

## Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 14, No 4 (2007)



### Control and autonomy motivating style: Attitudes and choices of future teachers

Αικατερίνη Μίχου, Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας

doi: [10.12681/psy\\_hps.23874](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23874)

Copyright © 2020, Αικατερίνη Μίχου, Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

#### To cite this article:

Μίχου Α., & Γ. Ματσαγγούρας Η. (2020). Control and autonomy motivating style: Attitudes and choices of future teachers. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 14(4), 346–366.  
[https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.23874](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23874)

## Ο έλεγχος και η αυτονομία ως διαστάσεις της παρακίνησης των μαθητών: Στάσεις και επιλογές υποψηφίων δασκάλων

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΜΙΧΟΥ<sup>1</sup>

ΗΛΙΑΣ Γ. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ<sup>2</sup>

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της έρευνας είναι να εξετάσει την αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερωτηματολογίου Ελεγκτικού/Αυτόνομου Προσανατολισμού Εκπαιδευτικών και Γονέων (Ε/ΑΠΕΓ), το οποίο αποτελεί προσαρμογή του αντίστοιχου ερωτηματολογίου των Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan (1981) στα ελληνικά. Επίσης διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις υποψηφίων δασκάλων σχετικά με τον τρόπο παρακίνησης των μαθητών, ώστε να εκτιμηθεί ο τρόπος έκφρασης του ελέγχου ή της υποστήριξης της αυτονομίας στους Έλληνες υποψηφίους δασκάλους. Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού αποτέλεσε το πλαίσιο της προβληματικής και της μεθοδολογίας της έρευνας, στην οποία συμμετείχαν 115 φοιτητές Παιδαγωγικού Τμήματος. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν, εκτός από το Ε/ΑΠΕΓ, κείμενα των φοιτητών σχετικά με τον τρόπο που θα επέλεγαν για να παρακινήσουν ένα μαθητή τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι το Ε/ΑΠΕΓ στο δείγμα των υποψηφίων δασκάλων παρουσιάζει ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία, εννοιολογική εγκυρότητα, ενώ υπάρχουν ενδείξεις και για την εξωτερική του αξιοπιστία. Τρεις από τις τέσσερις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου παρουσιάζουν χρονική σταθερότητα. Η ανάλυση των κειμένων των φοιτητών έδειξε ότι η υποστήριξη της αυτονομίας των μαθητών εκφράζεται με την ανάδειξη των ενδιαφερόντων των μαθητών, την ενθάρρυνση της έκφρασης των απόψεων και των βιωμάτων τους, καθώς και τη δυνατότητα επιλογής του τρόπου δραστηριοποίησής τους. Ο έλεγχος εκφράζεται με την προσβολή του μαθητή, την παρατήρηση και τη συμπίκνωση του προσωπικού του χώρου. Τέλος παρατηρήθηκε ότι ο ελεγκτικός προσανατολισμός, όπως παρουσιάζεται στο Ε/ΑΠΕΓ, δεν περιλαμβάνει όλες τις διαστάσεις του ελέγχου που προέκυψαν από την ανάλυση των κειμένων των υποψηφίων δασκάλων.

*Λέξεις-κλειδιά:* Αυτοπροσδιορισμός, Αυτονομία, Έλεγχος, Παρακίνηση μαθητών, Κίνητρα.

- 
1. Διεύθυνση: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αδριανού 91, 105 56 Αθήνα. Τηλ.: 210-3315495-8 (εσωτ. 324). Fax: 210-3315493. E-mail: creativ1@kee.gr, alikimichou@hotmail.com.
  2. Διεύθυνση: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ιπποκράτους 20, 10680 Αθήνα. Τηλ./Fax: 210 3688471, E-mail: ematsag@primedu.uoa.gr.

## 1. Εισαγωγή

Στη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών ένα μεγάλο μέρος των ερευνητικών προσπαθειών διαφορετικών κατευθύνσεων στο χώρο της ψυχολογίας έχει επικεντρωθεί στη μελέτη των χαρακτηριστικών του κοινωνικού πλαισίου τα οποία επηρεάζουν τη διαμόρφωση των κινήτρων<sup>3</sup>. Η γενικότερη αυτή τάση στο χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας εκφράζεται με τη μελέτη του ύφους του εκπαιδευτικού και του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης, καθώς και με το ρόλο τους στην ανάπτυξη των κινήτρων των μαθητών (Ματσαγγούρας, 1999. Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, 2006. Συγκολλίτου & Γωνίδα, 2005).

Ο τρόπος παρακίνησης των μαθητών από το δάσκαλο, αλλά και γενικότερα ο τρόπος παρακίνησης των παιδιών από τους γονείς κατά τη διάρκεια της ανατροφής τους, αποτελεί μία σημαντική παράμετρο που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το ύψος του εκπαιδευτικού ή του γονέα. Σημαντικό στοιχείο της παρακίνησης των παιδιών αποτελεί η υποστήριξη της αυτονομίας τους σε αντιδιαστολή με τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους, καθώς επηρεάζει τα κίνητρα των παιδιών, την ποιότητα της εμπλοκής τους σε μια δραστηριότητα, αλλά και την εμφάνιση ή όχι δυσλειτουργικών πλευρών στην προσωπικότητά τους και άρα την ψυχική τους υγεία (Ryan, 2005). Άλλα σημαντικά στοιχεία, που διαμορφώνουν το χαρακτήρα μιας παρακίνησης, είναι το περιεχόμενο της ανατροφής που δέχεται το παιδί σχετικά με την αποτελεσματικότητα της συμπεριφοράς του και η αποδοχή που βιώνει από τον ενήλικο ή γενικότερα την ομάδα στην οποία συμμετέχει.

Η παρούσα εργασία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της κυρίως στον έλεγχο και την υποστήριξη της αυτονομίας, γιατί αποτελούν στοιχεία της παρακίνησης που χρήζουν εννοιολογικού προσδιορισμού, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εμπειρικό επίπεδο.

Ο έλεγχος αναφέρεται σε καταστάσεις κατά τις οποίες το παιδί πιέζεται ή εξαναγκάζεται να σκεφτεί, να νιώσει ή να συμπεριφερθεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του (Grolnick, Deci & Ryan, 1997). Ο έλεγχος που ασκείται από γονείς ή εκπαιδευτικούς μπορεί να εκφράζεται μέσα από τη στενή επιτήρηση του παιδιού, ώστε να διασφαλιστεί η συμμόρφωσή του με τους κοινωνικούς κανόνες, μέσα από τη σύνδεση της συμπεριφοράς με αμοιβές, μέσα από την απειλή της τιμωρίας ή ακόμη και μέσα από λεκτικά ή μη λεκτικά μηνύματα που δηλώνουν απαίτηση συμμόρφωσης (Deci et al., 1991).

Η υποστήριξη της αυτονομίας αναφέρεται στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών και των γονέων να αναπτύξουν και να ενδυναμώσουν στο παιδί την αυτοδιαχείριση των βιωμάτων του (Ryan, 2005). Στοιχεία της υποστήριξης της αυτονομίας αποτελούν ο σεβασμός της οπτικής του παιδιού, η κατανόηση των συναισθημάτων του και η αναγνώριση του δικαιώματος να αποτελεί το παιδί τον αιτιώδη παράγοντα της συμπεριφοράς του (de Charms, 1968. Ryan & Connell, 1989). Η υποστήριξη της αυτονομίας του παιδιού εκφράζεται μέσα από το σεβασμό του εσωτερικού πλαισίου αναφοράς του (Ryan, 1993) και άρα την αποδοχή και την επικύρωση της εμπειρίας του (Winnicott, 1965). Επίσης εκφράζεται μέσα από την ενθάρρυνση του παιδιού να παρατηρεί και να αναγνωρίζει στοιχεία της εσωτερικής δόμησής του, όπως αντιλήψεις και συναισθήματα (Ryan, 2005). Τέλος, η υποστήριξη της αυτονομίας εκφράζεται μέσα από την εξασφάλιση της δυνατότητας επιλογών συμβατών με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και την ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας (Grolnick, Deci & Ryan, 1997).

Ο έλεγχος και η υποστήριξη της αυτονομίας του παιδιού ως πλευρές της γονικής και της διδασκαλικής εμπλοκής έχουν ιδιαίτερα μελετηθεί

3. Σχετικά με την έννοια των κινήτρων στην Ψυχολογία βλέπε Βοσνιάδου (2001) και Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1999).

στο πλαίσιο της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan, 1985. Deci & Ryan, 2000. Ryan & Deci, 2000), η οποία είναι περισσότερο γνωστή στην Ελλάδα στο χώρο της αθλητικής ψυχολογίας (Goudas, Dermitzaki & Bagiatis, 2000. Papaioannou et al., 2007. Papaioannou et al., υπό δημοσίευση). Vlachopoulos & Karageorghis, 2005. Vlachopoulos & Michailidou, 2006. Vlachopoulos, 2007) και πολύ λιγότερο στο χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Έτσι, κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη κάποιων ζητημάτων της εκπαιδευτικής ψυχολογίας στον ελληνικό πληθυσμό, όπως αυτά εντάσσονται στο πλαίσιο της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού, με προτεραιότητα στη διερεύνηση τρόπων αξιολόγησης των βασικών εννοιών της θεωρίας αυτής. Πριν, όμως, αναφερθούμε αναλυτικότερα στους σκοπούς, τα μέσα και τις διαδικασίες της έρευνάς μας, θα κάνουμε μια σύντομη παρουσίαση της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού, δεδομένου ότι η εν λόγω θεωρία αποτελεί το πλαίσιο τόσο της προβληματικής όσο και της μεθοδολογίας της εργασίας μας.

## 2. Η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού

Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan, 1985. Deci & Ryan, 2000. Ryan & Deci, 2000), ο άνθρωπος έχει έμφυτη την τάση: (α) να μετέχει σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες και να εξασκεί τις ικανότητές του, (β) να επιζητά διασύνδεση με την κοινωνική ομάδα, και (γ) να ενσωματώνει ενδοπροσωπικά και διαπροσωπικά βιώματα σε μια ενοποιημένη και συνεκτική δομή του εαυτού. Για να μπορέσει, όμως, να λειτουργήσει όλος αυτός ο έμφυτος μηχανισμός, ο άνθρωπος χρειάζεται την υποστήριξη του κοινωνικού και φυσικού του περιβάλλοντος, που θα του εξασφαλίζει την ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών του αναγκών:

- Της ανάγκης του για επάρκεια, που αναφέρεται στην ανάγκη του ανθρώπου να αισθάνεται ότι μπορεί να αλληλεπιδράσει αποτελεσματικά με το περιβάλλον του και να αντε-

πεξέλθει στις απαιτήσεις του (Harter, 1978, 1982. White, 1959).

- Της ανάγκης του για αυτονομία, που αναφέρεται στην ανάγκη του ανθρώπου να επιλέγει και να προσδιορίζει τη συμπεριφορά του με τη βούλησή του και όχι με την προσδοκία μιας εξωτερικής αμοιβής ή το φόβο μιας τιμωρίας. Για να το επιτύχει αυτό ο άνθρωπος, είναι εκ φύσεως οπλισμένος με την τάση να ενσωματώνει στοιχεία του περιβάλλοντος σε μια ενοποιημένη δομή του εαυτού και κατ' αυτό τον τρόπο να αποκτά συνοχή και να αυτορρυθμίζεται χωρίς την ανάγκη οποιασδήποτε διασύνδεσης (Ryan, 1993).
- Της ανάγκης του για σύναψη σχέσεων, που αναφέρεται στην ικανοποίηση της τάσης του ανθρώπου να συνδέεται με την ομάδα, να βιώνει επικοινωνία και φροντίδα, να αισθάνεται ότι ανήκει σε κάτι μεγαλύτερο από τον εαυτό (Baumeister & Leary, 1995. Wilson, 1993).

Κατά τη δραστηριοποίηση του ατόμου, δηλαδή τις συναλλαγές του με το ενδοπροσωπικό και το διαπροσωπικό περιβάλλον, θα πρέπει να ικανοποιούνται ταυτόχρονα οι τρεις ψυχολογικές ανάγκες, ώστε ο άνθρωπος να οδηγείται σε ψυχική υγεία. Αν οι τρεις ψυχολογικές ανάγκες δεν ικανοποιούνται στην παιδική ηλικία, δημιουργούνται υποκατάστατες ανάγκες, κάτι που θεωρείται η απαρχή πολλών διαταραχών στην ενήλικη ζωή (Ryan, 2005). Η ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών επηρεάζει τη διαμόρφωση των κινήτρων του ατόμου και αυτά με τη σειρά τους τη δόμηση της προσωπικότητάς του, αλλά και την ποιότητα της δραστηριοποίησής του. Σχετικά με τα κίνητρα, η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan, 1985. Deci & Ryan, 2000. Ryan & Deci, 2000) υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά του ανθρώπου μπορεί να παρωθείται είτε από εσωτερικά είτε από εξωτερικά κίνητρα.

Εσωτερικά θεωρούνται τα κίνητρα, όταν το άτομο ασχολείται ενεργά με δραστηριότητες που του είναι ενδιαφέρουσες και του προκαλούν ευχαρίστηση. Η κινητοποίηση σε αυτή την περίπτωση είναι αυτοπροσδιορισμένη, με την έννοια ότι το άτομο αισθάνεται εσωτερικά τη θέση της

αιτιότητας της συμπεριφοράς του (Heider, 1958). Αυτό που τον παρωθεί είναι η προσωπική του ευχαρίστηση από τη δραστηριότητα αυτή καθεαυτή. Όταν η συμπεριφορά παρωθείται από εσωτερικά κίνητρα η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική (Benware & Deci, 1984), η επίδοση στη δραστηριότητα υψηλότερη (Grolnick & Ryan, 1987), ενώ ταυτόχρονα προωθείται η ψυχική υγεία, καθώς η εσωτερικά παρωθούμενη συμπεριφορά αναφέρεται στην έμφυτη τάση του ανθρώπου για εξερεύνηση, εξάσκηση των ικανοτήτων του και προσαρμογή (Ryan & Deci, 2000).

Παρά το γεγονός ότι η παρώθηση ορισμένων συμπεριφορών από εσωτερικά κίνητρα αποτελεί μια έμφυτη ιδιότητα του ανθρώπου, η διατήρηση των εσωτερικών κινήτρων σε αυτές τις περιπτώσεις δεν είναι δεδομένη. Αν, για παράδειγμα, ένα παιδί επιδίδεται σε κατασκευές με τουβλάκια γιατί πραγματικά του αρέσει η συγκεκριμένη δραστηριότητα, δεν σημαίνει ότι η ευχαρίστηση που αντλεί από τη δραστηριότητα θα το κινητοποιεί για μεγάλο χρονικό διάστημα. Αυτό θα εξαρτηθεί από τις συνθήκες του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο το παιδί επιδίδεται στη δραστηριότητα. Έρευνες έχουν δείξει ότι το ελεγκτικό διαπροσωπικό πλαίσιο μειώνει τα εσωτερικά κίνητρα (Ryan, Mims & Koestner, 1983), ενώ το διαπροσωπικό πλαίσιο που υποστηρίζει την αυτονομία διευρύνει τα εσωτερικά κίνητρα (Grolnick, Frodi & Bridges, 1984. Zuckerman et al., 1978). Έρευνες επίσης έχουν δείξει ότι αρνητικά επιδρούν στα εσωτερικά κίνητρα οι αμοιβές (Deci, 1971. Lepper, Greene & Nisbett, 1973), τα χρονικά όρια (Amabile, De Jong & Lepper, 1976), οι απειλές, η επιτήρηση (Lepper & Greene, 1975), αλλά και η λεκτική επικοινωνία που δηλώνει απαίτηση για συμμόρφωση (Deci et al., 1993), καθώς εκλα-

βάνονται ως προσπάθειες ελέγχου της συμπεριφοράς.

Εξωτερικά θεωρούνται τα κίνητρα, όταν το άτομο εμπλέκεται σε δραστηριότητες που καθορίζονται από εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι διάφορες κοινωνικές απαιτήσεις, ώστε το άτομο να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία. Όταν, για παράδειγμα, ένα παιδί μαθαίνει να λογαριάζει, ενώ δεν αντλεί ευχαρίστηση από αυτή τη δραστηριότητα, η οποία όμως του είναι απαραίτητη για να ενταχθεί στην κοινωνία, τα κίνητρό του είναι εξωτερικά. Εξωτερικά κίνητρα αποτελούν οι υλικές ή ηθικές αμοιβές, τα προσωπικά οφέλη, οι κοινωνικές αξίες, αλλά και τα συναισθήματα που απορρέουν από ένα κοινωνικά διαμορφωμένο υπερεγώ (Deci & Ryan, 1985. Deci & Ryan, 2000. Ryan & Deci, 2000).

Η εξωτερικά παρωθούμενη συμπεριφορά διαφέρει κατά περίπτωση στο βαθμό αυτοπροσδιορισμού και αυτό εξαρτάται από το βαθμό εσωτερίκευσης του εξωτερικού κινήτρου και άρα τον τρόπο ρύθμισης της συμπεριφοράς. Από τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan, 1985, Deci & Ryan, 2000. Ryan & Deci, 2000) έχουν διατυπωθεί τέσσερις διαφορετικοί τρόποι ρύθμισης στην εξωτερικά παρωθούμενη συμπεριφορά, που αντιπροσωπεύουν διαφορετικό βαθμό εσωτερίκευσης και άρα διαφορετικό βαθμό αυτοπροσδιορισμού. Η ρύθμιση της συμπεριφοράς *μέσω εξωτερικού ελέγχου*<sup>4</sup> είναι ο πρώτος τρόπος, κατά τον οποίο η εμπλοκή σε μια δραστηριότητα ή η εκδήλωση μιας συμπεριφοράς συμβαίνει, ώστε το άτομο να λάβει κάποια εξωτερική αμοιβή ή να αποφύγει κάποια τιμωρία. Η ρύθμιση της συμπεριφοράς *μέσω εσωτερικού ελέγχου* είναι ο δεύτερος τρόπος, ο οποίος εδράζεται στην επιθυμία για κοινωνική

4. Για τους τρόπους ρύθμισης της συμπεριφοράς, όταν το κίνητρο είναι εξωτερικό, στα αγγλικά χρησιμοποιούνται οι εξής όροι: external regulation (ρύθμιση μέσω εξωτερικού ελέγχου), introjected regulation (ρύθμιση μέσω εσωτερικού ελέγχου), identified regulation (ρύθμιση μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας) και integrated regulation (ρύθμιση μέσω εσωτερικής απαρτίωσης). Οι αγγλικοί όροι αποδόθηκαν στα ελληνικά κατά τρόπο που να υποδηλώνουν τη σημασία της ρύθμισης και αποφεύχθηκε η ακριβής μετάφραση των όρων, διότι δημιουργείται σύγχυση με διεργασίες όπως η ενδοβολή, η ταύτιση και η ενσωμάτωση, που στην ψυχαναλυτική θεωρία έχουν άλλο περιεχόμενο.

αποδοχή, στη ντροπή και την ενοχή. Σε αυτή την περίπτωση, ένας μαθητής μπορεί να μελετά γιατί φοβάται ότι θα τον περιγελάσουν οι συμμαθητές του, αν δώσει μια λανθασμένη απάντηση. Η ρύθμιση μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας είναι ο τρίτος τρόπος, κατά τον οποίο ρυθμιστής της συμπεριφοράς είναι κάποια εσωτερικευμένη αξία ή κάποιο προσωπικό όφελος σχετικό με το ευ ζην του ατόμου. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να μελετά κάποιο αντικείμενο που δεν του αρέσει ιδιαίτερα, γιατί η καλή επίδοση στο συγκεκριμένο αντικείμενο θα τον βοηθήσει να περάσει στο πανεπιστήμιο και να σπουδάσει την επιστήμη που πραγματικά τον ενδιαφέρει. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, το προσωπικό όφελος του μαθητή συνδέεται με κάτι που θα τον οδηγήσει σε προσωπική ευχαρίστηση. Τέλος, η ρύθμιση μέσω εσωτερικής απαρτίωσης είναι ο τέταρτος τρόπος, στον οποίο ο άνθρωπος μπορεί να οδηγηθεί, όταν οι ρυθμίσεις μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας ενσωματωθούν σε μια ενοποιημένη δομή του εαυτού, που σημαίνει ότι έχουν αξιολογηθεί και βρίσκονται σε αρμονία με τις υπόλοιπες αξίες και ανάγκες του ατόμου. Οι παραπάνω μορφές ρύθμισης είναι σαφές ότι απαρτίζουν ένα σχήμα κλιμακωτής διαβάθμισης του αυτοπροσδιορισμού, στο πλαίσιο πάντα της εξωτερικά παρωθούμενης συμπεριφοράς Deci & Ryan, 1985. Deci & Ryan, 2000. Ryan & Deci, 2000).

Στην περίπτωση του εξωτερικού κινήτρου η συμπεριφορά του ατόμου είναι αυτοπροσδιορισμένη μόνο όταν η ρύθμιση γίνεται μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας ή μέσω εσωτερικής απαρτίωσης, δηλαδή όταν το άτομο έχει εσωτερικεύσει τους κοινωνικούς κανόνες και τις κοινωνικές αξίες και μπορεί να αυτορρυθμίζεται (Williams et al., 1996). Βέβαια, σύμφωνα πάντα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, υπάρχουν κοινωνικές αξίες που δεν είναι συμβατές με την ανθρώπινη φύση και οι οποίες δεν είναι δυνατόν να εσωτερικευθούν πλήρως και να οδηγήσουν σε αυτοπροσδιορισμένη συμπεριφορά (Deci & Ryan, 2000).

Η εσωτερική των κοινωνικών αξιών και κανόνων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις συνθήκες του κοινωνικού πλαισίου. Έρευνες έχουν δείξει ότι, όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς τους ή οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την αυτονομία τους και ταυτόχρονα είναι διαθέσιμοι, συναισθηματικά θερμοί και τους παρέχουν πληροφορίες για τον τρόπο εμπλοκής τους σε μια δραστηριότητα και το νόημά της, επιδεικνύουν αυτοπροσδιορισμένες μορφές ρύθμισης στις σχολικές εργασίες (Deci et al., 1994. Williams & Deci, 1996), υψηλότερη αντιλαμβανόμενη επάρκεια, αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να ελέγξουν τα αποτελέσματα της μάθησής τους (Grolnick, Ryan & Deci, 1991) και, τέλος, διαθέτουν καλύτερη ψυχική υγεία (Chirkov & Ryan, 2001. Vansteenkiste et al., 2005).

Στο πλαίσιο των παραπάνω θεωρητικών παραδοχών, η παρούσα έρευνα θέτει ως στόχους της:

- i) Να διερευνήσει την εγκυρότητα και εσωτερική αξιολογία της κλίμακας Ελεγκτικού/Αυτόνομου Προσανατολισμού Εκπαιδευτικών και Γονέων (Ε/ΑΠΕΓ), που αποτελεί προσαρμογή της αντίστοιχης κλίμακας των Deci, Schwartz, Sheinman και Ryan (1981) (The Problems in School Questionnaire). Ο έλεγχος και η υποστήριξη της αυτονομίας αποτελούν ένα δίπολο, το οποίο, σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan, 1985. Deci & Ryan, 2000. Ryan, & Deci, 2000), αφενός καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα των κινήτρων της συμπεριφοράς και την ψυχική υγεία του παιδιού, και αφετέρου δεν έχει ιδιαίτερα διερευνηθεί στον ελληνικό πληθυσμό. Για να οδηγηθούμε στο μέλλον σε μια τέτοια διερεύνηση, θεωρούμε σημαντικό πρώτα να ερευνήσουμε τον τρόπο μέτρησης του ελέγχου και της υποστήριξης της αυτονομίας.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται εν συντομία οι διάφορες φάσεις που ακολούθησε η στάθμιση του ερωτηματολογίου, ενώ παρουσιάζονται αναλυτικά τα δεδομένα που προέκυψαν από την τελευταία δοκιμασία των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών του ερωτη-

ματολογίου σε φοιτητές υποψηφίους δασκάλους.

- ii) Να εξετάσει τις αντιλήψεις των υποψηφίων δασκάλων σχετικά με την παρακίνηση των μαθητών, ώστε να υπάρξει εκτίμηση για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να εκφράζεται ο έλεγχος και η υποστήριξη της αυτονομίας των μαθητών στους Έλληνες υποψηφίους δασκάλους. Οι αντιλήψεις των υποψηφίων δασκάλων διερευνήθηκαν μέσα από κείμενά τους σχετικά με την παρακίνηση ενός μαθητή που δεν συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ανάλογο τρόπο αξιολόγησης του αυτόνομου ή ελεγκτικού προσανατολισμού των εκπαιδευτικών έχουν χρησιμοποιήσει και οι Reeve, Bolt και Cai (1999) σε δείγμα εκπαιδευτικών.
- iii) Να συγκρίνει τα δεδομένα που θα προκύψουν από την ανάλυση των κειμένων των φοιτητών με τα δεδομένα του Ε/ΑΠΕΓ, ώστε να λάβουμε κάποια ένδειξη για την εξωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

### 3. Μεθοδολογία

#### A. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 115 φοιτητές (101 γυναίκες και 14 άνδρες) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Αθήνας. Από αυτούς 101 φοιτητές ήταν του έκτου εξαμήνου, 10 φοιτητές ήταν του όγδοου εξαμήνου και 4 φοιτητές δεν δήλωσαν εξάμηνο. Ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος είναι 23,1 έτη, το εύρος της ηλικίας των φοιτητών είναι 20 έως 40 έτη και η τυπική απόκλιση 4,56 έτη.

#### B. Οι μετρήσεις της έρευνας

1. Η Κλίμακα Ελεγκτικού/Αυτόνομου Προσανατολισμού Εκπαιδευτικών και Γονέων.

Η Κλίμακα Ελεγκτικού/Αυτόνομου Προσανατολισμού Εκπαιδευτικών και Γονέων αποτελεί προσαρμογή της αντίστοιχης κλίμακας των Deci, Schwartz, Sheinman και Ryan (1981). Αρχικά, το

ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε από τα αγγλικά στα ελληνικά από τους συγγραφείς και αντίστροφα (μέθοδος της αντίστροφης μετάφρασης). Στη συνέχεια, έγιναν οι απαραίτητες προσαρμογές λαμβάνοντας υπόψη τις προτάσεις των Reeve, Bolt και Cai (1999) σχετικά με την εννοιολογική εγκυρότητα της κλίμακας, καθώς και την εμπειρία των συγγραφέων του παρόντος άρθρου σχετικά με την ελληνική εκπαιδευτική κουλτούρα.

Το αμερικανικό ερωτηματολόγιο αποτελείται από οκτώ σύντομες περιγραφές τυπικών προβλημάτων που παρουσιάζονται στο σχολείο ή στο σπίτι. Κάθε πρόβλημα ακολουθείται από τέσσερις πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης, που ο καθένας αντιπροσωπεύει τέσσερα σημεία κατά μήκος ενός συνεχούς: Υψηλό Έλεγχο, Μέτριο Έλεγχο, Μέτρια Αυτονομία και Υψηλή Αυτονομία. Οι προτεινόμενοι τρόποι αντιμετώπισης αξιολογούνται από το δάσκαλο ή το γονέα με μία κλίμακα από 1 (τελείως ακατάλληλος τρόπος αντιμετώπισης) έως 7 (απόλυτα κατάλληλος τρόπος αντιμετώπισης). Σε περίπτωση που ο δάσκαλος δεν είναι γονέας ή ο γονέας δεν είναι δάσκαλος, ζητείται από αυτούς που συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο να αξιολογήσουν τους προτεινόμενους τρόπους αντιμετώπισης με βάση αυτό που πιστεύουν ότι πρέπει ή δεν πρέπει να κάνει ένας γονέας ή ένας δάσκαλος. Τόσο κατά τη στάθμιση του ερωτηματολογίου από τους Deci, Schwartz, Sheinman και Ryan (1981), όσο και κατά τη χρήση του από τους Reeve, Bolt και Cai (1999) φάνηκε πως οι τρόποι αντιμετώπισης που θεωρούνταν ότι αντιπροσωπεύουν Μέτρια Αυτονομία συσχετιζόνταν περισσότερο με τους τρόπους αντιμετώπισης Μέτριου και Υψηλού Ελέγχου, παρά Υψηλής Αυτονομίας. Πρότειναν έτσι να θεωρούνται ως ελεγκτικοί τρόποι αντιμετώπισης και όχι ως Μέτρια Αυτονομία. Για να διερευνήσουμε την πρότασή τους αυτή, κρατήσαμε τους τρόπους αντιμετώπισης Μέτριας Αυτονομίας ως μια τρίτη διαβάθμιση στον έλεγχο και την ονομάσαμε «Ελάχιστος Έλεγχος». Βέβαια θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα προσδιορίσουν αν πράγματι πρόκειται για Ελά-

χιστο Έλεγχο, δηλαδή θα προσδιορίσουν τη θέση αυτού του τρόπου αντιμετώπισης στο συνεχές: έλεγχος-υποστήριξη της αυτονομίας. Ταυτόχρονα προσθέσαμε άλλον έναν τρόπο αντιμετώπισης, για να δούμε αν θα λειτουργήσει ως Μέτρια Αυτονομία.

Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι ο τρόπος αντιμετώπισης που αντιπροσωπεύει τον Υψηλό Έλεγχο εμπεριέχει την υπόσχεση μιας αμοιβής ή την απειλή μιας τιμωρίας. Ο τρόπος αντιμετώπισης που αντιπροσωπεύει το Μέτριο Έλεγχο εμπεριέχει υπενθύμιση της υποχρέωσης του παιδιού. Ο τρόπος αντιμετώπισης που αντιπροσωπεύει Ελάχιστο Έλεγχο (ή στον αρχικό σχεδιασμό του αμερικανικού ερωτηματολογίου τη Μέτρια Αυτονομία) εμπεριέχει μια υπόδειξη σχετική με τη συμπεριφορά των άλλων παιδιών που δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα. Οι τρεις αυτοί τρόποι αντιμετώπισης ενός προβλήματος, καθώς αποτελούν στοιχεία της ελεγκτικής παρακίνησης, σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, ενισχύουν τη ρύθμιση της συμπεριφοράς του παιδιού μέσω εξωτερικού ή εσωτερικού ελέγχου ή υπονομούμεν το εσωτερικό κίνητρο, όταν αυτό υπάρχει. Ο τρόπος αντιμετώπισης που αντιπροσωπεύει Μέτρια Αυτονομία (που προστέθηκε στο ελληνικό ερωτηματολόγιο, καθώς η Μέτρια Αυτονομία του αμερικανικού ερωτηματολογίου, σύμφωνα με τις υποδείξεις των Deci, Schwartz, Sheinman και Ryan (1981), αλλά και των Reeve, Bolt και Cai (1999) μετατοπίστηκε στην παρακίνηση μέσω ελέγχου) εμπεριέχει μια υπόδειξη σχετικά με ένα όφελος που θα αποκομίσει το παιδί, αν ξεπεράσει το πρόβλημα. Υποθέτουμε ότι με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η ρύθμιση της συμπεριφοράς του παιδιού μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας, που οδηγεί σε αυτοπροσδιορισμένη συμπεριφορά. Τέλος, ο τρόπος αντιμετώπισης που αντιπροσωπεύει Υψηλή Αυτονομία εμπεριέχει συζήτηση του προβλήματος και ενθάρρυνση του παιδιού να αντιμετωπίσει το πρόβλημα όπως πιστεύει αυτό καλύτερα. Ο τρόπος αυτός αντιμετώπισης ενισχύει τον αυτοπροσδιορισμό του μαθητή, καθώς τον βοηθάει να αντιληφθεί ότι αυ-

τός καθορίζει τη συμπεριφορά του και οι άλλοι σέβονται τις αποφάσεις του, συνθήκη απαραίτητη τόσο για την ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων, όσο και την εσωτερικευση των εξωτερικών κινήτρων.

Τη νέα κλίμακα αποτελούσαν οκτώ σύντομες περιγραφές προβλημάτων που παρουσιάζονται στο σχολείο ή στο σπίτι και το κάθε πρόβλημα ακολουθούσαν πέντε τρόποι αντιμετώπισης, που εξέφραζαν: Υψηλό Έλεγχο, Μέτριο Έλεγχο, Ελάχιστο Έλεγχο, Μέτρια Αυτονομία και Υψηλή Αυτονομία. Η νέα κλίμακα αρχικά δοκιμάστηκε σε ένα δείγμα 100 εκπαιδευτικών. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  για τις πέντε υποκλίμακες κυμάνθηκε από 0,60 έως 0,79 που κρίνεται ικανοποιητικός. Υπήρξε όμως θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της Υψηλής Αυτονομίας και του Υψηλού Ελέγχου. Αυτό σημαίνει ότι υπήρχαν εκπαιδευτικοί που στο ίδιο πρόβλημα αξιολογούσαν ως κατάλληλη τόσο την αντιμετώπιση που εξέφραζε υψηλό έλεγχο, όσο και την αντιμετώπιση που εξέφραζε υψηλή αυτονομία. Το φαινόμενο αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί είτε ως προτίμηση και των δύο τρόπων αντιμετώπισης του προβλήματος είτε ως σύγχυση των συμμετεχόντων ανάμεσα σε αυτό που πραγματικά πιστεύουν και σε αυτό που στη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρείται σωστό. Για να διερευνήσουμε αυτό το φαινόμενο αποφασίσαμε να διαχωρίσουμε τις περιγραφές των προβλημάτων σε αυτές που ακολουθούνται μόνο από ελεγκτικούς τρόπους αντιμετώπισης και σε αυτές που ακολουθούνται μόνο από τρόπους αντιμετώπισης που εκφράζουν υποστήριξη της αυτονομίας. Υποθέσαμε ότι με αυτό τον τρόπο ίσως απαντήσουν με μεγαλύτερη αξιοπιστία σχετικά με τις δικές τους αντιλήψεις και όχι τις κοινωνικά αρεστές. Επειδή το ερωτηματολόγιο ήταν υπό διαμόρφωση, αποφασίσαμε να αυξήσουμε τις περιγραφές των προβλημάτων από οκτώ σε δεκάξι, ώστε να έχουμε και πάλι οκτώ τρόπους αντιμετώπισης που εκφράζουν έλεγχο (υψηλό, μέτριο και ελάχιστο) και οκτώ τρόπους αντιμετώπισης που εκφράζουν υποστήριξη της αυτονομίας (μέτρια και υψηλή), όπως και στο



αρχικό ερωτηματολόγιο. Με αυτό τον τρόπο θα υπήρχε μεγαλύτερη ευχέρεια να αφαιρεθούν στη συνέχεια περιγραφές προβλημάτων ή τρόποι αντιμετώπισης που θα δημιουργούσαν πρόβλημα στην εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, χωρίς να περιοριστεί ιδιαίτερα η κλίμακα. Για τη δημιουργία των οκτώ νέων περιγραφών προβλημάτων και τρόπων αντιμετώπισής τους, λάβαμε υπόψη μας το εννοιολογικό πλαίσιο των αρχικών, καθώς και την ελληνική εκπαιδευτική κουλτούρα.

Η νέα αυτή μορφή της κλίμακας δοκιμάστηκε άλλες δύο φορές σε δύο διαφορετικά δείγματα (69 εκπαιδευτικοί και 101 εκπαιδευτικοί και γονείς), ώσπου να πάρει τη μορφή που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Σε κάθε δοκιμασία της κλίμακας βελτιωνόταν η διατύπωση των προβλημάτων και των τρόπων αντιμετώπισης ή αφαιρούνταν κάποια προβλήματα ή τρόποι αντιμετώπισής τους με κριτήριο τη συσχέτιση μεταξύ των τρόπων αντιμετώπισης που ανήκαν στην ίδια υποκλίμακα, ώστε να επιτύχουμε καλύτερη εσωτερική αξιοπιστία. Η τελική μορφή της κλίμακας περιλαμβάνει δεκατρείς σύντομες περιγραφές προβλημάτων που παρουσιάζονται στο σχολείο ή στο σπίτι και τριανταένα τρόπους αντιμετώπισής τους. Πιο συγκεκριμένα, από τις δεκατρείς περιγραφές προβλημάτων, εφτά ακολουθούνται από τρεις τρόπους αντιμετώπισης: Υψηλού Ελέγχου, Μέτριου Ελέγχου και Ελάχιστου Ελέγχου, τέσσερις ακολουθούνται από δύο τρόπους αντιμετώπισης: Μέτριας Αυτονομίας και Υψηλής Αυτονομίας, μία ακολουθείται από έναν τρόπο αντιμετώπισης: Μέτριας Αυτονομίας και, τέλος, μία περιγραφή προβλήματος ακολουθείται από έναν τρόπο αντιμετώπισης: Υψηλής Αυτονομίας. Οι περιγραφές των προβλημάτων παρουσιάζονται εναλλάξ, μία περιγραφή που ακολουθείται από ελεγκτικούς τρόπους αντιμετώπισης και μία που ακολουθείται από τρόπους υποστήριξης της αυτονομίας. Παρακάτω δίνεται παράδειγμα της κλίμακας:

**Η Δήμητρα, μια μαθήτριά της τάξης σας, όλη τη χρονιά παρουσιάζει δυσκολίες στις δρα-**

**στηριότητες ανάγνωσης. Ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος να τη βοηθήσετε;**

- α. Να εμπλέκετε συχνά σε δραστηριότητες ανάγνωσης τους μαθητές που έχουν ευχέρεια, ώστε να ενθαρρυνθεί και αυτή να διαβάσει τόσο καλά όσο και οι άλλοι (ΕΕ: Ελάχιστος Έλεγχος).

1	2	3	4	5	6	7
τελειώς			μέτρια			πολύ
ακατάλληλο			κατάλληλο			κατάλληλο

- β. Να της υποσχεθείτε πως θα της δίνετε μια καραμέλα, κάθε φορά που θα διαβάσει καλά, ενώ όταν δεν θα διαβάσει καλά θα της στερεείτε το προνόμιο να ποτίζει τις γλάστρες, κάτι που της αρέσει ιδιαίτερα (ΥΕ: Υψηλός Έλεγχος).
- γ. Να της επισημάνετε ότι πρέπει να καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια, γιατί δεν πρέπει να τελειώσει η χρονιά χωρίς να έχει μάθει να διαβάσει πολύ καλά (ΜΕ: Μέτριος Έλεγχος).

**Ο γιος σας, όταν κάνει τα μαθήματά του, με την παραμικρή ευκαιρία, τα αφήνει στη μέση και παίζει. Έτσι όλο το απόγευμα πρέπει να τον κυνηγάτε εσείς για να διαβάσει. Ένα απόγευμα, για να αντιμετωπίσετε την κατάσταση, αποφασίζετε:**

- α. Να τον ενθαρρύνετε να σκεφτεί το λόγο της έλλειψης του ενδιαφέροντός του και να του εξηγήσετε ότι έχει τη δυνατότητα να προγραμματίζει ο ίδιος τις εργασίες του, διαβεβαιώνοντάς τον ότι θα είστε στη διάθεσή του, αν σας χρειαστεί (ΥΑ: Υψηλή Αυτονομία).

1	2	3	4	5	6	7
τελειώς			μέτρια			πολύ
ακατάλληλο			κατάλληλο			κατάλληλο

- β. Να του εξηγήσετε ότι αν τελειώνει πρώτα τα μαθήματά του, θα έχει περισσότερο ελεύθερο χρόνο και θα ευχαριστιέται πιο πολύ το παιχνίδι (ΜΑ: Μέτρια Αυτονομία).

## 2. Κείμενα σχετικά με τον τρόπο παρακίνησης των μαθητών

Οι αντιλήψεις των μελλοντικών δασκάλων σχετικά με τον τρόπο παρακίνησης των μαθητών διερευνήθηκαν με την ακόλουθη ανοικτή ερώτηση:

*Κάνετε Μελέτη Περιβάλλοντος στην τάξη σας και, ενώ οι περισσότεροι μαθητές ενδιαφέρονται και συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ένας μαθητής φαίνεται να μην προσέχει καθόλου αυτά που συμβαίνουν στο μάθημα. Θα θέλαμε να μας περιγράψετε σε μία ή δύο παραγράφους με ποιον τρόπο θα επιχειρούσατε να τον εμπλέξετε στο μάθημα.*

Τα κείμενα των φοιτητών αξιολογήθηκαν ως προς έξι κριτήρια, πέντε από τα οποία αποτελούν σημαντικά στοιχεία υποστήριξης της αυτονομίας των μαθητών, όπως αυτή ορίζεται από τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού [βλέπε Εισαγωγή στην παρούσα εργασία και Reeve, Bolt και Cai (1999: 544)] και ένα αποτελεί στοιχείο υποστήριξης της επάρκειας του μαθητή, που θεωρείται επίσης σημαντική συνθήκη τόσο για την καλλιέργεια των εσωτερικών κινήτρων, όσο και για την εσωτερική κίνηση των εξωτερικών κινήτρων (Grolnick, Deci & Ryan, 1997). Ο προσδιορισμός των κριτηρίων έγινε λαμβάνοντας υπόψη τα εξής: (α) Τον εννοιολογικό προσδιορισμό της υποστήριξης της αυτονομίας σε ερωματολογία αξιολόγησης της υποστήριξης της αυτονομίας του εκπαιδευτικού (Skinner & Belmont, 1993), σε κείμενα εκπαιδευτικών (Reeve, Bolt & Cai, 1999), σε συνεντεύξεις εκπαιδευτικών (Waeytens, Lens & Bandenbergh, 2002) και σε ανάλυση του λόγου της μητέρας κατά την αλληλεπίδρασή της με το παιδί σε συγκεκριμένη δραστηριότητα (Deci et al., 1993). (β) Τα κείμενα των φοιτητών, ώστε ο λειτουργικός ορισμός των κριτηρίων (που δίνεται παρακάτω) να ανταποκρίνεται σε κάτι που υπάρχει μέσα στα κείμενα και μπορεί να αξιολογηθεί. Για παράδειγμα, ένα από τα κριτήρια υποστήριξης της αυτονομίας των μαθητών, το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί από τους Reeve, Bolt και Cai (1999) σε αντίστοιχη αξιολόγηση κειμένων εκ-

παιδευτικών, είναι το μη ελεγκτικό ύφος στην επικοινωνία του εκπαιδευτικού με το μαθητή. Το κριτήριο αυτό δεν είναι εύκολο να το διακρίνει κανείς σε ένα κείμενο αν δεν συνδυαστεί από συγκεκριμένη συμπεριφορά, όπως είναι για παράδειγμα αυτή του πέμπτου ή του έκτου κριτηρίου (βλέπε παρακάτω). Έτσι οι λειτουργικοί ορισμοί των κριτηρίων, που δίνονται παρακάτω, καθώς αφορούν τον τρόπο που εκφράζονται κάποιες έννοιες, όπως η υποστήριξη της αυτονομίας ή της επάρκειας του μαθητή, στα κείμενα των φοιτητών, αποτελούν ταυτόχρονα εκτίμηση του περιεχομένου αυτών των εννοιών για τους Έλληνες φοιτητές. Κάθε κριτήριο αξιολογήθηκε με μια κλίμακα από 1 (δεν εμφανίζεται καθόλου το κριτήριο αυτό στο κείμενο του φοιτητή) έως 7 (το κριτήριο αυτό εμφανίζεται έντονα στο κείμενο του φοιτητή). Άρα, υψηλή βαθμολογία στα έξι κριτήρια δηλώνει υποστήριξη της αυτονομίας του μαθητή. Τα κείμενα 30 φοιτητών εκτιμήθηκαν από δεύτερο αξιολογητή. Επειδή η συσχέτιση των εκτιμήσεων των δύο αξιολογητών ήταν υψηλή, η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε βάσει των εκτιμήσεων του αξιολογητή που αξιολόγησε όλα τα κείμενα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα έξι κριτήρια και ο δείκτης συσχέτισης της εκτίμησης των δύο αξιολογητών:

- α. *Χώρος στο μαθητή (κριτήριο 1)*: Δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να μιλήσει, να εκφράσει τα συναισθήματά του ή τις απόψεις του ή τα βιώματά του ή τα ενδιαφέροντά του ( $r=0,88$ ).
- β. *Ενίσχυση επάρκειας (κριτήριο 2)*: Ενισχύεται η επάρκεια του μαθητή μέσα από την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να βοηθήσει το παιδί να νιώσει ότι αυτό που γίνεται μέσα στην τάξη τον αφορά, είναι κοντά στα ενδιαφέροντά του και μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων ( $r=0,91$ ).
- γ. *Δεν είναι καθοδηγητικός (κριτήριο 3)*: Ο δάσκαλος/α δεν είναι καθοδηγητικός/η με την έννοια ότι δεν υποδεικνύει διαρκώς στο μαθητή πράγματα που πρέπει να κάνει ( $r=0,85$ ).
- δ. *Ενσυναίσθηση (κριτήριο 4)*: Ο δάσκαλος/α εν-

διαφέρεται να κατανοήσει την αιτία της απροσεξίας του μαθητή ( $r=0,93$ ).

- ε. Δεν πιέζει για συμμετοχή (κριτήριο 5): Ο δάσκαλος/α δεν πιέζει άμεσα ή έμμεσα το μαθητή να συμμετέχει στο μάθημα, αλλά του επιτρέπει να αποφασίσει μόνος του τι θα κάνει ( $r=0,83$ ).
- στ. Δεν καταδεικνύει το παράπτωμα (κριτήριο 6): Ο/η δάσκαλος/α δεν ενδιαφέρεται να δείξει στο μαθητή που δεν προσέχει ότι η συμπεριφορά του δεν είναι σωστή, να του καταλογίσει δηλαδή παραβίαση κάποιου κανόνα ( $r=0,92$ ).

### Γ. Η Διαδικασία

Στην αρχή της παράδοσης ενός πανεπιστημιακού μαθήματος, οι φοιτητές ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν τα εργαλεία της έρευνας. Αρχικά, δόθηκε στους φοιτητές η ανοιχτή ερώτηση, σχετικά με τον τρόπο παρακίνησης ενός μαθητή που δεν προσέχει στο μάθημα. Επιλέχθηκε να δοθεί στην αρχή η ανοιχτή ερώτηση, ώστε οι φοιτητές να μην επηρεαστούν από τους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων που προτείνει το ερωτηματολόγιο Ε/ΑΠΕΓ. Στη συνέχεια οι φοιτητές συμπλήρωσαν δύο άλλα ερωτηματολόγια, τα οποία δεν παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία. Τέλος, τέταρτη στη σειρά, συμπληρώθηκε η κλίμακα Ε/ΑΠΕΓ. Ένα μήνα αργότερα 75 από τους 115 φοιτητές συμπλήρωσαν πάλι την κλίμακα Ε/ΑΠΕΓ, για να ελεγχθεί η χρονική της σταθερότητα.

### 3. Αποτελέσματα

#### Α. Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της κλίμακας Ελεγκτικού/Αυτόνομου Προσανατολισμού Εκπαιδευτικών και Γονέων

Στη συνέχεια παρουσιάζεται: (i) η αξιολόγηση της εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής της κλίμακας Ε/ΑΠΕΓ, (ii) η αξιολόγηση της εσωτερικής της αξιοπιστίας και (iii) η αξιολόγηση της χρονικής της σταθερότητας.

#### ι) Αξιολόγηση της εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής

Για την αξιολόγηση της εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής της κλίμακας έγινε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση για την εξαγωγή πέντε παραγόντων και στη συνέχεια ορθογώνια περιστροφή (Varimax). Επισημαίνεται ότι το μέτρο επάρκειας της δειγματοληψίας των Kaiser Meyer Olkin (ΚΜΟ) στην προκειμένη περίπτωση βρέθηκε 0.73, που είναι ικανό για να διεξαχθεί η παραγοντική ανάλυση. Η λύση που προέκυψε κατέταξε τους τριάντα έναν τρόπους αντιμετώπισης κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι τρόποι αντιμετώπισης Μέτριας Αυτονομίας να φορτίζουν τόσο στον παράγοντα που περιλάμβανε την Υψηλή Αυτονομία όσο και στον παράγοντα που περιλάμβανε το Μέτριο Έλεγχο, αλλά και στον έναν από τους δύο παράγοντες που φόρτιζαν οι τρόποι αντιμετώπισης Ελάχιστου Ελέγχου. Για το λόγο αυτό η υποκλίμακα της Μέτριας Αυτονομίας εξαιρέθηκε από τον έλεγχο εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής της κλίμακας

Στη συνέχεια έγινε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση για την εξαγωγή τεσσάρων παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή (Varimax). Η λύση που προέκυψε κατέταξε τους είκοσι πέντε από τους είκοσι έξι τρόπους αντιμετώπισης (είχαν εξαιρεθεί από την ανάλυση οι πέντε τρόποι αντιμετώπισης Μέτριας Αυτονομίας) στις αναμενόμενες υποκλίμακες, εξηγώντας το 48.7% της διακύμανσης. Ένας τρόπος αντιμετώπισης που είχε χαρακτηριστεί ως τρόπος Υψηλής Αυτονομίας φόρτιζε στον τρίτο παράγοντα (ποσοστό διακύμανσης 8.8% και ιδιοτιμή 2.3), που περιλάμβανε τους επτά τρόπους Ελάχιστου Ελέγχου. Για το λόγο αυτό επαναλάβαμε για τρίτη φορά την παραγοντική ανάλυση αφαιρώντας αυτό τον τρόπο αντιμετώπισης Υψηλής Αυτονομίας. Η λύση που προέκυψε κατατάσσει τους είκοσι πέντε τρόπους αντιμετώπισης στις αναμενόμενες υποκλίμακες, εξηγώντας το 50.2% της διακύμανσης.

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τις φορτίσεις των τρόπων αντιμετώπισης που ορίζουν τον κάθε παράγοντα. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 1, ο πρώτος παράγοντας (ποσοστό διακύμανσης 22%

**Πίνακας 1**  
**Παραγοντική Ανάλυση**

	1	2	3	4
ME10.3	0,820			
ME 3.3	0,738			
ME13.1	0,700			
ME 8.1	0,668			
ME 5.3	0,661			
ME 1.3	0,637			
YE 3.2		0,713		
YE 1.1		0,680		
YE10.1		0,660		
YE 8.2		0,654		
YE13.3		0,652		
YE 5.2	0,354	0,600		
YE 6.3		0,502		
EE 8.3			0,763	
EE13.2			0,701	
EE 6.1			0,625	
EE 1.2			0,617	
EE10.2			0,615	
EE 5.1			0,556	
EE 3.1			0,346	
YA11.2				0,784
YA12.1				0,780
YA 9.1				0,630
YA 4.1				0,561
ME 6.2	0,492			0,510

Φορτίσεις μικρότερες του 0,35 έχουν παραλειφθεί. Η λύση εξηγεί το 50,2% της διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 22% της διακύμανσης, ο δεύτερος παράγοντας εξηγεί το 12,4% της διακύμανσης, ο τρίτος παράγοντας εξηγεί το 9,1% της διακύμανσης και ο τέταρτος παράγοντας εξηγεί το 6,8% της διακύμανσης.

και ιδιοτιμή 5,5) συμφωνεί με την υποκλίμακα Μέτρου Ελέγχου και περιλαμβάνει τους αντίστοιχους έξι από τους επτά τρόπους αντιμετώπισης, ενώ ένας ακόμη φορτίζει τόσο στον πρώτο όσο και στον τέταρτο παράγοντα. Ο δεύτερος παράγοντας (ποσοστό διακύμανσης 12,4% και ιδιοτιμή 3,1) συμφωνεί με την υποκλίμακα Υψηλού Ελέγχου, περιλαμβάνοντας τους επτά αντίστοιχους

τρόπους αντιμετώπισης. Ο τρίτος παράγοντας (ποσοστό διακύμανσης 9,1% και ιδιοτιμή 2,3) συμφωνεί με την υποκλίμακα του Ελάχιστου Ελέγχου και περιλαμβάνει τους επτά αντίστοιχους τρόπους αντιμετώπισης. Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας (ποσοστό διακύμανσης 6,8% και ιδιοτιμή 1,7) συμφωνεί με την υποκλίμακα της Υψηλής Αυτονομίας και περιλαμβάνει τέσσερις

**Πίνακας 2**  
**Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες και δείκτες αξιοπιστίας για τις 4 υποκλίμακες**

Υποκλίμακες	M.T.	T.A.	$\alpha$
ΥΕ	3,10	1,16	0,80
ΜΕ	5,46	1,06	0,82
ΕΕ	4,20	1,02	0,74
ΥΑ	5,94	0,78	0,67

**Πίνακας 3**  
**Δείκτες συσχέτισης (Pearson r) μεταξύ των 4 υποκλιμάκων**

	ΥΕ	ΜΕ	ΕΕ	ΥΑ
ΥΕ	-			
ΜΕ	0,219*	-		
ΕΕ	0,448**	0,317**	-	
ΥΑ	-0,050	0,172	0,083	-

(\*)=επίπεδο σημαντικότητας 0,05  
 (\*\*)=επίπεδο σημαντικότητας 0,01  
 N=115

από τους πέντε αντίστοιχους τρόπους αντιμετώπισης και έναν τρόπο αντιμετώπισης που θεωρείται ως Μέτριος Έλεγχος και φορτίζει τόσο στον πρώτο όσο και στον τέταρτο παράγοντα.

Από την παραγοντική ανάλυση φαίνεται ότι στην ελληνική κλίμακα οι τέσσερις υποκλίμακες (ΥΕ, ΜΕ, ΕΕ και ΥΑ) διαθέτουν εννοιολογική εγκυρότητα.

*ii) Αξιολόγηση της εσωτερικής αξιοπιστίας*

Σχετικά με την εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας Ε/ΑΠΕΓ στον Πίνακα 2 αναφέρονται ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  για τις τέσσερις υποκλίμακες, αλλά και οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες.

Από την παρατήρηση του Πίνακα 2 διαπιστώνει κανείς πως η υποκλίμακα της Υψηλής Αυτονομίας έχει υψηλότερη μέση τιμή από την υποκλίμακα του Υψηλού Ελέγχου και μικρότερη τυπική απόκλιση. Εφαρμόζοντας τον έλεγχο t δια-

πιστώθηκε ότι η διαφορά ανάμεσα στη μέση τιμή της υποκλίμακας του Υψηλού Ελέγχου και της Υψηλής Αυτονομίας είναι στατιστικά σημαντική ( $t=-21,20$ ,  $df=114$ ,  $p<0,001$ ). Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  για τις τέσσερις υποκλίμακες της ελληνικής κλίμακας κυμαίνεται από 0,67 έως 0,80 και θεωρείται ικανοποιητικός.

Στη συνέχεια στον Πίνακα 3 δίνονται οι συσχετίσεις μεταξύ των μέσων τιμών των τεσσάρων υποκλιμάκων.

Παρατηρείται αρνητική συσχέτιση μεταξύ του υψηλού ελέγχου και της υψηλής αυτονομίας, η οποία όμως είναι σχεδόν μηδέν. Παρατηρείται επίσης θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων του ελέγχου. Όμως, παρατηρείται ότι ο Μέτριος Έλεγχος συσχετίζεται λιγότερο με τον Υψηλό Έλεγχο, ενώ ο Ελάχιστος Έλεγχος συσχετίζεται περισσότερο με τον Υψηλό Έλεγχο. Φαίνεται, επομένως, ότι για το δείγμα της έρευνας μια υπόδειξη σχετική με τη

**Πίνακας 4**  
**Δείκτες συσχέτισης (Pearson r) των υποκλιμάκων**  
**μεταξύ πρώτης και δεύτερης δοκιμασίας του ερωτηματολογίου**

	YE2	ME2	EE2	YA2
YE1	0,814**			
ME1		0,696**		
EE1			0,708**	
YA1				0,667**

(\*) = επίπεδο σημαντικότητας 0,05

(\*\*) = επίπεδο σημαντικότητας 0,01

N = 115

συμπεριφορά των άλλων παιδιών θεωρείται περισσότερο ελεγκτική συμπεριφορά σε σχέση με την υπενθύμιση της υποχρέωσης του παιδιού.

### iii) Αξιολόγηση της χρονικής σταθερότητας

Στη συνέχεια παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 οι συσχετίσεις μεταξύ των μέσων τιμών των τεσσάρων υποκλιμάκων κατά την πρώτη και τη δεύτερη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από 75 εκ των 115 φοιτητών του δείγματος μετά από ένα μήνα (επανάλεγχος).

Από τον Πίνακα 4 φαίνεται ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη δοκιμασία είναι υψηλές. Ο έλεγχος t έδειξε ότι η μέση τιμή των υποκλιμάκων στις δύο μετρήσεις δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά για το Μέτριο Έλεγχο ( $t=1,23$ ,  $df=74$ ,  $p=0,221$ ), τον Ελάχιστο Έλεγχο ( $t=0,62$ ,  $df=74$ ,  $p=0,540$ ) και την Υψηλή Αυτονομία ( $t=1,57$ ,  $df=74$ ,  $p=0,120$ ). Υπάρχει όμως στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη μέση τιμή της υποκλίμακας του Υψηλού Ελέγχου τις δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές ( $t=-2,77$ ,  $df=74$ ,  $p=0,007$ ).

## **B. Οι απλήψεις των υποψηφίων δασκάλων για την παρακίνηση των μαθητών**

### i) Περιγραφικά στοιχεία

Τα κείμενα των φοιτητών αξιολογήθηκαν ως προς πέντε κριτήρια σχετικά με την υποστήριξη

της αυτονομίας των μαθητών και ως προς ένα κριτήριο σχετικό με την υποστήριξη της επάρκειας των μαθητών. Οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των έξι κριτηρίων παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.

Από την παρατήρηση της μέσης τιμής διαπιστώνει κανείς πως οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί του παρόντος δείγματος δεν επιδιώκουν να δείξουν στο μαθητή που δεν προσέχει πως η συμπεριφορά αυτή αποτελεί παράπτωμα (κριτήριο 6). Ταυτόχρονα, όμως, δεν φαίνεται να ενδιαφέρονται ιδιαίτερα να κατανοήσουν την αιτία της απροσεξίας του μαθητή (κριτήριο 4), καθώς επίσης δεν φαίνεται να δίνουν αρκετό «χώρο» στο μαθητή για να εκφράσει τις προτιμήσεις του, τα ενδιαφέροντά του ή τις απόψεις του (κριτήριο 1). Βέβαια, οι τυπικές αποκλίσεις των έξι κριτηρίων είναι αρκετά μεγάλες, που σημαίνει, όπως είναι αναμενόμενο, ότι υπάρχουν και ακραίες περιπτώσεις που κινούνται είτε σε πολύ χαμηλή βαθμολογία (αντιμετώπιση του προβλήματος μέσω ελέγχου) είτε σε πολύ υψηλή βαθμολογία (αντιμετώπιση του προβλήματος μέσω υποστήριξης της αυτονομίας). Αξίζει να σημειωθεί ότι το συμπέρασμα στο οποίο οδηγηθήκαμε από την παρατήρηση της μέσης τιμής των κριτηρίων αξιολόγησης των κειμένων των φοιτητών επιβεβαιώθηκε και από τον έλεγχο t. Συγκεκριμένα, η μέση τιμή του κριτηρίου «δεν καταδεικνύει το παράπτωμα» (κριτήριο 6) είναι σημαντικά υψηλότερη

**Πίνακας 4**  
**Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των κριτηρίων αξιολόγησης των αντιλήψεων**

Κριτήρια	M.T.	T.A.
1. Χώρος στο μαθητή	3,90	1,90
2. Ενίσχυση επάρκειας	4,25	1,83
3. Δεν είναι καθοδηγητικός	4,38	1,61
4. Ενσυναίσθηση	2,11	2,03
5. Δεν πιέζει για συμμετοχή	4,29	1,76
6. Δεν αποδίδει το παράπτωμα	5,74	1,75

από τα άλλα πέντε κριτήρια (με το κριτήριο 1:  $t=10,512$ ,  $df=114$ ,  $p=0,000$ , με το κριτήριο 2:  $t=8,591$ ,  $df=114$ ,  $p=0,000$ , με το κριτήριο 3:  $t=9,855$ ,  $df=114$ ,  $p=0,000$ , με το κριτήριο 4:  $t=15,528$ ,  $df=114$ ,  $p=0,000$  και με το κριτήριο 5:  $t=10,952$ ,  $df=114$ ,  $p=0,000$ ). Επίσης η μέση τιμή του κριτηρίου «ενσυναίσθηση» (κριτήριο 4) είναι σημαντικά χαμηλότερη από τα άλλα πέντε κριτήρια (με το κριτήριο 1:  $t=-8,336$ ,  $df=114$ ,  $p=0,000$ , με το κριτήριο 2:  $t=-8,334$ ,  $df=114$ ,  $p=0,000$ , με το κριτήριο 3:  $t=-10,315$ ,  $df=114$ ,  $p=0,000$ , με το κριτήριο 5:  $t=-9,976$ ,  $df=114$ ,  $p=0,000$  και με το κριτήριο 6:  $t=-15,528$ ,  $df=114$ ,  $p=0,000$ ). Τέλος η μέση τιμή του κριτηρίου «χώρος στο μαθητή» (κριτήριο 1) είναι σημαντικά χαμηλότερη από άλλα τέσσερα κριτήρια (με το κριτήριο 2:  $t=-2,801$ ,  $df=114$ ,  $p=0,006$ , με το κριτήριο 3:  $t=-3,048$ ,  $df=114$ ,  $p=0,003$ , με το κριτήριο 5:  $t=-2,253$ ,  $df=114$ ,  $p=0,026$  και με το κριτήριο 6:  $t=-10,512$ ,  $df=114$ ,  $p=0,000$ )

ii) *Αυτόνομος προσανατολισμός των υποψηφίων δασκάλων*

Η μέση τιμή των έξι κριτηρίων (πέντε κριτήρια υποστήριξης της αυτονομίας και ένα κριτήριο υποστήριξης της επάρκειας) αποτέλεσε ένα σκορ αυτόνομου προσανατολισμού για τον κάθε υποψήφιο δάσκαλο. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα κείμενα δύο φοιτητών. Το πρώτο έχει χαμηλό σκορ αυτόνομου προσανατολισμού, ενώ το δεύτερο υψηλό.

- *Κείμενο χαμηλού αυτόνομου προσανατολισμού:* Αρχικά, όταν βλέπουμε ότι ένα παιδί δεν προσέχει στο μάθημα, ξεκινάμε με μια παρατήρηση. Του εξηγούμε ότι το μάθημα είναι πολύ ενδιαφέρον και ότι οφείλει να προσέχει, καθώς το αφορά. Του λέμε ότι μιλάει για τη φύση και μέσα από το μάθημα θα μάθει να τη σέβεται. Έτσι, με τον τρόπο αυτό μπορεί και να του κινήσουμε το ενδιαφέρον και να αρχίσει να συμμετέχει στο μάθημα. Αν δούμε ότι ο μαθητής μετά την παρατήρηση που του κάνουμε και πάλι δεν προσέχει, τότε μπορούμε να απευθυνόμαστε σε αυτόν κάνοντάς του διάφορες ερωτήσεις σχετικές με το μάθημα. Οπότε, αν δει ότι δεν ξέρει να απαντήσει, ενώ οι συμμαθητές του σηκώνουν όλοι το χέρι για να απαντήσουν, θα νιώσει λίγο άσχημα, οπότε μετά μπορεί να συμμετέχει, ώστε να είναι και αυτός ενεργό μέλος στην τάξη.
- *Κείμενο υψηλού αυτόνομου προσανατολισμού:* Πάνω από όλα θα προσπαθούσα να καταλάβω, βάσει των δεδομένων που έχω για το συγκεκριμένο μαθητή, για ποιο λόγο δεν συμμετέχει, αν δηλαδή έχει κάποιο προσωπικό πρόβλημα ή δεν καταλαβαίνει το μάθημα ή αν ακόμη δεν τον ενδιαφέρει. Σε κάθε περίπτωση θα προσπαθούσα να του κεντρίσω το ενδιαφέρον κάνοντάς του ερωτήσεις πάνω στα προσωπικά του βιώματα και τις αναμνήσεις που έχει σχετικά με αυτό το θέμα. Στη

**Πίνακας 6**  
**Δείκτες συσχέτισης (Pearson r) μεταξύ του σκορ αυτόνομου προσανατολισμού**  
**και των υποκλιμάκων του Ελεγκτικού/Αυτόνομου προσανατολισμού**

	1	2	3	4	5
1. Σκορ αυτόνομου προσανατολισμού	-				
2. Υψηλός Έλεγχος	0,011	-			
3. Μέτριος Έλεγχος	0,020	0,219*	-		
4. Ελάχιστος Έλεγχος	-0,009	0,448**	0,317**	-	
5. Υψηλή Αυτονομία	0,282**	-0,050	0,171	0,083	-

(\*)=επίπεδο σημαντικότητας 0,05

(\*\*)=επίπεδο σημαντικότητας 0,01

N=115

συνέχεια, πάντα με το δεδομένο ότι γνωρίζω τους μαθητές μου καλά και έχω επιχειρήσει να καταλάβω τα ενδιαφέροντά τους, θα πρότεινα ομαδικές εργασίες, ο μαθητής θα εμπλεκόταν έτσι περισσότερο στη διαδικασία, αλλά θα τους έδινα τη δυνατότητα να διαλέξουν οι ίδιοι το θέμα, τον τρόπο διαχείρισης και παρουσίασης της εργασίας. Αλλά όλα αυτά αφού έχω οργανώσει με τους ίδιους τους μαθητές μου το μάθημα ζητώντας τους να μου προτείνουν οι ίδιοι τον τρόπο με τον οποίο επιθυμούν να γίνει το μάθημα.

Όπως φαίνεται από το πρώτο κείμενο, όταν οι μελλοντικοί δάσκαλοι δεν υποστηρίζουν τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών τους, ακολουθούν μια παραδοσιακή προσέγγιση, καθώς στρέφονται στην παρατήρηση (...*ξεκινάμε με μια παρατήρηση*) και στην αμηχανία του μαθητή μπροστά στους συμμαθητές του (...*θα νιώσει λίγο άσχημα...*). Επίσης δεν υπάρχει ενδιαφέρον να κατανοήσουν την αιτία της απροσεξίας του μαθητή, ούτε διαμορφώνουν τις συνθήκες κατά τέτοιο τρόπο ώστε να δοθεί η ευκαιρία στο παιδί, να μιλήσει για τα βιώματά του και έτσι να αναδειχθούν τα ενδιαφέροντά του. Αντίθετα, ο δάσκαλος «προαποφασίζει» για τα ενδιαφέροντα του μαθητή (...*Του εξηγούμε ότι το μάθημα είναι πολύ ενδιαφέρον*). Αυτό φαίνεται και από τα υπό-

λοιπα κείμενα των φοιτητών με χαμηλό σκορ αυτόνομου προσανατολισμού.

Γενικότερα, από τα κείμενα των φοιτητών φάνηκε ότι ο ελεγκτικός εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο αυτός που υπόσχεται μια αμοιβή ή απειλεί με τιμωρία, όπως ορίζεται στην υποκλίμακα του Υψηλού Ελέγχου στο ερωτηματολόγιο Ε/ΑΠΕΓ (μόνο σε δύο κείμενα αναφέρθηκε ότι θα χρησιμοποιήσουν υλικές αμοιβές), ούτε μόνο αυτός που υπενθυμίζει την υποχρέωση ή υποδεικνύει την «ορθή» συμπεριφορά των άλλων μαθητών, όπως ορίζεται από τις άλλες δύο υποκλίμακες του ελέγχου στο Ε/ΑΠΕΓ. Από τα κείμενα των φοιτητών φαίνεται ότι ο έλεγχος έχει και άλλες εκδοχές, όπως η έλλειψη ενσυναίσθησης, η συρρίκνωση του προσωπικού χώρου του μαθητή και η προσβολή του μαθητή.

Αντίθετα, τα κείμενα με υψηλό σκορ αυτόνομου προσανατολισμού ταιριάζουν περισσότερο με την εννοιολογική κατασκευή της Υψηλής Αυτονομίας, έτσι όπως αυτή ορίζεται από το ερωτηματολόγιο Ε/ΑΠΕΓ. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές αναφέρονται στη δυνατότητα επιλογής από το μαθητή του τρόπου με τον οποίο θα χειριστεί την κατάσταση (...*θα τους έδινα τη δυνατότητα να διαλέξουν οι ίδιοι το θέμα, τον τρόπο διαχείρισης και παρουσίασης της εργασίας*), στην ανάδειξη των ενδιαφερόντων, των απόψεων και των βιωμάτων των μαθητών, στην ένταξη των



ενδιαφερόντων τους στο μάθημα και στη διδακτική μέθοδο που θα χρησιμοποιήσουν, ώστε η ίδια η διαδικασία να προκαλεί το μαθητή να συμμετέχει και όχι μια άμεση παραίτηση του εκπαιδευτικού. Στο κείμενο με υψηλό σκορ αυτόνομου προσανατολισμού που παρουσιάστηκε παραπάνω, η υποστήριξη της αυτονομίας εκφράζεται και με την προσπάθεια κατανόησης της αιτίας της απροσεξίας του μαθητή. Αυτή η διάσταση όμως της υποστήριξης της αυτονομίας δεν εμφανίζεται απαραίτητα σε όλα τα κείμενα με υψηλό σκορ αυτόνομου προσανατολισμού.

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις του σκορ αυτόνομου προσανατολισμού, όπως αυτό προέκυψε από την ανάλυση των κειμένων των φοιτητών, με τη μέση τιμή των τεσσάρων υποκλίμακων του ερωτηματολογίου Ελεγκτικού/Αυτόνομου Προσανατολισμού Εκπαιδευτικών και Γονέων.

Παρατηρώντας τον Πίνακα 6 διαπιστώνεται ότι το σκορ αυτόνομου προσανατολισμού συσχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με την υποκλίμακα Υψηλής Αυτονομίας, όπως ήταν αναμενόμενο. Αντίθετα, δεν υπάρχει συσχέτιση στατιστικά σημαντική με της υποκλίμακες του Ελέγχου. Το γεγονός αυτό αποτελεί ένδειξη για την εξωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου Ελεγκτικού/Αυτόνομου Προσανατολισμού Εκπαιδευτικών και Γονέων.

#### 4. Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Ο πρώτος στόχος της έρευνας αφορά τη διερεύνηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του Ε/ΑΠΕΓ, που αποτελεί προσαρμογή του αντίστοιχου ερωτηματολογίου των Deci, Schwartz, Sheinman και Ryan (1981) στα ελληνικά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το ερωτηματολόγιο Ελεγκτικού/Αυτόνομου Προσανατολισμού Εκπαιδευτικών και Γονέων εμφανίζει ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία και εννοιολογική εγκυρότητα για τις τέσσερις υποκλίμακες: Υψηλής Αυτονομίας, Ελάχιστου Ελέγχου, Μέτριου Ελέγχου και Υψηλού Ελέγχου. Η υποκλίμακα της

Μέτριας Αυτονομίας, που προστέθηκε στην ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου, δεν παρουσιάζει εννοιολογική εγκυρότητα, καθώς στην παραγοντική ανάλυση δεν αναδεικνύεται ως ένας ξεχωριστός παράγοντας. Επίσης, η κλίμακα παρουσιάζει χρονική σταθερότητα στις υποκλίμακες Υψηλής Αυτονομίας, Ελάχιστου Ελέγχου και Μέτριου Ελέγχου, όχι όμως στην υποκλίμακα του Υψηλού Ελέγχου, όπου παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση τη δεύτερη χρονική στιγμή. Το στοιχείο αυτό αποτελεί σημείο προβληματισμού για την αξιοπιστία της συγκεκριμένης υποκλίμακας.

Η σύγκριση των δεδομένων των δύο εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα για την αξιολόγηση της εξωτερικής αξιοπιστίας του Ε/ΑΠΕΓ αποτέλεσε τον τρίτο στόχο της παρούσας εργασίας. Σχετικά με αυτόν το στόχο, διαπιστώθηκε ότι το υψηλό σκορ αυτόνομου προσανατολισμού συσχετίζεται σημαντικά με την υποκλίμακα της Υψηλής Αυτονομίας του Ε/ΑΠΕΓ, ενώ δεν συσχετίζεται με τις υποκλίμακες του ελέγχου. Το αποτέλεσμα αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί ένδειξη της εξωτερικής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.

Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε επίσης ότι οι τρόποι αντιμετώπισης που σχετίζονται με την υπενθύμιση της υποχρέωσης του μαθητή, οι οποίοι στο αρχικό ερωτηματολόγιο θεωρούνται τρόποι αντιμετώπισης Μέτριου Ελέγχου, μάλλον αντιπροσωπεύουν – τουλάχιστον για το δείγμα των μελλοντικών δασκάλων που συμμετείχε στην έρευνα – μια λιγότερο ελεγκτική προσέγγιση σε σχέση με την απειλή της τιμωρίας ή την υπόσχεση αμοιβής (ΥΕ) και σε σχέση με την υπόδειξη της συμπεριφοράς των άλλων παιδιών (ΕΕ). Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει και με τα αποτελέσματα άλλης έρευνας (Μίχου, 2005), στην οποία διερευνηθηκαν οι τρόποι ρύθμισης της σχολικής συμπεριφοράς των μαθητών. Συγκεκριμένα, η Μίχου (2005) διερεύνησε τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά σχολικής ηλικίας κάνουν τις εργασίες του σχολείου. Από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών φάνηκε ότι η δήλωσή τους: «κάνω τα μαθήματά μου γιατί έτσι πρέπει».

κατά την οποία το παιδί επικαλείται την υποχρέωσή του, αποτελεί ένα κίνητρο περισσότερο εσωτερικευμένο σε σχέση με τη δήλωση: «κάνω τα μαθήματά μου για να μη με κοροϊδέψουν οι συμμαθητές μου», που αποτελεί μια ρύθμιση μέσω εσωτερικού ελέγχου. Άρα, η υπενθύμιση των υποχρεώσεων των μαθητών ίσως τους βοηθάει να ταυτιστούν με τις αξίες του σχολείου χωρίς να αισθάνονται την πίεση που τους προκαλεί η σύγκριση με το συμμαθητή τους – τουλάχιστον έτσι φάνηκε να αξιολογείται στην παρούσα έρευνα από τους υποψηφίους δασκάλους. Βέβαια, κάτι τέτοιο εξαρτάται πάντα και από το υπόλοιπο διαπροσωπικό πλαίσιο, όπως αυτό καθορίζεται από τη χροιά της φωνής, τη μη λεκτική επικοινωνία και τη συναισθηματική θέρμη του ενήλικα που υπενθυμίζει την υποχρέωση (Deci et al., 1991). Τέλος, ο Ελάχιστος Έλεγχος που εμπεριέχει μια υπόδειξη σχετικά με τη συμπεριφορά των άλλων παιδιών μπορεί να θεωρηθεί περισσότερο ελεγκτικός προσανατολισμός, εφόσον παρουσιάζει μεγαλύτερη συσχέτιση με τον Υψηλό Έλεγχο. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται λογικό, καθώς η υπόδειξη σχετικά με τη συμπεριφορά των άλλων παιδιών στρέφει τους μαθητές στην εξωτερική σύγκριση και ίσως στην αναζήτηση της κοινωνικής αποδοχής, που θεωρείται ρύθμιση μέσω εσωτερικού ελέγχου (Deci & Ryan, 2000. Ryan & Deci, 2000).

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι όλα τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας σχετικά με την εσωτερική και την εξωτερική αξιοπιστία του Ε/ΑΠΕΓ, αλλά και την εγκυρότητα της εννοιολογικής του κατασκευής, προέκυψαν από ένα δείγμα υποψηφίων δασκάλων και όχι εν ενεργεία δασκάλων ή γονέων, για τους οποίους προορίζεται. Το στοιχείο αυτό περιορίζει σημαντικά την έρευνα, γεγονός που μελλοντικά θα μπορούσε να διερευνηθεί μέσω της σύγκρισης των δεδομένων της παρούσας έρευνας (υποψήφιοι δάσκαλοι) με τα δεδομένα που θα προέκυπταν από έρευνα σε δασκάλους και γονείς. Έτσι, μια έρευνα σε ένα καταλληλότερο δείγμα θα μπορούσε να δώσει πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το Ε/ΑΠΕΓ.

Σχετικά με το δεύτερο στόχο της έρευνας, η αξιολόγηση των κείμενων των φοιτητών έδειξε ότι στο σύνολο του δείγματος των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα δεν είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη η διάθεση να κατανοήσουν την αιτία της μη συμμετοχής ενός μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ούτε και η διάθεση να επιτρέψουν στο μαθητή να εκφράσει τα συναισθήματά του, τις απόψεις ή τα βιώματά του. Ταυτόχρονα, όμως, φαίνεται πως δεν επιθυμούν να αποδώσουν παράβαση στο μαθητή που δεν συμμετέχει στο μάθημα.

Παρ' όλα αυτά, ο αυτόνομος προσανατολισμός που εμφανίζεται στα κείμενα κάποιων φοιτητών συνίσταται στην ανάδειξη των ενδιαφερόντων των μαθητών, στην ενθάρρυνση της έκφρασης των απόψεων και των βιωμάτων τους, στη δυνατότητα επιλογής του τρόπου δραστηριοποίησής τους. Επίσης, οι συγκεκριμένοι φοιτητές αναφέρονται συχνά στη βιωματική προσέγγιση του διδακτικού αντικειμένου και στην εναλλαγή των διδακτικών μεθόδων, ώστε να ενισχυθεί η επάρκεια του μαθητή. Τα χαρακτηριστικά του αυτόνομου προσανατολισμού, όπως αναδύονται από τα κείμενα των υποψηφίων δασκάλων, συνάδουν με τα χαρακτηριστικά της υποστήριξης της αυτονομίας, όπως αυτά έχουν προσδιοριστεί από τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού. Υπενθυμίζεται ότι στο πλαίσιο της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού, η υποστήριξη της αυτονομίας αναφέρεται στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών και των γονέων να αναπτύξουν και να ενδυναμώσουν στο παιδί την αυτοδιαχείριση των βιωμάτων του (Ryan, 2005). Στοιχεία της υποστήριξης της αυτονομίας αποτελούν ο σεβασμός της οπτικής του παιδιού, η κατανόηση των συναισθημάτων του και η αναγνώριση του δικαιώματός του να αποτελεί τον αιτιώδη παράγοντα της συμπεριφοράς του (de Charms, 1968. Ryan & Connell, 1989). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά του αυτόνομου προσανατολισμού, όπως αναδύονται από τα κείμενα των υποψηφίων δασκάλων, συνάδουν επίσης με τα χαρακτηριστικά της υποστήριξης της αυτονομίας που έχουν προσδιοριστεί σε άλλες έρευνες, στις οποίες έγινε

αντίστοιχα ανάλυση των κειμένων εκπαιδευτικών (Reeve, Bolt & Cai, 1999) ή ανάλυση της αλληλεπίδρασης μητέρας-παιδιού (Deci et al., 1993). Συγκεκριμένα, οι Reeve, Bolt και Cai (1999) κατά την ανάλυση κειμένων εκπαιδευτικών διαπίστωσαν ότι η υποστήριξη της αυτονομίας των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς συνίσταται στη μαθητοκεντρική προσέγγιση, στην ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας, στην ενίσχυση της επάρκειας, στο μη ελεγκτικό διαπροσωπικό ύφος και στην ανάδειξη του νοήματος μιας δραστηριότητας. Επίσης, οι Deci, Driver, Hotchkiss, Robbins και Wilson (1993) διαπίστωσαν ότι, όταν η μητέρα υποστηρίζει την αυτονομία του παιδιού της κατά την εμπλοκή του σε μια δραστηριότητα, κάνει σχόλια που δείχνουν ότι αναγνωρίζει στο παιδί ότι αυτό που κατάφερε είναι αποτέλεσμα της δικής του δραστηριοποίησης, κάνει προτάσεις στο παιδί για την εξέλιξη της δραστηριότητας μόνο όταν αυτό δείχνει να δυσκολεύεται, κάνει ερωτήσεις για να διερευνήσει τις επιθυμίες και τις ανάγκες του παιδιού της και σχολιάζει τις δικές της σκέψεις και τα δικά της συναισθήματα.

Κατά ανάλογο τρόπο, η αξιολόγηση των κειμένων των φοιτητών έδειξε ότι, όταν οι φοιτητές εμφανίζουν χαμηλό αυτόνομο προσανατολισμό και άρα κινούνται περισσότερο προς τον έλεγχο των μαθητών, στρέφονται στην προσβολή του μαθητή, την παρατήρηση και γενικότερα τη συρρίκνωση του προσωπικού του χώρου. Ο ελεγκτικός προσανατολισμός των υποψηφίων δασκάλων, όπως αναδύεται μέσα από τα κείμενά τους, συνάδει επίσης με την ελεγκτική παρακίνηση, όπως αυτή ορίζεται από τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, δηλαδή ως πίεση και εξαναγκασμός του παιδιού να σκεφτεί, να νιώσει ή να συμπεριφερθεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του (Grolnick, Deci & Ryan, 1997). Κάτι τέτοιο μπορεί να εκφράζεται με διάφορα λεκτικά ή μη λεκτικά μηνύματα που δηλώνουν απαίτηση συμμόρφωσης (Deci et al., 1991). Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι στον προσδιορισμό ελεγκτικών τρόπων αντιμετώπισης προβλημάτων στο Ε/ΑΠΕΓ δεν έχουν συμπεριληφθεί όλες οι διαστάσεις του ελέγχου που προέκυψαν

από την ανάλυση των κειμένων των υποψηφίων δασκάλων. Μάλιστα, ο Υψηλός Έλεγχος αντιπροσωπεύεται μόνο από την υπόσχεση μιας αμοιβής ή την απειλή μιας τιμωρίας. Όπως φαίνεται, τόσο από τον προσδιορισμό της ελεγκτικής παρακίνησης από τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, όσο και από τα κείμενα των φοιτητών, αυτή δεν είναι η μοναδική περίπτωση Υψηλού Ελέγχου του παιδιού από τον ενήλικο. Άρα, είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι το Ε/ΑΠΕΓ, τουλάχιστον στη μορφή που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, δεν αξιολογεί όλες τις εκδοχές της ελεγκτικής παρακίνησης του παιδιού από τον ενήλικο. Πρόκειται για ένα ακόμη σημείο προβληματισμού για την υποκλίμακα του Υψηλού Ελέγχου. Επομένως, όταν σε μια έρευνα είναι απαραίτητο να αξιολογηθούν όλες οι εκδοχές ελεγκτικής παρακίνησης, θεωρείται αναγκαίο να χρησιμοποιηθούν και άλλα εργαλεία.

### Βιβλιογραφία

- Amabile, T. M., De Jong, W. & Lepper, M. R. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 92-98.
- Baumeister, R. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Benware, C. A. & Deci, E. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755-765.
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. τμ. Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Chirkov, V. I. & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 618-635.
- de Charms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated

- rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L., Driver, R. E., Hotchkiss, L., Robbins, R. J. & Wilson, I. M. (1993). The relation of mothers' controlling vocalizations to children's intrinsic motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 151-193.
- Deci, E. L., Eghari, H., Patrick, B. C. & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- 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.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2000). Predictors of students' intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (135-161). New York: Wiley.
- Grolnick, W. S., Frodi, A. & Bridges. L. (1984). Maternal control styles and the mastery motivation of one-year-olds. *Infant Mental Health Journal*, 5, 72-82.
- 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, 890-898.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1991). The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Harter, S. (1978). Effectance Motivation Reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999) *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lepper, M. R. & Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 479-486.
- Lepper, M. R., Greene, D. & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999) *Η Σχολική Τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. & Βούλγαρης, Σ. (2006). Το ψυχολογικό κλίμα στη σχολική τάξη του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου. Στο Α. Τριλιανός κ.ά. (επιμ.), *Αναγνώριση: Τιμητικό Αφιέρωμα στον καθηγητή Θεόδωρο Εξαρχάκο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μίχου, Α. (2005). Αυτοπροσδιορισμός και Κίνητρα των Μαθητών: Η Επίδραση του Εκπαιδευτικού. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή.
- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E. & Tsigilis, N. (2007). Motivational climate and achievement goals at the situational level of generality. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 38-66.
- Papaioannou, A., Tsigilis N., Kosmidou E. & Milosis D. (in press). Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*.
- Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy-

- supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium of motivation: Developmental perspectives of motivation* (Vol. 40, 1-56). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M. (2005). The developmental line of autonomy in the etiology, dynamics, and treatment of borderline personality disorders. *Development and Psychopathology*, 17, 987-1006.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M. & Deci, E. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., Mims, V. & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Συγκολλίτου, Ε. & Γωνίδα, Ε. (2005). Αντιλήψεις για χαρακτηριστικά του ψυχολογικού κλίματος της τάξης: Η σχέση τους με την επίδοση και την αυτο-αποτελεσματικότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 3, 177-199.
- 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, 483-501.
- Vlachopoulos, S. P. & Karageorghis, C. I. (2005). Interaction of external, introjected, and identified regulation with intrinsic motivation in exercise: Relationships with exercise enjoyment. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 10, 113-132.
- Vlachopoulos, S. P. & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179-201.
- Vlachopoulos, S. P. (2007). Psychometric evaluation of the basic psychological needs in exercise scale in community exercise programs: A cross-validation approach. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 54-74.
- Waeytens, K., Lens, W. & Vandenberghe, R. (2002). 'Learning to learn': teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, 12, 305-322.
- White, R. W. (1959). Motivation Reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- 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, 767-779.
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight-loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 115-126.
- Winnicott, D. W. (1965). Ego distortions in terms of true and false self. In *The maturational process and the facilitating environment*. New York: International University Press.
- Wilson, J. Q. (1993). *The moral sense*. New York: Free Press.
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R. & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically-motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446.

## Control and autonomy motivating style: Attitudes and choices of future teachers

AIKATERINI MICHOU<sup>1</sup>

ELIAS MATSAGOURAS<sup>2</sup>

### ABSTRACT

The purpose of the present study was to investigate the reliability and validity of the Control/Autonomous Teachers' and Parents' Orientation Questionnaire (C/ATPOQ), which is an adaptation in Greek of the Problem in School Questionnaire (Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981). Future teachers' perceptions about the ways they would motivate a disengaged student were also investigated through texts. The aim was to estimate how the control or the support of autonomy is reflected in Greek teachers to be. The theoretical framework of the study was the self-determination theory and the participants were 115 students of a department of education. The results indicated that the C/ATPOQ has a satisfying internal consistency, conceptual validity and there is some evidence of its external consistency. Three of the four subscales demonstrated temporal stability. Future teachers' texts showed that the support of autonomy is represented through the emergence of the students' interest, the encouragement of the expression of their perceptions or their own experience and finally, through the provision of choice. The control is represented through students' acknowledging insult, comments and shrinkage of their personal space. It is remarkable that the representation of control in C/ATPOQ doesn't include all the dimensions that future teachers reflect in their texts.

*Key words:* Self-determination, Autonomy, Control, Motivating style, Motivation.

1. Address: Education Research Centre, Adrianou 91, 105 56 Athens. Tel.: 210 3315495(324), Fax: 210-3315493, E-mail: [creativ1@kee.gr](mailto:creativ1@kee.gr), [alidikimichou@hotmail.com](mailto:alidikimichou@hotmail.com).
2. Address: University of Athens Ippokratous 20, GR 10680, Athens, Greece Tel./Fax: +30 210 3688471, E-mail: [ematsag@primedu.uoa.gr](mailto:ematsag@primedu.uoa.gr).