (13) συνολικά σκηνές, οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 7. Οι δεκατρείς αυτές σκηνές αξιολογήθηκαν εκ

νέου και από τις δυο αξιολογήτριες με το ίδιο εργαλείο αξιολόγησης του παρακινήτικού ύφους του εκπαιδευτικού (Jang et al., 2010).

Πίνακας 7

Σκηνές προς Αξιολόγηση

Σκηνή	Ταινία	Λεπτά
1 ^η	Το καναρινί ποδήλατο	0.10.00-0.11.08
2 ^η		0.13.15-0.16.25
3 ^η		0.46.02-0.46.50
4 ^η		1.02.57-1.07.41
5 ^η		1.13.10-1.18.15
6 ^η	Τα παιδιά της χορωδίας	1.00.32-1.01.36
7 ^η		1.05.22-1.06.30
8 ^η		1.17.20-1.18.01
9 ^η	Οι συγγραφείς της ελευθερίας	0.26.18-0.30.00
10 ^η		0.40.00-0.45.20
11 ^η		1.40.02-1.40.38
12 ^η		1.44.50-1.46.12
13 ^η		1.46.13-1.47.50

Στη δεύτερη αξιολόγηση, μετά το περιορισμό των αλληλεπιδράσεων εντός του στιγμιότυπου, η συμφωνία ήταν ικανοποιητική σε λίγες μόνο σκηνές (Cohen's Kappa agreement από $\kappa = -.11$ έως $\kappa = .69$) με αποτέλεσμα να χρειαστεί η παρέμβαση της επόπτριας ως τρίτης αξιολογήτριας. Κατά τη συζήτηση των συμφωνιών και διαφωνιών των δύο αξιολογητών, διαπιστώθηκαν ασάφειες στη διατύπωση των συμπεριφορών της φόρμας παρατήρησης που δημιουργούσαν σύγχυση στις αξιολογήτριες. Για παράδειγμα, η συμπεριφορά «εκφράζεται με το πρέπει», επαναδιατυπώθηκε σε «Κάνει λεκτική χρήση του όρου «πρέπει». Με τον τρόπο αυτό ενημερώθηκε η φόρμα παρατήρησης με τις κατάλληλες διορθώσεις ώστε να μπορεί να αξιολογηθεί το παρακινήτικό ύφος του εκπαιδευτικού όπως προβάλλεται στον κινηματογράφο με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια και αξιοπιστία.

Την τρίτη και τελευταία φορά, οι τρεις αξιολογήτριες παρακολούθησαμε ταυτόχρονα εννιά (9) από τις δεκατρείς (13) σκηνές και συζητήσαμε πιθανές διαφωνίες, συμφωνίες και ασάφειες. Μέσω αυτής της διαδικασίας η συμφωνία (όπως υπολογίστηκε με το κριτήριο Cohen's Kappa agreement) μεταξύ των δύο αξιολογητριών κυμάνθηκε από $\kappa = .32$ έως $\kappa = 1.00$. Οι συμπεριφορές με συμφωνία μικρότερη από $\kappa = .61$, απορρίφθηκαν ως μη αξιόπιστα παρατηρήσιμες και τα αποτελέσματα αυτών των συμπεριφορών δεν παρουσιάζονται στην εργασία. Στην επόμενη ενότητα, στον Πίνακα 8 παρουσιάζεται η συμφωνία των αξιολογητριών για τις συμπεριφορές της φόρμας παρατήρησης.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η αξιολόγηση του ύφους των εκπαιδευτικών έγινε μέσω εργαλείου παρατήρησης που κατασκευάστηκε αξιοποιώντας τα εργαλεία παρατήρησης των De Meyer et al. (2014), Haerens et al. (2013), Jang et al. (2010) και Stroet et al. (2015) και βασίστηκε σε παλαιότερες έρευνες (Aelterman et al., 2019· Cheon et al., 2012· De Meyer et al., 2014· Haerens et al., 2013· Jang et al., 2010· Reeve & Cheon, 2021· Stroet et al., 2015· Van den Berghe et al., 2013). Η μετάφραση και η προσαρμογή έγινε από τους μεταπτυχιακούς φοιτητές του προγράμματος Επιστήμες της Αγωγής (κατεύθυνση 'Γλώσσα, εκπαίδευση και ετερότητες') του Τμήματος Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στο πλαίσιο του μαθήματος Ψυχολογία της Επικοινωνίας (εαρινό εξάμηνο 2023), με υπεύθυνη καθηγήτρια τη Δρ. Αικατερίνη Μίχου, Επίκουρη καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας.

Οι κατηγορίες συμπεριφορών της φόρμας παρατήρησης για την αξιολόγηση της *Υποστήριξης της αυτονομίας* έτσι όπως κατασκευάστηκαν από την ομάδα των μεταπτυχιακών φοιτητών ήταν έξι και κάθε μία από αυτές συμπεριελάμβανε συγκεκριμένες συμπεριφορές (βλέπε Παράρτημα 1, σελ. 112). Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη κάποιες συμπεριφορές θεωρήθηκε χρήσιμο να προστεθούν ενώ κάποιες άλλες να αφαιρεθούν. Για παράδειγμα, η κατηγορία *Συμβάλλει στη διερεύνηση και ενίσχυση των ενδιαφερόντων* συμπεριλάμβανε αρχικά πέντε συμπεριφορές. Μετά την αφαίρεση των συμπεριφορών: 1) *Διεγείρει την περιέργεια και την περαιτέρω ενασχόληση* (λόγω χαμηλής αξιοπιστίας) και 2) *Διατηρεί το ενδιαφέρον τους* (δεν περιγράφει συγκεκριμένη συμπεριφορά), οι αξιοποιήσιμες συμπεριφορές ήταν τρεις. Στην κατηγορία *Δίνει επιλογές* παρέμειναν τρεις οι συμπεριφορές περιγραφής της κατηγορίας. Στην

κατηγορία *Λαμβάνει υπόψη την οπτική των μαθητών* οι συμπεριφορές περιγραφής της κατηγορίας ήταν αρχικά δύο, έπειτα προστέθηκε η συμπεριφορά *Έχει ενσυναίσθηση*, η οποία τελικά απορρίφθηκε καθώς δεν είναι συγκεκριμένη συμπεριφορά και θέλει ερμηνεία. Στην κατηγορία *Νοηματοδοτεί την εκπαιδευτική διαδικασία* οι συμπεριφορές ήταν αρχικά έξι ενώ αξιοποιήθηκαν τελικά μόνο τέσσερις από αυτές. Οι συμπεριφορές 1) *Συνδέει τη γνωστική δραστηριότητα με τους προσωπικούς στόχους και αξίες του καθένα* και 2) *Προβάλλει τη χρηστική σημασία των εργασιών εκτός της τάξης* δεν βρέθηκε να απαντούν στα στιγμιότυπα. Στην κατηγορία *Ενθαρρύνει την πρωτοβουλία των μαθητών* προστέθηκε στην τελική μορφή η συμπεριφορά *Έχει χιούμορ* με τον αριθμό των συμπεριφορών να φτάνει στο επτά. Στην τελευταία κατηγορία της Υποστήριξης της αυτονομίας, στην κατηγορία *Κάνει χρήση ευγενικής/ ενθαρρυντικής μη λεκτικής επικοινωνίας* υπήρχε αρχικά η συμπεριφορά *Χαμογελάει στους μαθητές*. Κατά την παρακολούθηση των ταινιών προστέθηκαν οι εξής επτά συμπεριφορές από την ερευνήτρια: 1) *Κοιτάει τον μαθητή όταν μιλάει*, 2) *Περπατάει ανάμεσα στους μαθητές*, 3) *Αφιερώνει προσωπικό χρόνο ή και χρήματα*, 4) *Κάθεται κοντά στον μαθητή/ σκύβει μπροστά του*, 5) *Κάνει νεύματα ευχαρίστησης/συμπόνιας*, 6) *Αγγίζει/ αγκαλιάζει τους μαθητές*, 7) *Συγκινείται/ δακρύζει* και 8) *Χορεύει*. Η τελευταία συμπεριφορά, τελικά αφαιρέθηκε καθώς το στιγμιότυπο όπου η εκπαιδευτικός χορεύει με τους μαθητές, δεν ήταν στα επιλεγθέντα.

Ως προς την *Υπονόμευση της ανάγκης για αυτονομία*, ο αριθμός κατηγοριών στην φόρμα παρατήρησης έμεινε ίδια. Βέβαια, κάποιες τροποποιήσεις έγιναν στις συμπεριφορές. Συγκεκριμένα, στην κατηγορία *Κάνει χρήση ελεγκτικής/προσβλητικής γλώσσας* οι συμπεριφορές: 1) *Κάνει λεκτική χρήση του «πρέπει»* και 2) *Δίνει διαταγές* αφαιρέθηκαν και έμειναν μόνο δύο. Στην κατηγορία *Κάνει χρήση ελεγκτικής μη λεκτικής επικοινωνίας* προστέθηκαν οι συμπεριφορές: 1) *Κινείται ανάμεσα στους μαθητές/ σκύβει απειλητικά* και 2) *Χειροδικεί* φτάνοντας τις τέσσερις συνολικά συμπεριφορές. Στην κατηγορία *Εκδηλώνει αυταρχική συμπεριφορά* αφαιρέθηκε η συμπεριφορά: *Εξαναγκάζει τη συνέχιση ενός έργου έως την ολοκλήρωσή του ή έως ο ίδιος να σημάνει το τέλος* καθώς δεν βρέθηκε να απαντάει στις ταινίες κι έμειναν τελικά επτά συμπεριφορές περιγραφής της κατηγορίας. Στην κατηγορία *Θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία* αφαιρέθηκε επίσης η συμπεριφορά *Τον ενδιαφέρει ο σεβασμός από τους μαθητές του* επομένως, έμειναν δύο συμπεριφορές περιγραφής της κατηγορίας. Τέλος, στην κατηγορία *Εκδηλώνει εμμονή με την επίδοση* αφαιρέθηκαν οι συμπεριφορές: 1) *Έχει*

παράλογες απαιτήσεις και 2) Εξοστρακίζει τους μαθητές εξαιτίας χαμηλής επίδοσης ή μη ανταπόκρισης αφού επίσης, δεν απαντούσαν σε κανένα στιγμιότυπο.

Κάθε κατηγορία συμπεριφορών υποστήριξης ή υπονόμευσης της αυτονομίας των μαθητών αξιολογήθηκε με μία κλίμακα τύπου Likert από 0 (καθόλου) έως 4 (πάρα πολύ). Οι επιμέρους συμπεριφορές κάθε κατηγορίας αξιολογούνταν ως προς την εμφάνιση (1) ή την απουσία τους (0) και επομένως είχαν τη μορφή εικονικής μεταβλητής (dummy variable). Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται αναλυτικά οι κατηγορίες των συμπεριφορών και οι συμπεριφορές που ανήκουν σε κάθε κατηγορία, καθώς και ο Δείκτης Cohen's Kappa που δείχνει τη συμφωνία μεταξύ των δύο αξιολογητριών ως προς την εμφάνιση της κάθε συμπεριφοράς.

Πίνακας 8

Συμφωνία Cohen's Kappa μεταξύ των Αξιολογητριών

	<i>K</i>
<i>Συμβάλλει στη διερεύνηση και στην ενίσχυση των ενδιαφερόντων</i>	
1. Ρωτάει για τα ενδιαφέροντα, τα προβλήματα, τις αξίες και τις επιθυμίες τους	1.00
2. Διαθέτει ενδιαφέρουσες γνωστικές δραστηριότητες	1.00
3. Παρέχει ευκαιρίες ενσωμάτωσης των ενδιαφερόντων, της περιέργειας και των εσωτερικών στόχων/επιθυμιών στις γνωστικές δραστηριότητες	1.00
<i>Δίνει επιλογές</i>	
1. Προτείνει εναλλακτικές	.75
2. Επιτρέπει στους μαθητές να κάνουν κάτι με τον τρόπο που το θέλουν	.75
3. Προσφέρει ποικιλία εργασιών και πρόσθετο υλικό	1.00
<i>Λαμβάνει υπόψη την οπτική των μαθητών</i>	
1. Είναι δεκτικός στα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις απόψεις και τα παράπονα.	.68

2. Ακούει προσεκτικά, ανοιχτά, με κατανόηση .83

Νοηματοδοτεί την εκπαιδευτική διαδικασία

1. Προβάλλει τη χρηστική σημασία των εργασιών εντός της τάξης 1.00

2. Οι απαιτήσεις του διακρίνονται από λογική και συνοδεύονται από επεξήγηση 1.00

3. Ενθαρρύνει την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. .69

4. Ενθαρρύνει τον μαθητή να σκέφτεται πώς οι σχολικές εργασίες μπορούν να φανούν χρήσιμες σε αυτόν .62

Ενθαρρύνει την πρωτοβουλία των μαθητών

1. Προσκαλεί με λεκτικές εκφράσεις .84

2. Ανταποκρίνεται με ευελιξία στις απόψεις τους 1.00

3. Παρέχει τον απαραίτητο χρόνο επίλυσης μιας εργασίας .65

4. Ενθαρρύνει την επιμονή στους προσωπικούς στόχους 1.00

5. Παρέχει ευκαιρίες αυτόνομης διαχείρισης προβλημάτων δίχως παρέμβαση. .75

6. Κάνει χρήση ευγενικής/ ενθαρρυντικής γλώσσας 1.00

7. Έχει χιούμορ .75

Κάνει χρήση ευγενικής/ μη λεκτικής επικοινωνίας

1. Χαμογελάει στους μαθητές .68

2. Κοιτάει τους μαθητές όταν μιλάνε 1.00

3. Περπατάει ανάμεσα στους μαθητές .83

4. Αφιερώνει προσωπικό χρόνο/χρήματα .83

5. Κάθεται κοντά / σκύβει μπροστά στους μαθητές .80

6.Νεύματα ευχαρίστησης/συμπόνιας	.70
7. Αγγίζει/ αγκαλιάζει τους μαθητές	1.00
8. Συγκινείται/ δακρύζει	1.00
Κάνει χρήση ελεγκτικής/ προσβλητικής γλώσσας	
1.Φωνάζει διαρκώς	1.00
2. Κάνει χρήση προσβολών/ επιπλήξεων	.69
Κάνει χρήση ελεγκτικής μη λεκτικής επικοινωνίας	
1.Εκφράσεις επιδοκμασίας/απογοήτευσης	.70
2.Εκσφεδόνιση πραγμάτων	1.00
3. Κινείται ανάμεσα/ σκύβει απειλητικά στους μαθητές	1.00
4.Χειροδικεί	1.00
Εκδηλώνει αυταρχική συμπεριφορά	
1. Δεν επιτρέπει τη συνεισφορά/πρωτοβουλίες των μαθητών ή αντιδρά αρνητικά σε αυτή	.75
2. Εξαναγκάζει τους μαθητές να κάνουν πράγματα ανούσια ή βαρετά	.63
4. Επιβραβεύει τη συμμόρφωση	1.00
5. Δεν δίνει καμία δυνατότητα επιλογής	.64
6. Καταχράται τη θέση εξουσίας του προκαλώντας φόβο ή ενοχές ή ντροπή.	.68
7. Στοχεύει στην αποδυνάμωση/καταστολή της έκφρασης της προσωπικότητας	.81
8. Ασκεί πιεστικές τακτικές όταν δεν ενεργούν με τον τρόπο που υποδεικνύει ή θεωρεί σωστό	.81

Θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία

1.Είναι αδιάκριτος	1.00
2. Απαιτεί τον σεβασμό	.75

Εκδηλώνει εμμονή με την επίδοση

1.Δίνει τις λύσεις πριν την ολοκλήρωση της εργασίας	1.00
2. Εξοστρακίζει τους μαθητές λόγω χαμηλής επίδοσης ή μη ανταπόκρισης	.63

Τέλος, αξιοποιήθηκε ημερολόγιο για την ποιοτική καταγραφή των μη λεκτικών μηνυμάτων της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών.

Ανάλυση δεδομένων

Για τις στατιστικές αναλύσεις αξιοποιήθηκε το Statistical Package for Social Sciences (SPSS version 25). Καταρχήν, ελέγχθηκε η αξιοπιστία της αξιολόγησης μεταξύ των δύο παρατηρητών/αξιολογητριών ως προς την εμφάνιση ή όχι των συμπεριφορών υποστήριξης ή υπονόμησης της αυτονομίας με τον υπολογισμό του Δείκτη Cohen's Kappa. Επίσης, για να ελέγξουμε αν υπήρξε συμφωνία μεταξύ των δύο αξιολογητριών ως προς το βαθμό εμφάνισης της κάθε κατηγορίας συμπεριφορών που αξιολογήθηκαν με κλίμακα τύπου Likert, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t εξαρτημένων δειγμάτων. Το επίπεδο σημαντικότητας για το κριτήριο t , και άρα για την απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, ορίστηκε το 5% ($\alpha = 0.05$).

Στη συνέχεια ελέγχθηκαν τα περιγραφικά χαρακτηριστικά (απόλυτη και σχετική συχνότητα) των κατηγορικών (εικονικών) μεταβλητών της παρατήρησης (αυτόνομα υποστηρικτικών και υπονομευτικών συμπεριφορών). Επίσης, τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των ποσοτικών μεταβλητών (μέτρηση σε κλίμακα τύπου Likert από 0 καθόλου έως 4 πάρα πολύ όπως *M.O.* και *T.A.*).

Μελέτη 2

Η δεύτερη μελέτη αποτελεί μια οιονεί πειραματικής συνθήκης μελέτη, η οποία επιχειρεί να απαντήσει το ερευνητικό ερώτημα που την απασχολεί με το χειρισμό των ανεξάρτητων μεταβλητών, στην προκειμένη περίπτωση του παρακινητικού ύφους του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα οι δύο συνθήκες, παρακινητικού ύφους υποστήριξης και υπονόμησης της αυτονομίας των μαθητών, ανατέθηκαν τυχαία σε δύο τμήματα φοιτητών. Οι εξαρτημένες μεταβλητές της μελέτης ήταν η ικανοποίηση την ανάγκης για αυτονομία, η συμπεριφορική και ενεργητική συμμετοχή και τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα των φοιτητών.

Συμμετέχοντες και διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 61 φοιτητές και φοιτήτριες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα στη μελέτη συμμετείχαν 27 φοιτητές ενός τμήματος που παρακολουθούσε το μάθημα Παιδαγωγική Ψυχολογία Ι και οι οποίοι προέρχονταν από διάφορα τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και 34 φοιτητές ενός τμήματος που παρακολουθούσε το μάθημα Ψυχοπαθολογίας Ενηλίκων: Διαγνωστικές και Κλινικές Δεξιότητες και οι οποίοι προέρχονταν από το Τμήμα Ψυχολογίας του ίδιου Πανεπιστημίου. Τα δύο αυτά τμήματα συμμετείχαν τυχαία στην αυτόνομη ή ελεγκτική συνθήκη της οιονεί πειραματικής μελέτης. Δεν υπήρξε περιορισμός στη συμμετοχή των φοιτητών ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, έτος) ή τμήμα φοίτησης. Μόνη προϋπόθεση αποτέλεσε η φοιτητική τους ιδιότητα και η επιθυμία τους να λάβουν μέρος στην έρευνα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 9, οι γυναίκες αποτέλεσαν το 80.6% του δείγματος, οι άνδρες το 16.1%, ενώ ποσοστό 1.6% των συμμετεχόντων ανήκε σε άλλο φύλο.

Πίνακας 9

Φύλο Συμμετεχόντων Φοιτητών

Φύλο	Συχνότητα (<i>f</i>)	Σχετική συχνότητα (<i>rf</i>)
Γυναίκες	50	80.6
Άνδρες	10	16.1

Άλλο	1	1.6
Σύνολο	61	100

Ο Πίνακας 10, δείχνει τις ηλικίες των φοιτητών, οι οποίες κυμαίνονταν από 18 (19.4%) έως 29 (1.6%) έτη, ενώ οι περισσότεροι φοιτητές ήταν 21 ετών (54.8%) ($M.O.$ ηλικίας = 20.47, $T.A.$ =1.91). Στον Πίνακα 11, παρουσιάζονται τα τμήματα προέλευσης των φοιτητών [Ψυχολογία (54.8%), Μαθηματικό (4.8%), Φιλοσοφία (32.3%) και Φυσικό (6.5%)]. Τέλος, στον Πίνακα 12, εμφανίζονται τα έτη σπουδών τους, τα οποία κυμαίνονταν από 1^ο (32.3%) έως 7^ο (4.8%) έτος με την πλειοψηφία των φοιτητών να βρίσκεται στο 4^ο έτος (58.1%).

Πίνακας 10

Ηλικία Συμμετεχόντων Φοιτητών

Ηλικία	Συχνότητα (f)	Σχετική συχνότητα (rf)
18	12	19.4
19	7	11.3
20	2	3.2
21	34	54.8
22	1	1.6
23	2	3.2
24	1	1.6
25	1	1.6
29	1	1.6
Σύνολο	61	100

Πίνακας 11*Τμήμα Φοίτησης Συμμετεχόντων Φοιτητών*

Τμήμα	Συχνότητα (<i>f</i>)	Σχετική συχνότητα (<i>rf</i>)
Ψυχολογία	34	54.8
Μαθηματικό	3	4.8
Φιλοσοφία	20	32.3
Φυσικό	4	6.5
Σύνολο	61	100

Πίνακας 12*Έτος Σπουδών Συμμετεχόντων Φοιτητών*

Έτος σπουδών	Συχνότητα (<i>f</i>)	Σχετική συχνότητα (<i>rf</i>)
1 ^ο	20	32.3
4 ^ο	36	58.1
5 ^ο	1	1.6
6 ^ο	1	1.6
7 ^ο	3	4.8
Σύνολο	61	100

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Όταν η πρόταση έγινε αποδεκτή από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Παράρτημα 2, Έγκριση για διεξαγωγής έρευνας σελ. 116), επικοινωνήσα με τις διδάσκουσες του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ώστε να επισκεφτώ τα τμήματά τους σε μέρα και ώρα που δεν θα διαταράξει το μάθημα. Εν συνεχεία, κατά την επίσκεψή μου στην τάξη, ενημέρωσα τους φοιτητές/τριες, για το

σκοπό της έρευνας, τον τρόπο συμμετοχής τους στην έρευνα, , όπως και για τα δικαιώματα που έχουν, όλα σύμφωνα με το έντυπο ενημέρωσης και με τις υποδείξεις που προτείνονται από την ΕΗΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Παράρτημα 3, Έντυπο Συγκατάθεσης, σελ. 117). Οι φοιτητές που συναίνεσαν να συμμετέχουν στην έρευνα, παρακολούθησαν μία σύντομη σκηνή αλληλεπίδρασης μαθητών-εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα οι φοιτητές του τμήματος της «Παιδαγωγικής Ψυχολογίας» παρακολούθησαν τη σκηνή που εκτείνεται από το 0.09.55 λεπτό έως το 0.11.15 λεπτό της ταινίας *Το καναρινί ποδήλατο*. Η σκηνή αυτή είχε επιλεγεί ως μια σκηνή που παρουσιάζει υποστήριξη της αυτονομίας των μαθητών. Οι φοιτητές του τμήματος της «Ψυχοπαθολογίας Ενηλίκων: Διαγνωστικές και Κλινικές Δεξιότητες» παρακολούθησαν τη σκηνή που εκτείνεται από το 0.10.34 λεπτό έως το 0.12.39 λεπτό της ταινίας *Whiplash*. Η σκηνή αυτή είχε επιλεγεί ως μια σκηνή που παρουσιάζει υπονόμευση της αυτονομίας των μαθητών. Ο Πίνακας 10 δείχνει τον αριθμό των συμμετεχόντων σε κάθε συνθήκη.

Πίνακας 10

Συμμετέχοντες ανά Πειραματική Συνθήκη

Συνθήκη	Συχνότητα (<i>f</i>)	Σχετική συχνότητα (<i>rf</i>)
Υπονόμευσης της αυτονομίας	34	54.8
Υποστήριξης της αυτονομίας	27	44.3
Σύνολο	61	100

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τα συναισθήματά τους (αρνητικά και θετικά) και την εκτίμησή τους για την υποστήριξη της αυτονομίας τους, καθώς και για την ενεργητική και συμπεριφορική συμμετοχή τους σε περίπτωση που ήταν μαθητές στο στιγμιότυπο που παρακολούθησαν. Οι συμμετέχοντες έδωσαν την εκτίμησή τους συμπληρώνοντας ηλεκτρονικά με την αξιοποίηση του κινητού τηλεφώνου τους τα αντίστοιχα ερωτηματολόγια.

Εργαλεία συλλογής των δεδομένων

Για τη μέτρηση των εξαρτημένων μεταβλητών της οιονεί πειραματικής μελέτης και τον έλεγχο αξιοπιστίας των δύο συνθηκών (manipulation check) χρησιμοποιήθηκαν

ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (Παράρτημα 4, Ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς σελ.123), τα οποία μεταφράστηκαν και προσαρμόστηκαν από την ερευνήτρια και την επιβλέπουσα καθηγήτρια με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των δύο συνθηκών (manipulation check), μετρήθηκε ο βαθμός ικανοποίησης της ανάγκης για αυτονομία μέσω των αντίστοιχων τεσσάρων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου: Υποστήριξη και Υπονόμευση των Τριών Ψυχολογικών αναγκών [Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scale (BPNSNF)· Chen et al., 2015· (μετάφραση/ προσαρμογή από την ερευνητική ομάδα)] και οι ερωτήσεις ήταν ως εξής: *Αν βρισκόμουν σε μία τάξη σαν αυτή που μόλις παρακολούθησα ... «θα ένιωθα ότι έχω την επιλογή και την ελευθερία να κάνω πράγματα.» «θα ένιωθα ότι οι επιλογές μου αντικατόπτριζαν αυτό που πραγματικά θέλω» «θα ένιωθα ότι οι επιλογές μου εκφράζουν αυτό που πραγματικά είμαι.» «θα ένιωθα ότι κάνω αυτό που με ενδιαφέρει πραγματικά.»* Η εσωτερική αξιοπιστία της υποστήριξης της αυτονομίας όπως αυτή υπολογίστηκε με τον Δείκτη Cronbach alpha ήταν $\alpha = .84$.

Η αξιολόγηση της συμπεριφορικής (τρία ερωτήματα) και ενεργητικής (τρία ερωτήματα) συμμετοχής έγινε μέσω επιλεγμένων ερωτήσεων από το ερωτηματολόγιο: Αντικείμενα και Κλίμακες για την Αξιολόγηση της Συμμετοχής των μαθητών/τριών στην Τάξη [Items and Scales for Assessing Student Engagement in the Classroom· Reeve, 2013· (μετάφραση/ προσαρμογή από την ερευνητική ομάδα)]. Οι ερωτήσεις για συμπεριφορική συμμετοχή (behavioral engagement) ήταν: *Αν βρισκόμουν σε μία τάξη σαν αυτή που μόλις παρακολούθησα ... «θα πρόσεχα», «θα προσπαθούσα σκληρά για να τα πάω καλά.»*, *«θα συμμετείχα σε συζητήσεις»*. Η εσωτερική αξιοπιστία της συμπεριφορικής συμμετοχής όπως αυτή υπολογίστηκε με τον Δείκτη Cronbach alpha ήταν $\alpha = .40$. Καθώς ο Δείκτης αξιοπιστίας ήταν χαμηλός, έγινε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τα έξι ερωτήματα συμπεριφορικής και ενεργητικής συμμετοχής. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν την ύπαρξη δύο παραγόντων που εξηγούν το 81.79% της διακύμανσης της συμμετοχής των μαθητών. Στον πρώτο παράγοντα φόρτωναν τα τρία ερωτήματα της ενεργητικής συμμετοχής και το τρίτο ερώτημα της συμπεριφορικής συμμετοχής με τιμές μεταξύ .95 και .85. Στον δεύτερο παράγοντα φόρτωναν τα δύο πρώτα ερωτήματα της συμπεριφορικής συμμετοχής με τιμές μεταξύ .91 και .89. Τα αποτελέσματα αυτά υπονοούν ότι μόνο τα ερωτήματα ... *«θα πρόσεχα»* και *«θα προσπαθούσα σκληρά για να τα πάω καλά»* συγκαταλέγονται στη συμπεριφορική συμμετοχή. Πράγματι, ο Δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας της

συμπεριφορικής συμμετοχής με τα δύο μόνο αυτά ερωτήματα ήταν $\alpha = .75$. Οι ερωτήσεις για την ενεργητική συμμετοχή (agentive engagement) ήταν «*θα εξέφραζα στον εκπαιδευτικό τις προτιμήσεις μου και τα ενδιαφέροντά μου*», «*θα εξέφραζα τις επιθυμίες και τις σκέψεις μου*», «*θα ρωτούσα τις απορίες μου*». Συμπεριλαμβάνοντας και το ερώτημα «*θα συμμετείχα σε συζητήσεις*» από τη συμπεριφορική συμμετοχή, που η διερευνητική ανάλυση παραγόντων έδειξε να ανήκει στην ενεργητική συμμετοχή, ο Δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach alpha ήταν $\alpha = .92$. Βάση όλων των παραπάνω υπολογίστηκε η μεταβλητή συμπεριφορικής συμμετοχής ως ο *M.O.* των δύο αντίστοιχων ερωτημάτων και η μεταβλητή ενεργητική συμμετοχή ως ο *M.O.* των τεσσάρων υπολοίπων ερωτημάτων.

Τέλος, η αξιολόγηση θετικών συναισθημάτων (10 συναισθήματα) και αρνητικών συναισθημάτων (10 συναισθήματα) των φοιτητών έγινε από το ερωτηματολόγιο: Πρόγραμμα Θετικών και Αρνητικών Συναισθημάτων [Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) · Watson et al., 1988· (μετάφραση/ προσαρμογή από την ερευνητική ομάδα)] με τις ερωτήσεις να είναι: Αν ήμουν μαθητής/τρια αυτής της τάξης, θα ένιωθα: «*Συνεπαρμένος -η*», «*Ταραγμένος -η*», «*Δυνατός -ή*», «*Περήφανος -η*», «*Φοβισμένος -η*», «*Δυστυχισμένος -η*», «*(ότι έχω) ενδιαφέρον*», «*Αγχωμένος -η*», «*Προσεκτικός -ή*», «*Αποφασισμένος -η*», «*Εκνευρισμένος -η*», «*Γεμάτος ενέργεια*», «*Ενοχος -η*», «*Τρομαγμένος -η*», «*Με έμπνευση*», «*Εχθρικός*», «*Ντροπιασμένος -η*», «*Σε ετοιμότητα*», «*Ευερέθιστος -η*» και «*Ενθουσιασμένος -η*». Η εσωτερική αξιοπιστία των θετικών συναισθημάτων όπως αυτή υπολογίστηκε με τον Δείκτη του Cronbach alpha ήταν $\alpha = .86$ και των αρνητικών συναισθημάτων ήταν $\alpha = .92$. Βάση των παραπάνω υπολογίστηκε η μεταβλητή θετικά συναισθήματα ως ο *M.O.* των 10 θετικών συναισθημάτων και η μεταβλητή αρνητικά συναισθήματα ως ο *M.O.* των 10 αρνητικών συναισθημάτων.

Όλα τα ερωτηματολόγια που απάντησαν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες ήταν διαμορφωμένα σε μία κλίμακα Likert από το 1 (διαφωνώ πολύ) έως το 5 (συμφωνώ πολύ). Σε κάθε περίπτωση, σε όλα τα παραπάνω ερωτηματολόγια, έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις στις εκφωνήσεις και στις ερωτήσεις (items) ώστε αυτά να ανταποκρίνονται και να συμφωνούν με το άτομο που απαντά αλλά και με τη χρονική στιγμή συμπλήρωσης. Τέλος, δεν απαιτήθηκε άδεια για τη χρήση των εργαλείων από τους κατασκευαστές, καθώς όλα είναι δημοσιευμένα σε έγκριτα περιοδικά ή ερευνητικές αναφορές ελεύθερης πρόσβασης.

Ανάλυση δεδομένων

Καταρχήν, ελέγχθηκε η εσωτερική συνέπεια (αξιοπιστία) των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν με τον υπολογισμό του Δείκτη Cronbach alpha. Στη συνέχεια ελέγχθηκαν τα περιγραφικά χαρακτηριστικά (μέσος όρος, τυπική απόκλιση, λοξότητα και κύρτωση) όλων των μεταβλητών που μετρήθηκαν.

Τέλος, για να ελέγξουμε αν υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στους φοιτητές που παρακολούθησαν την ταινία *Whiplash* και σε αυτούς που παρακολούθησαν *Το καναρινί ποδήλατο*, ως προς την αίσθηση αυτονομίας, χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό κριτήριο *t* ανεξάρτητων δειγμάτων. Για τον έλεγχο των πιθανών στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις τέσσερις εξαρτημένες μεταβλητές (θετικά συναισθήματα, αρνητικά συναισθήματα, συμπεριφορική συμμετοχή και ενεργητική συμμετοχή) υλοποιήσαμε την Πολυμεταβλητή Ανάλυση Διακύμανσης (Multivariate Analysis of Variance· MANOVA) και στη συνέχεια ελέγξαμε την Ανάλυση Διακύμανσης (Analysis of Variance· ANOVA) καθεμιάς από τις τέσσερις εξαρτημένες μεταβλητές.

Το επίπεδο σημαντικότητας για όλες τις παραπάνω αναλύσεις, και άρα για την απόρριψη των μηδενικών υποθέσεων, ορίστηκε το 5% ($\alpha = 0.05$), ενώ στην Ανάλυση Διακύμανσης της κάθε εξαρτημένης μεταβλητής για να αποφύγουμε το σφάλμα Τύπου I, το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε το 1.25% ($\alpha = 0.0125$) καθώς οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν τέσσερις. Όλες οι παραπάνω στατιστικές αναλύσεις έγιναν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS version 25.

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Αποτελέσματα

Μελέτη 1

Σκοπός της Μελέτης 1 ήταν να περιγράψει σε ποιο βαθμό αλλά και με ποιον τρόπο εκφράζεται λεκτικά και μη λεκτικά η υποστήριξη και η υπονόμηση της αυτονομίας των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς των διάσημων κινηματογραφικών ταινιών. Ως προς το βαθμό στον οποίο υποστηρίζεται η αυτονομία των μαθητών στις 13 σκηές των τριών ταινιών φιλομογραφίας που επιλέχθηκαν, τα αποτελέσματα όπως αυτά φαίνονται στον Πίνακα 11, έδειξαν ότι οι *M.O.* των κατηγοριών Υποστήριξης της αυτονομίας κινήθηκαν από *M.O.* υποστήριξη = 0.20 Δίνει επιλογές έως *M.O.* υποστήριξη = 2.80 Λαμβάνει υπόψη την οπτική των μαθητών και της Υπονόμησης από *M.O.* υπονόμηση = 0.00 Εκδηλώνει εμμονή με την επίδοση έως *M.O.* υπονόμηση = 1.66 Κάνει χρήση ελεγκτικής μη λεκτικής επικοινωνίας.

Ως προς τον τρόπο με τον οποίο εκφράζεται λεκτικά και μη λεκτικά η υποστήριξη και η υπονόμηση της αυτονομίας των μαθητών στις 13 σκηές των τριών κινηματογραφικών ταινιών που επιλέχθηκαν, ο Πίνακας 11 δείχνει ότι οι συμπεριφορές υποστήριξης της αυτονομίας που παρουσιάζονται πιο συχνά, είναι αυτές που ανήκουν στην κατηγορία *Λαμβάνει υπόψη την οπτική των μαθητών*. Επίσης στον Πίνακα 13 φαίνεται ότι η κατηγορία *Κάνει χρήση ευγενικής μη λεκτικής επικοινωνίας* εμφανίζεται αρκετά συχνά και ακολουθούν οι συμπεριφορές *Ενθαρρύνει την πρωτοβουλία των μαθητών*, *Νοηματοδοτεί την εκπαιδευτική διαδικασία*, *Συμβάλλει στη διερεύνηση και στην ενίσχυση των ενδιαφερόντων*.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 11 των ποσοτικών μεταβλητών, η ταινία *Οι συγγραφείς της ελευθερίας* σημείωσε υψηλότερο σκορ στην υποστήριξη της αυτονομίας *M.O.* υποστήριξη = 2.10 σε σχέση με την ταινία *Το καναρινί ποδήλατο* *M.O.* υποστήριξη = 1.13 αλλά και την ταινία *Τα παιδιά της χορωδίας* *M.O.* υποστήριξη = 0.38. Αναφορικά με την υπονόμηση της αυτονομίας η ταινία με το υψηλότερο σκορ ήταν *Τα παιδιά της χορωδίας* *M.O.* υπονόμηση = 1.13 και ακολουθούν η ταινία *Το καναρινί ποδήλατο* με *M.O.* υπονόμηση = 1.08 και *Οι συγγραφείς της ελευθερίας* με *M.O.* υπονόμηση = 0.32.

Αναλυτικότερα, στην ταινία *Οι συγγραφείς της ελευθερίας* η κατηγορία Υποστήριξης της αυτονομίας με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι η κατηγορία *Λαμβάνει υπόψη την οπτική των μαθητών* με $M.O. = 2.80$. Ακολουθούν οι κατηγορίες *Νοηματοδοτεί την εκπαιδευτική διαδικασία* με $M.O. = 2.40$, η κατηγορία *Ενθαρρύνει την πρωτοβουλία των μαθητών* με $M.O. = 2.20$ και η κατηγορία *Κάνει χρήση ευγενικής μη λεκτικής επικοινωνίας* με $M.O. = 2.20$. Οι κατηγορίες με το χαμηλότερο μέσο όρο ήταν οι κατηγορίες *Συμβάλλει στη διερεύνηση και στην ενίσχυση των ενδιαφερόντων* με $M.O. = 1.60$ και *Δίνει επιλογές* με $M.O. = 1.40$.

Στην ταινία *Το καναρινί ποδήλατο* η κατηγορία υποστήριξης της αυτονομίας με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι η κατηγορία *Λαμβάνει υπόψη την οπτική των μαθητών* με $M.O. = 2.00$. Ακολουθούν οι κατηγορίες *Ενθαρρύνει την πρωτοβουλία των μαθητών* με $M.O. = 1.40$, *Κάνει χρήση ευγενικής μη λεκτικής επικοινωνίας* με $M.O. = 1.40$ και *Συμβάλλει στη διερεύνηση και στην ενίσχυση των ενδιαφερόντων* με $M.O. = 1.00$. Οι κατηγορίες με το χαμηλότερο μέσο όρο ήταν οι κατηγορίες *Δίνει επιλογές* με $M.O. = 0.20$ και *Νοηματοδοτεί την εκπαιδευτική διαδικασία* με $M.O. = 0.80$.

Στην ταινία *Τα παιδιά της χορωδίας* η κατηγορία Υποστήριξης της αυτονομίας με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι η κατηγορία *Λαμβάνει υπόψη την οπτική των μαθητών* με $M.O. = 1.00$. Ακολουθούν οι κατηγορίες *Κάνει χρήση ευγενικής μη λεκτικής επικοινωνίας* με $M.O. = 0.66$, *Συμβάλλει στη διερεύνηση και στην ενίσχυση των ενδιαφερόντων* με $M.O. = 0.33$ και *Ενθαρρύνει την πρωτοβουλία των μαθητών* με $M.O. = 0.33$. Οι κατηγορίες *Δίνει επιλογές* και *Νοηματοδοτεί την εκπαιδευτική διαδικασία* δεν βρέθηκαν στα επιλεγθέντα στιγμιότυπα.

Σχετικά με την υπονόμηση της αυτονομίας, στην ταινία *Οι συγγραφείς της ελευθερίας* οι κατηγορίες Υπονόμευσης της αυτονομίας με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι *Κάνει χρήση ελεγκτικής/προσβλητικής γλώσσας* με $M.O. = 0.60$ και *Κάνει χρήση ελεγκτικής μη λεκτικής επικοινωνίας* με επίσης $M.O. = 0.60$. Οι κατηγορίες *Εκδηλώνει αυταρχική συμπεριφορά* με $M.O. = 0.20$ και *Θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία* με $M.O. = 0.20$, εμφανίστηκαν με μικρότερη συχνότητα.

Στην ταινία *Το καναρινί ποδήλατο* η κατηγορία Υπονόμευσης της αυτονομίας με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι *κάνει χρήση ελεγκτικής μη λεκτικής επικοινωνίας* με $M.O. = 1.60$ και ακολουθούν οι κατηγορίες *Κάνει χρήση ελεγκτικής/προσβλητικής γλώσσας* με $M.O. = 1.20$ και *Εκδηλώνει αυταρχική συμπεριφορά* με $M.O. = 1.20$. Η

κατηγορία με τον χαμηλότερο μέσο όρο ήταν *Θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία* με $M.O. = 0.60$.

Τέλος, για την ταινία *Τα παιδιά της χορωδίας* οι κατηγορίες Υπονόμευσης της αυτονομίας με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι *Κάνει χρήση ελεγκτικής μη λεκτικής επικοινωνίας* με $M.O. = 1.66$ και *Εκδηλώνει αυταρχική συμπεριφορά* με $M.O. = 1.66$. Ακολουθούν οι κατηγορίες *Κάνει χρήση ελεγκτικής/προσβλητικής γλώσσας* με $M.O. = 1.33$ και *Θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία* με $M.O. = 0.66$.

Πίνακας 11

Περιγραφικά Στοιχεία Ποσοτικών Μεταβλητών

Ποσοτικές μεταβλητές	1 ^η Ταινία		2 ^η Ταινία		3 ^η Ταινία		Σύνολο	
	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>
Υποστήριξη της αυτονομίας	1.13	1.04	0.38	0.54	2.10	1.04	1.33	1.12
Συμβάλλει στη διερεύνηση και στην ενίσχυση των ενδιαφερόντων	1.00	1.00	0.33	0.57	1.60	1.82	1.07	1.32
Δίνει επιλογές	0.20	0.44	0.00	0.00	1.40	1.67	0.62	1.20
Λαμβάνει υπόψη την οπτική των μαθητών	2.00	2.00	1.00	1.73	2.80	1.64	2.07	1.80
Νοηματοδοτεί την εκπαιδευτική διαδικασία	0.80	0.83	0.00	0.00	2.40	1.14	1.23	1.30
Ενθαρρύνει την πρωτοβουλία των μαθητών	1.40	1.94	0.33	0.57	2.20	1.48	1.46	1.61
Κάνει χρήση ευγενικής/ μη λεκτικής επικοινωνίας	1.40	0.89	0.66	0.57	2.20	0.83	1.53	0.97
Υπονόμευση αυτονομίας	1.08	1.18	1.13	1.10	0.32	0.41	0.80	0.94
Κάνει χρήση ελεγκτικής/ προσβλητικής γλώσσας	1.20	1.30	1.33	1.52	0.60	0.89	1.00	1.16
Κάνει χρήση ελεγκτικής μη λεκτικής επικοινωνίας	1.60	1.51	1.66	1.15	0.60	0.89	1.23	1.23
Εκδηλώνει αυταρχική συμπεριφορά	1.20	1.30	1.66	2.08	0.20	0.44	0.92	1.32

Θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία	0.60	0.89	0.66	1.15	0.20	0.44	0.46	0.77
Εκδηλώνει εμμονή με την επίδοση	0.80	1.30	0.33	0.57	0.00	0.00	0.38	0.87

Σημείωση. 1^η Ταινία = Το καθαρινί ποδήλατο, 2^η Ταινία = Τα παιδιά της χορωδίας, 3^η Ταινία = Οι συγγραφείς της ελευθερίας.

Στον Πίνακα 12 όπου εμφανίζονται οι κατηγορικές μεταβλητές, η συμπεριφορά με τη μεγαλύτερη εμφάνιση στην υποστήριξη της αυτονομίας και για τις τρεις ταινίες είναι *Κοιτάει τους μαθητές όταν μιλάνε* (84.6%) και ακολουθούν οι συμπεριφορές *Ακούει προσεκτικά, ανοιχτά, με κατανόηση* (61.5%), *Ρωτάει για τα ενδιαφέροντα, τα προβλήματα, τις αξίες και τις επιθυμίες τους* (53.8%), *Είναι δεκτικός στα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις απόψεις και τα παράπονα* (53.8%), *Ενθαρρύνει την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης* (53.8%). Στην υπονόμηση της αυτονομίας δύο είναι οι συμπεριφορές που εμφανίστηκαν περισσότερο οι: *Εκφράσεις αποδοκimasίας/απογοήτευσης* (61.5%) και *Κάνει χρήση προσβολών/ επιπλήξεων* (53.8%).

Πίνακας 12*Περιγραφικά Στοιχεία των Κατηγορικών Μεταβλητών*

Κατηγορικές συμπεριφορές	Συχνότητα (f)			
	1 ^η Ταινία	2 ^η Ταινία	3 ^η Ταινία	Σύνολο
<i>Συμβάλλει στη διερεύνηση και στην ενίσχυση των ενδιαφερόντων</i>				
1. Ρωτάει για τα ενδιαφέροντα, τα προβλήματα, τις αξίες και τις επιθυμίες τους	3 (60%)	1 (33.3%)	3 (60%)	7 (53.8%)
2. Διαθέτει ενδιαφέρουσες γνωστικές δραστηριότητες	0	0	2 (40%)	2 (15.4%)
3. Παρέχει ευκαιρίες ενσωμάτωσης των ενδιαφερόντων, της περιέργειας και των εσωτερικών στόχων/επιθυμιών στις γνωστικές δραστηριότητες	1 (20%)	0	2 (40%)	3 (23.1%)
<i>Δίνει επιλογές</i>				
1. Προτείνει εναλλακτικές	0	0	3 (60%)	3 (23.1%)
2. Επιτρέπει στους μαθητές να κάνουν κάτι με τον τρόπο που το θέλουν	1 (20%)	0	1 (20%)	2 (15.4%)
3. Προσφέρει ποικιλία εργασιών και πρόσθετο υλικό	0	0	2 (40%)	2 (15.4%)
<i>Λαμβάνει υπόψη την οπτική των μαθητών</i>				
1. Είναι δεκτικός στα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις απόψεις και τα	3 (60%)	1 (33.3%)	3 (60%)	7 (53.8%)

παράπονα.				
2. Ακούει προσεκτικά, ανοιχτά, με κατανόηση	3 (60%)	1(33.3%)	4 (80%)	8 (61.5%)
<i>Νοηματοδοτεί την εκπαιδευτική διαδικασία</i>				
1. Προβάλλει τη χρηστική σημασία των εργασιών εντός της τάξης	1 (20%)	0	0	1 (7.7%)
2. Οι απαιτήσεις του διακρίνονται από λογική και συνοδεύονται από επεξήγηση	2 (40%)	0	3 (60%)	5 (38.5%)
3. Ενθαρρύνει την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης.	3 (60%)	0	4 (80%)	7 (53.8%)
4. Ενθαρρύνει τον μαθητή να σκέφτεται πώς οι σχολικές εργασίες μπορούν να φανούν χρήσιμες σε αυτόν	0	0	1 (20%)	1 (7.7%)
<i>Ενθαρρύνει την πρωτοβουλία των μαθητών</i>				
1. Προσκαλεί με λεκτικές εκφράσεις	1 (20%)	1 (33.3%)	3 (60%)	5 (38.5%)
2. Ανταποκρίνεται με ευελιξία στις απόψεις τους	2 (40%)	1 (33.3%)	3 (60%)	6 (46.2%)
3. Παρέχει τον απαραίτητο χρόνο επίλυσης μιας εργασίας	1 (20%)	0	2 (40%)	3 (23.1%)
4. Ενθαρρύνει την επιμονή στους προσωπικούς στόχους	1 (20%)	0	3 (60%)	4 (30.8%)
5. Παρέχει ευκαιρίες αυτόνομης διαχείρισης προβλημάτων δίχως παρέμβαση.	1 (20%)	0	1 (20%)	2 (15.4%)
6. Κάνει χρήση ευγενικής/ ενθαρρυντικής γλώσσας	2 (40%)	1 (33.3%)	4 (80%)	7 (53.8%)
<i>Κάνει χρήση ευγενικής/ μη λεκτικής επικοινωνίας</i>				
1. Χαμογελάει στους μαθητές	0	0	4 (80%)	4 (30.8%)

2. Κοιτάει τους μαθητές όταν μιλάνε	4 (80%)	2 (66.7%)	5 (100%)	11 (84.6%)
3. Περπατάει ανάμεσα στους μαθητές	3 (60%)	0	2 (40%)	5 (38.5%)
4. Αφιερώνει προσωπικό χρόνο/χρήματα	1 (20%)	1 (33.3%)	2 (40%)	4 (30.8%)
5. Κάθεται κοντά / σκύβει μπροστά στους μαθητές	2 (40%)	0	1 (20%)	3 (23.1%)
6. Νεύματα ευχαρίστησης/συμπόνιας	1 (20%)	0	4 (80%)	5 (38.5%)
7. Αγγίζει/ αγκαλιάζει τους μαθητές	0	0	1 (20%)	1 (7.7%)
8. Συγκινείται/ δακρύζει	0	0	3 (60%)	3 (23.1%)
Κάνει χρήση ελεγκτικής/ προσβλητικής γλώσσας				
1. Φωνάζει διαρκώς	1 (20%)	1 (33.3%)	0	2 (15.4%)
2. Κάνει χρήση προσβολών/ επιπλήξεων	3 (60%)	2 (66.7%)	2 (40%)	7 (53.8%)
Κάνει χρήση ελεγκτικής μη λεκτικής επικοινωνίας				
1. Εκφράσεις αποδοκμασίας/απογοήτευσης	3 (60%)	3 (100%)	2 (40%)	8 (61.5%)
2. Εκσφενδόνιση πραγμάτων	1 (20%)	0	0	1 (7.7%)
3. Κινείται ανάμεσα/ σκύβει απειλητικά στους μαθητές	3 (60%)	2 (66.7%)	0	5 (38.5%)
4. Χειροδικεί	0	1 (33.3%)	0	1 (7.7%)
Εκδηλώνει αυταρχική συμπεριφορά				
1. Δεν επιτρέπει τη συνεισφορά/πρωτοβουλίες των μαθητών ή αντιδρά αρνητικά σε αυτή	1 (20%)	1 (33.3%)	1 (20%)	3 (23.1%)
2. Εξαναγκάζει τους μαθητές να κάνουν πράγματα ανούσια ή	1 (20%)	0	0	1 (7.7%)

βαρετά				
3. Επιβραβεύει τη συμμόρφωση	1 (20%)	0	0	1 (7.7%)
4. Δεν δίνει καμία δυνατότητα επιλογής	2 (40%)	1 (33.3%)	1 (20%)	4 (30.8%)
5. Καταχράται τη θέση εξουσίας του προκαλώντας φόβο ή ενοχές ή ντροπή.	3 (60%)	2 (66.7%)	1 (20%)	6 (46.2%)
6. Στοχεύει στην αποδυνάμωση/καταστολή της έκφρασης της προσωπικότητας	2 (40%)	1 (33.3%)	1 (20%)	4 (30.8%)
7. Ασκει πιεστικές τακτικές όταν δεν ενεργούν με τον τρόπο που υποδεικνύει ή θεωρεί σωστό	2 (40%)	1 (33.3%)	0	3 (23.1%)
Θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία				
1. Είναι αδιάκριτος	1 (20%)	0	0	1 (7.7%)
2. Απαιτεί τον σεβασμό	1 (20%)	1 (33.3%)	0	2 (15.4%)
Εκδηλώνει εμμονή με την επίδοση				
1. Δίνει τις λύσεις πριν την ολοκλήρωση της εργασίας	1 (20%)	0	0	1 (7.7%)
2. Εξοστρακίζει τους μαθητές λόγω χαμηλής επίδοσης ή μη ανταπόκρισης	1 (20%)	1 (33.3%)	0	2 (15.4%)

Σημείωση. 1^η Ταινία είναι *Το καναρινί ποδήλατο*, 2^η Ταινία είναι *Τα παιδιά της χορωδίας*, 3^η Ταινία είναι *Οι συγγραφείς της ελευθερίας*. Στην παρένθεση δίνεται η σχετική συχνότητα (*sf*) των συμπεριφορών.

Μελέτη 2

Σκοπός της Μελέτης 2 ήταν να διερευνήσει εάν το περιεχόμενο της κινηματογραφικής σκηνής, που προβάλλει υποστηρικτική ή υπονομευτική των ψυχολογικών αναγκών αλληλεπίδραση μαθητή- εκπαιδευτικού, επηρεάζει τα συναισθήματα των φοιτητών και την τάση τους για ενεργητική και συμπεριφορική συμμετοχή στο μάθημα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 13, οι *M.O.* κυμαίνονται από *M.O.* ενεργητική συμμετοχή = 1.77 έως *M.O.* συμπεριφορική συμμετοχή = 2.93 για τα δύο κινηματογραφικά στιγμιότυπα και η *T.A.* από *T.A.* συμπεριφορική συμμετοχή = 0.67 έως *T.A.* ενεργητική συμμετοχή = 1.09. Η λοξότητα και η κύρτωση δίνουν σημαντικές πληροφορίες για την κατανομή των τιμών των μεταβλητών. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 13, όλες οι εξαρτημένες μεταβλητές έχουν κανονική κατανομή καθώς η *Λοξότητα* βρίσκεται μεταξύ των επιτρεπτών ορίων -2 με 2 και η *Κύρτωση* επίσης μεταξύ των επιτρεπτών ορίων -7 με 7 (Hair et al., 2010).

Πίνακας 13

Περιγραφικά Στοιχεία Εξαρτημένων Μεταβλητών

	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>Λοξότητα</i>	<i>Κύρτωση</i>
Ικανοποίηση αυτονομίας	1.84	0.84	.00	-.55
Συμπεριφορική συμμετοχή	2.93	0.67	-1.44	4.74
Ενεργητική συμμετοχή	1.77	1.09	.24	-.90
Θετικό συναίσθημα	1.91	0.68	.31	.42
Αρνητικό συναίσθημα	2.09	0.93	-.53	-.69

Πριν αναφερθώ στα αποτελέσματα αυτής της μελέτης, θα παρουσιάσω τα αποτελέσματα της αξιοπιστίας των δύο πειραματικών συνθηκών (manipulation check). Για να θεωρήσουμε ότι η σκηνή από την ταινία *Το καθαρινί ποδήλατο* παρουσίαζε πράγματι έναν εκπαιδευτικό που υποστήριζε την αυτονομία των μαθητών, θα πρέπει οι συμμετέχοντες που παρακολούθησαν αυτή τη σκηνή, να εμφάνισαν στατιστικά υψηλότερο σκορ στο αίσθημα υποστήριξης της αυτονομίας σε σχέση με τους συμμετέχοντες που παρακολούθησαν τη σκηνή από την ταινία *Whiplash*. Πράγματι, από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώσαμε ότι υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο υποομάδων [$t(59) = -4.62, p < .01$]. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές που παρακολούθησαν την ταινία *Whiplash* σε σχέση με

αυτούς που παρακολούθησαν *Το καναρινί ποδήλατο* σημείωσαν χαμηλότερη αίσθηση αυτονομίας ($M.O. = 1.45, T.A. = 0.73$ έναντι $M.O. = 2.32, T.A. = 0.72$).

Ως προς την επίδραση των δύο συνθηκών στις εξαρτημένες μεταβλητές, η Πολυμεταβλητή Ανάλυση Διακύμανσης (MANOVA) έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες συμμετεχόντων (Wilk's $\Lambda = .510, F [4, 56] = 13.43, p < .01, \text{multivariate } \eta^2 = .49$). Στη συνέχεια η Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA) με διόρθωση Bonferroni έδειξε ότι η ομάδα των φοιτητών που παρακολούθησε την σκηνή υποστήριξης της αυτονομίας παρουσίασε στατιστικά σημαντικά χαμηλότερα αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με την ομάδα των φοιτητών που παρακολούθησε τη σκηνή υπονόμησης της αυτονομίας $F (1, 61) = 29.57, p < .0125, \eta^2 = .33$ ($M.O. \text{ υποστήριξη} = 1.50, T.A = 0.97$ έναντι $M.O. \text{ υπονόμηση} = 2.57, T.A. = 0.56$). Επίσης, η Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA) με διόρθωση Bonferroni έδειξε ότι η ομάδα των φοιτητών που παρακολούθησε την σκηνή υποστήριξης της αυτονομίας παρουσίασε στατιστικά σημαντικά υψηλότερη τάση για ενεργητική συμμετοχή σε σχέση με την ομάδα των φοιτητών που παρακολούθησε τη σκηνή υπονόμησης της αυτονομίας $F (1, 61) = 37.40, p < .0125, \eta^2 = .39$ ($M.O. \text{ υποστήριξη} = 2.54, T.A = 0.96$ έναντι $M.O. \text{ υπονόμηση} = 1.17, T.A. = 0.79$). Για τα θετικά συναισθήματα και τη συμπεριφορική συμμετοχή δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες φοιτητών.

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Συζήτηση

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μελέτες. Σκοπός της Μελέτης 1 ήταν η συλλογή δεδομένων μέσω παρατήρησης ώστε να χαρτογραφηθεί ο τρόπος απόδοσης και ο βαθμός εμφάνισης συμπεριφορών που συνδέονται είτε με το υποστηρικτικό είτε με το υπονομευτικό της αυτονομίας παρακίνητικό στυλ διδασκαλίας, όπως αυτό προβλήθηκε σε 13 συνολικά στιγμιότυπα από τις ταινίες *Το καναρινί ποδήλατο*, *Τα παιδιά της χορωδίας* και *Οι συγγραφείς της ελευθερίας*.

Σκοπός της Μελέτης 2 ήταν να διερευνήσει μέσω μιας οιονεί πειραματικής μελέτης εάν το περιεχόμενο δύο κινηματογραφικών στιγμιότυπων που προβάλλουν υποστηρικτική *Το καναρινί ποδήλατο* ή υπονομευτική *Whiplash* της αυτονομίας αλληλεπίδραση μαθητή-εκπαιδευτικού, επηρεάζει τα συναισθήματα των φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και την τάση τους για ενεργητική και συμπεριφορική συμμετοχή στο μάθημα.

Παρακάτω θα παρουσιαστούν τα ευρήματα των δύο μελετών σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας και θα συζητηθούν βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Εν συνεχεία θα επισημανθούν προεκτάσεις των ευρημάτων στην εκπαίδευση και τέλος, θα γίνει αναφορά στους περιορισμούς της εργασίας αλλά και σε προτάσεις με στόχο μελλοντικές μελέτες να άρουν παρόμοιους περιορισμούς.

Ευρήματα της Εργασίας και Συζήτηση

Μελέτη 1

Ο τρόπος έκφρασης υποστήριξης της αυτονομίας στα στιγμιότυπα που εξετάστηκαν ήταν περιορισμένος. Η κατηγορία Υποστήριξης της αυτονομίας που έλαβε την υψηλότερη αξιολόγηση ήταν η κατηγορία *Λαμβάνει υπόψη την οπτική των μαθητών*. Η κατηγορία αυτή θεωρείται μια από τις πρωταρχικές συμπεριφορές υποστήριξης της αυτονομίας των μαθητών κατά τους Reeve και Cheon (2021). Αναλυτικότερα, οι Reeve και Cheon (2021) θεωρούν ότι η συγκεκριμένη διδακτική

συμπεριφορά προέρχεται από μια μαθητοκεντρική προσέγγιση του εκπαιδευτικού και μια διάθεση κατανόησης που εκπέμπει ο εκπαιδευτικός. Τη θεωρούν δε, ως πρωταρχική, γιατί ενισχύει τόσο τα ενδογενή κίνητρα όσο και την εσωτερίκευση των εξωγενών κινήτρων.

Η κατηγορία με τη χαμηλότερη αξιολόγηση ήταν *Δίνει επιλογές*. Παρόλο που αυτή η κατηγορία έχει συμπεριληφθεί σε πολλά εργαλεία που αξιολογούν την υποστήριξη της αυτονομίας του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, οι Reeve και Cheon (2021) δεν την συμπεριλαμβάνουν στις επτά διδακτικές συμπεριφορές που υποστηρίζουν την αυτονομία των μαθητών. Άλλωστε και οι Assor et al. (2002) βρήκαν ότι η παροχή επιλογών από την πλευρά των εκπαιδευτικών δεν ικανοποιεί σε μεγάλο βαθμό την αυτονομία των μαθητών όσο άλλες εκπαιδευτικές συμπεριφορές, όπως η ανάδειξη της σημασίας του γνωστικού αντικειμένου. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ούτε στον κινηματογράφο αναδεικνύεται ιδιαίτερα αυτή η διδακτική συμπεριφορά σε εκπαιδευτικούς που έχουν διαμορφώσει μια ιδιαίτερη σχέση με τους μαθητές τους. Ο μη λεκτικός τρόπος απόδοσης του υποστηρικτικού της αυτονομίας παρακινητικού ύφους όπως μετρήθηκε με την κατηγορία *Κάνει χρήση ευγενικής μη λεκτικής επικοινωνίας* σημείωσε επίσης υψηλή αξιολόγηση.

Οι συμπεριφορές με μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης ήταν από διάφορες κατηγορίες. Για παράδειγμα, η συμπεριφορά *Ρωτάει για τα ενδιαφέροντα, τα προβλήματα, τις αξίες και τις επιθυμίες του*, εμφανίζεται στην κατηγορία *Συμβάλλει στη διερεύνηση και στην ενίσχυση των ενδιαφερόντων*. Οι συμπεριφορές *Είναι δεκτικός στα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις απόψεις και τα παράπονα και Ακούει προσεκτικά, ανοιχτά, με κατανόηση* ανήκουν στην κατηγορία *Λαμβάνει υπόψη την οπτική των μαθητών*. Η συχνή εμφάνιση των παραπάνω συμπεριφορών στα σύγχρονα εργαλεία αξιολόγησης του παρακινητικού ύφους διδασκαλίας διαβεβαιώνει ότι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας έχει δώσει τη θέση του σε ένα σύστημα, όπου ο μαθητής είναι πλέον το επίκεντρο της διδασκαλίας (Reeve & Cheon, 2021). Η συμπεριφορά *Ενθαρρύνει την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης* είναι κομμάτι της κατηγορίας *Νοηματοδοτεί την εκπαιδευτική διαδικασία*.

Τέλος, τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική επικοινωνία φάνηκε να απασχολούν τον σκηνοθέτη που ανέδειξε συγκεκριμένα τη συμπεριφορά *Κάνει χρήση ευγενικής/ ενθαρρυντικής γλώσσας* από την κατηγορία *Ενθαρρύνει την πρωτοβουλία των*

μαθητών και τις συμπεριφορές *Κοιτάει τους μαθητές όταν μιλάνε και κάνει Νεύματα ευχαρίστησης/συμπόνιας* από την κατηγορία *Κάνει χρήση ευγενικής μη λεκτικής επικοινωνίας*. Η συνδυαστική κατανόηση των λεκτικών και μη λεκτικών σημάτων προσφέρει τελικά μία περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα για τον τρόπο διδασκαλίας αλλά και τις συνέπειες στα κίνητρα των μαθητών για το μάθημα. Συγκεκριμένα, στη σύγχρονη μελέτη τους η Syahriah και οι συνεργάτες της (2022) χαρτογράφησαν 13 τρόπους λεκτικής επικοινωνίας και 8 μη λεκτικής επικοινωνίας, επισημαίνοντας τη σημασία αναγνώρισης και των δύο τρόπων απόδοσης της διδασκαλίας για την κατανόηση των κινήτρων που έχουν οι μαθητές κατά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας.

Ο βαθμός έκφρασης υπονόμησης της αυτονομίας στις κινηματογραφικές σκηνές ήταν χαμηλός. Η κατηγορία που αξιολογήθηκε ως περισσότερο υπονομευτική ήταν *Κάνει χρήση ελεγκτικής μη λεκτικής επικοινωνίας*. Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, για τη μη λεκτική επικοινωνία υπό το πρίσμα της ΘΑ, δεν βρέθηκαν ευρήματα εντός σχολικού πλαισίου αλλά γονικού. Σύμφωνα με τους Soenens και Vansteenkiste (2010) που μελέτησαν τις αρνητικές συνέπειες ελεγκτικών ψυχολογικών γονικών στρατηγικών σε εφήβους, η μη λεκτική έκφραση της απογοήτευσης εμφανίστηκε εξίσου σημαντική και μάλιστα ως συγκαλυμμένη και ύπουλη συγκριτικά με λεκτικές ελεγκτικές στρατηγικές (φωνές, χειροδικία), οι οποίες διακρίνονται εύκολα. Τέλος, η κατηγορία με τη χαμηλότερη αξιολόγηση ήταν *Θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία*.

Οι συμπεριφορές υπονόμησης της αυτονομίας με τη μεγαλύτερη εμφάνιση ήταν από τρεις διαφορετικές κατηγορίες. Συγκεκριμένα, η συμπεριφορά *Κάνει χρήση προσβολών/ επιπλήξεων εμφανίζεται* στην κατηγορία *Κάνει χρήση ελεγκτικής/ προσβλητικής γλώσσας*. Οι συμπεριφορές *κάνει Εκφράσεις αποδοκίμασίας/απογοήτευσης* και *Κινείται ανάμεσα/ σκύβει απειλητικά στους μαθητές* ανήκουν στην κατηγορία *Κάνει χρήση ελεγκτικής μη λεκτικής επικοινωνίας*. Τέλος, η κατηγορία *Εκδηλώνει αυταρχική συμπεριφορά* αποδόθηκε περισσότερο με τη συμπεριφορά *Καταχράται τη θέση εξουσίας του προκαλώντας φόβο ή ενοχές ή ντροπή*. Ο ρόλος των αρνητικών συναισθημάτων τόσο ως υπονομευτική συμπεριφορά με την *εσκεμμένη βίωση φόβου ή ενοχής* όσο και ως απότοκος σε άλλη συμπεριφορά υπονομευτικής των ψυχολογικών αναγκών φερ' ειπείν κατά τη *χρήση επιπλήξεων* (De Meyer et al., 2016b) έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές αφού συνδέεται με αδιαφορία για την εκπαιδευτική διαδικασία, με

παραβατική συμπεριφορά, με καταθλιπτικά συμπτώματα και ψυχική καταπόνηση (Chen et al., 2015).

Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα και στους τρεις αυτούς εκπαιδευτικούς των ταινιών υπήρξε συνδυασμός συμπεριφορών με τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζονται στη σχολική πραγματικότητα, αλλά και να επηρεάζονται από το πλαίσιο, τα βιώματα και τις εμπειρίες τους. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μπορεί τη μια στιγμή να *Λαμβάνει υπόψη την οπτική των μαθητών* και την άλλη να *Εκφράζεται αποδοκιμαστικά* προς εκείνους.

Για την ταινία *Τα παιδιά της χορωδίας* που είχε τον χαμηλότερο μέσο όρο υποστήριξης της αυτονομίας, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι διαδραματίζεται σε σωφρονιστικό οικοτροφείο αρρένων στη Γαλλία το έτος 1948. Παρόλο που οι αξιολογήτριες με τα κριτήρια της δικής τους εποχής αξιολόγησαν χαμηλά τον εκπαιδευτικό αναφορικά με την υποστήριξη της αυτονομίας, αν σκεφτούμε ότι η ταινία συμβαίνει σ' ένα πλαίσιο δασκαλοκεντρικό και κατά βάση υπονομευτικό και κατασταλτικό για τους μαθητές καταλήγουμε ότι ακόμη και η χαμηλότερη, συγκριτικά με τις άλλες ταινίες, βαθμού κατανόηση της οπτικής των μαθητών ήταν ικανοποιητική κι ενθάρρυνε αφενός τη συμμετοχή των μαθητών στα μαθήματα χορωδίας κι αφετέρου τη δημιουργία μίας σχέσης εμπιστοσύνης, αποδοχής και τρυφερότητας κόντρα στη διεύθυνση του οικοτροφείου που υπαγόρευε υποταγή και συμμόρφωση.

Αντίστοιχες αντιστάσεις από τους ανωτέρους του αντιμετωπίζει και ο δάσκαλος στην ταινία *Το καναρινί ποδήλατο*, όταν αποφασίζει να βοηθήσει έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, ο οποίος ήταν περιθωριοποιημένος από μαθητές και εκπαιδευτικούς σε όλα τα σχολικά του χρόνια. Η ταινία βασίζεται σε πραγματική ιστορία που συνέβη το 1999 στην Ελλάδα, όπου ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας κυριαρχεί και η κατανόηση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκεται ακόμα σε εμβρυϊκή περίοδο. Το προκαθορισμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά και οι αμφισβητήσεις των συναδέλφων του, δυσκόλεψαν αλλά δεν κατάφεραν να σταματήσουν την επιθυμία του εκπαιδευτικού να είναι δίπλα στον μαθητή αφιερώνοντας προσωπικό χρόνο εκτός διδακτικού ωραρίου μέχρι τελικά να δει στο πρόσωπο του μαθητή να αναδύονται όλοι οι καρποί του υποστηρικτικού τρόπου διδασκαλίας του.

Την ίδια χρονολογία, στις ΗΠΑ γράφεται ακόμα μία αληθινή εκπαιδευτική ιστορία. Αυτή τη φορά όμως, δεν ωφελήθηκε ένας μόνο μαθητής δημοτικού αλλά 150 έφηβοι στους οποίους είχε ήδη αποδοθεί ο τίτλος ενός παραβατικού ατόμου δίχως ιδιαίτερες προσδοκίες. Η άφιξη της κυρίας Γκρούγουελ σήμαινε μία καινούργια αρχή για όλους τους μαθητές της, οι οποίοι μέσω της διδασκαλίας της πίστεψαν στον εαυτό τους και κατάφεραν να οραματιστούν ένα μέλλον χωρίς συμμορίες. Οι αντιστάσεις από το διδακτικό προσωπικό ήταν πραγματικά μεγάλες με την εκπαιδευτικό να αφιερώνει όλο και περισσότερο προσωπικό χρόνο και χρήματα για τους μαθητές της καταφέροντας τελικά να τους υποστηρίξει στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Η συγκεκριμένη ταινία, φάνηκε να είναι η περισσότερο υποστηρικτική από τις τρεις και ταυτόχρονα η λιγότερο υπονομευτική τόσο στην αξιολόγηση των κατηγοριών όσο και στην αξιολόγηση των συμπεριφορών, όπου μάλιστα αρκετές υπονομευτικές της αυτονομίας συμπεριφορές δεν εμφανίστηκαν καθόλου στα επιλεγθέντα στιγμιότυπα.

Το διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο, το διδακτικό αντικείμενο αλλά και το φύλο είναι παράγοντες που ίσως επηρεάζουν το παρακινητικό ύφος. Αν στη θέση της κυρίας Γκρούγουελ, ήταν ο Κλεμέντ, θα πετύχαινε τα ίδια αποτελέσματα; Ή καλύτερα; Ή λιγότερο καλά; Μήπως το στερεότυπο που θέλει τη γυναίκα περισσότερο τρυφερή, χαμογελαστή, με μεγαλύτερη δεκτικότητα και υπομονή επηρεάζει την αποτύπωση ακόμα και της πραγματικότητας στη μεγάλη οθόνη; Και ακόμα, πόσο τελικά υποστηρικτικοί ή υπονομευτικοί δύναται να είναι οι εκπαιδευτικοί όταν υπάρχει συγκεκριμένο διδακτικό υλικό προς διεκπεραίωση;

Μελέτη 2

Όπως υποθέσαμε, οι φοιτητές που παρακολούθησαν το υπονομευτικό στιγμιότυπο από την ταινία *Whiplash*, εμφάνισαν μικρότερη αίσθηση αυτονομίας, χαμηλότερη ενεργητική συμμετοχή και υψηλότερα αρνητικά συναισθήματα. Αντίστοιχα και στην έρευνα των De Meyer και των συνεργατών του (2016a), οι συμμετέχοντες μαθητές που παρακολούθησαν υπονομευτικό της αυτονομίας βιντεοσκοπημένο απόσπασμα, σημείωσαν χαμηλότερο σκορ στην ενεργητική συμμετοχή και υψηλότερο στην εναντιωματική συμπεριφορά.

Αντίθετα ήταν τα δεδομένα από τους φοιτητές που παρακολούθησαν το υποστηρικτικό επεισόδιο της ταινίας *Το καναρινί ποδήλατο*. Όπως συμβαίνει και στην έρευνα της Michou και των συνεργατών της (2023), που μελέτησαν πραγματική

σχολική τάξη, η υποστηρικτική της αυτονομίας διδασκαλία ενθάρρυνε την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Στην παρούσα εργασία, η δεύτερη ομάδα του πειράματος εμφάνισε πράγματι υψηλότερη αίσθηση αυτονομίας αλλά και ενεργητικής συμμετοχής και λιγότερα αρνητικά συναισθήματα.

Προεκτάσεις στην εκπαίδευση

Εάν λάβουμε υπόψη αφενός τις συνέπειες με τις οποίες συνδέεται το παρακινητικό στυλ διδασκαλίας κι αφετέρου ότι είναι εφικτή η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε περισσότερο υποστηρικτικές συμπεριφορές (Cheon & Reeve, 2013· Handre & Reeve, 2009· Langdom et al., 2017) και οι ίδιοι ψάχνουν τρόπους να ενισχύσουν τη συμμετοχή των μαθητών τους, συνάγεται ότι η κατανόηση των διαφορετικών στυλ διδασκαλίας μέσω παρακολούθησης κινηματογραφικών ταινιών που περιγράφουν το υποστηρικτικό ή υπονομευτικό ύφος μπορεί να αποτελέσει υλικό ενός επιμορφωτικού προγράμματος.

Σύμφωνα με την παρούσα εργασία υπό το πρίσμα της Θεωρίας Αυτοπροσδιορισμού, η ταινία που αξιολογήθηκε υψηλότερα στη Μελέτη 1 ως προς το υποστηρικτικό της αυτονομίας παρακινητικό ύφος και ταυτόχρονα χαμηλότερα ως προς το υπονομευτικό της αυτονομίας ήταν η ταινία *Οι συγγραφείς της ελευθερίας*. Μια ταινία που έχει εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές κι έχει δημιουργήσει αντίστοιχες προσδοκίες.

Από τη Μελέτη 2, προέκυψε ότι η συμπεριφορική συμμετοχή δεν επηρεάζεται σημαντικά από το παρακινητικό ύφος αφού αυτή είναι εύκολα επιτεύξιμη στη σχολική τάξη μέσω φέρ' ειπείν ανάθεσης εργασιών από τους εκπαιδευτικούς. Είτε η ανάθεση γίνεται με τρόπο υποστηρικτικό είτε με υπονομευτικό, επιτυγχάνεται η προσοχή στη διαδικασία κι επομένως η συμπεριφορική συμμετοχή των μαθητών. Το ίδιο, όμως, δεν συμβαίνει με την ενεργητική συμμετοχή, η οποία ενθαρρύνει τον μαθητή να λάβει ενεργό ρόλο στην τάξη, να εκφράσει τις σκέψεις του και να παρέμβει στη ροή του μαθήματος. Η ενεργητική συμμετοχή είναι εφικτή μόνο όταν ο μαθητής νιώθει να υποστηρίζονται οι βασικές ψυχολογικές του ανάγκες. Τα ευρήματα της Μελέτης 2, τονίζουν τη σπουδαιότητα του υποστηρικτικού της αυτονομίας παρακινητικού ύφους ώστε οι εκπαιδευτικοί να επιτύχουν μέγιστη ενεργητική συμμετοχή των μαθητών τους

και ταυτόχρονα να ελαχιστοποιήσουν τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων από εκείνους.

Περιορισμοί της εργασίας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η μικρή διάρκεια των στιγμιότυπων της Μελέτης 1, που είχε ως σκοπό σε κάθε στιγμιότυπο να παρουσιάζεται μία μόνο αλληλεπίδραση ώστε η αξιολόγηση του ύφους του εκπαιδευτικού να αφορά μια μόνο συγκεκριμένη κατάσταση, μπορεί να αύξησε την αξιοπιστία της αξιολόγησης, αλλά ίσως περιόρισε τον αριθμό των υποστηρικτικών ή υπονομευτικών της αυτονομίας συμπεριφορών που απαντήθηκαν σε αυτά. Σε ένα υλικό μεγαλύτερης διάρκειας ίσως να είχαν αναδειχθεί περισσότερες συμπεριφορές ή κάποιες κατηγορίες να είχαν αξιολογηθεί σε υψηλότερο βαθμό.

Επίσης, εάν η επιλογή των στιγμιότυπων ήταν περισσότερο επισταμένη ως προς το περιεχόμενό της και όχι τυχαία, τα αποτελέσματα ενδέχεται να ήταν διαφορετικά. Σε αυτή όμως την περίπτωση, θα είχαμε αποφύγει τον κίνδυνο της μεροληψίας ή θα ήταν ρεαλιστικές και αντιπροσωπευτικές του παρακινητικού ύφους οι σκηνές; Είναι δυνατόν οι εκπαιδευτικοί να είναι μόνο υποστηρικτικοί ή μόνο υπονομευτικοί ή μπορεί να υπάρξει συνδυασμός συμπεριφορών;

Οι παραπάνω προβληματισμοί προκύπτουν από τη μελέτη ενός μικρού υλικού, το οποίο δεν γινόταν να λάβει υπόψη του παράγοντες όπως το φύλο ή το διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, καθώς αυτό έχει προσδιοριστεί από τους σκηνοθέτες. Σύμφωνα με τον Chen και τους συνεργάτες της (2015), οι γυναίκες αξιολογούν ως πιο σημαντική την ικανοποίηση της ανάγκη του συσχετίζεσθαι σε αντίθεση με τους άνδρες οι οποίοι θεωρούν την ικανοποίηση της ανάγκη για επάρκεια ως περισσότερο σημαντική. Κατά ανάλογο τρόπο αλλά πολιτισμικά χρωματισμένο, οι Ασιατικής καταγωγής συμμετέχοντες στην έρευνα της Chen και των συνεργατών της (2015) αξιολογούσαν ως πιο σημαντική την ανάγκη για συσχετίζεσθαι σε αντίθεση με τους φοιτητές Δυτικής καταγωγής, οι οποίοι επεδίωκαν σε υψηλότερο βαθμό την ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν πολυπληθέστερα στιγμιότυπα από ταινίες για διασταύρωση συμπεριφορών που προβάλλονται στον κινηματογράφο όπως επίσης να κάνουν μία περισσότερο επισταμένη επιλογή ταινιών

λαμβάνοντας υπόψη χρονολογία αναφοράς και πολιτισμικό-οικονομικό-κοινωνικό πλαίσιο όχι μόνο της ταινίας αλλά και των ίδιων των σκηνοθετών και σεναριογράφων αφού η δική τους αισθητική και αντίληψη είναι τα στοιχεία που τελικά τους οδηγούν στην παραγωγή ή αναπαραγωγή συγκεκριμένων συμπεριφορών.

Αναφορικά με τη Μελέτη 2, ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων κάθε συνθήκης αποτελεί περιορισμό. Επίσης, η ομάδα που παρακολούθησε το υπονομευτικό στιγμιότυπο ήταν φοιτητές Ψυχολογίας με ελάχιστη ετερογένεια ενώ η δεύτερη ομάδα ήταν ετερογενής με φοιτητές Φιλοσοφίας, Μαθηματικών, Φυσικής ή άλλων καθηγητικών σχολών κι επομένως εν δυνάμει εκπαιδευτικών. Η διαφορετική σύνθεση των δύο ομάδων που συμμετείχαν σε κάθε συνθήκη ίσως επηρέασε τα αποτελέσματα. Τέλος, το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες ήταν φοιτητές και όχι μαθητές που αντιμετωπίζουν αντίστοιχες καταστάσεις στη σχολική τάξη, ίσως να επηρέασε τα αποτελέσματα. Είναι σημαντικό να γίνουν αμιγής πειραματικές μελέτες όπου οι συμμετέχοντες θα διαμοιράζονται τυχαία σε κάθε συνθήκη για να διαπιστώσουμε αν πράγματι το υποστηρικτικό της αυτονομίας ύφους του εκπαιδευτικού προκαλεί λιγότερα αρνητικά συναισθήματα και υψηλότερη συμμετοχή. Επίσης, καλό θα ήταν οι συμμετέχοντες να είναι μαθητές δευτεροβάθμιας ή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η κάθε πειραματική συνθήκη να αφορά πραγματικό βίωμα του μαθητή. Για παράδειγμα, να βιώνει υποστηρικτική ή υπονομευτική της αυτονομίας συμπεριφορά σε πραγματικό μαθησιακό γεγονός.

Σε κάθε περίπτωση, τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτουν από κατηγορίες και συμπεριφορές προκαθορισμένες για τους συμμετέχοντες. Δεν τους δίνεται η δυνατότητα να παρέμβουν στο εργαλείο αξιολόγησης ή να αξιολογήσουν την ίδια τη συμπεριφορά για παράδειγμα *Κάνει εκφράσεις αποδοκμασίας* ως προς τον βαθμό τον οποίου για εκείνους είναι όντως μία υπονομευτική συμπεριφορά. Κατά τη μέτρηση, λοιπόν, του υποστηρικτικού ή υπονομευτικού ύφους θα άξιζε να *Λάβουμε υπόψη την οπτική των συμμετεχόντων* αναφορικά με τη σημασία που για τους ίδιους έχει κάθε συμπεριφορά/ κατηγορία. Θα υπάρξουν άραγε διαβαθμίσεις μεταξύ αυτών; Μας επηρεάζει πράγματι το ίδιο ο λεκτικός και μη λεκτικός τρόπος απόδοσης του παρακινήτικού ύφους; Ποιος ο ρόλος του πλαισίου, μαθησιακού, οικογενειακού, εργασιακού, στην αντίληψη ενός υποστηρικτικού ή υπονομευτικού παρακινήτικού ύφους;

Η παρούσα εργασία κινείται σε δύο διαφορετικά επίπεδα κι επιχειρεί να εντοπίσει όψεις της Θεωρίας Αυτοπροσδιορισμού και ιδιαίτερα της βασικής ψυχολογικής ανάγκης για αυτονομία στον κινηματογράφο. Με σύγχρονα επιστημονικά εργαλεία προσεγγίζει το προκαθορισμένο από τους σκηνοθέτες υλικό της εβδομης τέχνης, αναζητώντας συμπεριφορές υποστηρικτικής διδασκαλίας όπως τις οραματίστηκαν οι Ryan και Deci έπειτα από πολυετή έρευνα που διαρκεί 30 έτη. Συνολικά, η έρευνα επικύρωσε την ισχύ της μη λεκτικής έκφρασης ως πολύ δυναμικής παραμέτρου για την ποιότητα της επικοινωνίας στην τάξη. Από τα συμφραζόμενα των ευρημάτων, συνάγεται αβίαστα πως μέσα από τη *μη λεκτική έκφραση* δύναται να εκδηλωθεί αφιλτράριστο το πιθανό υπονομευτικό ύφος του εκπαιδευτικού, αφού οι λεκτικές του συμπεριφορές είναι πιο προφανείς και τελούν άμεσης κριτικής από τον περίγυρο. Επομένως, το θέμα χρήζει επιπλέον μελέτης μελλοντικά και μεγάλης προσοχής, διότι στο υπονομευτικό παρακινητικό ύφος της αυτονομίας φωλιάζει η απειλή για την ευεξία των μαθητών.

Επίσης, το συγκινησιακό υλικό της φιλομορφίας, δύναται να επηρεάσει συνειδήσεις και να δημιουργήσει προσδοκίες αλλά και απογοητεύσεις σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και τελικά στους παρατηρητές της εκάστοτε σχολικής τάξης ενός ευρύτερου πληθυσμού, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο συμπεριφορών, οι οποίες προέρχονται από τον κινηματογράφο και καταλήγουν σε πραγματική σχολική τάξη αλλά και το αντίστροφο. Αν και οι εμπνευστές της μεταθεωρίας, δεν είχαν στον νου τους τον κινηματογράφο και φυσικά οι σκηνοθέτες των συγκεκριμένων ταινιών δεν θα μπορούσαν χρονικά να έχουν λάβει υπόψη τους τη ΘΑ, η παρούσα εργασία κινούμενη σε αυτό το διεπίπεδο επιστήμης και τέχνης, βρήκε ότι συμπεριφορές της θεωρίας απαντούν πράγματι στον κινηματογράφο.

Η εργασία οδηγείται στην ελπίδα να αποτελέσει μεθοδολογική αφορμή και οδηγό σχεδιασμών για επαναλήψεις εφαρμογών της στην πραγματική τάξη, όπου η αξιολόγηση αυτών και παρόμοιων ταινιών, θα γίνει από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι θα μπορούν να αποτυπώσουν αυθόρμητα τις αυθεντικές τους απόψεις για τις ανάγκες τους δίχως φόβο και ενδοιασμούς. Η εφαρμογή ενός σχεδιασμού όπως αυτός που παρακολουθήθηκε εδώ θα είχε ως αποτέλεσμα οι ανάγκες των μαθητών να «φτάσουν» στην επίγνωση των εκπαιδευτικών και δίχως να απειλούνται ευθέως, οι ίδιοι να έχουν την ευκαιρία για μια αυτοκριτική ουσίας. Έτσι, οι έχοντες ήδη υποστηρικτικό ύφος να το εκλεπτύνουν, οι δε μη έχοντες να ευαισθητοποιηθούν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, *111*(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Ahn, C., & Leggo, C. (2019). Teachers in film: always in process. *Canadian Journal of Education*, *42*(1), 117-137.
<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3410>
- Assor, A. (1999). Value accessibility and teachers' ability to encourage independent and critical thought in students. *Social Psychology of Education*, *2*, 315–338. <https://doi.org/10.1023/A:1009654508395>
- Assor, A., Feinberg, O., Kanat-Maymon Y., & Kaplan H. (2018). Reducing violence in non controlling ways: a change program based on self determination theory. *The Journal of Experimental Education*, *86*(2), 195-213. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1277336>
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, *15*(5), 397-413.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008>
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, *72*(2), 261–278. <https://doi.org/10.1348/000709902158883>
- Barkoukis, V., Chatzisarantis, N., & Hagger, M. S. (2020). Effects of a school-based intervention on motivation for out-of-school physical activity

- participation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1-15.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1751029>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Mouratidis, A., Katartzi, E., Thøgersen-Ntoumani, C., & Vlachopoulos, S. (2018). Beware of your teaching style: A school-year long investigation of controlling teaching and student motivational experiences. *Learning and Instruction*, 53, 50–63. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.006>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(1), 75–102. <https://doi.org/10.1123/jsep.33.1.75>
- Bauer, H., H., Stokburger-Sauer, N., E., & Schmitt, P. (2005) Customer-based brand equity in the team sport industry: Operationalization and impact on the economic success of sport teams. *European Journal of Marketing* 39(5/6), 496-513. <https://doi.org/10.1108/03090560510590683>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bernard, R., Sabariego, C., & Cieza, A. (2016). Barriers and facilitation measures related to people with mental disorders when using the web: A systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 18(6), 1–19. <https://doi.org/10.2196/jmir.5442>
- Berzonsky, M. D. (2004). Identity style, parental authority, and identity commitment. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(3), 213-220. <https://doi.org/10.1023/B:JOYO.0000025320.89778.29>
- Bicquelet, A. (2017). Using online mining techniques to inform formative evaluations: An analysis of YouTube video comments about chronic pain. *Evaluation*, 23(3), 323–338. <https://doi.org/10.1177/1356389017715719>
- Boal, K. B., & Cummings, L. L. (1981). Cognitive evaluation theory: An experimental test of processes and outcomes. *Organizational Behaviour and*

Human Performance, 28, 289-310. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(81\)90001-5](https://doi.org/10.1016/0030-5073(81)90001-5)

Bradshaw, E. L. (2023). Causes, costs, and caveats: Reflections and future directions for goal contents theory. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 139-159). Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.7>

Buchanan, L. B. (2016). Elementary pre-service teachers' navigation of racism and whiteness through inquiry with historical documentary film. *Journal of Social Studies Research*, 40(2), 137-154. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.06.006>

Busey, C. L., Duncan, K. E., & Dowie-Chin, T. (2023). Critical what what? A theoretical systematic review of 15 years of critical race theory research in social studies education, 2004–2019. *Review of Educational Research*, 93(3), 412-453. <https://doi.org/10.3102/00346543221105551>

Buzzai, C., Filippello, P., Caparello, C., & Sorrenti, L. (2022). Need-supportive and need-thwarting interpersonal behaviors by teachers and classmates in adolescence: The mediating role of basic psychological needs on school alienation and academic achievement. *Social Psychology of Education*, 25(4), 881–902. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09711-9>

Chambers, J. (2021). Sixteen years of ‘Cinema in progress’: Exploring cinema educators’ holistic approaches to film education in conversation with Núria Aidelman and Laia Colell. *Film Education Journal-FEJ*, 4(2), 108-124. <https://doi.org/10.14324/FEJ.04.2.02>

Chatzisarantis, N. L. D., & Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology & Health*, 24(1), 29–48. <https://doi.org/10.1080/08870440701809533>

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic

psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236.

<https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>

Chen, C., Gong, X., Wang, J., & Gao, S. (2021). Does need for relatedness matter more? The dynamic mechanism between teacher support and need satisfaction in explaining Chinese school children's regulatory styles. *Learning and Individual Differences*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102083>

Cheon, S. H., & Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure?: A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 508–518. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.002>

Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99–111. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.004>

Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J.-W. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating styles. *Teaching and Teacher Education*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.022>

Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused Intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(3), 365–396. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.3.365>

Cheon, S. H., Reeve, J., & Ntoumanis, N. (2018). A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behavior and diminish antisocial behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 35. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.11.010>

Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y.-G. (2019). Recommending goals and supporting needs: An intervention to help physical education teachers communicate their expectations while supporting students' psychological

needs. *Psychology of Sport and Exercise*, 41.

<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.12.008>

Cheon, Y. M., Ip, P. S., Haskin, M., & Yip, T. (2020). Profiles of adolescent identity at the intersection of ethnic/racial identity, American identity, and subjective social status. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00959>

Cohen, R., Katz, I., Aelterman, N., & Vansteenkiste, M. (2023). Understanding shifts in students' academic motivation across a school year: the role of teachers' motivating styles and need-based experiences. *European Journal of Psychology of Education*, 38(3), 963–988. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00635-8>

Cohen, R., & Slobodin, O. (2022). An authentic inner compass and need satisfaction as wellbeing resources in bedouin teaching students during the covid-19. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.870764>

Cordeiro, P., Paixão, P., Lens, W., Lacante, M., & Sheldon, K. (2016). Factor structure and dimensionality of the balanced measure of psychological needs among Portuguese high school students: Relations to well-being and ill-being. *Learning and Individual Differences*, 47, 51–60. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.010>

Dahlgren, R. L. (2017). *From martyrs to murderers: Images of teachers and teaching in Hollywood films*. Sense Publishers.

Daniel, T. L., & Esser, J. K. (1980). Intrinsic motivation as influenced by rewards, task interest, and task structure. *Journal of Applied Psychology*, 65(5), 566–573. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.65.5.566>

Danner, F. W., & Lonky, E. (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development*, 52(3), 1043–1052. <https://doi.org/10.2307/1129110>

De Lepeleere S, De Bourdeaudhuij I, Cardon G, Verloigne M. (2017). The effect of an online video intervention 'Movie Models' on specific parenting

practices and parental self-efficacy related to children's physical activity, screen-time and healthy diet: a quasi experimental study. *BMC Public Health*, 17(1), 366. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4264-1>

De Meyer, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Petegem, S., & Haerens, L. (2016a). Do students with different motives for physical education respond differently to autonomy-supportive and controlling teaching? *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 72–82. Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.06.001>

De Meyer, J., Soenens, B., Aelterman, N., De Bourdeaudhuij, I., & Haerens, L. (2016b). The different faces of controlling teaching: implications of a distinction between externally and internally controlling teaching for students' motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 632- 652. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1112777>

De Meyer, J., Tallir, I. B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., Speleers, L., & Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 541–554. <https://doi.org/10.1037/a0034399>,

Deci, E. L., Driver, R. E., Hotchkiss, L., Robbins, R. J., & Wilson, I. M. (1993). The relation of mothers' controlling vocalizations to children's intrinsic motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55(2), 151–162. <http://doi.org/10.1006/jecp.1993.1008>

Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, 25(7), 457–471. <https://doi.org/10.1177/002221949202500706>.

Deci, E. L., & Moller, A. C. (2005). The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp.579–597). The Guilford Press. Ανακτήθηκε από <https://chools.in/wp-content/uploads/2021/03/Handbook-of-Competence-and-Motivation -Theory-and-Application.pdf>

- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press <http://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109–134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian psychology*, 49(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- DeHaan, C. R., Hirai, T., & Ryan, R. M. (2016). Nussbaum's capabilities and self-determination theory's basic psychological needs: Relating some fundamentals of human wellness. *Journal of Happiness Studies* 17, 2037–2049. <http://doi.org/10.1007%2Fs10902-015-9684-y>
- Domenico, S. I., & Fournier, M. A. (2014). Socioeconomic status, income inequality, and health complaints: A basic psychological needs perspective. *Social Indicators Research*, 119(3), 1679–1697. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0572-8>
- Donald, J. N., Bradshaw, E. L., Conigrave, J. H., Parker, P. D., Byatt, L. L., Noetel, M., & Ryan, R. M. (2021). Paths to the light and dark sides of human nature: A meta-analytic review of the prosocial benefits of autonomy and the antisocial costs of control. *Psychological Bulletin*, 147(9), 921–946. <https://doi.org/10.1037/bul0000338>
- Downie, M., Mageau, G. A., & Koestner, R. (2008). What makes for a pleasant social interaction?: Motivational dynamics of interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 148(5), 523–534. <https://doi.org/10.3200/SOCP.148.5.523-534>

- Duffin, L. C., Keith, H. B., Rudloff, M. I., & Cribbs, J. D. (2019). The effects of instructional approach and social support on college algebra students' motivation and achievement: Classroom climate matters. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education, 1*, 90-112. <https://doi.org/10.1007/s40753-019-00101-9>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Dwyer, L. A., Hornsey, M. J., Smith, L. G. E., Oei, T. P. S., & Dingle, G. A. (2011). Participant autonomy in cognitive behavioral group therapy: An integration of self-determination and cognitive behavioral theories. *Journal of Social and Clinical Psychology, 30*(1), 24–46. <https://doi.org/10.1521/jscp.2011.30.1.24>
- Easton, K., Diggle, J., Ruethi-Davis, M., Holmes, M., Byron-Parker, D., Nuttall, J., & Blackmore, C. (2017). Qualitative exploration of the potential for adverse events when using an online peer support network for mental health: Cross-sectional survey. *JMIR Mental Health, 4*(4), 1–5. <https://doi.org/10.2196/mental.8168>
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2008). Testing a self-determination-theory-based teaching style in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology, 38*(2), 375-388. <https://doi.org/10.1002/ejsp.463>
- Evans, P., & Bonneville-Roussy, A. (2015). Self-determined motivation for practice in university music students. *Psychology of Music, 1*-16. <http://doi.org/10.1177/0305735615610926>
- Flunger, B., Mayer, A., & Umbach, N. (2019). Beneficial for some or for everyone? Exploring the effects of an autonomy-supportive intervention in the real-life classroom. *Journal of Educational Psychology, 111*(2), 210–234. <https://doi.org/10.1037/edu0000284>
- Frankfurt, H. G. (2004). *The reasons of love*. Princeton.

- Fryer, L. K., Ginns, P., & Walker, R. (2014). Between students' instrumental goals and how they learn: Goal content is the gap to mind. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 612–630. <https://doi.org/10.1111/bjep.12052>.
- Funk, S.S., Kellner, D., & Share, J. (2016). Critical media literacy as transformative pedagogy. In M. N. Yildiz & J. Keengwe (Eds.), *Handbook of Research on Media Literacy in the Digital Age*, 1-30. <http://doi.org/10.4018/978-1-5225-8359-2.ch019>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27(3), 199–223. <http://doi.org/10.1023/A:1025007614869>
- Gagné, M., Ryan, R. M., & Bargmann, K. (2003). The effects of parent and coach autonomy support on need satisfaction and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372–390. <https://doi.org/10.1080/714044203>
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., Signorielli, N., & Shanahan, J. (2002). Growing up with television: Cultivation processes. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (2nd ed., 43–67). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781410602428-7>
- Gerring, J., & Seawright, J. (2022). Theoretical Frameworks. In: *Finding Your Social Science Project: The Research Sandbox. Strategies for Social Inquiry*, Pt IV - Playing with Theories (pp. 179-180 & 181-202). Cambridge University Press; 2022:iv. Online ISBN: 9781009118620. <http://doi.org/10.1017/9781009118620>
- Gilal, F. G., Zhang, J., Gilal, R. G., & Gilal, N. G. (2020). Integrating intrinsic motivation into the relationship between product design and brand attachment: A cross-cultural investigation based on self-determination theory. *European J*

of International Management, 14(1), 1-27.

<https://doi.org/10.1504/EJIM.2020.103800>

Ginott, H. G. (1972). *Teacher and child; a book for parents and teachers*. Macmillan.

<https://pdfcoffee.com/teacher-and-child-by-haim-g-ginott-pdf-free.html>

Gökmen, N. (2018). *Images of teachers in movies and how they promote change in their students using classroom management strategies*. Bilkent University Institutional Repository (BUİR).

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143–154. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890–898. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.5.890>

Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644–653. <https://doi/10.1016/j.lindif.2010.08.001>

Hadden, B. W., Rodriguez, L. M., Knee, C. R., & Porter, B. (2015). Relationship autonomy and support provision in romantic relationships. *Motivation and Emotion*, 39(3), 359–373. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9455-9>

Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom settings. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 35(1), 3–17. <https://doi.org/10.1123/jsep.35.1.3>

Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique

- pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(P3), 26–36.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Hagger, M. S., & Hamilton, K. (2020). General causality orientations in self-determination theory: meta-analysis and test of a process model. *European Journal of Personality*, 35(5), 710-735.
<https://doi.org/10.1177/0890207020962330>
- Halvari, H., & Olafsen, A. (2020). Causality orientations in the work setting: Scale development and validation. *Scandinavian Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), 6. <https://doi.org/10.16993/sjwop.114>
- Hardré, P. L., & Reeve, J. (2009). Training corporate managers to adopt a more autonomy-supportive motivating style toward employees: An intervention study. *International Journal of Training and Development*, 13(3), 165–184.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2009.00325.x>
- Henry, J. (2020). The cinematic pedagogies of underprepared teachers. *Teaching and Teacher Education*, 89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102990>
- Hesley, J.W. and Hesley, J.G. (2001) *Rent Two Films and Let's Talk in the Morning: Using Popular Movies in Psychotherapy*, 2nd edn. Wiley.
- Hewett, R., & Conway, N. (2015). The undermining effect revisited: The salience of everyday verbal rewards and self-determined motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 37(3), 436–455.
<https://doi.org/10.1002/job.2051>
- Hodge, K., & Lonsdale, C. (2011). Prosocial and antisocial behavior in sport: The role of coaching style, autonomous vs. controlled motivation, and moral disengagement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 527–547.
<http://doi.org/10.1123/jsep.33.4.527>
- Hope, N. H., Holding, A. C., Verner-Filion, J., Sheldon, K. M., & Koestner, R. (2019). The path from intrinsic aspirations to subjective well-being is mediated by changes in basic psychological need satisfaction and autonomous

- motivation: A large prospective test. *Motivation and Emotion*, 43(2), 232-241.
<https://doi.org/10.1007/s11031-018-9733-z>
- Hu, L., & Wang, Y. (2023). The predicting role of EFL teachers' immediacy behaviors in students' willingness to communicate and academic engagement. *BMC Psychology*, 11(1), 318. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01378-x>
- Huésca Hernández, E., Moreno-Murcia, J. A., & Espín, J. (2020). Teachers' interpersonal styles and fear of failure from the perspective of physical education students. *PLoS ONE*, 15(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0235011>
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27–38.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Jang, H.-R., & Reeve, J. (2021). Intrinsic instructional goal adoption increases autonomy-supportive teaching: A randomized control trial and intervention. *Learning and Instruction*, 73.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101415>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600.
<https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Jara, C.B. (2023). Cinema and Education: A history of the discourses in favor of cinematography in schools. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, 48.
<https://doi.org/10.1590/2175-6236121475vs02>
- Kanat-Maymon, Y., Roth, G., Assor, A., & Raizer, A. (2016). Controlled by love: The harmful consequences of perceived conditional regard. *Journal of Personality*, 84(4), 446–460. <http://doi.org/10.1111/jopy.12171>
- Kasser, T. (2002). Sketches for a self-determination theory of values. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 123–140).

- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 410–422.
<https://doi.org/10.1037//0022-3514.65.2.410>
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280–287.
<https://doi.org/10.1177/0146167296223006>
- Kennedy, N. F., Şenses, N., & Ayan, P. (2011). Grasping the social through movies. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 1–14.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507305>
- Khadawardi, H. A. (2022). Teaching L2 vocabulary through animated movie clips with english subtitles. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 11(2), 18–27. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.11n.2p.18>
- Kindt, K. C. M., Kleinjan, M., Janssens, J. M. A. M., & Scholte, R. H. J. (2014). Evaluation of a school-based depression prevention program among adolescents from low-income areas: A randomized controlled effectiveness trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 11(5), 5273–5293. <https://doi.org/10.3390/ijerph110505273>
- Knee, C. R., Neighbors, C., & Vfetor, N. A. (2001). Self-determination theory as a framework for understanding road rage. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(5), 889–904. <http://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2001.tb02654.x>
- Koestner, R., & Zuckerman, M. (1994). Causality orientations, failure, and achievement. *Journal of Personality*, 62(3), 321–346.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00300.x>
- Leen, H., Maarten, V., & Nathalie, A. (2016). *Towards a systematic study of the dark side of student motivation: antecedents and consequences of teachers' controlling behaviors*. http://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_4

- Leenknecht, M. J. M., Snijders, I., Wijnia, L., Rikers, R. M. J. P., & Loyens, S. M. M. (2023). Building relationships in higher education to support students' motivation. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 632–653.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839748>
- Legault, L. (2017). Self-Determination Theory. In V. Zeigler-Hill, & T.K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 1-9), Springer International Publishing AG. http://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1162-1
- Legault, L., Gutsell, J. N., & Inzlicht, M. (2011). Ironic effects of antiprejudice messages: How motivational interventions can reduce (but also increase) prejudice. *Psychological Science*, 22(12), 1472–1477.
<http://doi.org/10.1177/0956797611427918>
- Lepper, M. R., & Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(3), 479–486.
<https://doi.org/10.1037/h0076484>
- Loopers, J. H., Kupers, W. E., de Boer, A. A., & Minnaert, A. E. M. G. (2023). Changes in need-supportive teaching over the course of one school year: differences between students with special educational needs and typically developing students. *European Journal of Special Needs Education*, 38(5), 688–703. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2159279>
- Mahoney, J. W., Gucciardi, D. F., Gordon, S., Mahoney, N. N., & Gucciardi, J. W. (2016). Psychological needs support training for coaches: An avenue for nurturing mental toughness. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 11(1), 24-35. <https://doi.org/10.1177/1747954115624825>
- Manninen, M., & Campbell, S. (2022). The effect of the Sport Education Model on basic needs, intrinsic motivation and prosocial attitudes: A systematic review and multilevel meta-analysis. *European Physical Education Review*, 28(1), 78–99. <https://doi.org/10.1177/1356336X211017938>

- Mansureh, E., Kamaruzaman Y. & Hussin Bin S. (2015). Teaching Moral Values Through the Film "Children of Heaven": A review and qualitative analysis of islam as a way of life. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2) 331-334. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n2s1p331>
- Martos, T., & Kopp, M. (2014). Life goals and well-being in Hungary. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 3571–3576). Dordrecht, Springer. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9788-7>
- McLachlan, S., & Hagger, M. S. (2010). Effects of an autonomy-supportive intervention on tutor behaviors in a higher education context. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1204–1210. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.006>
- McLeod, & John. (2013). *An Introduction to Counselling (5th ed.)*. Open University Press
- Michou, A., Altan, S., Mouratidis, A., Reeve, J., & Malmberg, L. E. (2023). Week-to-week interplay between teachers' motivating style and students' engagement. *Journal of Experimental Education*, 91(1), 166–185. <https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1897774>
- Miller, J. G., Das, R., & Chakravarthy, S. (2011). Culture and the role of choice in agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(1), 46–61. <https://doi.org/10.1037/a0023330>
- Moller, A. C., & Deci, E. L. (2010). Interpersonal control, dehumanization, and violence: A self-determination theory perspective. *Group Processes and Intergroup Relations*, 13(1), 41–53. <http://doi.org/10.1177/1368430209350318>
- Monks-Woods, A., Andriopoulou, P., & Grogan, S. (2024). A Phenomenological Investigation of Experiences of People Who Use YouTube to Access Support for Borderline Personality Disorder. *Psychological Studies*. <https://doi.org/10.1007/s12646-023-00781-z>
- Monnot, M. J., & Beehr, T. A. (2022). The good life versus the “goods life”: an investigation of goal contents theory and employee subjective well-being

across asian countries. *Journal of Happiness Studies* 23, 1215-1244.

<https://doi.org/10.1007/10902-21-00447-5>

Mouratidis A.A., Vansteenkiste, M., Lens, W. (2008). *Beyond positive feedback: The effects of competence support on autonomous motivation and adjustment in physical education*. In book: Physical education research: What's the evidence? Publisher: Acco. Editors: J. Seghers, H. Vangrunderbeek.

<https://www.researchgate.net/publication/215621108>

Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Michou, A., & Lens, W. (2013). Perceived structure and achievement goals as predictors of students' self-regulated learning and affect and the mediating role of competence need satisfaction. *Learning and Individual Differences*, 23, 179–186.

<http://doi.org/10.1177/1368430209350318>

Mouratidis, A. A., Vansteenkiste, M., Sideridis, G., & Lens, W. (2011). Vitality and interest-enjoyment as a function of class-to-class variation in need-supportive teaching and pupils' autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 353–366. <https://doi.org/10.1037/a0022773>

Mulyadi, A., & Simaibang, B. (2022). *Exploring challenges and teaching strategies in the movie entitled "Freedom Writers" By Richard Lagravenousese*.

<https://doi.org/10.31004/jptam.v6i3.5046>

Mungur, A. & Wylie, S. (2021). Teacher Films: Examining Hollywood Representations of our Practice. *The Councilor: Journal of the Social Studies*, 0(1), Article 6. Ανακτήθηκε από

https://thekeep.eiu.edu/the_councilor/vol0/iss1/6

Neighbors, C., & Larimer, M. E. (2004). Self-determination and problem gambling among college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(4), 565–583. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.4.565.40310>

Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on

- socialization. *Journal of Adolescence*, 29(5), 761–775.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.11.009>
- Niemiec, C. P., & Muñoz, A. (2019). A Need-Supportive Intervention Delivered to English Language Teachers in Colombia: A Pilot Investigation Based on Self-Determination Theory. *Psychology*, 10, 1025-1042.
<https://doi.org/10.4236/psych.2019.107067>
- O' Bannon, T., & Goldenberg, M. (2008). *Teaching with films: Recreation, sports, tourism, and physical education*. Human Kinetics Publishers.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 896–915. <https://doi.org/10.1037/a0019545>
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., & Haddad, N. K. (1997). Client motivation for therapy scale: A measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation for therapy. *Journal of Personality Assessment*, 68(2), 414–435.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6802_11
- Perlman, D. J. (2011). Examination of self-determination within the sport education model. *asia-pacific journal of health, Sport and Physical Education*, 2, 79-92. <http://doi.org/10.1080/18377122.2011.9730345>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to. teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225–238. <http://doi.org/10.1086/499701>
- Plant, R. W., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally controlling styles. *Journal of Personality*, 53(3), 435–449.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1985.tb00375.x>
- Pratiwi, W., & Laila, M. (2020). Speech act use in parenting style toward children self-esteem in bad moms movie. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 7(2), 288–299.
<https://doi.org/10.30605/25409190.195>

- Pritchard, R. D., Campbell, K. M., & Campbell, D. J. (1977). Effects of extrinsic financial rewards on intrinsic motivation. *Journal of Applied Psychology*, 62(1), 9–15. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.62.1.9>
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734–746. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734>
- Reddy, V. (2019). *Πώς τα βρέφη γνωρίζουν τον νου*. Παπαζήσης.
- Reeve, J. (2023) In R. M. Ryan (Ed.), *Cognitive evaluation theory: The seedling that keeps self-determination theory growing*. The Oxford handbook of self-determination theory (pp. 33-52) Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.3>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159 –175. <http://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54–77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Reeve, J., Cheon, S. H., & Jang, H. (2020). How and why students make academic progress: Reconceptualizing the student engagement construct to increase its explanatory power. *Contemporary Educational Psychology*, 62. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101899>
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31–60). Information Age
- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K–12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 145–154. <http://doi.org/10.1177/1477878509104319>

- Reeve, J., Jang, H.-R., & Jang, H. (2018). Personality-based antecedents of teachers' autonomy-supportive and controlling motivating styles. *Learning and Individual Differences, 62*, 12-22.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.001>
- Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology, 106*, 527-540. <https://doi/10.1037/a0034934>
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(4), 419-435.
<https://doi.org/10.1177/0146167200266002>
- Resnick, D. (2018). *Representing education in film: How Hollywood portrays educational thought, settings, and issues*. Springer.
- Roth, G. (2008). Perceived parental conditional regard and autonomy support as predictors of young adults' self- versus other-oriented prosocial tendencies. *Journal of Personality, 76*(3), 513-534. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00494.x>
- Ryan, R. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*, 450-461. <https://doi/10.1037/0022-3514.43.3.450>
- Ryan, R. M., Bernstein, J. H., & Brown, K. W. (2010). Weekends, work, and well-being: Psychological need satisfactions and day of the week effects on mood, vitality, and physical symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*(1), 95-122. <http://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.1.95>
- Ryan, R. M., Chirkov, V. I., Little, T. D., Sheldon, K. M., Timoshina, E., & Deci, E. L. (1999). The American dream in Russia: Extrinsic aspirations and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*(12), 1509-1524. <https://doi.org/10.1177/01461672992510007>
- 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.

<http://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>

Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 13–51). Academic Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. <http://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2023). Acting as one: Self-determination theory's scientific and existential import. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 1173–1176). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.59>

Ryan, R. M., Deci, E. L., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2021). Building a science of motivated persons: Self-determination theory's empirical approach to human experience and the regulation of behavior. *Motivation Science*, 7(2), 97–110. <https://doi.org/10.1037/mot0000194>

Ryan, R. M., Koestner, R., & Deci, E. L. (1991). Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, 15(3), 185–205. <https://doi/10.1007/BF00995170>

Ryan, R. M., La Guardia, J. G., Solky-Butzel, J., Chirkov, V., & Kim, Y. (2005). On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and cultures. *Personal Relationships*, 12, 145–163. <https://doi.org/10.1111/j.1350-4126.2005.00106.x>

Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using

- cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(4), 736–750. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.4.736>
- Sanders, J. (2016). *Adaptation and Appropriation*. 2nd ed. Routledge.
- Sandlin, J. A., & Garlen, J. C. (Eds.). (2016). *Disney, culture, and curriculum*. Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315661599>
- Schmuck, P., Kasser, T., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic goals: Their structure and relationship to well-being in German and U.S. college students. *Social Indicators*, 50(2), 225–241. <https://doi.org/10.1023/A:1007084005278>
- Schulenberg, S. E. (2003). Psychotherapy and Movies: On Using Films in Clinical Practice. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 33(1), 35–48. <https://doi.org/10.1023/A:1021403726961>
- Shapira, Z. (1976). Expectancy determinants of intrinsically motivated behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(6), 1235–1244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.34.6.1235>
- Sheehan, R. B., Herring, M. P., & Campbell, M. J. (2018). Longitudinal relations of mental health and motivation among elite student-athletes across a condensed season: Plausible influence of academic and athletic schedule. *Psychology of Sport and Exercise*, 37, 146–152. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.03.005>
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 531–543. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.3.531>
- Shell, D. F., & Husman, J. (2008). Control, motivation, affect, and strategic self-regulation in the college classroom: A multidimensional phenomenon. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 443–459. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.443>
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B. & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in

- the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68. <https://doi.org/10.1348/000709908X304398>
- Slavin, R. (2006). *Εκπαιδευτική ψυχολογία-θεωρία και πράξη*. (Ε. Εκκεκάκη, μετ.). Μεταίχμιο.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108–120. <https://doi.org/10.1037/a0025742>
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30(1), 74–99. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., et al. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633–646. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.633>
- Song, Y., Ma, Y., Huang, Y., Wang, Y., Xu, P., Huang, G., & Chen, X. (2023). Effectiveness of teaching psychopathology through the analysis of movie characters: a randomized controlled trial in Shandong Province, China. *Scientific Reports*, 13(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-023-37949-6>
- Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2015). What motivates early adolescents for school? A longitudinal analysis of associations between observed teaching and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 129–140. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.002>
- Syahriah, R., Sunra, L., Kisman Salija (2022). Teacher's verbal and non-verbal communication and its effects on students' motivation in EFL class. *Pinisi Journal of art, humanity & social studies*, 2(4). <https://ojs.unm.ac.id/PJAHSS/article/view/35486/0>

- Tan, C. (2007). Reel life teaching: Nurturing reflective learners through film in initial teacher education. *Education Today*, 57(1), 11-17. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/281221973_Reel_life_teaching_Nurturing_reflective_learners_through_film_in_initial_teacher_education
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242–253. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.005>
- Treasure, D. C., Lemyre, P., Kuczka, K. K., & Standage, M. (2007). Motivation in elite-level sport: A self-determination theory perspective. In M. S. Hagger & N. L. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*, 153–166. <http://doi.org/10.5040/9781718206632.ch-010>
- Ulfa, F., Salim, A., Dira, P., Sdn, B., Batujai, L., Tengah, F., Kunci, K., Mengajar, :, & Kata, K. (2017). Teaching vocabulary using cartoon movie at sdn bunklotok batujai lombok tengah. In *Journal of Languages and Language Teaching*, 5(1). <http://doi.org/10.33394/jollt.v5i1.330>
- Unanue, W., Dittmar, H., Vignoles, V. L., & Vansteenkiste, M. (2014). Materialism and well-being in the UK and Chile: Basic need satisfaction and basic need frustration as underlying psychological processes. *European Journal of Personality*, 28(6), 569–585. <https://doi.org/10.1002/per.1954>
- Uysal, A., Lin, H. L., & Knee, C. R. (2010). The role of need satisfaction in self-concealment and well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(2), 187–199. <https://doi.org/10.1177/0146167209354518>
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aeltermana, N., Cardona, G., Tallira, I. & Haerens, L. (2014). *Psychology of Sport and Exercise*, 15, 407-417. <http://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.001>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the work-related basic need satisfaction

scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 981–1002.

<https://doi.org/10.1348/096317909X481382>

Van-Hooff, M. L. M., & De-Pater, I. E. (2019). Daily associations between basic psychological need satisfaction and well-being at work: the moderating role of need strength. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92, 1027-1035. <https://doi.org/10.1111/joop.12260>

Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck, G.-J., Haerens, L., Patall, E. and Reeve, J. (2018). Fostering personal meaning and self-relevance: A self-determination theory perspective on internalization. *Journal of Experimental Education*. 86(1), 30-49. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1381067>

Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2003). Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated? *Motivation and Emotion*, 27(4), 273–299. <https://doi.org/10.1023/A:1026259005264>

Vansteenkiste, M., Duriez, B., Simons, J., & Soenens, B. (2006). Materialistic values and well-being among business students: Further evidence of their detrimental effect. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(12), 2892–2908. <http://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00134.x>

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4

Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., & Lens, W. (2010). Detaching reasons from aims: Fair play and well-being in soccer as a function of pursuing performance-approach goals for autonomous or controlling reasons. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(2), 217–242. <https://doi.org/10.1123/jsep.32.2.217>

Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a

- unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280.
<https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431–439.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivation learning, performance and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., and Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76, 483–501. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00858.x>
- Vuković-Stamatović, M., & Bratić, V. (2021). How suitable are movie reviews for use as ESL/EFL teaching and reading materials? *Moderna Sprak*, 115(4), 160–175. <https://doi.org/10.58221/mosp.v115i4.6772>
- Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 222–244. <https://doi.org/10.1037/a0016984>
- Weinstock, M., Assor, A., & Broide, G. (2009). Schools as promoters of moral judgment: The essential role of teachers' encouragement of critical thinking. *Social Psychology of Education*, 12(1), 137–151.
<https://doi.org/10.1007/s11218-008-9068-9>

- Weiskopf, D. A. (2010). The theory-theory of concepts. *The internet encyclopedia of philosophy-IEP*. <https://iep.utm.edu/theory-theory-of-concepts/>
- Wijayanti, G., K. & Chasanah, Z. (2021). Speech functions by the main character in wonder movie in teaching speaking. *Scripta : English Department Journal*, 8(2), 28–34. <https://doi.org/10.37729/scripta.v8i2.778>
- Williams, G. C., Hedberg, V. A., Cox, E. M., & Deci, E. L. (2000). Extrinsic life goals and health-risk behaviors in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(8), 1756–1771. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02466.x>
- Williams, G. C., Minicucci, D. S., Kouides, R. W., Levesque, C. S., Chirkov, V. I., Ryan, R. M., et al. (2002). Self-determination, smoking, diet and health. *Health Education Research*, 17(5), 512–521. <https://doi.org/10.1093/her/17.5.512>
- Williams, G. C., Wiener, M. W., Markakis, K. M., Reeve, J., & Deci, E. L. (1994). Medical students' motivation for internal medicine. *Journal of General Internal Medicine*, 9(6), 327–333. <http://doi.org/10.1007/BF02599180>
- Wormeli, R. (2006). *Fair isn't always equal: Assessing and grading in the differentiated classroom*. Stenhouse Publishers. <https://dl.icdst.org/pdfs/files4/877e80fc8018b7f44f2f275118ee7848.pdf>
- Yu, S., Levesque-Bristol, C., & Maeda, Y. (2017). General need for autonomy and subjective well-being: A meta-analysis of studies in the US and East Asia. *Journal of Happiness Studies*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9898-2>
- Zhang et al. (2020). *Clinical characteristics of covid-19-infected cancer patients: a retrospective case study in three hospitals within Wuhan, China*. <http://doi.org/10.1016/j.annonc.2020.03.296>

- Ziviani, J., & Poulsen, A. A. (2015). Autonomy in the process of goal setting. In A. A. Poulsen, J. Ziviani, & M. Cuskelly (Eds.), *Goal setting and motivation in therapy: Engaging children and parents* (pp. 40–50). Jessica Kingsley.
- Zougkou, K., Weinstein, N., & Paulmann, S. (2017). ERP correlates of motivating voices: Quality of motivation and time-course matters. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, *12*(10), 1687–1700.
<https://doi.org/10.1093/scan/nsx064>
- Zuroff, D. C., Koestner, R., Moskowitz, D. S., McBride, C., & Bagby, R. M. (2012). Therapist's autonomy support and patient's self-criticism predict motivation during brief treatments for depression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *31*(9), 903–932.
<https://doi.org/10.1521/jscp.2012.31.9.903>
- Καραγιαννοπούλου, Ε. (2007). *Για τη μάθηση η σημασία του σχεσιακού παράγοντα*. Gutenberg.
- Μάγος και Χανιωτάκης. (2022). *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*. *12*(1), 20–29.
<https://doi.org/10.12681/revmata.32034>

Παραρτήματα

Πίνακας παραρτημάτων

Παράρτημα 1	Ερωτηματολόγιο Μελέτης 1
Παράρτημα 2	Έντυπο έγκρισης Μελέτης 2
Παράρτημα 3	Έντυπο συγκατάθεσης Μελέτης 2
Παράρτημα 4	Ερωτηματολόγιο Μελέτης 2

Παράρτημα 1

Ερωτηματολόγιο Μελέτης 1: Αξιολόγηση/ εύρεση παρακινήτικού ύφους

(ΥΑ) Υποστήριξη της αυτονομίας

Επίπεδο (0 καθόλου, 1 λίγο, 2 μέτρια, 3 αρκετά, 4 πάρα πολύ)					
ΥΑ 1. Συμβάλλει στη διερεύνηση και ενίσχυση των ενδιαφερόντων.					

ΥΑ 1.1. Ρωτάει για τα ενδιαφέροντα, τα προβλήματα, τις αξίες και τις επιθυμίες τους.				
ΥΑ 1.2. Διαθέτει ενδιαφέρουσες γνωστικές δραστηριότητες.				
ΥΑ 1.3. Παρέχει ευκαιρίες ενσωμάτωσης των ενδιαφερόντων, της περιέργειας και των εσωτερικών στόχων/επιθυμιών στις γνωστικές δραστηριότητες				

ΥΑ 2. Δίνει επιλογές.					
------------------------------	--	--	--	--	--

ΥΑ 2.1. Προτείνει εναλλακτικές λύσεις.				
ΥΑ 2.2. Επιτρέπει στους μαθητές να κάνουν κάτι με τον τρόπο που το θέλουν				
ΥΑ 2.3. Προσφέρει ποικιλία εργασιών και πρόσθετο υλικό				

ΥΑ 3. Λαμβάνει υπόψη την οπτική των μαθητών.					
---	--	--	--	--	--

ΥΑ 3.1. Είναι δεκτικός στα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις απόψεις και τα παράπονα.		
ΥΑ 3.2. Ακούει προσεκτικά, ανοιχτά, με κατανόηση		

ΥΑ 4. Νοηματοδοτεί την εκπαιδευτική διαδικασία.					
--	--	--	--	--	--

ΥΑ 4.1. Προβάλλει τη χρηστική σημασία των εργασιών εντός της τάξης.		
ΥΑ 4.2. Οι απαιτήσεις του διακρίνονται από λογική και συνοδεύονται από επεξήγηση.		
ΥΑ 4.3. Ενθαρρύνει την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης.		
ΥΑ 4.4. Ενθαρρύνει τον μαθητή να σκέφτεται πώς οι σχολικές εργασίες μπορούν να φανούν χρήσιμες σε αυτόν.		

ΥΑ 5. Ενθαρρύνει την πρωτοβουλία των μαθητών.					
--	--	--	--	--	--

ΥΑ 5.1. Προσκαλεί με λεκτικές εκφράσεις.		
ΥΑ 5.2. Ανταποκρίνεται με ευελιξία στις απόψεις τους.		
ΥΑ 5.3. Παρέχει τον απαραίτητο χρόνο επίλυσης μίας εργασίας.		
ΥΑ 5.4. Ενθαρρύνει την επιμονή στους προσωπικούς στόχους.		
ΥΑ 5.5. Παρέχει ευκαιρίες αυτόνομης διαχείρισης προβλημάτων δίχως παρέμβαση.		
ΥΑ 5.6. Κάνει χρήση ευγενικής/ ενθαρρυντικής γλώσσας.		
ΥΑ 5.7. Έχει χιούμορ		

ΥΑ 6. Κάνει χρήση ευγενικής/ ενθαρρυντικής μη λεκτικής επικοινωνίας.					
---	--	--	--	--	--

ΥΑ 6. 1. Χαμογελάει στους μαθητές.		
ΥΑ 6.2. Κοιτάει τους μαθητές όταν μιλάνε		
ΥΑ 6.3. Περπατάει ανάμεσα στους μαθητές		

YA 6.4. Αφιερώνει προσωπικό χρόνο/ χρήματα				
YA 6.5. Κάθεται κοντά /σκύβει μπροστά στους μαθητές				
YA 6.6. Νεύματα ευχαρίστησης/συμπόνιας				
YA 6.7. Αγγίζει (αγκαλιάζει) τους μαθητές				
YA 6.8. Συγκινείται/ δακρύζει μπροστά στους μαθητές				

(YA) Υπονόμευση της αυτονομίας

Επίπεδο (0 καθόλου, 1 λίγο, 2 μέτρια, 3 αρκετά, 4 πάρα πολύ)					
YA 1. Κάνει χρήση ελεγκτικής/ προσβλητικής γλώσσας.					

YA 1.1. Φωνάζει διαρκώς.				
YA 1.2. Κάνει χρήση προσβολών/ επιπλήξεων.				

YA 2. Κάνει χρήση ελεγκτικής μη λεκτικής επικοινωνίας.					
---	--	--	--	--	--

YA 2.1. Εκφράσεις επιδοκμασίας/ απογοήτευσης.				
YA 2.2. Εκσφενδόνιση πραγμάτων.				
YA 2.3. Κινείται ανάμεσα / σκύβει απειλητικά στους μαθητές				
YA 2.4. Χειροδικεί (σφαλιάρες)				

YA 3. Εκδηλώνει αυταρχική συμπεριφορά.					
---	--	--	--	--	--

YA 3.1. Δεν επιτρέπει τη συνεισφορά/πρωτοβουλίες των παιδιών ή αντιδρά αρνητικά σε αυτή.				
YA 3.2. Εξαναγκάζει τους μαθητές να κάνουν πράγματα ανούσια ή βαρετά.				
YA 3.3. Επιβραβεύει τη συμμόρφωση.				

ΥΑ 3.4. Δεν δίνει καμία δυνατότητα επιλογής		
ΥΑ 3.5. Καταχράται τη θέση εξουσίας του προκαλώντας φόβο ή ενοχές ή ντροπή.		
ΥΑ 3.6. Στοχεύει στην αποδυνάμωση/καταστολή της έκφρασης της προσωπικότητας		
ΥΑ 3.7. Ασκεύει πειστικές τακτικές όταν δεν ενεργούν με τον τρόπο που υποδεικνύει ή θεωρεί σωστό		

ΥΑ 4. Θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία.						
---	--	--	--	--	--	--

ΥΑ 4.1. Είναι αδιάκριτος.		
ΥΑ 4.2. Απαιτεί τον σεβασμό.		

ΥΑ 5. Εκδηλώνει εμμονή με την επίδοση.					
---	--	--	--	--	--

ΥΑ 5.1. Δίνει τις λύσεις πριν την ολοκλήρωση της εργασίας.		
ΥΑ 5.4. Εξοστρακισμός μαθητών εξαιτίας χαμηλής επίδοσης ή μη ανταπόκρισης.		

Παράρτημα 2

Έντυπο έγκρισης Μελέτης 2



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Ιωάννινα, 24 Ιανουαρίου 2024
Αριθμ. Πρωτ.: 2778

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Προς

την κα Φωτεινή Αρβανιτίδου
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Τμήμα Φιλοσοφίας
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

τηλ.: 26510-08454
e-mail: ederveni@uoi.gr

Αξιότιμη κυρία Αρβανιτίδου,

Η Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων εξέτασε στην τελευταία Συνεδρίασή της στις 17 Ιανουάριου 2024 την αίτησή σας, καθώς και τις διευκρινίσεις σας στις προϋποθέσεις που έχουν τεθεί για την έγκριση της έρευνας. Έχει χορηγηθεί δεοντολογική έγκριση για την παρακάτω πρόταση:

Τίτλος: «Τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα του εκπαιδευτικού, όπως προβάλλονται στον κινηματογράφο, και υποστηρίζουν ή υπονομεύουν την ανάγκη των μαθητών/τριών για αυτονομία».

Σας ευχόμαστε καλή επιτυχία στη διεξαγωγή της έρευνας.

Με εκτίμηση

Stefanos Mantzoukas Stefanos Mantzoukas
25.01.2024 12:51

Στέφανος Μαντζούκας

Καθηγητής Τμήματος Νοσηλευτικής

Πρόεδρος της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας

Παράρτημα 3

Έντυπο συγκατάθεσης συμμετεχόντων Μελέτης 2

ΤΙΤΛΟΣ	«Τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα του εκπαιδευτικού, όπως προβάλλονται στον κινηματογράφο, και υποστηρίζουν ή υπονομεύουν την ανάγκη των μαθητών/τριών για αυτονομία».
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΕΣ	<p>1. Φωτεινή Αρβανιτίδου, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια , Τμήμα Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων</p> <p>Στοιχεία Επικοινωνίας: 6987288432 & f.arvanitidou@uoi.gr</p> <p>2. Επόπτρια: Δρ. Αικατερίνη Μίχου, Επικουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων</p> <p>Στοιχεία επικοινωνίας: amichou@uoi.gr</p>

ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΣΚΟΠΟΣ, ΤΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ·

Σκοπός της έρευνας

Στο δεύτερο στάδιο της διπλωματικής εργασίας, στο πλαίσιο οιονεί πειραματικής έρευνας (quasi-expermental study), στόχος είναι η διερεύνηση του αισθήματος αυτονομίας των θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων και της επιθυμίας για συμπεριφορική και ενεργητική συμμετοχή που προκαλεί σε φοιτητές/τριες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης η παρακολούθηση συγκεκριμένων σκηνών κινηματογραφικών έργων που προβάλλουν αλληλεπίδραση μαθητή-εκπαιδευτικού.

Επιστημονικά και κοινωνικά οφέλη της έρευνας

Η παραπάνω μελέτη που θα χρησιμοποιήσει ως μεταβλητή χειρισμού

κινηματογραφικές σκηνές υποστηρικτικού ή υπονομευτικού της εκπαιδευτικού στυλ για τη διερεύνηση της επίδρασής τους στο αίσθημα αυτονομίας (autonomy) των φοιτητών/τριών, στα συναισθήματά τους (feelings) και στην ενεργητική (agency) και συμπεριφορική (behavioral) συμμετοχή τους.

Εάν, λοιπόν, λάβουμε υπόψη ότι είναι εφικτή η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε περισσότερες υποστηρικτικές τεχνικές (Aelterman et al., 2014· Cheon & Reeve, 2013· Cheon et al., 2014· Handre & Reeve, 2009· Langdom et al., 2017) και οι ίδιοι ψάχνουν τρόπους να ενισχύσουν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών τους, η κατανόηση των διαφορετικών στυλ διδασκαλίας μέσω παρακολούθησης κινηματογραφικών ταινιών που αποδεδειγμένα περιγράφουν το υποστηρικτικό ή υπονομευτικό στυλ διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει υλικό ενός επιμορφωτικού προγράμματος.

Για οποιαδήποτε απορία σχετικά με το περιεχόμενο και τους σκοπούς της έρευνας, μπορείτε να επικοινωνήσετε με την ερευνήτρια.

ΓΙΑΤΙ ΕΧΩ ΠΡΟΣΚΛΗΘΕΙ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΩ·

Έχετε προσκληθεί να συμμετάσχετε στην έρευνα λόγω της φοιτητικής σας ιδιότητας.

ΤΙ ΘΑ ΜΟΥ ΖΗΤΗΘΕΙ ΝΑ ΚΑΝΩ·

Πρώτο στάδιο:

Θα σας ζητηθεί να παρακολουθήσετε μία σκηνή είτε από την ταινία *Το καναρινί ποδήλατο* είτε από την ταινία *Whiplash*, διάρκειας 1.22 και 2.06 αντίστοιχα.

Δεύτερο στάδιο:

Μετά την ολοκλήρωση της παρακολούθησης κι αφού απαντήσετε σε δημογραφικές ερωτήσεις (φύλο, ηλικία, έτος, σχολή) θα συμπληρώσετε τα παρακάτω ερωτηματολόγια, συνολικής διάρκειας 5 λεπτών.

1. Ικανοποίηση ανάγκης για αυτονομία: Η ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία

θα αξιολογηθεί μέσω των αντίστοιχων τεσσάρων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου: Υποστήριξη και Υπονόμευση των Τριών Ψυχολογικών αναγκών [Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scale (BPNSNF)· Chen et al., 2015 (μετάφραση/ προσαρμογή από την ερευνητική ομάδα)].

2. Συμπεριφορική και ενεργητική συμμετοχή: Η αξιολόγηση της συμπεριφορικής (τρία ερωτήματα) και ενεργητικής (τρία ερωτήματα) συμμετοχής θα γίνει μέσω επιλεγμένων ερωτήσεων από το ερωτηματολόγιο: Αντικείμενα και Κλίμακες για την Αξιολόγηση της Συμμετοχής των μαθητών/τριών στην Τάξη [Items and Scales for Assessing Student Engagement in the Classroom· Reeve, 2013· (μετάφραση/ προσαρμογή από την ερευνητική ομάδα)].

3. Θετικά και αρνητικά συναισθήματα: Η αξιολόγηση θετικών (10 items) και αρνητικών (10 items) συναισθημάτων των φοιτητών/τριών θα γίνει από το ερωτηματολόγιο: Πρόγραμμα Θετικών και αρνητικών Συναισθημάτων [Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) · Watson et al., 1988· (μετάφραση/ προσαρμογή από την ερευνητική ομάδα)].

ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΚΙΝΔΥΝΟΙ Ή ΚΟΣΤΟΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ·

Η συμμετοχή σας στην έρευνα δεν συνεπάγεται κάποιον κίνδυνο ή οικονομική επιβάρυνση για εσάς. Σε περίπτωση διαπίστωσης παράνομων πράξεων ή εγκληματικών δράσεων σας ενημερώνουμε ότι τα στοιχεία σας δεν προστατεύονται από τυχόν έρευνα των επίσημων αρχών και ότι ενδέχεται να οφείλουμε να προβούμε στις απαραίτητες νόμιμες ενέργειες ενημέρωσης των αρχών, ειδικά εάν υπάρχει κίνδυνος για την σωματική υγεία ή την ζωή ανθρώπων. Τέλος, δεν προκύπτει οποιαδήποτε άμεση ή έμμεση σύγκρουση συμφερόντων στο ερευνητικό έργο από τη πλευρά των ερευνητών.

ΥΠΟΧΡΕΟΥΜΑΙ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΩ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ·

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι **απολύτως προαιρετική και εθελοντική**

Μπορείτε να αρνηθείτε να συμμετάσχετε χωρίς καμία αιτιολογία ή δικαιολογία. Μπορείτε να αλλάξετε γνώμη ανά πάσα στιγμή και να αποχωρήσετε από την έρευνα χωρίς καμία αιτιολογία ή δικαιολογία και χωρίς καμία συνέπεια για σας. Σε αυτή τη περίπτωση μπορείτε να ζητήσετε να διαγραφούν τα δεδομένα και οι πληροφορίες που έχουμε συλλέξει για σας.

ΘΑ ΛΑΒΩ ΚΑΠΟΙΑ ΑΜΟΙΒΗ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΟΥ·

Δεν θα λάβετε κάποια αμοιβή για τη συμμετοχή σας στην έρευνα.

ΠΩΣ ΘΑ ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΘΟΥΝ ΤΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΜΟΥ ΔΕΔΟΜΕΝΑ·

Υπεύθυνος Επεξεργασίας των δεδομένων σας είναι το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Θα συγκεντρώσουμε τα παρακάτω προσωπικά δεδομένα σας: φύλο, επίπεδο εκπαίδευσης, σχολική τάξη, ιδιότητα.

Τα δεδομένα σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς, επιστημονικούς και στατιστικούς σκοπούς.

Τα δεδομένα σας επεξεργάζονται βάσει της **ρητής συγκατάθεσής σας**, που μας παρέχετε ηλεκτρονικά.

Τα δεδομένα σας θα κρυπτογραφηθούν και θα φυλαχτούν σε εξωτερικό σκληρό δίσκο. Η πρόσβαση στον εξωτερικό δίσκο θα είναι δυνατή μόνο με κωδικό πρόσβασης (password) και μόνο από την ερευνήτρια.

Με κανέναν τρόπο **δεν θα αποκαλυφθεί η ταυτότητά σας** σε δημοσιεύσεις, δημόσιες παρουσιάσεις ή επιστημονικές αναφορές. Σε περίπτωση που θελήσουμε να χρησιμοποιήσουμε τα δεδομένα σας επώνυμα, θα ζητήσουμε προηγουμένως ξεχωριστά την ρητή συγκατάθεσή σας.

Το Πανεπιστήμιο διατηρεί τα δεδομένα της έρευνας για πέντε (5) έτη από την ολοκλήρωση της έρευνας. Κατόπιν, τα δεδομένα θα καταστραφούν/διαγραφούν ασφαλώς. Εφόσον κρίνουμε ότι τα δεδομένα της έρευνας είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν για άλλη έρευνα ή να διατηρηθούν για σκοπούς αρχειοθέτησης,

επιστημονικής ή ιστορικής έρευνας ή για στατιστικούς σκοπούς, θα προβούμε σε πλήρη ανωνυμοποίησή τους.

Τα **δικαιώματά** σας αναφορικά με την προστασία των προσωπικών σας δεδομένων και της επεξεργασίας που αυτά υφίστανται για το σκοπό της υπό διεξαγωγή έρευνας είναι τα εξής:

Ενημέρωση	Μπορείτε να ενημερωθείτε για την άσκηση των δικαιωμάτων σας και για τις πληροφορίες που υποχρεούται να σας χορηγήσει το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων ως υπεύθυνος επεξεργασίας.
Πρόσβαση	Μπορείτε να λάβετε αντίγραφα των δεδομένων σας που έχουν υποστεί επεξεργασία στο πλαίσιο της έρευνας.
Διόρθωση	Μπορείτε να ζητήσετε διορθώσεις όσον αφορά τα δεδομένα σας που έχουν υποστεί επεξεργασία στο πλαίσιο της έρευνας.
Φορητότητα	Μπορείτε να ζητήσετε να διαβιβάσουμε τα δεδομένα σας σε κάποιον αποδέκτη.

Επίσης, **έχετε το δικαίωμα να ανακαλέσετε την συγκατάθεσή σας οποιαδήποτε στιγμή.**

Σε περίπτωση που ανακαλέσετε την συγκατάθεσή σας, έχετε επίσης τα εξής δικαιώματα:

Διαγραφή	Μπορείτε να ζητήσετε να διαγράψουμε τα δεδομένα σας που έχουν υποστεί επεξεργασία στο πλαίσιο της έρευνας.
Περιορισμός επεξεργασίας	Μπορείτε να ζητήσετε να περιοριστεί ή να σταματήσει ένα μέρος της επεξεργασίας των προσωπικών σας δεδομένων που έχουν υποστεί επεξεργασία στο πλαίσιο της έρευνας.

Για να υποβάλλετε τα αιτήματά σας αλλά και για οποιοδήποτε θέμα αφορά τα προσωπικά σας δεδομένα, μπορείτε να επικοινωνήσετε με τον Υπεύθυνο Προστασία Δεδομένων (DPO) του Πανεπιστημίου στο e-mail dpo@uoi.gr, τηλ. (2651007321)

Για οποιαδήποτε παράβαση αφορά την επεξεργασία των προσωπικών σας δεδομένων, έχετε το δικαίωμα υποβολής καταγγελίας στην Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα, Κηφισίας 1-3, Τ.Κ. 115 23, Αθήνα, τηλ.: +30-

210 6475600, e-mail: contact@dpa.gr

ΠΟΥ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΥΠΟΒΑΛΛΩ ΠΑΡΑΠΟΝΑ Η ΚΑΤΑΓΓΕΛΙΕΣ·

Για οποιαδήποτε παράπονα ή καταγγελίες σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας μπορείτε να προσφύγετε στην Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

ΔΗΛΩΣΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ (συμπληρώνεται από τους/τις φοιτητές/τριες)	ΝΑΙ/ΟΧΙ
<p>Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/η, δηλώνω ότι έχω ενημερωθεί πλήρως για τους όρους συμμετοχής μου στην έρευνα και την επεξεργασία των προσωπικών μου δεδομένων.</p> <p>Παρέχω τη ρητή συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή μου στην έρευνα και την επεξεργασία των ως άνω αναφερόμενων προσωπικών μου δεδομένων τα οποία θα προκύψουν από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων.</p>	
<p>Παρέχω τη ρητή συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή μου στην έρευνα και την επεξεργασία των ως άνω αναφερόμενων προσωπικών μου δεδομένων τα οποία θα προκύψουν από τις ερωτήσεις που θα λάβω στο κινητό μου τηλέφωνο ή το ηλεκτρονικό μου ρολόι.</p>	
<p>Παρέχω τη ρητή συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή μου στην έρευνα και την επεξεργασία των ως άνω αναφερόμενων προσωπικών μου δεδομένων τα οποία θα προκύψουν από την καταγραφή των καρδιακών μου παλμών μέσω της χρήσης του συστήματος φορητής συσκευής.</p>	

Όνοματεπώνυμο συμμετέχοντος:

Ημερομηνία:

Υπογραφή:

Παράρτημα 4**Ερωτηματολόγιο οιονεί πειραματικής Μελέτης 2**

Ερωτηματολόγιο μετά την παρακολούθηση της κινηματογραφικής σκηνής
(συμπληρώνονται από τους/τις φοιτητές/τριες)

«Δημογραφικά στοιχεία φοιτητών»

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

Επιλέξτε το φύλλο σας: γυναίκα / άντρας / δεν απαντώ
Ποια είναι η ηλικία σας· Σε ποια σχολή φοιτάτε·
Σε ποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα φοιτάτε· Απόσπασμα ποιας ταινίας παρακολούθησατε· Whiplash/Το καναρινί ποδήλατο
Έχετε παρακολουθήσει ξανά την ταινία ή μέρος αυτής· Ναι / Όχι
Ποσό ρεαλιστική σας φάνηκε η σκηνή· 1 καθόλου έως 10 πάρα πολύ

«Υποστήριξη και Υπονόμευση Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών»

(Chen et al., 2015)

Αν βρισκόμουν σε μία τάξη σαν αυτή που μόλις παρακολούθησα...	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Υποστήριξη της ανάγκης για αυτονομία					
1. ...θα ένιωθα ότι έχω την επιλογή και την ελευθερία να κάνω πράγματα.	1	2	3	4	5
2. ... θα ένιωθα ότι οι επιλογές μου αντικατόπτριζαν αυτό	1	2	3	4	5

που πραγματικά θέλω.					
3. ...θα ένιωθα ότι οι επιλογές μου εκφράζουν αυτό που πραγματικά είμαι.	1	2	3	4	5
4. ...θα ένιωθα ότι κάνω αυτό που με ενδιαφέρει πραγματικά.	1	2	3	4	5

«Αξιολόγηση της συμμετοχής των φοιτητών/τριών στην τάξη»

(Reeve, 2013)

Αν βρισκόμουν σε μία τάξη σαν αυτή που μόλις παρακολούθησα...	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Συμπεριφορική συμμετοχή					
...θα πρόσεχα.	1	2	3	4	5
...θα προσπαθούσα σκληρά για να τα πάω καλά.	1	2	3	4	5
...θα συμμετείχα σε συζητήσεις.	1	2	3	4	5
Ενεργητική συμμετοχή					
...θα εξέφραζα στον εκπαιδευτικό τις προτιμήσεις μου και τα ενδιαφέροντά μου.	1	2	3	4	5
...θα εξέφραζα τις επιθυμίες και τις σκέψεις μου	1	2	3	4	5

...θα ρωτούσα τις απορίες μου	1	2	3	4	5
«Αξιολόγηση θετικών και αρνητικών συναισθημάτων των φοιτητών/τριών» (Watson et al., 1988)					
Αν ήμουν μαθητής/τρια αυτής της τάξης, θα ένιωθα:	Λίγο	Πολύ λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Συνεπαρμένος -η	1	2	3	4	5
Ταραγμένος -η	1	2	3	4	5
Δυνατός -ή	1	2	3	4	5
Περήφανος -η	1	2	3	4	5
Φοβισμένος -η	1	2	3	4	5
Δυστυχισμένος -η	1	2	3	4	5
(ότι έχω) ενδιαφέρον	1	2	3	4	5
Γεμάτος ενέργεια	1	2	3	4	5
Αγχωμένος -η	1	2	3	4	5
Προσεκτικός -ή	1	2	3	4	5
Αποφασισμένος -η	1	2	3	4	5
Εκνευρισμένος -η	1	2	3	4	5
Ένοχος -η	1	2	3	4	5
Τρομαγμένος -η	1	2	3	4	5
Με έμπνευση	1	2	3	4	5
Εχθρικός	1	2	3	4	5
Ντροπιασμένος -η	1	2	3	4	5
Σε ετοιμότητα	1	2	3	4	5
Ευερέθιστος -η	1	2	3	4	5
Ενθουσιασμένος -η	1	2	3	4	5

