

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες της Αγωγής»



Διπλωματική Εργασία

**«Οι αντιλήψεις των φιλολόγων μιας ημιαστικής περιοχής για τους
αποτελεσματικούς τρόπους κινητοποίησης των μαθητών/τριών στα γλωσσικά
μαθήματα»**

Ουρανία Δραγώγια

Τμήμα Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής

Επιβλέπουσα: Αικατερίνη Μίχου

Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ιωάννινα 2025

Περίληψη

Σύμφωνα με τη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού οι τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες, της αυτονομίας, της επάρκειας και του συσχετίζεσθαι και η υποστήριξη ή υπονόμευση τους από τους εκπαιδευτικούς επηρεάζει την ποιότητα των κινήτρων των μαθητών και μαθητριών. Στην παρούσα μελέτη εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των φιλολόγων της ημιαστικής περιοχής της Κοζάνης σχετικά με τα αποτελεσματικά κίνητρα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και το δικό τους παρακινητικό ύφος που θα βοηθήσει στην αποτελεσματική κινητοποίηση των μαθητών/τριών. Στόχος της μελέτης ήταν να αναδειχθεί κατά πόσο οι αντιλήψεις των φιλολόγων αναδεικνύουν ένα υποστηρικτικό ή υπονομευτικό, των ψυχολογικών αναγκών, ύφος. Για το λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα, κατά την οποία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης σε ένα δείγμα 13 φιλολόγων. Τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης έδειξαν πως οι φιλόλογοι, ως προς τα αποτελεσματικά κίνητρα των μαθητών/τριών τους, αναφέρθηκαν περισσότερο σε κίνητρα που πηγάζουν από τη ρύθμιση ταύτισης (κατανόηση της αξίας της γνώσης των γλωσσικών μαθημάτων) και θεωρούνται αυτόνομα κίνητρα. Επίσης, σε σχέση με το προσωπικό παρακινητικό τους ύφος, από τις αναφορές που προέκυψαν αναδείχθηκε το γεγονός πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό να χρησιμοποιούν στρατηγικές που υποστηρίζουν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες της αυτονομίας, της επάρκειας και του συσχετίζεσθαι. Οι υποστηρικτικές παρακινητικές συμπεριφορές που κυρίως αναφέρθηκαν, αφορούν στη νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην ενθάρρυνση των μαθητών και μαθητριών, στην ποιοτική ανατροφοδότηση, στην ενσυναίσθηση και σε άλλες συμπεριφορές που συνάδουν με την υποστήριξη των ψυχολογικών αναγκών. Δεν υπήρξε καμία αναφορά σε τακτικές που παραπέμπουν στην υπονόμευση των αναγκών αυτών. Επιπλέον, οι φιλόλογοι αναφέρθηκαν σε άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίοι δεν έχουν σχέση με το προσωπικό παρακινητικό τους ύφος, όπως τα αναχρονιστικά σχολικά εγχειρίδια και οι γραφειοκρατικές εργασίες που έχουν ως υποχρέωση να διεκπεραιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Τα αποτελέσματα συζητούνται ως προς τις υποστηρικτικές παρακινητικές συμπεριφορές που δεν αναφέρθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς και την ανάγκη για περαιτέρω κατάρτισή τους στην υιοθέτηση μεγαλύτερου εύρους στρατηγικών που υποστηρίζουν

τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες, ώστε τα να ενισχυθεί η ποιότητα των κινήτρων των μαθητών/τριών στα γλωσσικά μαθήματα.

Λέξεις κλειδιά: Θεωρία Αυτοπροσδιορισμού, αυτονομία, επάρκεια, συσχετίζεσθαι, κίνητρα, φιλόλογοι, γλωσσικά μαθήματα.

Abstract

According to Self-Determination Theory, the three basic psychological needs autonomy, competence, and relatedness—and their support or thwart by educators affect the quality of student motivation. This study examined philologists' perceptions in the semi-urban area of Kozani regarding effective motivation in the educational process and their motivating style that would support students' effective motivation. The aim was to reveal whether the philologists' perceptions indicate a supportive or thwarting style concerning psychological needs. A qualitative study was conducted using interviews with a sample of 13 philologists. The results of the thematic analysis showed that the philologists primarily referred to motivation stemming from identified regulation (understanding the value of knowledge in language subjects), which is considered autonomous motivation. Regarding their personal motivating style, most educators emphasized the importance of using strategies that support the basic psychological needs of autonomy, competence, and relatedness. The supportive motivational behaviors mentioned mainly included making the educational process meaningful, encouraging students, providing qualitative feedback, demonstrating empathy and other behaviors aligned with supporting psychological needs. There were no mentions of strategies that undermine these needs. Additionally, the philologists identified other factors affecting the educational process unrelated to their personal motivating style, such as outdated textbooks and bureaucratic tasks they are obligated to complete during their work. The results are discussed in relation to supportive motivational behaviors not mentioned by educators and the need for further training in adopting a wider range of strategies that support basic psychological needs, to enhance the quality of student motivation in language subjects.

Keywords: Self-Determination Theory, autonomy, competence, relatedness, motivation, philologists, language subjects.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	8
Εισαγωγή	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	12
Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας	13
Ποιότητα Κινήτρων.....	13
Οι τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες	18
Ικανοποίηση τριών βασικών αναγκών	20
Το ύφος των εκπαιδευτικών	23
Υποστηρικτικό/παρακινητικό ύφος εκπαιδευτικού	25
Ελεγκτικό/υπονομευτικό ύφος εκπαιδευτικού	28
Δεδομένα σχετικά με το παρακινητικό ή μη παρακινητικό ύφος του εκπαιδευτικού	31
Η Παρούσα Μελέτη	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	40
Μεθοδολογία της Έρευνας	41
Μεθοδολογική Προσέγγιση	41
Δείγμα.....	41
Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων	43
Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων	44
Πιλοτική Συνέντευξη	44
Ανάλυση Αποτελεσμάτων	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	49
Αποτελέσματα Έρευνας	50
Αποτελεσματικά Κίνητρα για τους/τις Εκπαιδευτικούς.....	50
Διδακτικές Μέθοδοι που Υποστηρίζουν τις Τρεις Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες.....	53
<i>Διδακτικές Μέθοδοι που Υποστηρίζουν την Αυτονομία</i>	<i>54</i>
<i>Διδακτικές Μέθοδοι που Υποστηρίζουν την Επάρκεια</i>	<i>56</i>
<i>Διδακτικές μέθοδοι που Υποστηρίζουν την Ανάγκη του Συσχετίζεσθαι</i>	<i>58</i>
Διδακτικές Μέθοδοι που Υπονομεύουν τις Τρεις Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες	60
Λοιποί Παράγοντες που Επηρεάζουν την Κινητοποίηση των Μαθητών/τριών.....	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	63
Συζήτηση.....	64
Οι Προεκτάσεις των Ευρημάτων στην Εκπαίδευση	68
Περιορισμοί της Μελέτης και Προτάσεις για περαιτέρω Έρευνα.....	68

Βιβλιογραφία	70
Παράρτημα	76

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της εκπόνησης της διπλωματικής αυτής εργασίας δεν θα ήταν εφικτή χωρίς τη συμβολή ορισμένων ανθρώπων. Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά, αρχικά, την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κ. Αλίκη – Αικατερίνη Μίχου για την αμέριστη συμπαράσταση και βοήθεια που μου παρείχε σε όλη την πορεία συγγραφής και ολοκλήρωσης της εργασίας μου αλλά και για τις συμβουλές και τις εύστοχες υποδείξεις της σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της έρευνας. Επίσης, απευθύνω ευχαριστίες σε όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» για τις πολύτιμες γνώσεις που μου παρείχαν. Θερμές ευχαριστίες οφείλω και στους συμμετέχοντες που προθυμοποιήθηκαν να γίνουν μέρος της συγκεκριμένης έρευνας αλλά και στους/στις διευθυντές/τριες των σχολείων για τη συνεργασία στο εγχείρημα αυτό. Ιδιαίτερη μνεία απαιτεί η προθυμία των εκπαιδευτικών του 6^{ου} Γυμνασίου Κοζάνης, οι οποίοι σύσσωμοι πρόσφεραν τη βοήθεια τους. Θα ήθελα ακόμα να ευχαριστήσω την οικογένεια και τον σύντροφό μου για τη στήριξη τους σε κάθε μου βήμα. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω ευγνωμοσύνη προς τον πατέρα μου, που υπήρξε υποστηρικτικός σε όλη την πορεία της ζωής μου αλλά και στο παρόν εγχείρημα, τον οποίο δυστυχώς έχασα απροσδόκητα κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου.

Στον πατέρα μου, Ηλία....

Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προβλέπει τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας από τα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης. Η εισαγωγή του μαθήματος γίνεται στο Δημοτικό και στη συνέχεια, ενισχύεται με την προσθήκη και άλλων αντικειμένων στο Γυμνάσιο, όπως είναι η Αρχαία Ελληνική γλώσσα και η Νεοελληνική Λογοτεχνία (ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021). Τα τελευταία χρόνια, καταγράφονται στον διαγωνισμό PISA (βλέπε διαγωνισμός PISA 2018, 2015, 2009) μειωμένες επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών/τριών στην κατανόηση κειμένου και έλλειψη ενδιαφέροντος για τα γλωσσικά μαθήματα (ΙΕΠ, 2019· ΙΕΠ, 2017· ΙΕΠ, 2009). Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως πολλοί/ές μαθητές/τριες παρουσιάζουν μειωμένο ενδιαφέρον για τα γλωσσικά μαθήματα και ιδιαίτερα για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, όταν αυτό διδάσκεται μέσα από παραδοσιακές μεθόδους (Μαρκόγλου, 2017).

Ταυτόχρονα, σε πολλά παιδιά, παρατηρείται αδυναμία στην κατανόηση ή τη σωστή χρήση της γραπτής γλώσσας όπως και αδυναμία προφορικής έκφρασης (Γκαρβέλας, 2007· Γούτσος, 2007· Malmen, 2023). Σε αυτή την κατάσταση ενδεχομένως συνεπικουρεί η αυξημένη χρήση του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, αλλά και η πολύωρη έκθεση των νέων σε διαδικτυακά ηλεκτρονικά παιχνίδια και βίντεο. Οι μαθητές/τριες, έχουν υιοθετήσει πλέον έναν πιο ψηφιοποιημένο τρόπο δράσης στην καθημερινότητά τους, αφού το μεγαλύτερο μέρος της επικοινωνίας τους και όχι μόνο, το πραγματοποιούν μέσω του κινητού τηλεφώνου και του διαδικτύου. Όλα αυτά έχουν σαν αποτέλεσμα να θεωρούν δύσκολο και κοπιώδες οι μαθητές/τριες να ασχοληθούν με κάποια από τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου και σε αυτά συγκαταλέγεται και η μελέτη των γλωσσικών μαθημάτων. Είναι, λοιπόν, εν μέρει λογικό πολλές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική αίθουσα να τους φαίνονται ανιαρές. Παράλληλα, το γεγονός πως το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών μετράει αρκετά χρόνια πλέον, το ίδιο και οι εκδόσεις των σχολικών εγχειριδίων, συμβάλλει επίσης στην ένταση του προβλήματος.

Όπως φαίνεται, το πρόβλημα του μειωμένου ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για τα γλωσσικά μαθήματα έχει πολλές αιτίες που εντοπίζονται εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας. Στην παρούσα εργασία, θα στρέψω το ενδιαφέρον μου στη σχολική τάξη και συγκεκριμένα στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν αυτά

τα μαθήματα. Πολλές έρευνες, όπως θα αναφερθεί στη συνέχεια έχουν δείξει πως τα κίνητρα των μαθητών/τριών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της διδασκαλίας και της μάθησης (Howard et al., 2021· Moe & Katz 2022). Βασικό, λοιπόν, ζητούμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η αντίληψη των Ελλήνων φιλολόγων για την ποιότητα των κινήτρων που θεωρούν ότι χρειάζεται να έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στα γλωσσικά μαθήματα ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε αυτά. Επιπλέον, θα εξεταστούν οι απόψεις των φιλολόγων σχετικά με το προσωπικό παρακινητικό τους ύφος και τον τρόπο με τον οποίο προωθούν συγκεκριμένα κίνητρα στους μαθητές και στις μαθήτριες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των μαθημάτων αυτών. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει κατά πόσο οι αντιλήψεις των φιλολόγων για την ποιότητα των κινήτρων των μαθητών/τριών και τον τρόπο παρακίνησης συνάδουν με τα ευρήματα των ερευνών για την αποτελεσματική παρακίνηση. Τα αποτελέσματα της παρούσας ποιοτικής έρευνας θα φωτίσουν μια σημαντική πλευρά της σχολικής τάξης, αυτή των απόψεων των φιλολόγων για τα κίνητρα στα γλωσσικά μαθήματα, θα δοθεί το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα και μελέτη στη συσχέτιση των κινήτρων με την προσωπική ανάπτυξη και σχολική επίδοση των νέων στην ελληνική επικράτεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

Ποιότητα Κινήτρων

Ο όρος κινητοποίηση ετυμολογικά αφορά στις κινητήριες δυνάμεις που οδηγούν τον άνθρωπο στη δράση. Οι περισσότερες θεωρίες που ασχολούνται με τα κίνητρα επικεντρώνονται, επομένως, στο τι ενεργοποιεί και τι δίνει κατεύθυνση στην ανθρώπινη συμπεριφορά (Ryan & Deci, 2017). Η επιρροή που ασκούν τα κίνητρα στην εξέλιξη και στη βελτίωση της ζωής των ανθρώπων έχει εξεταστεί από αρκετούς ερευνητές στην επιστήμη της Ψυχολογίας. Υπάρχουν αρκετές θεωρίες που διερευνούν τον τρόπο με τον οποίο η παρουσία κινήτρων επηρεάζει τους διάφορους τομείς της ανθρώπινης ζωής, άλλες προσεγγίζουν το θέμα κοινωνιογνωστικά, όπως οι θεωρίες του Bandura, του Maslow και της Dweck που θίγουν έννοιες όπως η αυτοενεργοποίηση, η αυτοαποτελεσματικότητα και ο προσωπικός έλεγχος επίδοσης, υπάρχουν όμως και άλλες θεωρίες που προσεγγίζουν τα κίνητρα οργανισμικά, δηλαδή με βάση τις βιολογικές λειτουργίες του ανθρώπου και τις έμφυτες τάσεις του. Σε αυτού του είδους τις θεωρίες συγκαταλέγεται και η θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (Ryan & Deci, 2017).

Η θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού είναι βασισμένη σε εμπειρικά δεδομένα σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά και ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Η διευκόλυνση ή η παρεμπόδιση της προσωπικής ευημερίας του ατόμου είναι από τα βασικά ζητήματα που την απασχολούν (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Ειδικά, εξετάζει πώς οι κοινωνικές, βιολογικές και πολιτισμικές συνθήκες βελτιώνουν ή υπονομεύουν τις έμφυτες ικανότητες του ανθρώπου για την ψυχολογική του ανάπτυξη, δέσμευση και ευεξία, είτε γενικότερα είτε ειδικότερα σε συγκεκριμένους τομείς και εγχειρήματα (Ryan & Deci, 2017). Η θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού αποτελεί μια οργανισμική προσέγγιση, η οποία εξετάζει την ψυχολογική ανέλιξη, την απαρτίωση των εμπειριών και την ευεξία ως βιολογικά προκαθορισμένες διαδικασίες. Η συγκεκριμένη θεωρία, υποστηρίζει πως ο άνθρωπος αναπτύχθηκε για να είναι εκ φύσεως περίεργος, σωματικά ενεργός και βαθιά κοινωνικό πλάσμα (Deci, 1972). Επιπλέον, η προσωπική ανάπτυξη του ανθρώπου χαρακτηρίζεται από την ενεργή εμπλοκή, την αφομοίωση πληροφοριών και κανόνων συμπεριφοράς, όπως επίσης και τη γενικότερη αναζήτηση προκλήσεων αλλά και την ανάγκη ένταξης σε κοινωνικές ομάδες (Ryan & Deci, 2000). Οι θέσεις αυτές της θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού

στηρίζονται σε ευρήματα ερευνών και αποτελέσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της θεωρίας σε πρακτικές διαδικασίες (Ryan & Deci, 2017).

Η θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού ενδιαφέρεται για τη φύση, τη δομή και τη λειτουργία του ατόμου σε δράση. Επίσης, επικεντρώνεται στις εμπειρίες που τονίζουν τις αυτόνομες ενέργειες, αυτές που ενέχουν μια αίσθηση προσωπικής θέλησης αλλά και επιδοκιμασίας, είτε των προσωπικών αντιλήψεων και ταυτοτήτων, είτε της προσωπικής αξιολόγησης και εκτίμησης ενός ατόμου (Deci & Ryan, 2008). Ενδιαφέρεται, επίσης, για την ποιότητα της δράσης του ατόμου με κριτήριο την αίσθηση αυτονομίας κατά την κοινωνική ενσωμάτωση (Deci et al., 1996). Αίσθηση αυτονομίας δημιουργούν οι εμπειρίες, οι οποίες αποκτώνται με τη θέληση του ατόμου και δεν χαρακτηρίζονται από εσωτερική σύγκρουση αλλά από επιθυμία δέσμευσης στο σκοπό. Η διεύρυνση των ικανοτήτων αυτορρύθμισης και θέλησης, των δρώντων ατόμων που κάνουν τις επιλογές τους μετά από βαθιά σκέψη και έλεγχο της συμπεριφοράς τους, εξαρτάται ταυτόχρονα και από το πόσο υποστηρικτικές είναι οι κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν (Deci et al., 1994· Ryan & Deci, 2006). Την ίδια στιγμή, αυτές οι αυτορρυθμιστικές ικανότητες είναι ευάλωτες σε υπονομευτικά κοινωνικά περιβάλλοντα, με αποτέλεσμα να παίρνουν τη μορφή μιας ελεγκτικής και αμυντικής λειτουργίας και να εμποδίζουν την ικανότητα για αυτόνομη κοινωνική ενσωμάτωση (Ryan & Deci, 2017).

Τα κίνητρα στη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τη βιολογική και πνευματική εξέλιξη του ατόμου, καθώς και με την ευεξία του. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, τα κίνητρα των μαθητών και των μαθητριών συνδέονται με την ποιότητα της μάθησής τους, την ποιότητα των δεξιοτήτων που αναπτύσσουν κατά τη μάθηση αλλά και την ψυχική τους υγεία (Howard et al., 2021). Δεδομένης της σημασίας των κινήτρων για τη λειτουργικότητα του ατόμου, η θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού έδειξε ότι δεν αρκεί ένας μαθητής να διαθέτει κίνητρα, αλλά χρειάζεται να αξιολογείται και η ποιότητα αυτών των κινήτρων (Ryan & Deci, 2017).

Συγκεκριμένα, τα κίνητρα κατηγοριοποιούνται σε εσωτερικά (intrinsic) και εξωτερικά (extrinsic) κίνητρα. Τα εσωτερικά κίνητρα αναφέρονται σε δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από προσωπικό ενδιαφέρον και ευχαρίστηση σύμφυτη της δραστηριότητας. Από την πρώιμη νηπιακή ηλικία, τα παιδιά έχουν μια φυσική τάση για δράση, μια εξεταστική διάθεση ή περιέργεια και εμπλέκονται σε

δραστηριότητες ακόμα και στην απουσία κάποιας επιβράβευσης (Ryan & Deci, 2000). Το παιχνίδι, η εξερεύνηση, οι δραστηριότητες που προκαλούν την περιέργεια, αποτελούν παραδείγματα συμπεριφορών που προκύπτουν από εσωτερικά κίνητρα, καθώς δεν εξαρτώνται από εξωτερικά κίνητρα ή από πίεση αλλά προάγουν την προσωπική ικανοποίηση και χαρά (Ryan & Deci, 2020). Τα εσωτερικά κίνητρα περιγράφονται ως οι φυσικές κλίσεις του ατόμου που το ωθούν σε διάφορες δραστηριότητες. Τα κίνητρα αυτά θεωρούνται εξαιρετικά απαραίτητα για τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του. Οι δράσεις που προκύπτουν με αφορμή τα εσωτερικά κίνητρα αποτελούν βασική πηγή χαράς και ζωτικότητας σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Ryan & Deci, 2000).

Τα εξωτερικά κίνητρα πολλές φορές έρχονται σε αντίθεση με τα εσωτερικά, καθώς οι άνθρωποι που παρακινούνται από εξωτερικά κίνητρα στην ουσία πράττουν για κάποιους συγκεκριμένους λόγους και όχι παρωθούμενοι από την ικανοποίηση που ενυπάρχει στη δραστηριότητα αυτή καθεαυτή. Πιο συγκεκριμένα, τα εξωτερικά κίνητρα διαχωρίζονται σε τέσσερις επιμέρους κατηγορίες, με κριτήριο το βαθμό εσωτερικεύσης τους (Ryan & Deci, 2000). Η πρώτη κατηγορία χαρακτηρίζεται ως εξωτερική ρύθμιση (external regulation) και αφορά συμπεριφορές που ρυθμίζονται από εξωγενείς επιβεβλημένες επιβραβεύσεις και τιμωρίες, οπότε αποτελεί μία μορφή μη εσωτερικευμένης κινητοποίησης που λειτουργεί ως εξωτερικός έλεγχος της συμπεριφοράς. Η δεύτερη κατηγορία, η ρύθμιση ενδοβολής (introjected regulation) αφορά εξωτερικά κίνητρα που εν μέρει έχουν εσωτερικευθεί. Οι συμπεριφορές εδώ, ρυθμίζονται από εσωτερικά πιεστικές δυνάμεις, όπως η προστασία της αυτοεκτίμησης, μέσω της επιτυχίας και της κοινωνικής αποδοχής και η αποφυγή του άγχους, της ντροπής και της ενοχής που συνεπάγεται η αποτυχία. Ιδιαίτερα, στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες η ρύθμιση ενδοβολής χαρακτηρίζεται από την επιθυμία κοινωνικής αποδοχής ή την επιβεβαίωση του «εγώ» που οδηγεί στην αυτοεκτίμηση. Οι δύο αυτές κατηγορίες κινήτρων θεωρούνται ελεγκτικές μορφές κινητοποίησης και άρα η ποιότητα τους θεωρείται χαμηλή. Από την άλλη πλευρά, οι δύο επόμενες κατηγορίες των εξωτερικών κινήτρων προτείνονται ως πιο αυτόνομες μορφές κινητοποίησης. Η ρύθμιση ταύτισης (identified regulation), αποτελεί μία από αυτές, προέρχεται από μερικώς εσωτερικευμένα κίνητρα, το άτομο εδώ αναγνωρίζει ή εγκρίνει προσωπικά την αξία της δραστηριότητας και βιώνει σε σχετικά υψηλό βαθμό το αίσθημα της επιθυμίας για δράση. Η τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει την πιο

αυτόνομη μορφή εξωτερικών κινήτρων και είναι η ρύθμιση *απαρτίωσης* (integrated regulation). Στην κατηγορία αυτή, το άτομο όχι μόνο αναγνωρίζει και ταυτοποιεί την προσωπική αξία της δραστηριότητας αλλά και τη θεωρεί σύμφωνη με άλλα ουσιαστικά ενδιαφέροντα και αξίες του. Αξίζει στο σημείο αυτό να τονιστεί, πως τα αυτόνομα εξωτερικά κίνητρα μοιράζονται με τα εσωτερικά κίνητρα την ποιότητα του να έχει το άτομο την επιθυμία να εμπλακεί σε μία δραστηριότητα. Διαφέρουν όμως, κατά βάση, στο ότι τα εσωτερικά κίνητρα έχουν γνώμονα το ενδιαφέρον και την ευχαρίστηση. Οι άνθρωποι με αυτά τα κίνητρα υιοθετούν συγκεκριμένες συμπεριφορές ή εμπλέκονται σε δραστηριότητες γιατί τις θεωρούν κάτι το συναρπαστικό ή ακόμα και διασκεδαστικό. Αντίθετα, η ταύτιση ή η *απαρτίωση* βασίζονται στους προσωπικούς στόχους και αξίες. Υπό αυτή τη σκοπιά, οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν τις δραστηριότητες ως κάτι πολύ σημαντικό, ακόμα και αν δεν τους διασκεδάζουν (Ryan & Deci, 2020).

Σχετικά με την ποιότητα των κινήτρων και τη σχέση τους με τη διδασκαλία στα πλαίσια της θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού έχουν γίνει αρκετές έρευνες. Ενδεικτικά, οι Michou et al. (2023) σε πρόσφατη έρευνα, διερεύνησαν τις απόψεις Ελλήνων μαθητών/τριών σχετικά με τις αιτίες και τους στόχους της επιδίωξης επιτευγμάτων. Στα αποτελέσματα της έρευνας, αναφέρεται πως οι μαθητές/τριες εξέφρασαν και ελεγκτικά και αυτόνομα κίνητρα. Ειδικότερα, η έρευνα έδειξε πως η ρύθμιση ταύτισης ήταν συχνά απαντώμενος λόγος επιδίωξης σχολικών επιτευγμάτων, ο οποίος ακολουθείται σε συχνότητα του εσωτερικού κινήτρου. Επιπλέον, στην έρευνα των Howard et al. (2021) εξετάστηκε η σχέση της ποιότητας που έχουν τα κίνητρα των μαθητών/τριών με εκπαιδευτικά αποτελέσματα όπως η ακαδημαϊκή επίδοση, η επιμονή, η ευεξία, ο προσανατολισμός των στόχων τους και η αξιολόγηση του εαυτού τους. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίστηκε πως τα εσωτερικά κίνητρα σχετίζονται με την ευεξία και την επιτυχία των μαθητών και των μαθητριών. Η ρύθμιση ταύτισης και οι προσωπικές αξίες σχετίζονται αρκετά με την επιμονή. Επίσης, η ρύθμιση ενδοβολής σχετίστηκε θετικά με την επιμονή και την παρουσία στόχων, αλλά ταυτόχρονα παρουσιάστηκε θετική συσχέτιση και με τους δείκτες ψυχικής καταπόνησης. Η κινητοποίηση μέσω εξωτερικής ρύθμισης, όπως είναι η επιθυμία κατάκτησης κάποιου επάθλου ή η αποφυγή κάποιας τιμωρίας, δεν συσχετίστηκε με την επίδοση ή την επιμονή αλλά με τη μειωμένη αίσθηση ευεξίας.

Ακόμη, τα αποτελέσματα σχετικά με την έλλειψη κινήτρου δεν ήταν επαρκή ώστε να προκύψει κάποιο ουσιαστικό εύρημα.

Οι Taylor et al. (2014) στην έρευνά τους εξέτασαν τις σχέσεις μεταξύ των ειδικότερων τύπων κινήτρων και την συνολική ακαδημαϊκή επιτυχία. Οι επιμέρους έρευνες που έγιναν ανέδειξαν αρχικά το σημαντικό ρόλο των εσωτερικών κινήτρων για την πρόβλεψη της σχολικής επιτυχίας, επίσης ανέδειξαν πως τα εσωτερικά κίνητρα ήταν ο μόνος τύπος κινήτρων που σταθερά σχετίστηκε θετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Η έλλειψη κινήτρου συνδέθηκε στενά με τη χαμηλότερη ακαδημαϊκή επιτυχία. Γενικότερα, όλα τα ευρήματα τονίζουν την σημασία των εσωτερικών κινήτρων για τη μελλοντική ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών/τριών στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Και οι Assor et al. (2009) διεξήγαγαν δύο έρευνες (στο ακαδημαϊκό και αθλητικό πεδίο). Η πρώτη αφορούσε Ισραηλινούς/νές μαθητές/τριες διαφόρων τάξεων και διαφορετικών σχολείων, ενώ η δεύτερη Βέλγους μαθητές και μαθήτριες αθλητικών σχολείων, στις οποίες εξέτασαν τη σχέση που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στην αποφευκτική και την προσεγγιστική ρύθμιση ενδοβολής και τη ρύθμιση ταύτισης. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την πρώτη έρευνα ανέδειξαν το γεγονός, πως η αποφευκτική ρύθμιση ενδοβολής (π.χ. η ρύθμιση της συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα της αποφυγής του αισθήματος της ντροπής) σχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό αρνητικά με τα θετικά συναισθήματα σε σχέση με την προσεγγιστική ρύθμιση ενδοβολής (π.χ. η ρύθμιση της συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα της επιθυμίας για κοινωνική αναγνώριση). Επιπλέον, η ρύθμιση ταύτισης συσχετίστηκε σε μεγαλύτερο βαθμό με τα θετικά συναισθήματα σε σχέση με τους δύο προηγούμενους τύπους κινητοποίησης με βάση τη ρύθμιση ενδοβολής. Φαίνεται λοιπόν, ότι η αποφευκτική ρύθμιση ενδοβολής είναι ένα είδος κινήτρου που έχει αρνητική σχέση με τα συναισθήματα των μαθητών/τριων.

Συνεπώς, σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, σημαντικό ρόλο στις σχολικές επιδόσεις και στα συναισθήματα των νέων στο σχολείο έχουν τα αυτόνομα κίνητρα (εσωτερικά κίνητρα και ρύθμισης ταύτισης), καθώς συντελούν στα καλύτερα και πιο μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, ενώ κίνητρα που προέρχονται από εξωτερικές πιέσεις όπως αυτά της εξωτερικής ρύθμισης ή της ρύθμισης ενδοβολής δεν έχουν τόσο θετικά αποτελέσματα στην πορεία των μαθητών και μαθητριών στις σχολικές αλλά και στις ακαδημαϊκές τους επιδιώξεις και επιδόσεις. Σχεδόν σε κάθε προαναφερόμενη έρευνα παρατηρήθηκε και εκείνη η κατηγορία των νέων που παρουσίασαν έλλειψη

κινήτρων και ως αποτέλεσμα η έλλειψη προσωπικής προόδου και γενικότερης ανέλιξης και ευεξίας.

Οι τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες

Η θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι δεν ξεκινούν τη ζωή τους ως ένα άγραφο χαρτί, “tabula rasa”, αντιθέτως τους θεωρεί ως εκκολαπτόμενα όντα που διαθέτουν ένα σύνολο βασικών διαδικασιών και χαρακτηριστικών, τα οποία αποτελούν αφετηρία για περαιτέρω ψυχολογική ανέλιξη. Πιο συγκεκριμένα, ακόμη και τα παιδιά είναι εσωτερικά ενεργά, εκδηλώνοντας έντονα την έμφυτη τάση για δέσμευση στο περιβάλλον και την οικειοθελή δράση. Επιπλέον, σε κάθε άτομο είναι φανερή η φυσική τάση για ανάπτυξη και ανέλιξη, γεγονός το οποίο δικαιολογεί μία συνεχόμενη τάση του ατόμου προς μία οργανισμική, κοινωνική ενσωμάτωση. Μία από τις βασικές θέσεις της θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού είναι, πως ο άνθρωπος για να καταφέρει να εξασφαλίσει προσωπική ανέλιξη και ευεξία σε όλους τους τομείς και κυριότερα στον ψυχολογικό, είναι αναγκαίο να έχει ικανοποιημένες κάποιες βασικές ψυχολογικές ανάγκες (Ryan & Deci, 2017). Οι Deci και Ryan (2000) θεωρούν πως οι ανάγκες αυτές όταν ικανοποιούνται λειτουργούν ως εσωτερικά ψυχικά θρεπτικά συστατικά, τα οποία κρίνονται απαραίτητα για την συνεχή ψυχολογική ανάπτυξη, ακεραιότητα και ευεξία. Τρεις από τις ανάγκες προσδιορίζονται ως πιο σημαντικές, αυτές είναι η αυτονομία, η επάρκεια και η ανάγκη του συσχετίζεσθαι. Όταν οι τρεις αυτές ανάγκες ικανοποιούνται, ο άνθρωπος βιώνει ζωτικότητα, κοινωνική ένταξη και ψυχική υγεία, ενώ όταν οι τρεις αυτές ανάγκες υπονομεύονται βιώνει αρνητικά συναισθήματα. Ένας ακόμη ισχυρισμός για τις τρεις ψυχολογικές ανάγκες είναι ότι αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση της μέγιστης δυνατής ανάπτυξης σε τέτοιο βαθμό, που καμία από αυτές δεν μπορεί να υπονομευτεί ή να παραμεληθεί χωρίς να επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις (Deci & Ryan, 2000).

Πιο αναλυτικά, η πρώτη από τις τρεις ανάγκες στις οποίες επικεντρώνεται η θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού είναι η αυτονομία, αλλιώς η ανάγκη ενός ατόμου να αυτορρυθμίσει τις εμπειρίες και τις δράσεις του. Η αυτονομία αποτελεί μια μορφή λειτουργίας που συσχετίζεται με το να έχει κανείς αυξημένο το αίσθημα της θέλησης και της συμφωνίας με όσα έχει θέσει ως στόχο να πραγματοποιήσει αλλά και με τις αξίες που έχει ενστερνιστεί. Η ανάγκη της αυτονομίας εκλαμβάνεται ως η αίσθηση της ελεύθερης βούλησης, κατά συνέπεια, δεν θεωρείται ακριβώς το ίδιο με την

ανεξαρτησία ή την αυτάρκεια, καθώς ένα άτομο μπορεί να είναι ηθελημένα «εξαρτώμενο» από κάποιον. Το σημαντικότερο δείγμα αυτονομίας είναι ότι οι συμπεριφορές κάποιου είναι αυτοπροωθούμενες ή σε πλήρη συμφωνία με τα ενδιαφέροντα και τις αξίες του. Όταν κάποιος δρα με βάση την ανάγκη της αυτονομίας, δρα με όλη του την καρδιά, ενώ όταν κάνει κάτι, το οποίο αντιτίθεται στην προσωπική του θέληση βιώνει την ασυμφωνία και τη σύγκρουση. Για τη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, μόνο κάποιες συγκεκριμένες δράσεις θεωρούνται πραγματικά αυτορρυθμιζόμενες ή αυτόνομες, ενώ οι υπόλοιπες ρυθμίζονται από εξωτερικές δυνάμεις ή από απόψεις που το άτομο δεν ενστερνίζεται και δεν τις υποστηρίζει προσωπικά. Θα ήταν καλό να αναφερθεί, πως πολλές από τις συμπεριφορές και τις εκφράσεις των αξιών των ανθρώπων μπορεί να ξεκινούν ή να ρυθμίζονται από εσωτερικές ή εξωτερικές πιέσεις που είτε υπερισχύουν είτε παρακάμπτουν την πραγματική αυτορρύθμιση του ατόμου (Ryan & Deci, 2017).

Η επόμενη από τις ανάγκες που θεωρεί σημαντική η θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, είναι η ανάγκη της επάρκειας. Η επάρκεια αποτελεί ένα θέμα που έχει ερευνηθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό στα πλαίσια της Ψυχολογίας και θεωρείται ένα βασικό συστατικό για τις δράσεις που απορρέουν από τα κίνητρα. Στη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, η επάρκεια αναφέρεται στη βασική ανάγκη του ανθρώπου να νιώθει αποτελεσματικός και επιδέξιος. Οι άνθρωποι έχουν ανάγκη να νιώθουν ικανοί να χειρίζονται αποτελεσματικά τις σημαντικές συνθήκες στη ζωή τους. Η ανάγκη της επάρκειας εμφανίζεται ως μια εγγενής προσπάθεια εκπεφρασμένη μέσω της περιέργειας, της επιδεξιότητας και ενός ευρέος φάσματος επιστημικών μοτίβων. Ενεργοποιεί πολλών ειδών συμπεριφορές σε άτομα με διαφορετικούς χαρακτήρες και το εύρος των συμπεριφορών αυτών μπορεί να εκτείνεται από άτομα που ασχολούνται νοητικά με ηλεκτρονικά παιχνίδια στο κινητό μέχρι επιστήμονες που προσπαθούν να ανακαλύψουν τους νόμους του σύμπαντος. Η επάρκεια είναι όμως και εύκολα υπονομεύσιμη, είναι δυνατόν να μειωθεί σε συνθήκες που το έργο είναι πολύ δύσκολο, ή η αρνητική ανατροφοδότηση είναι διάχυτη. Επίσης η αίσθηση της επιδεξιότητας και της αποτελεσματικότητας μπορεί να μειωθεί ή να υποβαθμιστεί από διαπροσωπικούς παράγοντες, όπως είναι η κριτική προς το άτομο (έναντι του έργου) και οι κοινωνικές συγκρίσεις (Ryan & Deci, 2017).

Η Τρίτη βασική ψυχολογική ανάγκη του ανθρώπου είναι η ανάγκη του συσχετίζεσθαι. Η συγκεκριμένη ανάγκη αφορά το αίσθημα της κοινωνικής

διασύνδεσης του ανθρώπου. Οι άνθρωποι ικανοποιούν την ανάγκη του συσχετίζεσθαι όταν αισθάνονται πως οι άλλοι νοιάζονται γι' αυτούς, όταν αισθάνονται ότι ανήκουν στις ομάδες στις οποίες συμμετέχουν και όταν νιώθουν ότι είναι σημαντικοί για τους άλλους. Επιπρόσθετα, σημαντική συνθήκη για την ανάγκη του συσχετίζεσθαι αποτελεί το αίσθημα της προσφοράς στους άλλους, όπως και το να θεωρεί το άτομο σημαντικό να συμμετέχει σε κοινωνικές οργανώσεις, χωρίς να θέτει τον εαυτό του σε προτεραιότητα, να νιώθει δηλαδή συνδεδεμένος με τον κοντινό του περίγυρο αλλά και να αποτελεί σημαντικό μέλος της κοινωνικής ομάδας. Ο άνθρωπος μπορεί να ενεργοποιεί την ανάγκη του συσχετίζεσθαι με το να συνεισφέρει σε κάποια ομάδα ή να δείχνει καλοσύνη γενικότερα στους συνανθρώπους του (Ryan & Deci, 2017).

Ικανοποίηση τριών βασικών αναγκών

Στη νηπιακή και πρώιμη παιδική ηλικία, η υποστήριξη της αυτονομίας, της επάρκειας και της ανάγκης του συσχετίζεσθαι είναι καθοριστική καθώς ενισχύει την κινητοποίηση, την επαφή με τους άλλους, τη διαμόρφωση ασφαλών κοινωνικών δεσμών (Ryan & Deci, 2017). Όπως συμπεραίνουν οι Arvanitis et al. (2023) οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με παιδιά αυτής της ηλικίας είναι σημαντικό να ξέρουν πως θα τα οδηγήσουν σε πρακτικές υποστηρικτικές της αυτονομίας και πως θα οργανώσουν το περιβάλλον της τάξης ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν όλες τις απαραίτητες δεξιότητες. Είναι, όμως, ταυτόχρονα απαραίτητο να τονιστεί, πως αφήνοντας τα παιδιά να δράσουν ελεύθερα δεν σημαίνει πως η πράξη αυτή αποτελεί πρακτική που συνάδει με την υποστήριξη της αυτονομίας, καθώς εμπλέκονται και άλλοι εσωτερικοί ή εξωτερικοί παράγοντες (Arvanitis et al. 2023). Ακόμη, απαραίτητη θεωρείται η υποστήριξη των τριών αυτών αναγκών και για την ενσωμάτωση των κοινωνικών κανόνων στο πλαίσιο των αυτορρυθμιστικών ικανοτήτων του ατόμου. Αυτή η διαδικασία, που λαμβάνει χώρα από τη μικρή ηλικία, θεωρείται εξαιρετικά σημαντική και για την ενήλικη ζωή, καθώς αφορά την ευεξία, την ποιότητα των σχέσεων, την εμπειρία και την ποιότητα της συμπεριφοράς σε κάθε κεφάλαιο της ζωής του ανθρώπου, ανεξαρτήτως ηλικίας (Ryan & Deci, 2017).

Κατά τη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, οι τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες είναι καλό να αποτελούν εργαλεία προαγωγής της ανθρώπινης ευεξίας, της συμπεριφοράς και των κοινωνικών σχέσεων και δεσμών του ατόμου. Υπεύθυνη για τις λειτουργίες αυτές είναι η ικανοποίηση των αναγκών της αυτονομίας, της

επάρκειας και του συσχετίζεσθαι. Σε κάθε περίπτωση όταν οι ανάγκες αυτές υπονομεύονται ή παρεμποδίζονται τότε ο άνθρωπος συναντά δυσκολίες και εμπόδια καθημερινά στις δράσεις του και έτσι δεν πετυχαίνει τη βελτίωση και την προσωπική του ανέλιξη. Η υπονόμηση ή η παρεμπόδιση των αναγκών αυτών είτε σε συγκεκριμένους τομείς, είτε γενικά θα οδηγήσει σταδιακά σε παρακινητικές, γνωστικές, συναισθηματικές, ψυχολογικές και άλλες αδυναμίες, όπως για παράδειγμα η απώλεια θέλησης, ο μεγάλος κατακερματισμός των επιδιώξεων του ανθρώπου και η μείωση της ψυχικής ευεξίας. Αντίθετα, η υποστήριξη των βασικών ψυχολογικών αναγκών προβλέπει γενικότερα τη ζωτικότητα και την ψυχική ευεξία και είναι σημαντικό να εξετάζεται η επίδρασή της και σε επιμέρους πεδία όπως είναι η αίθουσα διδασκαλίας, ο χώρος εργασίας, η αθλητική ομάδα ή η οικογένεια (Ryan & Deci, 2017). Έρευνες έχουν δείξει ότι και σε αυτά τα πεδία η ικανοποίηση των βασικών αναγκών, σε αντίθεση με την υπονόμηση, επηρεάζει θετικά τη λειτουργία του ατόμου και τις εμπειρίες του στις συγκεκριμένες δραστηριότητες (Cheon et al., 2020· Haerens et al., 2013). Βάσει των ερευνητικών ευρημάτων, η θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού υποστηρίζει ότι η ικανοποίηση ή η υπονόμηση των αναγκών αυτών αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα της λειτουργικότητας και της ψυχικής ευεξίας του ανθρώπου (Ryan & Deci, 2017).

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον στρέφεται στο ρόλο που διαδραματίζει η ικανοποίηση ή η υπονόμηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών στη σχολική ζωή. Πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με την επίδραση που έχει η ικανοποίηση των αναγκών αυτών στον τρόπο που λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη (Mouratidis et al., 2011· Tessier et al., 2010). Άλλες έρευνες έχουν προσπαθήσει να οδηγηθούν σε συμπεράσματα σχετικά με την επίδραση της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών στους/στις μαθητές/τριες (Haerens et al., 2013).

Πιο αναλυτικά, οι Mouratidis et al. (2011) σε δυο ημι-πειραματικές έρευνες πεδίου που πραγματοποιήθηκαν σε πραγματικές συνθήκες σε τάξεις φυσικής αγωγής σχολείων στην Ελλάδα, προσπάθησαν με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων έρευνας να εντοπίσουν μεταξύ άλλων, κατά πόσο το ενδιαφέρον και η ευχαρίστηση των μαθητών και μαθητριών σχετίζεται με την κινητοποίηση των μαθητών/τριών που βασίζεται στην υποστήριξη των τριών βασικών αναγκών και ακόμη περισσότερο με την

υποστήριξη της ανάγκης της αυτονομίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στα αποτελέσματα, προέκυψε πως ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που προάγει την κινητοποίηση, που βασίζεται στην υποστήριξη των τριών αναγκών, βοηθάει τους μαθητές και τις μαθήτριες να ενισχύσουν την προσπάθεια τους, το ενδιαφέρον και την ευχαρίστηση από τη διαδικασία. Επιπλέον, οι Tessier et al. (2010) ερεύνησαν την επίδραση που έχει το ύφος των εκπαιδευτικών στην κινητοποίηση των μαθητών/τριών μέσω μίας παρέμβασης που πραγματοποίησαν σε τρεις νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς στη Γαλλία και τους μαθητές/τριές τους. Στην ουσία, παρείχαν στους εκπαιδευτικούς κάποια επιμόρφωση σχετικά με τους τρόπους κινητοποίησης των μαθητών/τριών και πώς να τους προσεγγίζουν με βάση την υποστήριξη των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών σύμφωνα με τη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως μετά την παρέμβαση βελτίωσαν το προσωπικό παρακινητικό τους ύφος σε σχέση και με τις τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες και οι μαθητές και μαθήτριες φάνηκε να είναι δεκτικοί σε αυτές τις αλλαγές καθώς αναφέρθηκε ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών, κινητοποίηση που βασίζεται στον αυτοπροσδιορισμό και περισσότερη αφοσίωση στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Οι Haerens et al. (2013) στη δική τους έρευνα, χρησιμοποίησαν την παρατήρηση της διδασκαλίας που βασίζεται σε υποστηρικτικές μεθόδους, σε τάξεις φυσικής αγωγής, καθώς επιτρέπει τη διεξαγωγή συμπερασμάτων που βασίζονται σε παραδείγματα σαφή και βασισμένα σε πραγματικές συνθήκες για το πώς ο εκπαιδευτικός επηρεάζει την υποστήριξη των αναγκών κατά το μάθημα. Στην έρευνα συμμετείχαν 73 εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής από σχολεία του Βελγίου. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν καλύτερα στις τακτικές που ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί για την υποστήριξη της αυτονομίας και του συσχετίζεσθαι, ενώ για την υποστήριξη της επάρκειας δεν υπήρξε η ίδια πρόσληψη πληροφοριών από τους/τις μαθητές/τριες. Μόνο στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί υιοθετούσαν ένα πιο ενσυναίσθητο, ενθουσιώδες και ζεστό ύφος, οι μαθητές/τριες φάνηκαν να αντιλαμβάνονται περισσότερο την υποστήριξη της επάρκειας. Στην έρευνα των Van den Berghe et al., (2015), εξετάστηκε σε εκατό δασκάλους Φυσικής Αγωγής της Φλάνδρας ποια είναι η σχέση της υποστήριξης ή της υπονόμησης των τριών ψυχολογικών αναγκών με το ενδιαφέρον και τη ανάμειξη των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως στις φάσεις που οι εκπαιδευτικοί υιοθετούσαν ένα ύφος που υποστήριζε τις τρεις ψυχολογικές ανάγκες, το ενδιαφέρον και η ανάμειξη των μαθητών/τριών ήταν πιο έντονα ενώ όταν οι εκπαιδευτικοί υιοθετούσαν ένα ύφος λιγότερο υποστηρικτικό ή υπονομευτικό τότε παρουσιάζονταν τα αντίθετα αποτελέσματα στους/στις μαθητές/τριες.

Η συστηματική ανασκόπηση των Conesa et al. (2022) εντοπίζει συγκεντρωτικά αρκετές έρευνες, οι οποίες έχουν οδηγήσει σε κάποια συμπεράσματα σχετικά με την ικανοποίηση ή την υπονόμηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών στη σχολική αίθουσα. Ενδεικτικά, στο έργο των Conesa et al. (2022) αναφέρεται πως σε έρευνες έχει εντοπιστεί ότι η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών/τριών συσχετίζεται κυρίως με το παρακινητικό ύφος των εκπαιδευτικών που υποστηρίζει την αυτονομία τους και ταυτόχρονα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική υποστήριξη των ψυχολογικών αναγκών των μαθητών/τριών. Η συστηματική ανασκόπηση των Conesa et al. (2022) έδειξε επίσης ότι η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών συσχετίζεται με την ανάπτυξη των αυτόνομων κινήτρων στους/στις μαθητές/τριες (τα εσωτερικά κίνητρα ή αυτά της ρύθμισης ταύτισης).

Συγκεντρωτικά, αξίζει να αναφερθεί πως οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν την αυτονομία, την επάρκεια και την ανάγκη του συσχετίζεσθαι, είναι δυνατό να υιοθετούν ένα συγκεκριμένο διδακτικό ύφος, ενώ οι εκπαιδευτικοί που υπονομεύουν τις τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες να χρησιμοποιούν ένα διαφορετικό διδακτικό ύφος κατά τη δράση τους μέσα σε μία σχολική αίθουσα.

Το ύφος των εκπαιδευτικών

Τα σύγχρονα σχολεία υιοθετούν έναν διαφορετικό ακόμα και εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας σε σχέση με τις παλαιότερες μεθόδους. Στις παραδοσιακές κοινωνίες τα παιδιά μάθαιναν με το να βλέπουν, να μιμούνται να παίζουν και να παριστάνουν τους ενήλικες που έχουν γύρω τους, αποκτώντας βαθμιαία ικανότητες και ρόλους απαραίτητους για την ενήλικη ζωή τους. Οι «δάσκαλοι» σε αυτή τη συνθήκη ήταν κυρίως μεγαλύτερα παιδιά και ενήλικες με τους οποίους ήταν συνδεδεμένα (Ryan & Deci, 2017). Στα σχολεία της σύγχρονης εποχής, οι τρόποι διδασκαλίας έχουν πιο εξελικτική μορφή, τυπικά ένας επαγγελματίας εκπαιδευτικός διδάσκει σε μια μεγάλη ομάδα παιδιών, επικεντρωμένος σε προεπιλεγμένο υλικό που

πρόκειται να διδαχθεί όχι με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών/τριών του, αλλά με βάση ένα διαβαθμισμένο πρόγραμμα που συνάδει με την ηλικία τους. Επειδή, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, συχνά, καθορίζεται από εξωγενείς παράγοντες, το σχολικό περιεχόμενο δεν συνάδει πάντοτε με τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που το επηρεάζουν και δεν είναι δυνατόν να επικεντρώνεται πάντα στα ενδιαφέροντα και στη διάθεση των μαθητών/τριών. Επιπλέον, συχνά οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν στρατηγικές άμεσης διδασκαλίας για την κάλυψη της υποχρεωτικής ύλης των γνωστικών αντικειμένων αγνοώντας τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών/τριών. Υπό αυτές τις συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί συχνά νιώθουν πως είναι αναγκασμένοι να επικεντρώνονται στην αξιολόγηση των μαθητών μέσω διαγωνισμάτων, στους βαθμούς και σε άλλες εξωτερικές πιέσεις σε μια προσπάθεια να επιτευχθεί η μάθηση. Τεχνικές τέτοιου είδους προσδίδουν στο εκάστοτε σχολείο μια πιο ελεγκτική ατμόσφαιρα. Το ευτύχημα είναι πως δεν ισχύουν για όλα τα σχολεία παγκοσμίως οι ίδιες συνθήκες, υπάρχουν σχολεία που υιοθετούν μια προσέγγιση που τείνει περισσότερο προς την υποστήριξη της αυτονομίας και της συμμετοχής στο σχολείο. Υποστηρίζουν τη διαφορετικότητα των μαθητευομένων, πραγματοποιούνται επιτυχημένα εκπαιδευτικά πειράματα και εργάζονται υποδειγματικοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμβάλουν στην προαγωγή των γνώσεων των παιδιών (Ryan & Deci, 2017)

Οι Aelterman et al. (2019) διαχωρίζουν το παρακινητικό ύφος του εκπαιδευτικού σε τέσσερις βασικές διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση αφορά το βαθμό στον οποίο το εκπαιδευτικό ύφος υποστηρίζει την αυτονομία των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν αυτό το ύφος σε υψηλό βαθμό επιδιώκουν τη μεγιστοποίηση της αναγνώρισης και ανάδειξης των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών, των προτιμήσεων και το συναισθημάτων τους, έτσι ώστε να θέλουν οικειοθελώς οι μαθητές και οι μαθήτριες να συμμετέχουν στις δραστηριότητες που αφορούν στο μάθημα. Η δεύτερη διάσταση αφορά στο βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός προωθεί τη διαμόρφωση ενός οργανωμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην τάξη, το οποίο αφορά στους ξεκάθαρους εκπαιδευτικούς στόχους και σε ένα οριοθετημένο διαπροσωπικό τόνο καθοδήγησης. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλό βαθμό προώθησης ενός οργανωμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος διαμορφώνουν την εκπαιδευτική στρατηγική τους με βάση τις ικανότητες και τις δυνατότητες των μαθητών/τριών, παρέχουν βοήθεια και ενίσχυση, ώστε οι

μαθητές/τριες να νιώθουν επαρκείς για να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες στην τάξη. Οι δύο αυτές διαστάσεις παραπέμπουν σε ένα υποστηρικτικό παρακινητικό ύφος του εκπαιδευτικού.

Οι Aelterman et al. (2019) συνεχίζοντας, υποστηρίζουν πως οι άλλες δύο διαστάσεις του εκπαιδευτικού ύφους έχουν ελεγκτικό χαρακτήρα. Το ύφος που χαρακτηρίζεται ως ελεγκτικό βρίσκεται στον αντίποδα της υποστήριξης της αυτονομίας. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ως απώτερο στόχο και διαπροσωπικό τόνο, την πίεση. Η πεποίθηση του εκπαιδευτικού είναι πως οι μαθητές/τριες σκέφτονται, νιώθουν και συμπεριφέρονται με ένα προδιαγεγραμμένο τρόπο και επιβάλουν το προσωπικό τους πρόγραμμα και τις απαιτήσεις τους στους/στις μαθητές/τριες, χωρίς να υπολογίζουν και να σέβονται τη γνώμη τους. Η τέταρτη διάσταση του εκπαιδευτικού ύφους είναι η χαοτική συμπεριφορά, η οποία βρίσκεται στον αντίποδα της προώθησης ενός οργανωμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Σε αυτή τη διάσταση, ο εκπαιδευτικός στόχος και ο διαπροσωπικός τόνος είναι η χαλαρότητα. Οι εκπαιδευτικοί αφήνουν τους/τις μαθητές/τριες να λειτουργήσουν μόνοι τους χωρίς καθοδήγηση. Η κατάσταση αυτή μπερδεύει τους μαθητές και τις μαθήτριες και δεν τους επιτρέπει να κατανοήσουν και να αντιληφθούν τι θα μπορούσαν να κάνουν, πως θα μπορούσαν να συμπεριφερθούν και πως θα μπορούσαν να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους. Οι δύο αυτές διαστάσεις παραπέμπουν σε ένα υπονομευτικό παρακινητικό ύφος του εκπαιδευτικού.

Υποστηρικτικό/παρακινητικό ύφος εκπαιδευτικού

Σύμφωνα και με άλλους ερευνητές που υποστηρίζουν τη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, το ύφος των εκπαιδευτικών καθορίζεται από το βαθμό ικανοποίησης ή υπονόμησης των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών. Όπως αναφέρουν οι Van den Berghe et al. (2013) μέσω της υποστήριξης της αυτονομίας, της διαμόρφωσης ενός οργανωμένου περιβάλλοντος τάξης και της υποστήριξης του συσχετίζεσθαι, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν ανάλογα να υποστηρίξουν και τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών.

Η υποστήριξη της αυτονομίας χαρακτηρίζεται από την αναγνώριση, τη στήριξη και την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων και των στόχων των μαθητών/τριών (Reeve, 2009). Οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν την αυτονομία ενθαρρύνουν τις πρωτοβουλίες των μαθητών/τριών, δείχνουν κατανόηση και λαμβάνουν υπόψη τους

το πλαίσιο αναφοράς των μαθητών/τριών (Van den Berghe et al., 2013). Επιπλέον, προβάλλουν την εσωτερική αξία των δραστηριοτήτων και παρέχουν μια πειστική εξήγηση για τη χρησιμότητά τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στη σχολική τάξη. Με αυτό τον τρόπο, η διδασκαλία είναι λογικά τεκμηριωμένη και μπορεί να ενεργοποιήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες (De Meyer et al., 2014). Σύμφωνα με τους Reeve και Cheon (2021) το εκπαιδευτικό ύφος που στηρίζεται στην υποστήριξη της αυτονομίας λαμβάνει χώρα τόσο στην κατά πρόσωπο με πρόσωπο προσέγγιση των εκπαιδευτικών προς τους/τις μαθητές/τριες όσο και στον διαπροσωπικό τόνο που υιοθετούν στην αλληλεπίδραση τους με τους/τις μαθητές/τριες. Η διδασκαλία που βασίζεται στην υποστήριξη της αυτονομίας αναδύεται από μία μαθητοκεντρική προσέγγιση και έναν συγκαταβατικό διαπροσωπικό τόνο. Το εναρκτήριο βήμα ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού στυλ είναι ο συνδυασμός των δύο προαναφερόμενων δεδομένων που δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναγνωρίζει την οπτική των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Το δομημένο περιβάλλον τάξης χαρακτηρίζεται από την παροχή των απαραίτητων πληροφοριών προς τους/τις μαθητές/τριες και την καθοδήγηση, έτσι ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να επιτύχουν τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώσουν ένα καλά δομημένο περιβάλλον στην τάξη τους, με το να προσδιορίζουν τις προσδοκίες τους και να δίνουν σαφείς οδηγίες που θα έχουν ως προτεραιότητα τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες. Για την προώθηση του δομημένου περιβάλλοντος σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να προσφέρουν τη βοήθεια που χρειάζονται κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων οι μαθητές/τριες αλλά και θετική ανατροφοδότηση μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της δραστηριότητας τους (Van den Berghe., 2013). Όπως αναφέρουν οι Aelterman et al. (2019), ενώ για το υποστηρικτικό στην αυτονομία εκπαιδευτικό ύφος είναι εξαιρετικά σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει την ικανοποίηση της αυτονομίας, με το οργανωμένο περιβάλλον στην τάξη ενθαρρύνει την επάρκεια των μαθητών/τριών. Όταν διαμορφώνεται ένα οργανωμένο περιβάλλον στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια προσανατολισμένη στη διαδικασία οπτική. Με τον τρόπο αυτό, προσπαθούν να συγκεράσουν τις δραστηριότητες και τις προσδοκίες τους με τις αναδυόμενες ικανότητες των παιδιών και ταυτόχρονα να προτείνουν στρατηγικές και να προσφέρουν βοήθεια, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να νιώθουν επαρκείς για να

ολοκληρώσουν ή και να τελειοποιήσουν τις μαθησιακές δραστηριότητες. Ένα σημαντικό στοιχείο για την οργάνωση του περιβάλλοντος της τάξης αποτελεί η ειλικρινής επικοινωνία των προσδοκιών και των οδηγιών των εκπαιδευτικών, ως προς την επιθυμητή και την ανεπιθύμητη συμπεριφορά στην τάξη. Επίσης, ένα ακόμη απαραίτητο στοιχείο αποτελεί η σταδιακή παροχή οδηγιών σχετικά με το πώς να πετύχουν τους επιθυμητούς στόχους. Αυτή η ρύθμιση μέσω της παρακολούθησης της κατάκτησης των στόχων ώστε να δοθούν οι κατάλληλες (ή να μην δοθούν) οδηγίες αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη της αίσθησης της αποτελεσματικότητας στους/στις μαθητές/τριες. Ένα επιπλέον συστατικό του οργανωμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αποτελεί η προσαρμογή του επιπέδου δυσκολίας των δραστηριοτήτων με βάση τις ικανότητες των παιδιών, η παροχή θετικής ανατροφοδότησης κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση της εκάστοτε δραστηριότητας και η έκφραση εμπιστοσύνης στις ικανότητες των μαθητών/τριών. Η ανάγκη της επάρκειας, με αυτά τα καθοδηγητικά συστατικά θα ενισχυθεί σε μεγάλο βαθμό (Aelterman et al., 2019· Aelterman et al., 2014).

Η υποστήριξη της ανάγκης του συσχετίζεται περιλαμβάνει και ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά στην αλληλοεπίδραση μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών. Στα ποσοτικά χαρακτηριστικά συγκαταλέγεται ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία, ενώ στα ποιοτικά χαρακτηριστικά εντάσσεται ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν στη τάξη, δηλαδή κατά πόσο επικοινωνούν με τους/τις μαθητές/τριες τους στη βάση της προσήνειας, της γρήγορης ανταπόκρισης και της συναισθηματικής υποστήριξης (Van den Berghe et al., 2013). Οι Haerens et al. (2013) επισημαίνουν πως η ικανοποίηση της ανάγκης του συσχετίζεται εξαρτάται από τη διαπροσωπική εμπλοκή που κάποιος έχει σε μία ομάδα ή μία δραστηριότητα. Η διαπροσωπική εμπλοκή αποτελεί χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών που αφιερώνονται στους/στις μαθητές/τριες, και επομένως με αυτό τον τρόπο αφιερώνουν μεγάλο μέρος του χρόνου τους, της ενέργειας και των γνώσεων τους στους/στις μαθητές/τριες. Εκτός από το βαθμό ανάμειξης των εκπαιδευτικών στην προσωπική ζωή των μαθητών/τριών τους, η οποία θεωρείται ένα ποσοτικό χαρακτηριστικό της υποστήριξης της ανάγκης του συσχετίζεται, υπάρχει κι ένα ποιοτικό χαρακτηριστικό, το οποίο αποτελεί ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αλληλοεπιδρούν με τους/τις μαθητές/τριες τους, με ένα ζεστό, φιλικό και στοργικό τρόπο.

Ελεγκτικό/υπονομευτικό ύφος εκπαιδευτικού

Το ελεγκτικό ύφος των εκπαιδευτικών καθορίζεται από κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που σύμφωνα με έρευνες υπονομεύουν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών. Οι Bartholomew et al. (2018) αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι ελεγκτικοί όταν δεν λαμβάνουν καθόλου υπόψη τις αντιλήψεις και συναισθήματα των μαθητών/τριών τους και συμπεριφέρονται με απολυταρχικούς και πιεστικούς τρόπους, στην προσπάθειά τους να επιβάλουν ένα συγκεκριμένο και προκαθορισμένο τρόπο σκέψης, συμπεριφοράς και συναισθηματικής έκφρασης. Σύμφωνα με τη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, το ελεγκτικό διαπροσωπικό ύφος μπορεί να εκφραστεί με δύο διαφορετικούς τρόπους, οι οποίοι είναι το εξωτερικά ελεγκτικό και το εσωτερικά ελεγκτικό ύφος. Η εξωτερικά ελεγκτική διδασκαλία αναφέρεται στην ενεργοποίηση μιας εξωτερικής υποχρέωσης στους/στις μαθητές/τριες, αφού χρησιμοποιεί σαφείς και απροκάλυπτα ελεγκτικές στρατηγικές. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η αναγνώριση του εκφοβισμού ως μια ελεγκτική στρατηγική που ενθαρρύνει την εξωτερική ρύθμιση της συμπεριφοράς, δημιουργώντας εξωτερική πίεση ώστε να συμπεριφέρονται οι μαθητές/τριες με συγκεκριμένους τρόπους. Οι εκφοβιστικές συμπεριφορές περιλαμβάνουν την επίδειξη έντονα δυναμικών στρατηγικών, όπως οι φωνές, οι απειλές, η χρήση τιμωρίας όπως και οι υπερβολικές επικρίσεις σε μεμονωμένους/νες μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες στοχεύουν στην ταπείνωση και υποτίμηση των μαθητών/τριών (Bartholomew et al., 2018).

Η εσωτερικά ελεγκτική διδασκαλία αναφέρεται στη χρήση τακτικών, οι οποίες στοχεύουν να ενεργοποιήσουν συναισθήματα όπως η ενοχή, η ντροπή, το άγχος και η χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τέτοιου είδους εσωτερικές πιέσεις, συνήθως βρίσκονται συγκαλυμμένες σε διακριτικούς τρόπους παρέμβασης. Ενδεχομένως, οι εκπαιδευτικοί να συμπεριφέρονται πιο αδιάφορα, δίχως να εκδηλώνουν το ενδιαφέρον, την προσοχή και την φροντίδα τους, όταν ο μαθητής αποτυγχάνει να συμπεριφερθεί όπως αυτοί/ες θα περίμεναν. Χρησιμοποιούν, επιπλέον και άλλες στρατηγικές που προκαλούν ενοχές στους/στις μαθητές/τριες, έτσι ώστε σε περίπτωση αποτυχίας και πάλι να εκφράσουν την απογοήτευσή τους, επειδή δεν ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες τους (Bartholomew et al., 2018).

Τέτοιου είδους ελεγκτικές συμπεριφορές πιέζουν τους/τις μαθητές/τριες να προσκολλώνται στις προσωπικές θέσεις και αξίες των εκπαιδευτικών και συνήθως

χρησιμοποιούνται για να ενδυναμώσουν την πειθαρχία και να εξασφαλίσουν τη συμμόρφωση των μαθητών/τριών. Οι De Meyer et al. (2014), Van de Berghe et al. (2013), Bartholomew et al. (2018) τονίζουν πως όταν απουσιάζουν συμπεριφορές που υποστηρίζουν την αυτονομία και επομένως όταν απουσιάζει ένα υποστηρικτικό παρακινητικό ύφος εκπαίδευσης δεν σημαίνει κατ' ανάγκη πως η συνθήκη αυτή παραπέμπει σε ένα ελεγκτικό και επομένως υπονομευτικό ύφος του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, η υπονόμηση των αναγκών δεν εξισώνεται με την έλλειψη υποστήριξης των αναγκών, όταν ένας εκπαιδευτικός δεν χρησιμοποιεί μεθόδους που παραπέμπουν στην υποστήριξη της αυτονομίας. Οι De Meyer et al. (2014) τονίζουν πως είναι πολύ λιγότερες οι έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με το ελεγκτικό ύφος και την επίδραση που έχει στα κίνητρα και την επίδοση των μαθητών/τριών σε σχέση με τις έρευνες που έχουν γίνει για το ύφος υποστήριξης της αυτονομίας και της επίδρασής του στη μάθηση.

Οι Aelterman et al. (2019) αναφέρουν, όπως τονίστηκε και παραπάνω, πως όταν οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι ελεγκτικοί, υιοθετούν μια περιορισμένη οπτική κατά την οποία, το προσωπικό τους πρόγραμμα και οι προσδοκίες τους τίθενται σε προτεραιότητα, αυτό τους οδηγεί στο να ασκούν πίεση στους/στις μαθητές/τριες να λειτουργούν, να νιώθουν και να σκέφτονται με συγκεκριμένους τρόπους. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούνται πιεστικές συμπεριφορές εκδηλωμένες με ποικίλους τρόπους, με κάποιες στρατηγικές να περιλαμβάνουν εξωτερικό έλεγχο όπως οι απειλές για κυρώσεις, οι φωνές, οι εκφοβισμοί και η προσφορά πιθανών επάθλων που εναπόκεινται στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Και άλλες συμπεριφορές που περιλαμβάνουν πιο εσωτερικά ελεγκτικές διαδικασίες, όπως είναι η δημιουργία ενοχών ή η ντροπή. Οι δεδομένες στρατηγικές φαίνονται πιο διεισδυτικές, πατροναριστικές και αυταρχικές εκ φύσεως επειδή ο/η μαθητής/τρια σαν άτομο στοχοποιείται, ενώ αυτές που αναφέρθηκαν νωρίτερα μπορεί να είναι πιο απαιτητικές εκ φύσεως, και αυτό συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συμπεριφεροκεντρικές πιεστικές στρατηγικές (π.χ. να παίρνουν αποφάσεις ανεξάρτητα από τη θέληση των μαθητών/τριών ή να τους τιμωρούν) για να αναγκάσουν τους μαθητές να συμμορφωθούν ή να διορθώσουν την αρνητική συμπεριφορά τους (Aelterman et al., 2019· Haerens et al., 2016).

Ειδικότερα, η ανάγκη της αυτονομίας υπονομεύεται όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να προσπερνούν ή να αδιαφορούν για τα παράπονα των

μαθητών/τριών τους ή όταν ασκούν μεγάλη πίεση, όπως και το να τους προκαλούν ενοχές (Stroet et al., 2015). Επιπλέον, όταν οι εκπαιδευτικοί αγνοούν την οπτική των μαθητών/τριών τους και ασκούν πίεση σ' αυτούς ώστε να ενεργούν, να σκέφτονται ή να νιώθουν με συγκεκριμένους, προδιαγεγραμμένους τρόπους, και πάλι τείνουν να γίνονται ελεγκτικοί και να υπονομεύουν την ανάγκη της αυτονομίας στους/στις μαθητές/τριές τους (Van den Berghe et al., 2013). Υπάρχουν επίσης, κάποιες τακτικές που υπονομεύουν την ανάγκη της επάρκειας, όπως το να μην είναι ξεκάθαροι οι στόχοι του μαθήματος ή οι μαθητές/τριες να μην είναι ενημερωμένοι λεπτομερώς για το πώς αναμένεται να πετύχουν τους στόχους του κάθε μαθήματος. Ακόμη, στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που δεν υποστηρίζεται η ανάγκη της επάρκειας, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν λίγους κανόνες σχετικά με το ποια αναμένεται να είναι ικανοποιητική συμπεριφορά, γεγονός που δημιουργεί μία κατάσταση χαλαρότητας (Van den Berghe et al., 2013). Οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε υπονόμευση της επάρκειας όταν δεν είναι διαθέσιμοι για τους/τις μαθητές/τριες, όταν τους χρειάζονται ή έχουν απορίες ή όταν δεν είναι ενθαρρυντικοί μαζί τους (Stroet et al., 2015). Η ανάγκη του συσχετίζεσθαι υπονομεύεται όταν οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται ξεχωριστά για καθένα μαθητή και καθεμία μαθήτριά τους, όταν δεν φροντίζουν να αντιληφθούν τι είναι σημαντικό γι' αυτούς ή όταν δεν έχουν διάθεση να προσφέρουν την υποστήριξη τους (Stroet et al., 2015). Και γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί υπονομεύουν την ανάγκη του συσχετίζεσθαι όταν συντηρούν ένα συναισθηματικά παγωμένο περιβάλλον στο οποίο είναι απόμακροι, δεν είναι φιλικοί και εξαιρούν κάποιους/ες μαθητές/τριες από την εκπαιδευτική διαδικασία (Van den Berghe et al., 2013).

Όπως διαπιστώνεται και από τις προηγούμενες αναφορές και έρευνες, όταν ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τεχνικές και μεθόδους, με τις οποίες υποστηρίζει τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών/τριών του/της, τότε φαίνεται πως ακολουθεί ένα πιο παρακινητικό και υποστηρικτικό προς τις ανάγκες των μαθητών/τριών ύφος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του/της. Από την άλλη πλευρά, όταν ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην τάξη συμπεριφορές που υπονομεύουν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες της αυτονομίας, της επάρκειας και του συσχετίζεσθαι τότε το ύφος του τείνει να γίνεται υπονομευτικό και πιο ελεγκτικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Δεδομένα σχετικά με το παρακινητικό ή μη παρακινητικό ύφος του εκπαιδευτικού

Πολλές έρευνες έχουν δείξει πως το παρακινητικό ύφος του εκπαιδευτικού οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα σε σχέση με την μαθητική επίδοση και την γενικότερη ανέλιξη των νεαρών μαθητών/τριών. Ενδεικτικά, ο Reeve (2006) αναφέρει πως ένας εκπαιδευτικός που έχει υποστηρικτικό ύφος, διαθέτει συνήθως τέσσερα χαρακτηριστικά, αυτά της εναρμόνισης ή αλλιώς της ευαισθησίας, του συσχετίζεσθαι με τους/τις μαθητές/τριες, της υποστήριξης και της ήπιας πειθαρχίας. Η στάση που παραπέμπει περισσότερο στην υποστήριξη της αυτονομίας είναι αυτή που χαρακτηρίζεται ως υποστηρικτική προς τον/την μαθητή/τρια, καθώς ο/η εκπαιδευτικός με αυτή τη στάση πετυχαίνει οι μαθητές/τριες να είναι δημιουργικοί/κές, να έχουν καλύτερο έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας και να συμμετέχουν περισσότερο στις γνωστικές-μαθησιακές δραστηριότητες. Οι Cheon et al. (2020), στην έρευνά τους ασχολήθηκαν με μία παρέμβαση σε εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να τους βοηθήσουν να υιοθετήσουν ένα πιο υποστηρικτικό ύφος διδασκαλίας. Το παρακινητικό αυτό ύφος διδασκαλίας, επέφερε και στους/στις μαθητές/τριες κάποια θετικά αποτελέσματα με πιο βασικό, το γεγονός ότι βίωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό την υποστήριξη της αυτονομίας και της επάρκειας κατά τη διαδικασία της παρέμβασης. Αυτή η προώθηση της υποστήριξης των αναγκών έκανε τους/τις μαθητές/τριες να συμμετέχουν περισσότερο στις μαθησιακές δραστηριότητες, βελτίωσε την απόδοσή τους στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και ενέτεινε την επιθυμία τους για περισσότερη εξάσκηση. Γενικότερα, η αξία της συγκεκριμένης παρέμβασης έγκειται στο γεγονός ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην υποστήριξη των ψυχολογικών αναγκών των μαθητών/τριών πράγματι επέφερε αύξηση της αίσθησης της αυτονομίας και της επάρκειας των μαθητών/τριών. Αυτό θεωρείται σημαντικό γιατί η υποστήριξη των αναγκών της αυτονομίας και της επάρκειας συνεισφέρουν στη θετική ανταπόκριση και ευεξία των μαθητών και μαθητριών σε μια σχολική αίθουσα.

Στην έρευνα των Mouratidis et al. (2018) εξετάστηκε με ποιο τρόπο το παρακινητικό ύφος των εκπαιδευτικών επηρεάζει την πορεία των έφηβων μαθητών/τριών σχολείων του Βελγίου, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ανέδειξαν πως η υποστήριξη της αυτονομίας, και το οργανωμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον προβλέπει αυτόνομα κίνητρα στους/στις

μαθητές/τριες στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Τα αυτόνομα κίνητρα με τη σειρά τους, προέβλεψαν υψηλότερη προσπάθεια και χαμηλότερη αναβλητικότητα στην υλοποίηση των σχολικών εργασιών, στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Επίσης, βρέθηκε ότι το οργανωμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, συσχετίζεται αρνητικά με τα ελεγκτικά κίνητρα, τα οποία με τη σειρά τους προβλέπουν υψηλή αναβλητικότητα στην υλοποίηση των σχολικών εργασιών. Από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει πως οι μαθητές/τριες που βρίσκουν ενδιαφέρον και με μεγάλη αξία το σχολείο είναι πιο πιθανό να μελετούν ακόμη πιο σκληρά και μακροπρόθεσμα, να κωλυσιεργούν λιγότερο, ενώ οι μαθητές/τριες που δέχονται ψυχολογική πίεση για να διαβάσουν τείνουν να κωλυσιεργούν περισσότερο.

Οι Reeve και Cheon (2021) συγκέντρωσαν αποτελέσματα ερευνών που ανέδειξαν τα οφέλη των μαθητών και μαθητριών από τη συμμετοχή τους σε μαθήματα, στα οποία οι εκπαιδευτικοί υιοθέτησαν ένα υποστηρικτικό παρακινητικό ύφος. Μερικά από τα αποτελέσματα ανέδειξαν την σημασία της υποστήριξης της αυτονομίας, στην αύξηση των εμπειριών υποστήριξης της αυτονομίας των μαθητών/τριών μέσα στην τάξη, όπως αντίστοιχα και τη μείωση των εμπειριών υπονόμησης της αυτονομίας. Επιπλέον, η υιοθέτηση παρακινητικών τακτικών που στηρίζουν την αυτονομία έδειξαν να ενισχύουν τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών/τριών και την ρύθμιση ταύτισης που ανήκει στα εξωτερικά εσωτερικευμένα κίνητρα, ενώ ταυτόχρονα τέτοιες παρεμβάσεις μείωσαν τις εμπειρίες των μαθητών/τριών σχετικά με την έλλειψη κινητοποίησης και την ελεγκτική κινητοποίηση.

Στον αντίποδα, υπάρχουν έρευνες που έχουν ασχοληθεί με την υιοθέτηση ελεγκτικού ύφους κατά τη διδασκαλία από τους/τις εκπαιδευτικούς. Όπως έχει αναφερθεί και πιο πάνω, είναι σαφώς λιγότερες οι έρευνες αυτές. Οι Bartholomew et al. (2018), ασχολήθηκαν με την παρατήρηση του πιο ελεγκτικού ύφους των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα που αυτό είχε στην παρακίνηση των μαθητών/τριών. Μετά την έρευνα που διεξήγαγαν, εντόπισαν πως οι πεποιθήσεις των μαθητών/τριών σχετικά με την ελεγκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και οι εμπειρίες της υπονόμησης των ψυχολογικών αναγκών σχετίστηκαν με τα αποτελέσματα της κινητοποίησής τους. Ειδικότερα, σε όλη τη διάρκεια της έρευνας η ελεγκτική διδασκαλία συνδέθηκε θετικά με την υπονόμηση των τριών αναγκών, και αρνητικά με την αυτόνομη κινητοποίηση. Ταυτόχρονα, η ελεγκτική διδασκαλία

συσχετίστηκε θετικά με την ελεγκτική κινητοποίηση ή την έλλειψη κινητοποίησης, όπως και με το φόβο της αποτυχίας, την ενδεχόμενη έλλειψη αυτοεκτίμησης και την αποφυγή των προκλήσεων. Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν πως η υπονόμηση των αναγκών παρουσιάζεται ως ένας συνεπής διαμεσολαβητικός μηχανισμός που συνδέει τη διακύμανση ανάμεσα στα μαθησιακά περιβάλλοντα και στα ανεπιθύμητα αποτελέσματα που σχετίζονται με την κινητοποίηση.

Σε δική τους έρευνα, οι Haerens et al. (2015) ασχολήθηκαν με το κατά πόσο το υποστηρικτικό ή ελεγκτικό ύφος του/της εκπαιδευτικού σχετίζεται με την κινητοποίηση των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Η καινοτομία της συγκεκριμένης έρευνας προσδιορίζεται στο ότι προσπαθεί να καταστήσει περισσότερο αντιληπτό το πώς οι ελεγκτικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών σχετίζονται με ακατάλληλα αποτελέσματα στην κινητοποίηση, στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Στα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα κατατάσσεται το γεγονός, πως ενώ η υποστήριξη της αυτονομίας σχετίστηκε κυρίως με την ικανοποίηση των αναγκών και της αυτόνομης κινητοποίησης, το ελεγκτικό διδακτικό στυλ σχετίστηκε περισσότερο με την υπονόμηση των αναγκών, την ελεγκτική κινητοποίηση, την έλλειψη κινητοποίησης και την αντιδραστική ανυπακοή. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι μαθητές/τριες ανέφεραν πως ο/η καθηγητής/τρια τους ήταν πιο ελεγκτικός/ή ήταν πιο πιθανό να νιώσουν πίεση, η οποία υπονόμει την αυτονομία τους, τους προκαλούσε αμφιβολίες για τις ικανότητές τους σχετικά με την επίδοσή τους, που παρέπεμπε σε υπονόμηση της επάρκειας, όπως και την αίσθηση πως ο/η καθηγητής/τρια τους δεν τους συμπαθεί, που παρέπεμπε στην υπονόμηση της ανάγκης του συσχετίζεσθαι. Αυτές οι τακτικές ήταν πιο πιθανό να οδηγήσουν τους/τις μαθητές/τριες να θεωρούν το μάθημα σαν χάσιμο χρόνου και έτσι να προκύπτει η έλλειψη κινητοποίησης, επίσης έγιναν αναφορές πως κατέβαλαν προσπάθεια μόνο για να διεκπεραιώσουν τις απαιτήσεις των εξωτερικών ή εσωτερικών πιέσεων.

Ακόμη μία έρευνα που εξετάζει το ελεγκτικό ύφος των εκπαιδευτικών και τη σχέση του με την κινητοποίηση των μαθητών και μαθητριών είναι αυτή των De Meyer et al. (2014). Στην έρευνα τους, επικεντρώθηκαν στο πως το ελεγκτικό ύφος μπορεί να επηρεάσει την κινητοποίηση των μαθητών/τριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η παρατήρηση και όχι οι προσωπικές αναφορές καθώς και ότι η παρατήρηση έγινε

κατά την πραγματική ροή των γεγονότων και όχι στα πλαίσια εργαστηρίων. Κι εδώ τα συμπεράσματα που προέκυψαν ήταν σχετικά με όλα όσα αναφέρθηκαν και στις προηγούμενες έρευνες. Ενδεικτικά, όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν ελεγκτικές συμπεριφορές, οι μαθητές/τριες ανέφεραν πως βίωναν πιο ελεγκτικό ύφος διδασκαλίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος, γεγονός που τους έκανε να νιώθουν πίεση και για το προηγούμενο μάθημα φυσικής αγωγής, το οποίο χαρακτηρίστηκε ως ελεγκτική κινητοποίηση. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι ακόμα και η κατά διαστήματα έκθεση σε ελεγκτικές εκπαιδευτικές συμπεριφορές μπορεί να αυξήσουν τις πεποιθήσεις των μαθητών/τριών σχετικά με την υπονόμηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών από τους/τις εκπαιδευτικούς και να ωθήσουν σε μία πιο ελεγκτική μορφή κινητοποίησης. Το εύρημα αυτό είναι αρκετά σημαντικό, καθώς οι De Meyer et al. (2014) θεωρούν πως παρότι τα περιστατικά ελεγκτικής συμπεριφοράς από τους/τις εκπαιδευτικούς ήταν λίγα, τέτοιες συμπεριφορές είναι αρκετά εμφανείς. Οι μαθητές και οι μαθήτριες φαίνεται να έχουν ευαισθησία σε αυτές τις συμπεριφορές και αυτό ίσως εξηγεί γιατί οι συγκεκριμένες συμπεριφορές συνδέονται με τις εμπειρίες και την κινητοποίηση των μαθητών/τριών. Αξίζει να αναφερθεί πως στη συγκεκριμένη έρευνα, η έλλειψη της κινητοποίησης αναπτύσσεται όταν η υπονόμηση των αναγκών είναι χρόνια και συγκεντρώνεται σε διαφορετικά μαθήματα.

Και οι Assor et al. (2005) στη δική τους έρευνα, επικεντρώνονται στα πιθανά αποτελέσματα της άμεσα ελεγκτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στους μαθητές και στις μαθήτριες. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής συμφωνούν με την ιδέα, πως οι άμεσα ελεγκτικές εκπαιδευτικές συμπεριφορές έχουν αρνητικές επιδράσεις στα συναισθήματα, στην κατεύθυνση της παρακίνησης και στο στυλ συμμετοχής των αγοριών και των κοριτσιών. Επιπλέον, τονίζουν πως τα συναισθήματα του θυμού και του άγχους λειτουργούν ως εν μέρει μεσάζοντες των επιβλαβών αποτελεσμάτων που έχει η άμεσα ελεγκτική εκπαιδευτική συμπεριφορά στην ακαδημαϊκή συμμετοχή και την κινητοποίηση των μαθητών και μαθητριών. Ένα ισχυρό εύρημα στη συγκεκριμένη έρευνα που αξίζει να αναφερθεί είναι η αρνητική σχέση μεταξύ της άμεσα ελεγκτικής εκπαιδευτικής συμπεριφοράς και της εντατικής ακαδημαϊκής συμμετοχής, σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο εύρημα υποδεικνύει πως η αρνητική αυτή σχέση μεταξύ της άμεσα ελεγκτικής εκπαιδευτικής συμπεριφοράς και της εντατικής ακαδημαϊκής συμμετοχής

δεν μπορεί να αποδοθεί σε μια γενική τάση αυτοαξιολόγησης ή στη φάση αυτοπαρασκευαστικής διαδικασίας, οι οποίες αποτελούν τη βάση για όλες τις απόψεις που συμπληρώθηκαν από το ίδιο παιδί.

Ακόμη μία έρευνα που ασχολήθηκε με τις ελεγκτικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και τη σχέση τους με την υπονόμηση των τριών βασικών αναγκών αλλά και την αντίθετη εκδοχή τους δηλαδή τις υποστηρικτικές/παρακινητικές συμπεριφορές και την υποστήριξη της αυτονομίας, είναι αυτή των Bartholomew et al. (2011). Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, έδειξαν πως η υποστήριξη της αυτονομίας και η ελεγκτική συμπεριφορά δεν είναι πάντα δύο όψεις αντίθετες, καθώς πολλοί ειδικοί μέσα σε αυτούς και εκπαιδευτικοί και προπονητές, χρησιμοποίησαν στοιχεία και από τις δύο εκδοχές για να πετύχουν τον τελικό τους στόχο.

Από τις έρευνες που προαναφέρθηκαν, καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα πως το παρακινητικό ύφος σχετίζεται πιο άμεσα με εκείνες τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν τις τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες, της αυτονομίας, της επάρκειας και του συσχετίζεσθαι. Όπως φαίνεται, η υποστήριξη των αναγκών αυτών έχει θετικά αποτελέσματα και για τους/τις εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές και τις μαθήτριες (Moe & Katz, 2022· Taylor et al., 2008). Ενώ όταν οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ένα πιο ελεγκτικό ύφος που δεν υποστηρίζει τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες, τότε δεν είναι τόσο παρακινητικοί και δεν βοηθούν στην εξέλιξη και στη βελτίωση των μαθητών και μαθητριών (Haerens et al., 2015).

Στη συνέχεια, αξίζει να αναφερθεί πως έχουν γίνει κάποιες έρευνες που εστιάζουν σε συγκεκριμένες τεχνικές και διδακτικές μεθόδους που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εντοπιστούν ποια είναι τα αποτελέσματα που έχουν στην ψυχολογία, στην προσωπικότητα αλλά και στη σχολική πορεία των μαθητών/τριών. Ενδεικτικά, στην έρευνα των Reeve και Jang, (2006), αναφέρεται στα συμπεράσματα τους, πως πολλές από τις επικυρωμένες δράσεις των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν την αυτονομία κατανοούνται σαν επιμέρους προσπάθεια να πετύχουν την αναγνώριση των εσωτερικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών ή να τροφοδοτήσουν αυτές τις τακτικές. Τέτοιες τεχνικές αποτελούν η αφιέρωση χρόνου στο να ακούσουν τους/τις μαθητές/τριες και να επικοινωνήσουν την προοπτική τους ή το να αφήνουν τους/τις μαθητές/τριες να δουλεύουν με το δικό τους τρόπο, να είναι ανοιχτοί στο να απαντάνε ερωτήσεις και να προσφέρουν

εμπύχωση. Επίσης, στην αναφορά των Vansteenkiste et al. (2004) και στις τρεις έρευνες που διεξήγαγαν ανέκυψαν αποτελέσματα που συνέδεσαν την εσωτερική οριοθέτηση στόχων και την υποστήριξη της αυτονομίας με θετικά αποτελέσματα στη γνωστική διαδικασία. Επίσης, εντόπισαν πως ο συνδυασμός αυτός παράγει προσωπική επιμονή που υιοθετήθηκε ελεύθερα και κρατούσε σε όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.

Συγκεντρωτικά, με βάση όσα προαναφέρθηκαν, διαπιστώνεται πως όταν σε μία σχολική τάξη, ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί συμπεριφορές που παραπέμπουν στην υποστήριξη των τριών ψυχολογικών αναγκών και επομένως σε παρακινητικό ύφος τα αποτελέσματα και για τους/τις ίδιους/ες και για τους/τις μαθητές/τριες είναι θετικά σε ό,τι αφορά την επίδοση τους, το ενδιαφέρον τους, τη συμμετοχή τους στην τάξη και τη γενικότερη πρόοδο και ανέλιξη τους. Αντίθετα, όταν ο/η εκπαιδευτικός εφαρμόζει τακτικές που παραπέμπουν σε υπονόμηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών και αντίστοιχα σε μη παρακινητικό ύφος, το αποτέλεσμα δεν είναι τόσο ενθαρρυντικό καθώς η συμπεριφορά του τείνει να γίνεται ελεγκτική και πιεστική και οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν έχουν τόσο καλή επίδοση, συμμετοχή στην τάξη και γενικότερη εξέλιξη. Υπάρχει όμως ένα κενό στο ερευνητικό πεδίο για το τι συμβαίνει όταν ο/η εκπαιδευτικός δεν προσπαθεί να υπονομεύσει την αυτονομία, την επάρκεια ή την ανάγκη του συσχετίζεσθαι αλλά ούτε τις υποστηρίζει (Van den Berghe et al., 2013).

Για την ελληνική πραγματικότητα τα δεδομένα σχετικά με το ύφος του εκπαιδευτικού που σχετίζεται με τη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού είναι λιγοστά. Στην έρευνα των Mouratidis και Michou (2011) παρουσιάζεται η σχέση και η επιρροή που έχουν η κινητοποίηση με βάση τη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού και η κοινωνική επίτευξη στόχων με τα αρνητικά ή θετικά συναισθήματα των μαθητών/τριών. Πιο συγκεκριμένα, εντόπισαν πως η αυτόνομη κινητοποίηση και η κοινωνική επίτευξη στόχων σχετίζεται θετικά με την ευχαρίστηση, ένα έμφυτο συναίσθημα της εσωτερικής κινητοποίησης, ταυτόχρονα η ελεγκτική κινητοποίηση και η προσέγγιση των στόχων με σκοπό την κοινωνική επίδειξη συνδέονται με αρνητικά συναισθήματα. Επίσης, στα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρεται πως οι μαθητές/τριες όσο πιο πολύ διασκεδάζουν ή νιώθουν περήφανοι να συμμετέχουν στο μάθημα τόσο περισσότερο εκούσια συμμετέχουν σε αυτές τις δραστηριότητες και το αντίστροφο. Επιπρόσθετα, το να νιώθουν οι μαθητές και οι μαθήτριες

αποτελεσματικοί/κες στις δραστηριότητες της σχολικής τάξης δείχνει να μην ακυρώνει τη θετική συσχέτιση μεταξύ των συναισθημάτων, όπως η απελπισία, το άγχος, ο θυμός, η ντροπή ακόμα και η αίσθηση ότι είναι αναγκασμένοι/νες να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης επειδή δέχονται ψυχολογικές πιέσεις από κάποιους παράγοντες.

Όπως και στις χώρες του εξωτερικού έτσι και στην Ελλάδα, οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και σχετίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριες, τη σχολική πορεία τους, τις επιδόσεις τους και τη μετέπειτα ενδεχομένως ζωή τους με τα δεδομένα της θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού έχουν γίνει στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Ενδεικτικά, η έρευνα των Brisimis et al. (2020), οι οποίοι ερεύνησαν τις σχέσεις του ύφους των εκπαιδευτικών που βασίζεται στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών και στην υποστήριξη ή στην υπονόμηση των αναγκών αυτών στους μαθητές και τις μαθήτριες της Φυσικής Αγωγής. Μεταξύ άλλων εντόπισαν πως το κλίμα υποστήριξης της αυτονομίας στην τάξη σχετίστηκε θετικά με την ικανοποίηση των αναγκών της αυτονομίας και της επάρκειας και αρνητικά με την υπονόμηση των αναγκών της επάρκειας και του συσχετίζεσθαι. Ακόμη, ως συμπέρασμα καταγράφηκε και το γεγονός πως οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών σχετικά με το κλίμα που υποστηρίζει την αυτονομία στην τάξη και την ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών τους, σχετίστηκε θετικά με τον θετικό εσωτερικό διάλογο και αρνητικά με τον αρνητικό εσωτερικό διάλογο. Τα αποτελέσματα ήταν και στη συνέχεια αντίστοιχα. Και οι Mouratidis et al. (2010) στην έρευνα τους ασχολήθηκαν με Έλληνες/ίδες εφήβους/ες αθλητές/τριες όλων των αθλημάτων και το πώς η υποστηρικτική στην αυτονομία ανατροφοδότηση με σκοπό την διόρθωση των λαθών τους σχετίζεται με την κινητοποίηση των αθλητών/τριών και την ευεξία τους. Στα αποτελέσματα της έρευνας πρόκυψε ότι το υποστηρικτικό στην αυτονομία επικοινωνιακό στυλ σχετίστηκε θετικά με τις μελλοντικές προθέσεις για επιμονή και ευεξία και αρνητικά στην έλλειψη ευεξίας. Επίσης, αυτού του είδους οι σχέσεις επηρεάστηκαν τμηματικά από την θεωρούμενη ορθότητα της σωστής ανατροφοδότησης και αντίστοιχα από την εσωτερική κινητοποίηση, τη ρύθμιση ταυτότητας και την εξωτερική ρύθμιση ενασχόλησης με αθλήματα. Στα αποτελέσματα πρόκυψε επίσης, πως ακόμα και αν η επάρκεια υποστηρίζεται σε πολύ χαμηλό βαθμό, η ανατροφοδότηση που βασίζεται στην υποστήριξη της αυτονομίας μπορεί να είναι παρακινητική.

Η Παρούσα Μελέτη

Στις προηγούμενες σελίδες, παρουσιάστηκαν αρκετές έρευνες που βασίζονται στη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού. Κάποιες από αυτές αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ικανοποιούν ή υπονομεύουν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών/τριών για αυτονομία, επάρκεια και συσχετίζεσθαι. Κάποιες άλλες παρουσιάζουν τις στρατηγικές που περιλαμβάνει το υποστηρικτικό ή υπονομευτικό ύφος των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μαθημάτων, τους παράγοντες που το καθορίζουν και τα αποτελέσματα που έχουν αυτές οι στρατηγικές για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Οι έρευνες αυτές έχουν δείξει πως όταν οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν υποστηρικτικό προς τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες ύφος, τα αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/τριες είναι θετικά στην επίδοση, στη δέσμευση τους στο σκοπό για τον οποίο βρίσκονται στο σχολείο αλλά και στη γενικότερη ευεξία τους, ενώ όταν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν υπονομευτικό προς τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες ύφος τα αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/τριες δεν είναι πάντα τόσο θετικά, είτε δεν υπάρχει καμία αλλαγή στον τρόπο που λειτουργούν, είτε οι επιδόσεις τους είναι χαμηλές και δεν δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον να εκπληρώσουν τις υποχρεώσεις που έχουν για το σχολείο αλλά και γενικότερα η ψυχική τους υγεία δεν ενισχύεται. Όμως, παρόλο που η έρευνα έχει καταδείξει τα οφέλη της υποστήριξης των ψυχολογικών αναγκών των μαθητών/τριών, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί τα ενστερνίζονται; Ποια η άποψη των ίδιων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική παρακίνηση των μαθητών/τριών τους αλλά και για τα κίνητρα που θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες τους πρέπει να αναπτύξουν; Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι δεν υπάρχουν ποιοτικές έρευνες ούτε στον ελληνικό χώρο αλλά ούτε διεθνώς που να διερευνούν κατά πόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τάσσονται υπέρ του υποστηρικτικού ή του υπονομευτικού ύφους. Αν θέλουμε να σχεδιάσουμε επιμορφωτικές παρεμβάσεις που θα λαμβάνουν υπόψη τους τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αλλά και το σημείο εκκίνησής τους, είναι σημαντικό να χαρτογραφήσουμε τις αντιλήψεις τους για την παρακίνηση των μαθητών/τριών. Άλλωστε καθώς η συγκεκριμένη μελέτη, στοχεύει στην διερεύνηση πιθανών αιτιών της έλλειψης ενδιαφέροντος των Ελλήνων μαθητών/τριών για τα γλωσσικά μαθήματα, είναι σημαντικό να εξετασθεί, κατά πόσο οι μαθητές παρωθούνται αποτελεσματικά στην ενασχόληση με αυτά τα μαθήματα.

Υπό αυτό το σκεπτικό, ο σκοπός αυτής της ερευνητικής εργασίας είναι να αναδείξει τις αντιλήψεις των φιλόλογων μιας ημιαστικής περιοχής για τα αποτελεσματικά κίνητρα των μαθητών και μαθητριών τους στα γλωσσικά μαθήματα, όπως επίσης και την οπτική τους σχετικά με το προσωπικό παρακινητικό τους ύφος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας που θα βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να κινητοποιηθούν.

Τα ερευνητικά ερωτήματα αυτής της ποιοτικής μελέτης διαμορφώνονται ως εξής:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι φιλόλογοι μιας ελληνικής ημιαστικής περιοχής τα αποτελεσματικά κίνητρα των μαθητών/τριών τους ;
2. Πώς αντιλαμβάνονται το δικό τους παρακινητικό ύφος που θα βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να κινητοποιηθούν;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Μεθοδολογία της Έρευνας

Μεθοδολογική Προσέγγιση

Η παρούσα ποιοτική έρευνα αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης (Creswell, 2012). Η ποιοτική έρευνα συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων και γι' αυτό τον λόγο ενδείκνυται και για τη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς αναζητά τις απόψεις των φιλολόγων σχετικά με τα αποτελεσματικά κίνητρα των μαθητών/τριών στα γλωσσικά μαθήματα και το προσωπικό παρακινητικό τους ύφος. Η ποιοτική έρευνα, δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει σε βάθος και να περιγράψει με μεγαλύτερη ακρίβεια την κοινωνική πραγματικότητα. Μελετά τα κοινωνικά φαινόμενα, μέσω της οπτικής των συμμετεχόντων υποκειμένων, διεισδύοντας κάθε φορά στα νοηματικά πλαίσια που εκείνα προσδιορίζουν (Τσιώλης, 2014). Ειδικότερα, η μελέτη περίπτωσης, περιλαμβάνει την διερεύνηση κάποιας περίπτωσης μέσω της επιμέρους έρευνας μίας ή περισσότερων υποθέσεων μέσα στα πλαίσια ενός οριοθετημένου συστήματος. Σύμφωνα με τον Creswell (2007), η έρευνα με βάση τη μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια ποιοτική προσέγγιση κατά την οποία ο ερευνητής διερευνά μία μεμονωμένη ή πολλές περιπτώσεις μαζί μέσω μια λεπτομερούς συλλογής δεδομένων, συμπεριλαμβάνοντας πολλαπλές πηγές πληροφόρησης και στη συνέχεια περιγράφει μια περίπτωση και θέματα που βασίζονται στην αρχική υπόθεση. Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί οικεία τεχνική στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς είναι εύχρηστη και συχνά απαντώμενη στους τομείς της ψυχολογίας, της ιατρικής, της νομικής και άλλων.

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά δεκατέσσερις φιλόλογοι, οι οποίοι διδάσκουν κάποιο από τα βασικά γλωσσικά μαθήματα (Νεοελληνική Γλώσσα, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα), σε Γυμνάσια της ευρύτερης περιοχής του νομού Κοζάνης. Μοναδικό κριτήριο για την επιλογή των συμμετεχόντων αποτέλεσε η επιθυμία και η διάθεση των φιλολόγων να συμμετέχουν στην έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη τη διάθεση πιθανού ελεύθερου χρόνου που μπορεί να είχαν εν μέσω των τυπικών υποχρεώσεων τους κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, έτσι το σύνολο του δείγματος προέκυψε από βολική δειγματοληψία. Από αυτούς, οι τρεις ήταν άνδρες και οι δέκα γυναίκες. Επτά άτομα από τους/τις συμμετέχοντες/χουσες δήλωσαν πως οι σπουδές τους συμπεριλαμβάνουν μεταπτυχιακό τίτλο, ένα άτομο

διέθετε και διδακτορικό τίτλο και τα υπόλοιπα έξι άτομα πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης. Όσο αφορά στην διδακτική τους εμπειρία, οκτώ άτομα δήλωσαν πως έχουν συνολική διδακτική εμπειρία πάνω από είκοσι χρόνια, ενώ τα υπόλοιπα έξι δήλωσαν διδακτική εμπειρία από δέκα έως είκοσι χρόνια. Στους/στις συμμετέχοντες/χουσες ζητήθηκε επίσης να διευκρινίσουν αν όλα τα χρόνια αφορούν σε διδακτική εμπειρία σε δημόσιες σχολικές μονάδες με τους περισσότερους από αυτούς να απαντάνε θετικά. Ακόμη ένα διευκρινιστικό ερώτημα σχετικά με τη διδακτική τους εμπειρία αφορούσε το σε ποιες περιοχές έχουν διδάξει, με τους περισσότερους να απαντούν ότι έχουν διδάξει και σε αστικές και σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές και μόνο τέσσερεις δήλωσαν πως έχουν διδάξει μόνο σε αστικές περιοχές.

Πίνακας 1

Δημογραφικά Δεδομένα των Συμμετεχόντων και Συμμετέχουσων

Συμμετέχων	Φύλο	Επίπεδο εκπαίδευσης	Διδακτική Εμπειρία
Σ1	Γυναίκα	Πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης	32 έτη
Σ2	Γυναίκα	Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	10 έτη
Σ3	Άνδρας	Πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης	22 έτη
Σ4	Γυναίκα	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	20 έτη
Σ5	Γυναίκα	Πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης	30 έτη
Σ6	Γυναίκα	Πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης	27 έτη

Σ7	Γυναίκα	Πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης	35 έτη
Σ8	Άνδρας	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	12 έτη
Σ9	Γυναίκα	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	15 έτη
Σ10	Άνδρας	Πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης	38 έτη
Σ11	Γυναίκα	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	19 έτη
Σ12	Γυναίκα	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	16 έτη
Σ13	Γυναίκα	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	25 έτη

Σημείωση. Σ = Συμμετέχων ή Συμμετέχουσα

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η παρούσα έρευνα εγκρίθηκε από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με αριθμό Πρωτοκόλλου 7049. Η διαδικασία συλλογής ποιοτικών δεδομένων που έχει επιλεγεί στην παρούσα έρευνα είναι η ημιδομημένη συνέντευξη (Creswell, 2012). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του εκάστοτε σχολείου σε ημέρα και ώρα που υπέδειξε ο/η συμμετέχων/χουσα, χωρίς η συνάντηση αυτή να παρακωλύει το εκπαιδευτικό τους έργο ή το γενικότερο πρόγραμμα του σχολείου, ύστερα από συνεννόηση και προφορική έγκριση του/της διευθυντή/ντριας του εκάστοτε σχολείου. Πριν την έναρξη της διαδικασίας, χορηγήθηκε στους/στις συμμετέχοντες/χουσες ένα έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης για τη συμμετοχή τους. Με το έντυπο αυτό, ενημερώθηκαν ενδελεχώς για τους σκοπούς και τη σπουδαιότητα της συμμετοχής τους στην έρευνα και τη

διαδικασία που θα ακολουθηθεί. Επιπρόσθετα, ενημερώθηκαν σχετικά με τη διασφάλιση ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας των δεδομένων που θα προκύψουν (Creswell, 2012), όπως και για τη δυνατότητά τους να αποχωρήσουν από την έρευνα ανά πάσα στιγμή. Αφού συγκατέθεσαν ενυπόγραφα, συμμετείχαν σε συνέντευξη, η οποία μετά από επιπρόσθετη προφορική συγκατάθεση τους, μαγνητοφωνήθηκε, προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία και η μετέπειτα ανάλυση των δεδομένων.

Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Για τις ανάγκες της ημιδομημένης συνέντευξης, συντάχθηκε οδηγός συνέντευξης που απαρτίζεται από τρία βασικά μέρη, το πρώτο μέρος περιέχει κάποια δημογραφικά στοιχεία όπως οι σπουδές, το έτος αποφοίτησης και η εργασιακή εμπειρία του κάθε συμμετέχοντα, το δεύτερο μέρος περιέχει ερωτήσεις σχετικά με το ποια θεωρούν σημαντικά κίνητρα οι φιλόλογοι και πως αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες τα κίνητρα που τους παρέχουν και το τρίτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με το προσωπικό παρακινητικό τους ύφος και πως το εκφράζουν κατά τη διδασκαλία.

Πιο αναλυτικά, από την πρώτη έως την τέταρτη ερώτηση, οι ερωτήσεις αφορούν δημογραφικά στοιχεία, όπως προαναφέρθηκε (βλέπε Παράρτημα σελ. 76). Η Πέμπτη ερώτηση αποτελεί μια εισαγωγική ερώτηση στο βασικό θέμα. Από την έκτη έως την ενδέκατη ερώτηση, το περιεχόμενο των ερωτήσεων αφορά το ποια θεωρούν σημαντικά κίνητρα οι εκπαιδευτικοί, τι πιστεύουν ότι θα πετύχουν οι μαθητές/τριες με αυτά, ποια κίνητρα προωθούν οι ίδιοι στους/στις μαθητές/τριες τους και πως αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες τα κίνητρα αυτά. Επίσης αν αντιλαμβάνονται τους/τις μαθητές/τριες να έχουν προσωπικά κίνητρα και πως αντιλαμβάνονται την ανταπόκριση των μαθητών/τριών στα κίνητρα που τους προωθούν (βλέπε Παράρτημα σελ. 76). Από τη δωδέκατη έως τη δέκατη πέμπτη, οι ερωτήσεις αφορούν στο πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παρακινούν τους μαθητές και τις μαθήτριες, αν υπάρχει κάποιος άλλος τρόπος που γνωρίζουν και δεν τον χρησιμοποιούν και επίσης αν θεωρούν ότι κάποιοι παράγοντες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο παρακινούν τους/τις μαθητές/τριές και ποιοι είναι αυτοί.

Πιλοτική Συνέντευξη

Η πρώτη συνέντευξη που συλλέχθηκε αποτέλεσε έναν πιλοτικό οδηγό, ο οποίος συνέβαλε στο να διευκρινιστεί αν οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης είχαν την επιθυμητή λειτουργικότητα κατά τη ροή της συνέντευξης και κατ'

επέκταση να δοθεί προσοχή και να διορθωθούν τυχόν λάθος προσεγγίσεις της ερευνητριας προς τον ερωτώμενο. Για παράδειγμα, τυχόν κατευθυντικές ερωτήσεις ή ελλιπής διερεύνηση της οπτικής του/της εκπαιδευτικού. Στην πρώτη αυτή συνέντευξη, λήφθηκαν κάποιες απαντήσεις που μερικώς απαντούσαν τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς δεν υπήρχε η απαραίτητη σε βάθος διερεύνηση της νοηματοδότησης της συμμετέχουσας μέσα από αναφορά σε συγκεκριμένα παραδείγματα από την πράξη.

Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Μετά την ολοκλήρωση συλλογής δεδομένων, άρχισε η διαδικασία της ανάλυσης. Πρώτα, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και μετατράπηκαν σε αρχεία κειμένου, με αυτό τον τρόπο έγινε εφικτή η ανάλυση τους.

Στη συγκεκριμένη εργασία, η ανάλυση ακολούθησε τη θεματική αναλυτική προσέγγιση. Σε αυτό τον τύπο ανάλυσης οι Braun και Clarke (2006) προτείνουν έξι στάδια, τα οποία είναι η εξοικείωση του/της ερευνητή/τριας με το περιεχόμενο των συνεντεύξεων, η αρχική κωδικοποίηση των πληροφοριών που περιλαμβάνονται στο σώμα του κειμένου, η ανεύρεση των κοινών θεμάτων μεταξύ των κωδικών που προκύπτουν, ο έλεγχος συνάφειας των θεμάτων και των κωδικών σε όλο το εύρος των συνεντεύξεων, ο προσδιορισμός και η ονομασία κάθε θέματος και τέλος η συγγραφική παραγωγή της αναφοράς των αποτελεσμάτων. Στην προκειμένη περίπτωση η ανάλυση βασίστηκε στη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (Ryan & Deci, 2017), κατά την οποία προέκυψε και η κωδικοποίηση των δεδομένων. Οι κατηγορίες κωδικοποίησης διαχωρίστηκαν με κριτήριο το πόσο συγκλίνουν τα δεδομένα με τα είδη κινήτρου και την ικανοποίηση ή την υπονόμηση των τριών βασικών αναγκών, όπως αυτά έχουν ορισθεί από τη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (Ryan & Deci, 2017).

Πριν τη λεπτομερή ανάγνωση των δεδομένων, με βάση τον οδηγό συνέντευξης, τα ερευνητικά ερωτήματα και τα δεδομένα της θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού δημιουργήθηκαν εκ των προτέρων κάποια βασικά θέματα και κωδικοί, οι οποίοι θεωρήθηκε ότι θα εντοπιστούν στα ευρήματα. Στην πορεία της ανάγνωσης και της μελέτης των ευρημάτων προέκυψαν επιπλέον κωδικοί, οι οποίοι προσδιόριζαν πιο εύστοχα την ομαδοποίηση μέρους των δεδομένων.

Αρχικά, συλλέχθηκαν κάποια δημογραφικά δεδομένα σχετικά με την κατάρτιση και την επαγγελματική εμπειρία των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, προέκυψαν τέσσερεις βασικοί θεματικοί άξονες. Ο πρώτος αναφέρεται στα κίνητρα και την ποιότητά τους, ο δεύτερος σε διδακτικές μεθόδους που υποστηρίζουν τις τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών και μαθητριών, ο τρίτος σε διδακτικές μεθόδους που υπονομεύουν τις τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών/τριών και ο τελευταίος σε ζητήματα που θεωρούν σημαντικά αναφοράς οι συμμετέχοντες και παρακωλύουν την εκπαιδευτική διαδικασία και κατ' επέκταση την πρόοδο και την ευεξία των μαθητών και μαθητριών.

Πίνακας 2

Θέματα και Κωδικοί

Θέματα και Κωδικοί Ανάλυσης Δεδομένων	
Κίνητρα	A1. Εσωτερικά Κίνητρα: Κινητοποίηση της συμπεριφοράς από προσωπικό ενδιαφέρον και ευχαρίστηση σύμφυτη της δραστηριότητας. A2. Κίνητρα Εξωτερικής ρύθμισης: Κινητοποίηση της συμπεριφοράς από εξωγενείς επιβεβλημένες επιβραβεύσεις και τιμωρίες (εξωτερικός έλεγχος συμπεριφοράς). A3. Κίνητρα Ρύθμισης Ταύτισης: Κινητοποίηση της συμπεριφοράς μέσω της αναγνώρισης της αξίας της δραστηριότητας και επιθυμίας για δράση. A4. Ταύτιση Κινήτρων: Συμφωνία των προωθούμενων κινήτρων με τις διδακτικές μεθόδους και το παρακινητικό ύφος των εκπαιδευτικών.
Διδακτικές μέθοδοι υποστηρικτικές των ΒΨΑ	<u>B1. Υποστήριξη της αυτονομίας: Νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.</u> B1.1. Συνδέει το αντικείμενο του μαθήματος με παραδείγματα της καθημερινότητας. B1.2. Ενισχύει τη διαθεματικότητα του μαθήματος. B1.3. Παρουσιάζει κείμενα που άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών. B1.4. Προσαρμόζει τις δραστηριότητες στο επίπεδο κάθε μαθητή/τριας.

B1.5. Η θεματολογία του μαθήματος προκύπτει από τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.

B2. Υποστήριξη της αυτονομίας: Διεύρυνση και ενίσχυση του ενδιαφέροντος.

B2.1. Διατηρεί το ενδιαφέρον τους μέσω της δραματοποίησης κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

B2.2. Παρέχει ενδιαφέρουσες γνωστικές δραστηριότητες.

B3. Υποστήριξη της αυτονομίας: Ενθαρρύνει την πρωτοβουλία, ενισχύει στους προσωπικούς στόχους του/της μαθητή/τριας.

B4. Υποστήριξη της αυτονομίας: Λαμβάνει υπόψη την οπτική των μαθητών/τριών.

Γ1. Υποστήριξη της επάρκειας: Καθοδηγεί την εκπαιδευτική διαδικασία.

Γ1.1. Χρησιμοποιεί τακτικές επίλυσης βήμα προς βήμα.

Γ1.2. Προσαρμόζει το επίπεδο δυσκολίας των μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Γ1.3. Κατανέμει ρόλους.

Γ1.4. Αναθέτει εργασίες για περισσότερη εξάσκηση.

Γ2. Υποστήριξη της επάρκειας: Η εκπαιδευτική διαδικασία χαρακτηρίζεται από σαφήνεια.

Γ2.1. Παρέχει σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες.

Γ2.2. Διακρίνεται η συνέπεια στα λεγόμενα του εκπαιδευτικού.

Γ3. Υποστήριξη της επάρκειας: Ποιοτική ανατροφοδότηση.

Γ3.1. Αναζητεί ευκαιρία για έπαινο.

Γ3.2. Στόχο κάθε ανατροφοδότησης αποτελεί η βελτίωση.

Γ3.3. Παρέχει μη συγκριτική ανατροφοδότηση.

Γ4. Υποστήριξη της επάρκειας: Είναι ενθαρρυντικός ανεξάρτητα από το βαθμό επίδοσης.

Γ4.1. Παρέχει τη δυνατότητα ετεροαξιολόγησης στους/στις μαθητές/τριες.

Γ4.2. Ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να συνεχίσουν.

Δ1. Υποστήριξη του συσχετίζεσθαι: Χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση και άνευ όρων αποδοχή.

Δ1.1. Έχει επίγνωση των αναγκών, των επιθυμιών, των στόχων, των προτεραιοτήτων, των προτιμήσεων και των συναισθημάτων των μαθητών/τριών.

Δ1.2. Αντιμετωπίζει στοργικά τους/τις μαθητές/τριες.

Δ1.3. Λαμβάνει υπόψη την οπτική των μαθητών/τριών.

Δ1.4. Δείχνει ενδιαφέρον για τον/την κάθενα/καθεμία μαθητή/τρια ώστε να κερδίσει την εμπιστοσύνη και την αγάπη τους.

Δ1.5. Ακούει προσεκτικά και με κατανόηση τους/τις μαθητές/τριες.

Δ2. Υποστήριξη του συσχετίζεσθαι: Είναι ενθουσιώδης και χαρούμενος με την εργασία του.

Δ2.1. Καταβάλει προσπάθεια και ενέργεια στο μάθημα.

Δ2.2. Έχει χιούμορ.

Δ3. Υποστήριξη του συσχετίζεσθαι: Αντιμετωπίζει τους/τις μαθητές/τριες ως σημαντικούς.

Δ4. Υποστήριξη του συσχετίζεσθαι: Ενισχύει την ομαδικότητα και τη συνεργασία.

Σημείωση. ΒΨΑ = Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Αποτελέσματα Έρευνας

Ο σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας είναι να αναδείξει τις αντιλήψεις των φιλόλογων μιας ημιαστικής περιοχής για τα αποτελεσματικά κίνητρα των μαθητών και μαθητριών τους στα γλωσσικά μαθήματα, όπως επίσης και την οπτική τους σχετικά με το προσωπικό παρακινητικό τους ύφος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας που θα βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να κινητοποιηθούν. Τα ερευνητικά ερωτήματα αυτής της ποιοτικής μελέτης διαμορφώνονται ως εξής: Πώς αντιλαμβάνονται οι φιλόλογοι μιας ελληνικής ημιαστικής περιοχής τα αποτελεσματικά κίνητρα των μαθητών/τριών τους; Πώς αντιλαμβάνονται το δικό τους παρακινητικό ύφος που θα βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να κινητοποιηθούν; Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της μελέτης. Συγκεκριμένα, στην αρχή παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αποτελεσματικά κίνητρα των μαθητών και μαθητριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα δεδομένα που προέκυψαν για το προσωπικό παρακινητικό τους ύφος και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες συνάδουν με τις τακτικές υποστήριξης των ψυχολογικών αναγκών της αυτονομίας, της επάρκειας και του συσχετίζεσθαι. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα ευρήματα σε σχέση με την υπονόμηση των ψυχολογικών αναγκών και τέλος αναφέρονται κάποιοι παράγοντες που τονίστηκαν από τους φιλόλογους, οι οποίοι επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά δεν σχετίζονται με την υποστήριξη ή την υπονόμηση των ψυχολογικών αναγκών.

Αποτελεσματικά Κίνητρα για τους/τις Εκπαιδευτικούς

Το πρώτο ζήτημα που απασχόλησε την παρούσα έρευνα είναι οι αντιλήψεις που έχουν οι φιλόλογοι για τα αποτελεσματικά κίνητρα των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα με τη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, η ποιότητα των κινήτρων καθορίζεται από την πηγή που προέρχονται τα κίνητρα, αν είναι δηλαδή εσωτερικά ή εξωτερικά, αλλά και από το βαθμό εσωτερίκευσης των εξωτερικών κινήτρων (Ryan & Deci, 2020· Vansteenkiste et al., 2010). Από τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, προέκυψε πως οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/χουσες, θεωρούν σημαντικό οι μαθητές/τριες τους να κινητοποιούνται μέσω ρύθμισης ταύτισης καθώς

οι πιο πολλοί/ές (επτά από τους/τις δεκατρείς) από αυτούς/ές ανέφεραν πως θεωρούν σημαντικό κίνητρο να παρέχεται στους μαθητές και στις μαθήτριες η πληροφόρηση σχετικά με τη χρησιμότητα του κάθε μαθήματος και η σύνδεσή του με την καθημερινότητα και τη σύγχρονη κοινωνία, όπως παρατηρείται και στον Πίνακα 3. Ενδεικτικά, η Συμμετέχουσα 1 αναφέρει: *«Τι κίνητρα θα έπρεπε να έχουν τα παιδιά; Εγώ αυτό που προσπαθώ να κάνω είναι να τους κάνω μια διασύνδεση με την πραγματική κοινωνία, ότι έξω για να επιβιώσουν χρειάζονται προσόντα τους πάω κατευθείαν σε κάτι που ίσως αφορά το λύκειο παραπάνω και όχι το γυμνάσιο ότι κάπως πρέπει να επιβιώσουν έξω με κάποια προσόντα, αυτό»*. Επιπλέον, πολλοί από τους/τις συμμετέχοντες/χουσες έκαναν την ίδια ή παρόμοια αναφορά σε σχέση με τη διασύνδεση του εκάστοτε μαθήματος με την πραγματική ζωή και τη χρησιμότητα του. Ακόμη, αναφέρθηκε πως προσπαθούν να τονίσουν τη σχέση της διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων με τη βελτίωση του γνωστικού επιπέδου τους αλλά και τη χρήση της γλώσσας για προσωπικό όφελος. Ενδεικτικά, η Συμμετέχουσα 4 αναφέρει: *«θα μάθω να μιλάω σωστά οπότε θα γίνω σωστός πολίτης στην κοινωνία και σε καθημερινό επίπεδο θα με βοηθήσει ακόμα και στις σχέσεις μου, δηλαδή αυτό είναι το σημαντικότερο δηλαδή τα παιδιά να καταλάβουν ότι μαθαίνοντας τα γλωσσικά μαθήματα, μαθαίνοντας σωστά τη γλώσσα τους μαθαίνουν να επικοινωνούν, οπότε δημιουργούν σχέσεις, βελτιώνουν τη ζωή τους σε όλα τα επίπεδα, αν το καταλάβουν αυτό, νομίζω ότι είναι το πρώτο βήμα στο να ξεκινήσουν να τα μαθαίνουν και να τα διδάσκονται.»*

Στην κατηγορία των εξωτερικών κινήτρων και πιο συγκεκριμένα στα κίνητρα που προκύπτουν από εξωτερική ρύθμιση αναφέρθηκαν λιγότεροι/ες συμμετέχοντες/χουσες. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, επεσήμαναν ως κίνητρο την επίδοση, το βαθμό που μπορεί να επιτύχουν να πάρουν σε κάποιο μάθημα αλλά και κάποια επιβράβευση που πιθανόν να έχουν συμφωνήσει να λάβουν από τους γονείς εάν καταφέρουν να φτάσουν σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο, όπως φαίνεται και στα παρακάτω αποσπάσματα: Σ10 *«θα πούμε γιατί χρειάζονται αλλά σίγουρα ένα θέμα είναι αυτό που θέλουν είναι ο βαθμός. Αυτό είναι το πρώτο ας πούμε κίνητρο που είναι το ορατό»*, Σ12 *« Άλλα παιδιά μπορεί να έχουν ένα κίνητρο εξωτερικό για παράδειγμα μου έχει τάξει η μαμά μου το τάδε παιχνίδι ή μέχρι και θα με αφήσει να φτιάξω νύχια μου είπε μια κοπέλα αν πάρω καλό βαθμό ξέρω εγώ εκεί...»*

Αξίζει να αναφερθεί, πως υπήρξαν μόνο 4 αναφορές φιλολόγων σχετικά με τη σημασία των εσωτερικών κινήτρων στην παρώθηση των μαθητών και μαθητριών. Μάλιστα, όσοι από του εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν σε αυτό, σημείωσαν πως είναι λίγα τα παιδιά που θα φτάσουν στο Γυμνάσιο και θα έχουν προσωπικούς στόχους και εσωτερικό κίνητρο. Η Συμμετέχουσα 9 αναφέρει: *«εγώ θεωρώ το βασικότερο κίνητρο είναι να πηγάξει από τους ίδιους, η διάθεση τους να μάθουν κάτι, να ενημερωθούν για κάτι και να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες.»*. Για κάποιους/ες από τους/τις συμμετέχοντες/χουσες δεν κατέστη δυνατό να επισημάνουν τα σημαντικότερα κίνητρα, που χρειάζονται οι μαθητές και μαθήτριές τους να αναπτύξουν. Οι αναφορές τους περιορίστηκαν στις διδακτικές μεθόδους και τους τρόπους παρακίνησης που χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, τις οποίες ταυτόχρονα ταύτισαν με τα κίνητρα που θεωρούν οι ίδιοι/ίδιες σημαντικά, για παράδειγμα ο Συμμετέχων 8 στην ερώτηση για το ποια κίνητρα θεωρεί σημαντικά απαντά: *«Καταρχάς θεωρώ τα βιβλία εντελώς απαρχαιωμένα, δεν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Επίσης, θεωρώ ότι θα πρέπει να αλλάξει και ο τρόπος διδασκαλίας. Θα πρέπει τα παιδιά να έχουν πιο ενεργό ρόλο μέσω διαλόγου, ενεργητικές τεχνικές γενικώς.»*.

Πίνακας 3

Συχνότητα Αναφορών στα Διαφορετικά Είδη Κινήτρων

Κωδικός	Συχνότητα
A1. Εσωτερικά Κίνητρα: Κίνητρα που υπάρχουν όταν οι δραστηριότητες πραγματοποιούνται από προσωπικό ενδιαφέρον και ευχαρίστηση σύμφυτη της δραστηριότητα.	4
A2. Κίνητρα Εξωτερικής ρύθμισης: Κίνητρα που προέρχονται από εξωγενώς επιβεβλημένες επιβραβεύσεις και τιμωρίες (εξωτερικός έλεγχος συμπεριφοράς).	4
A3. Κίνητρα Ρύθμισης Ταύτισης: Αναγνώριση της αξίας της δραστηριότητας και επιθυμία για δράση.	7
A4. Σύνδεση κινήτρων μαθητών/τριών με αποτελεσματικές διδακτικές μεθόδους και παρακινητικό ύφος των εκπαιδευτικών.	3

Σημείωση. Η συχνότητα αναφέρεται στο πλήθος αναφορών στα διαφορετικά είδη κινήτρων στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και όχι στο πλήθος των εκπαιδευτικών που αναφέρθηκαν σε κάθε είδος κινήτρου.

Στις ερωτήσεις που αφορούσαν το ποια κίνητρα θεωρούν σημαντικά οι φιλόλογοι κατά τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων ένας/μία από τους/τις συμμετέχοντες/χουσες δεν κατάφερε να κατανοήσει την ερώτηση καθόλου και η μοναδική απάντηση που έδωσε σχετίστηκε με την άποψη πως θα ήταν καλό για τους μαθητές και τις μαθήτριες αλλά και τις διδακτικές ανάγκες να αναπροσαρμοστούν και να αλλάξουν τα σχολικά εγχειρίδια. Εμμέσως, τόσο αυτός ο Συμμετέχων όσο και ο Συμμετέχων 8, διαβλέπουν ως σημαντικό για τους μαθητές τους να υπάρχουν κατάλληλα εγχειρίδια που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Διδακτικές Μέθοδοι που Υποστηρίζουν τις Τρεις Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες

Με βάση τις αναφορές στη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (Ryan & Deci, 2017) σχετικά με τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες (ανάγκη της Αυτονομίας, της Επάρκειας και του Συσχετίζεσθαι) αλλά και με γνώμονα κάποιες έρευνες που έχουν γίνει, όπως έχει αναφερθεί και ανωτέρω, όταν οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών/τριών ικανοποιούνται τότε παρατηρείται βελτίωση των επιδόσεων αλλά και γενικότερη ευεξία στην πορεία των μαθητών και μαθητριών (Cheon et al., 2020· Niemec & Ryan, 2009· Haerens et al., 2015). Στο δεύτερο μέρος της παρούσας έρευνας, στα πλαίσια της διερεύνησης του προσωπικού παρακινητικού ύφους των φιλολόγων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία εντοπίστηκαν κάποιες διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της διδασκαλίας τους, οι οποίες, κατά τη γνώμη τους, υποστηρίζουν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών και μαθητριών. Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί φαίνεται να υιοθετούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους μεθόδους που συνάδουν με τακτικές που υποστηρίζουν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες, όπως αυτές περιγράφονται στη βιβλιογραφία (π.χ. Reeve & Cheon, 2021). Κάποιοι από αυτούς ανέφεραν, πως οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν πολλές φορές εξαρτώνται από το εκπαιδευτικό αντικείμενο με το οποίο καταπιάνονται, καθώς ο τρόπος διδασκαλίας του εκάστοτε φιλολογικού μαθήματος διαφοροποιείται και προσαρμόζεται στις διδακτικές ανάγκες. Όπως παρατηρείται και στους Πίνακες 4, 5 και 6, οι περισσότεροι φιλόλογοι φαίνεται πως στη διάρκεια της διδασκαλίας τους χρησιμοποιούν τακτικές που υποστηρίζουν την αυτονομία.

Ενδεικτικά, οι κωδικοί B1, B2, B3, B4 (υποστήριξη της αυτονομίας) εμφανίζονται δεκαεπτά φορές ενώ οι Γ1, Γ2, Γ3, Γ4 (υποστήριξη της επάρκειας) και οι Δ1, Δ2, Δ3, Δ4 (υποστήριξη του συσχετίζεσθαι) δεκατρείς και δεκαέξι αντίστοιχα.

Διδακτικές Μέθοδοι που Υποστηρίζουν την Αυτονομία

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα και με τον Πίνακα 4 σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους που υποστηρίζουν την αυτονομία, φαίνεται πως οι περισσότεροι/ες φιλόλογοι προσπαθούν να συνδέουν το αντικείμενο του μαθήματος με παραδείγματα της καθημερινότητας, ώστε να κατανοούν οι μαθητές και οι μαθήτριες τη χρησιμότητα των γλωσσικών μαθημάτων. Ο Συμμετέχων 3 αναφέρει: *«Ναι, εμένα μου αρέσει να τονίζω πάρα πολύ και να καλλιεργώ της χρηστικότητα της γλώσσας, δηλαδή να καταλάβουν ότι η ακριβολογία στη γλώσσα είναι πάρα πολύ χρήσιμη, δηλαδή τους δίνω παραδείγματα και συνεχώς κάνω τέτοιες εφαρμογές ότι εάν χρησιμοποιήσουμε την Α λέξη, είτε τη Β λέξη, με τη Β λέξη που είναι λίγο πιο ακριβής, μπορώ να πετύχω καλύτερα αυτό που θέλω, δηλαδή τους δίνω, τους δείχνω ότι η πειθώ μέσω της γλώσσας, αυτό είναι το πρώτο που τους τραβάει και λένε «α! κύριε είναι χρήσιμο αυτό»...»*. Επίσης, η Συμμετέχουσα 5 δηλώνει: *«Αυτό που προσπαθώ να κάνω είναι να τους ωθήσω να παράγουν προφορικό λόγο και όχι μόνο, να παράγουν προφορικό λόγο και επίσης να φέρνω μέσα στην τάξη στοιχεία της καθημερινότητας, ακόμη και τα απλά στοιχεία που μας δίνει το βιβλίο, προσπαθώ να τα τραβήξω προς την πραγματικότητα να τα κάνω πιο οικεία στην καθημερινότητα των παιδιών, γιατί μόνο έτσι μπορούμε να το πετύχουμε και να εκφράσουν άποψη.»*. Σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών αναφέρει πως χρησιμοποιεί τακτικές συσχέτισης με την καθημερινότητα και τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών και μαθητριών προκειμένου να τους προσελκύσει και να αποκτήσει νόημα η εκπαιδευτική διαδικασία για το μεγαλύτερο μέρος της εκάστοτε σχολικής τάξης. Επιπλέον, θεωρούν αρκετά σημαντικό, να ενισχύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και μαθητριών μέσα από γνωστικές δραστηριότητες και εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας. Ενδιαφέρον παράδειγμα αποτελεί η δραματοποίηση χαρακτήρων κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τακτική που αναφέρθηκε δύο φορές τουλάχιστον από τους/τις φιλόλογους, ιδιαιτέρως για τα μαθήματα που αφορούν στα ομηρικά έπη ή στη λογοτεχνία. Η Συμμετέχουσα 1 αναφέρει: *«Βάζοντας τα να πουν, να δραματοποιήσουν, δραματοποιώ εγώ άπειρα πράγματα, η δραματοποίηση πάει σύννεφο, να με δεις εμένα Τηλέμαχο να πάθεις πλάκα.»* και ο Συμμετέχων 3: *«Ε κατ’*

αρχάς το μάθημα εγώ το κάνω πολύ θεατρικά, δηλαδή δεν κάθομαι ήσυχος, καίω πολλή βενζίνη στο μάθημα, πραγματικά καίω βενζίνη, δηλαδή, γυρνάω γύρω γύρω τα θρανία, μιλάω, ανεβοκατέβασμα της φωνής και μου βγαίνουν φυσικά αυτά.». Ελάχιστες ήταν οι αναφορές σχετικά με την ενθάρρυνση στην πρωτοβουλία των μαθητών/τριών και την επιμονή στους προσωπικούς τους στόχους, όπως επίσης και για τη συνθήκη του να λαμβάνει υπόψη του ο/η εκπαιδευτικός την οπτική των μαθητών/τριών για συγκεκριμένα ζητήματα.

Πίνακας 4

Συχνότητα Αναφορών σε Διδακτικές Μεθόδους Υποστηρικτικές της ΒΨΑ της Αυτονομίας.

Κωδικός	Συχνότητα
<u>B1. Υποστήριξη της αυτονομίας: Νοσηματοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.</u>	11
B1.1. Συνδέει το αντικείμενο του μαθήματος με παραδείγματα της καθημερινότητας.	5
B1.2. Ενισχύει τη διαθεματικότητα του μαθήματος.	1
B1.3. Παρουσιάζει κείμενα που άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών.	2
B1.4. Προσαρμόζει τις δραστηριότητες στο επίπεδο κάθε μαθητή/τριας.	2
B1.5. Η θεματολογία του μαθήματος προκύπτει από τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.	1
<u>B2. Υποστήριξη της αυτονομίας: Διεύρυνση και ενίσχυση του ενδιαφέροντος.</u>	6
B2.1. Διατηρεί το ενδιαφέρον τους μέσω της δραματοποίησης κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	2
B2.2. Παρέχει ενδιαφέρουσες γνωστικές δραστηριότητες.	2
<u>B3. Υποστήριξη της αυτονομίας: Ενθαρρύνει την πρωτοβουλία, επιμένει στους προσωπικούς στόχους του/της μαθητή/τριας.</u>	1
<u>B4. Υποστήριξη της αυτονομίας: Λαμβάνει υπόψη την οπτική των μαθητών/τριών.</u>	1

Σημείωση. ΒΨΑ = Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες.

Διδακτικές Μέθοδοι που Υποστηρίζουν την Επάρκεια

Σχετικά με την υποστήριξη της ανάγκης για επάρκεια, παρατηρήθηκε πως αναφέρθηκαν λιγότερες τακτικές που να ενισχύουν την ανάγκη αυτή σε σχέση με τις άλλες δύο. Πιο συχνά, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5, οι φιλόλογοι ανέφεραν πως

Πίνακας 5

Συχνότητα Αναφορών σε Διδακτικές Μεθόδους Υποστηρικτικές της ΒΨΑ της επάρκειας.

Κωδικός	Συχνότητα
<u>Γ1. Υποστήριξη της επάρκειας: Καθοδηγεί την εκπαιδευτική διαδικασία.</u>	4
Γ1.1. Χρησιμοποιεί τακτικές επίλυσης βήμα προς βήμα.	1
Γ1.2. Προσαρμόζει το επίπεδο δυσκολίας των μαθησιακών δραστηριοτήτων.	1
Γ1.3. Κατανέμει ρόλους.	1
Γ1.4. Αναθέτει εργασίες για περισσότερη εξάσκηση.	1
<u>Γ2. Υποστήριξη της επάρκειας: Η εκπαιδευτική διαδικασία χαρακτηρίζεται από σαφήνεια.</u>	5
Γ2.1. Παρέχει σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες.	4
Γ2.2. Διακρίνεται η συνέπεια στα λεγόμενα του εκπαιδευτικού.	1
<u>Γ3. Υποστήριξη της επάρκειας: Ποιοτική ανατροφοδότηση.</u>	3
Γ3.1. Αναζητεί ευκαιρία για έπαινο.	1
Γ3.2. Στόχο κάθε ανατροφοδότησης αποτελεί η βελτίωση.	1
Γ3.3. Παρέχει μη συγκριτική ανατροφοδότηση.	1
<u>Γ4. Υποστήριξη της επάρκειας: Είναι ενθαρρυντικός ανεξάρτητα από το βαθμό επίδοσης.</u>	3
Γ4.1. Παρέχει τη δυνατότητα ετεροαξιολόγησης στους/στις μαθητές/τριες.	1
Γ4.2. Ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να συνεχίσουν.	1

Σημείωση. ΒΨΑ = Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες.

προσπαθούν να είναι σαφείς στις οδηγίες τους σχετικά με το εκάστοτε μάθημα αλλά και με τη διαδικασία που θα ακολουθήσουν στην πορεία της διδασκαλίας τους, ένα χαρακτηριστικό που χαρίζει στην εκπαιδευτική διαδικασία ακρίβεια και σαφήνεια και βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να νιώσουν ότι γνωρίζουν πως να

αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά με το αντικείμενο του μαθήματος. Οι συμμετέχοντες/χουσε 1, 3, 12 αντίστοιχα αναφέρουν, Σ1: «Σημειώνω, ποιες έννοιες ας πούμε στην Οδύσσεια, ποιες έννοιες μάθαμε φεύγοντας από δω το Μάιο πρέπει να ξέρετε αυτές τις έννοιες, να το τσεκάρουμε τα μάθατε.», «Είμαι και εγώ τέτοιος άνθρωπος που λειτουργώ σε κουτάκια, τους τα βάζω σε κουτάκια, αυτό, τι είπαμε, εκείνο...τακ...τακ... εκείνο συν εκείνο ίσον αυτό, εκείνο συν το άλλο ίσον το άλλο.», Σ3: «Είσαι ειλικρινής, δεν τους λες πράγματα που δεν θα κάνεις, και δεν κάνεις πράγματα με τα οποία τους σοκάρεις, με την αρνητική έννοια, βγάλτε να γράψουμε τώρα διαγώνισμα, δεν πειράζει έτοιμοι είστε, για να βγάλω εγώ την προθεσμία των διαγωνισμάτων, είναι πολλά...», Σ12: «Ναι ,ναι είναι ξεκάθαρο διότι , πως να το πω, γίνεται κουβέντα ότι τώρα θα κάνουμε αυτό και κάποιοι που παρακολουθούν καταλαβαίνουν πάρα πολύ καλά». Η Συμμετέχουσα 9 θεωρεί σημαντικό να αναθέτει εργασίες στο σπίτι ώστε να μπορούν οι μαθητές/τριες να εξασκούνται και να καταφέρνει η ίδια να παρέχει ανατροφοδότηση με βάση την πορεία των μαθητών/τριών στις εργασίες αυτές, όπως φαίνεται και στο απόσπασμα: : «Αυτά που προωθώ περισσότερο εγώ, είναι εε... όσο μπορούμε το διαδραστικό μάθημα, εε το ψηφιακό με ασκήσεις και φυσικά οι ασκήσεις στο σπίτι.. εε...χωρίς ασκήσεις στο σπίτι και χωρίς να έχουν δουλειά τα παιδιά και εργασία νομίζω ότι δεν έχουν ανάλογη ανατροφοδότηση στο επόμενο μάθημα, νομίζω ότι με τις ασκήσεις τα παιδιά θέλουν να έχουν ένα πλαίσιο στο οποίο θα δουλέψουν στο σπίτι, για να μπορούν να αναπαραγάγουν, να δουλέψουν σ' αυτά που είδαν στο...». Στη συνέχεια, εντοπίστηκαν συμπεριφορές όπως η καθοδήγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η ποιοτική ανατροφοδότηση αλλά και η ενθάρρυνση από τους/τις φιλολόγους ανεξάρτητα από την επίδοση των μαθητών/τριών και πάλι όμως σε μικρή συχνότητα αν λάβει κανείς υπόψη το σύνολο των συμμετεχόντων/χουσών και τις φορές που εμφανίστηκε ο κάθε κωδικός. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5 παρατηρήθηκε πως τρεις φορές αναφέρθηκε ο κωδικός της καθοδήγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο κωδικός της ποιοτικής ανατροφοδότησης και ο κωδικός του να είναι ο/η εκπαιδευτικός ενθαρρυντικός ανεξάρτητα από την επίδοση των μαθητών/τριών. Για κάθε έναν από τους κωδικούς αυτούς υπήρξαν κάποιες αντιπροσωπευτικές αναφορές από τους/τις φιλολόγους. Ο Συμμετέχων 8 σε σχέση με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επισημαίνει πως κατανέμει ρόλους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και βλέπει αποτέλεσμα στη δραστηριοποίηση των μαθητών/τριών με αυτή την τεχνική, λεπτομερέστερα αναφέρει: «Ας πούμε πρόσφατα στο πλαίσιο της

Διδακτικές μέθοδοι που Υποστηρίζουν την Ανάγκη του Συσχετίζεσθαι

58

αγαπάνε κάπως και μου το δείχνουν και εγώ τα αγαπάω είναι αλήθεια γιατί τα συμπονώ για όλα αυτά. Και είναι πολύ λίγα έτσι που σε τσατίζουν έτσι αλητάκια λίγο και άιντε λες. Δεν πειράζει παιδιά είναι.».

Πίνακας 6

Συχνότητα Αναφορών σε Διδακτικές Μεθόδους Υποστηρικτικές της ΒΨΑ του Συσχετίζεσθαι.

Κωδικός	Συχνότητα
<u>Δ1. Υποστήριξη του συσχετίζεσθαι: Χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση και άνευ όρων αποδοχή.</u>	6
Δ1.1. Έχει επίγνωση των αναγκών, των επιθυμιών, των στόχων, των προτεραιοτήτων, των προτιμήσεων και των συναισθημάτων των μαθητών/τριών.	2
Δ1.2. Αντιμετωπίζει στοργικά τους/τις μαθητές/τριες.	1
Δ1.3. Λαμβάνει υπόψη την οπτική των μαθητών/τριών.	1
Δ1.4. Δείχνει ενδιαφέρον για τον/την καθένα/καθεμία μαθητή/τρια ώστε να κερδίσει την εμπιστοσύνη και την αγάπη τους.	1
Δ1.5. Ακούει προσεκτικά και με κατανόηση τους/τις μαθητές/τριες.	1
<u>Δ2. Υποστήριξη του συσχετίζεσθαι: Είναι ενθουσιώδης και χαρούμενος με την εργασία του.</u>	2
Δ2.1. Καταβάλλει προσπάθεια και ενέργεια στο μάθημα.	1
Δ2.2. Έχει χιούμορ.	1
<u>Δ3. Υποστήριξη του συσχετίζεσθαι: Αντιμετωπίζει τους/τις μαθητές/τριες ως σημαντικούς.</u>	3
<u>Δ4. Υποστήριξη του συσχετίζεσθαι: Ενισχύει την ομαδικότητα και τη συνεργασία.</u>	5

Σημείωση. ΒΨΑ = Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες.

Ο Συμμετέχων 3 αναφέρει: «το λέω δεύτερο αλλά για μένα είναι το πιο βασικό, είναι να παρακολουθείς τους μαθητές σου, εννοώ και στο διάλειμμα ακόμα, σε τι κατάσταση είναι, πως κινούνται, έχουνε παρέες, δεν έχουνε, ο ψυχισμός τους και να μπορείς μετά από ένα δυο μήνες, ακόμη κι αν τους έχεις γνωρίσει αυτή τη χρονιά, τους μαθητές, να

ξέρεις, πότε είναι έτσι, πότε είναι αλλιώς, πότε είναι σταθεροί, αυτό είναι το πρώτο για μένα, έτσι δουλεύω εγώ, και μετά να τους μάθω κάτι, δεν γίνεται άμα δεν συγγενέψεις και δεν πεις «γιατί είσαι έτσι σήμερα;» «για έλα λίγο; Όλα καλά;». ναι... αυτό άμα του πεις «ναι, κύριε σου λέει ο άλλος», «όχι καλά είμαι κύριε, εντάξει» ή κάποιος άλλος μπορεί να σου πει «α, το καταλάβατε κύριε, σήμερα, ε». αυτή η ερώτηση, η οποία είναι ελαχίστου χρόνου, δεν κοστίζει τίποτα, μόνο λίγη προσοχή, σου φέρνει το μαθητή για όλη τη χρονιά. Αυτό.». Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε έντονα η τακτική της χρήσης ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, γεγονός που φαίνεται να υποστηρίζει την ομαδικότητα και τη συνεργασία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι ο κωδικός που είχε τις περισσότερες αναφορές. Οι περισσότεροι φιλόλογοι ανέφεραν πως είναι μια μέθοδος που βοηθάει στην δραστηριοποίηση των μαθητών και των μαθητριών και στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος τους για τα γλωσσικά μαθήματα, όπως φαίνεται και από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων/χουσών 8, 9, 11 αντίστοιχα: Σ8 «Ποια κίνητρα προωθώ στη διδασκαλία μου. Ναι, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα παιδιά να εκφέρουν άποψη, να μην φοβούνται να εκφέρουν και δεν μένω τόσο σε τυπολατρία, σε κανόνες.», Σ9 «...δηλαδή για παράδειγμα στη λογοτεχνία ενδείκνυται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ή στη γλώσσα του γυμνασίου», Σ11 «Αυτό πάλι με αυτούς τους τρόπους, με πιο απλές δραστηριότητες, με κινητοποίηση, να μιλούν, να κάνουν, να εφαρμόσουν πολύ και όταν μου δίνεται η ευκαιρία και βοηθάει πολύ το μάθημα και τις ομαδοσυνεργατικές. Εκεί ενισχύονται και τους αρέσει. Και ξεφεύγουν από αυτό που θεωρούν ρουτίνα του μαθήματος». Ολοκληρώνοντας τις αναφορές σχετικά με την υποστήριξη της τρίτης βασικής ψυχολογικής ανάγκης, φαίνεται πως κάποιοι από τους/τις φιλόλογους ανέφεραν πως αντιμετωπίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριες ως σημαντικούς.

Διδακτικές Μέθοδοι που Υπονομεύουν τις Τρεις Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, έρευνες που στηρίχθηκαν στη Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (Ryan & Deci, 2000) έχουν δείξει πως σε συνθήκες που οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών και μαθητριών υπονομεύονται τότε η επίδοση και η ευεξία των μαθητών/τριών είτε δεν βελτιώνεται είτε ελαχιστοποιείται (Brisimis et al., 2020· Bartholomew et al., 2011· Bartholomew et al., 2018). Στην παρούσα έρευνα, οι φιλόλογοι που συμμετείχαν δεν αναφέρθηκαν σε τακτικές που

υπονομεύουν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες της αυτονομίας, της επάρκειας και του συσχετιζέσθαι. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει απαραίτητα πως οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν τέτοιες τακτικές κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων, ενδεχομένως δεν θεώρησαν σημαντική την αναφορά τους ή μπορεί να αποτέλεσε εσκεμμένη παράλειψη καθώς δεν είναι τακτικές που ενισχύουν τη θετική εικόνα του εκπαιδευτικού.

Λοιποί Παράγοντες που Επηρεάζουν την Κινητοποίηση των Μαθητών/τριών.

Εκτός από την αναφορά στις διδακτικές μεθόδους που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν για να κινητοποιήσουν τους/τις μαθητές/τριες, πολλοί από αυτούς/αυτές αναφέρθηκαν σε ζητήματα, τα οποία δημιουργούν κωλύματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενδεικτικά, οι περισσότεροι από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν πως το γεγονός πως το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων θεωρείται και από τους ίδιους αλλά και από τους μαθητές και τις μαθήτριες αναχρονιστικό και ανιαρό, καθώς τα σχολικά εγχειρίδια δεν έχουν αλλάξει εδώ και αρκετά χρόνια. Η Συμμετέχουσα 5 αναφέρει: *«Πρώτα απ' όλα, θεωρώ ότι πρέπει να αλλάξουν τα βιβλία, δεν μπορούμε να ζητάμε από τα παιδιά να προβληματίζονται, δεν μπορούμε να ζητούμε από τα παιδιά να τοποθετηθούν σε προβληματισμούς κοινωνικού ενδιαφέροντος, που αυτό είναι το ζητούμενο είναι μέλη της κοινωνίας, δεν είναι το σχολείο αποκομμένο από την κοινωνία και να τους έχουμε βιβλία παρωχημένα, δεν μπορούμε να ζητάμε από τα παιδιά να εξετάζονται με νέους τρόπους εξέτασης και τα βιβλία να είναι αναχρονιστικά, δεν μπορούμε να απευθυνόμαστε σε παιδιά το 2023 και τα θέματα να μην άπτονται καθόλου των ενδιαφερόντων τους ή να πω καλύτερα θα πρέπει τα βιβλία να φροντίσουν να δημιουργήσουν στα παιδιά ενδιαφέροντα, τα βιβλία έτσι όπως είναι αντί να τα ωθήσουν τα απωθούν.»*. Κάποιοι τόνισαν μάλιστα πως αν τα σχολικά εγχειρίδια εμπεριείχαν υλικό προσαρμοσμένο στην εποχή, θα αποτελούσαν ένα ακόμη τρόπο κινητοποίησης για τους/τις μαθητές/τριες. Επίσης, κάποιοι ανέφεραν το ζήτημα της έλλειψης επαρκούς χρόνου, καθώς ο εκπαιδευτικός εκτός από το εκπαιδευτικό έργο που έχει καθήκον να παράγει, υποχρεώνεται και σε άλλες δραστηριότητες που δεν αφορούν άμεσα την μαθησιακή διαδικασία (γραφειοκρατικές υποχρεώσεις). Η Συμμετέχουσα 4 τονίζει: *«... ο χρόνος και όχι μόνο ο όγκος της ύλης όλα αυτά τα οποία επωμίζονται, βλέπω να επωμίζονται γιατί κι εγώ δεν έχω μεγάλη εμπειρία στο δημόσιο σχολείο, αλλά*

βλέπω καθηγητές που επωμίζονται πάρα πολλές άλλες δραστηριότητες στο σχολείο πέραν του να διδάζουν και να μεταδώσουν γνώσεις, οπότε όλο αυτό δεν φτάνει σε χρόνο, δηλαδή αυτό θεωρώ μόνο ως περιοριστικό στο να μην μπορέσω να κινητοποιήσω». Ακόμη ένα θέμα που αναφέρθηκε από τους/τις συμμετέχοντες/χουσες αρκετές φορές είναι πως η διδακτέα ύλη των μαθημάτων δεν συνάδει με τις διδακτικές ώρες, καθώς είναι τόσο ο όγκος της, που αναγκάζει τους/τις εκπαιδευτικούς να αναλώνονται στο πως τυπικά θα την παρουσιάσουν όλη σε περιορισμένο διδακτικό χρόνο, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα να επιμείνουν σε λεπτομέρειες ή να εστιάσουν σε οποιοδήποτε άλλο ζήτημα μέσα στη σχολική αίθουσα πέραν της παράδοσης της διδακτέας ύλης. Οι Συμμετέχουσες 9 και 12 αναφέρουν, Σ9: «εκεί πάμε στοχευμένα σε συγκεκριμένα στοιχεία, μετά είμαι υποχρεωμένη να τρέξω και την ύλη, να τους πιέσω παραπάνω, οπότε τέτοιου είδους πιο εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας...», Σ12: «όταν η ύλη τρέχει λοιπόν κα ειδικά όταν έχω πάει το σχολείο που είμαι αναπληρώτρια Οκτώβρη ή Νοέμβρη και οι άλλοι είναι 1,5 μήνα μπροστά στην ύλη από εμένα να μην έχω το χρόνο να καθίσω μετά.».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Συζήτηση

Ο σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των φιλολόγων της ημιαστικής περιοχής της Κοζάνης σχετικά με το ποια θεωρούν αποτελεσματικά κίνητρα οι ίδιοι για τους μαθητές και τις μαθήτριες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων αλλά και πως αντιλαμβάνονται οι ίδιοι το προσωπικό παρακινητικό ύφος τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Όσο αφορά στο πρώτο ερώτημα που απασχόλησε την έρευνα, ποια κίνητρα θεωρούν οι φιλόλογοι αποτελεσματικά για την εμπλοκή των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων, τα ευρήματα έδειξαν πως οι περισσότεροι από τους φιλόλογους θεωρούν σημαντικά τα κίνητρα που προέρχονται από τη ρύθμιση ταύτισης, δηλαδή την κινητοποίηση των μαθητών/τριών που βασίζεται στη σύνδεση του εκάστοτε μαθήματος με τις καθημερινές, οικείες δραστηριότητες των μαθητών/τριών ή στον επιτονισμό της χρησιμότητας του μαθήματος στην καθημερινή ζωή και στην πορεία των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων/χουσών, οι μαθητές/τριες είναι σημαντικό να αντιλαμβάνονται την αξία του μαθήματος και να επιθυμούν να δραστηριοποιηθούν και να συμμετέχουν στο εκάστοτε μάθημα. Η κατηγορία των κινήτρων που ανήκουν στη ρύθμιση ταύτισης αποτελεί μία από τις πιο αυτόνομες κατηγορίες κινήτρων καθώς το άτομο κατορθώνει να αναγνωρίσει την αξία της δραστηριότητας και να συμμετέχει, με προθυμία σε αυτή για δικούς του προσωπικούς λόγους (Ryan & Deci, 2000). Τα κίνητρα αυτά θεωρούνται αρκετά σημαντικά από τους φιλόλογους καθότι φαίνεται να συνάδουν και με το παρακινητικό ύφος που εφαρμόζουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, το οποίο, σύμφωνα με τις αναφορές και τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα, εστιάζεται μεταξύ άλλων στην ανάδειξη της χρησιμότητας του μαθήματος. Λίγοι φιλόλογοι αναφέρθηκαν στα εσωτερικά κίνητρα, αλλά τόνισαν το γεγονός πως λίγοι έφηβοι τα διαθέτουν και δεν έδωσαν την απαραίτητη σημασία σε αυτά. Όπως παρατηρείται όμως και σε άλλες έρευνες, τα εσωτερικά και αυτόνομα κίνητρα είναι εκείνα που δείχνουν να έχουν καλύτερα αποτελέσματα στη διαδικασία της μάθησης και στην επίδοση των μαθητών και μαθητριών (Leon et al., 2015· Taylor et al., 2014)

Επίσης, αναφορές έγιναν για τα κίνητρα που προέρχονται από την εξωτερική ρύθμιση, ενδεικτικά οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι μαθητές/τριες κινητοποιούνται για την επίτευξη συγκεκριμένης επίδοσης (συγκεκριμένο βαθμό) με σκοπό την

οποιαδήποτε υλική επιβράβευση από το οικογενειακό περιβάλλον, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν να δώσουν σαφείς απαντήσεις καθώς ανέφεραν έντονα το γεγονός πως το ζήτημα που δυσκολεύει τους/τις μαθητές/τριες είναι τα λειτουργικά προβλήματα του σχολείου, ενδεικτικά υπήρξαν αναφορές στα αναχρονιστικά σχολικά εγχειρίδια που δεν κρατούν ενεργό το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Όπως φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν αυτή την ανησυχία, διαβλέπουν την καλλιέργεια αποτελεσματικών κινήτρων στους/στις μαθητές/τριες μέσω ενός πλούσιου σε ερεθίσματα εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα προωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και άρα τα εσωτερικά τους κίνητρα.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που απασχόλησε τη μελέτη αυτή, είναι το πώς αντιλαμβάνονται οι φιλόλογοι το προσωπικό παρακινητικό τους ύφος κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας τους στα γλωσσικά μαθήματα. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να κινητοποιήσουν τους/τις μαθητές/τριες είναι υποστηρικτικές ή υπονομευτικές για τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών; Οι περισσότερες αναφορές που συγκεντρώθηκαν από τους/τις συμμετέχοντες/χουσες αφορούσαν σε συμπεριφορές που υποστηρίζουν τις τρεις ψυχολογικές ανάγκες, της αυτονομίας της επάρκειας και του συσχετίζεσθαι. Ενώ κανένας εκπαιδευτικός δεν αναφέρθηκε σε πρακτικές που υπονομεύουν τις συγκεκριμένες ψυχολογικές ανάγκες, γεγονός βέβαια που δεν σημαίνει ότι δεν χρησιμοποιούν και τέτοιου είδους τακτικές στη διάρκεια της διδασκαλίας τους.

Αναλυτικότερα, σε σχέση με την υποστήριξη της ανάγκης της αυτονομίας, οι στρατηγικές που αναφέρθηκαν αφορούν στη νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη διεύρυνση και την ενίσχυση του ενδιαφέροντος, την ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας, την παραίνεση για επιμονή στους προσωπικούς στόχους του/της μαθητή/τριας και το να λαμβάνει υπόψη την οπτική των μαθητών/τριών (Reeve & Jang, 2006· Reeve & Cheon, 2021). Οι συμπεριφορές που αναφέρθηκαν για τη νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήταν η σύνδεση του αντικειμένου του μαθήματος με παραδείγματα της καθημερινότητας, η ενίσχυση της διαθεματικότητας του μαθήματος, η παρουσίαση κειμένων που άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών, η προσαρμογή των δραστηριοτήτων στο επίπεδο κάθε μαθητή/τριας και η επιλογή της θεματολογίας του μαθήματος βάσει των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών. Υπάρχουν όμως και τακτικές διδασκαλίας που υποστηρίζουν την

ψυχολογική ανάγκη της αυτονομίας στη βιβλιογραφία (De Meyer et al., 2014· Ryan & Deci, 2017· Van den Berghe et al., 2013) που δεν αναφέρθηκαν από τους φιλολόγους, ενδεχομένως γιατί δεν τις θεώρησαν σημαντικές, όπως η χρήση ευγενικής και ενθαρρυντικής μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως το να χαμογελούν στους/στις μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια του μαθήματος και επιμέρους τακτικές όπως η ενθάρρυνση της ανάπτυξης κριτικής σκέψης ή η παροχή ευκαιριών αυτόνομης διαχείρισης προβλημάτων χωρίς παρέμβαση και η χρήση ενθαρρυντικής και ευγενικής γλώσσας.

Για την υποστήριξη της επάρκειας αναφέρθηκαν συνολικά δεκαπέντε στρατηγικές, οι βασικότερες ήταν αυτή της καθοδήγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η ποιοτική ανατροφοδότηση, το να καθοδηγεί την εκπαιδευτική διαδικασία ο εκπαιδευτικός και να είναι ενθαρρυντικός ανεξάρτητα από το βαθμό επίδοσης (Reeve & Cheon, 2021· Stroet et al., 2015). Στις επιμέρους τακτικές προέκυψαν αναφορές που παραπέμπουν στη χρήση τακτικών επίλυσης θεμάτων βήμα προς βήμα, στην προσαρμογή του επιπέδου δυσκολίας των μαθησιακών δραστηριοτήτων, στην κατανομή ρόλων, και στην ανάθεση εργασιών για περισσότερη εξάσκηση. Επιπλέον, οι φιλόλογοι ανέφεραν για την υποστήριξη της επάρκειας και άλλες τακτικές όπως η παροχή σαφών και λεπτομερών οδηγιών, η αναζήτηση ευκαιρίας για έπαινο, η αναγνώριση της προσπάθειας ώστε οι μαθητές/τριες να επικεντρώνονται στην αυτοβελτίωσή τους, η συνέπεια σε όσα υποστηρίζουν μέσα στην τάξη, η παροχή δυνατότητας ετεροαξιολόγησης των μαθητών/τριών και η ενθάρρυνση των μαθητών/τριών να συνεχίζουν την προσπάθεια. Στη βιβλιογραφία (Aelterman et al., 2014· Aelterman et al., 2019· Ryan & Deci, 2017) όμως υπάρχουν και άλλες τακτικές που υποστηρίζουν την επάρκεια και δεν αναφέρθηκαν από τους φιλολόγους, για παράδειγμα κανένας δεν ανέφερε ότι κάνει ξεκάθαρες τις οδηγίες για σωστή ή λανθασμένη συμπεριφορά ή ότι ορίζει τα όρια των μαθητών/τριών στην τάξη μέσα από κανόνες και οργανώνει την ομαλή μετάβαση από δραστηριότητα σε δραστηριότητα. Ακόμη, δεν αναφέρθηκαν τακτικές όπως η έναρξη του μαθήματος με επισκόπηση όσων θα ακολουθήσουν, η προβολή συνομήλικων ως πρότυπα προς μίμηση ή το να εκφράζει ο εκπαιδευτικός εμπιστοσύνη στις ικανότητες των μαθητών/τριών.

Για την υποστήριξη της ανάγκης του συσχετίζεσθαι, οι φιλόλογοι έκαναν συνολικά δεκαέξι αναφορές, οι πιο βασικές τακτικές που προέκυψαν ήταν η ενσυναίσθηση και άνευ όρων αποδοχή, ο ενθουσιασμός και η χαρά των εκπαιδευτικών με την εργασία τους, η αντιμετώπιση των μαθητών/τριών ως σημαντικούς και η ενίσχυση της ομαδικότητας και της συνεργασίας (De Meyer et al., 2014· Van den Berghe et al., 2013). Επιμέρους τακτικές των παραπάνω αναφορών που σημειώθηκαν έχουν να κάνουν με την επίγνωση των αναγκών, των επιθυμιών, των στόχων, των προτεραιοτήτων, των προτιμήσεων και των συναισθημάτων των μαθητών/τριών, με τη ζεστασιά και στοργή προς τους/τις μαθητές/τριες, με το να λαμβάνει υπόψη ο/η εκπαιδευτικός την οπτική των μαθητών/τριών, να δείχνει ενδιαφέρον για τον/την καθένα/καθεμία μαθητή/τρια ώστε να κερδίσει την εμπιστοσύνη και την αγάπη τους, να ακούει προσεκτικά και με κατανόηση τους/τις μαθητές/τριες, να καταβάλει προσπάθεια και ενέργεια στο μάθημα, να έχει χιούμορ. Υπάρχουν όμως και τακτικές που υποστηρίζουν την ανάγκη του συσχετίζεσθαι σε βιβλιογραφικές πηγές (Haerens et al. 2013· Ryan & Deci, 2017· Van den Berghe et al., 2013) που δεν αναφέρθηκαν από τους/τις φιλόλογους, τέτοιες είναι το να δείχνει ο εκπαιδευτικός ζεστασιά και ευγένεια, να εκδηλώνει το ενδιαφέρον για την πρόοδο και την ευημερία των μαθητών/τριών, να καταβάλει προσπάθεια και ενέργεια στο μάθημα, να ξέρει καλά τον/την μαθητή/τρια και να μεταχειρίζεται τους/τις μαθητές/τριες δίκαια.

Αξιόλογη παρατήρηση αποτελεί το γεγονός πως οι φιλόλογοι δεν αναφέρθηκαν καθόλου σε τακτικές που υπονομεύουν τις τρεις ψυχολογικές ανάγκες και όπως τονίστηκε και στα αποτελέσματα αυτό ενδεχομένως να συνέβη γιατί δεν το θεώρησαν σημαντικό να αναφερθούν ή γιατί είναι τακτικές που θεωρούν ότι μειώνουν τους ίδιους και την αξία τους. Ακόμα ένα εύρημα που χρήζει ιδιαίτερης αναφοράς αλλά και περαιτέρω έρευνας είναι το γεγονός πως οι περισσότεροι από τους/τις συμμετέχοντες/χουσες αναφέρθηκαν σε θεσμικά ζητήματα που θεωρούν ότι παρακωλύουν το εκπαιδευτικό έργο μέσα στην τάξη και στερούν και από τους/τις ίδιους/ες και από τους μαθητές και τις μαθήτριες πολύτιμο χρόνο, ο οποίος θα μπορούσε να αξιοποιηθεί προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της περαιτέρω βελτίωσης σε γνωστικό και όχι μόνο επίπεδο των μαθητών/τριών. Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αφιέρωσαν αρκετό χρόνο στο να εκθέσουν τις δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος και να

αποδώσουν μεγάλο μέρος της ευθύνης για τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων σε αυτό.

Οι Προεκτάσεις των Ευρημάτων στην Εκπαίδευση

Με βάση τα όσα εντοπίστηκαν στην παρούσα έρευνα είναι σημαντικό να τονιστεί πως οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να καταρτιστούν περισσότερο και να καλλιεργήσουν τις γνώσεις τους ως προς την ποιότητα των κινήτρων, καθώς οι περισσότερες αναφορές τους έγιναν σε σχέση με τα κίνητρα ρύθμισης ταύτισης ενώ κανείς ουσιαστικά δεν τόνισε την αξία των εσωτερικών κινήτρων και τη σημασία που έχουν για την πρόοδο και την επίτευξη των στόχων των μαθητών/τριών. Επιπλέον, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδευτούν περαιτέρω στις στρατηγικές ικανοποίησης της αυτονομίας, της επάρκειας και του συσχετίζεσθαι, όπως η ενθάρρυνση της ανάπτυξης κριτικής σκέψης ή η παροχή ευκαιριών αυτόνομης διαχείρισης προβλημάτων, το να κάνουν ξεκάθαρες τις οδηγίες για σωστή ή λανθασμένη συμπεριφορά ή να ορίζουν τα όρια των μαθητών/τριών στην τάξη μέσα από κανόνες και οργανώνουν την ομαλή μετάβαση από δραστηριότητα σε δραστηριότητα. Ακόμη, το να εκφράζουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες των μαθητών/τριών ή το να δείχνουν ζεστασιά και ευγένεια, να εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την πρόοδο και την ευημερία των μαθητών/τριών τους, να καταβάλουν προσπάθεια και ενέργεια στο μάθημα, να ξέρουν καλά τον/την μαθητή/τρια και να μεταχειρίζονται τους/τις μαθητές/τριες δίκαια, καθώς οι γνώσεις αυτές θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και στην πρόοδο, τη βελτίωση, την εξέλιξη και τη γενικότερη ευεξία των μαθητών και μαθητριών.

Περιορισμοί της Μελέτης και Προτάσεις για περαιτέρω Έρευνα

Παρά τα ενδιαφέροντα ευρήματα, η παρούσα μελέτη έχει περιορισμούς που είναι σημαντικό να αναφερθούν. Αρχικά, θα πρέπει να σημειωθεί πως το δείγμα συλλέχθηκε με σχετική δυσκολία καθώς πολλοί από τους/τις φιλόλογους δεν είχαν τη διάθεση να συμμετέχουν, επομένως οι φιλόλογοι που τελικά συμμετείχαν ίσως να είναι αυτοί που ούτως ή άλλως υποστηρίζουν τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών και μαθητριών και τα αποτελέσματα ενδεχομένως να μην είναι αντιπροσωπευτικά των αντιλήψεων της πλειοψηφίας των φιλόλογων της συγκεκριμένης ημιαστικής

περιοχής. Επιπλέον, οι περισσότεροι από τους φιλολόγους ήταν γυναίκες, οπότε δεν υπάρχει ικανοποιητικό δείγμα των αντιλήψεων των ανδρών φιλολόγων στα αποτελέσματα. Επίσης, η έρευνα ήταν ποιοτική και σκοπό είχε να αναδείξει τις αντιλήψεις των φιλολόγων για τα αποτελεσματικά κίνητρα των μαθητών/τριών και το προσωπικό παρακίνητικό τους ύφος και άρα τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν σε ολόκληρο των πληθυσμό των Ελλήνων φιλολόγων. Περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει τη μέθοδο της παρατήρησης για να διασταυρώσει τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, κυρίως ως προς τις στρατηγικές παρακίνησης που χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι κατά τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων. Επίσης θα μπορούσαν να συλλεγούν οι απόψεις των μαθητών/τριών ώστε να υπάρξει περαιτέρω τριγωνοποίηση των δεδομένων.

Βιβλιογραφία

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve Johnmarshall. (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.supp>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36(6), 595-609. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0229>
- Arvanitis, A., Barrable, A., & Touloumakos, A. (2023). The relationship between autonomy support and structure in early childhood nature-based settings: Practices and challenges. *Learning Environments Research*, 27(1) 101-119. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09470-0>
- 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., Vansteenkiste, M., & Kaplan, A. (2009). Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 482-497. <https://doi.org/10.1037/a0014236>
- 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., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473. <https://doi.org/10.1177/0146167211413125>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brisimis, E., Krommidas, C., Galanis, E., Karamitrou, A., Syrmipas, I., & Comoutos, N. (2020). Exploring the relationships of autonomy- supportive climate, psychological need satisfaction and thwarting with students' self-talk in physical education. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 33(11) 112-122. <https://doi.org/10.9734/jesbs/2020/v33i1130276>

- Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>
- Γκαραβέλας, Κ. (2007). Η επικοινωνιακή ικανότητα στην κατανόηση του γραπτού λόγου: Μια ποιοτική προσέγγιση. Γ. Φαντάκη, Α. Μπλάτζιος, & Σταμοβλάσης, Δ. (Επιμ.) *Τα λάθη των μαθητών: Δείκτες αποτελεσματικότητα ή κλειδιά για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;* (σσ. 78-87). Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
- Conesa, P. J., Onandia-Hinchado, I., Duñabeitia, J. A., & Moreno, M. Á. (2022). Basic psychological needs in the classroom: A literature review in elementary and middle school students. *Learning and Motivation* 79, 101819.
<https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101819>
- Γούτσος, Δ. (2007). Κριμινικά «λάθη» των μαθητών Γυμνασίου και η σημασία τους. Γ. Φαντάκη, Α. Μπλάτζιος, & Σταμοβλάσης, Δ. (Επιμ.) *Τα λάθη των μαθητών: Δείκτες αποτελεσματικότητα ή κλειδιά για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;* (σσ. 88-96). Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
- Creswell, J. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design, choosing among five approaches, 2nd edition (2007)*. Sage Publications.
- De Meyer, J., Speleers, L., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, 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., Egharri, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating Internalization - the Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142.
<https://doi.org/DOI10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x>
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183.
[https://doi.org/Doi10.1016/S1041-6080\(96\)90013-8](https://doi.org/Doi10.1016/S1041-6080(96)90013-8)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L. (1972). Intrinsic Motivation, Extrinsic Reinforcement, and Inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 113-120.
<https://doi.org/Doi10.1037/H0032355>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227 – 268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., & Van den Berghe, L. (2016). Towards a systematic study of the dark side of student motivation: Antecedents and consequences of teachers’ controlling behaviors. In W. C. Liu, J. Chee Keng Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 59 – 81). *Springer*. http://dx.doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_4
- 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(3), 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Haerens, L., Van Den Berghe, L., De Meyer, J., Aelterman, N., 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>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323.
<https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323.
<https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2019). *Αποτελέσματα έρευνας Pisa 2018*.
https://www.iep.edu.gr/pisa/images/publications/reports/2019_12_03_pisa_results_2018.pdf
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2017). *Αποτελέσματα έρευνας Pisa 2015*.
https://iep.edu.gr/pisa/images/publications/reports/pisa_2015_greek_report.pdf
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2009). *Αποτελέσματα έρευνας Pisa 2009*.
https://iep.edu.gr/pisa/images/publications/reports/pisa_2009_greek_report.pdf
- León, J., Núñez, J. L., & Liew, J. (2015). Self-determination and STEM education: Effects of autonomy, motivation, and self-regulated learning on high school math achievement. *Learning and Individual Differences*, 43, 156–163. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.017>

- Malmen, E. P. (2023). Teaching thematic structure in Greek through design-based research. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 23(1), 1-28
<https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.372>
- Μάρκογλου, Α. (2017). Το εκπαιδευτικό κλίμα και η σχολική επίδοση στα μαθήματα της Αρχαίας και της Νέας Ελληνικής Γλώσσας χωρίς και με την αξιοποίηση κινουμένων σχεδίων στα Πρότυπα Πειραματικά Γυμνάσια της χώρας. Συγκριτική μελέτη. *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*.
- Michou, A., Mouratidis, A., Vassiou, A., Stavropoulos, V., Tzika, V., & Kokolakis, D. (2023). Taking their perspective: Students' reasons and aims of achievement striving in their own words. *Social Psychology of Education*, 26(5), 1391–1416.
<https://doi.org/10.1007/s11218-023-09797-9>
- Moè, A., & Katz, I. (2022). Need satisfied teachers adopt a motivating style: The mediation of teacher enthusiasm. *Learning and Individual Differences*, 99.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102203>
- Mouratidis, A., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2010). How you provide corrective feedback makes a difference: The motivating role of communicating in an autonomy-supporting way. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(5), 619–637.
<https://doi.org/10.1123/jsep.32.5.619>
- Mouratidis, A., & Michou, A. (2011). Self-determined motivation and social achievement goals in children's emotions. *Educational Psychology*, 31(1), 67–86.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2010.518595>
- Mouratidis, A., Michou, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Vansteenkiste, M. (2018). Begin-of-school-year perceived autonomy-support and structure as predictors of end-of-school-year study efforts and procrastination: the mediating role of autonomous and controlled motivation. *Educational Psychology*, 38(4), 435–450.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1402863>
- Mouratidis, 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>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal* 106(3), 225–236.
<https://doi.org/10.1086/501484>

- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://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., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1585. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being self-determination theory. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory basic psychological needs in motivation, development and wellness*. The Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1) 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Stroet, K., Opdenakker M. -C., Minnaert, A. (2015). What motivates early adolescents for school? A solitudinal analysis of associations between observed teaching and motivation. *Contemporary Educational Psychology* 42, 129 – 140. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.002>
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342–358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(1), 75–94. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.1.75>

- 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>
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 650–661. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.04.006>
- Van den Berghe, L., Gardon, G., Tallir, I., Kirk, D., & Haerens, L. (2015). Dynamics of need-supportive and need-thwarting teaching behavior: the bidirectional relationship with student engagement and disengagement in the beginning of a lesson. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 653–670, <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2015.1115008>
- 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., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating 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>
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα* (1η). Κριτική.

Παράρτημα

Οδηγός Συνέντευξης

Εισαγωγικές ερωτήσεις

- Ποιο είναι το ακαδημαϊκό σας υπόβαθρο; Έτος λήψης πτυχίου ή μεταπτυχιακού τίτλου;
- Πότε ολοκληρώσατε τις ακαδημαϊκές σπουδές σας;
- Πόσα χρόνια διδάσκετε στη δημόσια ή και στην ιδιωτική εκπαίδευση;
- Πόσα χρόνια διδάσκετε σε αστικές περιοχές και πόσα χρόνια σε ημιαστικές/αγροτικές περιοχές
- Πως βλέπετε τις/τους μαθητές/τριες—σήμερα να αντιμετωπίζουν—τα γλωσσικά μαθήματα;

Κίνητρα μαθητών/τριών

- Ποια κίνητρα θεωρείτε σημαντικά να έχουν οι μαθητές/τριες στα γλωσσικά μαθήματα;
- Τι νομίζετε ότι θα επιτύχουν οι μαθητές/τριες για κάθε ένα από τα κίνητρα που αναφέρατε;
- Ποια κίνητρα προωθείτε περισσότερο κατά τη διδασκαλία;
- Ποια από αυτά σας είναι πιο εύκολο να προωθήσετε;
- Πιστεύετε οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τα κίνητρα που τους δίνετε; Βλέπετε να έχουν κάποια κίνητρα από μόνοι τους και ποια είναι αυτά;
- Πως αντιλαμβάνεστε την ανταπόκριση των μαθητών/τριών σας στην κινητοποίηση που τους προσφέρετε στη διάρκεια του μαθήματος;

Προσωπικό ύφος εκπαιδευτικών

- Με ποιους τρόπους (αναφέρετε ενδεικτικά παραδείγματα) παρακινείτε τους/τις μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
- Νιώθετε ότι θα μπορούσε να υπάρχει και κάποιος άλλος τρόπος; Ποιος μπορεί να είναι αυτός;
- Γιατί δεν τον συμπεριλαμβάνετε στους τρόπους που παρακινείτε τους/τις μαθητές/τριες;
- Θεωρείτε ότι επηρεάζεται ο τρόπος παρακίνησης σας από κάποιους προσωπικούς παράγοντες; Ποιοι μπορεί να είναι αυτοί;

Έγκριση Έρευνας από την ΕΗΔΕ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Ιωάννινα, 29 Φεβρουαρίου 2024

Αριθμ. Πρωτ.: 7049

Προς

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

την κα Δραγώγια Ουρανία
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Τμήμα Φιλοσοφίας
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

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

Αξιότιμη κυρία Δραγώγια,

Η Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων εξέτασε στην τελευταία Συνεδρίασή της στις 28 Φεβρουαρίου 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: «Οι αντιλήψεις των φιλολόγων Γυμνασίου μιας ημιαστικής περιοχής για τους αποτελεσματικούς τρόπους κινητοποίησης των μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα».

Σας ευχόμαστε καλή επιτυχία στη διεξαγωγή της έρευνας.

Με εκτίμηση

Stefanos Mantzoukas Stefanos Mantzoukas
04.03.2024 08:00

Στέφανος Μαντζούκας

Καθηγητής Τμήματος Νοσηλευτικής

Πρόεδρος της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας