



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ**

**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**  
**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**  
**«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Υποστήριξη των βασικών ψυχολογικών αναγκών**  
**σε μαθητές δημοτικού στο μάθημα της Γεωγραφίας:**  
**Μια βραχεία ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση**

**Μαρία Ν. Τσισμαλίδου**

**Θεσσαλονίκη 2023**

**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Υποστήριξη των βασικών ψυχολογικών αναγκών  
σε μαθητές δημοτικού στο μάθημα της Γεωγραφίας:  
Μια βραχεία ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση**

**Supporting the basic psychological needs  
of primary school students in the Geography course:  
A brief psychoeducational intervention**

**Μαρία Ν. Τσισμαλίδου**

**Εξεταστική επιτροπή**

**Παναγιώτης Βαρσάμης, Επίκουρος Καθηγητής, «Επόπτης»**

**Βασιλική Γιαννούλη, Επίκουρη Καθηγήτρια**

**Αθανάσιος Μουρατίδης, Επίκουρος Καθηγητής**

**Θεσσαλονίκη 2023**

## Δήλωση

«Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας»



---

Μαρία Ν. Τσιμαλίδου



4.3.3 Μαθησιακό κλίμα-Learning Climate Questionnaire.....	48
4.3.4 Εσωτερική παρακίνηση .....	48
4.3.5 Ζωτικότητα .....	49
4.4 Διαδικασία μέτρησης.....	49
4.5 Δεοντολογία έρευνας.....	50
<b>5. Πρόγραμμα παρέμβασης.....</b>	<b>51</b>
5.1 Περίοδος υλοποίησης .....	51
5.2 Περιεχόμενο προγράμματος .....	52
5.3 Υλοποίηση προγράμματος παρέμβασης .....	52
5.3.1 Πρώτη συμβουλευτική συνάντηση.....	53
5.3.2 Πρώτη περίοδος υλοποίησης.....	53
5.3.3 Δεύτερη συμβουλευτική συνάντηση.....	55
5.3.4 Δεύτερη περίοδος υλοποίησης.....	57
5.3.5 Τρίτη συμβουλευτική συνάντηση.....	59
5.3.6 Τρίτη περίοδος υλοποίησης.....	60
5.4 Στατιστική ανάλυση.....	61
<b>6. Αποτελέσματα.....</b>	<b>62</b>
6.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος.....	62
6.1.1 Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία .....	62
6.1.2 Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο .....	63
6.1.3. Κατανομή του δείγματος ως προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες .....	64
6.1.4 Σχέση φύλου και Εκπαιδευτικών Αναγκών .....	65
6.2 Ποιότητα μετρήσεων .....	66
6.2.1 Αξιοπιστία Κλιμάκων και Περιγραφικές Στατιστικές.....	66
6.2.2 Ανάλυση συσχετίσεων των μεταβλητών με τον συντελεστή Pearson .....	67
6.3 Σύγκριση πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου .....	72
6.4 Πειραματική ομάδα .....	107
6.4.1 Εξέλιξη μετρήσεων .....	107
6.4.2 Ο ρόλος των ΕΕΑ στην πειραματική ομάδα .....	118
<b>7. Συζήτηση.....</b>	<b>124</b>
7.1 Συμπεράσματα.....	127
7.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	130
7.3 Επιπτώσεις της παρούσας έρευνας στην εκπαίδευση.....	133
7.4 Περιορισμοί.....	134
7.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	135
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>138</b>
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>160</b>

## Κατάλογος πινάκων

<b>Πίνακας 1.</b> Πρόγραμμα υλοποίησης προγράμματος παρέμβασης.....	52
<b>Πίνακας 2.</b> Μέσοι όροι ηλικιών .....	69
<b>Πίνακας 3.</b> Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο .....	70
<b>Πίνακας 4.</b> Εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών/-τριών στο αρχικό δείγμα.....	71
<b>Πίνακας 5.</b> Εκπαιδευτικές ανάγκες των ερευνητικών ομάδων .....	72
<b>Πίνακας 6.</b> Σχέση φύλου και εκπαιδευτικών αναγκών .....	73
<b>Πίνακας 7.</b> Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.....	74
<b>Πίνακας 8.</b> Μ.Ο και Τ.Α. των μεταβλητών του ερωτηματολογίου.....	75
<b>Πίνακας 9.</b> Συντελεστές συσχέτισης Pearson μεταξύ του φύλου, των ΕΕΑ, της ηλικίας και των μεταβλητών του ερωτηματολογίου.....	77
<b>Πίνακας 10.</b> Αλληλεπίδραση μετρήσεων και ομάδων.....	80
<b>Πίνακας 11.</b> Αλληλεπίδραση Μέτρησης*Ηλικίας.....	81
<b>Πίνακας 12.</b> Αλληλεπίδραση Μέτρησης*Ομάδων*Εκπαιδευτικών αναγκών.....	82
<b>Πίνακας 13.</b> Αλληλεπίδραση Μέτρησης-Εκπαιδευτικών αναγκών.....	82
<b>Πίνακας 14.</b> Α. Αυτονομία - Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων.....	83
<b>Πίνακας 15.</b> Α. Ικανότητα- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων .....	85
<b>Πίνακας 16.</b> Α. Συσχέτιση- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων .....	86
<b>Πίνακας 17.</b> Α. Σύνολο αναγκών- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων .....	88
<b>Πίνακας 18.</b> Β. Συσχέτιση- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων.....	89
<b>Πίνακας 19.</b> Δ. Απόλαυση-Ενδιαφέρον- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων .....	91
<b>Πίνακας 20.</b> Ε. Επιδιωκόμενη επιμονή- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων.....	92
<b>Πίνακας 21.</b> F. Αυτονομία- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων .....	94
<b>Πίνακας 22.</b> F. Ικανότητα- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων .....	95
<b>Πίνακας 23.</b> F. Συσχέτιση- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων .....	97

<b>Πίνακας 24.</b> F. Σύνολο αναγκών- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων.....	98
<b>Πίνακας 25.</b> G. Ζωτικότητα- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων .....	100
<b>Πίνακας 26.</b> H. Αυτονομία- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων .....	101
<b>Πίνακας 27.</b> H. Ικανότητα- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων.....	103
<b>Πίνακας 28.</b> H. Συσχέτιση- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων .....	104
<b>Πίνακας 29.</b> H. Σύνολο αναγκών- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων .....	106
<b>Πίνακας 30.</b> I. Αυτονομία- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων.....	107
<b>Πίνακας 31.</b> I. Ικανότητα- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων .....	109
<b>Πίνακας 32.</b> I. Συσχέτιση- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων .....	110
<b>Πίνακας 33.</b> I. Σύνολο αναγκών- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων.....	112
<b>Πίνακας 34.</b> J. Μαθησιακό κλίμα- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων .....	113
<b>Πίνακας 35.</b> Αλληλεπίδραση χρόνου με τους μαθητές/-τριες τυπικής ανάπτυξης και ΕΕΑ .....	126

## Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα 1. Το Ιεραρχικό Μοντέλο Εσωτερικού και Εξωτερικού Κινήτρου .....	16
Σχήμα 2. Το συνεχές της Αυτοκαθοριζόμενης Συμπεριφοράς (i).....	22
Σχήμα 3. Το συνεχές της Αυτοκαθοριζόμενης Συμπεριφορά (ii).....	23
Σχήμα 4. Α. Αυτονομία-Μ.Ο.....	84
Σχήμα 5. Α. Ικανότητα-Μ.Ο.....	85
Σχήμα 6. Α. Συσχέτιση-Μ.Ο .....	87
Σχήμα 7. Α. Σύνολο αναγκών- Μ.Ο .....	88
Σχήμα 8. Β. Συσχέτιση- Μ.Ο.....	90
Σχήμα 9. Δ. Απόλαυση- Ενδιαφέρον- Μ.Ο.....	91
Σχήμα 10. Ε. Επιδιωκόμενη επιμονή- Μ.Ο .....	93
Σχήμα 11. F. Αυτονομία- Μ.Ο .....	94
Σχήμα 12. F. Ικανότητα Μ.Ο .....	96
Σχήμα 13. F. Συσχέτιση- Μ.Ο.....	97
Σχήμα 14. F. Σύνολο αναγκών- Μ.Ο.....	99
Σχήμα 15. G. Ζωτικότητα- Μ.Ο.....	100
Σχήμα 16. Η. Αυτονομία- Μ.Ο .....	102
Σχήμα 17. Η. Ικανότητα- Μ.Ο .....	103
Σχήμα 18. Η. Συσχέτιση- Μ.Ο .....	105
Σχήμα 19. Η. Σύνολο αναγκών- Μ.Ο .....	106
Σχήμα 20. Ι. Αυτονομία- Μ.Ο .....	108
Σχήμα 21. Ι. Ικανότητα- Μ.Ο .....	109
Σχήμα 22. Ι. Συσχέτιση- Μ.Ο .....	111
Σχήμα 23. Ι. Σύνολο αναγκών- Μ.Ο .....	112
Σχήμα 24. J. Μαθησιακό κλίμα- Μ.Ο.....	114



<b>Σχήμα 25.</b> Α. Σύνολο αναγκών στην Π.Ο .....	117
<b>Σχήμα 26.</b> Β. Συσχέτιση στην Π.Ο .....	117
<b>Σχήμα 27.</b> Δ. Απόλαυση- Ενδιαφέρον στην Π.Ο .....	118
<b>Σχήμα 28.</b> Ε. Σύνολο αναγκών στην Π.Ο .....	120
<b>Σχήμα 29.</b> Γ. Ζωτικότητα στην Π.Ο .....	121
<b>Σχήμα 30.</b> Η. Σύνολο αναγκών στην Π.Ο .....	122
<b>Σχήμα 31.</b> Ι. Σύνολο αναγκών στην Π.Ο .....	124
<b>Σχήμα 32.</b> Ζ. Μαθησιακό κλίμα στην Π.Ο .....	125
<b>Σχήμα 33.</b> Β. Συσχέτιση μεταξύ ΤΑ και ΕΕΑ .....	129
<b>Σχήμα 34.</b> Ε. Ικανότητα μεταξύ ΤΑ και ΕΕΑ .....	129
<b>Σχήμα 35.</b> Ζ. Μαθησιακό κλίμα μεταξύ ΤΑ και ΕΕΑ .....	130

## Κατάλογος βραχυγραφιών με αλφαβητική σειρά

ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΒΨΑ	Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες
ΔΕΙΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
ΔΕΠΥ	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα
ΔΜ	Δυσκολίες Μάθησης
ΕΕΑ	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ.	Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
Μ.Ο.	Μέσος Όρος
Π.Ο.	Πειραματική Ομάδα
Τ.Α.	Τυπική Απόκλιση
ΤΑ	Τυπικής Ανάπτυξης
Φ.Ε.Κ.	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης
ADHD	Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder

BPNT	Basic Psychological Needs Theory
COT	Causality Orientations Theory
CET	Cognitive Evaluation Theory
df	degrees of freedom
GCT	Goal Contents Theory
OIT	Organismic Integration Theory
RMT	Relationships Motivation Theory
SC	Self-Compassion
SDT	Self Determination Theory
SF	Solution Focused approach
SFBT	Solution Focused Brief Therapy
SB	Spearman-Brown Coefficient
$\omega$	McDonalds Omega

## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη, βασιζόμενη στη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού, σκοπό είχε να εξετάσει κατά πόσο ένα πρόγραμμα παρέμβασης στο μάθημα της Γεωγραφίας με έμφαση στην υποστήριξη των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών/-τριών για αυτονομία, ικανότητα και συσχέτιση μπορεί να επιδράσει θετικά i) στην ικανοποίηση αυτών των αναγκών, ii) στην εσωτερική τους παρακίνηση για το μάθημα, iii) στη ζωτικότητα τους και iv) στο μαθησιακό κλίμα στην τάξη. Επίσης, ένας επιπλέον σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση του ρυθμού ανάπτυξης στα σκορ της πειραματικής ομάδας και ο προσδιορισμός της φάσης της παρέμβασης, κατά την οποία κορυφώνουν τα αποτελέσματά της, όπως και της διαφοράς εντός της ίδιας ομάδας στη μεταβολή όλων των μεταβλητών που προαναφέρθηκαν μεταξύ μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η παρέμβαση εφαρμόστηκε σε μαθητές ΣΤ΄ τάξης σε διάστημα εννέα εβδομάδων και οι μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν ήταν: i) μια μέτρηση πριν την παρέμβαση, ii) τρεις επόμενες μετρήσεις ανά τρεις εβδομάδες και iii) δύο μετρήσεις για την αξιολόγηση της διατήρησης των αποτελεσμάτων της παρέμβασης ανά τρεις εβδομάδες μετά το πέρας αυτής. Η ερευνητική μέθοδος περιλάμβανε μια ομάδα ελέγχου, στην οποία δεν εφαρμόστηκε καμία παρέμβαση, προκειμένου να συγκριθούν τα αποτελέσματα της με αυτά της πειραματικής ομάδας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου και αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση βελτίωσαν τον βαθμό ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών τους και παρουσίασαν αύξηση της εσωτερικής τους παρακίνησης, της ζωτικότητας τους και της ικανοποίησης τους από το

μαθησιακό κλίμα της τάξης. Επίσης, η παρέμβαση είχε θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στους μαθητές/-τριες τυπικής ανάπτυξης, αλλά και στους μαθητές/-τριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, στους οποίους σημειώθηκε υψηλότερος βαθμός ικανοποίησης της ανάγκης τους για συσχέτιση συγκριτικά με τους πρώτους. Τέλος, τα αποτελέσματα της παρέμβασης διατηρήθηκαν ή/και αυξήθηκαν μετά το πέρας της παρέμβασης για την πλειοψηφία των μαθητών/-τριών, ανεξάρτητα από τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

**Λέξεις-κλειδιά:** Θεωρία Αυτοκαθορισμού, Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες, εσωτερική παρακίνηση, ζωτικότητα, μαθησιακό κλίμα, πρόγραμμα παρέμβασης

## **Abstract**

The present study, based on Self-Determination Theory, aimed to examine whether an intervention program in the Geography course emphasizing on supporting students' basic psychological needs for autonomy, competence and relatedness can have a positive effect on i) the satisfaction of these needs, ii) their intrinsic motivation for the lesson, iii) their vitality and iv) the learning climate in the classroom. Also, another aim of the present study was to investigate the rate of development in the scores of the experimental group and to determine the phase of the intervention, during which the effects of the intervention peak, as well as the difference within the same group in the change of all the aforementioned variables between typical development students and students with special educational needs.

The intervention was applied to 6th grade students over a period of nine weeks and the measurements performed were: i) one measurement before the intervention, ii) three subsequent measurements every three weeks and iii) two measurements to evaluate the maintenance of the results of the intervention every three weeks thereafter. The research method included a control group, to which no intervention was applied, in order to compare its results to the experimental group's ones. The data was collected through a questionnaire and analyzed with the SPSS statistical program.

The results showed that the students who participated in the intervention improved the degree of satisfaction of their basic psychological needs and showed an increase in their intrinsic motivation, their vitality and their satisfaction from the learning climate of the class. Moreover, the intervention had positive effects not only on typical development students, but also on students with Special Educational Needs, in whom a higher degree of satisfaction of their need for association was noted compared to the former group of students. Finally,

the results of the intervention were maintained and/or increased after the end of the intervention for the majority of the students, regardless of their educational needs.

**Keywords:** Self-Determination Theory, Basic Psychological Needs, intrinsic motivation, vitality, learning climate, intervention program

## Πρόλογος

Η εκπόνηση μιας μεταπτυχιακής εργασίας αποτελεί ένα έργο απαιτητικό, καθώς προϋποθέτει αφοσίωση και κοστίζει σε χρόνο, κόπο και ενέργεια. Ωστόσο, αισθάνομαι εξαιρετικά τυχερή, που μου δόθηκε η ευκαιρία να εκπονήσω μια εργασία που βρίσκεται στον πυρήνα των επιστημονικών ενδιαφερόντων μου, τα οποία σχετίζονται με την Παιδαγωγική και την Ειδική Αγωγή. Οπωσδήποτε, στο παρόν εγχείρημα κρίσιμη και καθοριστική ήταν η συμβολή ορισμένων ανθρώπων που στάθηκαν δίπλα μου και με στήριξαν σε όλη τη διαδρομή μέχρι την ολοκλήρωσή του.

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Παναγιώτη Βαρσάμη, ο οποίος ήταν πάντα παρών, αφιερώνοντας αφειδώς τον χρόνο του και τις πολύτιμες συμβουλές του, οι οποίες υπήρξαν πηγή έμπνευσης και προόδου για μένα. Οι καίριες παρατηρήσεις του με οδήγησαν σε έναν επιστημονικό τρόπο σκέψης και εργασίας και η συγκινητική πίστη του στις δυνάμεις και τις δυνατότητές μου κατέστησαν το παρόν εγχείρημα εφικτό και τον ευχαριστώ από καρδιάς. Οφείλω, ακόμα, να ευχαριστήσω την κ. Βασιλική Γιαννούλη και τον κ. Αθανάσιο Μουρατίδη για την συμβολή τους και την επιστημονική τους καθοδήγηση, με την οποία βελτιώθηκε και ολοκληρώθηκε η παρούσα εργασία.

Ευχαριστώ θερμά, επίσης, τους μαθητές και τις μαθήτριες μου, καθώς αποτελούν πάντα αιτία και αφορμή να επεκτείνω τις γνώσεις μου και να γίνομαι καλύτερος άνθρωπος. Ο ενθουσιασμός τους και η συνεργασία τους συνέβαλαν σημαντικά στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους φίλους και συναδέλφους για την υπομονή και τη συμπαράσταση τους, καθώς μοιράστηκαν μαζί μου συζητήσεις, προβληματισμούς και ποικίλα συναισθήματα σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής μου



προσπάθειας.

Οφείλω, τέλος, οπωσδήποτε να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την ηθική υποστήριξη, την συνεχή παρότρυνση, την υπομονή και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε όλο το διάστημα και, κυρίως, τα δυο παιδιά μου, για τα χαμόγελα, την κατανόηση και την αγάπη τους, την οποία μου δίνουν πάντα απλόχερα και αποτελεί κινητήριο δύναμη για εμένα.

## 1. Εισαγωγή

Η Θεωρία του Αυτοκαθορισμού (Self Determination Theory-SDT) εντάσσεται στο πλαίσιο μελετών της ανθρώπινης παρακίνησης και της προσωπικότητας και εστιάζει στον ρόλο των εσωτερικών και εξωγενών κινήτρων στην γνωστική, κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη του ανθρώπου, καθώς και των κοινωνικών και πολιτιστικών παραγόντων στη βούληση, την πρωτοβουλία, την ευημερία (wellness) και την ποιότητα της απόδοσής του (Ryan & Deci, 2000). Υπό το πρίσμα της εν λόγω θεωρίας, η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών του ατόμου για αυτονομία, ικανότητα και συσχέτιση με άλλους ανθρώπους ενισχύει την εσωτερική παρακίνηση, τη δέσμευση για δραστηριότητες και οδηγεί σε βελτιωμένες επιδόσεις, επιμονή και δημιουργικότητα. Στο πλαίσιο της SDT, η υποστήριξη των βασικών ψυχολογικών αναγκών έχει εφαρμοστεί στην εκπαίδευση, σε οικογενειακά περιβάλλοντα, στον αθλητισμό, στην υγεία και στην ψυχοθεραπεία προκειμένου να διερευνηθούν τα οφέλη της ικανοποίησης και οι επιπτώσεις της ματαίωσης αυτών. Η κεντρική θέση των ψυχολογικών αναγκών στην SDT δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν όχι μόνο στις βλάβες και στα οφέλη που αποφέρουν διαφορετικοί τρόποι κοινωνικής ρύθμισης και προώθησης της συμπεριφοράς, αλλά και στους λόγους για τους οποίους τα άτομα κάνουν αυτό που κάνουν (Deci & Ryan, 2000).

Επίσης, η εφαρμογή των αρχών της SDT στην εκπαίδευση επικεντρώνεται στον τρόπο, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκπαιδευτούν για να υποστηρίξουν την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών, ούτως ώστε «τα σχολεία να είναι μέρη όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές να μπορούν να αναπτύξουν εσωτερική παρακίνηση ή πλήρως εσωτερικευμένα εξωτερικά κίνητρα» (Ryan & Deci, 2017, p. 380-381). Η έρευνα δείχνει ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί ενδυναμωθούν και έχουν ευκαιρίες να αξιοποιήσουν τη δημιουργικότητά τους στην διδασκαλία, οι εκπαιδευόμενοι θα ωφεληθούν. Επομένως, η υποστήριξη των αναγκών των εκπαιδευτικών και των μαθητών μέσα από ένα

σχολικό κλίμα που ενισχύει την εσωτερική παρακίνηση έχει σημαντικά πλεονεκτήματα όσον αφορά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Reeve & Cheon, 2021).

Το δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας αποτελεί μια παρουσίαση του θεωρητικού υπόβαθρου στο οποίο στηρίζεται. Συγκεκριμένα, γίνεται συνοπτική παρουσίαση των έξι υποθεωριών της Θεωρίας του Αυτοκαθορισμού, παρουσιάζεται το «Ιεραρχικό Μοντέλο Εσωτερικού και Εξωτερικού Κινήτρου» και παρατίθενται στοιχεία από βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τις Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το «Συνεχές της Αυτοκαθοριζόμενης Συμπεριφοράς» και οι ψυχολογικές κινητήριες δυνάμεις που καθορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου σε σχέση με αυτό, όπως, επίσης το «Μοντέλο αυτό-συμφωνίας» και η σημαντικότητα των αυτόνομων στόχων. Επίσης, παρουσιάζεται η έννοια της ζωτικότητας ως ξέχωρη ψυχολογική δομή στο πλαίσιο της SDT, αλλά και η σημαντικότητα του μαθησιακού κλίματος που εντάσσεται στην έρευνα γύρω από το ίδιο θεωρητικό πλαίσιο. Τέλος, στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας γίνεται αναφορά σε προγράμματα παρέμβασης με βάση την SDT, αντίστοιχες παρεμβάσεις σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής, αλλά και προγράμματα παρέμβασης SDT σε εκπαιδευτικούς.

Στο τρίτο κεφάλαιο, που ακολουθεί γίνεται μια σύντομη γενική παρουσίαση εισαγωγικής θεωρίας των ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων-στις οποίες εντάσσεται και η παρέμβαση της παρούσας μελέτης- καθώς και μια αναφορά σε βασικές αρχές μιας πρακτικής προσέγγισης καθοδήγησης και θεραπείας μέσω έμμεσων παρεμβάσεων της «Προσέγγισης Εστιασμένης στη Λύση» (Solution Focused Approach), στοιχεία της οποίας ενσωματώνονται και αξιοποιούνται στο πρόγραμμα παρέμβασης της εργασίας. Το τρίτο κεφάλαιο, ολοκληρώνεται με την αναφορά στην αναγκαιότητα της εν λόγω έρευνας, στους σκοπούς και τους στόχους που τίθενται σε αυτή, όπως, επίσης, στις ερευνητικές υποθέσεις

και τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από αυτούς.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, όπου γίνεται αναφορά στο δείγμα της έρευνας, το ερευνητικό σχέδιο που ακολουθείται, τα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιούνται, τη διαδικασία μέτρησης, αλλά και τις αρχές δεοντολογίας που ακολουθούνται για την διεξαγωγή της έρευνας πεδίου. Στη συνέχεια, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η περίοδος υλοποίησης και το περιεχόμενο του προγράμματος παρέμβασης τόσο αναφορικά με τις συμβουλευτικές συναντήσεις, όσο και με τις περιόδους υλοποίησης που περιλαμβάνει. Το πέμπτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την στατιστική ανάλυση της παρούσας μελέτης.

Ακολουθεί το έκτο κεφάλαιο της εργασίας, στο οποίο παρατίθενται αναλυτικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος, η ποιότητα των μετρήσεων, η σύγκριση των μετρήσεων πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου. Στη συνέχεια, παρατίθεται η εξέλιξη των μετρήσεων της πειραματικής ομάδας, αλλά και η σύγκριση των μετρήσεων των μαθητών/-τριών τυπικής ανάπτυξης και των μαθητών/-τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες εντός της πειραματικής ομάδας. Στο έβδομο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης, ο έλεγχος των υποθέσεων και τα συμπεράσματα που εξάγονται αυτή, όπως, επίσης, οι επιπτώσεις της παρούσας έρευνας στην εκπαίδευση, οι περιορισμοί που υπάρχουν, αλλά και οι προτάσεις που προκύπτουν για περαιτέρω έρευνα.

## **2. Θεωρία Αυτοκαθορισμού**

Η Θεωρία του Αυτοκαθορισμού αποτελεί μια μακροσκοπική θεώρηση της ανθρώπινης παρακίνησης. Οι θεμελιωτές της, Deci, E.L. και Ryan, R.M. (2000), ενέταξαν σε αυτήν έξι βασικές υποθεωρίες, οι οποίες διατυπώθηκαν για να εξηγήσουν ένα σύνολο φαινομένων βασισμένων στην ανθρώπινη παρακίνηση:

i. **Η Θεωρία Γνωστικής Αξιολόγησης (Cognitive Evaluation Theory- CET)** αφορά την εσωτερική παρακίνηση, τα κίνητρα που βασίζονται στην ικανοποίηση της συμπεριφοράς «για το δικό της καλό». Η εσωτερική παρακίνηση ταυτίζεται με την εξερεύνηση και το παιχνίδι και αποτελούν πηγή δημιουργίας σε όλο το φάσμα των ηλικιών. Το κοινωνικό πλαίσιο, η εμπλοκή του Εγώ, οι ανταμοιβές και ο διαπροσωπικός έλεγχος είναι μερικά προβλεπτικά στοιχεία και η επιρροή τους στην εσωτερική παρακίνηση και στο ενδιαφέρον του ατόμου καλύπτεται από την CET. Σύμφωνα με αυτήν, τα εσωτερικά κίνητρα (intrinsic motivation) ενισχύονται από την υποστήριξη της αυτονομίας στην εκπαίδευση και σε πολλούς άλλους τομείς της ζωής του ανθρώπου (Deci & Ryan, 2000).

ii. **Η Θεωρία Οργανισμικής Ενοποίησης (Organismic Integration Theory-OIT)**, πραγματεύεται τύπους ρύθμισης της συμπεριφοράς που περιλαμβάνουν την εξωτερική ρύθμιση και τις διαδικασίες εσωτερίκευσης, ενσωμάτωσης και ολοκλήρωσης, που θα μπορούσαν τελικά να οδηγήσουν στην αυτόνομη επιλογή της εκτέλεσης μιας δραστηριότητας. Θεωρείται, δηλαδή, ότι η αυτονομία του ατόμου κατά την εφαρμογή μιας συμπεριφοράς εξαρτάται από τον βαθμό εσωτερίκευσης του εξωτερικού κινήτρου από το ίδιο. Συγκεκριμένα η OIT ασχολείται με την επιρροή των κοινωνικών πλαισίων στην εσωτερίκευση εξωτερικών κινήτρων και τονίζει τον κρίσιμο ρόλο της υποστήριξης της αυτονομίας και της συσχέτισης με άλλους ως προς την εσωτερίκευση αυτή (Deci & Ryan, 2000).

iii. **Η Θεωρία Αιτιωδών Προσανατολισμών (Causality Orientations Theory-COT)**

περιγράφει διατομικές διαφορές στον προσανατολισμό προς το περιβάλλον και την ρύθμιση της συμπεριφοράς των ατόμων. Συγκεκριμένα, η COT πραγματεύεται τρεις τύπους προσανατολισμών: τον προσανατολισμό της αυτονομίας, στον οποίο τα άτομα εκτιμούν αυτό που συμβαίνει και ενεργούν από ενδιαφέρον, τον προσανατολισμό ελέγχου, στον οποίο τα άτομα εστιάζουν στην ανταμοιβή, το όφελος και την αποδοχή, και τον απρόσωπο προσανατολισμό (impersonal orientation) που χαρακτηρίζεται από άγχος σχετικά με την ικανότητα.

iv. Η **Θεωρία των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (Basic Psychological Needs Theory, BPNT)** υποστηρίζει ότι η ψυχολογική ευεξία και η βέλτιστη λειτουργία βασίζονται στην αυτονομία, την ικανότητα και τη συσχέτιση με άλλους και τα πλαίσια που τις υποστηρίζουν ή τις ματαιώνουν. Η BPNT υποστηρίζει ότι και οι τρεις ανάγκες είναι απαραίτητες, ενώ η ματαιώση κάποιας από αυτές θα κοστίζει σε λειτουργικό επίπεδο, για αυτόν τον λόγο εξετάζει παράγοντες που επιδρούν στην ικανοποίησή τους ή όχι (Ryan & Deci, 2000).

v. Η **Θεωρία Περιεχομένων των Στόχων (Goal Contents Theory, GCT)**, αντιπαραβάλλει εξωγενείς και εγγενείς στόχους των ατόμων και μελετά τον αντίκτυπό τους στα κίνητρα και την ευεξία. Σύμφωνα με την GCT, η ως άνω διαφοροποίηση των στόχων συνδέεται διαφορετικά με την ευημερία (Kasser & Ryan, 1996).

vi. Η **Θεωρία Κινήτρων Σχέσεων (Relationships Motivation Theory, RMT)** ασχολείται με την ανάπτυξη και διατήρηση στενών διαπροσωπικών σχέσεων και την ένταξη των ατόμων σε ομάδες και υποστηρίζει ότι τέτοιες αλληλεπιδράσεις είναι απαραίτητες για την προσαρμογή και την ευημερία τους, επειδή ικανοποιούν την ανάγκη τους για συσχέτιση με άλλα άτομα. Η έρευνα δείχνει ότι κατά την ανάπτυξη και διατήρηση στενών σχέσεων ικανοποιείται όχι μόνο η ανάγκη συσχέτισης με άλλους ανθρώπους, αλλά και η ανάγκη για αυτονομία και ικανότητα, έστω και σε μικρότερο βαθμό (Ryan & Deci, 2017).

Οι έξι υποθεωρίες είναι αλληλένδετες μεταξύ τους, γεγονός που αποτυπώνεται ιδιαίτερα στο «Συνεχές της αυτοκαθοριζόμενης συμπεριφοράς» (Κεφάλαιο 2.6), όπως και στα υπόλοιπα μοντέλα που θα παρουσιαστούν σε αυτή την εργασία. Στην SDT είναι θεμελιώδες ότι όλες οι υποθεωρίες και τα μοντέλα της συνιστούν αλληλοσυμπληρωματικές πτυχές, καθώς συμπλέκονται μεταξύ τους για να αποτυπώσουν τον σύνθετο τρόπο, με τον οποίο αναπτύσσονται και συνδέονται οι ψυχολογικές δομές του ανθρώπου. Στην ουσία, οι υποθεωρίες και κυρίως τα μοντέλα επεκτείνονται το ένα μέσα στο άλλο και με αυτόν τον τρόπο προσφέρουν εγκάρσιες και διαμήκεις προοπτικές στην ανθρώπινη ψυχολογική λειτουργικότητα. Με αυτόν τον τρόπο συνεισφέρουν αποτελεσματικά στην ερμηνεία της ανθρώπινης παρακίνησης και συμπεριφοράς.

## **2.1 Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες**

Σύμφωνα με την Θεωρία των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (ΒΨΑ), οι τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες του ατόμου είναι η ανάγκη για αυτονομία (autonomy), η ανάγκη για ικανότητα (competence) και η ανάγκη για συσχέτιση με άλλα άτομα (relatedness), ο ρόλος των οποίων θα παρουσιαστεί παρακάτω (Κεφάλαιο 2.3, 2.4 και 2.5).

Με τον όρο «αυτονομία» νοείται ότι το άτομο ενεργεί εκούσια, με μια αίσθηση επιλογής. Η ανάγκη για αυτονομία αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται ότι η συμπεριφορά του πηγάζει πραγματικά από το ίδιο και είναι αληθινή του έκφραση, καθώς ταιριάζει με τα ενδιαφέροντα, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις αξίες του (Ryan & La Guardia, 2000).

Ο όρος «ικανότητα» αναφέρεται στο να αισθάνεται κανείς αποτελεσματικός στις αλληλεπιδράσεις του με το κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή να βιώνει υποστήριξη και ευκαιρίες για την άσκηση, την επέκταση και την έκφραση των ικανοτήτων και των ταλέντων του (Ryan & Moller, 2017). Όταν ένα άτομο αισθάνεται ικανό, αισθάνεται ότι έχει τις

δεξιότητες που απαιτούνται για να εξασφαλίσει την επίτευξη των στόχων του και μια αίσθηση κυριαρχίας στο περιβάλλον του. Το αίσθημα ικανότητας μπορεί να μειωθεί, αν οι εργασίες είναι πολύ δύσκολες ή υπάρχει αρνητική ανατροφοδότηση, ενώ ενισχύεται όταν οι απαιτήσεις μιας εργασίας ταιριάζουν βέλτιστα με τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα ενός ατόμου ή όταν λαμβάνεται θετική ανατροφοδότηση (Ryan, 1993).

Ο όρος «συσχέτιση» αναφέρεται τόσο στο να βιώνει κανείς τους άλλους ως ανταποκρινόμενους και ευαίσθητους όσο και στο να μπορεί ο ίδιος να ανταποκρίνεται και να είναι ευαίσθητος απέναντί τους, δηλαδή, να αισθάνεται συνδεδεμένος και εμπλεκόμενος με άλλους και να έχει την αίσθηση ότι ανήκει σε μια ομάδα (Deci & Ryan, 2000). Η συσχέτιση βιώνεται τόσο στη παροχή, όσο και στην αποδοχή φροντίδας από άλλα άτομα, και η ανάγκη αυτή ικανοποιείται όταν οι άλλοι δείχνουν ενδιαφέρον για το άτομο, καθώς και όταν το άτομο έχει ευκαιρίες να είναι καλοπροαίρετο προς τους άλλους, καθώς και οι δύο κατευθύνσεις φροντίδας ενισχύουν την αίσθηση σύνδεσης (Deci et al., 2006).

Σύμφωνα με την SDT, και οι τρεις ανάγκες είναι ανεξάρτητα σημαντικές για την ευεξία, και επομένως η ικανοποίηση μιας ανάγκης δεν μπορεί να αντισταθμίσει πλήρως την ικανοποίηση μιας άλλης. Έρευνες έχουν δείξει ότι η αυτονομία, η ικανότητα και η συσχέτιση ως ψυχολογικές ανάγκες είναι πράγματι βασικοί προγνωστικοί παράγοντες της ευημερίας (Van den Broeck et al., 2016· Vansteenkiste et al., 2020).

Η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών σχετίζεται θετικά με την ευεξία (well-being) ακόμη και σε συνθήκες απειλής ή ανασφάλειας (π.χ. Lera & Abualkibash, 2022· Vermote et al., 2022). Η ικανοποίηση των αναγκών αυτών αποτελεί βασική εμπειρία που χρειαζόμαστε από το περιβάλλον μας, η οποία τείνει να οδηγεί σε αυξημένα επίπεδα ευεξίας, ενώ η στέρηση τους οδηγεί σε κακή κατάσταση (Martela, 2023). Ο όρος «ευεξία» αναφέρεται στα επίπεδα θετικού συναισθήματος που υποκειμενικά βιώνει το άτομο και συνάμα στα χαμηλά επίπεδα αρνητικής επίδρασης στον ψυχισμό του (Deci & Ryan, 2008).



Μια ακόμα θετική επίδραση της ικανοποίησης των ΒΨΑ είναι η αύξηση του βαθμού ζωτικότητας του ατόμου (Ryan & Deci, 2008). Ζωτικότητα (vitality) ορίζουμε την ύπαρξη σωματικής και πνευματικής ενέργειας. Όταν έχουν ζωτικότητα, τα άτομα βιώνουν μια αίσθηση ενθουσιασμού, ζωντάνιας και ενέργειας που είναι διαθέσιμη στον εαυτό τους (Ryan & Frederick, 1997).

Από την άλλη πλευρά, η έρευνα έχει δείξει ότι η ματαίωση των βασικών ψυχολογικών αναγκών στο οικογενειακό και στο σχολικό περιβάλλον σχετίζεται θετικά με απογοήτευση και κακουχία (Chen et al., 2015), σύνδεση με εξωτερικά κίνητρα (Martinent et al., 2015), αρνητικά συναισθήματα και κατάθλιψη (Bartholomew et al., 2011), σχολικό εκφοβισμό, επιθετικότητα και θυματοποίηση (Varsamis et al., 2021).

## **2.2 Το Ιεραρχικό Μοντέλο Εσωτερικού και Εξωτερικού Κινήτρου**

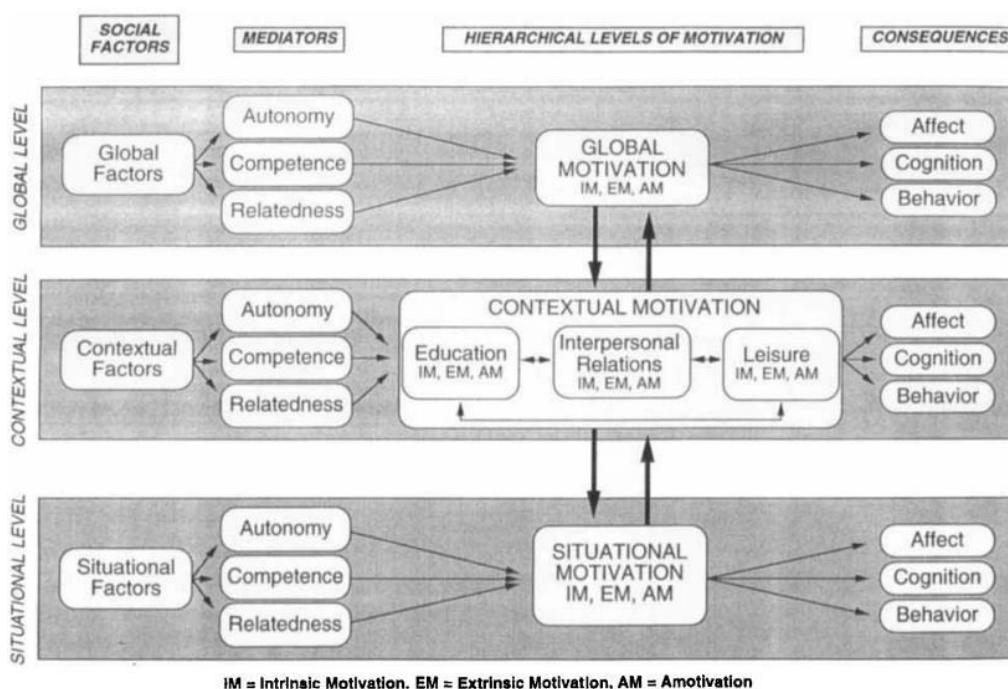
Το Ιεραρχικό Μοντέλο Εσωτερικού και Εξωτερικού Κινήτρου (Vallerand, 1997) βασίζεται στη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού, η οποία δεν εστιάζει μόνο σε στόχους και αποτελέσματα, αλλά απαντά και στο ερώτημα γιατί είναι επιθυμητά τα αποτελέσματα συνδέοντας την ενεργοποίηση της συμπεριφοράς με τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες: την ανάγκη για αυτονομία, για ικανότητα και για συσχέτιση με άλλα άτομα (Taylor, 2015). Σύμφωνα με το Ιεραρχικό Μοντέλο (Σχήμα 1), το εσωτερικό και το εξωτερικό κίνητρο, όπως και η απουσία κινήτρου, υπάρχουν σε τρία ιεραρχικά επίπεδα γενικότητας: το καθολικό (προσωπικότητα, στάσεις, αξίες), το επίπεδο πλαισίου (εκπαίδευση, εργασιακό περιβάλλον, διαπροσωπικές σχέσεις, διασκέδαση) και το επίπεδο κατάστασης (καταστασιακές δραστηριότητες, ανατροφοδότηση, επιπτώσεις). Οι παράγοντες που καθορίζουν τα κίνητρα είναι αντίστοιχα: οι καθολικοί, οι παράγοντες πλαισίου και οι καταστασιακοί στο ίδιο επίπεδο γενικότητας. Σε κάθε επίπεδο, η επιρροή των κοινωνικών αυτών παραγόντων στα κίνητρα διαμεσολαβείται από τις αντιλήψεις σχετικά με την αυτονομία, την ικανότητα και

τη συσχέτιση με άλλα άτομα. Ασφαλώς υπάρχουν και κοινωνικοί παράγοντες που δεν επηρεάζουν αυτούς τους τρεις τύπους αντιλήψεων. Σε αυτή την περίπτωση έχουν ελάχιστες ή καθόλου επιπτώσεις στα κίνητρα.

Μια σημαντική ιδέα που αφορά στους καθοριστικούς παράγοντες των κινήτρων είναι η επίδραση από πάνω προς τα κάτω: από τα κίνητρα στο υψηλότερο επίπεδο στα κίνητρα στο επόμενο χαμηλότερο επίπεδο της ιεραρχίας. Για παράδειγμα, τα καθολικά κίνητρα θα επηρεάσουν τα κίνητρα πλαισίου, τα οποία θα επηρεάσουν τα περιστασιακά κίνητρα. Τα κίνητρα σε επίπεδο πλαισίου και κατάστασης προκύπτουν γενικά από τις επιδράσεις τόσο των ενδοπροσωπικών επιρροών (κίνητρο στο επόμενο υψηλότερο επίπεδο στην ιεραρχία) όσο και των κοινωνικών παραγόντων στο κατάλληλο επίπεδο γενικότητας. Για παράδειγμα, τα κίνητρα σε επίπεδο πλαισίου, όπως τα κίνητρα για το σχολείο, επηρεάζονται από τα καθολικά κίνητρα, αλλά και από το πλαίσιο που υπάρχει στον εκπαιδευτικό τομέα (π.χ. το συνηθισμένο στυλ διδασκαλίας του δασκάλου) (Taylor, 2015).

### Σχήμα 1

Το Ιεραρχικό Μοντέλο Εσωτερικού και Εξωτερικού Κινήτρου (Vallerand, 1997)



Επιπλέον, υπάρχει αναδρομική σχέση μεταξύ των κινήτρων στα διαφορετικά επίπεδα γενικότητας. Έτσι, το καταστασιακό κίνητρο σε διαχρονική βάση μπορεί να παράγει αναδρομικά αποτελέσματα στα κίνητρα πλαισίου. Για παράδειγμα, χαμηλή εσωτερική παρακίνηση σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες μπορεί να οδηγήσουν τους μαθητές σε χαμηλά επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης προς το σχολείο σε επίπεδο πλαισίου. Ομοίως, τα κίνητρα σε ένα ή περισσότερα πλαίσια μπορεί να έχουν κάποιες αναδρομικές επιπτώσεις στα καθολικά κίνητρα με την πάροδο του χρόνου. Δεδομένου ότι υπάρχει αναδρομικός αντίκτυπος μεταξύ των επιπέδων, τα κίνητρα μπορεί να βελτιωθούν μέσω θετικών ανατροφοδοτήσεων και συνεπειών σε επίπεδο κατάστασης.

Σύμφωνα με το ιεραρχικό μοντέλο, τα κίνητρα οδηγούν σε διαφορετικούς τύπους αποτελεσμάτων για το άτομο σε γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο, τα οποία ανήκουν στο ίδιο επίπεδο γενικότητας με τα κίνητρα που τα προκάλεσαν (καθολικό, πλαισίου, κατάστασης). Τα πλέον θετικά αποτελέσματα προκύπτουν από εσωτερικά κίνητρα και ορισμένους τύπους εξωτερικών κινήτρων (με ενσωματωμένη και προσδιορισμένη ρύθμιση), ενώ τα πλέον αρνητικά παράγονται από ορισμένους τύπους εξωγενών κινήτρων (κυρίως εξωτερική ρύθμιση, Vallerand, 1997).

Η έρευνα για τα κίνητρα δείχνει ότι οι επαναλαμβανόμενες θετικές καταστάσεις έχουν θετικές συναισθηματικές, συμπεριφορικές και γνωστικές συνέπειες και βελτιωμένη αυτονομία, ικανότητα και συσχέτιση σε επίπεδο πλαισίου. Στην πραγματικότητα, υπάρχουν τόσες πολλές μεταβλητές που επηρεάζουν τα ατομικά κίνητρα που μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικό να εστιάσουμε στην ατομική ανάπτυξη με κατεύθυνση από κάτω προς τα πάνω (Taylor, 2015).

### **2.3 Αυτονομία**

Οι Ryan και Deci (2017) διατύπωσαν πως το χαρακτηριστικό γνώρισμα της ανάγκης για αυτονομία (autonomy) είναι ότι οι συμπεριφορές κάποιου επιδοκιμάζονται από τον εαυτό

του ή συνάδουν με τα αυθεντικά ενδιαφέροντα και τις αξίες του. Όταν το άτομο ενεργεί με αυτονομία, εμπλέκεται ολόψυχα στις συμπεριφορές του. Ως ανάγκη, η αυτονομία αποτελεί την επιθυμία του ατόμου να ρυθμίζει το ίδιο τη συμπεριφορά του και να αισθάνεται ότι οι ενέργειες του πηγάζουν από το ίδιο (Ryan & Deci, 2017, p. 11). Εάν οι μαθητές, για παράδειγμα, αντιλαμβάνονται τα μαθήματα του σχολείου ως ταιριαστά με τα ενδιαφέροντά τους ή έχουν την αίσθηση της επιλογής κατά τη μαθησιακή διαδικασία ή/και οι δάσκαλοί τους προσπαθούν να κατανοήσουν την άποψή τους, είναι πιο πιθανό να βιώσουν μια αίσθηση αυτονομίας.

Όταν ο εκπαιδευτικός παίρνει την οπτική του μαθητή, αναγνωρίζει τα συναισθήματα του και του παρέχει κατάλληλες πληροφορίες και ευκαιρίες για επιλογή, ελαχιστοποιώντας τη χρήση πιέσεων και υπέρμετρων απαιτήσεων, υποστηρίζει την ανάγκη του μαθητή για αυτονομία, καθώς ενδιαφέρεται για τα αναδυόμενα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του (Vansteenkiste et al., 2019). Συνεπώς, όταν οι συμπεριφορές και οι επιδιώξεις πηγάζουν από τους ίδιους τους μαθητές, οι ίδιοι βιώνουν ικανοποίηση αυτονομίας μέσω ευχάριστων υποκειμενικών συναισθημάτων (Lee & Reeve, 2017).

Σύμφωνα με τους Reeve et al. (2021) η διδασκαλία που υποστηρίζει την αυτονομία εστιάζει στον μαθητή μέσω επτά διδακτικών συμπεριφορών, προκειμένου να ενισχύσει την εσωτερική και την εσωτερική παρακίνηση του ίδιου. Οι διδακτικές αυτές συμπεριφορές αφορούν στην συγκέντρωση πληροφοριών για να ληφθεί η οπτική των μαθητών, την παρότρυνση των μαθητών να επιδιώξουν τα ενδιαφέροντά τους, την παρουσίαση μαθησιακών δραστηριοτήτων μέσω επιλογών, την επεξήγηση της χρησιμότητας των αιτημάτων των εκπαιδευτικών σε ευθυγράμμιση με την προοπτική των μαθητών, την αναγνώριση και την αποδοχή των αρνητικών συναισθημάτων τους, την χρήση ενθαρρυντικού λόγου με τη χρήση της κατάλληλης προσωδίας και την επίδειξη υπομονής σε σχέση με τον χρόνο, τον ρυθμό και τον τρόπο μάθησης του καθενός.

Η ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται θετικά με τη δέσμευση και την επίδοση των μαθητών σε μαθησιακά έργα (Jang et al., 2012), με την προσπάθεια, κυρίως για μελέτη, ενώ σχετίζεται αρνητικά με την αναβλητικότητα τους (Mouratidis et al., 2017). Ακόμα, η παροχή επιλογής σε μαθητές δημοτικού σχολείου οδηγεί σε αύξηση της εσωτερικής τους παρακίνησης (σε περιπτώσεις που δεν υπάρχουν υψηλά επίπεδα αναποφασιστικότητας) και συμβάλλει στη μάθηση και στην ευημερία τους (Waterschoot et al. 2019). Τα αυτόνομα κίνητρα των μαθητών σχετίζονται θετικά, όχι μόνο με περισσότερα θετικά συναισθήματα στο σχολείο, αλλά και με την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Guay, 2022). Ακόμα, η υποστήριξη αυτονομίας που παρέχεται από κοινωνικούς παράγοντες, όπως το σχολείο, τείνει να ανταποκρίνεται ταυτόχρονα και στις ανάγκες για ικανότητα και συσχέτιση (Vansteenkiste et al., 2020).

Σύμφωνα με τους Aelterman et al. (2019) οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να κατηγοριοποιούνται απλώς σε παρακινήτικούς και αποθαρρυντικούς. Τα στυλ παρακίνησης ή μη είναι στην ουσία περισσότερα. Οι ίδιοι υιοθετούν μια κυκλική προσέγγιση (circumplex approach) για την ανάλυση του στυλ παρακίνησης των δασκάλων στην τάξη με οκτώ υποπεριοχές και υποστηρίζουν ότι οι δάσκαλοι μπορεί να μετακινούνται κατά μήκος του κύκλου από υποπεριοχές που υποστηρίζουν ανάγκες σε υποπεριοχές που ματαιώνουν ανάγκες των μαθητών και το αντίστροφο στην καθημερινή τους διδασκαλία. Μπορεί οι εκπαιδευτικοί να διαφοροποιούνται σημαντικά στο στυλ παρακίνησης που υιοθετούν από μέρα σε μέρα (Van der Kaap-Deeder et al., 2017), αλλά και από μάθημα σε μάθημα (Mouratidis et al., 2011). Συγκεκριμένα, ένα στυλ διδασκαλίας που βασίζεται στον συντονισμό και την καθοδήγηση έχει θετικά αποτελέσματα για τους δασκάλους και τους μαθητές, ενώ ένα αυταρχικό και ελεγκτικό στυλ διδασκαλίας δίνει στους μαθητές την αίσθηση της κυριαρχίας των εκπαιδευτικών και της εγκατάλειψης από αυτούς, ενώ παράλληλα αποτυγχάνει να ικανοποιήσει τις βασικές ψυχολογικές τους ανάγκες. Επίσης, η υποστήριξη

της αυτονομίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να ενισχύσει το μαθησιακό κλίμα και να μειώσει την τάση των μαθητών να συγκρίνονται δυσμενώς με τους συμμαθητές τους (Gilbert et al., 2022).

Οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν την αυτονομία ενθαρρύνουν την ανάπτυξη αυτόνομων κινήτρων σε μαθητές δημοτικού (π.χ. Guay, 2016), γυμνασίου (φυσική αγωγή, π.χ. Trouilloud et al., 2006), και φοιτητές πανεπιστημίου (π.χ. Williams et al., 1996), ακόμη και σε διδακτορικό επίπεδο (Litalien et al., 2015). Οι συνομιλίες και οι συζητήσεις που υποστηρίζουν την αυτονομία με μαθητές σχετίζονται με περισσότερα θετικά συναισθήματα των μαθητών, περισσότερο θετικές αντιλήψεις για τον δάσκαλο και λιγότερα αρνητικά συναισθήματα και βία μέσα στην τάξη (Kaplan et al., 2012).

Πειραματικές έρευνες παρέμβασης δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής μπορούν να εκπαιδευτούν επιτυχώς προκειμένου να είναι υποστηρικτικοί ως προς την αυτονομία (Aelterman et al., 2014). Τέλος, υπάρχουν και παρεμβάσεις που υποστηρίζουν την αυτονομία σε εκπαιδευτικούς και έχουν πραγματοποιηθεί με τη χρήση διαδικτύου (Perlman, 2011; Tilga et al., 2020). Σε αυτή την περίπτωση, η παρέμβαση μπορεί να γίνει πιο εξατομικευμένη προς τους εκπαιδευτικούς παρουσιάζοντας, μέσω βίντεο, υποδειγματικές διδασκαλίες που υποστηρίζουν την αυτονομία με κατάλληλες επεξηγήσεις προς τους εκπαιδευτικούς.

## **2.4 Ικανότητα**

Η ανάγκη για ικανότητα (competence) νοείται ως η εγγενής επιθυμία του ατόμου να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον του και σχετίζεται με την αίσθηση του ατόμου ότι ελέγχει και κυριαρχεί στις πράξεις του και στα αποτελέσματα των ενεργειών του, βιώνοντας έτσι ότι επιφέρει επιθυμητά αποτελέσματα. Εν ολίγοις, *«Η ικανότητα αναφέρεται στη βασική μας ανάγκη να νιώθουμε αποτελεσματικότητα και κυριαρχία»* (Ryan

& Deci, 2017, p. 11). Οι μαθητές που αισθάνονται ικανοί να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους αντλούν μια αίσθηση ικανότητας από αυτό (Ryan, 1993). Η υποστήριξη της ανάγκης των μαθητών για ικανότητα χαρακτηρίζεται από παροχή καθοδήγησης και προκλήσεις που ταιριάζουν με τις ικανότητες τους (Ryan, 1993· Mouratidis et al., 2013).

Εκτός από την παροχή καθοδήγησης, η δομή στη διδασκαλία οφείλει να περιλαμβάνει σαφείς προσδοκίες σχετικά με τα επιθυμητά αποτελέσματα και εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Ασφαλώς, η δομή της διδασκαλίας στην τάξη μπορεί να παρουσιάζεται με τρόπο που υποστηρίζει την αυτονομία, με πολλά οφέλη για τους μαθητές, είτε με ελεγκτικό τρόπο, που υπονομεύει τα κίνητρα και περιορίζει τα οφέλη (Mouratidis et al., 2010· Assor et al., 2018). Η ικανοποίηση της ανάγκης για ικανότητα συνδέεται με υψηλότερα συναισθήματα αποτελεσματικότητας και υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης (Ryan & Moller, 2017), μεγαλύτερη δέσμευση (Jang et al., 2010), καλύτερη αυτορυθμιζόμενη μάθηση (Sierens et al., 2009) και λιγότερα καταθλιπτικά συναισθήματα (Mouratidis et al., 2013).

## **2.5 Συσχέτιση**

Η συσχέτιση (relatedness) αφορά στο αίσθημα κοινωνικής σύνδεσης. Η ανάγκη για συσχέτιση περιλαμβάνει την αίσθηση του ατόμου ότι συνδέεται ουσιαστικά και αληθινά με άλλα άτομα, αλλά και ότι αποτελεί σημαντικό μέλος κοινωνικών ομάδων, στις οποίες συνεισφέρει επιδεικνύοντας καλοσύνη (Ryan & Deci, 2017). Δηλαδή, η ανάγκη για συσχέτιση με άλλους ανθρώπους αφορά στην ανάγκη του ατόμου να ανήκει σε ένα κοινωνικό σύνολο, οι «σημαντικοί άλλοι» να νοιάζονται για αυτό και να έχει ικανοποιητικές κοινωνικές σχέσεις (Ryan, 1993) και σχετίζεται με τη λήψη προσοχής και την οικειότητα στις αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα για την απόκτηση μιας γενικής αίσθησης του ανήκειν και της προσκόλλησης. Η ανάγκη των μαθητών για συσχέτιση νοείται ως εγγενής τάση για

στενούς και ασφαλείς συναισθηματικούς δεσμούς, μέσω των οποίων αισθάνονται μέρος των συλλογικοτήτων και ικανοποιείται περισσότερο, όταν οι ίδιοι αναπτύσσουν θερμές και υποστηρικτικές σχέσεις με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους. Δεδομένου του εγγενούς τους χαρακτήρα, λέγεται ότι όλες οι παραπάνω ανάγκες έχουν καθολική σημασία για τα κίνητρα και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των ατόμων (Ryan & Deci, 2017).

Συγκεκριμένα, οι μαθητές του δημοτικού σχολείου μεταβαίνουν από το παιχνίδι στη μάθηση, γεγονός που καθιστά τους εκπαιδευτικούς τους «σημαντικούς άλλους». Εάν η ανάγκη των μαθητών για συσχέτιση ικανοποιείται από τη στενή σχέση μαθητή-δασκάλου, τότε αυτοί τείνουν να εσωτερικεύουν τις προσδοκίες και τις οδηγίες των δασκάλων και να αναγνωρίζουν την σημασία της μάθησης και έτσι η ανάγκη για συσχέτιση αποκτά μεγαλύτερη βαρύτητα σε σχέση με την ανάγκη τους για αυτονομία και ικανότητα (Chen et al, 2021).

Έρευνες σχετικά με τις επιπτώσεις του κλίματος της τάξης δείχνουν ότι η ποιότητα των σχέσεων δασκάλου-μαθητή συνδέεται με την επιτυχή προσαρμογή τους στο σχολείο (Baker, 2006), την ακαδημαϊκή και κοινωνική ικανότητά τους, τα κίνητρα και τις στάσεις τους απέναντι στη μάθηση (Patrick et al., 1997· Patrick et al., 2007).

## **2.6 Το συνεχές της αυτοκαθοριζόμενης συμπεριφοράς**

Η έρευνα στο πεδίο των κινήτρων ασχολείται με τις επιλογές του ατόμου με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τα κοινωνικά πλαίσια και τις καταστάσεις. Η προσωπικότητα, οι καταστάσεις που αντιμετωπίζει το άτομο, η ανατροφοδότηση που λαμβάνει και οι συνέπειες που προκύπτουν από κάθε κατάσταση και κοινωνικό πλαίσιο αλληλεπιδρούν με την αυτονομία, την ικανότητα και τη συσχέτιση του με άλλους ανθρώπους (Deci & Ryan, 2000).

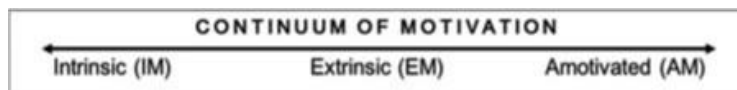
Σύμφωνα με την SDT και το Συνεχές της Αυτοκαθοριζόμενης Συμπεριφοράς



υπάρχουν τρεις ψυχολογικές κινητήριες δυνάμεις που καθορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου: η εσωτερική παρακίνηση (intrinsic motivation), η εξωτερική παρακίνηση (extrinsic motivation) και η απουσία παρακίνησης (amotivation) σε ένα συνεχές της αυτοκαθοριζόμενης συμπεριφοράς (Σχήμα 2) (Deci & Ryan, 2000).

### Σχήμα 2

Το συνεχές της Αυτοκαθοριζόμενης Συμπεριφοράς (i) (Deci & Ryan, 2000).



Η SDT, σύμφωνα με την υποθεωρία της Οργανισμικής Ολοκλήρωσης (Organismic Integration Theory- OIT), υποδιαιρεί τα κίνητρα σε τέσσερις τύπους: i) την εξωτερική ρύθμιση κατά την οποία η συμπεριφορά εκτελείται, επειδή το άτομο πιέζεται ή εξαναγκάζεται από εξωτερικούς παράγοντες όπως τιμωρίες ή ανταμοιβές, ii) την εσωτερική ρύθμιση, κατά την οποία ο εξωτερικός λόγος μιας δραστηριότητας έχει εν μέρει εσωτερικευθεί από το άτομο, χωρίς να αφομοιώνεται πλήρως και το ίδιο μπορεί να υποκινείται από ενοχή, ντροπή, άγχος ή για να ενισχύσει την αξία του εαυτού του, iii) την προσδιορισμένη ρύθμιση (ρύθμιση μέσω ταύτισης), κατά την οποία η συμπεριφορά είναι περισσότερο σύμφωνη με τους στόχους, τις αξίες και την ταυτότητά του ατόμου, έτσι ώστε το ίδιο βιώνει μεγαλύτερη αίσθηση ελευθερίας ή επιλογής και iv) την ολοκληρωμένη ρύθμιση, κατά την οποία η δραστηριότητα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του συστήματος αξιών και πεποιθήσεων του ατόμου. Η ολοκληρωμένη ρύθμιση (η οποία είναι πλήρως εσωτερικευμένη εξωτερική παρακίνηση) και η εσωτερική παρακίνηση αποτελούν τις δυο μορφές αυτόνομου κινήτρου στην SDT. Η εξωτερική παρακίνηση θεωρείται χαμηλής ποιότητας μορφή κινήτρων που συχνά υπονομεύει την εσωτερική παρακίνηση (Σχήμα 2) (Deci & Ryan, 2000).

Σύμφωνα με την SDT, εσωτερική παρακίνηση ορίζεται ως η ψυχολογική επιθυμία για την εκδήλωση συμπεριφορών για την ευχαρίστηση, την ικανοποίηση ή τον ενθουσιασμό που σχετίζεται με την ίδια τη συμπεριφορά (Ryan & Deci, 2019). Ιδιαίτερα κρίσιμη είναι η επιλογή των πρακτικών, στις οποίες βασίζονται οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της εσωτερικής παρακίνησης (Reeve, 2009), καθώς αποτελεί το πιο αυτόνομο και εκούσιο κίνητρο για την απόλαυση της ίδιας της δραστηριότητας, την εξερεύνηση και τη μάθηση. Όταν μια συμπεριφορά προκύπτει από εσωτερική παρακίνηση, είναι αυτοκαθοριζόμενη και η ρυθμιστική διαδικασία είναι η επιλογή. Η έρευνα υποστηρίζει ότι καθώς προχωρά κανείς από την έλλειψη κινήτρων στην εσωτερική παρακίνηση, προκύπτουν όλο και πιο θετικές ψυχοκοινωνικές συνέπειες (Ryan & Deci, 2020).

### Σχήμα 3

Το συνεχές της Αυτοκαθοριζόμενης Συμπεριφοράς (ii) (Deci & Ryan, 2000)

Συμπεριφορά	Μη αυτοκαθοριζόμενη	Εξωτερική				Αυτοκαθοριζόμενη
Παρακίνηση	Έλλειψη					Εσωτερική
Ρύθμιση	Μη ρύθμιση	Εξωτερική	Ενδοσκοπική	Ταύτισης	Ολοκληρωμένη	Εσωτερική
Εστία	Απρόσωπη	Εξωτερική	Μερικώς	Μερικώς	Εσωτερική	Εσωτερική

Ως έλλειψη παρακίνησης (amotivation) ορίζεται η παντελής ανυπαρξία ενδιαφέροντος, κατά την οποία δεν επιδεικνύεται η αναμενόμενη συμπεριφορά, είτε η πλήρης αποφυγή της. Η έλλειψη παρακίνησης μπορεί να οφείλεται σε χαμηλή αίσθηση ικανότητας, στην αντίληψη ότι μια συμπεριφορά δεν θα έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, στην εντύπωση ότι η δεξιότητα είναι πολύ δύσκολη και απαιτητική και ότι το άτομο δεν έχει καμία τύχη (Vallerand, 1997).

Ωστόσο, το κίνητρο ενός ατόμου για μια δραστηριότητα δεν είναι ένα σταθερό σημείο στο συνεχές κινήτρων, αλλά διακρίνεται από μια δυναμική και συνεχώς εξελίσσεται σε

συνάρτηση με ορισμένους παράγοντες. Υπάρχουν ισχυροί δεσμοί ανάμεσα στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών και την εσωτερική παρακίνηση (Ryan & Deci, 2000). Έχει αποδειχθεί ότι η ικανοποίηση της ανάγκης για συσχέτιση είναι κρίσιμη για την εσωτερική κίνηση, ενώ η ικανοποίηση των αναγκών για αυτονομία και ικανότητα αποτελούν τη βάση τόσο της διαδικασίας εσωτερικής κίνησης όσο και της εσωτερικής παρακίνησης (Deci & Ryan, 2002).

Ερευνητικές μελέτες υπογραμμίζουν ότι η εσωτερική παρακίνηση σχετίζεται με την επιτυχία και την ευεξία των μαθητών, ενώ η εξωτερική παρακίνηση, η οποία καθοδηγείται από την επιθυμία των μαθητών για απόκτηση ανταμοιβών ή αποφυγή τιμωρίας σχετίζεται με μειωμένη ευημερία. Ωστόσο, η ανάπτυξη της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών προϋποθέτει την αναγνώριση των συναισθημάτων και των προτιμήσεών τους, την αλληλεπίδραση με βάση την ενσυναίσθηση και την παροχή επιλογών από τους εκπαιδευτικούς που να έχουν ενδιαφέρον και νόημα για τους ίδιους (Howard et al., 2021). Κατ' επέκταση, τα θετικά αποτελέσματα στο σχολείο συνδέονται με την ευχαρίστηση που προσφέρουν οι μαθησιακές δραστηριότητες, ενώ οι ανταμοιβές ή η τιμωρία δεν αποτελούν εσωτερικά κίνητρα για τους μαθητές (Ciani et al. 2011).

Σύμφωνα με την μετα-ανάλυση των Howard et al., (2021) που περιλάμβανε έναν αρκετά μεγάλο αριθμό μαθητών (200.000) από διαφορετικές χώρες, φάνηκε ότι η εσωτερική παρακίνηση σχετίζεται με την επιτυχία και την ευεξία των μαθητών, ενώ η εξωτερική ρύθμιση σχετίζεται με μειωμένη ευεξία. Επιπλέον, οι μαθητές με μεγαλύτερη εσωτερική παρακίνηση για το σχολείο εμφανίζουν υψηλότερες προθέσεις να επιμείνουν στα μαθήματα και στη σχολική τους σταδιοδρομία (Vallerand & Bissonnette, 1992). Η εσωτερική παρακίνηση συνδέεται περισσότερο με τις ανάγκες για αυτονομία και ικανότητα, παρά με την ανάγκη για συσχέτιση, καθιστώντας δυνατό σε ένα άτομο να μπορεί να έχει εσωτερική παρακίνηση για μοναχικές δραστηριότητες (Vansteenkiste et al., 2010).

## **2.7 Ζωτικότητα**

Η ζωτικότητα (vitality) είναι μια ξέχωρη ψυχολογική δομή στο πλαίσιο της SDT. Ορίζεται ως η θετική φυσική και πνευματική ενέργεια που είναι κάθε φορά διαθέσιμη στο άτομο και αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης παρακίνησης. Κατά την SDT, η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών του ατόμου μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες, όχι μόνο διατηρεί, αλλά και αυξάνει τα αισθήματα ενεργητικότητας, δημιουργικότητας και ευεξίας. Όσο το άτομο δραστηριοποιείται αυτοκαθαριζόμενα, τόσο περισσότερο κυριαρχούν αισθήματα θετικής διάθεσης, ζωντάνιας και ενθουσιασμού. Η SDT εστιάζει στην υποκειμενική αίσθηση ζωτικότητας του ατόμου (Βαρσάμης, 2017).

Η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών συμβάλλει στη ζωτικότητα του ατόμου, δηλαδή, στη σωματική και πνευματική του ενέργεια, την οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει (Ryan & Frederick, 1997· Ryan & Deci, 2000). Η Θεωρία του Αυτοκαθορισμού υποστηρίζει ότι οι ενέργειες που γίνονται από επιλογή συνοδεύονται από υψηλότερη ζωτικότητα από αυτές που γίνονται κάτω από τον έλεγχο της συμπεριφοράς. Η συμμετοχή του ατόμου σε μια αυτόνομη και αυτορρυθμιζόμενη δραστηριότητα βοηθά στην αύξηση της ζωτικότητας (Ryan & Deci, 2008). Ακόμα, οι μαθητές με υψηλά επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης μπορούν να ενεργούν βάσει των βαθύτερων ενδιαφερόντων τους, και έτσι, αισθάνονται πιο ζωτικοί σε σχέση με μαθητές που δεν έχουν εσωτερική παρακίνηση (Ryan & Frederick, 1997).

## **2.8 Μαθησιακό κλίμα**

Το αντιλαμβανόμενο μαθησιακό κλίμα (learning climate) είναι ακόμη μία ψυχολογική κατασκευή που εντάσσεται στην έρευνα γύρω από την SDT. Αφορά στο περιβάλλον της τάξης, όπου οι μαθητές και οι δάσκαλοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και

χρησιμοποιούν διάφορα εργαλεία και πόρους πληροφοριών για να συνεχίσουν τις μαθησιακές δραστηριότητες. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις εκτυλίσσονται σε διάφορα επίπεδα, όπως αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητή και μαθητή-μαθητή, καθώς και στη γενική ατμόσφαιρα της τάξης (Gazelle, 2006). Το μαθησιακό κλίμα, λοιπόν, στην τάξη είναι η συναισθηματική ατμόσφαιρα που ενισχύει τη μάθηση και την πρόοδο που σημειώνει κάθε μαθητής.

Οι αλληλεπιδράσεις και οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών εμπεριέχουν αξίες, κανόνες και προσδοκίες, που διαμορφώνουν τη δυναμική της ομάδας και το κλίμα της τάξης (Hodge & Gucciardi, 2015). Ένα θετικό μαθησιακό κλίμα διέπεται από συνεργατικότητα, ισότητα, λεκτική ενθάρρυνση και υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, σε αντίθεση με ένα συγκρουσιακό κλίμα που διακρίνεται από ιεραρχικές σχέσεις, σύγκριση, κυριαρχία, ανισότητα, σύγκρουση και ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών. Η διδασκαλία που υποστηρίζει την αυτονομία, ενισχύει θετικό μαθησιακό κλίμα στην τάξη (Ntoumanis & Vazou, 2005).

Γενικότερα, η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών μπορεί να διεγείρει θετικά συναισθήματα στους ίδιους, όπως π.χ. απόλαυση και ενθουσιασμό, και να διαδραματίσει μεσολαβητικό ρόλο στη σχέση μεταξύ των αντιλήψεων τους για το περιβάλλον της τάξης και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων. Οι αντιλήψεις των μαθητών για το περιβάλλον της τάξης μπορούν έμμεσα να επηρεάσουν τα ακαδημαϊκά τους συναισθήματα μέσω της ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών (Nikdel et al., 2021).

Σε περιβάλλοντα τάξης που υποστηρίζουν την ικανοποίηση της αυτονομίας, της ικανότητας και της συσχέτισης, οι μαθητές τείνουν να έχουν υψηλότερη εσωτερική παρακίνηση, να είναι πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε λιγότερο ενδιαφέρουσες εργασίες, να έχουν υψηλά επίπεδα ευεξίας και να αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στις σχολικές δραστηριότητες (Jang et al., 2012). Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που

στηρίζουν την αυτονομία σχετίζονται θετικά με την μείωση των προβληματικών σχέσεων (Cheon et al., 2019), της βίας στην τάξη (Assor et al., 2018), της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και του εκφοβισμού (Cheon et al., 2022), ενισχύοντας το μαθησιακό κλίμα στην τάξη.

## **2.9 Προγράμματα παρέμβασης SDT**

Η SDT εφαρμόζεται αυξανόμενα τα τελευταία χρόνια σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Πειραματικές έρευνες (Vasconcellos et al., 2020) και παρεμβάσεις που υποστηρίζουν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες έχουν αποδώσει θετικά αποτελέσματα σε διαφορετικούς πληθυσμούς, ηλικίες και δραστηριότητες.

Αρκετά προγράμματα παρέμβασης έχουν βασιστεί στη SDT και φάνηκαν αποτελεσματικά σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης, σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή/και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) (Konrad et al., 2007) και προβλήματα συμπεριφοράς όλων των ηλικιών. Πειραματικές έρευνες σχετικά με τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες έχουν γίνει και στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση κυρίως με φοιτητές ψυχολογίας (Reeve et al., 2002; Muraven et al., 2008). Επίσης, αρκετά προγράμματα με βάση την SDT έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό την εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών τους. Υπάρχουν συστηματικές ανασκοπήσεις στη βιβλιογραφία που μελετούν την ικανοποίηση των ΒΨΑ στη σχολική πράξη στη γενική εκπαίδευση (Reeve & Cheon, 2021), όπως και στη σχολική φυσική αγωγή (Vasconcellos, 2020).

Οι Reeve & Cheon (2021) με μια σειρά μελετών έδειξαν ότι η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών οδηγεί σε αυτόνομα κίνητρα και σε αυτόνομους στόχους των μαθητών, οι οποίοι συντελούν σε υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Επίσης, τα εσωτερικά κίνητρα και οι αυτόνομοι τύποι εξωτερικών κινήτρων, τα οποία μπορεί να

αποκτηθούν από προγράμματα παρέμβασης εστιασμένα στις βασικές ψυχολογικές ανάγκες, οδηγούν σε καλύτερη προσαρμογή και θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές.

Ακόμα, σύμφωνα με αποτελέσματα μετα-αναλυτικής ανασκόπησης των Vasconcellos et al. (2020) σχετικά με μελέτες που βασίζονται στη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού που διεξήχθησαν στο πλαίσιο της σχολικής φυσικής αγωγής, βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης της αυτονομίας, της ικανότητας και της συσχέτισης με το αυτόνομο κίνητρο των μαθητών και λιγότερο ισχυρή, αλλά και πάλι θετική συσχέτιση με την εισαγόμενη ρύθμιση. Οι δάσκαλοι φαίνεται να μπορούν να υποστηρίξουν τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών με μεγαλύτερη επιρροή στην αυτονομία και τις ικανότητες τους, ενώ οι συνομήλικοι φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη επιρροή στην ικανοποίηση της ανάγκης τους για συσχέτιση (Vasconcellos et al., 2020). Γενικότερα, οι προτάσεις της SDT και ιδιαίτερα η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών εφαρμόζονται με θετικά αποτελέσματα στη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία στον τομέα της σχολικής φυσικής αγωγής (Franco & Coteron, 2017· Vansteenkiste et al., 2004· Saugy, 2020), της υγείας, στην αντιμετώπιση της παχυσαρκίας (Leyton et al., 2017· Williams & Deci, 1996) και τη διακοπή του καπνίσματος (Williams et al., 2006· Niemec et al., 2009). Η υποστήριξη των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών στις πειραματικές έρευνες και τις έρευνες πεδίου έχει πάντα θετικά αποτελέσματα. Η ικανοποίηση αυτών των αναγκών μπορεί να έχει θετικές επιπτώσεις σε πολλά επίπεδα όπως: στην εσωτερική παρακίνηση, την ευεξία, τη ζωτικότητα, τη δέσμευση, την ευχαρίστηση (Jang et al., 2009). Ποιοτική έρευνα σε αντιλήψεις μαθητών σχετικά με παρέμβαση στην τάξη που υποστήριζε την αυτονομία έδειξε ότι η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών συνδέεται στενά με το ενδιαφέρον τους για το έργο ή το θέμα με το οποίο ασχολούνται, η αίσθηση αυτονομίας τους σχετίζεται με τον βαθμό στον οποίο είναι υποστηρικτικό το περιβάλλον μάθησης και τη χρήση επιλογών και το αίσθημα ικανότητάς τους αυξάνεται με την κατάλληλα υποστηρικτική διδασκαλία (Ng et

al., 2015).

Οι Moreno-Casado et. al. (2022) πραγματευόμενοι στα πλαίσια της SDT τον ηγετικό ρόλο του δασκάλου στην τάξη και τις αντιλήψεις των μαθητών ως προς αυτόν έδειξαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational teacher leadership), η οποία υποστηρίζει την αυτονομία, την ικανότητα και την συσχέτιση των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και αρνητικά με την ματαίωση των αναγκών τους, σε αντίθεση με την συναλλακτική ηγεσία (transactional teacher leadership), η οποία στηρίζεται στην αυταρχικότητα και τον έλεγχο και σε βάθος χρόνου σχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίηση των βασικών αναγκών των μαθητών και θετικά με τη ματαίωσή τους (Moreno-Casado et al., 2022).

Η έρευνα καταδεικνύει τη δυναμική φύση των βασικών ψυχολογικών αναγκών (Reis et al., 2000). Οι Van der Kaap-Deeder et al. (2017) διαπίστωσαν ότι οι καθημερινές διακυμάνσεις στην αντιληπτή υποστήριξη της αυτονομίας σχετίζονται με τις διακυμάνσεις στην ικανοποίηση των αναγκών σε παιδιά δημοτικού σχολείου. Επίσης, οι διακυμάνσεις στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών συνδέονται με διακυμάνσεις στην εσωτερική τους παρακίνηση. Η ικανοποίησή τους, δηλαδή, σχετίζεται με θετικά συναισθήματα, μεγαλύτερη εσωτερική παρακίνηση και μεγαλύτερη προσπάθεια, ενώ η ματαίωσή τους συνδέεται με περισσότερα αρνητικά συναισθήματα, δυσαρέσκεια και εξωτερικώς ελεγχόμενη λειτουργικότητα κινήτρων. Συνεπώς, η εσωτερική παρακίνηση και η ευημερία, ως δυναμικές έννοιες, μπορούν να βελτιωθούν, αν διερευνηθούν τα ερεθίσματα που τις επηρεάζουν (Vandekerckhove et al., 2019).

Η διάρκεια των αποτελεσμάτων μιας παρέμβασης που υποστηρίζει την αυτονομία ανέρχεται τουλάχιστον σε ένα έτος. Δάσκαλοι που συμμετείχαν σε παρέμβαση ενός έτους (Cheon & Reeve, 2013), αλλά και 15 μηνών (Tilga et al., 2020), φάνηκε ότι συνέχισαν να εφαρμόζουν διδασκαλία που υποστήριζε την αυτονομία. Άλλα προγράμματα παρέμβασης



στην εκπαίδευση σχετικά με την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών αφορούν σε δραστηριότητες ζωγραφικής (Koestner et al., 1984), σε σχολικές δραστηριότητες σχετικά με τη διατροφή (Vansteenkiste et al., 2005) και σε άλλες μεμονωμένες σχολικές δραστηριότητες (Grolnick & Ryan, 1987· Joussemet et al., 2004), οι οποίες δεν εστιάζουν σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο σε βάθος χρόνου.

Ωστόσο, λίγα είναι τα προγράμματα παρέμβασης που εστιάζουν σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα σε σχολικό πλαίσιο. Ένα από αυτά είναι το “Reading within Family and School Programme”, ένα πρόγραμμα για την ανάγνωση που πραγματοποιήθηκε σε γερμανόφωνα παιδιά δημοτικού της Ελβετίας με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας (Villiger et al., 2012). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών των παιδιών οδήγησαν στην ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον για την ανάγνωση και η επίδραση της παρέμβασης είχε αποτελέσματα και πέντε μήνες μετά την ολοκλήρωσή της. Ένα παρόμοιο πρόγραμμα παρέμβασης, το “Concept-Oriented Reading Instruction” (CORI) πέτυχε την αυτόνομη παρακίνηση στην ανάγνωση και την κατανόηση πληροφοριακών κειμένων σε μαθητές διαφορετικών ηλικιών (Guthrie & Klauda, 2014).

### **2.9.1 Παρεμβάσεις σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής**

Η αξία του αυτοκαθορισμού στη ζωή των μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής θεωρείται δεδομένη σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Burke et al. (2020), είναι σημαντικό να εφαρμόζονται πρακτικές αυτοκαθορισμού και παρεμβάσεις που προωθούν την αυτοδιάθεση αυτών των μαθητών τόσο για τη βελτίωση της πρόσβασης και της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης, όσο και ως μέσο βελτίωσης του σχεδιασμού μετάβασης σε επόμενη βαθμίδα (Burke et al., 2020).

Σε παρεμβάσεις SDT στις ακαδημαϊκές δεξιότητες σε μαθητές με μαθησιακές

δυσκολίες (Learning Disorders) ή/και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder-ADHD) τα αποτελέσματα ήταν ισχυρότερα, όταν στο πρόγραμμα συμπεριλαμβανόταν η αυτοδιαχείριση των μαθητών ως προς τον καθορισμό στόχων για την αύξηση της παραγωγικότητάς τους. Η διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοδιάθεσης είναι ένας τρόπος που προωθεί τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες σε επίπεδο παραγωγικότητας, η οποία βελτιώνει τη συμμετοχή και την προσπάθεια στην τάξη και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας (Konrad et al., 2007).

Oι Savard et al., (2013) μελέτησαν τα αποτελέσματα της υποστήριξης της αυτονομίας σε έφηβες με συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα σε ένα κέντρο κοινωνικής αποκατάστασης. Η υποστήριξη της αυτονομίας φάνηκε ότι μειώνει το πιθανό άγχος ή την απογοήτευση κατά τη διάρκεια μιας μονότονης δραστηριότητας, προάγει την εσωτερική παρακίνηση και την υγιή εσωτερίκευση, μπορεί να βελτιώσει την υποκειμενική εμπειρία κατά τη διάρκεια μιας κουραστικής εργασίας και να οδηγήσει σε λιγότερο αρνητικά συναισθήματα σε σύγκριση με μια κατάσταση χωρίς υποστήριξη αυτονομίας. Επομένως, τα οφέλη της ενσωμάτωσης ενός διαπροσωπικού στυλ που υποστηρίζει την αυτονομία σε εκπαιδευτικά και κλινικά περιβάλλοντα, όπως τα κέντρα κοινωνικής αποκατάστασης νέων, επιβεβαιώνουν την καθολικότητα που προτείνει η SDT (Savard et al., 2013).

### **2.9.2 Προγράμματα παρέμβασης SDT σε εκπαιδευτικούς**

Πολυάριθμα προγράμματα παρέμβασης σε εκπαιδευτικούς- κατά κύριο λόγο σχολικής φυσικής αγωγής- περιέχονται στη διεθνή βιβλιογραφία, τα οποία αποσκοπούν στην εκπαίδευση τους αναφορικά με τη διδασκαλία που υποστηρίζει τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών. Τα αποτελέσματα είναι στην πλειοψηφία θετικά, με οφέλη τόσο για τους ίδιους, όσο και για τους μαθητές. Προγράμματα εκπαίδευσης

εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής βασισμένα στην SDT έδειξαν ότι, εκτός από την ικανοποίηση των βασικών αναγκών τους, αυξάνουν τη δέσμευση των μαθητών (Cheon et al., 2016· Cheon et al., 2019· Cheon & Reeve, 2015), τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα (Cheon et al., 2020), τα θετικά τους συναισθήματα και τα επίπεδα αυτορυθμιζόμενης μάθησης (Flunger et al., 2019) και μειώνουν τις προβληματικές σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων (Cheon et al., 2019, 2020, 2023).

Ένα από τα προγράμματα για εκπαιδευτικούς τάξης είναι το CASIS- Ecriture training programme, το οποίο σχεδιάστηκε προκειμένου να βοηθήσει εκπαιδευτικούς να αυξήσουν την αυτόνομη παρακίνηση των μαθητών για τον γραπτό λόγο και είχε θετικά αποτελέσματα (Guay et al., 2016). Επίσης, ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών με θετικά αποτελέσματα εστίασε στην καλλιέργεια συζητήσεων που στηρίζουν την αυτονομία μαθητών γυμνασίου (Karlan & Assor, 2012).

Οι έρευνες δείχνουν, λοιπόν, ότι διδακτικές παρεμβάσεις που υποστηρίζουν την αυτονομία είναι εξαιρετικά επιτυχημένες στην αύξηση των εμπειριών των μαθητών στην τάξη για την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών στο σύνολό τους (Cheon & Reeve, 2015, Cheon et al. 2020). Επίσης, οι υποστηρικτικές παρεμβάσεις διδασκαλίας της αυτονομίας έχουν αποδειχθεί ότι παράγουν κέρδη τόσο στην εσωτερική παρακίνηση, όσο και στην εσωτερικευμένη ρύθμιση, τόσο σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Fin et al., 2019), όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Abula et al., 2020). Ακόμα, οι διδακτικές παρεμβάσεις που υποστηρίζουν την αυτονομία έχει αποδειχθεί ότι μειώνουν τις εμπειρίες απουσίας παρακίνησης των μαθητών ( Cheon & Reeve, 2015· Cheon et al., 2016· Fin et al., 2019· Reeve et al., 2020). Τέλος, παρεμβάσεις SDT σε εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας, φάνηκε ότι μπορεί να έχουν θετικά αποτελέσματα στην υποστήριξη της αυτονομίας κατά τη διδασκαλία και να οδηγήσουν σε αυξημένα επίπεδα ζωτικότητας και ευεξίας των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Niemiec & Muñoz, 2019).

### 3. Ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις

Με τον όρο ψυχοεκπαίδευση νοείται μία θεραπευτική προσέγγιση που εμπερικλείει τόσο εκπαιδευτικές όσο και ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις, όπου ο συνδυασμός τους είναι μία αποτελεσματική πρακτική στην πάροδο του χρόνου (Lukens & McFarlane, 2004). Οι ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με το επίπεδο που στοχεύουν, την πρωτογενή πρόληψη, την δευτερογενή και την τριτογενή, ανάλογα κάθε φορά με το περιβαλλοντικό πλαίσιο. Στην πρωτογενή πρόληψη ο στόχος είναι αποκλειστικά προληπτικός και τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης διακρίνονται στην καθολική και στην επιλεκτική παρέμβαση. Η πρόληψη δηλαδή μπορεί να εφαρμοστεί είτε στον γενικό πληθυσμό (καθολική πρόληψη), είτε επιλεκτικά σε άτομα που έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκτεθούν στον κίνδυνο (επιλεκτική πρόληψη), αλλά και σε άτομα που παρουσιάζουν πρώιμες ενδείξεις διαταραχών (ενδεικτική πρόληψη) (Kwon et al., 2015). Η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία για την έννοια της «πρόληψης» μεταξύ άλλων αναφέρει ότι αυτή αφορά στην «καλλιέργεια δεξιοτήτων, συμπεριφορών και στάσεων που συνάδουν με τις αξίες του «ευ ζην» και ότι η πρόληψη πρέπει να ξεκινά από την παιδική ηλικία προκειμένου να ακολουθηθεί η υγιής ανάπτυξη των παιδιών έως την ενηλικίωση (APA, 2014 όπ. ανάφ. στο Μπαούρδα, 2018), ώστε να αποκτήσουν ανθεκτικότητα στις συνθήκες της ζωής (Kwon et al., 2015).

Σύμφωνα με τον Βασιλόπουλο & άλλους (2011), υπάρχει μια ποικιλία ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε διαφορετικές ηλικίες και πληθυσμούς: μαθησιακές/εκπαιδευτικές ομάδες (Leaving/Educational groups), ομάδες εκπαίδευσης δεξιοτήτων (Skills training groups), ομάδες ενδυνάμωσης του ομαδικού πνεύματος (Team building and training), ομάδες προσωπικής ανάπτυξης (personal development groups), ψυχοθεραπευτικές ομάδες θεραπείας και ομάδες υποστήριξης (psychoeducational group therapy and support groups), ομάδες που βοηθούν σε μεταβατικές

περιόδους ζωής.

Η συνεισφορά των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων στον κλάδο της εκπαίδευσης έχει βοηθήσει σημαντικά μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση, διευρύνουν γνωστικούς ορίζοντες, βελτιώνουν την ψυχική υγεία και προωθούν την θετική πλευρά της ζωής (Doll et al., 2009). Συγκεκριμένα, μια καθολική παρέμβαση μπορεί να προάγει την ψυχική υγεία, αυξάνοντας την αυτοεκτίμηση, ενισχύοντας επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, και καλλιεργώντας θετικό κλίμα κι υποστηρικτικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές/-τριες μιας τάξης (Χατζηχρήστου κ.ά., 2004). Αρκετά ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα έχουν πραγματοποιηθεί σε μαθητές/-τριες δημοτικού για τη διαχείριση του άγχους και της κατάθλιψης (Αγγελοσοπούλου κ.ά., 2012) και την ενδυνάμωση της ψυχοσυναισθηματικής υγείας (Τσατήρη, 2018). Ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στην SDT, που αποβλέπει στην ενίσχυση της ικανοποίησης των ΒΨΑ μέσω συμβουλευτικών συναντήσεων της μαθητικής ομάδας με τον σύμβουλο και της επακόλουθης ανάλογης διαφοροποίησης του μαθήματος, θα μπορούσε να θεωρηθεί μία ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση πρωτογενούς πρόληψης για τη βελτίωση του επιπέδου ευεξίας, αυτοεκτίμησης, υγιών σχέσεων και ευνοϊκότερης καθημερινότητας στο σχολικό περιβάλλον.

Ο ρόλος του συντονιστή-συμβούλου σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των μελών της ομάδας, να ενδιαφέρεται και να καταγράφει τις ψυχολογικές ανάγκες και τους στόχους τους, να οργανώνει τα θέματα που θα προκύψουν σε σχέση με αυτούς και να παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση (Βασιλόπουλος κ.ά., 2011). Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά γνώρισμα που τον διακρίνουν είναι η στήριξη, η ενεργητική ακρόαση και η ενσυναίσθηση (Βασιλόπουλος κ.ά., 2016). Επίσης, θα πρέπει να αποδέχεται τη διαφορετικότητα, να εκδηλώνει πραγματικό ενδιαφέρον και να νοιάζεται για τους άλλους, προσπαθώντας να επιλύει πιθανές διαμάχες που προκύπτουν με

επικοινωνιακό τρόπο (Corey, 2012, όπ. ανάφ. στην Κουτσουρά, 2017). Η έρευνα επαληθεύει ότι η έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις και στις επικοινωνιακές δεξιότητες στο σχολικό περιβάλλον συντελεί στην προσαρμογή των μαθητών και περιορίζει την εμφάνιση πιθανών προβλημάτων (Godfrey & Greyman, 2014), καθώς το σχολείο αποτελεί όχι μόνο φορέα εκπαίδευσης, αλλά και φορέα που προάγει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Γενικά, τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης προάγουν την ψυχική υγεία, ενισχύουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών, καλλιεργούν την αυτοεκτίμηση και τις δεξιότητες επικοινωνίας, δημιουργούν θετικό ψυχολογικό κλίμα και υποστηρικτικό περιβάλλον στην τάξη για όλους τους μαθητές (Χατζηχρήστου κ.ά., 2009).

### **3.1 Προσέγγιση εστιασμένη στη Λύση**

Σύμφωνα με τον Visser (2010), το πλαίσιο της SDT είναι σχετικό με την προσέγγιση εστιασμένη στη λύση (Solution Focused approach- SF), η οποία αποτελεί μια πρακτική προσέγγιση καθοδήγησης, συμβουλευτικής και θεραπείας. Οι στρατηγικές, οι αρχές και οι παρεμβάσεις του SF έχουν ως αποτέλεσμα την υποστήριξη της αντίληψης της αυτονομίας, της ικανότητας και συσχέτισης του ατόμου. Η υποστήριξη της αυτονομίας στην SF προσδιορίζεται από τη στάση των επαγγελματιών απέναντι στο άτομο μέσω λεπτών και έμμεσων παρεμβάσεων. Οι ίδιοι βοηθούν το άτομο να καθορίσει τους δικούς του στόχους, να ανακαλύψει τις δικές του λύσεις ελέγχοντας το ίδιο την κατεύθυνση, τον ρυθμό και το περιεχόμενο της συνομιλίας, ώστε να βγάλει μόνο του τα δικά του συμπεράσματα και να επιλέξει τα επόμενα βήματά του. Η υποστήριξη της ικανότητας στην SF πραγματοποιείται με τη χρήση λεπτών ερωτήσεων που υπονοούν την ικανότητα του ατόμου και περιλαμβάνει τον εντοπισμό και την ενίσχυση των ικανοτήτων του ατόμου, τη θετική ανατροφοδότηση και την αποφυγή αρνητικών σχολίων και κριτικής. Η SF, τέλος, υποστηρίζει την ανάγκη για συσχέτιση του ατόμου αναγνωρίζοντας τις απόψεις, τις αντιλήψεις και τις ανησυχίες του

ατόμου, καθώς ο ειδικός εργάζεται με κατανόηση πάνω σε αυτά ενισχύοντας τη σύνδεση μαζί του. Με διάφορους τρόπους παρεμβάσεων ο ειδικός υποστηρίζει τη συσχέτιση του ατόμου προκειμένου να γενικευτεί και σε πλαίσια εκτός της αίθουσας παροχής της συμβουλευτικής.

Παρόλο που η SDT αναπτύχθηκε από μια παράδοση έρευνας στην ψυχολογία και η SF προέκυψε από πρακτικές ψυχοθεραπείας που εμπνεύστηκαν από την κοινωνική κονστρουξιονιστική φιλοσοφία, οι δυο προσεγγίσεις μπορούν να αλληλοσυμπληρώνονται. Οι τεχνικές SF σε μια βραχεία θεραπευτική παρέμβαση με επίκεντρο τη λύση (Solution Focused Brief Therapy- SFBT) συμπίπτουν με την βασική ιδέα του αυτοκαθορισμού, καθώς επιτρέπουν τη δημιουργία λύσεων στα άτομα ενισχύοντας την αυτονομία, την ικανότητα και την υποστήριξη συσχέτισης με άλλους ανθρώπους, αυξάνοντας έτσι το αυτόνομο κίνητρο τους (Visser, 2010).

Σύμφωνα με τους Buranasompob et al. (2020) η Θεωρία του Αυτοκαθορισμού, η SFBT και η αυτοσυμπόνια είναι αλληλένδετες μεταξύ τους. Η αυτοσυμπόνια (Self-Compassion -SC) είναι η συμπόνια προς τον εαυτό μας, είτε ο πόνος προέρχεται από εξωτερικούς παράγοντες είτε από δικά μας λάθη, αποτυχίες ή προσωπικές ανεπάρκειες. Τα άτομα που συμπονούν τον εαυτό τους έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτονομίας, φοβούνται λιγότερο την αποτυχία και είναι πιο ανοιχτά στη ζωή (Neff et al, 2007b), ενώ διαθέτουν και υψηλότερα επίπεδα αντιληπτής ικανότητας (Neff et al, 2005). Τόσο η SC όσο και η SFBT επικεντρώνονται στην αυτοεπίγνωση, χωρίς να επιλύουν τα προβλήματα αναζητώντας τις αιτίες τους, και συνδυαστικά αυξάνουν την αποτελεσματικότητα της προσέγγισης SF (Buranasompob et al., 2020). Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση βραχείας παρεμβατικού προγράμματος SFBT, το οποίο περιλάμβανε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου σε 50 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξε ότι η SFBT επηρεάζεται άμεσα και έμμεσα από την SDT, με μεσολαβητή την αυτοσυμπόνια (Buranasompob et al.,2020).

### 3.2 Η παρούσα μελέτη

Σύμφωνα με τους Wray-Lake et al. (2010), η ηλικία κατά την οποία αυξάνεται η ανεξάρτητη λήψη αποφάσεων θεωρείται η μέση παιδική ηλικία. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία εκφράζουν ακόμα περισσότερο την ανάγκη να παίρνουν αποφάσεις που αφορούν στον εαυτό τους και η παροχή επιλογής συνδέεται με τις αναπτυξιακές τους ανάγκες αυτή την περίοδο (Wray-Lake et al., 2010). Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές παρεμβάσεις SDT, οι οποίες εστιάζουν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, προκειμένου οι ίδιοι να υιοθετήσουν ένα στυλ διδασκαλίας που να ικανοποιεί τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες, με πολύ θετικά αποτελέσματα (Κεφ.6.2 της παρούσας εργασίας). Ωστόσο, δεν έχει εντοπιστεί κάποια βραχεία ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση βασισμένη στην SDT στη διδασκαλία συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου στο Δημοτικό Σχολείο που να έχει πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα.

Η παρούσα έρευνα προσδοκά να καλύψει ένα μέρος αυτού του ερευνητικού κενού, καθώς οι πειραματικές έρευνες σχετικά με τη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού και των βασικών ψυχολογικών αναγκών σε μαθητές δημοτικού σχολείου σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα -πλην της φυσικής αγωγής- είναι περιορισμένες. Η σημασία της παρούσας έρευνας πεδίου έγκειται στο γεγονός ότι στοχεύει να εφαρμόσει στην εκπαιδευτική πράξη την υποστήριξη των βασικών ψυχολογικών αναγκών μαθητών ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού σχολείου στο μάθημα της Γεωγραφίας και να εξετάσει τον βαθμό στον οποίο αυτή η παρέμβαση θα έχει θετικές επιπτώσεις στην αύξηση της αίσθησης αυτονομίας, ικανότητας και συσχέτισης των μαθητών, όπως και βελτίωση των επιπέδων εσωτερικής παρακίνησης, ζωτικότητας και μαθησιακού κλίματος στην τάξη κατά τη διάρκεια ενός τριμήνου. Η συγκεκριμένη παρέμβαση υπάγεται στις ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις, καθώς αποτελεί μία συμβουλευτική παρέμβαση εστιασμένη στο να κατανοήσει και να επεξεργαστεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και να



υποστηρίζει την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών σχετικά με αυτό μέσω διδακτικών δραστηριοτήτων.

Κρίνεται, δηλαδή, χρήσιμο να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα μιας διδασκαλίας συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, η οποία βασίζεται στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η παρούσα έρευνα εξετάζει, επιπλέον, κατά πόσο η επίδραση της παρέμβασης μπορεί να διατηρηθεί και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, καθώς η ενδεχόμενη διατήρηση των αποτελεσμάτων αποδεικνύει τη θετική συνεισφορά μια τέτοιας παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον.

### **3.2.1 Σκοπός και ερευνητικοί στόχοι**

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να εξετάσει κατά πόσο ένα πρόγραμμα παρέμβασης στο μάθημα της Γεωγραφίας με έμφαση στην υποστήριξη των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών για αυτονομία, ικανότητα και συσχέτιση μπορεί να επιδράσει θετικά α) στην ικανοποίηση αυτών των αναγκών, β) στην εσωτερική τους παρακίνηση για το μάθημα, γ) στη ζωτικότητα τους και δ) στο μαθησιακό κλίμα στην τάξη. Επίσης, θα εξεταστεί, κατά πόσο τα επίπεδα των θετικών αλλαγών της παρέμβασης μπορούν να διατηρηθούν και μετά την ολοκλήρωσή της.

Ερευνητικοί στόχοι που τίθενται στην συγκεκριμένη εργασία είναι:

i) να διερευνηθεί η μεταβολή του βαθμού ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών (αυτονομία, ικανότητα, συσχέτιση) της πειραματικής ομάδας των μαθητών, στους οποίους θα εφαρμοστεί η σχετική παρέμβαση, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου,

ii) να διερευνηθεί η μεταβολή των επιπέδων εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών της πειραματικής ομάδας κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και μετά το πέρας αυτής, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου,

iii) να διερευνηθεί η μεταβολή του βαθμού ζωτικότητας της πειραματικής ομάδας

συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου,

iv) να διερευνηθεί η μεταβολή του επιπέδου μαθησιακού κλίματος στην τάξη της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου,

v) να διερευνηθεί αν οι μεταβολές εντός της πειραματικής ομάδας παραμένουν και μετά το πέρας της παρέμβασης,

vi) να συγκριθεί η μεταβολή του βαθμού ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών, η μεταβολή των επιπέδων εσωτερικής παρακίνησης, ζωτικότητας και μαθησιακού κλίματος της πειραματικής ομάδας μεταξύ μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

### **3.2.2 Υποθέσεις που προκύπτουν από τους ερευνητικούς στόχους**

Υπόθεση 1: Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, ο βαθμός ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών της πειραματικής ομάδας των μαθητών συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου υποθέτουμε ότι θα είναι μεγαλύτερος μετά την παρέμβαση. Συγκεκριμένα, η έρευνα δείχνει ότι μια διδασκαλία που υποστηρίζει την ικανοποίηση της αυτονομίας, της ικανότητας και της συσχέτισης των μαθητών (Cheon & Reeve, 2015· Cheon et al. 2020) αυξάνει τις εμπειρίες τους σχετικά με την ικανοποίηση των αναγκών αυτών.

Υπόθεση 2: Τα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου αναμένεται να είναι υψηλότερα, καθώς η σχετική βιβλιογραφία δείχνει ότι προγράμματα παρέμβασης βασισμένα στην SDT και την υποστήριξη των ΒΨΑ οδηγούν σε αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης (Cheon & Reeve, 2015· Fin et al., 2019).

Υπόθεση 3: Υποθέτουμε ότι ο βαθμός ζωτικότητας της πειραματικής ομάδας θα είναι υψηλότερος συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, καθώς έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι η υποστήριξη της αυτονομίας κατά τη διδασκαλία αυξάνει τα επίπεδα ζωτικότητας και ευεξίας

των μαθητών (Niemić & Muñoz, 2019).

Υπόθεση 4: Το επίπεδο μαθησιακού κλίματος στην τάξη της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου αναμένεται να είναι υψηλότερο, καθώς σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η υποστήριξη της αυτονομίας των δασκάλων θα μπορούσε να μειώσει τον ανταγωνισμό (Gilbert et al., 2022) και τις προβληματικές σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων (Cheon et al., 2019, 2020).

Υπόθεση 5: Οι μεταβολές εντός της πειραματικής ομάδας υποθέτουμε ότι θα διατηρηθούν και μετά το πέρας της παρέμβασης, καθώς η έρευνα δείχνει ότι η διάρκεια των αποτελεσμάτων μιας παρέμβασης που υποστηρίζει την αυτονομία ανέρχεται τουλάχιστον σε ένα έτος. Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε παρέμβαση ενός έτους (Cheon & Reeve, 2013), αλλά και 15 μηνών (Tilga et al., 2020) έδειξε ότι οι ίδιοι συνέχιζαν να εφαρμόζουν διδασκαλία που υποστήριζε την αυτονομία.

Υπόθεση 6: Υποθέτουμε ότι ο βαθμός ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών, η μεταβολή των επιπέδων εσωτερικής παρακίνησης, ζωτικότητας και μαθησιακού κλίματος της πειραματικής ομάδας μεταξύ μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν θα αποκλίνει σημαντικά, καθώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τόσο οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, όσο και αυτοί με μαθησιακές δυσκολίες έχουν τα ίδια επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης Grolnick και Ryan (1990) και η SDT υποστηρίζει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν τις ίδιες βασικές ψυχολογικές ανάγκες με όλους τους άλλους μαθητές (Ryan & Deci, 2017 p. 365).

### **3.2.3 Ερευνητικά ερωτήματα**

Πέρα από τις παραπάνω υποθέσεις, υπάρχει η ανάγκη διατύπωσης ορισμένων ερευνητικών ερωτημάτων για ζητήματα που δεν έχουν τεκμηριωθεί επαρκώς από προηγούμενες έρευνες. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν, λοιπόν, είναι τα εξής:

1. Σε ποια φάση της παρέμβασης κορυφώνουν τα αποτελέσματα στην πειραματική ομάδα;

Μελετώντας τον ρυθμό ανάπτυξης και τις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας από μέτρηση σε μέτρηση κατά την διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης είναι χρήσιμο να προσδιοριστεί η χρονική στιγμή, κατά την οποία τα πιθανά θετικά αποτελέσματα φτάνουν στον υψηλότερο βαθμό. Ως προς τον συμπερασματικό συλλογισμό, θα αναζητηθούν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων.

2. Υπάρχει διαφορά στην μεταβολή του βαθμού ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών και των επιπέδων εσωτερικής παρακίνησης, ζωτικότητας και μαθησιακού κλίματος της πειραματικής ομάδας μεταξύ μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Παρόλο που το παραπάνω ερώτημα διατυπώθηκε και ως ερευνητική υπόθεση στηριζόμενη σε θεωρητικά δεδομένα, δεν έχει τεκμηριωθεί επαρκώς σε ερευνητικό επίπεδο, π.χ. μέσω αντίστοιχων παρεμβάσεων. Συνεπώς, μπορεί να στοιχειοθετηθεί και ως ερευνητικό ερώτημα με σκοπό να προσδιοριστεί η κατεύθυνση των διαφορών, αν και όπου αυτές προκύψουν.

## **4. Μεθοδολογία της παρούσας έρευνας**

### **4.1 Δείγμα**

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικών Σχολείων του Δήμου Νεάπολης Θεσσαλονίκης, ηλικίας 11 έως 12 ετών, που παρακολουθούν το μάθημα της Γεωγραφίας μία διδακτική ώρα την εβδομάδα, όπως προβλέπεται στα αναλυτικά προγράμματα των αντίστοιχων τάξεων. Οι συμμετέχοντες μαθητές προέρχονται από τέσσερα διαφορετικά τμήματα δύο διαφορετικών σχολείων.

Οι μαθητές που αποτελούν την πειραματική ομάδα, παρακολουθούν πρόγραμμα παρέμβασης στο μάθημα της Γεωγραφίας με στυλ διδασκαλίας υποστήριξης των βασικών ψυχολογικών αναγκών σύμφωνα με τη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού. Οι μαθητές που αποτελούν την ομάδα ελέγχου, στην οποία δεν εφαρμόζεται κανένα είδος παρέμβασης, παρακολουθούν το μάθημα της Γεωγραφίας με τον τρόπο που προβλέπεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Στην ομάδα ελέγχου, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός ακολουθεί ένα στυλ διδασκαλίας, κατά την οποία δεν πραγματοποιείται κάποια συστηματική προσπάθεια βελτίωσης των όποιων εκπαιδευτικών πρακτικών εφαρμόζονται ήδη, ειδικότερα ως προς τον τομέα των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών.

Στην πειραματική ομάδα υπάρχει ένα ποσοστό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με γνωμάτευση από Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ( ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ. ), καθώς και τέσσερις μαθητές με σημαντικές δυσκολίες στην μάθηση, οι οποίες εντοπίστηκαν από την εκπαιδευτικό της τάξης, χωρίς, ωστόσο, να έχουν παραπεμφθεί ακόμα οι μαθητές αυτοί για γνωμάτευση στον ειδικό φορέα. Στα πλαίσια του προγράμματος παρέμβασης, τόσο οι μαθητές/-τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και οι μαθητές/-τριες με δυσκολίες στη μάθηση χωρίς επίσημη γνωμάτευση, συμπεριλαμβάνονται στην ομάδα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Στο αρχικό δείγμα της έρευνας, η ομάδα ελέγχου περιλαμβάνει -

σε σχέση με την πειραματική ομάδα- παρόμοιο ποσοστό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με γνωμάτευση από το ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ και αντίστοιχο ποσοστό μαθητών με δυσκολίες στην μάθηση χωρίς επίσημη γνωμάτευση, αλλά σύμφωνα με την εμπειρία των εκπαιδευτικών της τάξης. Ωστόσο, στο τελικό δείγμα, η ομάδα ελέγχου συγκριτικά με την πειραματική ομάδα, αποτελείται από μεγαλύτερο πλήθος μαθητών/-τριών και μεγαλύτερο ποσοστό αυτών που ανήκουν στην κατηγορία της τυπικής ανάπτυξης (βλ. Κεφ. 6.1.3.). Επίσης, υπάρχει ομοιόμορφη κατανομή του φύλου των μαθητών τόσο στην πειραματική, όσο και στην ομάδα ελέγχου.

#### **4.2 Ερευνητικό σχέδιο**

Το ερευνητικό σχέδιο που χρησιμοποιείται για την διεξαγωγή της παρούσας μελέτης παρέμβασης είναι το σχέδιο A-B-A (Malboeuf-Hurtubise et al., 2019). Τα σχέδια A-B-A είναι πειραματικά σχέδια που υποστηρίζουν αιτιώδη συμπεράσματα και τα δεδομένα που παράγονται από τέτοιους σχεδιασμούς συμβάλλουν στη γνώση για παρεμβάσεις που βασίζονται σε στοιχεία στις επιστήμες της συμπεριφοράς. Ένα κύριο χαρακτηριστικό του σχεδιασμού A-B-A είναι η εστίασή του στη συμπεριφορά του ατόμου. Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης, A, δημιουργείται μια γραμμή βάσης για την εξαρτημένη μεταβλητή. Ακολουθεί η φάση B, κατά την οποία υλοποιείται η παρέμβαση και μετά την ολοκλήρωσή της, επανέρχεται η φάση A. Αυτός ο σχεδιασμός επιλέγεται ως μεθοδολογικά ορθός για την μέτρηση του εύρους της αλλαγής των μεταβλητών της έρευνας μέσω τακτικών προγραμματισμένων αξιολογήσεων πριν, καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης και μετά το πέρας αυτής (Malboeuf-Hurtubise et al., 2019), ειδικά για την πειραματική ομάδα, στην οποία και πραγματοποιείται η εκτίμηση της διατήρησης των αποτελεσμάτων μετά το πέρας της παρέμβασης.

Επιπλέον, ο σχεδιασμός του παρόντος εγχειρήματος, περιλαμβάνει μια πειραματική ομάδα και μια ομάδα ελέγχου με σκοπό την μεταξύ τους σύγκριση. Πέραν της παρέμβασης, οι λοιπές συνθήκες ήταν πανομοιότυπες και στις δύο ομάδες: παρακολουθούσαν το μάθημα της

Γεωγραφίας μία φορά την εβδομάδα, κατά τη διάρκεια εννέα εβδομάδων στην σχολική τάξη, από τον ίδιο εκπαιδευτικό κάθε ομάδα. Οι μετρήσεις λήφθηκαν πριν την παρέμβαση, κατά την διάρκεια της σε τακτά χρονικά διαστήματα των τριών εβδομάδων και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος σε δύο φάσεις των τριών εβδομάδων η καθεμιά.

### **4.3 Εργαλεία μέτρησης**

Στην παρούσα έρευνα πεδίου χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα εργαλεία μέτρησης προκειμένου να διερευνηθούν οι μεταβλητές, οι οποίες προκύπτουν από τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα και συντίθενται σε ένα ενιαίο ερωτηματολόγιο 73 ερωτήσεων. Όλα τα εργαλεία μέτρησης μεταφράστηκαν στην ελληνική γλώσσα ή/και προσαρμόστηκαν στο μάθημα της Γεωγραφίας, πάνω στο οποίο πραγματοποιείται το πρόγραμμα παρέμβασης. Οι απαντήσεις των μαθητών δόθηκαν σε 5/βάθμια κλίμακα Τύπου Likert με επισημάνσεις 1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Ούτε πολύ ούτε λίγο, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ.

#### **4.3.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά**

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά στη συμπλήρωση στοιχείων σχετικά με το βιολογικό φύλο, την ηλικία και την παρακολούθηση Τμήματος Ένταξης των μαθητών και μαθητριών του κάθε τμήματος. Επιπλέον, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων επισημάνθηκαν οι μαθητές/-τριες που φοιτούν κανονικά στις τυπικές τάξεις και δεν παρακολουθούν Τμήμα Ένταξης, παρόλο που κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών χρήζουν της υποστήριξης του.

#### **4.3.2 Ικανοποίηση Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών**

Για την εξέταση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα ερωτηματολόγια με σκοπό τη διερεύνηση του βαθμού της

ικανοποίησης τους. Από όλα τα ερωτηματολόγια επιλέχθηκαν μόνο τα στοιχεία ικανοποίησης των αναγκών, καθώς η έρευνα δείχνει ότι υπάρχει μια αμφιβολία στο κατά πόσο τα στοιχεία που αφορούν στη ματαίωση αναγκών είναι έγκυρα και δεν παράγουν παραπλανητικά συμπεράσματα εμποδίζοντας την ορθή διερεύνηση της ικανοποίησης των ΒΨΑ (Murphy et al.,2023).

#### **4.3.2.1 Ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών στην τάξη**

Για τη διερεύνηση της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών στην τάξη χρησιμοποιούνται δυο ερωτηματολόγια προκειμένου να εξεταστεί η ευαισθησία τους στο να αντικατοπτρίσουν τις μεταβολές κατά την παρέμβαση:

i) Το ερωτηματολόγιο «Basic Psychological Needs for Elementary school students: Need satisfaction experienced in the classroom» (Van der Kaap-Deeder, 2020). Πρόκειται για δώδεκα ερωτήσεις που αφορούν στην ικανοποίηση της αυτονομίας, της ικανότητας και της συσχέτισης με τους άλλους στο περιβάλλον της τάξης και υπάρχουν τέσσερα στοιχεία για κάθε μια βασική ψυχολογική ανάγκη. Ένα παράδειγμα στοιχείου ικανοποίησης της αίσθησης αυτονομίας είναι «Στο μάθημα της Γεωγραφίας, οι δραστηριότητες που κάνω στην τάξη ταιριάζουν απόλυτα με τον τρόπο που θέλω να τις κάνω», ενώ ένα στοιχείο για την ικανοποίηση της ανάγκης για ικανότητα ήταν: «Στο μάθημα της Γεωγραφίας, αισθάνομαι ικανός/-ή να πετύχω τους στόχους μου στην τάξη». Ένα αντίστοιχο στοιχείο για την συσχέτιση των μαθητών με τους συμμαθητές και τη δασκάλα ήταν: «Στο μάθημα της Γεωγραφίας, η δασκάλα και οι συμμαθητές μου νοιάζονται για μένα και εγώ νοιάζομαι για αυτούς». Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης ως υποκλίμακα «Α. Σύνολο αναγκών», με επιμέρους υποκλίμακες «Α. Αυτονομία», «Α. Ικανότητα» και «Α. Συσχέτιση».

ii) Για την μέτρηση της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών



χρησιμοποιείται, επίσης, το ερωτηματολόγιο των Chen et al. (2015), από το οποίο αφαιρέθηκαν τα στοιχεία που αφορούσαν στη ματαίωση των αναγκών και χρησιμοποιήθηκαν δώδεκα στοιχεία. Ένα παράδειγμα στοιχείου για την ικανοποίηση της αυτονομίας των μαθητών είναι: «Στο μάθημα της Γεωγραφίας νιώθω ότι κάνω αυτό που με ενδιαφέρει πραγματικά», ενώ για την ικανοποίηση της αίσθησης ικανότητας: «Στο μάθημα της Γεωγραφίας νιώθω ότι μπορώ να ολοκληρώσω με επιτυχία δύσκολες εργασίες» και για την ανάγκη για συσχέτιση: «Στο μάθημα της Γεωγραφίας νιώθω κοντά και συνδεδεμένος/-η με τους ανθρώπους που είναι σημαντικοί για μένα». Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης ως υποκλίμακα «F. Σύνολο αναγκών», με επιμέρους υποκλίμακες «F. Αυτονομία», «F. Ικανότητα» και «F. Συσχέτιση».

#### **4.3.2.2 Ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών στις σχέσεις με τους συμμαθητές**

Ένα ακόμη εργαλείο που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών είναι το Basic Psychological Needs in Relationships questionnaire (τροποποιημένο από τους Varsamis et al., 2021), από το οποίο επιλέχθηκαν δώδεκα στοιχεία. Έξι στοιχεία αφορούν στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών σε σχέση με τη δασκάλα τους. Παραδείγματα στοιχείων είναι: «Όταν είμαι με τη δασκάλα μου αισθάνομαι ότι είμαι ικανός/-ή για πολλά πράγματα», «Όταν είμαι με τη δασκάλα μου, αισθάνομαι ότι με νοιάζεται και με αγαπά». Επίσης, έξι στοιχεία αφορούν στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών σε σχέση με τους συμμαθητές τους και εστιάζουν στο σχεσιακό τους επίπεδο. Παραδείγματα στοιχείων είναι: «Στο μάθημα της Γεωγραφίας, όταν είμαι με τους συμμαθητές μου αισθάνομαι ελεύθερος/-η να είμαι απλώς ο εαυτός μου», «Στο μάθημα της Γεωγραφίας, όταν είμαι με τους συμμαθητές μου αισθάνομαι πολύ ικανός και αποτελεσματικός» και «Στο μάθημα της Γεωγραφίας, όταν είμαι με τους συμμαθητές μου, αισθάνομαι ζεστασιά και οικειότητα». Τα στοιχεία που σχετίζονταν με ματαίωση των βασικών ψυχολογικών αναγκών δεν

συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης ως υποκλίμακες «Η. Σύνολο αναγκών», με επιμέρους υποκλίμακες «Η. Αυτονομία», «Η. Ικανότητα» και «Η. Συσχέτιση» και «Ι. Σύνολο αναγκών», με επιμέρους υποκλίμακες «Ι. Αυτονομία», «Ι. Ικανότητα» και «Ι. Συσχέτιση» αντίστοιχα.

#### **4.3.2.3 Ικανοποίηση συσχέτισης με τη δασκάλα**

Για την μέτρηση της συναισθηματικής συσχέτισης των μαθητών/-τριών με τη δασκάλα και το κατά πόσο αυτή ικανοποιεί τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες τους χρησιμοποιείται το ερωτηματολόγιο των Waterschoot et al., 2019, το οποίο περιλαμβάνει δεκατρείς ερωτήσεις επιλεγμένες ερωτήσεις από το «People in My Life questionnaire» (Ridenour et al., 2006). Δύο παραδείγματα στοιχείων του ερωτηματολογίου είναι: «Η δασκάλα μου στο μάθημα της Γεωγραφίας μου δίνει προσοχή» και «Η δασκάλα μου στο μάθημα της Γεωγραφίας με αφήνει να κάνω επιλογές σχετικά με τη σειρά των εργασιών». Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης ως υποκλίμακα «Β. Συσχέτιση».

#### **4.3.2.4 Έλεγχος χειραγώγησης (Manipulation check)**

Επιπλέον, για την μέτρηση της ικανοποίησης της αυτονομίας χρησιμοποιούνται δυο στοιχεία από το σχετικό ερωτηματολόγιο των Waterschoot et al. (2019) σε σχέση με τον βαθμό ελέγχου χειραγώγησης των μαθητών από τον δάσκαλο. Ένα στοιχείο του ερωτηματολογίου είναι: «Στο μάθημα της Γεωγραφίας μπορώ να κάνω τις δραστηριότητες που επιλέγω» και ένα στοιχείο με αρνητική βαθμολογία: «Στο μάθημα της Γεωγραφίας, η δασκάλα μου αναθέτει δραστηριότητες που δεν είναι της επιλογής μου». Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης ως υποκλίμακα «C. Αυτονομία».

### **4.3.3 Μαθησιακό κλίμα-Learning Climate Questionnaire**

Για την ικανοποίηση από το μαθησιακό κλίμα στην τάξη κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης χρησιμοποιείται η σύντομη εκδοχή του “Learning Climate Questionnaire” (LCQ, Williams et al., 1996) με έξι στοιχεία που σχετίζονται με το μαθησιακό κλίμα στην τάξη σε σχέση με την ικανοποίηση της αυτονομίας των μαθητών. Ενδεικτικά στοιχεία του ερωτηματολογίου είναι: «Στο μάθημα της Γεωγραφίας, η δασκάλα μου με ενθαρρύνει να κάνω ερωτήσεις» και «Στο μάθημα της Γεωγραφίας, η δασκάλα μου ακούει πως θα ήθελα να κάνω τα πράγματα». Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης ως υποκλίμακα «J. Μαθησιακό κλίμα».

### **4.3.4 Εσωτερική παρακίνηση**

Για την μέτρηση της εσωτερικής παρακίνησης χρησιμοποιείται το σχετικό ερωτηματολόγιο από τους Waterschoot et al. (2019), το οποίο περιλαμβάνει επτά στοιχεία για την απόλαυση και το ενδιαφέρον των μαθητών σχετικά με το μάθημα από το «Intrinsic Motivation Inventory» (Inventory, I. M., 1994), π.χ. «Στο μάθημα της Γεωγραφίας οι δραστηριότητες είναι πολύ ευχάριστες», δύο εκ των οποίων έχουν αρνητική βαθμολογία, η οποία προσμετράται στη στατιστική ανάλυση, π.χ. «Στο μάθημα της Γεωγραφίας οι δραστηριότητες δεν τραβούν καθόλου την προσοχή μου». Δύο στοιχεία του ερωτηματολογίου αφορούν στην επιδιωκόμενη επιμονή που ενδεχομένως να απέκτησαν οι μαθητές στο περιεχόμενο του μαθήματος κατά το πρόγραμμα παρέμβασης. Οι ερωτήσεις για την επιδιωκόμενη επιμονή προσαρμόστηκαν κατάλληλα για το μάθημα της Γεωγραφίας, π.χ. «Σε ποιο βαθμό ενδιαφέρεσαι για ένα φυλλάδιο με περισσότερες πληροφορίες για έναν σύλλογο ή μια ομάδα παιδιών που ειδικεύεται στις δραστηριότητες που κάνουμε στο μάθημα;». Από το ερωτηματολόγιο αφαιρέθηκαν τρία στοιχεία για τη μέτρηση του επιπέδου

ζωτικότητας των μαθητών, καθώς αυτή η μεταβλητή μετράται ανεξάρτητα με άλλο εργαλείο μέτρησης. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης ως υποκλίμακες « D. Απόλαυση-Ενδιαφέρον» και «E. Επιδιωκόμενη επιμονή».

#### **4.3.5 Ζωτικότητα**

Το επίπεδο ζωτικότητας των μαθητών αξιολογείται ως προς την κατάσταση της υποκειμενικής τους ζωτικότητας κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης. Για τον λόγο αυτό, χρησιμοποιείται το «Subjective Vitality Scales-SVS» (Ryan & Frederick, 1997) στην εκδοχή του «State Level Version Vitality Scale», το οποίο περιλαμβάνει επτά στοιχεία. Ένα παράδειγμα στοιχείου για τη μέτρηση της ζωτικότητας είναι: «Σχετικά με το μάθημα της Γεωγραφίας αυτό το διάστημα, έχω ενέργεια και πνεύμα». Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης ως υποκλίμακα «G. Ζωτικότητα».

#### **4.4 Διαδικασία μέτρησης**

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιούνται έξι μετρήσεις για την πειραματική ομάδα. Η πρώτη πραγματοποιείται αμέσως πριν την έναρξη του προγράμματος παρέμβασης. Οι συνολικά εννέα εβδομάδες της παρέμβασης, χωρίζονται σε τρεις φάσεις των τριών εβδομάδων. Μετά το πέρας τριών εβδομάδων, κατά τις οποίες οι μαθητές συμμετέχουν τρεις διδακτικές ώρες στο πρόγραμμα, ακολουθεί μέτρηση με το ίδιο εργαλείο. Αφού ολοκληρώνεται η παρέμβαση ακολουθούν ακόμη δύο μετρήσεις για την αξιολόγηση της διατήρηση των αποτελεσμάτων (follow up), πάλι σε διαστήματα τριών εβδομάδων η καθεμία, προκειμένου να αξιολογηθούν οι τιμές των μεταβλητών που διερευνώνται μετά το πέρας του προγράμματος.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιείται στην αίθουσα διδασκαλίας και

διαρκεί μια διδακτική ώρα κάθε φορά, προκειμένου ο χρόνος να είναι αρκετός για όλους τους μαθητές. Η εκπαιδευτικός υποδεικνύει τον τρόπο συμπλήρωσής τους αναφέροντας στους μαθητές/-τριες ότι θα πρέπει να κυκλώνουν έναν αριθμό από το 1-5 για να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους με κάθε πρόταση και επισημαίνει ότι αυτές αφορούν μόνο στο μάθημα της Γεωγραφίας. Επίσης, γίνονται συστάσεις προκειμένου οι ερωτήσεις να διαβαστούν προσεκτικά, να μην παραλειφθούν απαντήσεις και οι απαντήσεις που θα δίνονται από τους μαθητές να είναι αυθόρμητες και ειλικρινείς και η εκπαιδευτικός τονίζει τη διατήρηση της ανωνυμίας των μαθητών.

#### **4.5 Δεοντολογία έρευνας**

Το αντικείμενο, το περιεχόμενο και ο σκοπός του προγράμματος παρέμβασης γνωστοποιούνται εγγράφως στους Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων που συμμετέχουν σε αυτό, στους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών και μαθητριών τόσο των πειραματικών, όσο και των ομάδων ελέγχου, όπως και στους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Κατόπιν έγκρισης του προγράμματος από τους Διευθυντές των Σχολείων, δίνεται υπεύθυνη δήλωση συναίνεσης στους γονείς και κηδεμόνες, η οποία υπογράφεται και κατατίθεται στο σχολείο.

Όλοι οι ενδιαφερόμενοι ενημερώνονται για την ανωνυμία των ερωτηματολογίων, πάνω στα οποία υπάρχει πεδίο για τα στοιχεία ταυτοποίησης των μαθητών με τη δημιουργία κωδικού. Επίσης, υπάρχουν δημογραφικά στοιχεία που είναι προς συμπλήρωση από τους μαθητές, τα οποία περιλαμβάνουν το βιολογικό φύλο, την ηλικία τους και την παρακολούθηση ή όχι Τμήματος Ένταξης. Συνολικά, η παρούσα έρευνα συμμορφώνεται με τα εθνικά και με τα διεθνή πρότυπα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας, όπως με τον Κώδικα Ηθικής και Δεοντολογίας της Επιστημονικής Έρευνας του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2019) και της Διακήρυξης του Ελσίνκι (World Medical Association, 2022).

## 5. Πρόγραμμα παρέμβασης

### 5.1 Περίοδος υλοποίησης

Το πρόγραμμα παρέμβασης αποτελείται από τρεις περιόδους, ενώ, πριν από την καθεμιά, προηγείται μέτρηση των μεταβλητών που διερευνώνται και μια βραχεία συμβουλευτική-διαγνωστική συνάντηση ενός εξωτερικού συμβούλου-αξιολογητή με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, διάρκειας δύο διδακτικών ωρών. Συνοπτικά το πρόγραμμα της παρέμβασης οργανώνεται όπως ακολουθεί (Πίνακας 1).

#### Πίνακας 1

*Πρόγραμμα υλοποίησης προγράμματος παρέμβασης*

---

Μετρήσεις	Συμβουλευτικές Συναντήσεις	Περίοδοι Υλοποίησης
Εβδομάδα 1 <sup>η</sup>	Εβδομάδα 1 <sup>η</sup>	Εβδομάδα 1 <sup>η</sup> -3 <sup>η</sup>
Εβδομάδα 3 <sup>η</sup>	Εβδομάδα 4 <sup>η</sup>	Εβδομάδα 4 <sup>η</sup> -6 <sup>η</sup>
Εβδομάδα 6 <sup>η</sup>	Εβδομάδα 7 <sup>η</sup>	Εβδομάδα 7 <sup>η</sup> -9 <sup>η</sup>
Εβδομάδα 9 <sup>η</sup>		
Εβδομάδα 12 <sup>η</sup>		
Follow up 1		
Εβδομάδα 15 <sup>η</sup>		
Follow up 2		

---

## **5.2 Περιεχόμενο προγράμματος**

Το περιεχόμενο των συμβουλευτικών συναντήσεων βασίζεται σε μια προσέγγιση που εστιάζεται στη λύση (Solution-Focused approach) υπό το πρίσμα της Θεωρίας του Αυτοκαθορισμού, όπως διατυπώνεται από τον Visser (2010) και σε σχέδια μαθήματος που ακολουθούν την Θεωρία του Αυτοκαθορισμού στην εκπαιδευτική πράξη (Βαρσάμης, 2017). Σκοπός των συμβουλευτικών συναντήσεων είναι αρχικά, να ανιχνευτούν και να διερευνηθούν οι ανάγκες των μαθητών, όπως εκφράζονται από τους ίδιους. Στα επόμενα στάδια, οι συμβουλευτικές συναντήσεις ανατροφοδοτούν τη διαδικασία της παρέμβασης που έχει προηγηθεί και προσθέτουν χρήσιμα στοιχεία για τον επαναπροσδιορισμό ή την ενίσχυση κάποιων στόχων που αρχικά έχουν τεθεί και κάποιων μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους. Ο εξωτερικός σύμβουλος επιλέγεται προκειμένου να υπάρχει αντικειμενικότητα στην διαδικασία, η οποία δεν είναι απολύτως σίγουρο ότι θα διασφαλιστεί, εάν τον ρόλο αυτό αναλάβει η εκπαιδευτικός της τάξης που θα εφαρμόσει το πρόγραμμα παρέμβασης.

## **5.3 Υλοποίηση προγράμματος παρέμβασης**

Πέραν των μετρήσεων, το πρόγραμμα παρέμβασης υλοποιήθηκε με μια σειρά συμβουλευτικών συναντήσεων και περιόδων υλοποίησης. Οι συνολικά τρεις περίοδοι υλοποίησης είχαν διάρκεια τριών εβδομάδων η καθεμία και το περιεχόμενό τους είχε άμεση σχέση και συνάρτηση με τα δεδομένα που ανέκυπταν από την προηγούμενη κάθε φορά συμβουλευτική συνάντηση μεταξύ συμβούλου και μαθητών. Σε κάθε περίοδο υλοποίησης, δηλαδή, η διδασκαλία του μαθήματος προσαρμοζόταν στις ανάγκες και τις επιθυμίες των μαθητών σε σχέση με αυτό.

### **5.3.1 Πρώτη συμβουλευτική συνάντηση**

Στην πρώτη συμβουλευτική συνάντηση οι μαθητές κλήθηκαν μέσα από ελεύθερη συζήτηση με κατάλληλες ερωτήσεις από την πλευρά του συμβούλου να εκφράσουν, αρχικά, την αίσθηση που είχαν ως εκείνη τη στιγμή από το μάθημα της Γεωγραφίας. Οι μαθητές εκφράστηκαν αυθόρμητα για τα συναισθήματα τους για το μάθημα, τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της διδασκαλίας που αυτοί εντόπιζαν από την πλευρά τους και κατέληξαν μέσα από τις δηλώσεις και τα στοιχεία που ήρθαν στην επιφάνεια σε «ευχές», δηλαδή «στόχους» που θα ήθελαν να πραγματοποιήσουν στη συνέχεια. Το κεντρικό ερώτημα της πρώτης συμβουλευτικής συνάντησης ήταν, εν ολίγοις, τα «ΤΙ» της παρακίνησης των μαθητών: π.χ. τι θα ήθελαν να αλλάξουν στην τάξη τους, ποιες αλλαγές θεωρούσαν ότι χρειάζεται να γίνουν, σε τι θα έπρεπε να εστιάσει την προσοχή της η εκπαιδευτικός προκειμένου να ανταποκριθεί στις επιθυμίες τους κατά τη διδασκαλία του μαθήματος. Σύμφωνα με την SF, έγιναν διευκρινιστικές ερωτήσεις ώστε το «ΤΙ» της παρακίνησης να προσδιοριστεί σε όσο το δυνατόν πιο συγκεκριμένες συμπεριφορές, είτε αυτές αφορούν στους μαθητές, είτε στην εκπαιδευτικό. Όλα όσα ειπώθηκαν από τους ίδιους, καταγράφηκαν στον πίνακα της τάξης από τον σύμβουλο, από την ίδια την εκπαιδευτικό, αλλά και από μια μαθήτρια της τάξης, της οποίας το γραπτό φωτοτυπήθηκε και μοιράστηκε σε όλους τους μαθητές κι αργότερα αναρτήθηκε στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης. Οι «Ευχές και στόχοι» των μαθητών αποτέλεσαν, έτσι, μέσα από συζήτηση και με κοινή συναίνεση όλων των μερών, έναν νέο «Οδηγό λύσεων» και ένα «συμβόλαιο», σύμφωνα με το οποίο θα ξεκινούσε μια διαφοροποιημένη προσέγγιση του μαθήματος δομημένη πάνω στις ανάγκες και τις επιθυμίες τους για αυτό.

### **5.3.2 Πρώτη περίοδος υλοποίησης**

Η πρώτη περίοδος της παρέμβασης διήρκεσε τρεις εβδομάδες, κατά τις οποίες το



μάθημα της Γεωγραφίας πραγματοποιήθηκε σε τρεις διδακτικές ώρες. Το γνωστικό αντικείμενο ήταν «Η Γη ως ουράνιο σώμα» και σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Γεωγραφίας τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν: Οι μαθητές/-τριες να: • αναγνωρίζουν τη γη ως ένα ουράνιο σώμα και την εντάσσουν στο ηλιακό μας σύστημα. • διακρίνουν τα ουράνια σώματα που ανήκουν στο ηλιακό μας σύστημα σε αστέρια, πλανήτες, δορυφόρους και αστεροειδείς και ονομάζουν τα σημαντικότερα από αυτά. • ταξινομούν τους πλανήτες ανάλογα με το μέγεθος και την απόστασή τους από τον ήλιο. αναγνωρίζουν το σχήμα της γης και το προσομοιάζουν με το σχήμα της υδρογείου σφαίρας • ορίζουν βασικές έννοιες που σχετίζονται με το ιδεατό σύστημα γραμμών και σημείων (παράλληλοι, μεσημβρινοί και πόλοι) στην επιφάνεια της γης. • διακρίνουν τις κινήσεις της γης γύρω από τον εαυτό της (περιστροφή) και γύρω από τον ήλιο (περιφορά) και τις συσχετίζουν με φαινόμενα που συνδέονται με αυτές (ημέρα, νύχτα και εποχές) (Φ.Ε.Κ Αρ. Φυλ. 1196/2003). Στόχος της εκπαιδευτικού ήταν να επιτευχθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα μέσα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης που θα ικανοποιεί τις ανάγκες και τις επιθυμίες των μαθητών, όπως οι ίδιοι/ες τις είχαν ορίσει στη συμβουλευτική συνάντηση που προηγήθηκε σε συνδυασμό με τις γνώσεις που παρείχε το σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος.

Την πρώτη εβδομάδα, οι μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις εξαμελείς ομάδες, κατόπιν κλήρωσης που έγινε στην τάξη. Τα θρανία της τάξης διαμορφώθηκαν κατάλληλα και οι ομάδες γρήγορα απέκτησαν ονόματα. Στην πρώτη δραστηριότητα, οι μαθητές ανέλαβαν ανά ομάδες να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τους πλανήτες του ηλιακού συστήματος, παρακολούθησαν σχετικά βίντεο και εικόνες, κατασκεύασαν με πηλό τους πλανήτες του ηλιακού μας συστήματος, τους χρωμάτισαν, έβαλαν το όνομα του καθενός και, αφού σχημάτισαν τις τροχιές τους γύρω από τον Ήλιο, τους τοποθέτησαν πάνω σε μια κατασκευή από φελιζόλ που έφερε στην τάξη η εκπαιδευτικός. Τέλος, κάθε ομάδα

παρουσίασε στην ολομέλεια της τάξης τις πληροφορίες και το υλικό που παρήγε σχετικά με τους πλανήτες με τους οποίους ασχολήθηκε.

Την δεύτερη εβδομάδα, παρουσιάστηκαν στους μαθητές/-τριες με τη βοήθεια υδρόγειου σφαίρας, αλλά και μέσω εφαρμογών Η/Υ οι παράλληλοι, οι μεσημβρινοί και οι πόλοι της Γης. Οι μαθητές παρακολούθησαν κατάλληλα βίντεο για να κατανοήσουν σε τρισδιάστατη προσέγγιση την κίνηση της Γης γύρω από τον εαυτό της (περιστροφή) και γύρω από τον ήλιο (περιφορά) και τα φαινόμενα που συνδέονται με αυτές (ημέρα, νύχτα και εποχές). Κατόπιν αποτύπωσαν, όσα είχαν κατανοήσει σε ομαδικές αποτυπώσεις-ζωγραφίες. Αφού κάθε ομάδα, παρουσίασε το έργο της, όλα τα έργα αναρτήθηκαν στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης.

Κατά την τρίτη εβδομάδα, ανατέθηκε στους μαθητές να ασχοληθούν με εργασίες σχετικές με το μάθημα που είχαν διδαχθεί στο Τετράδιο Εργασιών της Γεωγραφίας, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στον χώρο και τον χρόνο του σχολείου και ρυθμίστηκαν ως προς τον αριθμό και τον βαθμό δυσκολίας από τους ίδιους, καθώς κάθε ομάδα είχε τη δυνατότητα να επιλέξει τρεις από τις πέντε ασκήσεις προς επίλυση. Αξίζει να σημειωθεί, ότι καθ' όλη τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων παρατηρήθηκαν από την εκπαιδευτικό κάποιες μικρές εντάσεις και διαφωνίες κατά την συνεργασία μεταξύ των μελών όλων των ομάδων.

### **5.3.3 Δεύτερη συμβουλευτική συνάντηση**

Στην πρώτη φάση της δεύτερης συμβουλευτικής συνάντησης, οι μαθητές αξιολόγησαν την επίτευξη των στόχων και επιθυμιών, που είχαν αρχικά θέσει, σε δεκαβάθμια κλίμακα, σύμφωνα με τις συνήθειες πρακτικές της SF (Sklare, 2011). Οι πλειοψηφία των μαθητών βαθμολόγησε την πρόοδο που επετεύχθη με οκτώ (8), ενώ δύο μαθητές με επτά (7) και δύο με εννέα (9). Σε γενικές γραμμές εκφράστηκαν προφορικά με πολύ θετικά σχόλια για την πρώτη τους εμπειρία.

Κατόπιν, ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τους στόχους και τις επιθυμίες που έθεσαν οι μαθητές στην πρώτη συνάντηση. Οι μαθητές δήλωσαν, σε αρκετά μεγάλο ποσοστό, ότι ο στόχος που χρειαζόταν βελτίωση ήταν: «να είμαστε ενωμένοι, αγαπημένοι και να συνεργαζόμαστε» (το «ΤΙ» της παρακίνησης). Στη συνέχεια, δόθηκε έμφαση στο «ΓΙΑΤΙ» της παρακίνησης, δηλαδή στο να εκφράσουν οι μαθητές για ποιους λόγους έχουν τις συγκεκριμένες επιθυμίες και στόχους για το μάθημα. Στο σημείο αυτό αναφέρθηκε από τους περισσότερους ότι κάτι πάει καλά, όταν αρέσει σε όλους, είναι συνεργατικό και όχι ανταγωνιστικό, και τους δίνει την ευκαιρία να τα καταφέρνουν καλά, να χαίρονται, επειδή βελτιώνονται κι όχι επειδή νιώθουν «ανώτεροι» (το «ΓΙΑΤΙ» της παρακίνησης).

Στην ερώτηση που έγινε σχετικά με το τι χρειάζεται για να γίνουν τα πράγματα ακόμη καλύτερα οι μαθητές πρότειναν: α) να γίνουν περισσότερες και μικρότερες ομάδες εργασίας β) η σύνθεση των ομάδων να γίνει με κριτήρια επιλογής των ίδιων των μαθητών, γ) σε δυσκολότερα έργα να δουλεύουν σε ομάδες δικής τους επιλογής, ενώ σε πιο εύκολα να συνεργάζονται με όλους και δ) να υπάρχει μια γενικότερη ευελιξία ως προς τη σύνθεση των ομάδων. Όσα αναφέρθηκαν, καταγράφηκαν στον πίνακα της τάξης. Έτσι, δόθηκε σημαντική ανατροφοδότηση για τον βαθμό ικανοποίησης των ψυχολογικών αναγκών των μαθητών και για τροποποιήσεις στη συνέχεια του προγράμματος παρέμβασης.

Αμέσως μετά, ακολούθησε μια δραστηριότητα, με κύριο σκοπό τη βελτίωση των σχέσεων στην τάξη. Κάθε μαθητής ζήτησε από όλους τους συμμαθητές του και τη δασκάλα να γράψουν σε μια κόλλα χαρτί με το όνομα του από μια θετική συμβουλή για τον ίδιο, αφού προηγουμένως δόθηκαν στα παιδιά εξηγήσεις για το τι σημαίνει «θετική συμβουλή» και έχοντας δώσει παραδείγματα (π.χ. Σε συμβουλεύω να μιλάς πιο ευγενικά στο διάλειμμα). Όταν συγκέντρωσαν όλοι τις θετικές συμβουλές των υπολοίπων, θα έπρεπε να τις μελετήσουν και να βάλουν ένα αστεράκι (\*) στις συμβουλές που τους άρεσαν περισσότερο, ένα θαυμαστικό (!) στις συμβουλές που θεωρούσαν ότι είναι χρήσιμες, ένα

συν (+) στις συμβουλές που τους ήταν δύσκολο να ακολουθήσουν, να κυκλώσουν τις συμβουλές, τις οποίες θα ήθελαν να αρχίσουν να εφαρμόζουν και να υπογραμμίσουν τις συμβουλές που θα ήθελαν να δείξουν στους γονείς τους. Η δραστηριότητα αυτή στόχευε στο να γνωρίσουν οι μαθητές καλύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους, να αντιληφθούν καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο τους βλέπουν οι συμμαθητές τους και να αναγνωρίσουν θετικά και αρνητικά στοιχεία της συμπεριφοράς τους, όπως τα αντιλαμβάνονται οι άλλοι, είτε πρόκειται για στοιχεία που θαυμάζουν, είτε για στοιχεία που θεωρούν ότι χρειάζονται βελτίωση.

#### **5.3.4 Δεύτερη περίοδος υλοποίησης**

Το πρόγραμμα παρέμβασης στην πειραματική ομάδα συνεχίστηκε, αφού λήφθηκαν υπόψη οι δυσκολίες που επισήμαναν οι μαθητές στη δεύτερη συμβουλευτική συνάντηση. Αρχικά, έγιναν τροποποιήσεις στις ομάδες εργασίας, οι οποίες επαναπροσδιορίστηκαν σε σχέση με τον αριθμό τους, τον αριθμό των μελών που τις συνέθεταν και τα κριτήρια σύνθεσής τους. Οι καινούριες ομάδες δημιουργήθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές, με τα κριτήρια συνεργασίας που οι ίδιοι όρισαν. Έτσι, προέκυψαν περισσότερες και μικρότερες ομάδες (έξι ομάδες αποτελούμενες από τρία παιδιά η καθεμιά) και τα θρανία οργανώθηκαν ανάλογα.

Το μάθημα συνεχίστηκε με βάση τις αρχικές επιθυμίες και τους στόχους των μαθητών. Το κεφάλαιο της Γεωγραφίας που ακολούθησε ήταν «Οι κάτοικοι της Γης και οι Ήπειροι του πλανήτη μας». Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως αναφέρονται στο ΑΠΣ της Γεωγραφίας και λήφθηκαν υπόψη από την εκπαιδευτικό, ήταν :

Οι μαθητές/τριες να:

- επεξεργάζονται στοιχεία από χάρτες, πίνακες και διαγράμματα σχετικά με τον πληθυσμό της γης και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του,
- διακρίνουν την κατανομή των ανθρώπων στις ηπείρους και να ταξινομούν τις ηπείρους ανάλογα με τον

πληθυσμό τους, • εντοπίζουν στον παγκόσμιο χάρτη τις πυκνοκατοικημένες και τις αραιοκατοικημένες περιοχές της Γης, • ονομάζουν με τη βοήθεια πίνακα τις μεγαλύτερες πόλεις του πλανήτη τις εντοπίζουν στον παγκόσμιο χάρτη και τις ταξινομούν ανάλογα με τον πληθυσμό τους και την ήπειρο στην οποία ανήκουν, • αναζητούν, να επιλέγουν, να καταγράψουν και να αξιοποιούν πληροφορίες από διαφορετικές πηγές, να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες και συνεργάζονται σε ομάδες (Φ.Ε.Κ Αρ. Φυλ. 1196/2003). Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη δεύτερη φάση υλοποίησης, πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες και οι επιθυμίες των μαθητών ήταν οι εξής:

Κατά την τέταρτη εβδομάδα της παρέμβασης, παρουσιάστηκαν πίνακες και διαγράμματα εξέλιξης του παγκόσμιου πληθυσμού και προβλήθηκε ένας παγκόσμιος χάρτης κατανομής πληθυσμού της γης και ένας παγκόσμιος χάρτης με πυκνότητα πληθυσμού της γης (οι χάρτες είχαν τα ονόματα των ηπείρων και των ωκεανών). Οι μαθητές ανά ομάδες είχαν τη δυνατότητα να συσκεφτούν και να εκφράσουν τις απόψεις τους για τις πληροφορίες που μελέτησαν σχετικά με την αύξηση του πληθυσμού στον πλανήτη, την κατάταξη των ηπείρων ανάλογα με τον πληθυσμό τους και να εντοπίσουν τις ηπείρους και τις περιοχές με τη μεγαλύτερη και μικρότερη συγκέντρωση πληθυσμού. Την πέμπτη εβδομάδα της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν εφαρμογές Η/Υ (Google earth, Google maps), οι οποίες έδωσαν άλλη διάσταση στην όψη των ηπείρων, των ωκεανών και των μεγάλων πόλεων από το διάστημα, καθώς και αρκετές σχετικές φωτογραφίες, οι οποίες αναζητήθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές στο διαδίκτυο. Έτσι, οι μαθητές συμπλήρωσαν ανά ομάδες σε έναν παγκόσμιο λευκό χάρτη τις μεγαλύτερες πόλεις που έμαθαν και παρουσίασαν στην ολομέλεια τα έργα τους για ανταλλαγή πληροφοριών με τις υπόλοιπες ομάδες. Την επόμενη (έκτη) εβδομάδα, κάθε ομάδα επέλεξε ελεύθερα μια από τις μεγάλες πόλεις του πλανήτη, για την οποία αναζήτησε πληροφορίες στο διαδίκτυο. Τα αποτελέσματα της αναζήτησης

παρουσιάστηκαν από όλες τις ομάδες στην τάξη. Κατά τη δεύτερη φάση της παρέμβασης, παρατηρήθηκε από την εκπαιδευτικό σημαντική βελτίωση στις σχέσεις μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας, καθώς οι εργασίες με τις οποίες ασχολήθηκαν, πραγματοποιήθηκαν με συνεργατικό κλίμα και συμμετοχή όλων των μαθητών με ομαδικότητα και ενθουσιασμό.

### **5.3.5 Τρίτη συμβουλευτική συνάντηση**

Στην τρίτη συμβουλευτική συνάντηση οι μαθητές έκαναν έναν προφορικό απολογισμό του προηγούμενου διαστήματος, κατά τον οποίο επεσήμαναν τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ τους. Ακόμα, εξέφρασαν την επιθυμία της επέκτασης του νέου τρόπου διδασκαλίας που εφαρμόστηκε στο μάθημα της Γεωγραφίας και στο μάθημα της Ιστορίας, δηλώνοντας την ικανοποίησή τους από τον νέο τρόπο διδασκαλίας.

Κατόπιν διαλογικής συζήτησης, κατά την οποία ζητήθηκε να εκφράσουν οι μαθητές το τι διαφορετικό έκαναν και πήγαν καλά τα πράγματα, η βελτίωση των σχέσεων αποδόθηκε από τους ίδιους τους μαθητές στο γεγονός ότι κάποιοι συμμαθητές τους ηρέμησαν, παρουσίασαν έναν καλύτερο εαυτό, έδειξαν μεγαλύτερη καλοσύνη και μειώθηκε ο ανταγωνισμός μεταξύ τους. Οι νέες συμπεριφορές αποδόθηκαν από τους ίδιους στο ότι άρχισαν να σκέφτονται πιο «λογικά», επέλεξαν να είναι «ενωμένοι» και συνειδητοποίησαν ότι οι συγκρούσεις δεν τους βοηθούν και δεν τους ωφελούν. Οι δηλώσεις των παιδιών οδήγησαν τη συζήτηση στην έννοια του «καλού» και του «κακού» παιδιού. Οι μαθητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι μπορεί να υπάρξει μια «υγιής» συμπεριφορά ανάμεσα στον ανταγωνιστικό-εγωιστικό εαυτό τους και στον ήρεμο-συνεργάσιμο εαυτό, η οποία εκδηλώνεται με την απόσυρση για περισυλλογή και την αυστηρότητα σχετικά με τον επαναπροσδιορισμό των ορίων, όπου και όταν χρειάζεται.

Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με μια δραστηριότητα με κίνηση των μαθητών μέσα στην αίθουσα: αφού συγκεντρώθηκαν στο κέντρο της αίθουσας, άκουγαν διάφορες

δηλώσεις σχετικά με τα ενδιαφέροντά τους και έπρεπε να κινηθούν προς ορισμένα διαφορετικά σημεία της αίθουσας, δηλώνοντας έτσι τη συμφωνία τους, τη διαφωνία τους ή τη μέση στάση τους. Στόχος της δραστηριότητας ήταν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν κοινές απόψεις με πολλούς και διαφορετικούς κάθε φορά συμμαθητές τους, ανεξάρτητα από το αν βρίσκονται στον στενό φιλικό τους κύκλο ή όχι.

### **5.3.6 Τρίτη περίοδος υλοποίησης**

Η διδασκαλία του μαθήματος της Γεωγραφίας συνεχίστηκε με συλλ υποστηρικτικό ως προς τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών και συνυφασμένο με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Το γνωστικό αντικείμενο προς διδασκαλία ήταν οι Ήπειροι (Ευρώπη, Ασία, Αφρική, Αμερική, Ωκεανία) και οι μαθητές θα έπρεπε να: • αναγνωρίζουν τις ηπείρους της γης, • περιγράψουν το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον της κάθε ηπείρου και να προσδιορίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά της ταυτότητας κάθε ηπείρου (γεωγραφικά, περιβαλλοντικά, πολιτικά και πολιτιστικά). Ακολουθώντας τις επιθυμίες των μαθητών, έγιναν δραστηριότητες που αφορούσαν στα ενδιαφέροντά τους: Κατά την έβδομη και όγδοη εβδομάδα της παρέμβασης, κάθε ομάδα ανέλαβε να συγκεντρώσει πληροφορίες από το διαδίκτυο, εφημερίδες και περιοδικά για μια Ήπειρο και παρουσίασε τα αποτελέσματα της εργασίας της στην υπόλοιπη τάξη με Powerpoint στον βιντεοπροβολέα της τάξης, στην οποία συμπεριλάμβανε φωτογραφίες και βίντεο. Τέλος, κατά την ένατη και τελευταία εβδομάδα της παρέμβασης, κάθε ήπειρος αποτυπώθηκε σε μορφή γεωμορφολογικού χάρτη από την κάθε ομάδα. Οι χάρτες αυτοί ενώθηκαν σε χαρτί του μέτρου και δημιουργήθηκε ο παγκόσμιος χάρτης της τάξης από τους ίδιους τους μαθητές. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές αντάλλαξαν πληροφορίες, ικανοποιώντας το αίσθημα της αυτονομίας, της ικανότητας και της υγιούς συσχέτισης με

τους συμμαθητές τους. Σε αυτό το σημείο της παρέμβασης, έγινε ιδιαίτερα αισθητό από την εκπαιδευτικό το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα και η συμμετοχή όλων σε όλες τις εργασίες.

#### **5.4 Στατιστική ανάλυση**

Τα δεδομένα της έρευνας κωδικοποιήθηκαν και ποσοτικοποιήθηκαν σε Excel και μεταφέρθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 29.0 προκειμένου να αναλυθούν. Οι αναλύσεις που έγιναν περιλάμβαναν βασικές αναλύσεις συχνοτήτων, διασταυρώμενων πινάκων ( $\chi^2$ -test), σύγκριση Μ.Ο μεταξύ δύο ομάδων (t-test), εκτιμήσεις της αξιοπιστίας των κλιμάκων McDonalds Omega ( $\omega$ ) και Spearman-Brown Coefficient – (SB), περιγραφικές στατιστικές και γραμμικές συσχετίσεις. Επίσης, για την σύγκριση της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, για την εξέλιξη των μετρήσεων, αλλά και για τον ρόλο των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών στην πειραματική ομάδα, χρησιμοποιήθηκαν αναλύσεις της διακύμανσης (ANOVA) και συνδιακύμανσης (ANCOVA) (Pallant, 2020). Σε αυτές τις αναλύσεις, πέραν της στατιστικής σημαντικότητας, εκτιμήθηκε και το μέγεθος της επίδρασης (Effect Size) με τον υπολογισμό του  $\eta^2$  (Eta Squared, βλ. Lakens, 2013).



## 6. Αποτελέσματα

### 6.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Στην έρευνα συνολικά πήραν μέρος 77 μαθητές/-τριες μέσης ηλικίας 10.94 ετών ( $T.A. = .52$ ). Στο σύνολο των παιδιών, τα 37 ήταν αγόρια (48.1%) και τα 40 κορίτσια (51.9%). Αν και το ένα από τα τμήματα που συμμετείχαν ( $N = 12$ ) προοριζόταν να πλαισιώσει την πειραματική ομάδα, τελικά δεν συνέχισε για ενδοσχολικούς λόγους. Έτσι, παρέμεινε στο σύνολο του δείγματος για την πρώτη μέτρηση και συμπεριλήφθηκε στα αποτελέσματα της έρευνας στην ανάλυση της κατανομής του αρχικού δείγματος ως προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/-τριών (Κεφ. 12.1.3), στην ποιότητα των μετρήσεων και συγκεκριμένα στην αξιοπιστία των κλιμάκων και στις περιγραφικές στατιστικές αναφορικά με τους  $M.O.$  και τις  $T.A.$  των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου (Κεφ. 12.2.1) και στην ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας με τον συντελεστή *Pearson* (Κεφ. 12.2.2).

#### 6.1.1 Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία

Τα δεκαοκτώ παιδιά της πειραματικής ομάδας, με την οποία συνεχίστηκε η έρευνα, ήταν μεγαλύτερα των 11 ετών, ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου ήταν μικρότερα. Η ηλικία των παιδιών προέκυψε, όταν αφαιρέθηκε η ημερομηνία της έναρξης της έρευνας από την ημερομηνία της γέννησης τους (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2**  
*Μέσοι όροι ηλικιών*

Ομάδες	$N$	$M.O.$	$T.A.$
Πειραματική	18	11.11	.47
Ελέγχου	47	10.81	.54

Σημείωση:  $N = 65$

Για να διερευνηθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ηλικίας των συμμετεχόντων στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου, χρησιμοποιήθηκε το t -test για ανεξάρτητα δείγματα. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της ηλικίας των παιδιών της πειραματικής ομάδας και των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας βρέθηκαν να είναι χρονολογικά μεγαλύτερα ( $M.O. = 11.11, T.A. = .47$ ) σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου ( $M.O = 10.81, T.A = .54$ ),  $t(63) = -2.445, p = .040$ .

### 6.1.2 Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η κατανομή του φύλου στο δείγμα των 65 εναπομείναντων μαθητών/-τριών και σε σχέση με τις δύο ερευνητικές ομάδες παρουσιάζεται στον Πίνακα 3. Για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου και του φύλου, χρησιμοποιήθηκε το *Pearson's Chi-Square Test* για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η σχέση μεταξύ αυτών των μεταβλητών δεν ήταν στατιστικά σημαντική ( $\chi^2(1, N = 65) = 1.065, p = > .05$ ) καταδεικνύοντας ότι τα αγόρια και τα κορίτσια ήταν με παρόμοιο τρόπο μοιρασμένα στις δύο ομάδες (πειραματική και ομάδα ελέγχου).

#### Πίνακας 3

Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο

Ομάδες	Φύλο				Σύνολο	% N
	Αγόρια	% N	Κορίτσια	% N		
Πειραματική	11	61.1	7	38.9	18	100
Ελέγχου	22	46.8	25	53.2	47	100
Σύνολο	33	50.8	32	49.2	65	100

Σημείωση: N = 65

Από τις ισοπληθείς περίπου ομάδες αγοριών και κοριτσιών (50.8% και 49.2% αντίστοιχα) στην πειραματική ομάδα ανήκαν 11 αγόρια και 7 κορίτσια (61.1% και 38.9% αντίστοιχα), ενώ στην ομάδα ελέγχου ανήκαν 22 αγόρια (46.8%) και 25 κορίτσια (53.2%).

### 6.1.3. Κατανομή του δείγματος ως προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες

Στο σύνολο του αρχικού δείγματος ( $N = 77$ ) οι μαθητές/-τριες τυπικής ανάπτυξης ήταν 58 και οι μαθητές/-τριες με μαθησιακές δυσκολίες 19, πέντε (5) εκ των οποίων είχαν Δυσκολίες Μάθησης (ΔΜ) χωρίς γνωμάτευση από το ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ και χωρίς να παρακολουθούν το Τμήμα Ένταξης και 14 είχαν Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) με γνωμάτευση από το ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ και παρακολουθούσαν το Τμήμα Ένταξης. Στην παρούσα έρευνα και οι δύο υποκατηγορίες εντάσσονται στην κατηγορία Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) (Πίνακας 4).

#### Πίνακας 4

Εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών/-τριών στο αρχικό δείγμα

Εκπαιδευτικές ανάγκες	$N$	% $N$	Σύνολο $N$	Σύνολο % $N$	
ΤΑ			58	75.3	
ΕΕΑ	ΔΜ	5	6.5	19	24.7
	ΕΕΑ	14	18.2		
			77	100	

Σημείωση: ΤΑ: Τυπικής ανάπτυξης, ΔΜ: Δυσκολίες Μάθησης, ΕΕΑ: Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες,  $N = 77$

Ως προς το δείγμα που αποτέλεσε τελικά τις δύο ερευνητικές ομάδες ( $N = 65$ ) ισχύουν τα ίδια περίπου ποσοστά (Πίνακας 5). Για την διαπίστωση αρχικών διαφορών μεταξύ της πειραματικής ομάδας ( $N = 18$ ) και της ομάδας ελέγχου ( $N = 47$ ), πραγματοποιήθηκε η δοκιμασία  $\chi^2$  (Chi-Square Test). Σύμφωνα με αυτό, οι δύο ομάδες διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους ( $\chi^2(1, N = 65) = 5.191, p < .05$ ), καταδεικνύοντας ότι οι μαθητές/-

τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζονταν στην πειραματική ομάδα σε υψηλότερο ποσοστό από ότι στην ομάδα ελέγχου (50% και 21.3% αντίστοιχα). Επιπλέον, η κατανομή των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/-τριών στην πειραματική ομάδα ήταν ισομερής (50% ), ενώ στην ομάδα ελέγχου οι μαθητές/-τριες με ΕΕΑ αποτελούσαν το 21.3% έναντι του 70.8% των μαθητών/-τριών τυπικής ανάπτυξης (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5**  
Εκπαιδευτικές ανάγκες των ερευνητικών ομάδων

		Εκπαιδευτικές ανάγκες		
		TA	ΕΕΑ	Σύνολο
Πειραματική ομάδα	<i>N</i>	9	9	18
	% <i>N</i>	50	50	100
Ομάδα Ελέγχου	<i>N</i>	37	10	47
	% <i>N</i>	78.7	21.3	100
Σύνολο	<i>N</i>	46	19	65
	% <i>N</i>	70.8	29.2	100

Σημείωση: TA: Τυπικής ανάπτυξης, ΕΕΑ: Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, *N* = 65

#### 6.1.4 Σχέση φύλου και Εκπαιδευτικών Αναγκών

Για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του φύλου των μαθητών/-τριών και των εκπαιδευτικών τους αναγκών, χρησιμοποιήθηκε το *Pearson's Chi-Square Test* για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η σχέση μεταξύ αυτών των μεταβλητών δεν ήταν στατιστικά σημαντική ( $\chi^2 (1, N = 65) = 1.649, p < .05$ ) καταδεικνύοντας ότι το φύλο δεν διέφερε στην ομάδα των μαθητών/-τριών τυπικής ανάπτυξης και στην ομάδα των μαθητών/-τριών με ΕΕΑ. Από τους 46 μαθητές/-τριες τυπικής ανάπτυξης (70.8% του συνολικού δείγματος), τα 21 ήταν αγόρια (63.6%) και τα 25 κορίτσια (78.1%), ενώ από τα

19 παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (29.2% του συνολικού δείγματος) τα 12 ήταν αγόρια (36.4%) και τα 7 κορίτσια (21.9%) (Πίνακας 6).

**Πίνακας 6**  
Σχέση φύλου και εκπαιδευτικών αναγκών

		Εκπαιδευτικές ανάγκες			
		ΤΑ	ΕΕΑ	Σύνολο	
Φύλο	Αγόρια	<i>N</i>	21	12	33
		% <i>N</i>	63.6	36.4	100
	Κορίτσια	<i>N</i>	25	7	32
		% <i>N</i>	78.1	21.9	100
	Σύνολο	<i>N</i>	46	19	65
		% <i>N</i>	70.8	29.2	100

Σημείωση: ΤΑ: Τυπικής ανάπτυξης, ΕΕΑ: Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, *N* = 65

## 6.2 Ποιότητα μετρήσεων

### 6.2.1 Αξιοπιστία Κλιμάκων και Περιγραφικές Στατιστικές

Ο έλεγχος αξιοπιστίας των κλιμάκων πραγματοποιήθηκε με τον συντελεστή αξιοπιστίας McDonalds Omega ( $\omega$ ) και τον συντελεστή αξιοπιστίας Spearman-Brown Coefficient (*SB*) στο αρχικό δείγμα ( $N = 77$ ), ανάλογα με το πλήθος των στοιχείων (items). Η εσωτερική συνέπεια των κλιμάκων παρατίθεται στον Πίνακα 7.

Οι περιγραφικές στατιστικές των κλιμάκων, που αφορούν στον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση κάθε μεταβλητής κατά την πρώτη μέτρηση παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 8).

## 6.2.2 Ανάλυση συσχετίσεων των μεταβλητών με τον συντελεστή Pearson

Οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας πραγματοποιήθηκαν με τον συντελεστή γραμμικής συσχέτισης *Pearson*, ο οποίος ενδείκνυται στη συσχέτιση ποσοτικών μεταβλητών. Οι συσχετίσεις καταδεικνύουν την ταυτόχρονη μεταβολή δύο μεταβλητών, χωρίς να υπάρχουν απαραίτητα αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ τους (Ζαφειρόπουλος, 2015). Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων των μεταβλητών της έρευνας παρουσιάζονται στον Πίνακα 9. Από τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι οι μεταβλητές του φύλου και της ηλικίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών δεν εμφάνισαν κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους. Ωστόσο, οι ΕΕΑ παρουσίασαν στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με ορισμένες υποκλίμακες (π.χ Α. Αυτονομία, Α. Συσχέτιση, βλ. Πίνακα 9), το οποίο δείχνει ότι οι μαθητές/-τριες με ΕΕΑ είχαν την τάση να παρουσιάζουν χαμηλότερα σκορ στις αντίστοιχες υποκλίμακες. Όλες οι υπόλοιπες υποκλίμακες της έρευνας χαρακτηρίζονται από υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ τους.

### Πίνακας 7

Αξιολογία του ερωτηματολογίου

Μεταβλητές	$\omega$	<i>SB</i>	<i>N</i> Στοιχείων
Αυτονομία A01, A04, A07, A10	.69		4
Ικανότητα A02, A05, A08, A11	.84		4
Συσχέτιση A03, A06, A09, A12	.67		4
Συσχέτιση B01- B13	.85		13
Απόλαυση & Ενδιαφέρον D1- D07	.84		7
Επιδιωκόμενη επιμονή E01, E02		.47	2
Αυτονομία F01, F04, F07, F10	.79		4
Ικανότητα F02, F05, F08, F11	.84		4

**Πίνακας 7** (συνέχεια)  
Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

Μεταβλητές	$\omega$	<i>SB</i>	<i>N</i> Στοιχείων
Ζωτικότητα G01- G07	.87		7
Αυτονομία H01, H04		.70	2
Ικανότητα H02, H05		.79	2
Συσχέτιση H03, H06		.81	2
Αυτονομία I01, I04		.62	2
Ικανότητα I02, I05		.78	2
Συσχέτιση I03, I06		.77	2
Μαθησιακό κλίμα J01- J06	.81		6

Σημείωση:  $\omega$  = Mc Donalds Omega, *SB* = Spearman-Brown Coefficient, *N* = 77

**Πίνακας 8**  
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών του ερωτηματολογίου

Μεταβλητές	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>
A. Αυτονομία	3.1	0.8
A. Ικανότητα	3.7	0.9
A. Συσχέτιση	4.7	0.6
A. Σύνολο αναγκών	3.7	0.6
B. Συσχέτιση	3.3	0.8
D. Απόλαυση-Ενδιαφέρον	3.4	0.8
F. Αυτονομία	3.2	0.9
F. Ικανότητα	3.6	0.9
F. Συσχέτιση	3.8	0.8
F. Σύνολο αναγκών	3.5	0.7

**Πίνακας 8** (συνέχεια)

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών του ερωτηματολογίου

---

Μεταβλητές	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>
G. Ζωτικότητα	3.4	1.0
H. Αυτονομία	3.8	1.1
H. Ικανότητα	3.7	1.0
H. Συσχέτιση	3.8	1.1
H. Σύνολο αναγκών	3.8	1.0
I. Αυτονομία	3.9	1.7
I. Ικανότητα	3.7	1.0
I. Συσχέτιση	3.6	1.1
I. Σύνολο αναγκών	3.7	1.0

---

Σημείωση: N = 77



**Πίνακας 9**

Συντελεστές συσχέτισης Pearson μεταξύ του φύλου, των ΕΕΑ, της ηλικίας και των μεταβλητών του ερωτηματολογίου

	Φύλο	ΕΕΑ	Ηλικία	Α. Αυτ.	Α. Ικαν.	Α. Συσχ.	Α. Σύν. Αν.	Β. Συσχ.	Δ. Απόλ./Ενδ.	Ε. Αυτ.	Ε. Ικαν.	Ε. Συσχ.	Ε. Ζωτ.	Ε. Αυτ.	Ε. Ικαν.	Ε. Συσχ.	Ε. Σύν. Αν.	Ε. Αυτ.	Ε. Ικαν.	Ε. Συσχ.	Ε. Σύν. Αν.	Ε. Μαθ. Κλ.	
<b>Φύλο</b>	1																						
<b>ΕΕΑ</b>	-.173	1																					
<b>Ηλικία</b>	-.121	.188	1																				
<b>Α. Αυτ.</b>	.144	-.220	.142	1																			
<b>Α. Ικαν.</b>	.186	-.445**	-.123	.577**	1																		
<b>Α. Συσχ.</b>	.111	-.281*	-.040	.530**	.481**	1																	
<b>Α. Σύν. Αν.</b>	.181	-.388**	-.013	.847**	.852**	.782**	1																
<b>Β. Συσχ.</b>	.036	-.248*	-.095	.592**	.421**	.648**	.655**	1															
<b>Δ. Απόλ./Ενδ.</b>	.141	-.178	-.006	.585**	.646**	.370**	.656**	.413**	1														
<b>Ε. Αυτ.</b>	-.062	-.303**	.071	.614**	.606**	.608**	.734**	.617**	.499**	1													
<b>Ε. Ικαν.</b>	.027	-.328**	-.107	.493**	.802**	.440**	.715**	.420**	.520**	.623**	1												
<b>Ε. Συσχ.</b>	-.048	-.139	.088	.470**	.604**	.588**	.669**	.515**	.519**	.574**	.549**	1											
<b>Ε. Σύν. αν.</b>	-.032	-.307**	.018	.622**	.791**	.640**	.832**	.609**	.603**	.871**	.858**	.818**	.592**	.695**	.717**	.530**	.709**	.483**	.582**	.537**	.585**	.753**	
<b>Ε. Ζωτ.</b>	-.072	.102	-.104	.294**	.393**	.488**	.468**	.492**	.447**	.485**	.515**	.511**	1										

**Πίνακας 9 (συνέχεια)**

Συντελεστές συσχέτισης Pearson μεταξύ του φύλου, των ΕΕΑ, της ηλικίας και των μεταβλητών του ερωτηματολογίου

	Φύλο	ΕΕΑ	Ηλικ.	Α. Αυτ.	Α. Ικαν.	Α. Συσχ.	Α. Σύν. Αν.	Β. Συσχ.	Δ. Απόλ/ Ενδ.	Ε. Αυτ.	Ε. Ικαν.	Ε. Συσχ.	Ε. Ζωτ.	Η. Αυτ.	Η. Ικαν.	Η. Συσχ.	Η. Σύν. Αν.	Ι. Αυτ.	Ι. Ικαν.	Ι. Συσχ.	Ι. Σύν. Αν.	Ζ. Μαθ. Κλ.	
<b>Η. Αυτ.</b>	-0.72	-.211	-.002	.377**	.554**	.515**	.583**	.613**	.438**	.606**	.653**	.506**	.565**	1									
<b>Η. Ικαν.</b>	-.001	-.389**	-.063	.413**	.537**	.634**	.632**	.623**	.378**	.633**	.602**	.592**	.631**	.794**	1								
<b>Η. Συσχ.</b>	-.183	-.154	.100	.156	.336**	.482**	.385**	.462**	.197	.446**	.454**	.452**	.496**	.717**	.715**	1							
<b>Η. Σύν. Αν.</b>	-.097	-.272*	.015	.343**	.520**	.595**	.582**	.620**	.369**	.614**	.624**	.566**	.618**	.920**	.914**	.896**	1						
<b>Ι. Αυτ.</b>	-.062	-.272*	-.120	.141	.323**	.476**	.371**	.370**	.120	.438**	.393**	.399**	.528**	.484**	.634**	.586**	.623**	1					
<b>Ι. Ικαν.</b>	-.027	-.157	-.112	.293**	.410**	.471**	.469**	.450**	.210	.525**	.496**	.460**	.547**	.501**	.644**	.494**	.598**	.797**	1				
<b>Ι. Συσχ.</b>	-.023	-.158	-.017	.388**	.367**	.550**	.515**	.488**	.166	.462**	.435**	.475**	.522**	.472**	.581**	.595**	.604**	.740**	.720**	1			
<b>Ι. Σύν. Αν.</b>	-.041	-.214	-.090	.301**	.401**	.547**	.495**	.478**	.181	.520**	.483**	.487**	.583**	.532**	.678**	.612**	.666**	.924**	.917**	.900**	1		
<b>Ζ. Μαθ. κλ.</b>	-.111	-.266*	-.047	.473**	.617**	.571**	.670**	.713**	.566**	.705**	.636**	.570**	.600**	.829**	.776**	.693**	.841**	.528**	.562**	.511**	.584**	1	

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

### 6.3 Σύγκριση πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου

Τα αποτελέσματα της σύγκρισης των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου προέκυψαν από μια σειρά στατιστικών αναλύσεων. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συνδιακύμανσης, με τρεις μετρήσεις και δύο παράγοντες (Μέτρηση, Ομάδα), ενώ παράλληλα η ηλικία εισήχθη ως συμμεταβλητή.

Για τον έλεγχο της ομοιογένειας των διακυμάνσεων σε πολυμεταβλητά δείγματα (ομοιοσκεδασμός) εφαρμόστηκε το Box's Test of Equality of Covariance Matrices. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι σε όλες τις αναλύσεις οι τιμές της σημαντικότητας για το Box's Test είναι μεγαλύτερες από .001 (Tabachnick & Fidell, 2007). Συνεπώς, η υπόθεση της ομοιογένειας των διακυμάνσεων δεν παραβιάστηκε, παρέχοντας, έτσι, στιβαρά αποτελέσματα.

Ο έλεγχος της ομοιογένειας της διασποράς μεταξύ των συγκρινόμενων δειγμάτων έγινε με το Levene's test. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι πληρείται το κριτήριο με εξαίρεση την 1<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> μέτρηση ( $p = .047$  και  $p = .012$  αντίστοιχα) στην υποκλίμακα «Α. Συσχέτιση», την 2<sup>η</sup> μέτρηση ( $p = .046$ ) στην υποκλίμακα «Ε. Επιδιωκόμενη Επιμονή», την 1<sup>η</sup> μέτρηση ( $p = .008$ ) στην «Η Αυτονομία», την 1<sup>η</sup> μέτρηση ( $p = .018$ ) στην «Η. Ικανότητα», την 2<sup>η</sup> μέτρηση ( $p = .000$ ) στην «Ι Αυτονομία» και την 2<sup>η</sup> μέτρηση ( $p = .012$ ) στην υποκλίμακα «Ι. Ικανότητα».

Για τον έλεγχο των διακυμάνσεων των διαφορών μεταξύ όλων των συνδυασμών των σχετικών ομάδων και συνεπώς της ομοιογένειας των ομάδων (σφαιρικότητα) χρησιμοποιήθηκε το Mauchly's Test. Στις περιπτώσεις που η σφαιρικότητα παραβιάζεται χρησιμοποιήθηκαν οι προσαρμοσμένες  $df$  τιμές (Warner, 2013).

Από την εφαρμογή της ανάλυσης ANCOVA διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του παράγοντα «Μέτρηση» και της «Ομάδας» (πειραματική ομάδα και

ομάδα ελέγχου) σε όλες τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου, με εξαίρεση την Υποκλίμακα «Ε. Επιδιωκόμενη Επιμονή» (Πίνακας 10). Παρόμοια στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση βρέθηκε μεταξύ του παράγοντα «Μέτρηση» και της «Ηλικίας» των μαθητών/-τριών (Πίνακας 11), μεταξύ των παραγόντων «Μέτρηση»-«Ομάδες»-«Εκπαιδευτικές ανάγκες» (Πίνακας 12), αλλά και μεταξύ των παραγόντων: «Μέτρηση»-«Εκπαιδευτικές ανάγκες» (Πίνακας 13), σε λιγότερες υποκλίμακες του ερωτηματολογίου. Στην παρούσα εργασία θα εξεταστούν και θα αναλυθούν τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του παράγοντα «Μέτρηση» και της «Ομάδας». Στη συνέχεια, παρατίθενται τα αποτελέσματα και των υπόλοιπων στατιστικά σημαντικών αλληλεπιδράσεων που εντοπίστηκαν μεταξύ άλλων παραγόντων, όπως προαναφέρθηκαν (Πίνακας 11, 12, και 13), χωρίς, ωστόσο, να αναλυθούν περαιτέρω, καθώς δεν εμπίπτουν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

#### Πίνακας 10

Αλληλεπίδραση μετρήσεων και ομάδων

Μεταβλητή	df	Sphericity	Greenhouse-	p	$\eta^2$
		Assumed (F)	Geisser (F)		
A. Αυτονομία	2	45.60		.000	.43
A. Ικανότητα	2	18.80		.000	.24
A. Συσχέτιση	2	3.53		.032	.06
A. Σύνολο αναγκών	2	28.83		.000	.33
B. Συσχέτιση	2	40.43		.000	.41
D. Απόλαυση-Ενδιαφέρον	1.79		38.87	.000	.39
E. Επιδιωκόμενη Επιμονή	2	2.45		.091	.04

**Πίνακας 10 (συνέχεια)**

Αλληλεπίδραση μετρήσεων και ομάδων

Μεταβλητή	df	Sphericity	Greenhouse-	p	$\eta^2$
		Assumed (F)	Geisser (F)		
F. Αυτονομία	2	34.50		.000	.37
F. Ικανότητα	2	28.89		.000	.33
F. Συσχέτιση	2	8.84		.000	.13
F. Σύνολο αναγκών	2	36.60		.000	.38
G. Ζωτικότητα	2	22.40		.000	.27
H. Αυτονομία	2	28.00		.000	.32
H. Ικανότητα	2	25.67		.000	.30
H. Συσχέτιση	2	13.28		.000	.18
H. Σύνολο αναγκών	2	30.21		.000	.34
I. Αυτονομία	2	17.32		.000	.22
I. Ικανότητα	2	9.27		.000	.13
I. Συσχέτιση	1.76		12.79	.000	.18
I. Σύνολο αναγκών	1.81		17.79	.000	.23
J. Μαθησιακό κλίμα	2	5.11		.007	.08

Σημείωση: N = 65

**Πίνακας 11**

Αλληλεπίδραση Μέτρησης\*Ηλικίας

Μεταβλητή	df	(F)	p	$\eta^2$
B. Συσχέτιση	2	3.10	.049	.05
E. Επιδιωκόμενη Επιμονή	2	3.52	.033	.06
H. Ικανότητα	2	3.87	.023	.06
I. Αυτονομία	2	3.78	.026	.06

Σημείωση: N = 65

**Πίνακας 12**

Αλληλεπίδραση Μέτρησης\*Ομάδων\*Εκπαιδευτικών αναγκών

Μεταβλητή	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
B. Συσχέτιση	2	4.76	.010	.07
H. Αυτονομία	2	5.19	.007	.08
I. Αυτονομία	2	5.40	.006	.08
I. Σύνολο αναγκών	2	4.32	.015	.07
J. Μαθησιακό κλίμα	2	6.92	.001	.10

Σημείωση: *N* = 65**Πίνακας 13**

Αλληλεπίδραση Μέτρησης-Εκπαιδευτικών αναγκών

Μεταβλητή	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
F. Συσχέτιση	2	4.32	.015	.07
H. Αυτονομία	2	4.30	.016	.07
H. Ικανότητα	2	3.24	.042	.05
H. Σύνολο αναγκών	2	4.56	.012	.07
J. Μαθησιακό κλίμα	2	5.11	.007	.08

Σημείωση: *N*= 65

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε μια σειρά πολλαπλών συγκρίσεων χρησιμοποιώντας το κριτήριο Bonferroni προκειμένου να εντοπιστεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των διαφορετικών μετρήσεων (1<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> και 3<sup>ης</sup>) και των δύο ομάδων (πειραματική και ελέγχου) σε όλες τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα για όλες τις υποκλίμακες.

## A. Αυτονομία

Οι μέσοι όροι που αφορούν στην παρούσα μεταβλητή παρουσιάζονται στον Πίνακα 14. Σύμφωνα με την ανάλυση της συνδιακύμανσης, οι δύο ομάδες εξελίχθηκαν διαφορετικά με τρόπο που ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F_{(2, 120)} = 45.60, p < .001, \eta^2 = .43$ ). Την ίδια στιγμή, οι ΕΕΑ και η ηλικία των μαθητών/-τριών δεν έπαιξε κάποιο στατιστικά σημαντικό ρόλο.

Εξετάζοντας τους μέσους όρους διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της ομάδας ελέγχου είχαν υψηλότερο σκορ στην υποκλίμακα «Α. Αυτονομία» σε σχέση με τη πειραματική ομάδα στην 1<sup>η</sup> μέτρηση, ενώ στη 2<sup>η</sup> και στην 3<sup>η</sup> μέτρηση η πειραματική ομάδα είχε έναν υψηλότερο μέσο όρο από ότι η ομάδα ελέγχου (Σχήμα 4).

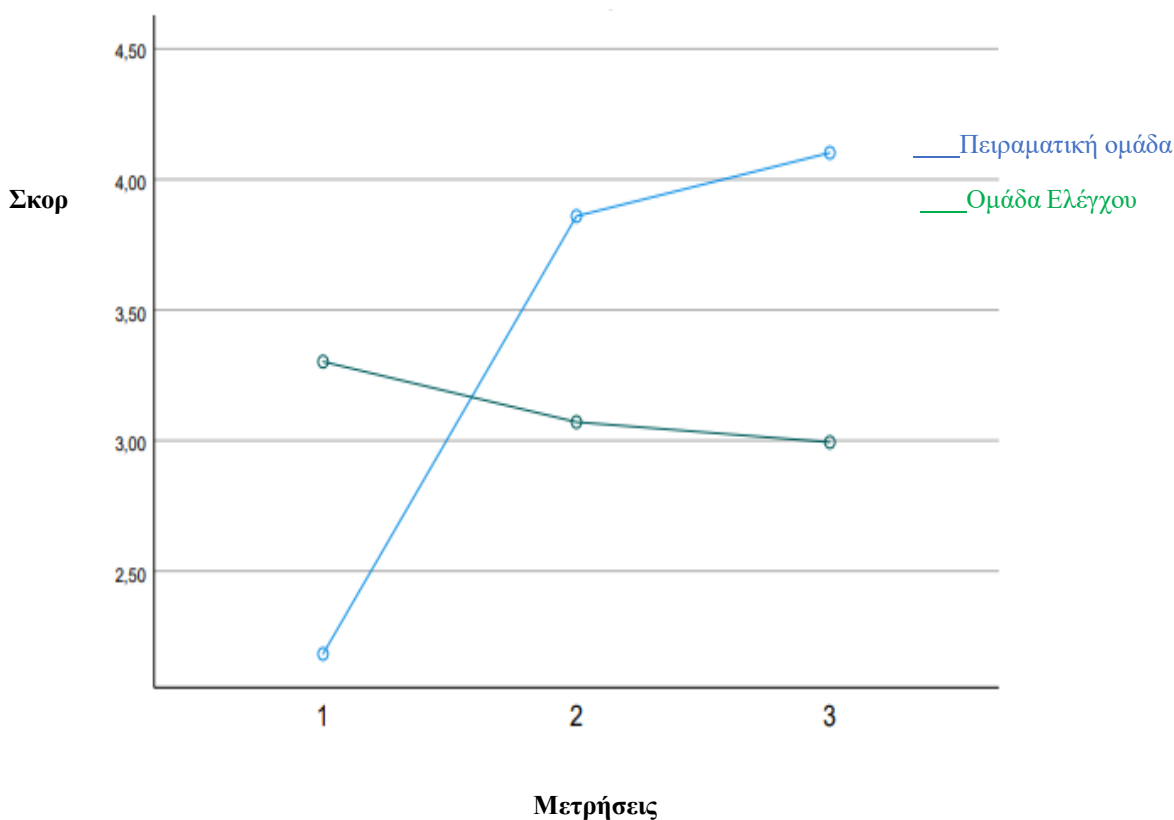
### **Πίνακας 14**

A. Αυτονομία - Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων

Ομάδες	Μετρήσεις	<i>M.O.</i>	Τυπικό σφάλμα
Πειραματική	1	2.18	.152
	2	3.85	.173
	3	4.10	.165
Ελέγχου	1	3.30	.091
	2	3.07	.103
	3	2.99	.098

Σημείωση: Οι μέσοι όροι έχουν προσαρμοστεί στο στατιστικό μοντέλο βάσει της συμμεταβλητής Ηλικία = 10.89

**Σχήμα 4**  
Α. Αυτονομία- Μ.Ο.



#### Α. Ικανότητα

Οι μέσοι όροι που αφορούν στην παρούσα μεταβλητή παρουσιάζονται στον Πίνακα 15. Σύμφωνα με την ανάλυση της συνδιακύμανσης, οι δύο ομάδες εξελίχθηκαν διαφορετικά με τρόπο που ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F_{(2, 120)} = 18.80, p < .001, \eta^2 = .24$ ). Την ίδια στιγμή, οι ΕΕΑ και η ηλικία των μαθητών/-τριών δεν έπαιξαν κάποιο στατιστικά σημαντικό ρόλο.

Εξετάζοντας τους μέσους όρους διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της ομάδας ελέγχου είχαν υψηλότερο σκορ στην υποκλίμακα «Α. Ικανότητα» σε σχέση με τη πειραματική ομάδα στην 1<sup>η</sup> μέτρηση. Στην 2<sup>η</sup> και στην 3<sup>η</sup> μέτρηση οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά, παρά την συνεχώς αυξανόμενη πορεία της πειραματικής ομάδας (Σχήμα 5).



### Πίνακας 15

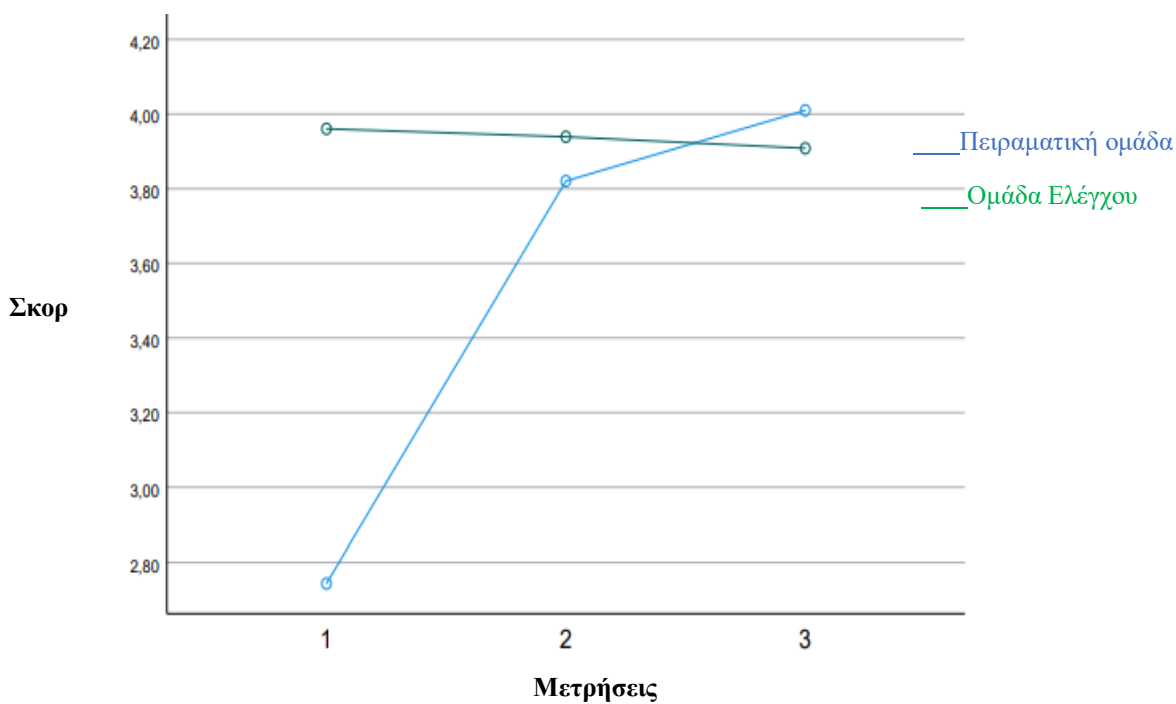
Α. Ικανότητα- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων

Ομάδες	Μετρήσεις	<i>M.O.</i>	Τυπικό σφάλμα
Πειραματική	1	2.74	.186
	2	3.82	.173
	3	4.01	.202
Ελέγχου	1	3.96	.111
	2	3.93	.103
	3	3.90	.121

Σημείωση: Οι μέσοι όροι έχουν προσαρμοστεί στο στατιστικό μοντέλο βάσει της συμμεταβλητής Ηλικία = 10.89

### Σχήμα 5

Α. Ικανότητα- *M.O.*



### A. Συσχέτιση

Οι μέσοι όροι που αφορούν στην παρούσα μεταβλητή παρουσιάζονται στον Πίνακα 16. Σύμφωνα με την ανάλυση της συνδιακύμανσης, οι δύο ομάδες εξελίχθηκαν διαφορετικά με τρόπο που ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F_{(2, 120)} = 3.53, p < .05, \eta^2 = .06$ ). Την ίδια στιγμή, οι ΕΕΑ και η ηλικία των μαθητών/-τριών δεν έπαιξε κάποιο στατιστικά σημαντικό ρόλο.

Εξετάζοντας τους μέσους όρους διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της ομάδας ελέγχου είχαν υψηλότερο σκορ στην υποκλίμακα «Α. Συσχέτιση» σε σχέση με τη πειραματική ομάδα στην 1<sup>η</sup> μέτρηση. Στην 2<sup>η</sup> και στην 3<sup>η</sup> μέτρηση οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά, παρά την συνεχώς αυξανόμενη πορεία της πειραματικής ομάδας (Σχήμα 6).

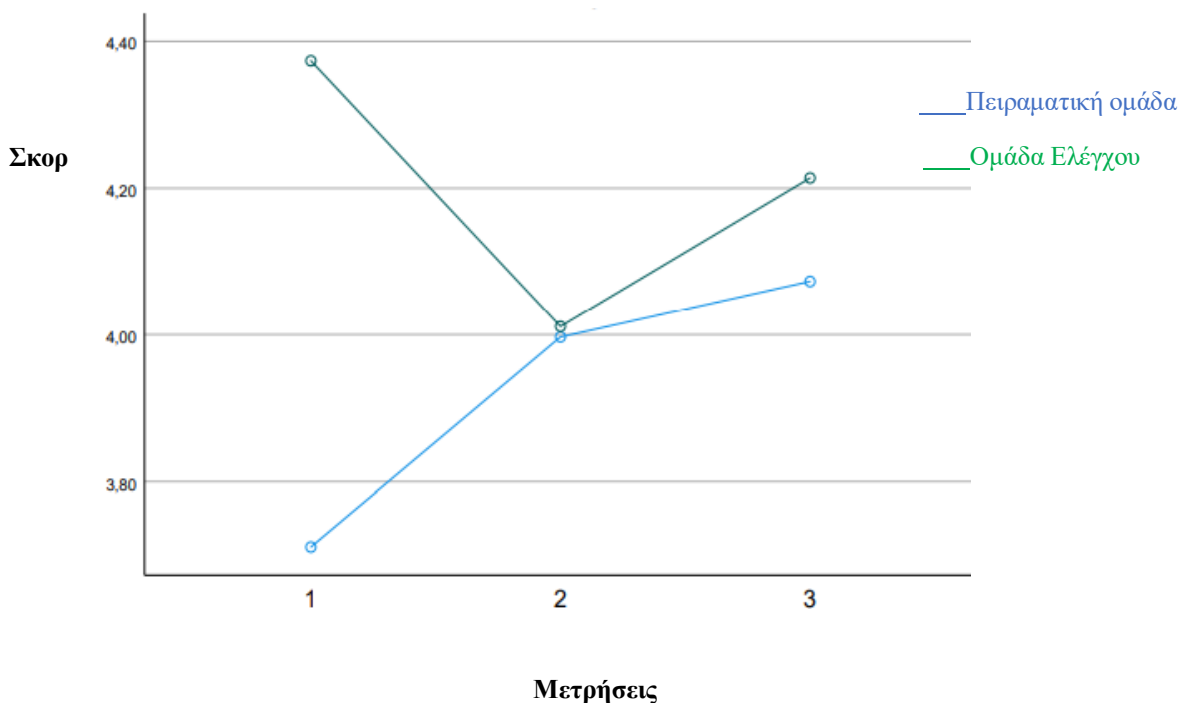
#### **Πίνακας 16**

A. Συσχέτιση- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων

Ομάδες	Μετρήσεις	<i>M.O.</i>	Τυπικό σφάλμα
	1	3.71	.161
Πειραματική	2	4.00	.197
	3	4.07	.174
	1	4.37	.097
Ελέγχου	2	4.01	.118
	3	4.02	.104

Σημείωση: Οι μέσοι όροι έχουν προσαρμοστεί στο στατιστικό μοντέλο βάσει της συμμεταβλητής Ηλικία = 10.89

**Σχήμα 6**  
Α. Συσχέτιση- Μ.Ο.



#### Α. Σύνολο αναγκών

Οι μέσοι όροι που αφορούν στην παρούσα μεταβλητή παρουσιάζονται στον Πίνακα 17. Σύμφωνα με την ανάλυση της συνδιακύμανσης, οι δύο ομάδες εξελίχθηκαν διαφορετικά με τρόπο που ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F_{(2, 120)} = 6.58, p < .001, \eta^2 = .33$ ). Την ίδια στιγμή, οι ΕΕΑ και η ηλικία των μαθητών/-τριών δεν έπαιξαν κάποιο στατιστικά σημαντικό ρόλο.

Εξετάζοντας τους μέσους όρους διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της ομάδας ελέγχου είχαν υψηλότερο σκορ στην υποκλίμακα «Α. Σύνολο αναγκών» σε σχέση με τη πειραματική ομάδα στην 1<sup>η</sup> μέτρηση. Στη 2<sup>η</sup> μέτρηση οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά, παρά την συνεχώς αυξανόμενη πορεία της πειραματικής ομάδας, ενώ στην 3<sup>η</sup> μέτρηση η πειραματική ομάδα είχε έναν υψηλότερο μέσο όρο από ότι η ομάδα ελέγχου (Σχήμα 7).

### Πίνακας 17

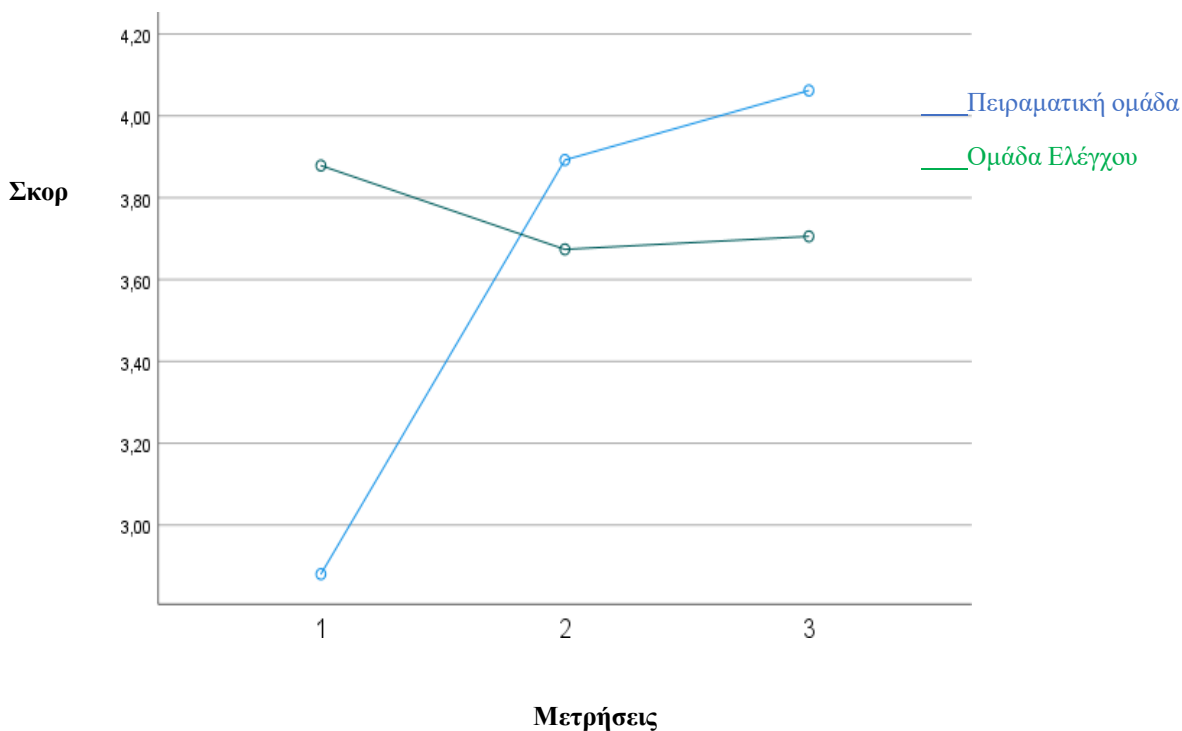
Α. Σύνολο αναγκών- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων

Ομάδες	Μετρήσεις	Μ.Ο.	Τυπικό σφάλμα
Πειραματική	1	2.88	.125
	2	3.89	.136
	3	4.06	.144
Ελέγχου	1	3.88	.075
	2	3.67	.081
	3	3.71	.086

Σημείωση: Οι μέσοι όροι έχουν προσαρμοστεί στο στατιστικό μοντέλο βάσει της συμμεταβλητής Ηλικία = 10.89

### Σχήμα 7

Α. Σύνολο αναγκών- Μ.Ο.



## B. Συσχέτιση

Οι μέσοι όροι που αφορούν στην παρούσα μεταβλητή παρουσιάζονται στον Πίνακα 18. Σύμφωνα με την ανάλυση της συνδιακύμανσης, οι δύο ομάδες εξελίχθηκαν διαφορετικά με τρόπο που ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F_{(2, 120)} = 40.43, p < .001, \eta^2 = .40$ ). Την ίδια στιγμή, οι ΕΕΑ των μαθητών/-τριών δεν έπαιξαν κάποιο στατιστικά σημαντικό ρόλο.

Εξετάζοντας τους *M.O.* διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της ομάδας ελέγχου είχαν υψηλότερο σκορ στην υποκλίμακα «B. Συσχέτιση» σε σχέση με τη πειραματική ομάδα στην 1<sup>η</sup> μέτρηση, ενώ στη 2<sup>η</sup> και την 3<sup>η</sup> μέτρηση η πειραματική ομάδα είχε έναν υψηλότερο *M.O.* από ότι η ομάδα ελέγχου (Σχήμα 8).

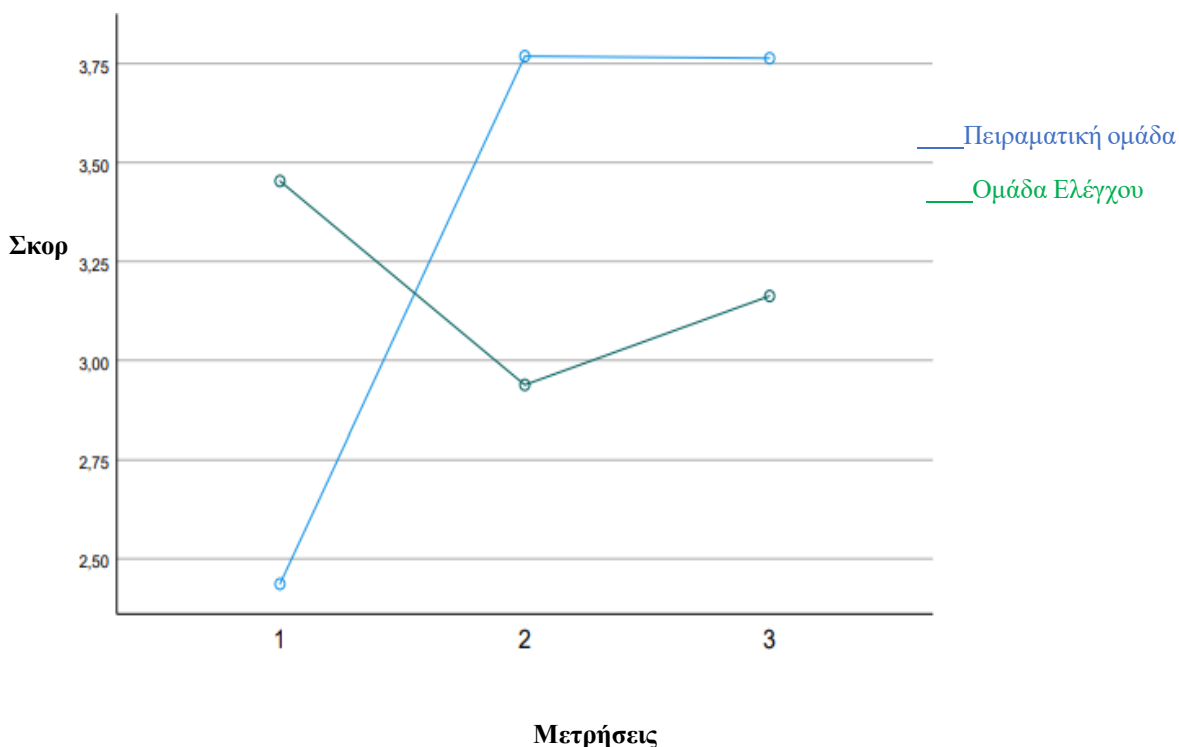
### **Πίνακας 18**

B. Συσχέτιση- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων

Ομάδες	Μετρήσεις	<i>M.O.</i>	Τυπικό σφάλμα
Πειραματική	1	2.43	.155
	2	3.77	.164
	3	3.76	.162
Ελέγχου	1	3.45	.093
	2	2.93	.098
	3	3.16	.097

Σημείωση: Οι μέσοι όροι έχουν προσαρμοστεί στο στατιστικό μοντέλο βάσει της συμμεταβλητής Ηλικία = 10.89

**Σχήμα 8**  
B. Συσχέτιση- M.O.



#### D. Απόλαυση- Ενδιαφέρον

Οι μέσοι όροι που αφορούν στην παρούσα μεταβλητή παρουσιάζονται στον Πίνακα 19. Σύμφωνα με την ανάλυση της συνδιακύμανσης, οι δύο ομάδες εξελίχθηκαν διαφορετικά με τρόπο που ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F_{(2, 120)} = 38.87, p < .001, \eta^2 = .39$ ). Την ίδια στιγμή, οι ΕΕΑ και η ηλικία των μαθητών/-τριών δεν έπαιξαν κάποιο στατιστικά σημαντικό ρόλο.

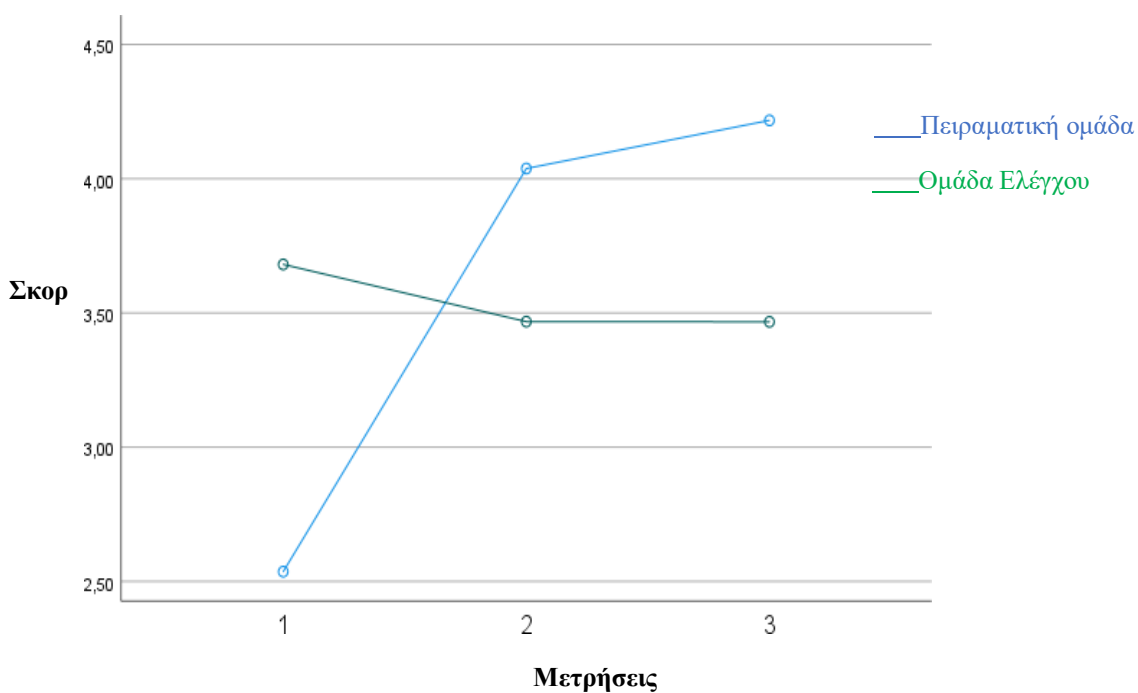
Εξετάζοντας τους μέσους όρους διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της ομάδας ελέγχου είχαν υψηλότερο σκορ στην υποκλίμακα «D. Απόλαυση-Ενδιαφέρον» σε σχέση με τη πειραματική ομάδα στην 1<sup>η</sup> μέτρηση, ενώ στη 2<sup>η</sup> και την 3<sup>η</sup> μέτρηση η πειραματική ομάδα είχε έναν υψηλότερο μέσο όρο από ότι η ομάδα ελέγχου (Σχήμα 9).

**Πίνακας 19**

D. Απόλαυση-Ενδιαφέρον- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων

Ομάδες	Μετρήσεις	<i>M.O.</i>	Τυπικό σφάλμα
Πειραματική	1	2.45	.233
	2	3.70	.249
	3	3.70	.230
Ελέγχου	1	2.90	.140
	2	2.90	.149
	3	2.73	.138

Σημείωση: Οι μέσοι όροι έχουν προσαρμοστεί στο στατιστικό μοντέλο βάσει της συμμεταβλητής Ηλικία = 10.89

**Σχήμα 9**D. Απόλαυση- Ενδιαφέρον- *M.O.*

### Ε. Επιδιωκόμενη επιμονή

Οι μέσοι όροι που αφορούν στην παρούσα μεταβλητή παρουσιάζονται στον Πίνακα 20. Σύμφωνα με την ανάλυση της συνδιακύμανσης, οι δύο ομάδες δεν είχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Την ίδια στιγμή, οι ΕΕΑ των μαθητών/-τριών δεν έπαιξαν κάποιο στατιστικά σημαντικό ρόλο.

Ωστόσο, εξετάζοντας τους μέσους όρους διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της ομάδας ελέγχου είχαν υψηλότερο σκορ στην υποκλίμακα «Ε. Επιδιωκόμενη επιμονή» σε σχέση με την πειραματική ομάδα στην 1<sup>η</sup> μέτρηση, ενώ στη 2<sup>η</sup> και την 3<sup>η</sup> μέτρηση η πειραματική ομάδα είχε έναν υψηλότερο μέσο όρο από ότι η ομάδα ελέγχου (Σχήμα 10).

#### **Πίνακας 20**

Ε. Επιδιωκόμενη επιμονή-  
Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων

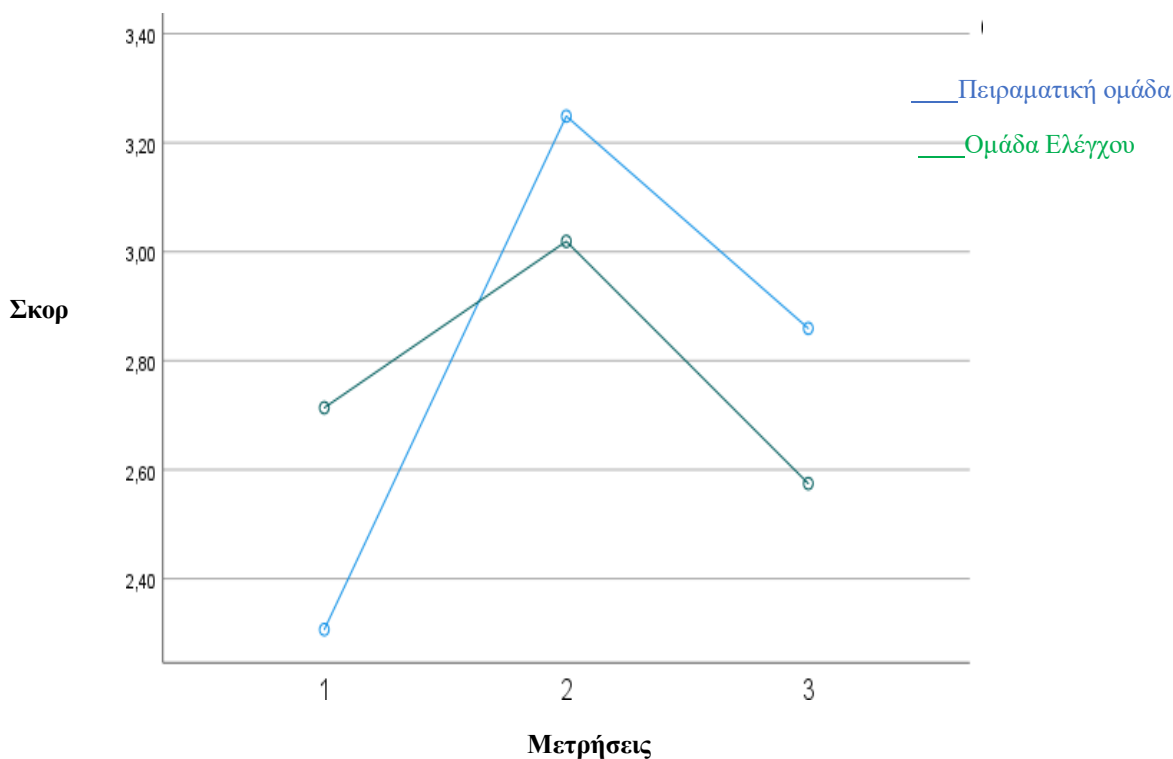
Ομάδες	Μετρήσεις	<i>M.O.</i>	Τυπικό σφάλμα
Πειραματική	1	2.30	.272
	2	3.25	.274
	3	2.90	.297
Ελέγχου	1	2.71	.163
	2	3.02	.164
	3	2.60	.177

Σημείωση: Οι μέσοι όροι έχουν προσαρμοστεί στο στατιστικό μοντέλο βάσει της συμμεταβλητής Ηλικία = 10.89



### Σχήμα 10

Ε. Επιδωκόμενη επιμονή- Μ.Ο.



### F. Αυτονομία

Οι μέσοι όροι που αφορούν στην παρούσα μεταβλητή παρουσιάζονται στον Πίνακα 21. Σύμφωνα με την ανάλυση της συνδιακύμανσης, οι δύο ομάδες εξελίχθηκαν διαφορετικά με τρόπο που ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F_{(2, 120)} = 34.50$   $p < .001$ ,  $\eta^2 = .37$ ). Την ίδια στιγμή, οι ΕΕΑ και η ηλικία των μαθητών/-τριών δεν έπαιξαν κάποιο στατιστικά σημαντικό ρόλο.

Εξετάζοντας τους μέσους όρους διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της ομάδας ελέγχου είχαν υψηλότερο σκορ στην υποκλίμακα «F. Αυτονομία» σε σχέση με την πειραματική ομάδα στην 1<sup>η</sup> μέτρηση, ενώ στη 2<sup>η</sup> και την 3<sup>η</sup> μέτρηση η πειραματική ομάδα είχε έναν υψηλότερο μέσο όρο από ότι η ομάδα ελέγχου (Σχήμα 11).

**Πίνακας 21**

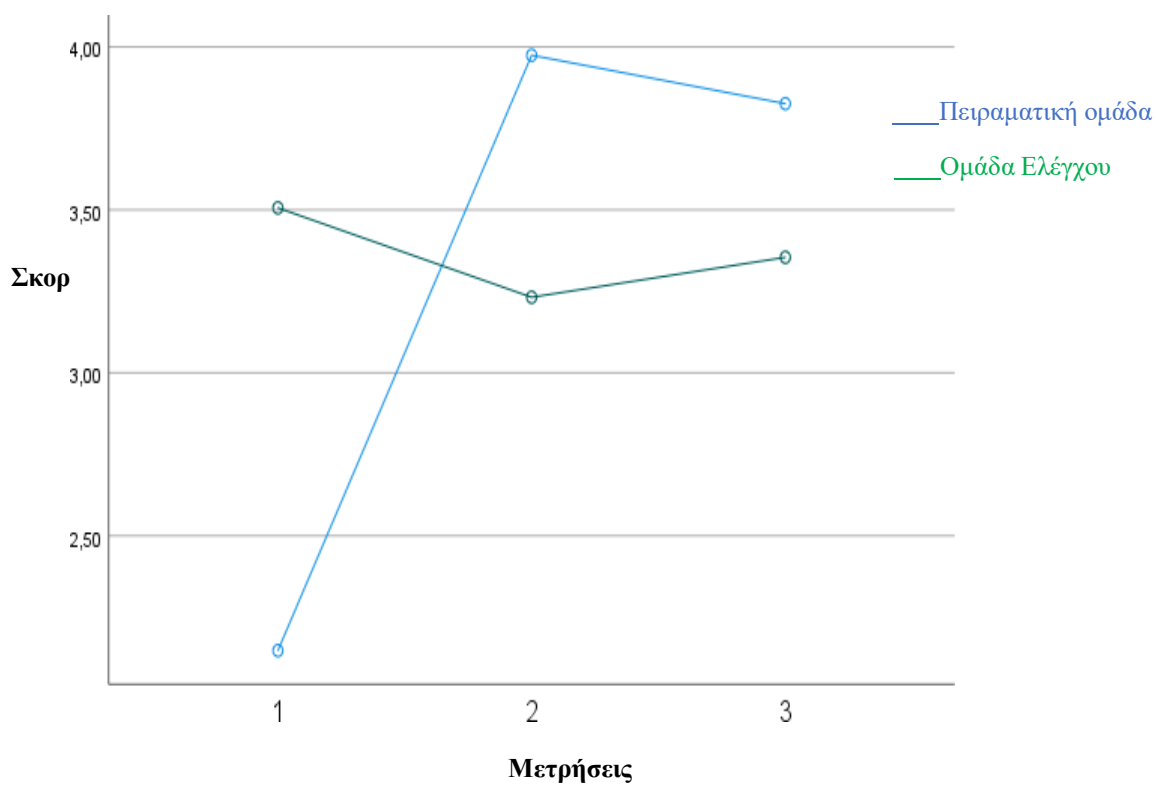
F. Αυτονομία- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων

Ομάδες	Μετρήσεις	M.O.	Τυπικό σφάλμα
Πειραματική	1	2.15	.192
	2	3.98	.186
	3	3.82	.183
Ελέγχου	1	3.51	.115
	2	3.23	.111
	3	3.36	.109

Σημείωση: Οι μέσοι όροι έχουν προσαρμοστεί στο στατιστικό μοντέλο βάσει της συμμεταβλητής Ηλικία = 10.89

**Σχήμα 11**

F. Αυτονομία- M.O.



## F. Ικανότητα

Οι μέσοι όροι που αφορούν στην παρούσα μεταβλητή παρουσιάζονται στον Πίνακα 22. Σύμφωνα με την ανάλυση της συνδιακύμανσης, οι δύο ομάδες εξελίχθηκαν διαφορετικά με τρόπο που ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F_{(2, 120)} = 28.89, p < .001, \eta^2 = .33$ ). Την ίδια στιγμή, οι ΕΕΑ και η ηλικία των μαθητών/-τριών δεν έπαιξαν κάποιο στατιστικά σημαντικό ρόλο.

Εξετάζοντας τους μέσους όρους διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της ομάδας ελέγχου είχαν υψηλότερο σκορ στην υποκλίμακα «F. Ικανότητα» σε σχέση με τη πειραματική ομάδα στην 1<sup>η</sup> μέτρηση. Στη 2<sup>η</sup> και στην 3<sup>η</sup> μέτρηση οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά, παρά την συνεχώς αυξανόμενη πορεία της πειραματικής ομάδας (Σχήμα 12).

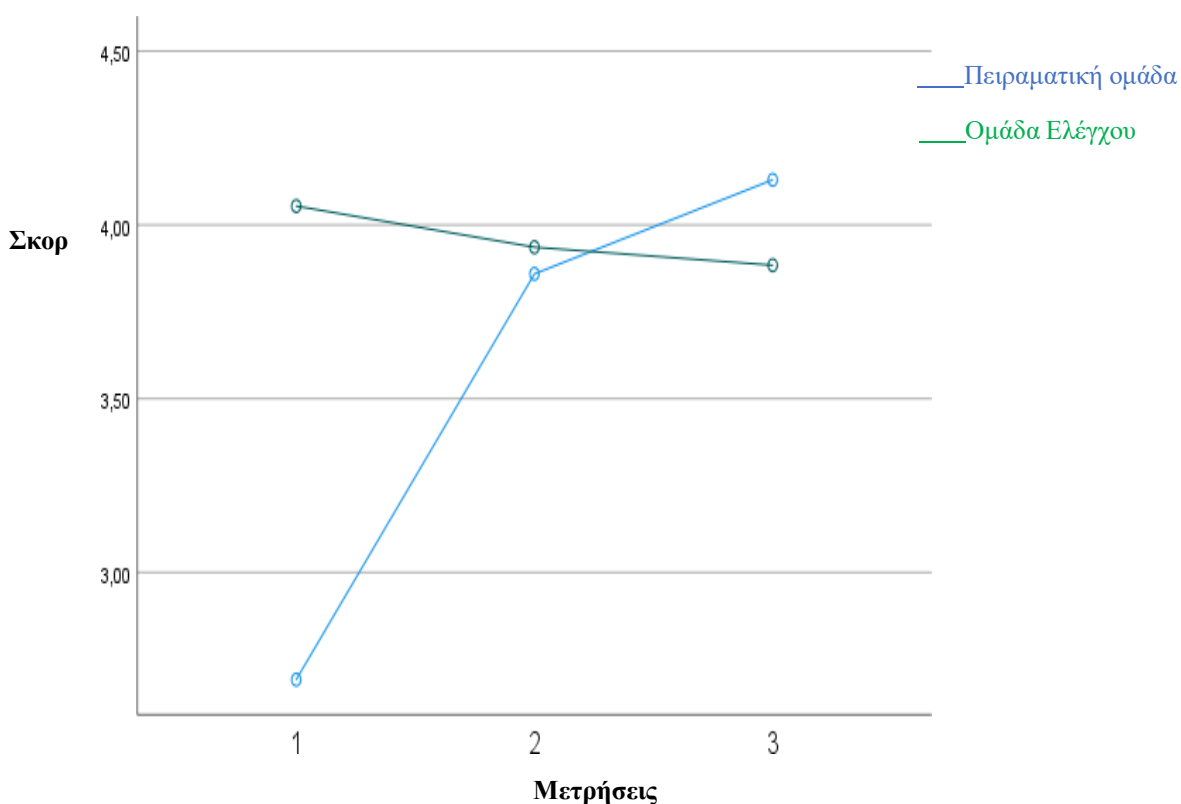
### **Πίνακας 22**

F. Ικανότητα- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων

Ομάδες	Μετρήσεις	<i>M.O.</i>	Τυπικό σφάλμα
	1	2.69	.180
Πειραματική	2	3.86	.186
	3	4.13	.189
	1	4.05	.108
Ελέγχου	2	3.94	.111
	3	3.88	.113

Σημείωση: Οι μέσοι όροι έχουν προσαρμοστεί στο στατιστικό μοντέλο βάσει της συμμεταβλητής Ηλικία = 10.89

**Σχήμα 12**  
F. Ικανότητα-Μ.Ο



### F. Συσχέτιση

Οι μέσοι όροι που αφορούν στην παρούσα μεταβλητή παρουσιάζονται στον Πίνακα 23. Σύμφωνα με την ανάλυση της συνδιακύμανσης, οι δύο ομάδες εξελίχθηκαν διαφορετικά με τρόπο που ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F_{(2, 120)} = 8.84, p < .001, \eta^2 = .13$ ). Την ίδια στιγμή, η ηλικία των μαθητών/-τριών δεν έπαιξε κάποιο στατιστικά σημαντικό ρόλο.

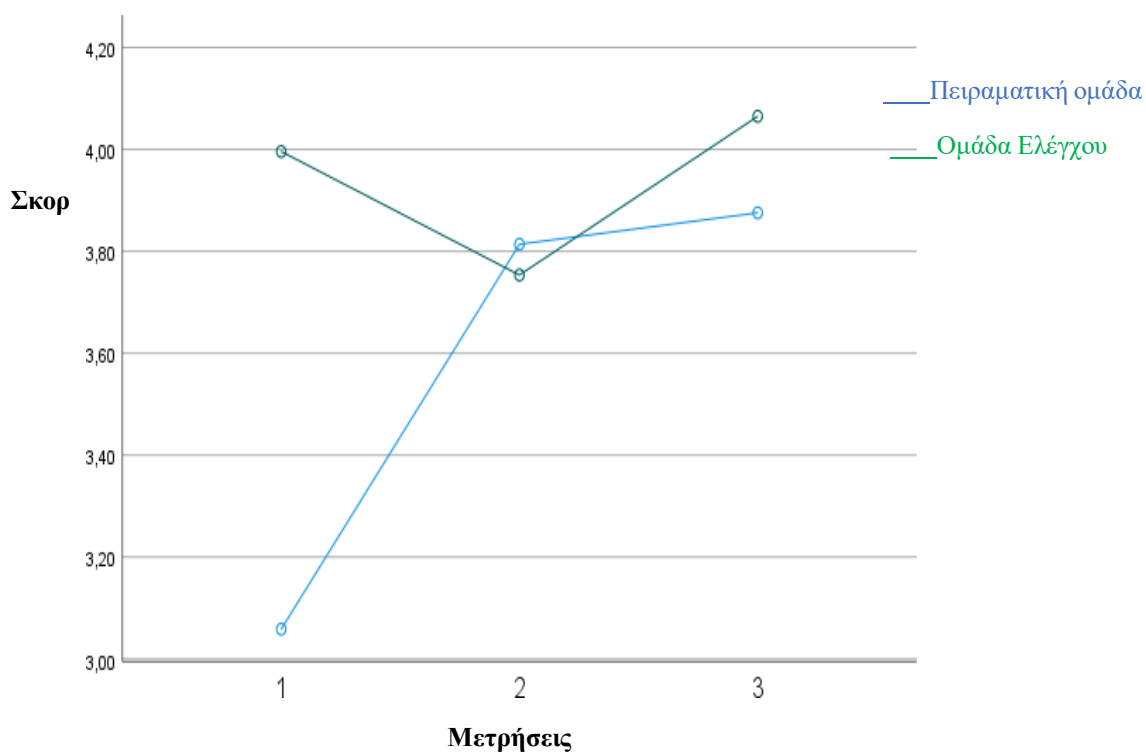
Εξετάζοντας τους μέσους όρους διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της ομάδας ελέγχου είχαν υψηλότερο σκορ στην υποκλίμακα «F. Συσχέτιση» σε σχέση με τη πειραματική ομάδα στην 1<sup>η</sup> μέτρηση. Στην 2<sup>η</sup> και στην 3<sup>η</sup> μέτρηση οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά, παρά την συνεχώς αυξανόμενη πορεία της πειραματικής ομάδας (Σχήμα 13).

**Πίνακας 23**

F. Συσχέτιση- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων

Ομάδες	Μετρήσεις	<i>M.O.</i>	Τυπικό σφάλμα
Πειραματική	1	3.06	.181
	2	3.81	.202
	3	3.88	.178
Ελέγχου	1	4.00	.108
	2	3.75	.121
	3	4.07	.106

Σημείωση: Οι μέσοι όροι έχουν προσαρμοστεί στο στατιστικό μοντέλο βάσει της συμμεταβλητής Ηλικία = 10.89

**Σχήμα 13**F. Συσχέτιση- *M.O.*

## F. Σύνολο αναγκών

Οι μέσοι όροι που αφορούν στην παρούσα μεταβλητή παρουσιάζονται στον Πίνακα 24. Σύμφωνα με την ανάλυση της συνδιακύμανσης, οι δύο ομάδες εξελίχθηκαν διαφορετικά με τρόπο που ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F_{(2, 120)} = 33.57, p < .001, \eta^2 = .38$ ). Την ίδια στιγμή, οι ΕΕΑ και η ηλικία των μαθητών/-τριών δεν έπαιξαν κάποιο στατιστικά σημαντικό ρόλο.

Εξετάζοντας τους μέσους όρους διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της ομάδας ελέγχου είχαν υψηλότερο σκορ στην υποκλίμακα «F. Σύνολο αναγκών» σε σχέση με τη πειραματική ομάδα στην 1η μέτρηση. Στη 2<sup>η</sup> και στην 3<sup>η</sup> μέτρηση οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά, παρά την συνεχώς αυξανόμενη πορεία της πειραματικής ομάδας (Σχήμα 14).

### **Πίνακας 24**

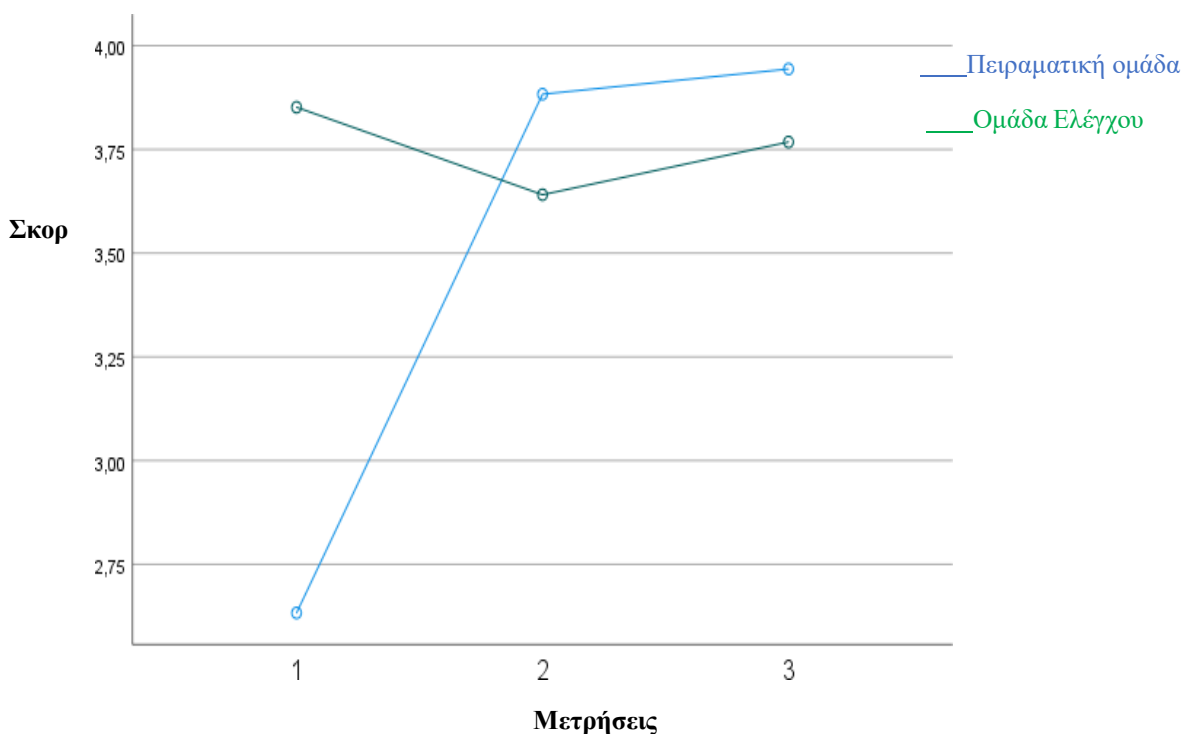
F. Σύνολο αναγκών- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων

Ομάδες	Μετρήσεις	<i>M.O.</i>	Τυπικό σφάλμα
	1	2.63	.144
Πειραματική	2	3.88	.148
	3	3.94	.148
	1	3.85	.086
Ελέγχου	2	3.64	.089
	3	3.77	.088

Σημείωση: Οι μέσοι όροι έχουν προσαρμοστεί στο στατιστικό μοντέλο βάσει της συμμεταβλητής Ηλικία = 10.89

#### Σχήμα 14

F. Σύνολο αναγκών- M.O.



#### G. Ζωτικότητα

Οι μέσοι όροι που αφορούν στην παρούσα μεταβλητή παρουσιάζονται στον Πίνακα 25. Σύμφωνα με την ανάλυση της συνδιακύμανσης, οι δύο ομάδες εξελίχθηκαν διαφορετικά με τρόπο που ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F_{(2, 120)} = 22.40, p < .001, \eta^2 = .27$ ). Την ίδια στιγμή, οι ΕΕΑ και η ηλικία των μαθητών/-τριών δεν έπαιξαν κάποιο στατιστικά σημαντικό ρόλο.

Εξετάζοντας τους μέσους όρους διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της ομάδας ελέγχου είχαν υψηλότερο σκορ στην υποκλίμακα «G. Ζωτικότητα» σε σχέση με τη πειραματική ομάδα στην 1<sup>η</sup> μέτρηση. Στη 2<sup>η</sup> μέτρηση οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά, παρά την συνεχώς αυξανόμενη πορεία της πειραματικής ομάδας, ενώ στην 3<sup>η</sup> μέτρηση η πειραματική ομάδα είχε έναν υψηλότερο μέσο όρο από ότι η ομάδα ελέγχου (Σχήμα 15).

**Πίνακας 25**

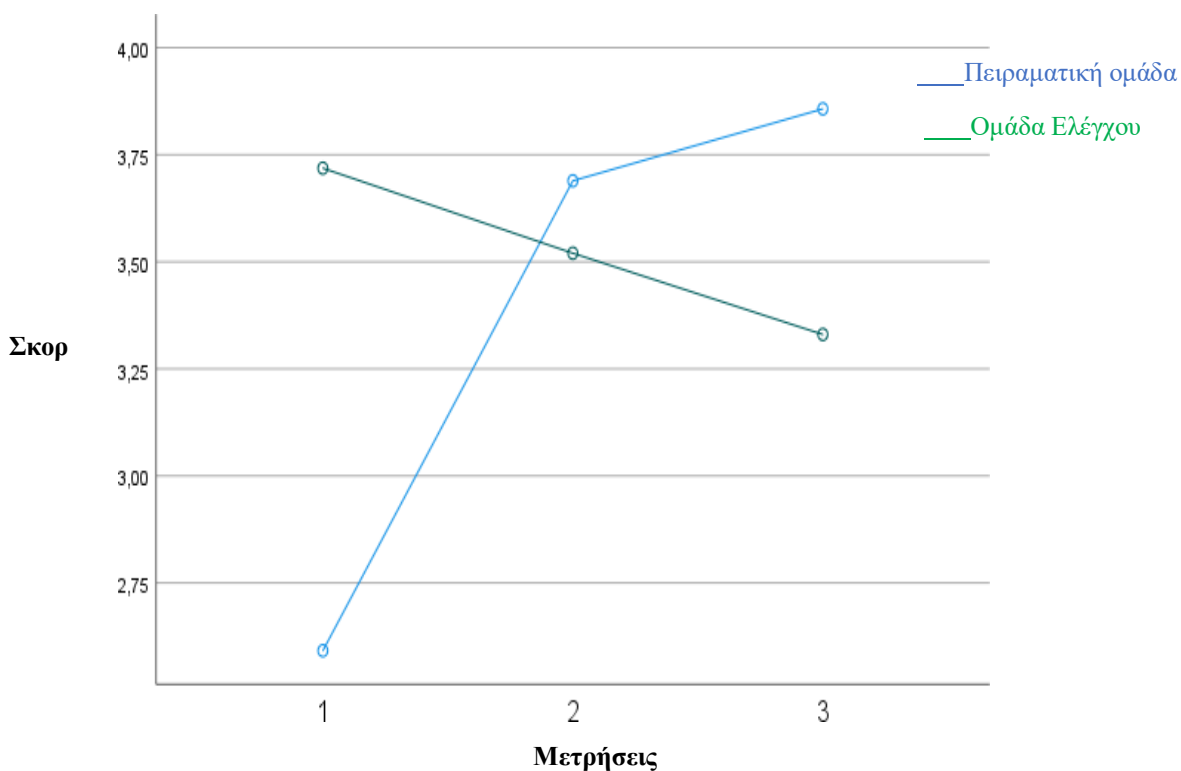
G. Ζωτικότητα- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων

Ομάδες	Μετρήσεις	M.O.	Τυπικό σφάλμα
Πειραματική	1	2.59	.216
	2	3.69	.200
	3	3.86	.220
Ελέγχου	1	3.72	.129
	2	3.52	.119
	3	3.33	.132

Σημείωση: Οι μέσοι όροι έχουν προσαρμοστεί στο στατιστικό μοντέλο βάσει της συμμεταβλητής Ηλικία = 10.89

**Σχήμα 15**

G. Ζωτικότητα- M.O.





## Η. Αυτονομία

Οι μέσοι όροι που αφορούν στην παρούσα μεταβλητή παρουσιάζονται στον Πίνακα 26. Σύμφωνα με την ανάλυση της συνδιακύμανσης, οι δύο ομάδες εξελίχθηκαν διαφορετικά με τρόπο που ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F_{(2, 120)} = 28.00, p < .001, \eta^2 = .32$ ). Την ίδια στιγμή, η ηλικία των μαθητών/-τριών δεν έπαιξε κάποιο στατιστικά σημαντικό ρόλο.

Εξετάζοντας τους μέσους όρους διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της ομάδας ελέγχου είχαν υψηλότερο σκορ στην υποκλίμακα «Η. Αυτονομία» σε σχέση με τη πειραματική ομάδα στην 1<sup>η</sup> μέτρηση. Στη 2<sup>η</sup> μέτρηση οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά, παρά την συνεχώς αυξανόμενη πορεία της πειραματικής ομάδας, ενώ στην 3<sup>η</sup> μέτρηση η πειραματική ομάδα είχε έναν υψηλότερο μέσο όρο από ότι η ομάδα ελέγχου (Σχήμα 16).

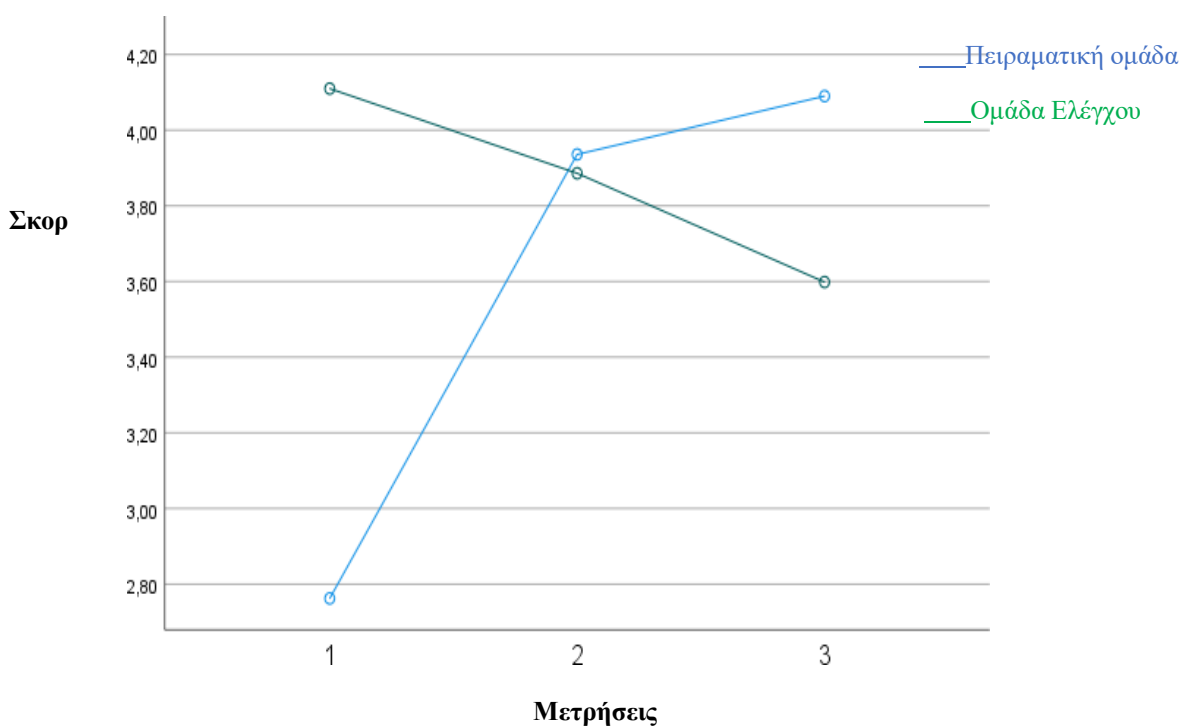
### **Πίνακας 26**

Η. Αυτονομία- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων

Ομάδες	Μετρήσεις	<i>M.O.</i>	Τυπικό σφάλμα
Πειραματική	1	2.76	.226
	2	3.94	.208
	3	4.09	.212
Ελέγχου	1	4.11	.135
	2	3.89	.124
	3	3.60	.127

Σημείωση: Οι μέσοι όροι έχουν προσαρμοστεί στο στατιστικό μοντέλο βάσει της συμμεταβλητής Ηλικία = 10.89

**Σχήμα 16**  
Η. Αυτονομία- Μ.Ο.



### Η. Ικανότητα

Οι μέσοι όροι που αφορούν στην παρούσα μεταβλητή παρουσιάζονται στον Πίνακα 27. Σύμφωνα με την ανάλυση της συνδιακύμανσης, οι δύο ομάδες εξελίχθηκαν διαφορετικά με τρόπο που ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F_{(2, 120)} = 25.67, p < .001, \eta^2 = .30$ ). Την ίδια στιγμή, οι ΕΕΑ των μαθητών/-τριών δεν έπαιξαν κάποιο στατιστικά σημαντικό ρόλο.

Εξετάζοντας τους μέσους όρους διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της ομάδας ελέγχου είχαν υψηλότερο σκορ στην υποκλίμακα «Η. Ικανότητα» σε σχέση με τη πειραματική ομάδα στην 1<sup>η</sup> μέτρηση. Στην 2<sup>η</sup> μέτρηση οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά, παρά την συνεχώς αυξανόμενη πορεία της πειραματικής ομάδας, ενώ στην 3<sup>η</sup> μέτρηση η πειραματική ομάδα είχε έναν υψηλότερο μέσο όρο από ότι η ομάδα ελέγχου (Σχήμα 17).

### Πίνακας 27

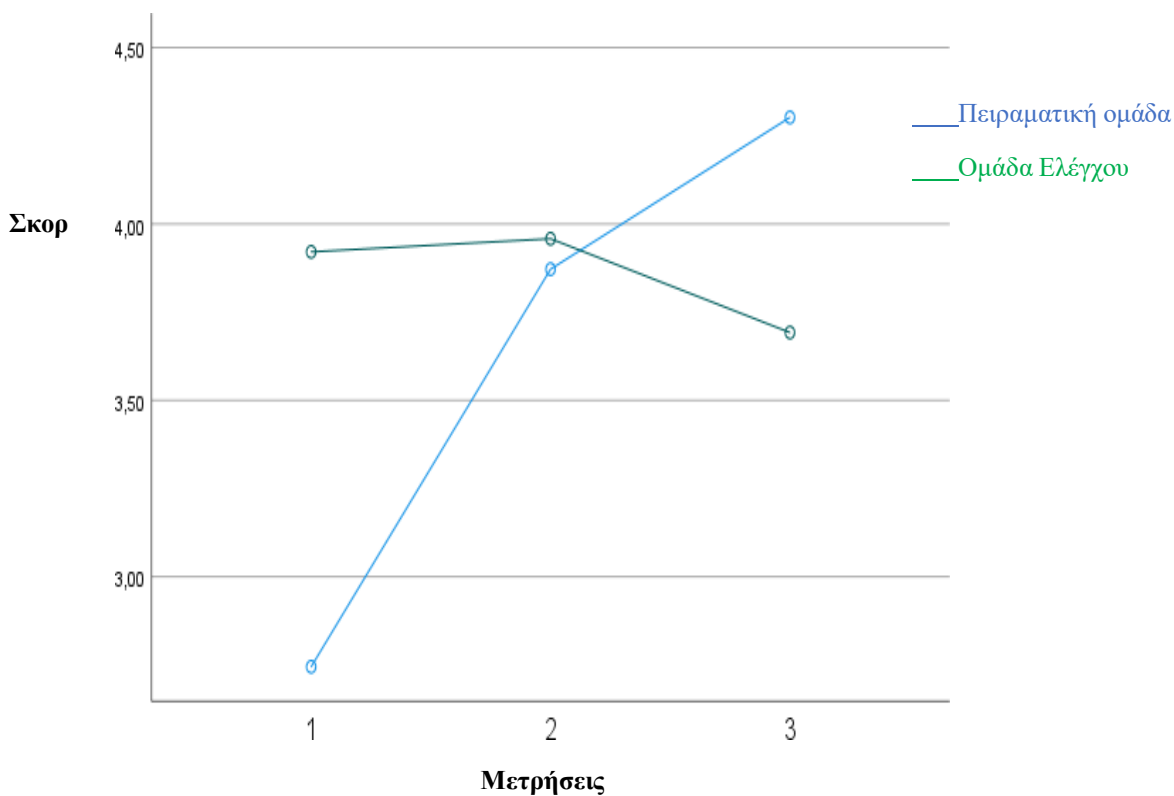
Η. Ικανότητα- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων

Ομάδες	Μετρήσεις	<i>M.O.</i>	Τυπικό σφάλμα
Πειραματική	1	2.76	.214
	2	3.87	.230
	3	4.30	.229
Ελέγχου	1	3.92	.128
	2	3.96	.138
	3	3.69	.137

Σημείωση: Οι μέσοι όροι έχουν προσαρμοστεί στο στατιστικό μοντέλο βάσει της συμμεταβλητής Ηλικία = 10.89

### Σχήμα 17

Η. Ικανότητα- *M.O.*



## Η. Συσχέτιση

Οι μέσοι όροι που αφορούν στην παρούσα μεταβλητή παρουσιάζονται στον Πίνακα 28. Σύμφωνα με την ανάλυση της συνδιακύμανσης, οι δύο ομάδες εξελίχθηκαν διαφορετικά με τρόπο που ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F_{(2, 120)} = 13.28, p < .001, \eta^2 = .18$ ). Την ίδια στιγμή, οι ΕΕΑ και η ηλικία των μαθητών/-τριών δεν έπαιξαν κάποιο στατιστικά σημαντικό ρόλο.

Εξετάζοντας τους μέσους όρους διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της ομάδας ελέγχου είχαν υψηλότερο σκορ στην υποκλίμακα «Η. Συσχέτιση» σε σχέση με τη πειραματική ομάδα στην 1<sup>η</sup> μέτρηση. Στη 2<sup>η</sup> και στην 3<sup>η</sup> μέτρηση οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά, παρά την συνεχώς αυξανόμενη πορεία της πειραματικής ομάδας (Σχήμα 18).

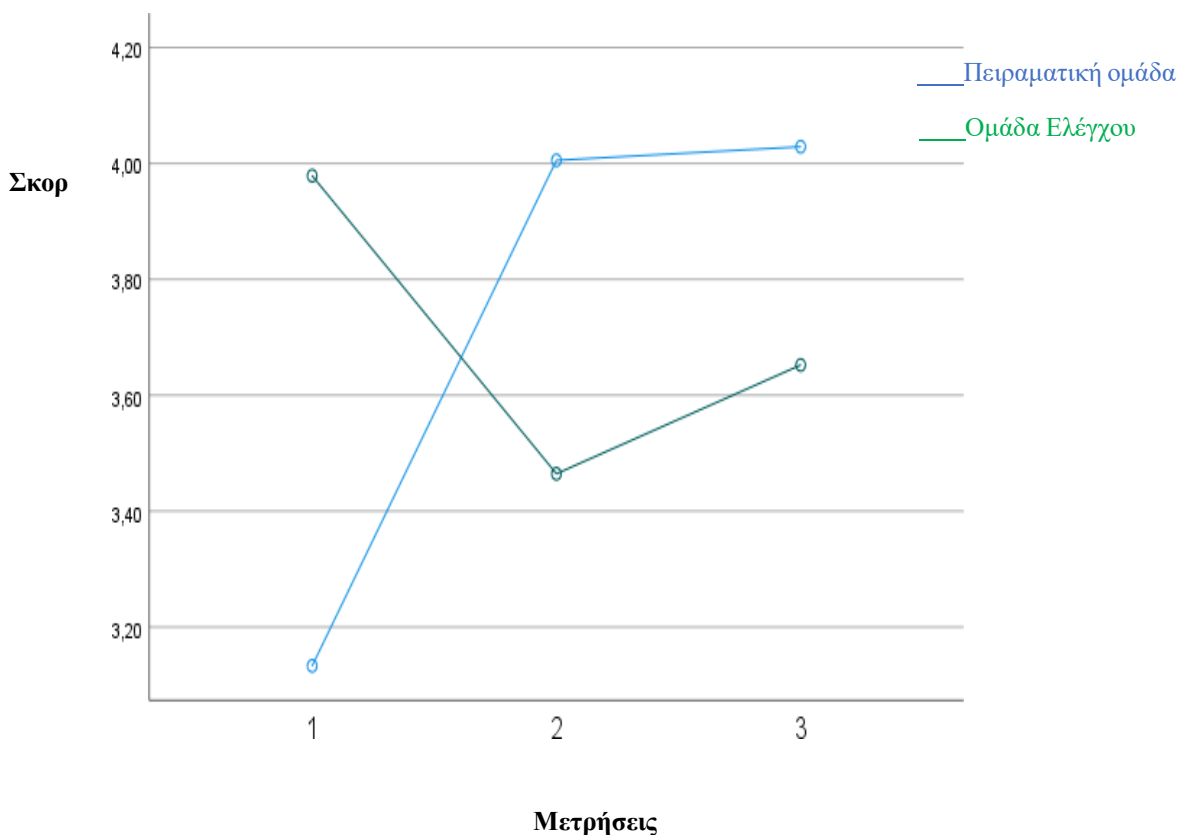
### **Πίνακας 28**

Η. Συσχέτιση- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων

Ομάδες	Μετρήσεις	<i>M.O.</i>	Τυπικό σφάλμα
Πειραματική	1	3.13	.242
	2	4.00	.285
	3	4.03	.232
Ελέγχου	1	3.98	.145
	2	3.47	.171
	3	3.65	.139

Σημείωση: Οι μέσοι όροι έχουν προσαρμοστεί στο στατιστικό μοντέλο βάσει της συμμεταβλητής Ηλικία = 10.89

**Σχήμα 18**  
Η. Συσχέτιση- Μ.Ο.



#### Η. Σύνολο αναγκών

Οι μέσοι όροι που αφορούν στην παρούσα μεταβλητή παρουσιάζονται στον Πίνακα 29. Σύμφωνα με την ανάλυση της συνδιακύμανσης, οι δύο ομάδες εξελίχθηκαν διαφορετικά με τρόπο που ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F_{(2, 120)} = 30.21, p < .001, \eta^2 = .34$ ). Την ίδια στιγμή, η ηλικία των μαθητών/-τριών δεν έπαιξε κάποιο στατιστικά σημαντικό ρόλο.

Εξετάζοντας τους μέσους όρους διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της ομάδας ελέγχου είχαν υψηλότερο σκορ στην υποκλίμακα «Η. Σύνολο αναγκών» σε σχέση με τη πειραματική ομάδα στην 1<sup>η</sup> μέτρηση. Στη 2<sup>η</sup> μέτρηση οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά, παρά την συνεχώς αυξανόμενη πορεία της πειραματικής ομάδας, ενώ στην 3<sup>η</sup> μέτρηση η πειραματική ομάδα είχε έναν υψηλότερο μέσο όρο από ότι η ομάδα ελέγχου (Σχήμα 19).

**Πίνακας 29**

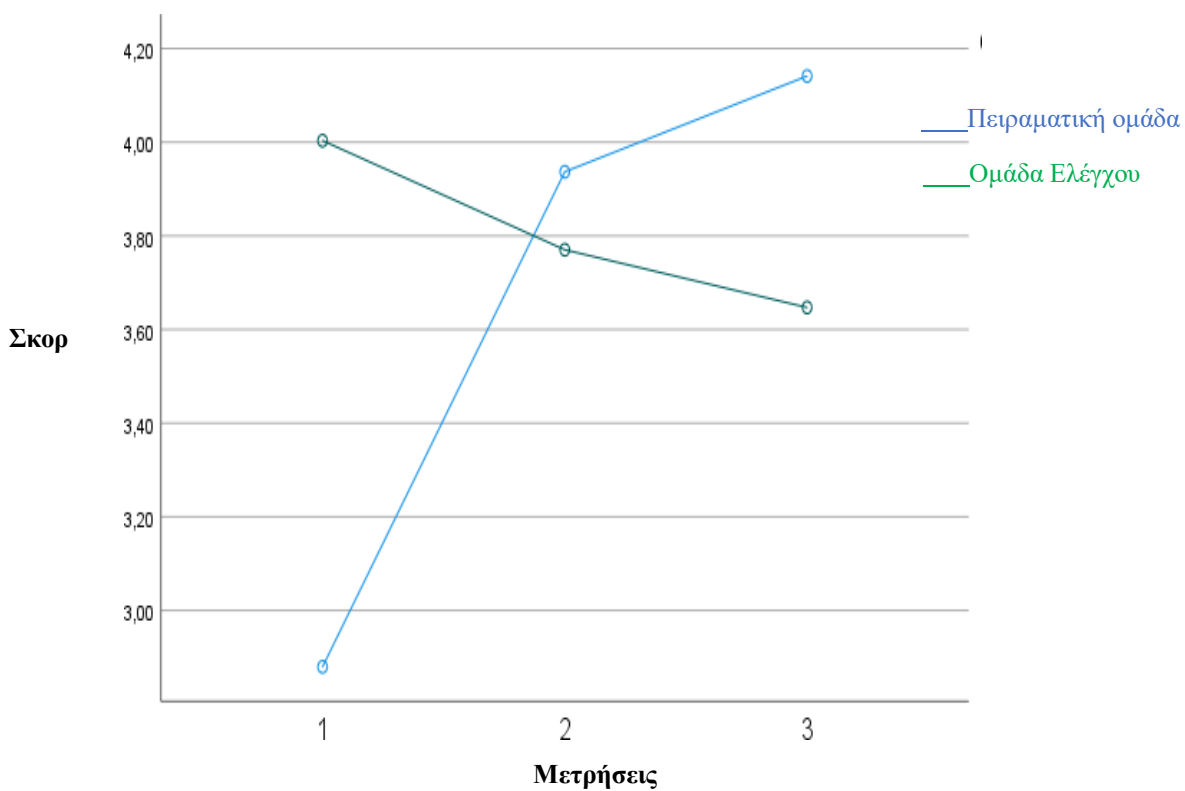
Η. Σύνολο αναγκών- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων

Ομάδες	Μετρήσεις	Μ.Ο.	Τυπικό σφάλμα
Πειραματική	1	2.88	.203
	2	3.94	.211
	3	4.14	.199
Ελέγχου	1	4.00	.122
	2	3.77	.126
	3	3.65	.119

Σημείωση: Οι μέσοι όροι έχουν προσαρμοστεί στο στατιστικό μοντέλο βάσει της συμμεταβλητής Ηλικία = 10.89

**Σχήμα 19**

Η. Σύνολο αναγκών- Μ.Ο.



## I. Αυτονομία

Οι μέσοι όροι που αφορούν στην παρούσα μεταβλητή παρουσιάζονται στον Πίνακα 30. Σύμφωνα με την ανάλυση της συνδιακύμανσης, οι δύο ομάδες εξελίχθηκαν διαφορετικά με τρόπο που ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F_{(2, 120)} = 17.32, p < .001, \eta^2 = .22$ ). Την ίδια στιγμή, οι ΕΕΑ των μαθητών/-τριών δεν έπαιξαν κάποιο στατιστικά σημαντικό ρόλο.

Εξετάζοντας τους μέσους όρους διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της ομάδας ελέγχου είχαν υψηλότερο σκορ στην υποκλίμακα «I. Αυτονομία» σε σχέση με τη πειραματική ομάδα στην 1<sup>η</sup> μέτρηση. Στην 2<sup>η</sup> μέτρηση η πειραματική ομάδα είχε έναν υψηλότερο μέσο όρο από ότι η ομάδα ελέγχου, ενώ στην 3<sup>η</sup> μέτρηση οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά (Σχήμα 20).

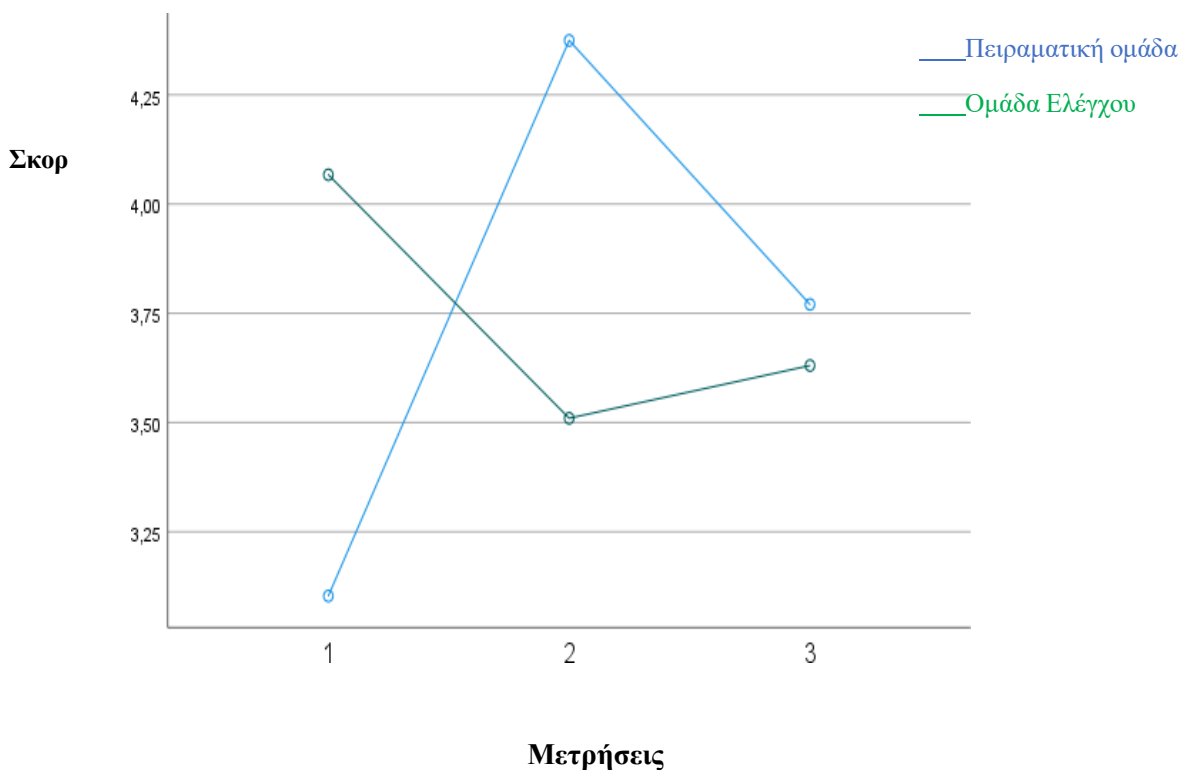
### **Πίνακας 30**

I. Αυτονομία- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων

Ομάδες	Μετρήσεις	<i>M.O.</i>	Τυπικό σφάλμα
Πειραματική	1	3.10	.257
	2	4.38	.250
	3	3.77	.266
Ελέγχου	1	4.07	.154
	2	3.51	.150
	3	3.63	.159

Σημείωση: Οι μέσοι όροι έχουν προσαρμοστεί στο στατιστικό μοντέλο βάσει της συμμεταβλητής Ηλικία = 10.89

**Σχήμα 20**  
I. Αυτονομία- M.O.



### I. Ικανότητα

Οι μέσοι όροι που αφορούν στην παρούσα μεταβλητή παρουσιάζονται στον Πίνακα 31. Σύμφωνα με την ανάλυση της συνδιακύμανσης, οι δύο ομάδες εξελίχθηκαν διαφορετικά με τρόπο που ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F_{(2, 120)} = 9.27, p < .001, \eta^2 = .13$ ). Την ίδια στιγμή, οι ΕΕΑ των μαθητών/-τριών και η ηλικία δεν έπαιξαν κάποιο στατιστικά σημαντικό ρόλο.

Εξετάζοντας τους μέσους όρους διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της ομάδας ελέγχου είχαν υψηλότερο σκορ στην υποκλίμακα «I. Ικανότητα» σε σχέση με τη πειραματική ομάδα στην 1<sup>η</sup> μέτρηση. Στην 2<sup>η</sup> και στην 3<sup>η</sup> μέτρηση οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά, παρά την συνεχώς αυξανόμενη πορεία της πειραματικής ομάδας (Σχήμα 21).



### Πίνακας 31

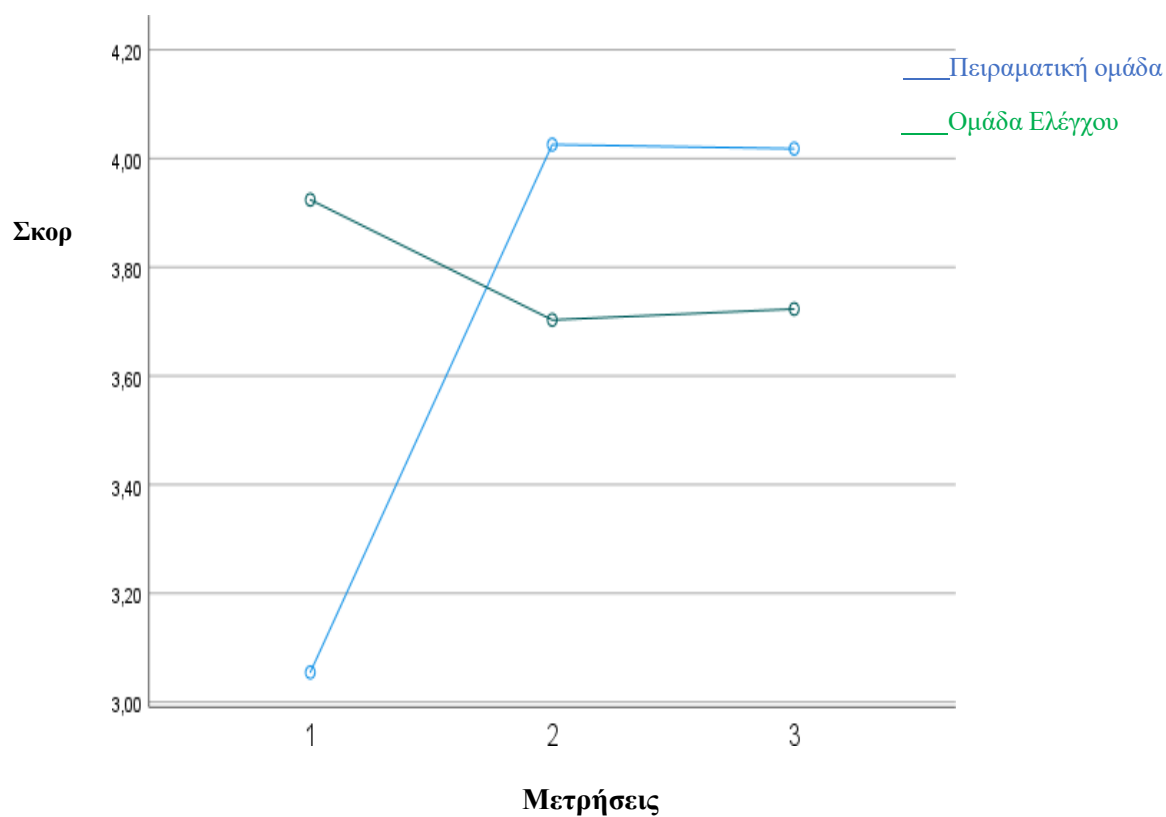
Ι. Ικανότητα- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων

Ομάδες	Μετρήσεις	<i>M.O.</i>	Τυπικό σφάλμα
Πειραματική	1	3.06	.251
	2	4.03	.250
	3	4.02	.258
Ελέγχου	1	3.92	.150
	2	3.70	.149
	3	3.72	.154

Σημείωση: Οι μέσοι όροι έχουν προσαρμοστεί στο στατιστικό μοντέλο βάσει της συμμεταβλητής Ηλικία = 10.89

### Σχήμα 21

Ι. Ικανότητα- *M.O.*



## I. Συσχέτιση

Οι μέσοι όροι που αφορούν στην παρούσα μεταβλητή παρουσιάζονται στον Πίνακα 32. Σύμφωνα με την ανάλυση της συνδιακύμανσης, οι δύο ομάδες εξελίχθηκαν διαφορετικά με τρόπο που ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F_{(2, 120)} = 12.79, p < .001, \eta^2 = .18$ ). Την ίδια στιγμή, οι ΕΕΑ των μαθητών/-τριών και η ηλικία δεν έπαιξαν κάποιο στατιστικά σημαντικό ρόλο.

Εξετάζοντας τους μέσους όρους διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της ομάδας ελέγχου είχαν υψηλότερο σκορ στην υποκλίμακα «I. Συσχέτιση» σε σχέση με τη πειραματική ομάδα στην 1<sup>η</sup> μέτρηση. Στη 2<sup>η</sup> και στην 3<sup>η</sup> μέτρηση οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά, παρά την συνεχώς αυξανόμενη πορεία της πειραματικής ομάδας (Σχήμα 22).

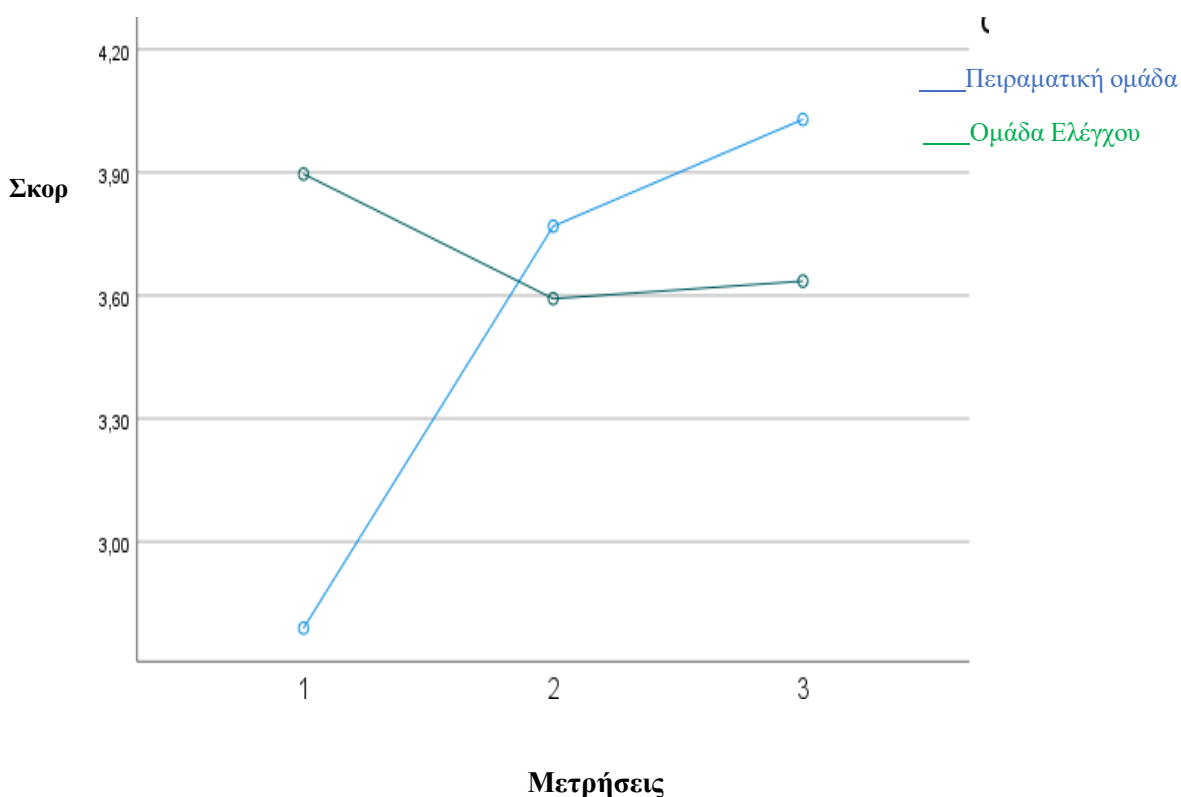
### **Πίνακας 32**

I. Συσχέτιση- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων

Ομάδες	Μετρήσεις	<i>M.O.</i>	Τυπικό σφάλμα
Πειραματική	1	2.79	.266
	2	3.77	.258
	3	4.03	.265
Ελέγχου	1	3.90	.159
	2	3.59	.154
	3	3.64	.158

Σημείωση: Οι μέσοι όροι έχουν προσαρμοστεί στο στατιστικό μοντέλο βάσει της συμμεταβλητής Ηλικία = 10.89

**Σχήμα 22**  
I. Συσχέτιση- M.O.



### I. Σύνολο αναγκών

Οι μέσοι όροι που αφορούν στην παρούσα μεταβλητή παρουσιάζονται στον Πίνακα 33. Σύμφωνα με την ανάλυση της συνδιακύμανσης, οι δύο ομάδες εξελίχθηκαν διαφορετικά με τρόπο που ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F_{(2, 120)} = 17.79, p < .001, \eta^2 = .23$ ). Την ίδια στιγμή, οι ΕΕΑ των μαθητών/-τριών και η ηλικία δεν έπαιξαν κάποιο στατιστικά σημαντικό ρόλο.

Εξετάζοντας τους μέσους όρους διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της ομάδας ελέγχου είχαν υψηλότερο σκορ στην υποκλίμακα «I. Σύνολο αναγκών» σε σχέση με τη πειραματική ομάδα στην 1<sup>η</sup> μέτρηση. Στη 2<sup>η</sup> και στην 3<sup>η</sup> μέτρηση οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά, παρά την συνεχώς αυξανόμενη πορεία της πειραματικής ομάδας (Σχήμα 23).

### Πίνακας 33

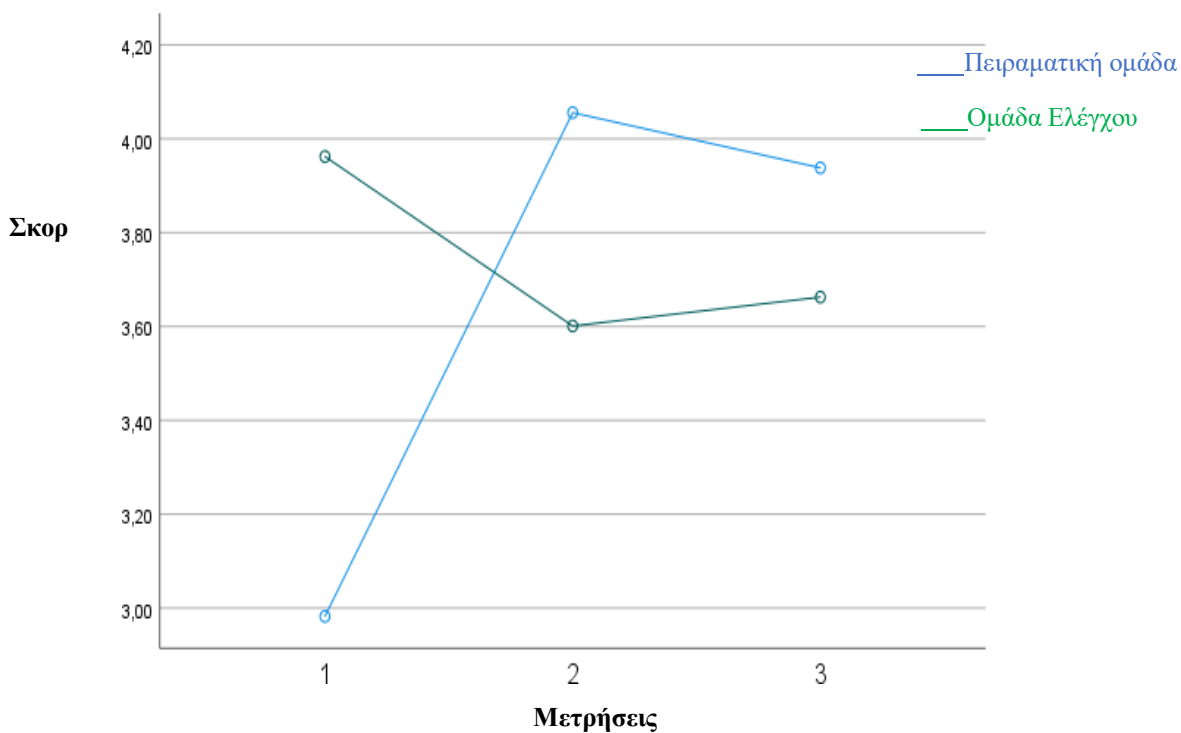
I. Σύνολο αναγκών- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων

Ομάδες	Μετρήσεις	<i>M.O.</i>	Τυπικό σφάλμα
Πειραματική	1	2.98	.233
	2	4.06	.225
	3	3.94	.236
Ελέγχου	1	3.96	.140
	2	3.60	.134
	3	3.66	.141

Σημείωση: Οι μέσοι όροι έχουν προσαρμοστεί στο στατιστικό μοντέλο βάσει της συμμεταβλητής Ηλικία = 10.89

### Σχήμα 23

I. Σύνολο αναγκών- *M.O.*



## J. Μαθησιακό κλίμα

Οι μέσοι όροι που αφορούν στην παρούσα μεταβλητή παρουσιάζονται στον Πίνακα 34. Σύμφωνα με την ανάλυση της συνδιακύμανσης, οι δύο ομάδες εξελίχθηκαν διαφορετικά με τρόπο που ήταν στατιστικά σημαντικός ( $F_{(2, 120)} = 40.15, p < .001, \eta^2 = .40$ ). Την ίδια στιγμή, η ηλικία των μαθητών/-τριών δεν έπαιξε κάποιο στατιστικά σημαντικό ρόλο.

Εξετάζοντας τους μέσους όρους διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της ομάδας ελέγχου είχαν υψηλότερο σκορ στην υποκλίμακα «J. Μαθησιακό κλίμα» σε σχέση με τη πειραματική ομάδα στην 1<sup>η</sup> μέτρηση, ενώ στη 2<sup>η</sup> και την 3<sup>η</sup> μέτρηση η πειραματική ομάδα είχε έναν υψηλότερο μέσο όρο από ότι η ομάδα ελέγχου (Σχήμα 24).

### **Πίνακας 34**

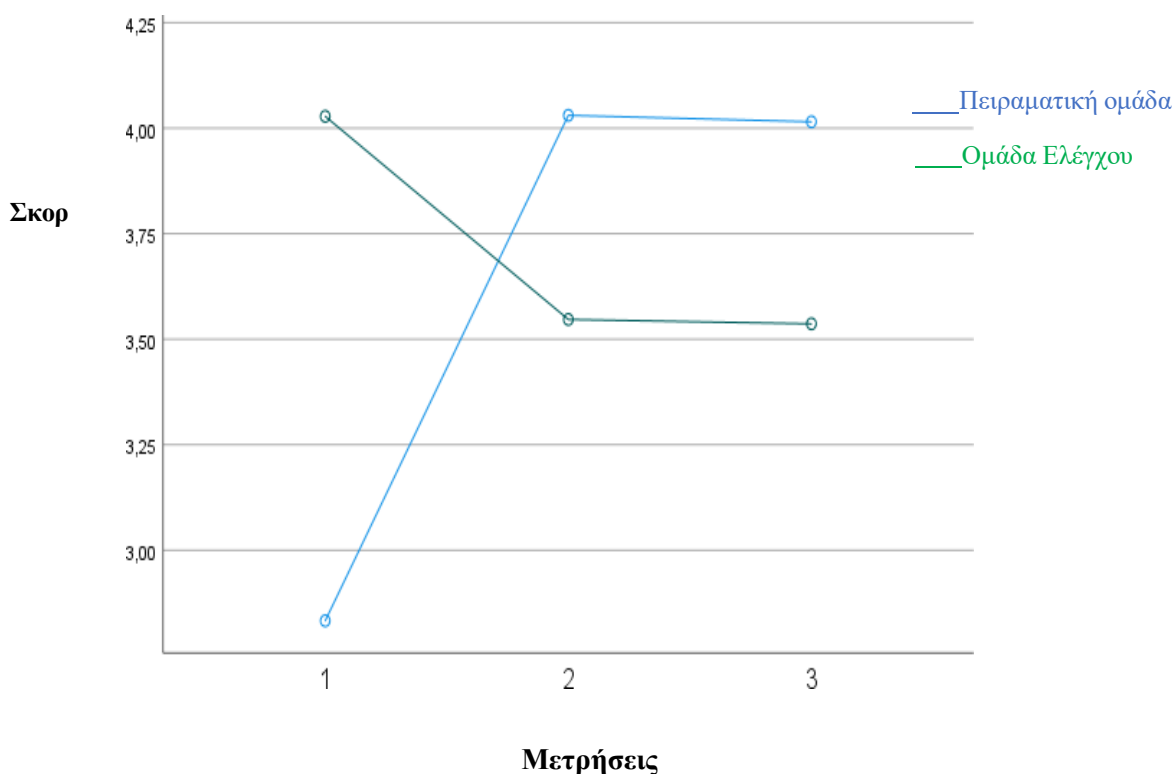
J. Μαθησιακό κλίμα- Μέσοι όροι στις μετρήσεις των ομάδων

Ομάδες	Μετρήσεις	<i>M.O.</i>	Τυπικό σφάλμα
Πειραματική	1	2.83	.168
	2	4.03	.198
	3	4.02	.162
Ελέγχου	1	4.03	.101
	2	3.55	.118
	3	3.54	.097

Σημείωση: Οι μέσοι όροι έχουν προσαρμοστεί στο στατιστικό μοντέλο βάσει της συμμεταβλητής Ηλικία = 10.89

## Σχήμα 24

J. Μαθησιακό κλίμα- M.O.



### 6.4 Πειραματική ομάδα

Στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί εξετάζεται α) η εξέλιξη των μετρήσεων της πειραματικής ομάδας σε όλες τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου και β) ο ρόλος των ΕΕΑ σε σχέση με τους μαθητές/-τριες τυπικής ανάπτυξης στις μετρήσεις αυτές.

#### 6.4.1 Εξέλιξη μετρήσεων

Για τον έλεγχο της ομοιογένειας των διακυμάνσεων σε πολυμεταβλητά δείγματα (ομοιοσκεδασμός) εφαρμόστηκε το τεστ Box's Test of Equality of Covariance Matrices. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι σε όλες τις αναλύσεις οι τιμές της σημαντικότητας (significance) για το Box's Test είναι μεγαλύτερες από .001 (Tabachnick & Fidell, 2007), και συνεπώς η υπόθεση της ομοιογένειας των διακυμάνσεων δεν παραβιάστηκε για κανένα από τα στοιχεία

του ερωτηματολογίου, παρέχοντας, έτσι, στιβαρά αποτελέσματα. Για τον έλεγχο των διακυμάνσεων των διαφορών μεταξύ όλων των συνδυασμών των σχετικών ομάδων και συνεπώς της ομοιογένειας των ομάδων (σφαιρικότητας) χρησιμοποιήθηκε το Mauchly's Test. Στις περιπτώσεις που η σφαιρικότητα παραβιάζεται χρησιμοποιήθηκαν οι προσαρμοσμένες  $df$  τιμές (Warner, 2013).

#### A. Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες

Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ως προς έναν παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Μέτρηση» ( $F_{(2.78, 47.32)} = 31.00, p < .001, \eta^2 = .65$ ) στην υποκλίμακα «A. Αυτονομία», όπου καταγράφηκε μια σταδιακή αύξηση των μέσων όρων της ΠΟ. Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης ( $M.O. = 2.24, T.A. = .71$ ) με τη δεύτερη ( $M.O. = 3.86, T.A. = .82$ ), την τρίτη ( $M.O. = 4.10, T.A. = .65$ ), την τέταρτη ( $M.O. = 4.00, T.A. = .74$ ), την πέμπτη ( $M.O. = 4.10, T.A. = .74$ ), καθώς και με την έκτη μέτρηση ( $M.O. = 4.44, T.A. = .62$ ) της υποκλίμακας «A. Αυτονομία». Μια παρόμοια στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε και μεταξύ της έκτης ( $M.O. = 4.44, T.A. = .62$ ) και τέταρτης ( $M.O. = 4.00, T.A. = .70$ ) μέτρησης της ίδιας υποκλίμακας.

Ως προς το στοιχείο «A. Ικανότητα», από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς έναν παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Μέτρηση» ( $F_{(5, 85)} = 20.59, p < .001, \eta^2 = .55$ ). Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης ( $M.O. = 2.80, T.A. = .75$ ) με τη δεύτερη ( $M.O. = 3.90, T.A. = .62$ ), την τρίτη ( $M.O. = 4.01, T.A. = .82$ ), την τέταρτη ( $M.O. = 4.25, T.A. = .80$ ), την πέμπτη ( $M.O. = 4.10, T.A. = .91$ ), καθώς και με την έκτη μέτρηση ( $M.O. = 4.60, T.A. = .63$ ) στην υποκλίμακα

«Α. Ικανότητα». Παρόμοιες στατιστικά σημαντικές διαφορές διαπιστώθηκαν και μεταξύ της έκτης ( $M.O. = 4.60, T.A. = .63$ ) με τη δεύτερη ( $M.O. = 3.90, T.A. = .62$ ), αλλά και με τη τρίτη ( $M.O. = 4.00, T.A. = .82$ ) μέτρηση στην ίδια υποκλίμακα.

Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς έναν παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Μέτρηση» στην υποκλίμακα «Α. Συσχέτιση» ( $F_{(5, 85)} = 5.16, p < .001, \eta^2 = .23$ ). Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης ( $M.O. = 3.74, T.A. = .82$ ) και έκτης μέτρησης ( $M.O. = 4.71, T.A. = .45$ ) στην ίδια υποκλίμακα. Παρόμοια εικόνα, στατιστικά σημαντικών διαφορών διαπιστώθηκε και μεταξύ της έκτης ( $M.O. = 4.71, T.A. = .45$ ) με τη δεύτερη μέτρηση ( $M.O. = 4.01, T.A. = .74$ ) της ίδιας υποκλίμακας.

Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς έναν παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Μέτρηση» στην υποκλίμακα «Α. Σύνολο αναγκών» ( $F_{(5, 85)} = 21.82, p < .001, \eta^2 = .56$ ). Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης ( $M.O. = 3.92, T.A. = .58$ ) με τη δεύτερη ( $M.O. = 3.93, T.A. = .59$ ), την τρίτη ( $M.O. = 4.10, T.A. = .68$ ), την τέταρτη ( $M.O. = 4.24, T.A. = .55$ ), την πέμπτη ( $M.O. = 4.13, T.A. = .77$ ), καθώς και με την έκτη μέτρηση ( $M.O. = 4.60, T.A. = .54$ ). Παρόμοια εικόνα, στατιστικά σημαντικών διαφορών διαπιστώθηκε και μεταξύ της έκτης ( $M.O. = 4.6, T.A. = .54$ ) με τη δεύτερη μέτρηση ( $M.O. = 3.92, T.A. = .59$ ) (Σχήμα 25).

## B. Συσχέτιση

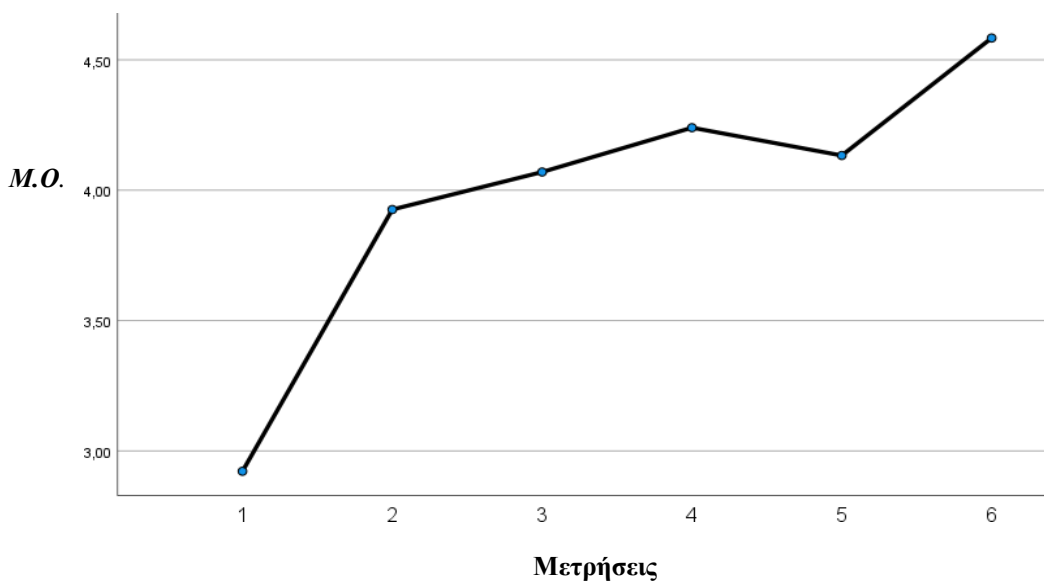
Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς έναν παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Μέτρηση» ( $F_{(2.60, 44.13)} = 15.54, p < .001, \eta^2 = .23$ ) στην υποκλίμακα «B. Συσχέτιση». Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ



της πρώτης μέτρησης ( $M.O. = 2.46$ ,  $T.A. = .71$ ) με τη δεύτερη ( $M.O. = 3.76$ ,  $T.A. = .51$ ), την τρίτη ( $M.O. = 3.77$ ,  $T.A. = .76$ ), την τέταρτη ( $M.O. = 3.95$ ,  $T.A. = .82$ ), την πέμπτη ( $M.O. = 3.76$ ,  $T.A. = .92$ ), καθώς και με την έκτη μέτρηση ( $M.O. = 4.13$ ,  $T.A. = .88$ ) (Σχήμα 26). Δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των άλλων ζευγών.

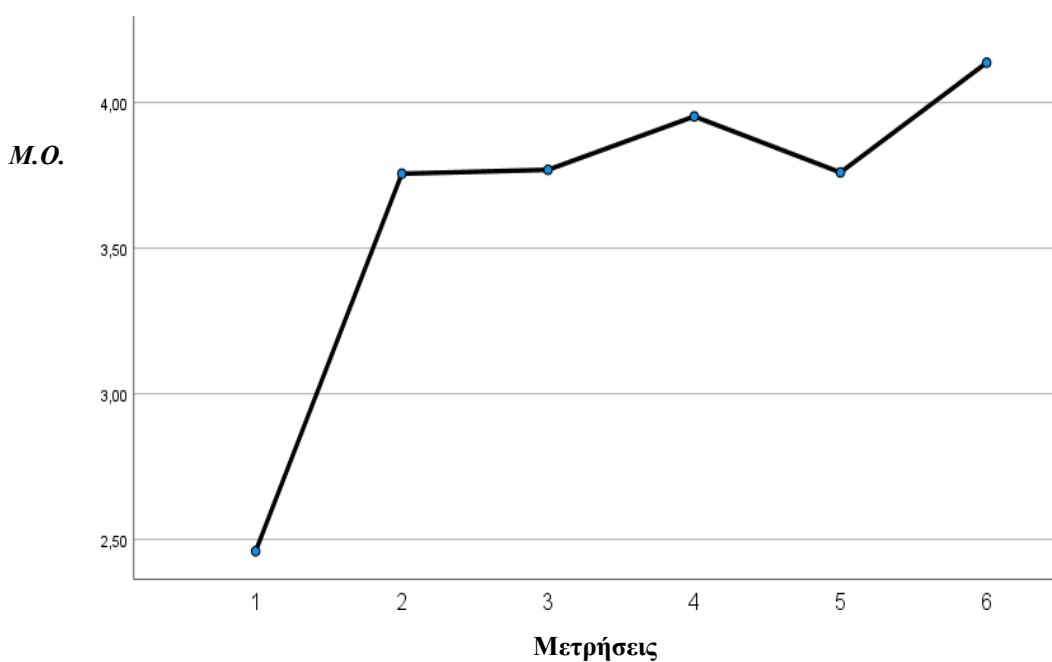
### Σχήμα 25

Α. Σύνολο αναγκών στην Π.Ο



### Σχήμα 26

Β. Συσχέτιση στην Π.Ο



#### D. Απόλαυση-Ενδιαφέρον

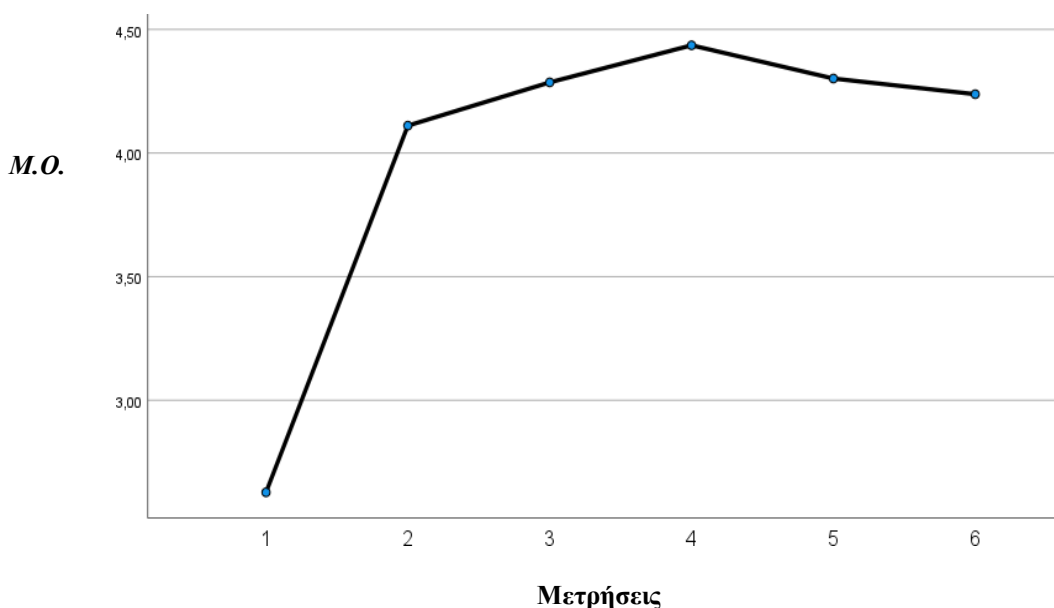
Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς έναν παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Μέτρηση» ( $F_{(2.84, 48.24)} = 16.93, p < .001, \eta^2 = .50$ ) στην υποκλίμακα «D. Απόλαυση-Ενδιαφέρον». Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης ( $M.O. = 2.63, T.A. = .71$ ) με τη δεύτερη ( $M.O. = 4.11, T.A. = .72$ ), την τρίτη ( $M.O. = 4.29, T.A. = .79$ ), την τέταρτη ( $M.O. = 4.44, T.A. = .95$ ), την πέμπτη ( $M.O. = 4.30, T.A. = .77$ ), καθώς και με την έκτη μέτρηση ( $M.O. = 4.24, T.A. = .95$ ) της ίδιας υποκλίμακας (Σχήμα 27).

#### E. Επιδιωκόμενη επιμονή

Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς έναν παράγοντα δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Μέτρηση» στην υποκλίμακα «E. Επιδιωκόμενη επιμονή» ( $F_{(2.24, 38.09)} = 2.28, p > 0.05, \eta^2 = .12$ ).

**Σχήμα 27**

D. Απόλαυση- Ενδιαφέρον στην Π.Ο



## F. Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες

Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς έναν παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Μέτρηση» στην υποκλίμακα «F. Αυτονομία» ( $F_{(2,29, 38,95)} = 18.06, p < .001, \eta^2 = .52$ ). Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης ( $M.O. = 2.26, T.A. = .99$ ) με τη δεύτερη ( $M.O. = 3.99, T.A. = .58$ ), την τρίτη ( $M.O. = 3.89, T.A. = .75$ ), την τέταρτη ( $M.O. = 4.15, T.A. = .97$ ), την πέμπτη ( $M.O. = 4.12, T.A. = .72$ ), καθώς και με την έκτη μέτρηση ( $M.O. = 4.25, T.A. = 1.00$ ) της ίδιας υποκλίμακας.

Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς έναν παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Μέτρηση» ( $F_{(3,36, 57,14)} = 14.72, p < .001, \eta^2 = .46$ ) στην υποκλίμακα «F. Ικανότητα». Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης ( $M.O. = 2.74, T.A. = .70$ ) με τη δεύτερη ( $M.O. = 3.92, T.A. = .72$ ), την τρίτη ( $M.O. = 4.14, T.A. = .68$ ), την τέταρτη ( $M.O. = 4.22, T.A. = .87$ ), την πέμπτη ( $M.O. = 4.17, T.A. = .77$ ), καθώς και με την έκτη μέτρηση ( $M.O. = 4.33, T.A. = 1.06$ ).

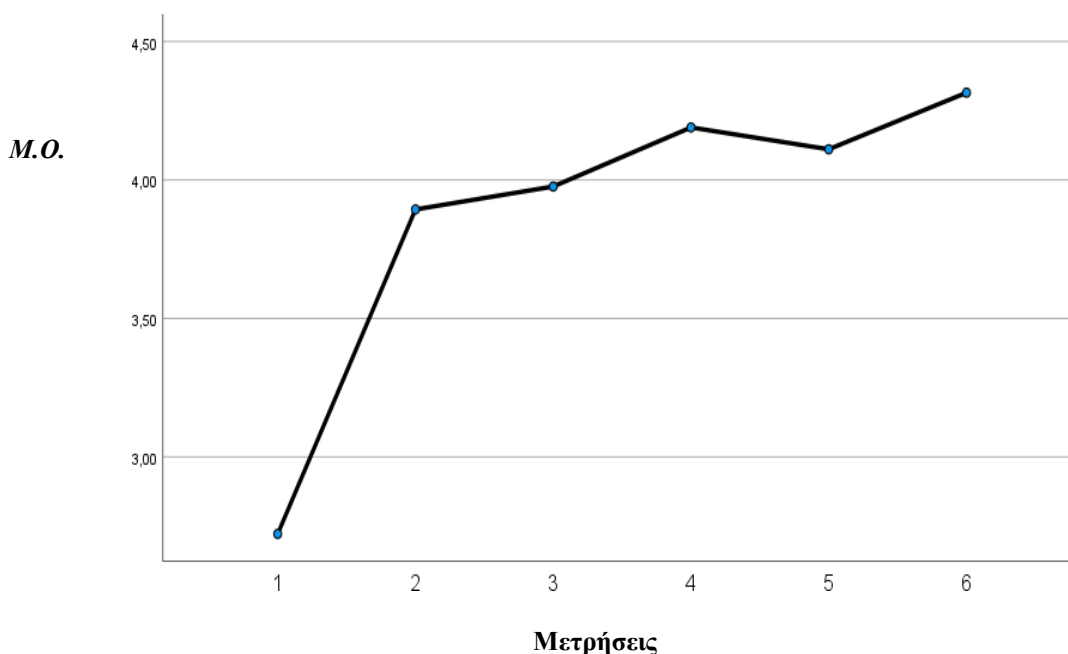
Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς έναν παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Μέτρηση» στην υποκλίμακα «F. Συσχέτιση» ( $F_{(2,65, 45,00)} = 6.32, p < .05, \eta^2 = .27$ ). Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης ( $M.O. = 3.17, T.A. = .86$ ) με την τέταρτη ( $M.O. = 4.19, T.A. = .82$ ), καθώς και με την έκτη μέτρηση ( $M.O. = 4.36, T.A. = .92$ ).

Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς έναν παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Μέτρηση» στην υποκλίμακα «F. Σύνολο αναγκών» ( $F_{(2,52, 42,82)} = 16.84, p < .001, \eta^2 = .50$ ). Από

το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης ( $M.O. = 2.72, T.A. = .65$ ) με τη δεύτερη ( $M.O. = 3.90, T.A. = .55$ ), την τρίτη ( $M.O. = 3.98, T.A. = .60$ ), την τέταρτη ( $M.O. = 4.19, T.A. = .81$ ), την πέμπτη ( $M.O. = 4.11, T.A. = .76$ ), καθώς και με την έκτη μέτρηση ( $M.O. = 4.32, T.A. = .96$ ) της ίδιας υποκλίμακας (Σχήμα 28).

### Σχήμα 28

F. Σύνολο αναγκών στην Π.Ο

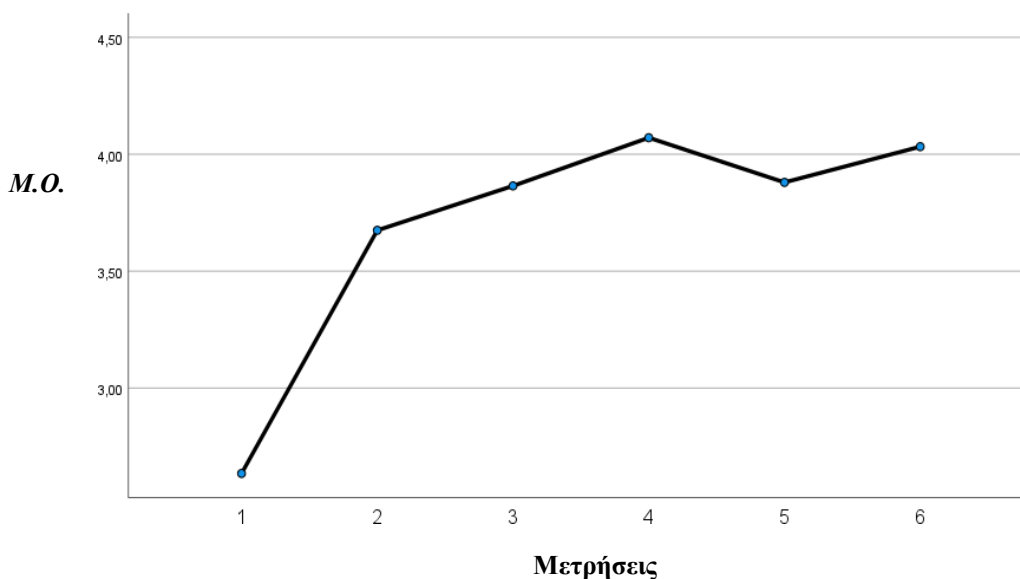


### G. Ζωτικότητα

Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς έναν παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Μέτρηση» στην υποκλίμακα «G. Ζωτικότητα» ( $F_{(3,11, 52.81)} = 11.57, p < .001, \eta^2 = .41$ ). Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης ( $M.O. = 2.64, T.A. = .80$ ) με τη δεύτερη ( $M.O. = 3.68, T.A. = .79$ ), την τρίτη ( $M.O. = 3.87, T.A. = .90$ ), την τέταρτη ( $M.O. = 4.07, T.A. = .75$ ), την πέμπτη ( $M.O. = 3.88, T.A. = .92$ ), καθώς και με την έκτη μέτρηση ( $M.O. = 4.03, T.A. = .79$ ) της ίδιας υποκλίμακας (Σχήμα 29).

### Σχήμα 29

G. Ζωτικότητα στην Π.Ο



### H. Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες

Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς έναν παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Μέτρηση» στην υποκλίμακα «H. Αυτονομία» ( $F_{(2.73, 46.46)} = 10.01, p < .001, \eta^2 = .37$ ). Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκαν, ωστόσο, στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης ( $M.O. = 2.89, T.A. = 1.28$ ) με τη τρίτη ( $M.O. = 4.11, T.A. = .81$ ), την τέταρτη ( $M.O. = 4.28, T.A. = 1.06$ ), την πέμπτη ( $M.O. = 4.42, T.A. = .67$ ), καθώς και με την έκτη μέτρηση ( $M.O. = 4.36, T.A. = .98$ ) της ίδιας υποκλίμακας.

Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς έναν παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Μέτρηση» στην υποκλίμακα «H. Ικανότητα» ( $F_{(3.03, 51.42)} = 15.20, p < .001, \eta^2 = .47$ ). Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης ( $M.O. = 2.78, T.A. = 1.09$ ) με τη δεύτερη ( $M.O. = 3.91, T.A. = 1.02$ ), την τρίτη ( $M.O. = 4.33, T.A. = .73$ ), την τέταρτη ( $M.O. = 4.28, T.A. = 1.09$ ), την πέμπτη ( $M.O. = 4.56, T.A. = .59$ ), καθώς και με την έκτη μέτρηση ( $M.O. = 4.39, T.A. = 1.04$ ) της ίδιας

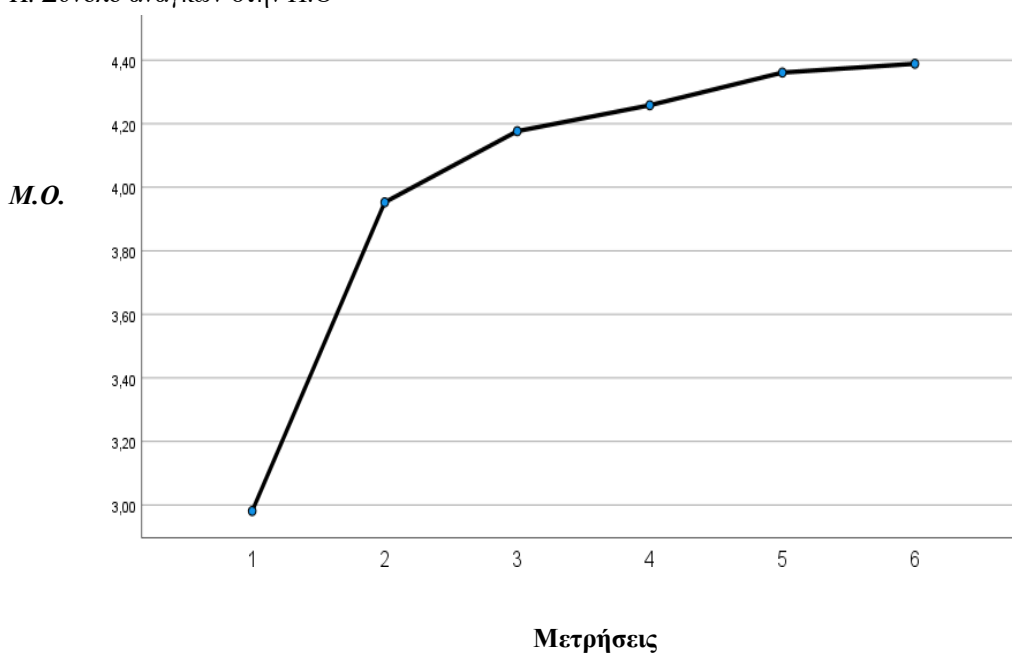
υποκλίμακας.

Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς έναν παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Μέτρηση» στην υποκλίμακα «Η. Συσχέτιση» ( $F_{(2.63, 44.77)} = 5.04, p < 0.05, \eta^2 = .23$ ). Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης ( $M.O. = 3.28, T.A. = 1.11$ ) και της τέταρτης μέτρησης ( $M.O. = 4.22, T.A. = .88$ ) της υποκλίμακας «Η. Συσχέτιση».

Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς έναν παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Μέτρηση» στην υποκλίμακα «Η. Σύνολο αναγκών» ( $F_{(2.67, 45.41)} = 12.13, p < .001, \eta^2 = .42$ ). Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης ( $M.O. = 2.98, T.A. = 1.08$ ) με τη δεύτερη ( $M.O. = 3.95, T.A. = .84$ ), την τρίτη ( $M.O. = 4.18, T.A. = .65$ ), την τέταρτη ( $M.O. = 4.26, T.A. = .97$ ), την πέμπτη ( $M.O. = 4.36, T.A. = .63$ ), καθώς και με την έκτη μέτρηση ( $M.O. = 4.39, T.A. = .96$ ) της ίδιας υποκλίμακας (Σχήμα 30).

**Σχήμα 30**

Η. Σύνολο αναγκών στην Π.Ο



## I. Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες

Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς έναν παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Μέτρηση» στην υποκλίμακα «I. Αυτονομία» ( $F_{(3.03, 51.49)} = 6.57, p < .05, \eta^2 = .28$ ). Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης ( $M.O. = 3.14, T.A. = 1.03$ ) με τη δεύτερη ( $M.O. = 4.25, T.A. = .55$ ), την τέταρτη ( $M.O. = 4.22, T.A. = .91$ ), την πέμπτη ( $M.O. = 4.25, T.A. = .88$ ), καθώς και με την έκτη μέτρηση ( $M.O. = 4.39, T.A. = 1.09$ ) της ίδιας υποκλίμακας.

Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς έναν παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Μέτρηση» στην υποκλίμακα «I. Ικανότητα» ( $F_{(3.02, 51.33)} = 6.76, p < .05, \eta^2 = .28$ ). Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκαν, ωστόσο, στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης ( $M.O. = 3.03, T.A. = .93$ ) με τη δεύτερη ( $M.O. = 3.97, T.A. = .76$ ), την τέταρτη ( $M.O. = 4.31, T.A. = 1.02$ ), την πέμπτη ( $M.O. = 4.19, T.A. = .91$ ), καθώς και με την έκτη μέτρηση ( $M.O. = 4.28, T.A. = 1.13$ ) της ίδιας υποκλίμακας.

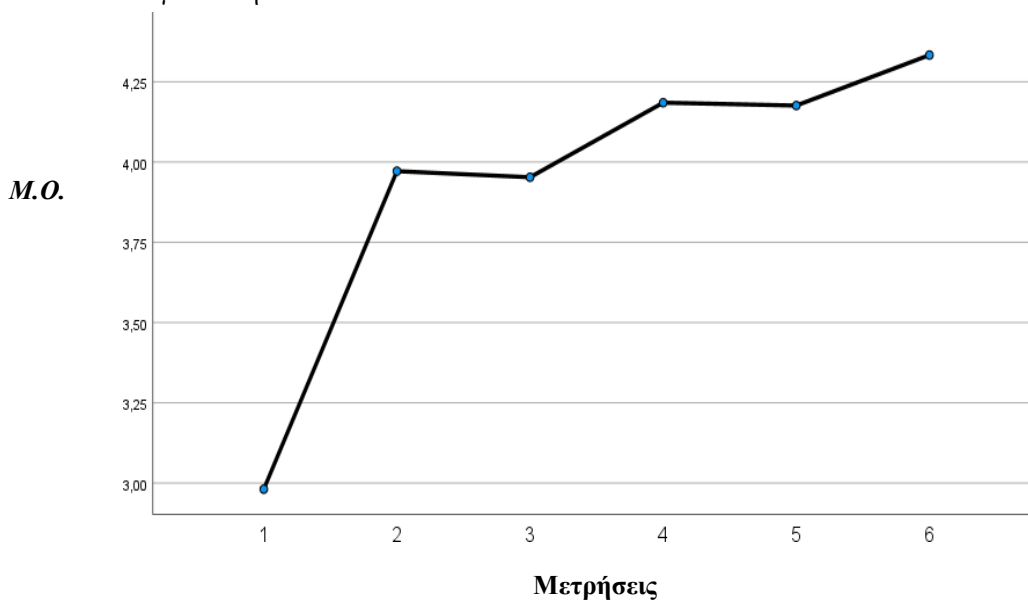
Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς έναν παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Μέτρηση» στην υποκλίμακα «I. Συσχέτιση» ( $F_{(2.97, 50.52)} = 9.52, p < .001, \eta^2 = .36$ ). Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης ( $M.O. = 2.78, T.A. = 1.03$ ) με τη δεύτερη ( $M.O. = 3.70, T.A. = .89$ ), την τρίτη ( $M.O. = 4.03, T.A. = .88$ ), την τέταρτη ( $M.O. = 4.03, T.A. = 1.00$ ), την πέμπτη ( $M.O. = 4.08, T.A. = 1.02$ ), καθώς και με την έκτη μέτρηση ( $M.O. = 4.33, T.A. = 1.04$ ).

Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς έναν παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Μέτρηση» στην υποκλίμακα «I. Σύνολο αναγκών» ( $F_{(3.00, 51.02)} = 9.80, p < .001, \eta^2 = .37$ ). Από το

τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης ( $M.O. = 2.98, T.A. = .80$ ) με τη δεύτερη ( $M.O. = 3.97, T.A. = .61$ ), την τρίτη ( $M.O. = 3.95, T.A. = .88$ ), την τέταρτη ( $M.O. = 4.19, T.A. = .91$ ), την πέμπτη ( $M.O. = 4.18, T.A. = .87$ ), καθώς και με την έκτη μέτρηση ( $M.O. = 4.33, T.A. = 1.04$ ) της ίδιας υποκλίμακας (Σχήμα 31).

### Σχήμα 31

I. Σύνολο αναγκών στην Π.Ο



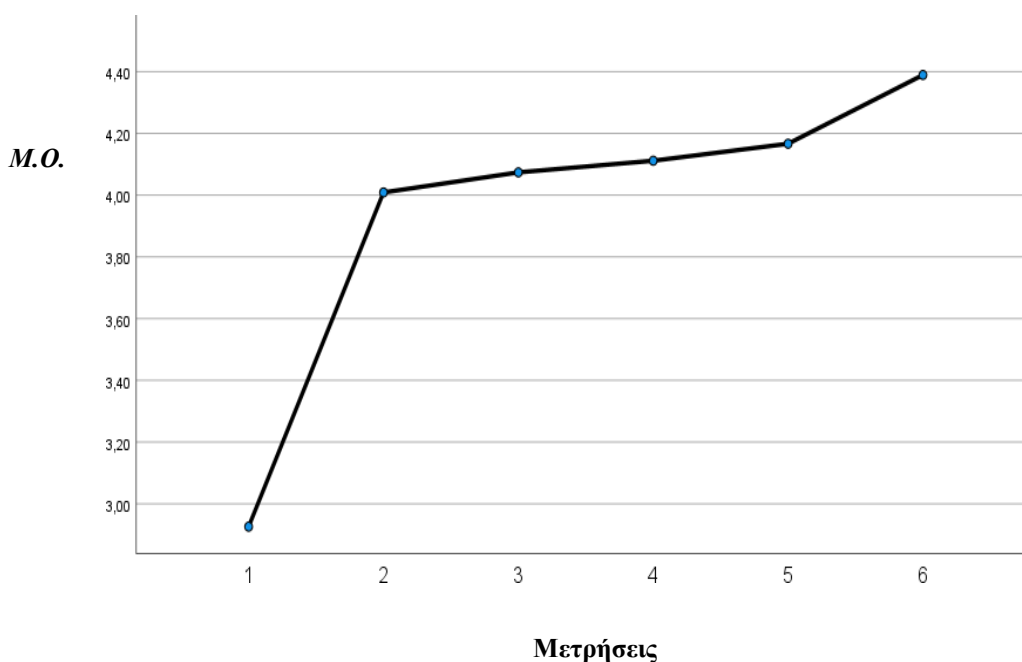
### J. Μαθησιακό κλίμα

Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς έναν παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Μέτρηση» στην υποκλίμακα «J. Μαθησιακό κλίμα» ( $F_{(2.59, 44.10)} = 12.51, p < 0.001, \eta^2 = .42$ ). Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης ( $M.O. = 2.93, T.A. = .83$ ) με τη δεύτερη ( $M.O. = 4.00, T.A. = .96$ ), την τρίτη ( $M.O. = 4.07, T.A. = .66$ ), την τέταρτη ( $M.O. = 4.11, T.A. = .80$ ), την πέμπτη ( $M.O. = 4.17, T.A. = .93$ ), καθώς και με την έκτη μέτρηση ( $M.O. = 4.39, T.A. = .72$ ) της ίδιας υποκλίμακας (Σχήμα 32).



### Σχήμα 32

Ι. Μαθησιακό κλίμα στην Π.Ο



#### 6.4.2 Ο ρόλος των ΕΕΑ στην πειραματική ομάδα

Προκειμένου να διερευνηθεί ο ρόλος των ΕΕΑ στην πειραματική ομάδα πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις με δύο παράγοντες: «Μέτρηση» και «Ομάδα» (τυπικής ανάπτυξης και ΕΕΑ). Για τον έλεγχο της ομοιογένειας των διακυμάνσεων σε πολυμεταβλητά δείγματα (Ομοιοσκεδασμός) εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης Box's Test of Equality of Covariance Matrices. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι σε όλες τις αναλύσεις οι τιμές της σημαντικότητας (significance) για το Box's Test είναι μεγαλύτερες από 0.001 (Tabachnick & Fidell, 2007). Συνεπώς, η υπόθεση της ομοιογένειας των διακυμάνσεων δεν παραβιάστηκε και οι αναλύσεις παρέχουν στιβαρά αποτελέσματα.

Για τον έλεγχο των διακυμάνσεων των διαφορών μεταξύ όλων των συνδυασμών των σχετικών ομάδων (τυπικής ανάπτυξης και ΕΕΑ) και συνεπώς της ομοιογένειας των ομάδων (σφαιρικότητα) χρησιμοποιήθηκε το Mauchly's Test. Στις περιπτώσεις που η σφαιρικότητα

παραβιάζεται χρησιμοποιήθηκαν οι προσαρμοσμένες  $df$  τιμές (Greenhouse) (Warner, 2013) (Πίνακας 35).

**Πίνακας 35**

Αλληλεπίδραση χρόνου με τους μαθητές/-τριες τυπικής ανάπτυξης και ΕΕΑ

Μεταβλητή	$df$	Sphericity Assumed ( $F$ )	Greenhouse-Geisser ( $F$ )	$p$	$\eta^2$
A. Αυτονομία	2.65		.56	.626	.03
A. Ικανότητα	5.00	1.70		.145	.10
A. Συσχέτιση	5.00	0.64		.670	.04
A. Σύνολο αναγκών	5.00	1.03		.404	.06
B. Συσχέτιση	5.00	2.86		.020	.15
D. Απόλαυση-Ενδιαφέρον	2.96		1.31	.281	.08
E. Επιδιωκόμενη Επιμονή	2.28		0.95	.405	.06
F. Αυτονομία	2.46		2.33	.101	.13
F. Ικανότητα	5.00	2.62		.030	.14
F. Συσχέτιση	2.43		1.90	.156	.11
F. Σύνολο αναγκών	2.62		2.91	.052	.15
G. Ζωτικότητα	3.09		1.61	.197	.09
H. Αυτονομία	2.88		2.62	.064	.14
H. Ικανότητα	3.09		1.42	.248	.08
H. Συσχέτιση	2.52		1.94	.147	.11
H. Σύνολο αναγκών	2.73		2.48	.079	.13
I. Αυτονομία	3.05		2.40	.079	.13
I. Ικανότητα	3.02		0.96	.418	.06
I. Συσχέτιση	2.79		0.68	.560	.04
I. Σύνολο αναγκών	2.88		1.41	.252	.08
J. Μαθησιακό κλίμα	2.92		3.69	.019	.19

Τέλος, για να διερευνηθεί εάν υπάρχει κύρια επίδραση του παράγοντα «Μέτρηση» στα στοιχεία του ερωτηματολογίου και για να εντοπιστούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των έξι χρονικών στιγμών στις δύο ομάδες (τυπικής ανάπτυξης και ΕΕΑ) πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς δύο παράγοντες, από τους οποίους ο ένας είναι επαναλαμβανόμενος (Two way Repeated Measures ANOVA). Στη συνέχεια, αναλύονται τα αποτελέσματα των υποκλιμάκων στις οποίες υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων ανάμεσα στην πειραματική και την ομάδα ελέγχου.

### B. Συσχέτιση

Ως προς την υποκλίμακα «B. Συσχέτιση», από την ανάλυση διακύμανσης διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του παράγοντα «Μέτρηση» και του παράγοντα ΕΕΑ που αφορούν στην πειραματική ομάδα ( $F_{(5,80)} = 2.86, p < .05$ , βλ. Πίνακα 4).

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με ΕΕΑ εντοπίζονταν στην 4<sup>η</sup> μέτρηση ( $p = .015$ ) και στην 6<sup>η</sup> μέτρηση ( $p = .011$ ) στην υποκλίμακα «B. Συσχέτιση». Εξετάζοντας τους μέσους όρους, φάνηκε ότι οι μαθητές/-τριες της τυπικής ανάπτυξης είχαν χαμηλότερο σκορ τόσο στην 4<sup>η</sup> μέτρηση, όσο και στην 6<sup>η</sup> μέτρηση ( $M.O. = 3.59, T.A. = .84$  και  $M.O. = 3.74, T.A. = .91$  αντίστοιχα) σε σχέση με τους μαθητές/-τριες με ΕΕΑ ( $M.O. = 4.51, T.A. = .38$  και  $M.O. = 4.76, T.A. = .27$  αντίστοιχα) (Σχήμα 33).

### F. Ικανότητα

Από την ανάλυση διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς δύο παράγοντες, από τους οποίους ο ένας ήταν επαναλαμβανόμενος διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική

αλληλεπίδραση μεταξύ του παράγοντα «Μέτρηση» και του παράγοντα ΕΕΑ που αφορούν στην πειραματική ομάδα στην υποκλίμακα «Ε. Ικανότητα» ( $F_{(5,80)} = 2.62, p < .05$ ).

Ωστόσο, τα αποτελέσματα πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni έδειξαν ότι οι διαφορές μεταξύ των ομάδων δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Ωστόσο, παρατηρήθηκε με στατιστικά οριακή διαφορά μεταξύ των μαθητών/-τριών τυπικής ανάπτυξης και των μαθητών/-τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην 6<sup>η</sup> μέτρηση ( $p = .055$ ). Εξετάζοντας τους μέσους όρους, φάνηκε ότι οι μαθητές/-τριες της τυπικής ανάπτυξης είχαν ένα χαμηλότερο σκορ στην 6<sup>η</sup> μέτρηση ( $M.O. = 3.95, T.A. = 1.22$ ) σε σχέση με τους μαθητές/-τριες με ΕΕΑ ( $M.O. = 4.92, T.A. = 1.06$ ) (Σχήμα 34).

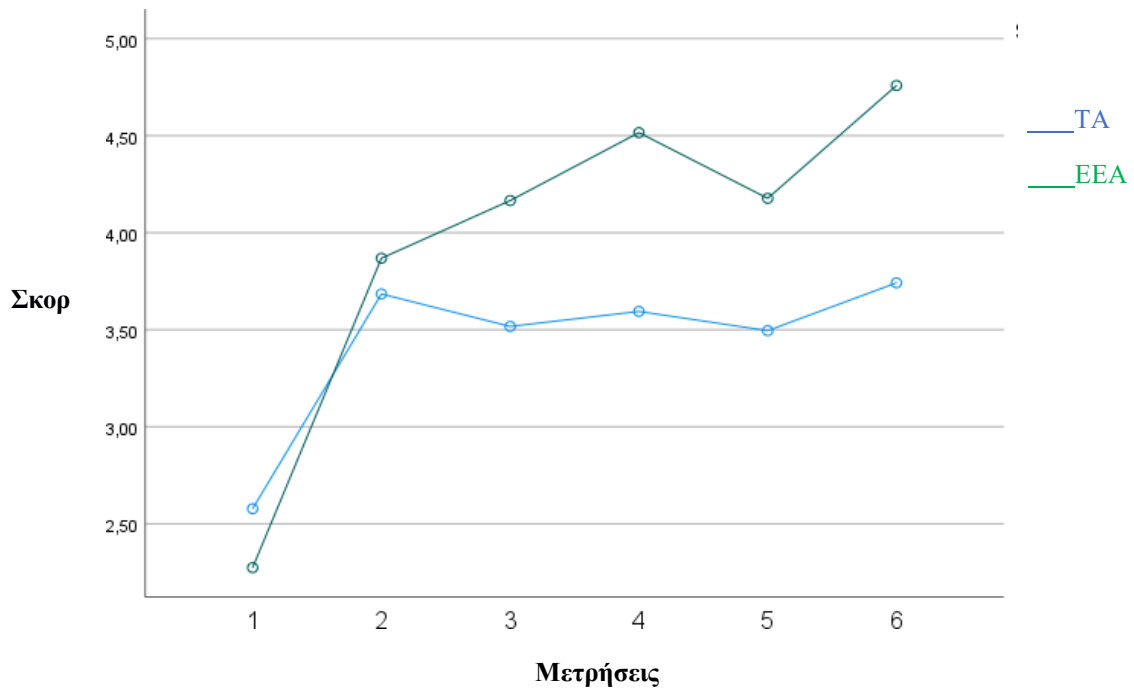
#### J. Μαθησιακό κλίμα

Από την ανάλυση διακύμανσης διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του παράγοντα «Μέτρηση» και του παράγοντα ΕΕΑ που αφορούν στην πειραματική ομάδα στην υποκλίμακα «J. Μαθησιακό κλίμα» ( $F_{(2,92, 46.75)} = 3.69, p < .05$ ). Παρά τη στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση που παρατηρήθηκε μεταξύ των παραγόντων, από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με ΕΕΑ εντοπίζονταν με έναν στατιστικά οριακό τρόπο μεταξύ των βαθμολογιών στο στοιχείο «J. Μαθησιακό κλίμα» της 1<sup>ης</sup> μέτρησης ( $p = .052$ ). Εξετάζοντας τους μέσους όρους, φαίνεται ότι οι μαθητές/-τριες της τυπικής ανάπτυξης είχαν υψηλότερη βαθμολογία στην 1<sup>η</sup> μέτρηση ( $M.O. = 3.23, T.A. = .75$ ) σε σχέση με τους μαθητές/-τριες με ΕΕΑ ( $M.O. = 2.45, T.A. = .79$ ) (Σχήμα 35).

Παρακάτω παρατίθενται τα σχήματα των υποκλιμάκων στις οποίες υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων ανάμεσα στην πειραματική και την ομάδα ελέγχου.

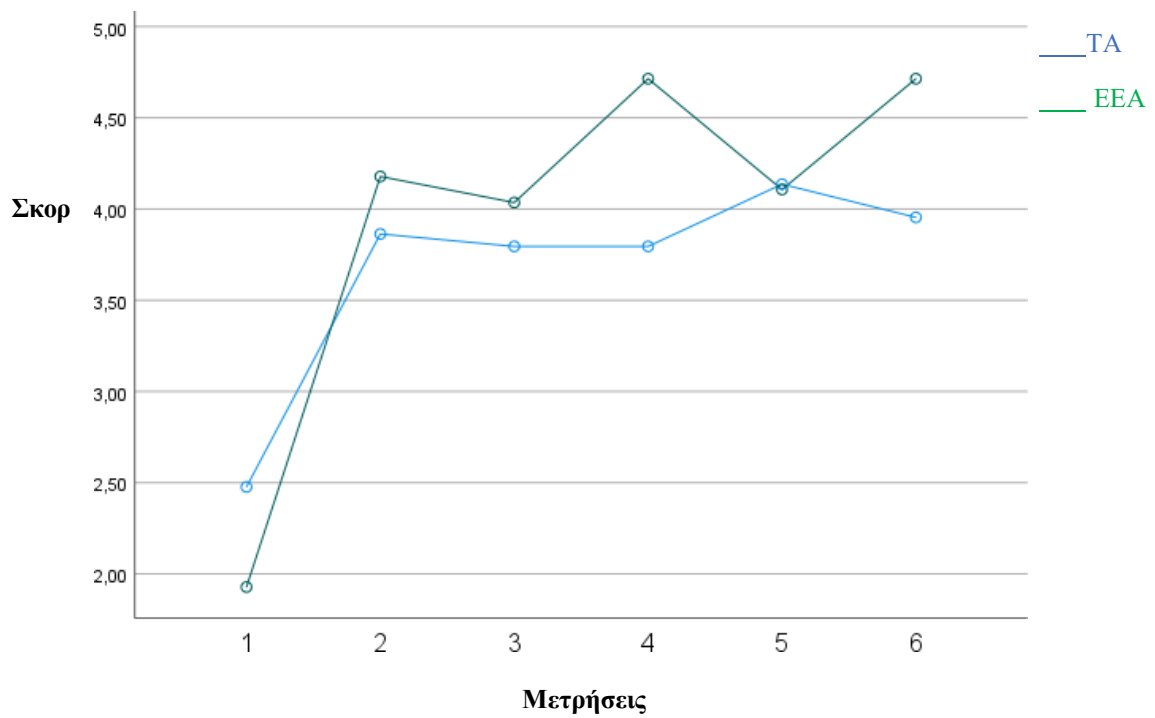
**Σχήμα 33**

Β. Συσχέτιση μεταξύ ΤΑ και ΕΕΑ



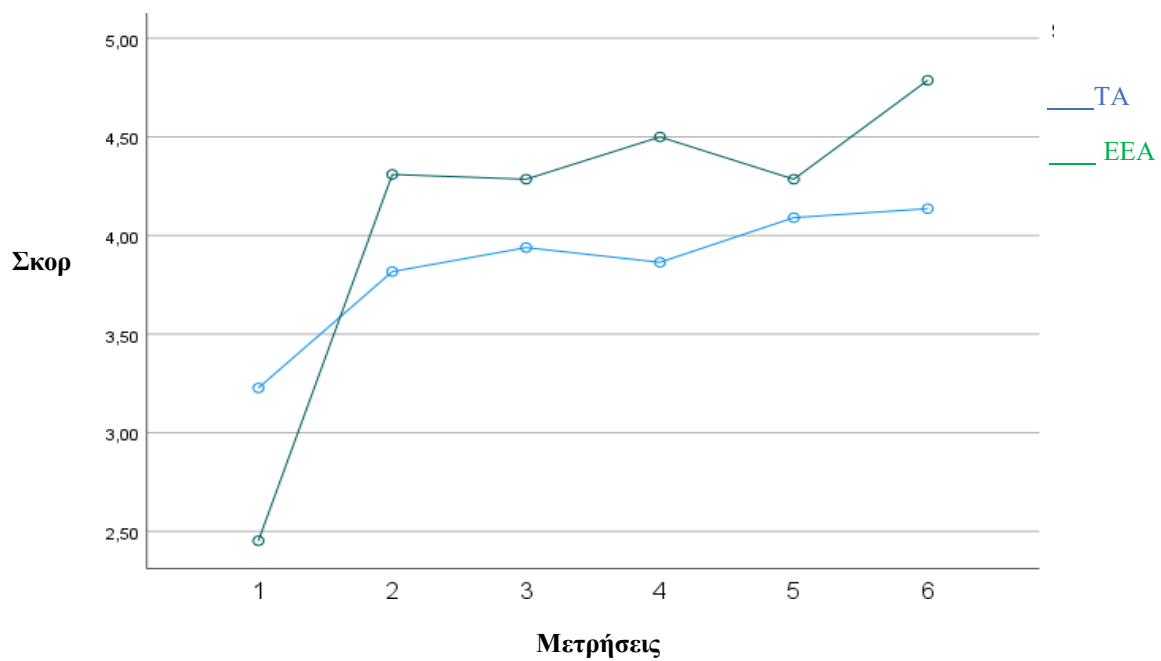
**Σχήμα 34**

Γ. Ικανότητα μεταξύ ΤΑ και ΕΕΑ



### Σχήμα 35

Ι. Μαθησιακό κλίμα μεταξύ ΤΑ και ΕΕΑ



## 7. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει κατά πόσο ένα πρόγραμμα ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης στο μάθημα της Γεωγραφίας με έμφαση στην υποστήριξη των ΒΨΑ των μαθητών/-τριών για αυτονομία, ικανότητα και συσχέτιση μπορεί να επιδράσει θετικά α) στην ικανοποίηση αυτών των αναγκών των μαθητών/-τριών, β) στην εσωτερική τους παρακίνηση για το μάθημα, γ) στη ζωτικότητα τους και δ) στο μαθησιακό κλίμα μέσα στην τάξη. Επίσης, η παρούσα μελέτη σκοπό είχε τη διερεύνηση του ρυθμού ανάπτυξης της πειραματικής ομάδας, αλλά και τον προσδιορισμό της φάσης της παρέμβασης, κατά την οποία κορυφώνουν τα αποτελέσματά της, όπως και τη διαφορά εντός της ίδιας ομάδας στη μεταβολή όλων των μεταβλητών που προαναφέρθηκαν μεταξύ μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Από τον έλεγχο των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του, διαπιστώθηκε η αξιοπιστία όλων των υποκλιμάκων του. Έλλειψη αξιοπιστίας διαπιστώθηκε μόνο στην υποκλίμακα «C. Αυτονομία», η οποία περιλάμβανε μόνο δύο στοιχεία και τελικά δεν συμπεριλήφθηκε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης. Ωστόσο, η έννοια της αυτονομίας, δηλαδή η ικανοποίηση της ανάγκης για αυτήν, μετρήθηκε και από άλλες υποκλίμακες, καθώς τη σύνθεση του ερωτηματολογίου αποτέλεσε η χρήση περισσότερων υποκλιμάκων με σχεδόν ίδιο περιεχόμενο, προκειμένου να ανιχνευθεί ο βαθμός ευαισθησίας της κάθε υποκλίμακας κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Κατά τη συσχέτιση των υποκλιμάκων, η οποία καταδεικνύει ως έναν βαθμό την εγκυρότητα των μετρήσεων, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ αυτών, με αρκετές από αυτές να παρουσιάζουν υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Εξαιρέση αποτελούν οι υποκλίμακες «I. Αυτονομία», «I. Ικανότητα», «I. Συσχέτιση»,

της κλίμακας «I. Σύνολο αναγκών», οι οποίες δεν παρουσιάζουν συσχέτιση με την υποκλίμακα «D. Απόλαυση -Ενδιαφέρον». Εξαιρέση αποτελεί η κλίμακα «D. Απόλαυση - Ενδιαφέρον», η οποία δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τις υποκλίμακες «I. Αυτονομία», «I. Ικανότητα», «I. Συσχέτιση», και «I. Σύνολο αναγκών», όπως αναμενόταν». Θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα στοιχεία της υποκλίμακας «D. Απόλαυση - Ενδιαφέρον» μετρούν το επίπεδο εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών/-τριών σε σχέση με τον βαθμό στον οποίο οι ίδιοι/ες βρίσκουν τις δραστηριότητες που κάνουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γεωγραφίας ευχάριστες, διασκεδαστικές και ενδιαφέρουσες, ενώ τα στοιχεία της υποκλίμακας «I. Σύνολο αναγκών» διερευνούν την ικανοποίηση των ΒΨΑ των μαθητών/-τριών μέσα από την συσχέτιση με τους συμμαθητές/-τριές τους. Μια ακόμη ματιά στην αμφίβολη εγκυρότητα αυτής της μέτρησης αποτελεί η μελέτη της διαχρονικής της συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών της πειραματικής ομάδας φάνηκε να έχει μια σταδιακά αυξητική πορεία, με υψηλότερο μέσο όρο από την ομάδα ελέγχου στη 2<sup>η</sup> και την 3<sup>η</sup> μέτρηση, σε αντίθεση με την ικανοποίηση των ΒΨΑ των μαθητών/-τριών μέσα από τη συσχέτιση με τους συμμαθητές/-τριές τους στην υποκλίμακα που προαναφέρθηκε, η οποία είχε υψηλότερο μέσο όρο από την ομάδα ελέγχου, αλλά ακολούθησε μια φθίνουσα πορεία μετά τη 2<sup>η</sup> μέτρηση, η οποία, ωστόσο, δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Συνεπώς, η συνεχής αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών/-τριών δεν επηρεάστηκε από την πτώση του επιπέδου ικανοποίησης των ΒΨΑ τους μέσα από τη συσχέτιση με τους συμμαθητές/-τριές τους. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Deci & Ryan (2002) η ικανοποίηση των αναγκών για αυτονομία και ικανότητα αποτελούν, περισσότερο από την ανάγκη για συσχέτιση, τη βάση τόσο της διαδικασίας εσωτερίκευσης όσο και της εσωτερικής παρακίνησης. Τέλος, κατά τη συσχέτιση των υποκλιμάκων που διερευνούσαν την ίδια μεταβλητή διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ τους, με εξαίρεση την υποκλίμακα «Α. Αυτονομία» σε σχέση με την υποκλίμακα



«Ι. Αυτονομία».

Επίσης, ο παράγοντας ΕΕΑ φάνηκε να έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με αρκετές υποκλίμακες του ερωτηματολογίου που αφορούν στις ΒΨΑ και στο μαθησιακό κλίμα κατά την πρώτη μέτρηση. Αυτές οι γραμμικές συσχετίσεις μαρτυρούν χαμηλότερα σκορ των μαθητών/-τριών με ΕΕΑ συγκριτικά με τους μαθητές/-τριες τυπικής ανάπτυξης σε αυτές τις κλίμακες. Αυτό καταδεικνύει το χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης των ΒΨΑ των μαθητών/-τριών με ΕΕΑ, καθώς και το χαμηλό επίπεδο ικανοποίησής τους από το μαθησιακό κλίμα σε σχέση με τους μαθητές/-τριες τυπικής ανάπτυξης στην πρώτη φάση του προγράμματος παρέμβασης, στοιχείο το οποίο είχε εν μέρει ανατραπεί κατά τη διάρκεια υλοποίησης της παρέμβασης και μετά το πέρας αυτής, όπως θα παρουσιαστεί στη συνέχεια της συζήτησης.

Με μια πρώτη επισκόπηση των αποτελεσμάτων, η υλοποίηση της συγκεκριμένης ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης επέφερε σημαντικές διαφορές τόσο μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, όσο και μεταξύ μαθητών τυπικής εκπαίδευσης και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) εξελίχθηκαν διαφορετικά σε όλες τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου με τρόπο που ήταν στατιστικά σημαντικός. Μοναδική εξαίρεση υπήρξε στην υποκλίμακα «Ε. Επιδιωκόμενη επιμονή», η οποία αξιολογεί τον βαθμό εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών, όπου δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σε καμία μέτρηση. Τα δυο στοιχεία της υποκλίμακας: «Σε ποιο βαθμό ενδιαφέρεσαι για ένα φυλλάδιο με περισσότερες πληροφορίες για έναν σύλλογο ή μια ομάδα παιδιών που ειδικεύεται στις δραστηριότητες που κάνουμε στο μάθημα;» και «Ποια είναι η πιθανότητα να εγγραφείς σε έναν Σύλλογο Γεωγραφίας;» προσαρμόστηκαν για τις ανάγκες της έρευνας και τη διερεύνηση της εσωτερικής

παρακίνησης στο μάθημα της Γεωγραφίας. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κάποιοι μαθητές επεσήμαναν, διερωτήθηκαν και προβληματίστηκαν κατά πόσο θα μπορούσαν να υπάρχουν τέτοιου είδους δραστηριότητες στην ελληνική πραγματικότητα, καθώς δεν φάνηκε να τους είναι οικεία η ιδέα ενός Συλλόγου Γεωγραφίας. Ενδεχομένως, η στάση των μαθητών στα συγκεκριμένα στοιχεία να σχετίζεται με το παραπάνω φαινόμενο, όπως επίσης και με τα σκορ που παρουσίασαν σε αυτή την μέτρηση. Η παρακίνηση, ωστόσο, αξιολογήθηκε και με την υποκλίμακα «D. Απόλαυση-Ενδιαφέρον», η οποία περιλάμβανε επτά στοιχεία και στην οποία οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν υψηλότερα σκορ από την ομάδα ελέγχου με στατιστικά σημαντική διαφορά και αυξητική πορεία. Παρακάτω, θα συζητηθούν τα αποτελέσματα του παρόντος εγχειρήματος αναλυτικά και ειδικά για κάθε ερώτημα ή υπόθεση της έρευνας. Επιπλέον, θα διαφανεί και η ευαισθησία των υποκλιμάκων σε αλλαγές, όπως έχει γραφεί παραπάνω.

### **7.1 Συμπεράσματα**

Η εφαρμογή της παρούσας ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης για μαθητές/-τριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εφαρμόστηκε στο γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας και βασίστηκε στην SDT (και ειδικότερα στην ικανοποίηση των ΒΨΑ) και στην SF, είχε ομολογουμένως θετικά αποτελέσματα. Πρώτον, οι μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση βελτίωσαν τον βαθμό ικανοποίησης της ανάγκης τους για αυτονομία, ικανότητα και συσχέτιση και παρουσίασαν αύξηση της εσωτερικής τους παρακίνησης, της ζωτικότητας τους και της ικανοποίησης τους από το μαθησιακό κλίμα της τάξης. Δεύτερον, η θετική επίδραση του προγράμματος παρέμβασης διαπιστώθηκε στο σύνολό των μαθητών, ανεξάρτητα από τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Επιπλέον, οι μαθητές/-τριες με ΕΕΑ σημείωσαν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης της ανάγκης τους για συσχέτιση με άλλους

συγκριτικά με τους μαθητές/-τριες τυπικής ανάπτυξης, ο οποίος ήταν στατιστικά σημαντικός σε ορισμένες μετρήσεις. Τέλος, τα αποτελέσματα της παρέμβασης διατηρήθηκαν ή/και αυξήθηκαν μετά το πέρας της παρέμβασης για την πλειοψηφία των μαθητών/-τριών, ανεξάρτητα από τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Τα θετικά αποτελέσματα επεκτάθηκαν σε πολλές υποκλίμακες και διατηρήθηκαν για αρκετό καιρό. Αυτά τα δύο στοιχεία συνηγορούν στο ότι οι αλλαγές που συντελέστηκαν ήταν συντεταγμένες και δεν οφείλονταν σε τυχαία, ούτε σε παροδικά συμβάντα μέσα στην τάξη. Εξάλλου, τα αποτελέσματα συνοδεύτηκαν από πραγματικές αλλαγές στην διδασκαλία του μαθήματος, κάτι που τεκμηριώθηκε από την ανταπόκριση της εκπαιδευτικού (βλ. Κεφ. 5.3.1, 5.3.3 και 5.3.5). Η διάθεση για αλλαγές από πλευράς της εκπαιδευτικού και το περιεχόμενο αυτών των αλλαγών φάνηκε ότι ικανοποίησε τις καθημερινές εκπαιδευτικές και ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών/-τριών. Τέλος, ως προς τη συνολική στατιστική εκτίμηση των αποτελεσμάτων, το μέγεθος επίδρασης καταδεικνύει ότι οι αλλαγές που συντελέστηκαν στην Π.Ο. και οι διαφορές που προέκυψαν διαχρονικά μεταξύ Π.Ο. και Ο.Ε. ήταν ουσιαστικές, δηλαδή σημαντικές σε πρακτικό επίπεδο (Lakens, 2013).

Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, λοιπόν, η υλοποίηση του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης συνετέλεσε στην αύξηση της ικανοποίησης των ΒΨΑ της πειραματικής ομάδας των μαθητών συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η Υπόθεση 1 ότι μια εκπαίδευση/διδασκαλία που υποστηρίζει την ικανοποίηση των ΒΨΑ (Cheon & Reeve, 2015· Cheon et al. 2020) αυξάνει τις εμπειρίες των μαθητών σχετικά με την ικανοποίηση των αναγκών αυτών, σε σχέση με μια ομάδα ελέγχου. Με άλλα λόγια, οι αλλαγές που συντελέστηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης –και εξαιτίας του προγράμματος που υλοποιήθηκε– ήταν ικανές να επιφέρουν τα αναφερόμενα θετικά αποτελέσματα. Επιπλέον, τα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ήταν υψηλότερα, στοιχείο που

επιβεβαιώνει την Υπόθεση 2 ότι προγράμματα παρέμβασης βασισμένα στην SDT οδηγούν σε αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης (Cheon & Reeve, 2015· Fin et al., 2019). Πέραν των όσων έχουν αναφερθεί, η αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης πιθανόν να προέκυψε βάσει του ιεραρχικού μοντέλου της παρακίνησης που προβλέπει ότι το καθολικό επίπεδο γενικότητας που αφορά σε στάσεις και αξίες επηρεάζεται από το επίπεδο πλαισίου, το οποίο στην προκειμένη περίπτωση είναι ένα στυλ διδασκαλίας που υποστηρίζει την ικανοποίηση των ΒΨΑ, επομένως και την αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης (βλ. Κεφ. 2.2).

Ο βαθμός ζωτικότητας της πειραματικής ομάδας ήταν υψηλότερος συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, επιβεβαιώνοντας την Υπόθεση 3. Αυτό το αποτέλεσμα ήταν αναμενόμενο, καθώς η υποστήριξη της αυτονομίας κατά τη διδασκαλία αυξάνει τα επίπεδα ζωτικότητας και ευεξίας των μαθητών (Niemi & Munoz, 2019). Πιο συγκεκριμένα, η παροχή επιλογών, η επίτευξη πραγματοποιήσιμων στόχων και η ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών οδήγησε στην αύξηση της ζωτικότητας των μαθητών/-τριών (Ryan & Deci, 2017).

Ακόμα, τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι το επίπεδο μαθησιακού κλίματος στην τάξη της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ήταν υψηλότερο και επιβεβαίωσαν την Υπόθεση 4 της παρούσας εργασίας, σύμφωνα με την οποία, η υποστήριξη της ανάγκης για αυτονομία των μαθητών/-τριών οδηγεί στη βελτίωση του μαθησιακού κλίματος (Gilbert et al., 2021). Συνεπώς, οι βελτιώσεις που επέφερε η παρούσα παρέμβαση αντικατοπτρίζονται και στο μαθησιακό κλίμα της τάξης, κάτι που σημαίνει ότι είναι πραγματικές και οφείλονται σε αλλαγές που έγιναν στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία/πρακτική.

Μέσω της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνεται η Υπόθεση 5, σύμφωνα με την οποία τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης SDT μπορούν να είναι μακροπρόθεσμα (Cheon &

Reeve, 2013; Tilga et al., 2020). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Μ.Ο. των μαθητών στην ικανοποίηση των ΒΨΑ έξι εβδομάδες μετά το πέρας της παρέμβασης όχι μόνο διατηρήθηκε, αλλά παρουσίασε αύξηση. Η συνέχιση της αύξησης της ικανοποίησης των ΒΨΑ των μαθητών/-τριών πιθανά οφείλεται, όχι μόνο στην οικειοποίηση από την εκπαιδευτικό πρακτικών που ανταποκρίνονται σε αυτές τις ανάγκες και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, αλλά και στη δέσμευση εκπαιδευτικού και μαθητών να βελτιώνουν συνεχώς τις συνθήκες διδασκαλίας που υποστηρίζουν τις ανάγκες τους αυτές. Επίσης, η ικανοποίηση των μαθητών/-τριών από το «Μαθησιακό κλίμα» έφτασε σε υψηλότερο επίπεδο από το μέγιστο που παρουσίαζε κατά την τελευταία μέτρηση της παρέμβασης έξι εβδομάδες μετά την ολοκλήρωση της, καταδεικνύοντας, ενδεχομένως, την άρρηκτη σχέση της βελτίωσης του μαθησιακού κλίματος στην τάξη με την ικανοποίηση των ΒΨΑ (Ryan & Deci, 2017). Σε αντίθεση με τις ΒΨΑ και το μαθησιακό κλίμα, η εσωτερική παρακίνηση και η ζωτικότητα των μαθητών/-τριών της πειραματικής ομάδας σταδιακά μειώθηκε όχι στατιστικά σημαντικά μετά το πέρας της παρέμβασης, διατηρούμενες σε αρκετά υψηλά επίπεδα σε σχέση με την αρχική μέτρηση.

Αναφορικά με την Υπόθεση 6 της παρούσας εργασίας, στην οποία διατυπώθηκε ότι ο βαθμός ικανοποίησης των ΒΨΑ, η μεταβολή των επιπέδων εσωτερικής παρακίνησης, ζωτικότητας και μαθησιακού κλίματος εντός της πειραματικής ομάδας μεταξύ μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών/-τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν θα είχε σημαντική απόκλιση, διαπιστώθηκαν κάποιες διαφοροποιήσεις. Σύμφωνα με την SDT, όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες έχουν τις κοινές ΒΨΑ (Ryan & Deci, 2017), ωστόσο, τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν ότι οι μαθητές/-τριες με ΕΕΑ είχαν περισσότερα οφέλη στην ικανοποίηση της ανάγκης τους για συσχέτιση. Συνεπώς, η παρούσα υπόθεση δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί πλήρως.

## 7.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας, το οποίο αφορούσε στον προσδιορισμό της χρονικής στιγμής στην οποία κορυφώνουν τα αποτελέσματα της παρέμβασης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ικανοποίηση των ΒΨΑ των μαθητών/-τριών της πειραματικής ομάδας παρουσίασε μια μεγάλη αύξηση από την 2<sup>η</sup> κιόλας μέτρηση, ενώ μετά συνεχίζονταν να παρατηρούνται αυξήσεις από μέτρηση σε μέτρηση. Αυτές οι επακόλουθες σταδιακές αυξήσεις έφτασαν στο μέγιστο στο τέλος της παρέμβασης (4<sup>η</sup> μέτρηση) σε όλες τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου. Δηλαδή, οι μαθητές/-τριες της πειραματικής ομάδας είχαν υψηλότερο σκορ από τη 2<sup>η</sup> κιόλας μέτρηση στις περισσότερες υποκλίμακες του ερωτηματολογίου με συνεχόμενη ανοδική πορεία στις επόμενες μετρήσεις. Η εσωτερική παρακίνηση, το επίπεδο ζωτικότητας των μαθητών/-τριών, καθώς και το μαθησιακό κλίμα της πειραματικής ομάδας αυξήθηκαν, επίσης, από μέτρηση σε μέτρηση, ξεκινώντας από τη δεύτερη και έφτασαν στο υψηλότερο σκορ στην τελευταία μέτρηση της παρέμβασης. Προφανώς, η εφαρμογή στην παρέμβαση της Προσέγγισης Εστιασμένης στη Λύση (Solution Focused Approach) σε συνδυασμό με τις αρχές της SDT συνέβαλε στη συνεχή αύξηση των σκορ σε όλες τις υπό διερεύνηση μεταβλητές κατά τη διάρκειά της. Οι μαθητές/-τριες κατά τη διάρκεια των συμβουλευτικών συναντήσεων είχαν την ευκαιρία να καθορίσουν τους δικούς τους στόχους, να ανακαλύψουν τις δικές τους λύσεις ελέγχοντας οι ίδιοι/ες την κατεύθυνση, τον ρυθμό και το περιεχόμενο τους, ώστε να βγάλουν μόνοι/ες τους τα δικά τους συμπεράσματα και να επιλέξουν τα επόμενα βήματά τους προς την ικανοποίηση των ΒΨΑ τους (Visser, 2010). Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι στην εικόνα των αποτελεσμάτων συνέβαλε η διάθεση των μαθητών/-τριών και της εκπαιδευτικού να υιοθετήσουν τον τρόπο λειτουργίας της τάξης και πέραν της παρέμβασης. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας σχετίζεται με

τον ρυθμό μεταβολής της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών και τα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης, ζωτικότητας και μαθησιακού κλίματος μεταξύ μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της πειραματικής ομάδας. Καταρχάς, η κατανομή των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών στην πειραματική ομάδα ήταν σχεδόν ισομερής, ενώ στην ομάδα ελέγχου οι μαθητές με ΕΕΑ αποτελούσαν περίπου το 1/5 του συνόλου των μαθητών της. Συνεπώς, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών της πειραματικής ομάδας εμφανίζονταν σε υψηλότερο ποσοστό από ότι στην ομάδα ελέγχου.

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και των μαθητών με ΕΕΑ ως προς την διαχρονική εξέλιξη της ικανοποίησης της ανάγκης τους για συσχέτιση με άλλους (υποκλίμακα «B. Συσχέτιση»). Ειδικότερα, τόσο στην μέτρηση αμέσως μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, όσο και έξι εβδομάδες μετά το πέρας αυτής, οι μαθητές με ΕΕΑ φάνηκε να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε αυτή την υποκλίμακα. Επίσης, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους στην ανάγκη για ικανότητα στην υποκλίμακα «F. Ικανότητα», στην οποία οι μαθητές με ΕΕΑ παρουσίασαν υψηλότερο σκορ συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου έξι εβδομάδες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Τέλος, οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων διαπιστώθηκε στην ικανοποίηση τους από το «J. Μαθησιακό κλίμα», όπου οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης φάνηκε να έχουν υψηλότερη βαθμολογία κατά την πρώτη μέτρηση.

Η συνολική εκτίμηση για το παρόν ερευνητικό ερώτημα είναι ότι το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε είχε θετική επίδραση τόσο στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, όσο και στους μαθητές με ΕΕΑ. Οι μαθητές/-τριες στο σύνολο τους, ανεξάρτητα από τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους, παρουσίασαν αύξηση της

ικανοποίησης των ΒΨΑ και βελτίωση των σκορ στις υπόλοιπες μεταβλητές (Ryan & Deci, 2017). Βέβαια, είναι άξιο αναφοράς ότι οι μαθητές/-τριες με ΕΕΑ σημείωσαν σημαντικά υψηλότερα σκορ σε σχέση με τους μαθητές/-τριες τυπικής ανάπτυξης σε κάποιες υποκλίμακες, ενώ σε κάποιες άλλες σημείωσαν υψηλότερες τιμές, παρόλο που δεν εντοπίστηκαν στατικά σημαντικές διαφορές.

### **7.3 Επιπτώσεις της παρούσας έρευνας στην εκπαίδευση**

Το πρόγραμμα παρέμβασης που παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία, ενσωματώνει τις θεωρητικές κατευθύνσεις της Θεωρίας του Αυτοκαθορισμού και συνδέει την έρευνα με τη θεωρία και την πράξη. Ειδικότερα, συνδυάστηκε με τις πρακτικές της SF. Η παρούσα παρέμβαση αντανακλά την μετακίνηση από ένα παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας σε ένα μοντέλο προαγωγής των ΒΨΑ των μαθητών/-τριών, το οποίο συμβάλλει στην προώθηση της διδακτικής πράξης με ψυχικά και κοινωνικά οφέλη για τους μαθητές/-τριες. Όπως τεκμηριώθηκε εμπειρικά, η συγκεκριμένη παρέμβαση ενισχύει τις θετικές επιδράσεις σε σημαντικές ψυχολογικές διαστάσεις στη σχολική τάξη. Το γεγονός αυτό καθιστά δυνατή την υιοθέτηση παρόμοιων μοντέλων παρέμβασης, τα οποία, ωστόσο, είναι αναγκαίο να προσαρμόζονται στις συγκεκριμένες ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών κάθε φορά.

Υπό το πρίσμα, λοιπόν, της SDT και των τριών ΒΨΑ, η εφαρμογή ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης έχει θετική επίδραση, καταδεικνύοντας ότι μπορούν να σχεδιαστούν εκπαιδευτικά προγράμματα που θα προάγουν την ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών των μαθητών/-τριών για αυτονομία, ικανότητα και συσχέτιση. Τέτοιου είδους προγράμματα ενδεχομένως θα έχουν σημαντικές πιθανότητες να επιφέρουν ουσιαστικές και μακροχρόνιες βελτιώσεις στη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τη σχολική ζωή των μαθητών (Vasconcellos et al., 2020). Η χρήση εξωτερικών κινήτρων



στη μάθηση –κάτι που συνηθίζεται στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική– όχι μόνο δεν επιφέρει θετικά αποτελέσματα (Howard et al., 2021), αλλά μειώνει σημαντικά τις πιθανότητες της αύξησης της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών (Deci et al., 1999). Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αντικαταστήσουν την άνω αρνητική πρακτική με θετικές, οι οποίες υποστηρίζουν τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών μέσω σημαντικών δραστηριοτήτων για τους μαθητές/-τριες, εξασφαλίζοντας, έτσι, την εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τον τρόπο με τον οποίο ικανοποιούνται οι ΒΨΑ των μαθητών/-τριών στο σχολικό πλαίσιο. Αυτό θα μπορούσε να γίνει καλώντας τους/τις μαθητές/-τριες να απαντήσουν σε ερωτηματολόγια σχετικά με την εκπλήρωση των ψυχολογικών τους αναγκών (Center for Self Determination Theory, 2020). Η εκτίμηση αυτή θα μπορούσε να ενισχυθεί και να ολοκληρωθεί με τη συνεργασία των γονέων των μαθητών/-τριών και να λειτουργήσει καθοδηγητικά για την βελτιστοποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στη συνέχεια ως ανατροφοδότηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εμπλουτισμός των διδακτικών πρακτικών σχετικά με την ικανοποίηση των ΒΨΑ των μαθητών/-τριών μέσω επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να ενισχύσει σημαντικά την αποτελεσματικότητα ανάλογων παρεμβάσεων στο σχολικό πλαίσιο (Cheon et al. 2020).

#### **7.4 Περιορισμοί**

Πέραν των εγγενών περιορισμών που συνήθως έχουν οι ποσοτικές έρευνες, σημαντικό περιορισμό της παρούσας έρευνας αποτελεί το μικρό μέγεθος του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με βάση την υπάρχουσα διαθεσιμότητα τμημάτων, που είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στο παρόν εγχείρημα.

Ένας δεύτερος περιορισμός, ο οποίος είναι συνήθης σε έρευνες πεδίου, είναι η κατανομή των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/-τριών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα, στην πειραματική ομάδα το ποσοστό των μαθητών/-τριών με ΕΕΑ ήταν μεγαλύτερο σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, γεγονός που δεν μπορούσε να αποφευχθεί, λόγω του διαθέσιμου δείγματος. Τέλος, η αποκλειστική χρήση ερωτηματολογίου, χωρίς τη συμβολή της παρατήρησης, η οποία ενδεχομένως θα προσέδιδε μεγαλύτερη ακρίβεια στην εξαγωγή των συμπερασμάτων, αποτελεί έναν ακόμη περιορισμό της παρούσας μελέτης. Τέλος, μπορεί μεν να μην εξετάστηκαν όλες οι πτυχές της εγκυρότητας, αλλά η θεματική και πολλά από τα ερωτηματολόγια της παρούσας έρευνας έχουν ελεγχθεί κατάλληλα, τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο.

### **7.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, την εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητά της και όπως προκύπτει από τον έλεγχο αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε, προτείνεται σχετική τροποποίηση του ερωτηματολογίου προκειμένου να χρησιμοποιηθεί σε περαιτέρω έρευνα. Συγκεκριμένα, προτείνεται η μείωση των υποκλιμάκων, με αφαίρεση αυτών που διερευνούν την ίδια μεταβλητή, καθώς διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους. Ως προς την επιλογή των κλιμάκων, ίσως προτιμηθούν όσες έδειξαν μεγαλύτερη εγκυρότητα και ευαισθησία σε αλλαγές. Επίσης, προτείνεται η διερεύνηση της χαμηλής συσχέτισης της υποκλίμακας «Ι. Σύνολο αναγκών» με την υποκλίμακα «D. Απόλαυση-Ενδιαφέρον» που μετρά τα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης, καθώς οι υπόλοιπες υποκλίμακες που μετρούν την ικανοποίηση των ΒΨΑ των μαθητών/-τριών έχουν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την ίδια υποκλίμακα. Τέλος, προτείνεται διερεύνηση της

υποκλίμακας «Α. Αυτονομία», καθώς παρουσιάζει χαμηλή συσχέτιση με την υποκλίμακα «Η. Συσχέτιση» και «Ι. Αυτονομία».

Επιπλέον, σε μελλοντική παρόμοια παρέμβαση, οι ομάδες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και τυπικής ανάπτυξης, εντός της πειραματικής ομάδας, θα είναι χρησιμότερο να είναι ίσες ως προς τα σκορ που θα σημειώσουν κατά την πρώτη μέτρηση σε όλες τις μεταβλητές. Επίσης, χρήσιμο, στην περίπτωση αυτή, θα είναι να εξασφαλιστεί ότι δεν θα συμβεί οτιδήποτε που θα ανατρέψει αυτή την αρχική ισότητα, π.χ. ενδεχόμενη διακοπή παρακολούθησης του Τμήματος Ένταξης από τους μαθητές/-τριες που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ακόμα, κρίνεται χρήσιμο σε μια μελλοντική παρέμβαση να εξασφαλιστεί η αρχική ισότητα των σκορ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ώστε να αυξηθούν οι πιθανότητες οι διαφορές μεταξύ των ομάδων να μπορούν να αποδοθούν στην παρέμβαση κι όχι σε άλλους παράγοντες. Επίσης, καθώς οι μετρήσεις της παρέμβασης είναι ευθυγραμμισμένες με το περιεχόμενο της, κρίνεται σκόπιμο να πραγματοποιηθούν στην ομάδα ελέγχου αντίστοιχες συμβουλευτικές συναντήσεις με αυτές που πραγματοποιούνται στην πειραματική ομάδα, προκειμένου μαθητές/-τριες και εκπαιδευτικοί της ομάδας ελέγχου να υποψιαστούν και να ενεργοποιηθούν κατά βούληση απέναντι σε μια παρόμοια αντιμετώπιση του μαθήματος και της διδασκαλίας του αντίστοιχα.

Επιπλέον, θα ήταν ενδιαφέρουσα η εφαρμογή της παρέμβασης σε αρκετά μεγαλύτερο δείγμα μαθητών/-τριών, προκειμένου να εξασφαλιστεί η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων της. Ως προς την γενικευσιμότητα ειδικότερα, είναι σημαντικό να προσέξουμε ότι κρίσιμο παράγοντα αποτελεί η παρακίνηση και η δέσμευση του/της εκπαιδευτικού. Επίσης, η θετική επίδραση του συγκεκριμένου ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης στο μάθημα της Γεωγραφίας θα μπορούσε να αξιολογηθεί και

σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και σε άλλες ηλικιακές ομάδες στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Προτείνεται να διερευνηθεί ο βαθμός αποτελεσματικότητας μιας αντίστοιχης παρέμβασης σε βασικά μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών, αλλά και σε μαθητές/-τριες μικρότερων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

Ακόμη, προτείνεται να διερευνηθεί κατά πόσο τα επίπεδα ικανοποίησης των ΒΨΑ των ίδιων των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν μια αντίστοιχη παρέμβαση, σχετίζονται με τα αποτελέσματά της. Τέλος, σε μελλοντικές παρεμβάσεις θα ήταν καλό να γίνουν δύο πειραματικές ομάδες, π.χ. στην μία να δοκιμαστεί ο συνδυασμός SDT/SF και στην άλλη ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων βασισμένο στην SDT με βιωματικές δραστηριότητες δεξιοτήτων.

## Βιβλιογραφία

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 497. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000293>
- 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 and Exercise Psychology, 36*(6), 595-609. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0229>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., De Meyer, J., Van den Berghe, L., & Haerens, L. (2013). Development and evaluation of a training on need-supportive teaching in physical education: Qualitative and quantitative findings. *Teaching and Teacher Education, 29*, 64-75. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.001>
- Abula, K., Beckmann, J., He, Z., Cheong, C., Lu, F., & Gröpel, P. (2020). Autonomy support in physical education promotes autonomous motivation towards leisure-time physical activity: Evidence from a sample of Chinese college students. *Health promotion international, 35*(1), e1-e10. <https://doi.org/10.1093/heapro/day102>
- Αγγελοσοπούλου, Α., Ρούση-Βέργου Χ.Ι., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2012). «Ο Αγχόσαυρος»: ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη διαχείριση του άγχους σε παιδιά. Κατασκευή και πιλοτική έρευνα. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society, 19*(3), 245-262.
- Assor, A., Feinberg, O., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2018). Reducing violence in non-controlling ways: A change program based on self-determination theory. *The Journal of Experimental Education, 86*(2), 195-21. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1277336>

- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school psychology, 44*(3), 211-229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Βαρσάμης, Π. (2017). Η θεωρία του Αυτοκαθορισμού στην εκπαίδευση. Θεωρητικό κομμάτι σεμιναρίου. Από: <http://kday-v.thess.sch.gr/wordpress/personal-and-social-skills/>
- 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>
- Βασιλόπουλος, Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βασιλόπουλος, Σ., Μπρούζος, Α. & Μπαούρδα, Β. (2016). *Ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα για παιδιά και εφήβους. Συμβουλευτική-Προσανατολισμός*. Αθήνα: Gutenberg.
- Buranasompob, P., Chantagul, N., & Mohanan, S. A. (2020). The efficacy of integrated SFBT intervention on self-compassion, self-determination, and solution-focused mindset among high school students in Bangkok, Thailand. *Scholar: Human Sciences, 12*(1), 144-144. <https://repository.au.edu/handle/6623004553/21918>
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research, 92*(1), 46-72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- Burke, K. M., Raley, S. K., Shogren, K. A., Hagiwara, M., Mumbardó-Adam, C., Uyanik, H., & Behrens, S. (2020). A meta-analysis of interventions to promote self-determination for students with disabilities. *Remedial and Special Education, 41*(3),

- 176-188. <https://doi.org/10.1177/0741932518802274>
- Chen, C., Gong, X., Wang, J., & Gao, S. (2021). Does need for relatedness matter more? The dynamic mechanism between teacher support and need satisfaction in explaining Chinese school children's regulatory styles. *Learning and Individual Differences*, 92, 102083. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102083>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J.,... & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and emotion*, 39, 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure?: A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 508-518. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.002>
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary educational psychology*, 40, 99-111. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.004>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. W. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43-51. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.022>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Marsh, H. W. (2023). Autonomy-supportive teaching enhances prosocial and reduces antisocial behavior via classroom climate and psychological needs: A multilevel randomized control intervention. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1(aop), 1-15. <https://doi.org/10.1123/jsep.2021-0337>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Ntoumanis, N. (2018). A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behavior and diminish antisocial behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 35, 74-88.

<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.11.010>

Cheon, S. H., Reeve, J., & Ntoumanis, N. (2019). An intervention to help teachers establish a prosocial peer climate in physical education. *Learning and Instruction, 64*, 101223.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101223>

Cheon, S. H., Reeve, J., Marsh, H. W., & Song, Y. G. (2022). Intervention-enabled autonomy-supportive teaching improves the PE classroom climate to reduce antisocial behavior. *Psychology of Sport and Exercise, 60*, 102174.

<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102174>

Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y. G. (2016). A teacher-focused intervention to decrease PE students' amotivation by increasing need satisfaction and decreasing need frustration. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 38*(3), 217-235.

<https://doi.org/10.1123/jsep.2015-0236>

Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 36*(4), 331-346. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0231>

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*, 103004.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>

Center for Self Determination Theory. (2020). *Metrics & Methods: Questionnaires*.

<https://selfdeterminationtheory.org/questionnaires/>

Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., & Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. *British journal of educational psychology, 81*(2), 223-243.

<https://doi.org/10.1348/000709910X517399>



- Corey, G. (2012). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Cengage learning.
- Deci, E. L., La Guardia, J. G., Moller, A. C., Scheiner, M. J., & Ryan, R. M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close friendships. *Personality and social psychology bulletin*, 32(3), 313-327.  
<https://doi.org/10.1177/0146167205282148>
- 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, 227-268.  
[https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. In J. Aronson (Ed) *Improving academic achievement* (pp. 61-87). Academic Press <https://doi.org/10.1016/B978-012064455-1/50007-5>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of happiness studies*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.4135/9781446249215.n21>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). The importance of autonomy for development and well-being. In B. W. Sokol & F. M. E. Grouzet (Eds) *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (pp.19-46). Cambridge University Press <https://doi.org/10.1017/CBO9781139152198.005>
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Επιστημονική Επιμέλεια: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Fin, G., Moreno-Murcia, J. A., León, J., Baretta, E., & Júnior, R. J. N. (2019). Interpersonal autonomy support style and its consequences in physical education classes. *PloS one*, *14*(5), e0216609. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216609>
- Flunger, B., Mayer, A., & Umbach, N. (2019). Beneficial for some or for everyone? Exploring the effects of an autonomy-supportive intervention in the real-life classroom. *Journal of Educational Psychology*, *111*(2), 210. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000284>
- Franco, E., & Coterón, J. (2017). The effects of a physical education intervention to support the satisfaction of basic psychological needs on the motivation and intentions to be physically active. *Journal of human kinetics*, *59*(1), 5-15. <https://doi.org/10.1515/hukin-2017-0143>
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude:A child environment model. *Developmental psychology*, *42*(6), 1179. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.42.6.1179>
- Gilbert, W., Guay, F., & Morin, A. J. (2022). Can teachers' need-supportive practices moderate the big-fish-little-pond effect? A quasi-experimental study with elementary school children. *Contemporary Educational Psychology*, *69*, 102060. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102060>
- Godfrey, E. & Greyman, J.K. (2014). Teaching citizens: The role of open classroom climate in fostering critical consciousness among youth. *Journal of Youth and Adolescence*, *43*(11), 1801-1817. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0084-5>
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental

- and individual difference investigation. *Journal of personality and social psychology*, 52(5), 890. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.5.890>
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1990). Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities: A multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities*, 23(3), 177-184. <https://doi.org/10.1177/002221949002300308>
- Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92. <https://eric.ed.gov/?redir=http%3a%2f%2fdx.doi.org%2f10.1177%2f08295735211055355>
- Guay, F., Valois, P., Falardeau, É., & Lessard, V. (2016). Examining the effects of a professional development program on teachers' pedagogical practices and students' motivational resources and achievement in written French. *Learning and Individual Differences*, 45, 291-298. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.014>
- Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading research quarterly*, 49(4), 387-416. <https://doi.org/10.1002/rrq.81>
- Hodge, K., & Gucciardi, D. F. (2015). Antisocial and prosocial behavior in sport: The role of motivational climate, basic psychological needs, and moral disengagement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37(3), 257-273. <https://doi.org/10.1123/jsep.2014-0225>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X., & 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>

Inventory, I. M. (1994). Intrinsic Motivation Inventory (IMI). The Intrinsic Motivation Inventory, Scale description, 1-3.

Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational psychology*, 104(4), 1175. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0028089>

Jang, H. R., & Reeve, J. (2021). Intrinsic instructional goal adoption increases autonomy-supportive teaching: A randomized control trial and intervention. *Learning and Instruction*, 73, 101415. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101415>

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0019682>

Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students?. *Journal of educational Psychology*, 101(3), 644. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0014241>

Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., & Houliort, N. (2004). Introducing uninteresting tasks to children: A comparison of the effects of rewards and autonomy support. *Journal of personality*, 72(1), 139-166. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00259.x>

Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I–Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program.

*Social psychology of education*, 15, 251-269. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9178-2>

Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and social psychology bulletin*, 22(3), 280-287. <https://doi.org/10.1177/0146167296223006>

Κουτσοιρά, Α. (2017). Αντιμετωπίζοντας τα αρνητικά συναισθήματα και προωθώντας τη συναισθηματική υγεία των μαθητών: Ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα βασισμένο στην πρακτική της Συγχωρητικότητας. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών). <http://hdl.handle.net/10889/11063>

Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of personality*, 52(3), 233-248. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1984.tb00879.x>

Konrad, M., Fowler, C. H., Walker, A. R., Test, D. W., & Wood, W. M. (2007). Effects of self-determination interventions on the academic skills of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 89-113. <https://doi.org/10.2307/30035545>

Kwon, P., Birrueta, M., Faust, E., & Brown, E. R. (2015). The role of hope in preventive interventions. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(12), 696-704. <https://doi.org/10.1111/spc3.12227>

Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in psychology*, 4, 863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>

Lee, W., & Reeve, J. (2017). Identifying the neural substrates of intrinsic motivation during

task performance. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 17, 939-953.  
<https://doi.org/10.3758/s13415-017-0524-x>

Lera, M. J., & Abualkibash, S. (2022). Basic psychological needs satisfaction: A way to enhance resilience in traumatic situations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6649. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116649>

Leyton, M., Batista, M., Lobato, S., Aspano, M. I., & Jiménez, R. (2017). Application of two intervention programs in order to optimize motivation and to improve eating habits in adult and elderly women. *Journal of human kinetics*, 59(1), 131-142.  
<https://doi.org/10.1515/hukin-2017-0153>

Litalien, D., & Guay, F. (2015). Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 218-231. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.004>

Lukens, E. P., & McFarlane, W. R. (2004). Psychoeducation as evidence-based practice: Considerations for practice, research, and policy. *Brief Treatment & Crisis Intervention*, 4(3). <https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/brief-treatment/mhh019>

Malboeuf-Hurtubise, C., Taylor, G., & Mageau, G. A. (2019). Impact of a mindfulness-based intervention on basic psychological need satisfaction and internalized symptoms in elementary school students with severe learning disabilities: results from A randomized cluster trial. *Frontiers in psychology*, 10, 2715.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02715>

Martela, F., & Ryan, R. M. (2023). Clarifying Eudaimonia and Psychological Functioning to Complement Evaluative and Experiential Well-Being: Why Basic Psychological Needs Should Be Measured in National Accounts of Well-Being. *Perspectives on Psychological Science*, 17456916221141099.

<https://doi.org/10.1177/17456916221141099>

Martinet, G., Guillet-Descas, E., & Moiret, S. (2015). Reliability and validity evidence for the French Psychological Need Thwarting Scale (PNTS) scores: Significance of a distinction between thwarting and satisfaction of basic psychological needs. *Psychology of Sport and Exercise*, 20, 29-39.

<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.04.005>

Moreno-Casado, H., Leo, F. M., López-Gajardo, M. Á., García-Calvo, T., Cuevas, R., & Pulido, J. J. (2022). Teacher leadership and students' psychological needs: A multilevel approach. *Teaching and Teacher Education*, 116, 103763.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103763>

Mouratidis, A., Michou, A., & Vassiou, A. (2017). Adolescents' autonomous functioning and implicit theories of ability as predictors of their school achievement and week-to-week study regulation and well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 56-66.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.001>

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

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.001>

Mouratidis, A. A., Vansteenkiste, M., Sideridis, G., & Lens, W. (2011). Vitality and interest-enjoyment as a function of class-to-class variation in need-supportive teaching and

pupils' autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 353.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0022773>

Μπαούρδα, Β. Χ. (2018). Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των ομαδικών διαδικασιών ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος με στόχο την προαγωγή των θετικών τρόπων αντιμετώπισης δυσμενών καταστάσεων και της αισιοδοξίας σε μαθητές δημοτικού σχολείου. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/45005>

Muraven, M., Gagné, M., & Rosman, H. (2008). Helpful self-control: Autonomy support, vitality, and depletion. *Journal of experimental social psychology*, 44(3), 573-585.  
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2007.10.008>

Murphy, B. A., Watts, A. L., Baker, Z. G., Don, B. P., Jolink, T. A., & Algoe, S. B. (2023). The Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scales probably do not validly measure need frustration. *Psychological Assessment*, 35(2), 127.  
<https://doi.org/10.1037/pas0001193>

Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and identity*, 4(3), 263-287.  
<https://doi.org/10.1080/13576500444000317>

Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of research in personality*, 41(4), 908-916. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.08.002>

Niemiec, C. P., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Williams, G. C. (2009). Aspiring to physical health: The role of aspirations for physical health in facilitating long-term tobacco abstinence. *Patient education and counseling*, 74(2), 250-257.  
<https://doi.org/10.1016/j.pec.2008.08.015>

Niemiec, C. P., & Muñoz, A. (2019). A need-supportive intervention delivered to English



- language teachers in Colombia: A pilot investigation based on self-determination theory. *Psychology*, 10(07), 1025. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.107067>
- Ng, B., Liu, W. C., & Wang, C. K. (2015). A Preliminary Examination of Teachers' and Students' Perspectives on Autonomy-Supportive Instructional Behaviors. *Qualitative Research in Education*, 4(2), 192-221. <https://eric.ed.gov/?redir=http%3a%2f%2fdx.doi.org%2f10.17583%2fqre.2015.1463>
- Nikdel, F., Jokar, A., & Noshadi, N. (2021). Perceptions of Classroom Environment, Satisfaction of Basic Psychological Needs, and Academic Emotions: The Mediating Role of Basic Psychological Needs. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, 46(208). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9812>
- Ntoumanis, N., & Vazou, S. (2005). Peer motivational climate in youth sport: Measurement development and validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27(4), 432-455. <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jsep/jsep-overview.xml>
- Pallant, J. (2020). SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS. McGraw-hill education (UK).
- Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (2019, Ιανουάριος) <https://www.uom.gr/ethics/kodikas-hthikhs-kai-deontologias-ths-episthmonikhs-ereynas>
- Patrick, H., Hicks, L., & Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *The Journal of Early Adolescence*, 17(2), 109–128. <https://doi.org/10.1177/0272431697017002001>
- Patrick, H., Knee, C. R., Canevello, A., & Lonsbary, C. (2007). The role of need fulfillment in relationship functioning and well-being: a self-determination theory perspective. *Journal of personality and social psychology*, 92(3), 434. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.92.3.43>
- Perlman, D. (2011). The influence of an autonomy-supportive intervention on preservice

teacher instruction: A self-determined perspective.

<http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss11/6>

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., Cheon, S. H., & Yu, T. H. (2020). An autonomy-supportive intervention to develop students' resilience by boosting agentic engagement. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 325-338. <https://doi.org/10.1177/0165025420911103>

Reeve, J., Jang, H., Hardre, P., & Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and emotion*, 26, 183-207. <https://doi.org/10.1023/A:1021711629417>

Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and social psychology bulletin*, 26(4), 419-435. <https://doi.org/10.1177/0146167200266002>

Ridenour, T. A., Greenberg, M. T., & Cook, E. T. (2006). Structure and validity of people in my life: A self-report measure of attachment in late childhood. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(6), 1037-1053. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9070-5>

Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic

motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). From ego depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality psychology compass*, 2(2), 702-717. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00098.x>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press A Division of Guilford Publications, Inc. New York.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Research on intrinsic and extrinsic motivation is alive, well, and reshaping 21st-century management approaches: Brief reply to Locke and Schattke (2019). <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/mot0000128>

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>

Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of personality*, 65(3), 529- 565.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x>

Ryan, R. M., & Frederick, C. M. (1997). Subjective Vitality Scales. From: On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of personality*, 65(3), 529-565. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x>

Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and

projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of personality and social psychology*, 50(3), 550.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.50.3.550>

Ryan, R. M., & La Guardia, J. G. (2000). What is being optimized?: Self-determination theory and basic psychological needs. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10363-008>

Ryan, R. M., & Moller, A. C. (2017). Competence as central, but not sufficient, for high-quality motivation. *Handbook of competence and motivation: Theory and application*, 216-238. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/acu/detail.action?docID=4837497>

Saugy, J. J., Drouet, O., Millet, G. P., & Lentillon-Kaestner, V. (2020). A systematic review on self-determination theory in physical education. *Translational Sports Medicine*, 3(2), 134-147. <https://doi.org/10.1002/tsm2.121>

Savard, A., Joussemet, M., Emond Pelletier, J., & Mageau, G. A. (2013). The benefits of autonomy support for adolescents with severe emotional and behavioral problems. *Motivation and Emotion*, 37, 688-700. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9351-8>

Sezer, B., Riddell, H., Gucciardi, D., Sheldon, K. M., Sedikides, C., Vasconcellos, D., ... & Ntoumanis, N. (2023). Goal Motives, Goal-regulatory Processes, Psychological Needs, and Well-being: A Systematic Review and Meta-analysis. <http://dx.doi.org/10.31219/osf.io/v2g8a>

Sheldon, K. M. (2014). Becoming oneself: The central role of self-concordant goal selection. *Personality and Social Psychology Review*, 18(4), 349-365. <https://doi.org/10.1177/1088868314538549>

Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: the self-concordance model. *Journal of personality and social*

*psychology*, 76(3), 482. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.76.3.482>

Sheldon, K. M., & Niemiec, C. P. (2006). It's not just the amount that counts: balanced need satisfaction also affects well-being. *Journal of personality and social psychology*, 91(2), 331. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.91.2.331>

Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68. <https://doi.org/10.1348/000709908X304398>

Sklare, G. B. (2014). Brief counseling that works: A solution-focused therapy approach for school counselors and other mental health professionals. Corwin Press.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). Using multivariate statistics (Vol. 5): pearson Boston.

Taylor, B. M. (2015). The hierarchical model of motivation: a lens for viewing the complexities of motivation. *Performance Improvement*, 54(4), 36-42. <https://doi.org/10.1002/pfi.21475>

Tilga, H., Kalajas-Tilga, H., Hein, V., Raudsepp, L., & Koka, A. (2020). 15-month follow-up data on the web-based autonomy-supportive intervention program for PE teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 127(1), 5-7. <https://doi.org/10.1177/0031512519870914>

Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P., & Bois, J. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of educational psychology*, 98(1), 75. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.1.75>

- Τσατήρη, Μ. (2018). Ηθικές αξίες και προαγωγή της σωματικής και ψυχικής υγείας: Μια εκπαιδευτική πρόταση για την ενίσχυση της ψυχικής ευεξίας των μαθητών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1138-1151. <https://doi.org/10.12681/edusc.2804>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Vallerand, R. J., & Blssonette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of personality*, 60(3), 599-620. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>
- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2015). Teacher learning in the context of a continuing professional development programme: A case study. *Teaching and teacher education*, 47, 142-150. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.002>
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of management*, 42(5), 1195-1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>
- Vandenkerckhove, B., Soenens, B., Van der Kaap-Deeder, J., Brenning, K., Luyten, P., & Vansteenkiste, M. (2019). The role of weekly need-based experiences and self-criticism in predicting weekly academic (mal) adjustment. *Learning and Individual Differences*, 69, 69- 83. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.009>
- Van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Mabbe, E. (2017). Children's

daily well-being: The role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control. *Developmental psychology*, 53(2), 237.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/dev0000218>

Van der Kaap-Deeder, J., Soenens, B., Ryan, R. M., & Vansteenkiste, M. (2020). Manual of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS). Ghent University, Belgium (pp. 120)

Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Haerens, L., & Soenens, B. (2019). Seeking stability in stormy educational times: A need-based perspective on (de) motivating teaching grounded in self-determination theory. In *Motivation in education at a time of global change* (Vol. 20, pp. 53-80). Emerald Publishing Limited.  
<https://doi.org/10.1108/S0749-742320190000020004>

Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement*, 16, 105-165. [https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016A007](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A007)

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and emotion*, 44, 1-31. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11031-019-09818-1#citeas>

Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B., & Lens, W. (2004). How to become a persevering exerciser? Providing a clear, future intrinsic goal in an autonomy-supportive way. *Journal of Sport and exercise Psychology*, 26(2), 232-249.  
<https://doi.org/10.1123/jsep.26.2.232>

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the

motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child development*, 76(2), 483-501. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00858.x>

Varsamis, P., Halios, H., Katsanis, G., & Papadopoulos, A. (2021). The role of basic psychological needs in bullying victimisation in the family and at school. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1-13. <https://doi.org/10.1017/jgc.2021.9>

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., ... & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of educational psychology*, 112(7), 1444. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000420>

Vermote, B., Waterschoot, J., Morbée, S., Van der Kaap-Deeder, J., Schrooyen, C., Soenens, B., ... & Vansteenkiste, M. (2022). Do psychological needs play a role in times of uncertainty? Associations with well-being during the COVID-19 crisis. *Journal of Happiness Studies*, 23(1), 257-283. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-021-00398-x#citeas>

Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., & Kutzelnann, S. (2012). Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction*, 22(2), 79-91. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.07.001>

Visser, C. (2010). Self-determination theory meets solution-focused change: Autonomy, competence and relatedness support in action. *InterAction-The Journal of Solution Focus in Organisations*, 2(1), 7-26.



- Warner, R. M. (2013). *Applied statistics: From bivariate through multivariate techniques*. Sage. 2nd Edition
- Waterschoot, J., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2019). The effects of experimentally induced choice on elementary school children's intrinsic motivation: The moderating role of indecisiveness and teacher–student relatedness. *Journal of experimental child psychology*, *188*, 104692. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104692>
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory. *Journal of personality and social psychology*, *70*(4), 767-779. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.70.4.767>
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Learning Climate Questionnaire (LCQ).
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of personality and social psychology*, *70*(1), 115. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.70.1.115>
- Williams, G. C., McGregor, H. A., Sharp, D., Levesque, C., Kouides, R. W., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Testing a self-determination theory intervention for motivating tobacco cessation: supporting autonomy and competence in a clinical trial. *Health psychology*, *25*(1),91. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0278-6133.25.1.91>
- World Medical Association (2022, September 6th). <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involvinghuman-subjects/>
- Wray-Lake, L., Crouter, A. C., & McHale, S. M. (2010). Developmental patterns in decision-making autonomy across middle childhood and adolescence: European

American parents' perspectives. *Child development*, 81(2), 636-651.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01420.x>

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λυκισάκου, Κ., & Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 16(4), 379-399. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.23823](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23823)

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκισάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 11(1), 1-19.  
[doi.org/10.12681/psy\\_hps.23996](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23996)

Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2/2003- ΦΕΚ 303Β/13-03-2003 <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

---

## Παράρτημα

### Ερωτηματολόγιο

Ημερομηνία  
\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

αρχικό

ονόματος

μήνας

γέννησης  
(αριθμός)

αρχικό

αγαπημένου  
χρώματος

αρχικό

ονόματος  
μητέρας

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και αφορά στο μάθημα της Γεωγραφίας. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις – ο καθένας γράφει τη γνώμη του.

Απάντησε γρήγορα και αυθόρμητα σε όλες τις ερωτήσεις (μην αφήσεις κενά)! Πρόσεξε: Κάθε ερώτηση είναι διαφορετική από τις άλλες! Σε κάθε ερώτηση **κύκλωσε το νούμερο που σε εκφράζει καλύτερα**. Χρησιμοποίησε την εξής κλίμακα:

#### Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο (βάλε ✓)

ΑΓΟΡΙ

ΚΟΡΙΤΣΙ

Ηλικία

Τμήμα Ένταξης ( κύκλωσε )

**ΝΑΙ**   **ΟΧΙ**

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Ούτε πολύ ούτε λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ

#### Στο μάθημα της Γεωγραφίας:

1.	Οι δραστηριότητες που κάνω στην τάξη είναι προσαρμοσμένες στα ενδιαφέροντά μου.	1	2	3	4	5
2.	Αισθάνομαι ικανός/ή να πετύχω τους στόχους μου στην τάξη.	1	2	3	4	5
3.	Νιώθω πολύ άνετα με τη δασκάλα και τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4	5
4.	Οι δραστηριότητες που κάνω στην τάξη ταιριάζουν απόλυτα με τον τρόπο που θέλω να τις κάνω.	1	2	3	4	5

5.	Εκτελώ τις δραστηριότητες αποτελεσματικά.	1	2	3	4	5
6.	Τα πάω καλά με τη δασκάλα και τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4	5
7.	Ο τρόπος διεξαγωγής των δραστηριοτήτων ανταποκρίνεται στις επιθυμίες μου.	1	2	3	4	5
8.	Νιώθω ότι μπορώ να κάνω καλά τις δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
9.	Η δασκάλα και οι συμμαθητές μου νοιάζονται για μένα και εγώ νοιάζομαι για αυτούς.	1	2	3	4	5
10.	Έχω τη δυνατότητα να επιλέξω πώς θα πραγματοποιήσω τις δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
11.	Νομίζω ότι μπορώ να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της τάξης.	1	2	3	4	5
12.	Μου αρέσουν πολύ η δασκάλα και οι συμμαθητές μου.	1	2	3	4	5

<b>Η δασκάλα μου στο μάθημα της Γεωγραφίας:</b>						
1.	Μου παρέχει επιλογές.	1	2	3	4	5
2.	Με καταλαβαίνει.	1	2	3	4	5
3.	Με παροτρύνει να εργάζομαι με τις εργασίες με τον προσωπικό μου τρόπο.	1	2	3	4	5
4.	Μου παρέχει διαφορετικές εργασίες από τις οποίες μπορώ να επιλέξω ποια θέλω να κάνω.	1	2	3	4	5
5.	Με ρωτάει αν θέλω να μάθω τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο.	1	2	3	4	5

6.	Μου δίνει προσοχή.	1	2	3	4	5
7.	Με αφήνει να επιλέξω στην τάξη.	1	2	3	4	5
8.	Με αφήνει να κάνω επιλογές σχετικά με τη σειρά των εργασιών.	1	2	3	4	5
9.	Μου παρέχει την επιλογή με την οποία ολοκληρώνω ορισμένες εργασίες.	1	2	3	4	5
10.	Νιώθω ότι αρέσω στη δασκάλα μου.	1	2	3	4	5
11.	Μου επιτρέπει να επιλέξω πότε μπορώ να συμμετάσχω σε συγκεκριμένες εργασίες.	1	2	3	4	5
12.	Μου παρέχει επιλογή για το είδος της εργασίας που πρέπει να κάνω.	1	2	3	4	5
13.	Μου αρέσει η δασκάλα μου.	1	2	3	4	5

<b>Στο μάθημα της Γεωγραφίας:</b>						
1.	Μπορώ να κάνω τις δραστηριότητες που επιλέγω.	1	2	3	4	5
2.	Η δασκάλα μου αναθέτει δραστηριότητες που δεν είναι της επιλογής μου.	1	2	3	4	5

<b>Στο μάθημα της Γεωγραφίας:</b>						
1.	Μου αρέσει πάρα πολύ να κάνω αυτές τις δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
2.	Αυτές οι δραστηριότητες είναι διασκεδαστικές.	1	2	3	4	5
3.	Νομίζω ότι αυτές οι δραστηριότητες είναι βαρετές.	1	2	3	4	5

4.	Αυτές οι δραστηριότητες δεν τραβούν καθόλου την προσοχή μου.	1	2	3	4	5
5.	Θα περιέγραφα αυτές τις δραστηριότητες ως πολύ ενδιαφέρουσες.	1	2	3	4	5
6.	Νομίζω ότι αυτές οι δραστηριότητες είναι πολύ ευχάριστες.	1	2	3	4	5
7.	Όσο κάνω αυτές τις δραστηριότητες, σκέφτομαι πόσο μου αρέσουν.	1	2	3	4	5
<b>Σχετικά με το μάθημα της Γεωγραφίας:</b>						
1.	Σε ποιο βαθμό ενδιαφέρεσαι για ένα φυλλάδιο με περισσότερες πληροφορίες για έναν σύλλογο ή μια ομάδα παιδιών που ειδικεύεται στις δραστηριότητες που κάνουμε στο μάθημα;	1	2	3	4	5
2.	Ποια είναι η πιθανότητα να εγγραφείς σε έναν σύλλογο γεωγραφίας;	1	2	3	4	5

<b>Στο μάθημα της Γεωγραφίας :</b>						
1.	Νιώθω ότι έχω μια αίσθηση επιλογής και ελευθερίας στα πράγματα που κάνω.	1	2	3	4	5
2.	Νιώθω βέβαιος/-η ότι μπορώ να τα καταφέρω καλά στα πράγματα που κάνω.	1	2	3	4	5
3.	Νιώθω ότι οι άνθρωποι για τους οποίους νοιάζομαι, νοιάζονται και αυτοί για εμένα.	1	2	3	4	5
4.	Νιώθω ότι μπορώ να κάνω αυτό που πραγματικά θέλω.	1	2	3	4	5
5.	Νιώθω ικανός/-ή σε ό,τι κάνω.	1	2	3	4	5
6.	Νιώθω συνδεδεμένος/-η με τους ανθρώπους που νοιάζονται για εμένα και για τους οποίους επίσης νοιάζομαι και εγώ.	1	2	3	4	5

7.	Νιώθω ότι οι επιλογές μου εκφράζουν αυτό που πραγματικά είμαι.	1	2	3	4	5
8.	Νιώθω ικανός/-ή να πετύχω τους στόχους μου.	1	2	3	4	5
9.	Νιώθω κοντά και συνδεδεμένος/-η με τους ανθρώπους που είναι σημαντικοί για εμένα.	1	2	3	4	5
10.	Νιώθω ότι κάνω αυτό που με ενδιαφέρει πραγματικά.	1	2	3	4	5
11.	Νιώθω ότι μπορώ να ολοκληρώσω με επιτυχία δύσκολες εργασίες.	1	2	3	4	5
12.	Νιώθω ένα αίσθημα ζεστασιάς με αυτούς που βρίσκομαι σε επαφή.	1	2	3	4	5

---

Σχετικά με το μάθημα της Γεωγραφίας :						
1.	Αυτή τη στιγμή, νιώθω ζωντανός/ή και γεμάτος/-η ζωή.	1	2	3	4	5
2.	Αυτή τη στιγμή, δεν νιώθω πολύ ενεργητικός/-ή.	1	2	3	4	5
3.	Αυτή τη στιγμή, νιώθω τόσο ζωντανός/ή, που δεν πάει άλλο.	1	2	3	4	5
4.	Αυτό το διάστημα, έχω ενέργεια και πνεύμα.	1	2	3	4	5
5.	Ανυπομονώ για κάθε νέα μέρα.	1	2	3	4	5
6.	Αυτή τη στιγμή, νιώθω σε εγρήγορση και ξύπνιος/α.	1	2	3	4	5
7.	Αυτή τη στιγμή νιώθω ενέργεια.	1	2	3	4	5

---

**Στο μάθημα της Γεωγραφίας:**

<b>1.</b>	Όταν είμαι με τη δασκάλα μου, αισθάνομαι ελεύθερος/-η, να είμαι απλώς ο εαυτός μου.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.</b>	Όταν είμαι με τη δασκάλα μου, αισθάνομαι ότι είμαι ικανός/-ή για πολλά πράγματα.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>3.</b>	Όταν είμαι με τη δασκάλα μου, αισθάνομαι ότι με νοιάζεται και με αγαπά.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>4.</b>	Όταν είμαι με τη δασκάλα μου, μπορώ να εκφράζω τη γνώμη μου και τις ανάγκες μου.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>5.</b>	Όταν είμαι με τη δασκάλα μου, αισθάνομαι πολύ ικανός/-ή και αποτελεσματικός/-ή.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>6.</b>	Όταν είμαι με τη δασκάλα μου, αισθάνομαι ζεστασιά και οικειότητα.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**Στο μάθημα της Γεωγραφίας:**

<b>1.</b>	Όταν είμαι με τους συμμαθητές μου, αισθάνομαι ελεύθερος/-η, να είμαι απλώς ο εαυτός μου.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.</b>	Όταν είμαι με τους συμμαθητές μου, αισθάνομαι ότι είμαι ικανός/-ή για πολλά πράγματα.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>3.</b>	Όταν είμαι με τους συμμαθητές μου, αισθάνομαι ότι με νοιάζονται και με αγαπούν.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>4.</b>	Όταν είμαι με τους συμμαθητές μου, μπορώ να εκφράζω τη γνώμη μου και τις ανάγκες μου.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>5.</b>	Όταν είμαι με τους συμμαθητές μου, αισθάνομαι πολύ ικανός/-ή και αποτελεσματικός/-ή.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>6.</b>	Όταν είμαι με τους συμμαθητές μου, αισθάνομαι ζεστασιά και οικειότητα.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>



**Στο μάθημα της Γεωγραφίας:**

<b>1.</b>	Νιώθω ότι η δασκάλα μου παρέχει επιλογές και εναλλακτικές.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.</b>	Νιώθω ότι η δασκάλα μου με καταλαβαίνει.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>3.</b>	Η δασκάλα μου δείχνει εμπιστοσύνη στην ικανότητά μου να τα πάω καλά στο μάθημα.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>4.</b>	Η δασκάλα μου με ενθαρρύνει να κάνω ερωτήσεις.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>5.</b>	Η δασκάλα μου ακούει πώς θα ήθελα να κάνω τα πράγματα.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>6.</b>	Η δασκάλα μου προσπαθεί να καταλάβει πώς βλέπω τα πράγματα πριν προτείνει έναν νέο τρόπο να τα κάνω.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>