

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Διπλωματική εργασία: Τα κίνητρα των
παιδιών προσχολικής ηλικίας για μάθηση**

*Όνομα Επιβλέπουσας: Πούλου Μαρία
Όνομα φοιτήτριας: Αθανασοπούλου Μαρία
Α.Μ.:213
Ιούνιος 2010*

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	5
Περίληψη	6
Abstract	7
Πρόλογος	8
Εισαγωγή	10
Κεφάλαιο 1	12
Ορισμοί για τα κίνητρα	12
Κίνητρα και ένστικτα	13
Κίνητρα και βούληση	14
Θεωρίες για τα κίνητρα στην εκπαίδευση	16
Συμπεριφορικές θεωρίες κινήτρων	16
Βασικές αρχές	16
Είδη κινήτρων σύμφωνα με τις συμπεριφορικές θεωρίες	17
Εφαρμογή συμπεριφορικών θεωριών για τα κίνητρα στην εκπαίδευση	19
Θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας	21
Βασικές αρχές	21
Εφαρμογή της θεωρίας αυτοαποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση	21
Θεωρία επίτευξης στόχων	23
Βασικές αρχές	23
Είδη κινήτρων σύμφωνα με τη θεωρία επίτευξης στόχων	25
Εφαρμογή θεωρίας επίτευξης στόχων στην εκπαίδευση	27
Κίνητρο επίτευξης	29
Εφαρμογή κινήτρου επίτευξης στην εκπαίδευση	30
Θεωρία αιτιολογικού προσδιορισμού	31
Βασικές αρχές	31
Εφαρμογή θεωριών αιτιολογικού προσδιορισμού στην εκπαίδευση	34
Κίνητρα και θεωρία προσδοκίας	36
Βασικές αρχές	36
Εφαρμογή της θεωρίας προσδοκίας στην εκπαίδευση	36
Ψυχαναλυτική θεωρία κινήτρων	39
Ανθρωπιστικές θεωρίες Rogers και Maslow	40
Θεωρίες γνωστικής συνέπειας	41
Θεωρία του πεδίου του Lewin	42
Θεωρία του άριστου πεδίου	43
Έρευνες για τα κίνητρα στην εκπαίδευση	45
Έρευνες για τα κίνητρα μάθησης έναντι των κινήτρων επίδοσης	45
Έρευνες για το κίνητρο επίτευξης	48
Έρευνες για τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα	50
Έρευνες σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στα κίνητρα	51
Κοινή εκπαίδευση	51
Οικογενειακό περιβάλλον	52
Το συναίσθημα σε σχέση με τα κίνητρα	53
Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή	55
Τα κίνητρα ως προστατευτικός παράγοντας	57
Έρευνες σχετικά με το μοντέλο διδασκαλίας και την καλλιέργεια κινήτρων	57
Έρευνες σχετικά με τα κίνητρα για διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα	59

Έρευνες για την αναγνώριση κινήτρων απ' το ίδιο το άτομο	61
Έρευνες σχετικά με τα κίνητρα ομάδων ατόμων με ιδιαιτερότητες.....	62
Κριτική ερευνών σχετικών με τα κίνητρα στην εκπαίδευση.....	63
Σκοπός της έρευνας	64
Κεφάλαιο 2	68
Μεθοδολογία.....	68
Δείγμα	69
Εργαλεία	69
Κεφάλαιο 3	76
Αποτελέσματα.....	76
Κεφάλαιο 4	88
Συζήτηση.....	88
Εμπλοκή των παιδιών σε μια δραστηριότητα με σκοπό την αμοιβή.....	89
Εμπλοκή των παιδιών σε μια δραστηριότητα με σκοπό την αποδοχή απ' τον εκπαιδευτικό	90
Αναζήτηση νέων γνώσεων και μαθησιακών εμπειριών από παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	92
Εμπλοκή των παιδιών σε μια δραστηριότητα με δική τους πρωτοβουλία	93
Σύγκριση αντιλήψεων γονέων και εκπαιδευτικών για τα κίνητρα των παιδιών	95
Σύγκριση αντιλήψεων γονέων, εκπαιδευτικών και παιδιών για τα κίνητρα των παιδιών προσχολικής ηλικίας	96
Περιορισμοί	98
Προεκτάσεις.....	99
Επίλογος.....	100
Βιβλιογραφία	104
Παράρτημα I: Εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς	109
Παράρτημα II: Εργαλείο για τα παιδιά.....	111
Παράρτημα III: Εργαλείο για τους γονείς	112

Πίνακας περιεχομένων των πινάκων

<i>Πίνακας 1: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση και t-test για εξαρτημένα δείγματα για τις δυο επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στα παιδιά.....</i>	<i>70</i>
<i>Πίνακας 2: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση και t-test για εξαρτημένα δείγματα για τις δυο επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στους εκπαιδευτικούς.....</i>	<i>73</i>
<i>Πίνακας 3: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση και t-test για εξαρτημένα δείγματα για τις δυο επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στους γονείς.....</i>	<i>75</i>
<i>Πίνακας 4: Πίνακας συχνοτήτων απαντήσεων των παιδιών και δείκτης συνάφειας.....</i>	<i>76</i>
<i>Πίνακας 5: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση απαντήσεων των γονέων.....</i>	<i>80</i>
<i>Πίνακας 6: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση απαντήσεων εκπαιδευτικών.....</i>	<i>82</i>
<i>Πίνακας 7: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση και T-test για ανεξάρτητα δείγματα εκπαιδευτικών και γονέων.....</i>	<i>85</i>

Ευχαριστίες

Η παρούσα έρευνα που αποτελεί τη διπλωματική μου εργασία για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην εκπαίδευση, στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία είναι προϊόν μακρόχρονης δουλειάς και δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί χωρίς τη συμβολή κάποιων ατόμων.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω ειλικρινά, την επιβλέπουσά μου, την κ. Πούλου Μαρία, για την συνεργασία, την κατανόηση, την υπομονή και τη σωστή καθοδήγηση προς την κατάκτηση των απαιτούμενων γνώσεων για τη διεκπεραίωση της παρούσας εργασίας. Η πορεία προς την ολοκλήρωση δεν ήταν πάντα εύκολη, υπήρχαν δυσκολίες, οι οποίες με βοήθησαν να εξελιχθώ και να αναθεωρήσω κάποιες αντιλήψεις μου, ώστε να μπορέσω να ανταπεξέλθω. Αυτό δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί, ωστόσο, χωρίς την πολύτιμη βοήθεια της κ. Πούλου, η οποία μέσω συζητήσεων και συμβουλών με καθοδήγησε προς την επιστημονικά ορθή κατεύθυνση.

Επίσης, σημαντική ήταν η συμβολή κάποιων απ' τους καθηγητές του ΤΕΕΑΠΗ, και κυρίως της κ. Κονδύλη Μαριάννας, η οποία μέσα από συζητήσεις πάνω στο ερευνητικό μου αντικείμενο, με έκανε να σκεφτώ και να εμβαθύνω περισσότερο, ούτως ώστε να κατανοήσω πλήρως τις δυσκολίες αλλά και το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν τα κίνητρα ως ερευνητικό πεδίο.

Τέλος, θα ήθελα θερμά να ευχαριστήσω τους συμμετέχοντες στην έρευνα, τα παιδιά, τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των παιδιών, οι οποίοι με μεγάλη τους χαρά δέχτηκαν να με βοηθήσουν και συμμετείχαν σε όλες τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων.

Περίληψη

Τα κίνητρα αποτελούν σημαντικό στοιχείο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κίνητρο είναι ό, τι ωθεί ή κινεί το άτομο σε δράση. Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων για τα κίνητρα μάθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής: 1. Σε τι βαθμό τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επιλέγουν να εμπλακούν σε μια δραστηριότητα με σκοπό την ικανοποίηση της εκπαιδευτικού; 2. Σε τι βαθμό τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επιλέγουν να εμπλακούν σε μια δραστηριότητα με σκοπό την αμοιβή; 3. Σε τι βαθμό τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εμπλέκονται σε μια δραστηριότητα με δική τους πρωτοβουλία; 4. Σε τι βαθμό τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναζητούν νέες γνώσεις και μαθησιακές εμπειρίες; 5. Σε τι βαθμό συγκλίνουν οι απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για τα κίνητρα των παιδιών για μάθηση; 6. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις απόψεις γονέων, εκπαιδευτικών και παιδιών; Το δείγμα αποτέλεσαν 45 παιδιά προσχολικής ηλικίας, με τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Children's achievement rating scale (CARS) που μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά και δόθηκε σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Για τα παιδιά δομήθηκε ένα εργαλείο βασισμένο στην κλίμακα της Harter για εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα. Τα συμπεράσματα της έρευνας μας δείχνουν πως υπάρχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας που έχουν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση. Δεν απουσιάζουν, ωστόσο, τα εξωτερικά και τα κοινωνικά κίνητρα. Γονείς και εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην διαφοροποιούνται στις απαντήσεις τους σχετικά με τα κίνητρα των παιδιών, αλλά οι γονείς αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό στη συμπεριφορά των παιδιών τους κίνητρα, απ' ότι οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, οι απόψεις γονέων, εκπαιδευτικών και παιδιών φαίνεται να συγκλίνουν, χωρίς να λείπουν, ωστόσο, μικρές παρεκκλίσεις.

Abstract

Motivation constitutes an important element in the educational procedure. Motivation is whatever motivates or leads a person to action. Current research investigates children's, teachers' and parents' views about learning motivation of pre-school age children. Particularly, the questions of the research are the following: 1. Do pre-school age children choose to get involved in an activity in order to satisfy the teacher? 2. Do children of pre-school age choose to get involved in an activity with the goal of reward? 3. Do children of pre-school age get involved in an activity with their own initiative? 4. Do children of pre-school age seek for new knowledge and learning experience? 5. Do the teacher's and parent's views converge about the motivation of children towards learning? 6. Is there a correlation among the parent's, teacher's and children's views? The sample consisted of 45 children pre-school age with their teachers and parents. The scale Children's Achievement Rating Scale (CARS) was used which was translated and adjusted in Greek was given to parents and teachers. A tool based on the scale of Harter about intrinsic and extrinsic motivation was structured for the children. The analysis of results shows that there are children of pre-school age who have intrinsic motivation for learning. However, the extrinsic motivation are not absent, as well as the social motivation. Both parents and teachers seems to agree concerning children's motivation, but parents recognize higher motivation in their children learning behavior than the teachers. Finally, parent's, teachers' and children's views seem to converge, although, there is some divergence.

Πρόλογος

Τα κίνητρα ως έννοια χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στην καθημερινότητα και σε πλήθος περιστάσεων. Ωστόσο, δεν χρησιμοποιούνται μονοδιάστατα και αυτό αποτελεί ένα στοιχείο που φανερώνει την συνθετότητα του όρου. Η απόδοση του περιεχομένου των κινήτρων με έναν ορισμό μπορεί αρχικά να φαίνεται εύκολη, αλλά όταν προσπαθήσουμε να δώσουμε ένα ορισμό θα δυσκολευτούμε ή ο ορισμός που θα δώσουμε θα είναι πολύ γενικός. Συχνά η έννοια των κινήτρων παραβλεπόταν στην εκπαιδευτική πράξη, ίσως γιατί δεν αποτελούν εμφανώς παρατηρήσιμα μεγέθη ή γιατί δεν ήταν εύκολο να διαπιστωθούν ή ίσως επειδή θεωρούνταν δεδομένα. Αυτό συνέβαινε μέχρι και λίγα χρόνια πριν, όπου δεν είχε επικρατήσει, ακόμα, η σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη του παιδοκεντρισμού και της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προκειμένου να εμπλακεί ένα παιδί ενεργά στην εκπαιδευτική πράξη, θα πρέπει η διαδικασία και το υπό διδασκαλία αντικείμενο να έχει νόημα γι' αυτό, να τα βρίσκει ενδιαφέροντα, να θεωρεί ότι μπορούν να του προσφέρουν κάτι νέο και χρήσιμο, και τελικά να είναι ικανά να το κινητοποιήσουν απλά και μόνο λόγω της φύσης τους.

Τα παιδιά εισέρχονται στο σχολικό χώρο έχοντας ήδη κάποιες εμπειρίες και κάποια βιώματα τα οποία έχουν διαμορφώσει μέχρι εκείνη τη στιγμή τις επιθυμίες, τις προτιμήσεις και τις αναζητήσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τα διακρίνουν και να χτίσουν πάνω σ' αυτά την περαιτέρω καλλιέργεια των κινήτρων των μαθητών τους, ώσπου να καλλιεργηθεί το κίνητρο για μάθηση. Η διαδικασία αυτή ίσως είναι σημαντικότερη απ' οποιαδήποτε άλλη στη μαθησιακή διαδικασία, αφού τα πάντα εκκινούν από την περιέργεια και το ενδιαφέρον για εμπλοκή, τα οποία καλούνται οι εκπαιδευτικοί να ενεργοποιήσουν. Από τη στιγμή που τα παιδιά θα ανακαλύψουν την ουσία και τη σημασία της ίδιας της μάθησης, είναι ικανά να ορίσουν την εκπαιδευτική τους πορεία και να τη διατρέξουν επιτυχώς.

Σημαντικός είναι και ο ρόλος που παίζουν οι γονείς σχετικά με την καλλιέργεια κινήτρων στα παιδιά. Ακόμα και αν οι εκπαιδευτικοί καταφέρουν να κινητοποιήσουν τα παιδιά, αν δεν υπάρχει μια συνέχεια στο οικογενειακό περιβάλλον, δύσκολα θα διατηρηθεί σε υψηλά επίπεδα η κινητοποίηση. Οι γονείς γνωρίζουν τα ενδιαφέροντα και τις αναζητήσεις των παιδιών τους και μπορούν πιο εύκολα απ' τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ευνοϊκές συνθήκες μάθησης εντός οικογενειακού

περιβάλλοντος, ίσως όχι τόσο οργανωμένα όπως στο σχολικό περιβάλλον, αλλά η δημιουργία των βάσεων για καλλιέργεια κινήτρων θα διαμορφωθεί και θα βοηθήσει τα παιδιά να ενταχθούν πιο ομαλά σε οργανωμένα συστήματα εκπαίδευσης.

Η εκπαιδευτική διαδικασία *απαρτίζεται* από πολλά και πολύπλοκα θέματα που πρέπει να διευθετηθούν για να είναι επιτυχημένη. Ένα από αυτά είναι το ενδιαφέρον και η εμπλοκή των μαθητών σε αυτή, που είναι καίριας σημασίας. Η έρευνα αυτή επιχειρεί να διερευνήσει την κινητοποίηση μαθητών προσχολικής ηλικίας για τη μάθηση και πώς οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς των παιδιών αυτών αντιλαμβάνονται και κατανοούν τα κίνητρα τους. Η διερεύνηση των κινήτρων των παιδιών σε αυτή την ηλικία θα βοηθήσει στην οργάνωση δραστηριοτήτων που θα ενισχύσουν ή θα μεγιστοποιήσουν την εσωτερική κινητοποίηση για μάθηση που αποτελεί ζητούμενο.

Θεωρείται *απαραίτητο*, πριν γίνει, αναλυτικά λόγος, για τη συγκεκριμένη έρευνα, να παρουσιαστεί αναλυτικά η έννοια των κινήτρων και των διαστάσεών τους, ώστε να γίνει αντιληπτή η βαρύτητα τους για την εκπαίδευση των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες. Γίνεται αρχικά μια ιστορική αναδρομή της έννοιας των κινήτρων και διάκριση της από όρους που συνηθίζεται να συγχέονται με τα κίνητρα. Έπειτα, παρουσιάζονται οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για τα κίνητρα (για τη φύση τους, τις διαστάσεις τους και τις συνέπειές τους), με έμφαση στις θεωρίες που συνδέονται σε μεγαλύτερο βαθμό με την εκπαίδευση. Στη συνέχεια παρατίθενται έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τα κίνητρα στην εκπαίδευση, βάσει των οποίων αιτιολογείται η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας, καθώς περιγράφεται και η μεθοδολογία. Τέλος, ακολουθούν η ανάλυση των αποτελεσμάτων και η καταγραφή των συμπερασμάτων.

Εισαγωγή

Στην αρχαιότητα γινόταν η διάκριση σε ψυχή και σώμα όπου η ψυχή αποτελείται από το λόγο (γνώση), το θυμό (συναίσθημα) και τη βούληση. Τα κίνητρα σχετίζονται με το θυμικό μέρος. Ο Πλάτωνας υποστήριζε πως το σώμα είναι τελείως διαφορετικό απ' την ψυχή και πως η ανθρώπινη συμπεριφορά καθορίζεται από τα πάθη ή τη γνώση. Τα πάθη είναι σωματικά και κοινά σε ανθρώπους και ζώα. Η μοναδικότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς έγκειται στη γνώση δια της χρήσης του λόγου. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, κύριος στόχος της ζωής είναι η ευτυχία που επιτυγχάνεται μέσω της σοφίας και προσδίδει νόημα στην ελεύθερη βούληση, τη δυνατότητα της επιλογής του ορθού. Χαρακτηριστικά αυτών των θεωριών είναι ο δυϊσμός ψυχής-σώματος, η υπεροχή του λόγου έναντι του συναισθήματος και η καθοδήγηση της βούλησης απ' το λογικό.

Στον αντίποδα βρίσκονται θεωρίες που υποστηρίζουν πως ο μόνος σκοπός της ζωής είναι η ηδονή. Ο Επίκουρος τόνισε τη σημασία της ευχαρίστησης/συναισθήματος στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Επιδιώκεται η ηδονή, αλλά δεν καταργείται η ελεύθερη βούληση.

Άλλο ρεύμα σκέψης αποτελούν οι Εμπειρικοί φιλόσοφοι (18^{ος} αιώνας) οι οποίοι δέχονταν τους ηδονιστές, αλλά αφαίρεσαν τελείως τη βούληση απ' την ανθρώπινη συμπεριφορά. Αναφέρονται σε αιτίες άμεσα συνδεδεμένες με τη δράση και τα αποτελέσματα της.

Όσον αφορά την Ψυχολογία υπήρχαν σποραδικές αναφορές στα κίνητρα και τη βούληση και προέρχονταν κυρίως από Λειτουργιστές (Dewey, James, McDougall). Ο McDougall (1908) ήταν ο πρώτος που έθεσε το θέμα των ενστίκτων στον άνθρωπο και ανήγαγε την ανθρώπινη δράση σε βιολογικούς παράγοντες (όπως ο Freud). Θεωρούσε τα κίνητρα εγγενείς ψυχοφυσικές προδιαθέσεις και γι' αυτό δέχτηκε κριτική απ' τον Watson ο οποίος υποστήριζε πως το περιβάλλον κατέχει κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου.

Τη δεκαετία του 1930 ξεκινά η μελέτη των κινήτρων ως ιδιαίτερου ψυχολογικού φαινομένου. Ωστόσο, δεν ετίθετο το θέμα της ελευθερίας της βούλησης αφού η κυρίαρχη αντίληψη ήταν η ντετερμινιστική, για κάθε συμπεριφορά υπάρχει μια αιτία (βιολογικές ή καθαρά περιβαλλοντικές). Το 1960 καθιερώνεται η γνωστική ψυχολογία, όπου η γνώση και οι γνωστικές διεργασίες εκλαμβάνονται ως

αναπόσπαστα κομμάτια του μηχανισμού κινήτρου. Έννοιες όπως κίνητρο επίτευξης, γνωστικές συγκρούσεις, αλλαγή στάσεων, αιτιολογικοί προσδιορισμοί, μεταφέρουν την έμφαση από βιολογικά και περιβαλλοντικά (εξωτερικά) κίνητρα, στα εσωτερικά κίνητρα (μπορεί να είναι συναίσθημα και ιδέες με δύναμη κινήτρου). Μέχρι το 1980 δεν μελετήθηκε η βούληση, αλλά επανήλθε με τον Kuhl που αναφέρθηκε στις ατομικές διαφορές στην ικανότητα των ανθρώπων, μια πρόθεση που υλοποιείται από παρεμβολές ανταγωνιστικών προθέσεων ή από εμμονή σε σκέψεις για προηγούμενες αποτυχημένες προσπάθειες. Εισήγαγε την έννοια «έλεγχος δράσης» που αφορά βουλητικές διεργασίες με προορισμό τη διασφάλιση της ολοκλήρωσης της δράσης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Κεφάλαιο 1

Ορισμοί για τα κίνητρα

Εάν θα έπρεπε να δώσουμε στα κίνητρα ένα και μόνο ορισμό, σίγουρα θα ήταν ελλιπής ή θα είχε πολύ μεγάλη έκταση, χωρίς να είναι και πάλι σίγουρο πως θα είχαμε καλύψει την έννοια. Αυτό συμβαίνει γιατί πρόκειται για μια πολυδιάστατη έννοια που καλύπτει επιμέρους στοιχεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε μεγάλο βάθος και εύρος. Οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί ορίζουν τα κίνητρα κάθε φορά σε σχέση με μια από τις διαστάσεις τους ή είναι πολύ γενικοί. Στην συνέχεια παρατίθενται κάποιοι απ' τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για τα κίνητρα ώστε να γίνει αντιληπτή η συνθετότητα του όρου.

Κίνητρο είναι ό, τι κινεί, ωθεί ή παρασύρει το άτομο σε δράση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Τα κίνητρα ωθούν το άτομο είτε ενεργώντας από μέσα είτε απ' έξω. Μπορεί να έχουν εσωτερικές αιτίες συμπεριφοράς (ένστικτα, ορμές, σκοποί, επιθυμίες ή προθέσεις, συναισθήματα, διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις), όσο και εξωτερικές (αμοιβές, θέλγητρα ή φόβητρα ή απωθητικοί ερεθισμοί). Μπορεί να είναι εγγενή (κληρονομική βάση, δηλ. ένστικτα) ή επίκτητα (αποκτιούνται μέσα από διαδικασίες μάθησης και αλληλεπίδρασης). Μπορεί να είναι φυσιολογικά (εξυπηρετούν τη λειτουργία του οργανισμού και τη σωματική ομοίωση), βιολογικά (εξυπηρετούν την επιβίωση, τη συντήρηση και την αναπαραγωγή του ατόμου και του είδους), ψυχολογικά (θυμικό, προσωπικότητα, συναλλαγές του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζεται κάθε ορισμός δίνεται και αντίστοιχη ερμηνεία του όρου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο ορισμός που δίνεται απ' την ψυχαναλυτική θεωρία όπου τα κίνητρα εδράζονται στο ασυνείδητο, μορφοποιούνται και συγκεκριμενοποιούνται ως σκέψεις και ιδέες και κινητοποιούν τη συμπεριφορά - οι ιδέες, δηλαδή, περνούν στο συνειδητό (Freud, ψυχαναλυτική θεωρία). Επίσης, θεωρίες που δίνουν έμφαση περισσότερο στο γνωστικό κομμάτι των κινήτρων τα ορίζουν ως δυνάμεις που συνυπάρχουν με τη γνωστική διαδικασία και προσδιορίζουν την κατεύθυνσή της, αλλά και την ένταση και τη διάρκεια της προσπάθειας για την επίτευξη (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998). Η

βιολογική βάση των κινήτρων γίνεται εμφανής μέσα απ' τον ορισμό τους ως ιδιοσυγκρασιακές, προσωπικές προδιαθέσεις προς πράγματα που έχουν αξία (επιτρεπτική ή αποφευκτική), σύμφωνα με τον Heckhausen (1991) και με χαρακτηριστικό τους πως το κίνητρο για κάτι συγκεκριμένο μπορεί να χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά διαχρονικά ή σε ποικιλία περιστάσεων και να αποτελεί χαρακτηριστικό του ατόμου ή προδιάθεση.

Ορισμοί που εστιάζουν στην εκδηλούμενη και παρατηρήσιμη συμπεριφορά αναφέρουν πως τα κίνητρα αναφέρονται στην επίδραση αναγκών και επιθυμιών στην ένταση και κατεύθυνση της συμπεριφοράς (Slavin, 2002) και πως αποτελούν μια εσωτερική διαδικασία που ενεργοποιεί, καθοδηγεί και συντηρεί τη συμπεριφορά στην πάροδο του χρόνου. Με ανθρωπιστική βάση τα κίνητρα αποσκοπούν στην ικανοποίηση αναγκών (τροφή, στέγη, αγάπη) και τη διατήρηση της θετικής αυτοενίσχυσης. Τέλος, τα κίνητρα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τους στόχους που θέτει το άτομο και ό,τι αυτό περιλαμβάνει, όπως επιλογή, σχέδιο δράσης για την επίτευξη, επαναπροσδιορισμός σε περίπτωση εμποδίων. Το κίνητρο βασισμένο σε αυτή τη λογική ορίζεται ως ο προσανατολισμός σε ένα στόχο, μια συγκεκριμένη στιγμή σ' ένα συγκεκριμένο άτομο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Κίνητρα και ένστικτα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η φύση των κινήτρων είναι πολύπλοκη και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η μελέτη τους καθώς και ο ορισμός τους ή η διάκρισή τους απ' τα ένστικτα και τις ορμές των ζωντανών οργανισμών, που κινητοποιούν εξίσου με τα κίνητρα συμπεριφορές αλλά διαφοροποιούνται σε επίπεδο βούλησης και πρόθεσης.

Τα κίνητρα δεν προϋποθέτουν αναγκαστικά εκούσιο και συνειδητό έλεγχο της συμπεριφοράς. Μπορεί να καθοδηγούν τη συμπεριφορά χωρίς να υπάρχει «σκοπός». Η συμπεριφορά φαίνεται σκόπιμη στον εξωτερικό παρατηρητή γιατί κατευθύνεται προς ορισμένο σκοπό ή επιφέρει ορισμένο αποτέλεσμα. Δεχόμαστε τα ένστικτα ως κίνητρα, παρόλο που είναι συμπεριφορές που ελέγχονται σχεδόν πλήρως από τη γενετική μνήμη του οργανισμού. Τα κίνητρα μπορεί να είναι συνειδητά ή ασυνείδητα (δεν περιορίζεται στα κίνητρα των ζώων). Οι άνθρωποι άγονται από ορμές ή κίνητρα

τα οποία δεν γνωρίζουν, τα οποία αρνούνται ή διαστρεβλώνουν σε συνειδητό επίπεδο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Και στον άνθρωπο είναι δυνατό να γίνουν αντιληπτοί μη μαθημένοι τύποι συμπεριφοράς, ακολουθίες ενεργειών που εκτυλίσσονται μόνες τους σε απάντηση εξωτερικών ερεθισμών. Αποτελούν σύνθετα αντανακλαστικά, όπως κινητικές αντιδράσεις, αισθησιοκινητικά σχήματα νεογέννητου και συμπεριφορές που υπόκεινται στον έλεγχο της ωρίμανσης. Στα ζώα χρησιμοποιείται ο όρος ένστικτα για να τα περιγράψει. Μαθημένες και στη συνέχεια αυτοματοποιημένες ακολουθίες ενεργειών δεν μπορούν να θεωρηθούν ενστικτώδεις. Συμπεριφορές που συνδέονται με φυσιολογικές ανάγκες του οργανισμού δεν μπορούν να θεωρηθούν ως ενδεικτικές εγγενών φυσιολογικών ή βιολογικών κινήτρων. Συμπεριφορές που συνδέονται με διατήρηση του ατόμου και του είδους οδηγούν στο συμπέρασμα πως τα ένστικτα είναι κληρονομικά προκαθορισμένα. Για τον άνθρωπο αποφεύγεται ο όρος «ένστικτα» και χρησιμοποιούνται οι όροι «ορμή», «ανάγκη», «εσωτερικά κίνητρα» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Τα ένστικτα είναι κληρονομημένη, στερεότυπη ακολουθία δραστηριοτήτων με δική της ειδική ενέργεια. Κάθε ένστικτο έχει ένα απόθεμα ενέργειας που προορίζεται μόνο γι' αυτό, επιτρέπει την εκδήλωση μόνο της σχετικής με το ένστικτο συμπεριφοράς, όταν υπάρξουν οι κατάλληλες συνθήκες. Το ένστικτο αναφέρεται σε μια συμπεριφορά που όσο σύνθετη και σκόπιμη και αν φαίνεται, είναι εγγενώς καθορισμένη, δεν μεταβάλλεται παρά μόνο σε ειδικές συνθήκες. Χαρακτηριστικά ενστικτώδους συμπεριφοράς αποτελεί το ότι είναι εγγενής, αμετάβλητη στην πάροδο του χρόνου, παρουσιάζει καθολικότητα στα μέλη του είδους και τυπικότητα ανά ζωικό είδος. Το ένστικτο είναι ένας ιεραρχικά οργανωμένος νευρικός μηχανισμός, επιρρεπής σε ορισμένες προτεραιότητες που ελευθερώνει και διευθύνει ώσεις εσωτερικής ή εξωτερικής προέλευσης και αντιδρά σ' αυτές συντονίζοντας κινήσεις που συνεισφέρουν στην συντήρηση του ατόμου και του είδους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Κίνητρα και βούληση

Οι θεωρίες για τα κίνητρα αρχικά θεωρούνταν επαρκείς για να εξηγήσουν την πλήρη συμπεριφορά αλλά στην συνέχεια διατυπώθηκε η άποψη πως αγνοούν το γνωστικό κομμάτι. Αγνοούσαν, δηλαδή, την αναπαράσταση των πραγματικών

καταστάσεων και γεγονότων, ανεξάρτητα απ' την ερμηνεία τους και τις γνωστικές διαδικασίες που ενεργοποιούνται και εκτελούν τη δράση.

Η διάκριση ανάμεσα στη φάση επιλογής στόχων (κίνητρα) και στη φάση εκτέλεσης των ενεργειών (δημιουργία πρόθεσης, ενέργειες, υλοποίηση, πρόθεση) είναι αναγκαία. Σύμφωνα με τον Kuhl (1987) υπάρχει το κίνητρο επιλογής που αναφέρεται στα κίνητρα και το εκτελεστικό κίνητρο που αναφέρεται στον έλεγχο δράσης.

Βουλευτική ενέργεια υφίσταται μόνο όταν η εκτέλεση της δράσης που ξεκίνησε υπό την επίδραση κάποιων οδηγιών παρεμποδίζεται και το άτομο καταβάλλει προσπάθεια για την εκτέλεση του έργου. Η εντατικοποίηση του στόχου, η ενίσχυση της δύναμης του στόχου και η αποφασιστικότητα για την επίτευξη του στόχου συνιστούν την πρωταρχική δράση της βούλησης η οποία μπορεί να είναι υποκειμενική, αντικειμενική ή σχετική με το εγώ αίσθηση. Όσο πιο δύσκολο είναι ένα έργο τόσο μεγαλύτερη προσπάθεια γεννά, και σε αυτό συνίσταται ο νόμος της δυσκολίας. Η δυσκολία επιδρά επίσης και στην εντατικοποίηση της πρόθεσης, της προσπάθειας με ασυνείδητο τρόπο.

Ο Lewin (1938) υποστηρίζει πως υφίσταται το στοιχείο επιλογής στη βουλευτική διαδικασία, ενώ υπάρχει και η άποψη που υποστηρίζει πως πυρήνας της βούλησης είναι η απόφαση για δράση και η ενημερότητα για τη δράση.

Θέματα που εμπλέκονται στη μελέτη για δράση είναι η δημιουργία τάσης για δράση, που σχετίζεται με τους στόχους, η εμμονή μέχρι την ολοκλήρωση της δράσης και η υπερνίκηση εμποδίων που παρεμβάλλονται στην εκτέλεση της δράσης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Θεωρίες για τα κίνητρα στην εκπαίδευση

Συμπεριφορικές θεωρίες κινήτρων

Βασικές αρχές

Οι συμπεριφορικές θεωρίες δίνουν έμφαση και βασίζονται στην επίδραση του περιβάλλοντος και των ερεθισμάτων που δέχεται το άτομο, τα οποία υποστηρίζουν πως από μόνα τους είναι αρκετά για να καθοδηγήσουν την ανάπτυξη του ατόμου σε όλους τους τομείς. Ο Watson (1913) έδωσε έμφαση στη συμπεριφορά διότι υποστήριξε πως είναι η μόνη παρατηρήσιμη μεταβλητή ψυχολογικής έρευνας. Τα κίνητρα και τα συναισθήματα βρίσκονται εκτός σκοπιάς ως μη παρατηρήσιμα. Οι συνειρμοί ως δεσμοί που αναπτύσσονται ανάμεσα στο E-A και η ενίσχυση για σταθεροποίηση και υιοθέτηση της επιθυμητής αντίδρασης οδήγησαν τους συμπεριφοριστές στη μελέτη παραγόντων που παίζουν ρόλο ενισχυτή και έτσι υπήρξε αποδοχή ψυχολογικών κινήτρων στη συμπεριφορά. Συμπεριφορές που ενισχύθηκαν είναι πιθανό να επαναληφθούν, σε αντίθεση με άλλες. Αυτή η αρχή συνδέεται με τα κίνητρα, χωρίς, ωστόσο, να ερμηνεύει επαρκώς τα κίνητρα, αφού είναι εξαιρετικά σύνθετα και σχετίζονται με τα πλαίσια αναφοράς. Η ενισχυτική αξία παραγόντων που λειτουργούν ως ενισχυτές καθορίζεται από παράγοντες προσωπικότητας και κατάστασης (Slavin, 2002).

Σύμφωνα με τον Hull (1952) το κτίσιμο των συνηθειών γίνεται μέσω E-A και της δράσης της ενίσχυσης, όπου ως ενίσχυση εκλαμβάνεται ό,τι μειώνει την ένταση της ορμής, που βρίσκεται μεταξύ ερεθισμού και αντίδρασης.

Η κινητοποίηση της συμπεριφοράς ακολουθεί μια πορεία. Αρχικά εμφανίζονται ανάγκες, που δημιουργούν ορμή για ικανοποίηση, κάτι που αποτελεί απόρροια βιολογικών αναγκών. Η εκδηλούμενη συμπεριφορά ή κίνητρο αποτελεί συνάρτηση της ορμής και της συνήθειας. Η ορμή εκλαμβάνεται ως γενικός ενεργοποιός παράγοντας. Μικρής έντασης ορμή δεν κινητοποιεί, ενώ μεγάλης έντασης ορμή μειώνει τις ορθές αντιδράσεις.

Ο Sheffield (1966), ωστόσο υποστηρίζει πως ως κίνητρο θεωρείται όχι μόνο η μείωση ορμής, αλλά και η αύξησή της. Επιπλέον, υποστηρίζει πως δεν υπάρχει

μάθηση χωρίς ορμή, διότι λειτουργεί ως κίνητρο. Μια συνθήκη που είναι ικανή να δημιουργήσει ορμή είναι η ματαιώση. Η ματαιώση αποτελεί αντίδραση σε μια κατάσταση που υπάρχουν σήματα για το στόχο, αλλά η αντίδραση για την επίτευξή του δεν μπορεί να γίνει ή προκαλείται αποτυχία ή προσωπική προσβολή ή έχει άλλο αποτέλεσμα. Οι συνθήκες αυτές ενδέχεται να προκαλέσουν επιθετική συμπεριφορά, επιτεταμένη επίδιωξη του στόχου, εμμονή, απογοήτευση, απόσυρση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Είδη κινήτρων σύμφωνα με τις συμπεριφορικές θεωρίες

Μια απ' τις βασικές διακρίσεις των κινήτρων είναι αυτή σε εσωτερικά και εξωτερικά και δηλώνει το σημείο εκκίνησης των κινήτρων, το αν δηλαδή η ώθηση δίνεται απ' το εσωτερικό του ατόμου ή από εξωτερικούς παράγοντες. Ένα άτομο είναι εσωτερικά κινητοποιημένο να εμπλακεί σε μια δραστηριότητα αν το κάνει επειδή η δραστηριότητα από μόνη της είναι αξιόλογη. Η αντιλαμβανόμενη τοποθεσία της αιτίας εντοπίζεται μέσα στο άτομο. Ένα άτομο είναι εξωτερικά κινητοποιημένο αν υιοθετεί μια συμπεριφορά με σκοπό να επιτύχει κάποια εξωτερική αμοιβή. Σε αυτή την περίπτωση η τοποθεσία της αιτιότητας εντοπίζεται εξωτερικά του ατόμου (Deci, Benware Landy, 2006). Τα εξωτερικά κίνητρα έχουν άμεση σχέση με την ενίσχυση. Η ελάττωση ή απόσυρση εξωτερικής ενίσχυσης μειώνει τη σχετική αντίδραση.

Τα εσωτερικά κίνητρα αναφέρονται σε ενίσχυση από ερεθίσματα που δεν ανάγονται στο εξωτερικό περιβάλλον (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Τα εσωτερικά κίνητρα αναφέρονται σε φυσιολογικές ανάγκες και εσωτερικές ανάγκες που σχετίζονται με την καλή λειτουργία του οργανισμού και τις γνώσεις, τις ιδέες, τους στόχους και τις αξίες του ατόμου. Ως ενισχυτής μπορεί να ληφθεί η πληροφοριακή ανατροφοδότηση που λειτουργεί ως κίνητρο μέσω πληροφόρησης του συστήματος για τα αποτελέσματα της δράσης του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Το εσωτερικό κίνητρο αποτελεί πτυχή δραστηριότητας που οι άνθρωποι βρίσκουν ευχάριστη και κινητοποιητική απ' τη φύση της (Slavin, 2002), ενώ ως εξωτερικό κίνητρο εκλαμβάνεται αμοιβή που δεν είναι εγγενής στη δραστηριότητα, όπως αμοιβές για τη μάθηση που δεν συνυπάρχουν στο υπό μελέτη υλικό. Υπόσχεση εξωτερικών αμοιβών για εγγενώς ενδιαφέροντα δραστηριότητα μπορεί να υπονομεύσει το εσωτερικό ενδιαφέρον (Slavin, 2002).

Εκτός απ' τη διάκριση σε εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, υπάρχουν επιμέρους διακρίσεις μέσα στο καθένα. Το εσωτερικό κίνητρο αναφέρεται στο να κάνει κάτι το άτομο για τον εαυτό του, καθώς η ευχαρίστηση και η ικανοποίηση απορρέουν απ' τη συμμετοχή. Οι Deci και Ryan (1972) υποστηρίζουν πως το εσωτερικό κίνητρο υποκινείται απ' την ψυχολογική ανάγκη της επίδοσης και του αυτοκαθορισμού. Η εσωτερική κινητοποίηση διαφοροποιείται μέσα σε συγκεκριμένα κίνητρα. Έχει προταθεί μια τριμερής ταξινόμηση των εσωτερικών κινήτρων.

Το εσωτερικό κίνητρο για γνώση αναφέρεται σε διάφορα στοιχεία όπως εξερεύνηση, περιέργεια, στόχοι μάθησης, εσωτερική διανοητικότητα και εσωτερικό κίνητρο για μάθηση. Τα στοιχεία αυτά αναφέρονται στην εκπαίδευση αλλά υφίστανται και πιο γενικευμένα όπως η επιστημονική ανάγκη για μάθηση και κατανόηση, καθώς και η αναζήτηση του νοήματος. Το είδος αυτό του εσωτερικού κινήτρου μπορεί να οριστεί ως η πράξη του να επιδίδεται το άτομο σε μια δραστηριότητα για ευχαρίστηση και ικανοποίηση καθώς μαθαίνει, εξερευνά ή προσπαθεί να καταλάβει κάτι νέο.

Το εσωτερικό κίνητρο για τη δημιουργία ενός προϊόντος ταυτίζεται με το κίνητρο μάθησης (mastery). Άλλοι ερευνητές το χαρακτηρίζουν αλληλεπίδραση των ατόμων με το περιβάλλον με σκοπό να νιώσουν ικανοί και να δημιουργήσουν μοναδικά προϊόντα μάθησης. Στο βαθμό που τα άτομα συγκεντρώνονται στη διαδικασία της επίτευξης παρά σ' αυτή του αποτελέσματος, το κίνητρο επίτευξης μπορεί να ιδωθεί σαν να βρίσκεται κάτω απ' την ομπρέλα του εσωτερικού κινήτρου για να ολοκληρώσει μια διαδικασία. Αυτό το είδος μπορεί να οριστεί ως η πράξη όπου το άτομο εμπλέκεται σε μια δραστηριότητα για την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που θα βιώσει όταν οι προσπάθειες του ολοκληρωθούν ή δημιουργήσουν κάτι.

Το εσωτερικό κίνητρο για τη βίωση συναισθημάτων υφίσταται όταν το άτομο εμπλέκεται σε μια δραστηριότητα με σκοπό να βιώσει συναισθηματικά ερεθίσματα που θα προκύψουν απ' την εμπλοκή του στη δραστηριότητα.

Το εξωτερικό κίνητρο περιέχει μια ευρεία ποικιλία από συμπεριφορές στις οποίες η εμπλοκή σημαίνει ότι υπάρχει ένα τέλος, ένας σκοπός και δεν γίνεται για προσωπική ευχαρίστηση. Υπάρχουν τρία είδη εξωτερικού κινήτρου που διατρέχουν το συνεχές της αυτορρύθμισης/αυτοκαθορισμού.

Όταν υπάρχει εξωτερική καθοδήγηση η συμπεριφορά καθορίζεται από εξωτερικούς παράγοντες όπως βραβεία και περιορισμοί. Στην περίπτωση της

προβαλλόμενης καθοδήγησης το άτομο ξεκινά να εσωτερικεύει το λόγο της δράσης του. Αυτό το είδος εσωτερίκευσης, δεν αποτελεί στην ουσία αυτοκαθορισμό, καθώς περιορίζεται στην εσωτερίκευση παλιότερων αντιδράσεων ως απόκριση σε ερεθίσματα. Στο βαθμό που η συμπεριφορά αποκτά αξία, κρίνεται ως σημαντική για το άτομο, και ειδικότερα εκλαμβάνεται ως επιλογή του ατόμου. Στη συνέχεια η εσωτερίκευση εξωτερικών κινήτρων γίνεται με εξωτερικό καθορισμό μέσω ταυτοποίησης.

Σε αυτό το σημείο, μετά το εσωτερικό και το εξωτερικό κίνητρο, θεωρείται σκόπιμο να αναφερθεί και το μη κίνητρο. Τα άτομα είναι μη κινητοποιημένα όταν δεν αναγνωρίζουν σύνδεση ανάμεσα στα αποτελέσματα και τις δικές τους δράσεις. Δεν είναι ούτε εσωτερικά ούτε εξωτερικά κινητοποιημένα. Τα μη κινητοποιημένα άτομα βιώνουν συναισθήματα ανικανότητας και προσδοκίας μη ελεγχιμότητας. Αντιλαμβάνονται τις συμπεριφορές τους σαν να προκαλούνται από δυνάμεις που είναι έξω από τον έλεγχο τους (Vallerand, Felletier, Briere, Senecal, Vallieres, 1992).

Εφαρμογή συμπεριφορικών θεωριών για τα κίνητρα στην εκπαίδευση

Η θεωρία αυτή βρίσκει άμεση εφαρμογή σε εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται και σήμερα. Η τιμωρία, ως αρνητική ενίσχυση, δεν αποσβένει μια αντίδραση, αλλά την καταστέλλει. Μπορεί να έχει κατασταλτικά αποτελέσματα μακροπρόθεσμα και βραχυπρόθεσμα, αν πληρούνται κάποιοι όροι. Απ' την άλλη, οι προσδοκίες των μαθητών για αμοιβές καθορίζουν την κινητοποιητική αξία της συγκεκριμένης αμοιβής (Slavin, 2002).

Στη βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί στοιχεία σχετικά με τη χρήση των αμοιβών ως θετικό ενισχυτή μάθησης και πόσο μπορεί να επηρεάζουν την ισχύ των εσωτερικών κινήτρων ή να την υπονομεύουν. Κάποια στοιχεία δείχνουν πως η χρήση αμοιβών φαίνεται να αυξάνει τα εσωτερικά κίνητρα. Κυρίως όταν οι αμοιβές εξαρτώνται απ' την ποιότητα απόδοσης και όχι απ' την απλή συμμετοχή σε κάποια δραστηριότητα, όταν οι αμοιβές θεωρούνται ως αναγνώριση ικανότητας, όταν το έργο δεν είναι πολύ ενδιαφέρον, όταν οι αμοιβές είναι κοινωνικές και όχι υλικές. Αρνητική επίδραση υπάρχει όταν το έργο είναι υψηλού ενδιαφέροντος και προσφέρονται υλικές αμοιβές εκ των προτέρων και όταν προσφέρονται αμοιβές χωρίς

να λαμβάνεται υπόψη η επιτυχία στο έργο ή κάποιο προκαθορισμένο επίπεδο απόδοσης. Όταν δίνονται βραβεία για μια δραστηριότητα που κινητοποιεί εσωτερικά, τα εσωτερικά κίνητρα μειώνονται. Υπάρχει μια αρνητική σχέση ανάμεσα στα εξωτερικά βραβεία που λαμβάνει το άτομο για μια δραστηριότητα και στο ποσό των εσωτερικών κινήτρων που έχει για να επιτελέσει αυτή τη δραστηριότητα. Όταν λαμβάνει υψηλά βραβεία για να κάνει μια δραστηριότητα που εγείρει εσωτερικό ενδιαφέρον, ενεργοποιείται μικρό ποσοστό των εσωτερικών κινήτρων, ενώ όταν δεν λαμβάνει βραβεία λειτουργούν περισσότερο τα εσωτερικά κίνητρα. Όταν ένα άτομο επιδίδεται σε μια ανιαρή, βαρετή δραστηριότητα χωρίς αμοιβή, ή μικρή αμοιβή, τείνει να εκλάβει τη δραστηριότητα ως εσωτερικά ενδιαφέρουσα με σκοπό να δικαιολογήσει την ενασχόληση του με αυτή. Όταν ένα άτομο κάνει μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα και «αμείβεται» αρκετά καλά, η αξία του εσωτερικού κινήτρου θα μπορούσε να μειωθεί καθώς αυτή των αμοιβών αντιπροσωπεύει μια εναλλακτική (Deci, Benware, Landy, 2006).

Εκτός απ' την επιλογή των αμοιβών για την ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών, και περισσότερο των εξωτερικών, υπάρχουν κάποιες πρακτικές που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί όπως διέγερση ενδιαφέροντος, συντήρηση περιέργειας, χρήση ποικίλων ενδιαφερουσών μεθόδων παρουσίασης, υποβοήθηση μαθητών θέσπισης προσωπικών στόχων (Slavin, 2002). Ωστόσο, υπάρχουν απόψεις που δηλώνουν πως δεν μπορεί να καταργηθεί απ' τη διαδικασία της μάθησης η παροχή αμοιβών, που συνεπάγεται κατά κύριο λόγο εξωτερικά κίνητρα. Θα μπορούσαν, όμως, να ακολουθούνται κάποιες αρχές ούτως ώστε να μην υπάρχει στείρα παροχή και καλλιέργεια εξωτερικών κινήτρων. Αρχές για παροχή εξωτερικών κινήτρων αποτελούν η έκφραση σαφών προσδοκιών, η παροχή σαφούς ανατροφοδότησης (πληροφορίες που λαμβάνει ένα άτομο σχετικά με τα αποτελέσματα των προσπαθειών του), η παροχή άμεσης ανατροφοδότησης, η παροχή συχνής ανατροφοδότησης, η μείωση της αξίας και της διαθεσιμότητας των εξωτερικών κινήτρων (Slavin, 2002).

Ο έπαινος ενδέχεται να είναι και εσωτερικό και εξωτερικό κίνητρο, ανάλογα με το πώς τον εκλαμβάνει το άτομο. Προκειμένου να αποφευχθεί διακινδυνευμένη χρήση επαίνου θα μπορούσε να γίνει αποτελεσματική χρήση επαίνου, χαρακτηριστικά της οποίας είναι ο έπαινος υπό προϋποθέσεις, ο συγκεκριμένος έπαινος, ο αξιόπιστος έπαινος και το να μάθουν οι μαθητές να επαινούν τον εαυτό τους, κάτι που αποτελεί βασική συνιστώσα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

Όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε πέντε διαστάσεις της μάθησης στην τάξη που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως έχοντα και εσωτερικό και εξωτερικό κινητοποιητικό πόλο:

- A. η μάθηση κινητοποιείται από την περιέργεια έναντι της μάθησης που έχει σκοπό να ευχαριστήσει το δάσκαλο
- B. εργασία για την προσωπική ικανοποίηση έναντι της εργασίας για την ικανοποίηση του δασκάλου και την αποκόμιση καλών βαθμών
- Γ. προτίμηση στην προκλητική εργασία έναντι της εύκολης
- Δ. επιθυμία για αυτόνομη εργασία έναντι εξάρτησης και βοήθειας από το δάσκαλο
- Ε. εσωτερικά κριτήρια για επιτυχία ή αποτυχία έναντι εξωτερικών κριτηρίων που καθορίζουν την επιτυχία ή αποτυχία (Harter, 1981).

Θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας

Βασικές αρχές

Η αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1977) δηλώνει την άνεση και την κρίση του ατόμου σχετικά με την ικανότητά του να επιδοθεί σε μια δραστηριότητα σ' ένα συγκεκριμένο επίπεδο επίδοσης. Αποτελεί την πίστη του ατόμου πως μπορεί να ανταπεξέλθει σε μια δραστηριότητα και σχετίζεται με συμπεριφορές επίτευξης, συμπεριλαμβανομένης της γνωστικής διαδικασίας, τις επιδόσεις επίτευξης, τα κίνητρα, την αυτοπεποίθηση και την επιλογή δραστηριοτήτων (Seifert, 2004). Η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στις πεποιθήσεις κάποιου πως είναι ικανός να οργανώσει επιτυχώς και να εκτελέσει μια δράση η οποία απαιτεί την επίτευξη ενός επιθυμητού αποτελέσματος. Η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, συγκεκριμένα, αντιπροσωπεύει την αντικειμενική ικανότητα για επιτυχημένη επίδοση σε δεδομένες ακαδημαϊκές δραστηριότητες σε καθορισμένα επίπεδα (Bong, Hoesavar, 2002).

Εφαρμογή της θεωρίας αυτοαποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση

Εκπαιδευτικοί και ερευνητές γνωρίζουν πως όταν οι μαθητές επιλέγουν θέματα που τους ενδιαφέρουν, επιμένουν και προσπαθούν περισσότερο. Η

επικρατέστερη μέθοδος που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί είναι να σχεδιάζουν ενδιαφέροντα θέματα και έξυπνες δραστηριότητες για να κινητοποιήσουν τους μαθητές. Ωστόσο, το κίνητρο, συμπεριλαμβανομένης της αυτοαποτελεσματικότητας, είναι σύνθετο και πολυδιάστατο.

Η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στις αντιλήψεις των ανθρώπων σχετικά με τις ικανότητες τους να φέρουν σε πέρας τις δράσεις εκείνες ώστε να επιτύχουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο επιτευγμάτων και αφορά συγκεκριμένες κρίσεις παρά γενικευμένες κρίσεις. Η αυτοαποτελεσματικότητα συχνά αναφέρεται σε συγκεκριμένες καταστάσεις μέσα σε ένα περιβάλλον μάθησης βασισμένο στους στόχους των μαθητών. Αντιλαμβανόμενοι την περιστασιακή φύση της αυτοαποτελεσματικότητας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθηθούν να σχεδιάσουν ένα ευνοϊκό περιβάλλον ικανό να ενδυναμώσει τις θετικές προσδοκίες για συγκεκριμένες δραστηριότητες. Αυτές οι συγκεκριμένες κρίσεις σχετικά με τις δραστηριότητες σχετίζονται πολύ περισσότερο με την ενεργή εμπλοκή του μαθητή στη δραστηριότητα (Walker, 2003). Η αυτοαποτελεσματικότητα περιγράφει την αντίληψη ενός μαθητή για τις ικανότητες του να συμμετέχει και να είναι επιτυχημένος σε μια περίπτωση μάθησης. Μαθητές με θετική αυτοαποτελεσματικότητα νιώθουν πως ελέγχουν τη μάθηση τους και πιστεύουν ότι έχουν τη δύναμη να πετύχουν. Μαθητές με φτωχή αυτοαποτελεσματικότητα δεν νιώθουν πως έχουν τον έλεγχο και πιστεύουν ότι δεν θα πετύχουν. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν την αυτοαποτελεσματικότητα και μετά να τους προσφέρουν κινητοποιητικές δραστηριότητες με νόημα οι οποίες θα αποδείξουν και θα αυξήσουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών για τις ικανότητές τους (Cole, 2002).

Το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών επηρεάζει και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις μαθησιακές διαδικασίες και περιστάσεις (Pajares, 1996). Διαφορετική προσωπικότητα μαθητή έχει κάποιος με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας από αυτόν με χαμηλή αίσθηση. Πιο συγκεκριμένα, μαθητές που νιώθουν αποτελεσματικοί είναι πιο αυτορρυθμιζόμενοι, με στρατηγική και μεταγνωστικές δεξιότητες. Μαθητές που πιστεύουν στις δυνατότητες τους εμφανίζουν περισσότερο συμπεριφορές που υποστηρίζουν τη μάθηση, αντίθετα αυτοί που δεν πιστεύουν στις δυνατότητές τους έχουν προσανατολισμό στο εγώ και την επίδοση, και δεν μπορούν, επίσης να ελέγξουν παράγοντες που προκαλούν άγχος (Seifert, 2004). Μαθητές με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας επιλέγουν

προκλητικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης, επιμένουν περισσότερο, αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες και θέτουν υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους. Αυτοί οι μαθητές, επίσης, αποδίδουν περισσότερο θετικούς προσδιορισμούς και συναισθήματα κατά τη μάθηση, όπως αποδεικνύεται από τις υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες τους και τα χαμηλά επίπεδα κατάθλιψης, το χαμηλό άγχος και την ανησυχία στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Επιπλέον η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα οδηγεί σε καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση και αυτορρύθμιση (Bong, Hocevar, 2002). Μαθητές που είναι αποτελεσματικοί είναι πιο πιθανό να δουλέψουν σκληρά, να επιμένουν και να μην χρειάζονται βοήθεια για να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα. Αυτοί οι μαθητές χρησιμοποιούν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές για να αυξήσουν την κατανόηση τους. Μαθητές με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πολύ λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιήσουν ένα συνδυασμό στρατηγικών όπως επεξεργασία και σχετικά στοιχεία.

Η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται, επίσης, με κινητοποιητικές αντιλήψεις, όπως ενδιαφέρον, αξία, χρησιμότητα, καθώς και θετική συναισθηματική αντίδραση. Αυτά τα χαρακτηριστικά της αυτοαποτελεσματικότητας δείχνουν την ύπαρξη μιας σχέσης μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Έρευνες δείχνουν πως η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών αυξάνει το κίνητρο τους και προάγει τη μάθηση τους. Ωστόσο, η αποτελεσματική μάθηση δεν απαιτεί η αποτελεσματικότητα να είναι εξαιρετικά υψηλή, απλά να είναι αρκετά υψηλή ώστε να στηρίζει την εμπλοκή στις παρούσες και τις μελλοντικές δραστηριότητες.

Θεωρία επίτευξης στόχων

Βασικές αρχές

Οι στόχοι είναι μια σημαντική διάσταση των κινήτρων γιατί προϋποθέτουν δράση εκ μέρους τους ατόμου, γνωστικές διεργασίες για την επίτευξη του στόχου και καταβολή προσπάθειας και επιμονής (McClelland, Atkinson, 1948). Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να γίνει μια αναφορά στη φύση των στόχων γενικότερα, ώστε να γίνει πιο αντιληπτή η σύνδεσή τους με τα κίνητρα του ατόμου. Οι στόχοι συνδέονται στενά με τα κίνητρα και αυτό γίνεται φανερό μέσα απ' τον ορισμό των κινήτρων ως παράγοντες και διαδικασία που κινητοποιεί και οδηγεί την ποσότητα, την ένταση και

την ποιότητα της συμπεριφοράς που καθοδηγείται από στόχους (Paulsen, Feldman, 1999).

Οι στόχοι αποτελούν επιθυμητές καταστάσεις που ορίζει το άτομο για τον εαυτό του και για την επίτευξη των οποίων είναι πρόθυμο να καταβάλλει προσπάθεια (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Ως στόχος ορίζεται μια τελική κατάσταση που θεωρείται εφικτή αν υπάρχει ένα δεδομένο επίπεδο ικανότητας και καταβολή κόπου και προσπάθειας. Αποτελεί μια γνωστική κατάσταση με δύναμη κινήτρου που επηρεάζει την κατεύθυνση της συμπεριφοράς και την ένταση της προσπάθειας που θα καταβληθεί.

Υπάρχουν είδη στόχων στα οποία συμπεριλαμβάνονται και οι προσωπικοί όπου το άτομο έχει πεισθεί για τη σημασία τους και είναι πρόθυμο να δουλέψει γι' αυτούς. Εμπεριέχουν το στοιχείο της κοινωνικής μάθησης και του κοινωνικού αντίκτυπου. Μπορεί να εκκινούν απ' το άτομο ή από άλλους αλλά το άτομο να πιστεύει ότι αξίζει να εμπλακεί.

Προκειμένου να επιτευχθεί ένας στόχος απαιτείται εμμονή. Το άτομο προχωρά με προοδευτικά βήματα για την ικανοποίηση των επιμέρους στόχων ενώ ο κύριος στόχος παραμένει ενεργός. Η εμμονή σ' αυτόν είναι θεμελιώδης προϋπόθεση, και διαφαίνεται στην συντήρηση της τάσης για δράση και την εμφάνιση του στόχου όποτε η περίσταση δεν απαιτεί την προσοχή μας σε κάτι άλλο. Η τάση για δράση μειώνεται όταν το άτομο αρχίσει να ελέγχει την κατάσταση (τη φάση της ολοκλήρωσης). Απαιτείται επίσης ενσυνειδησία με την οποία συνδέεται η προσοχή. Όταν υπάρχουν πολλαπλοί στόχοι ενεργοποιημένοι στη συνείδηση, ο ισχυρότερος βγαίνει στην επιφάνεια, γίνεται, δηλαδή, ιεράρχηση στόχων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Η γνώση των αποτελεσμάτων προσφέρει επανατροφοδότηση και αξιολόγηση της προσπάθειας μέχρι εκείνη τη στιγμή και ρυθμίζει τη συνέχεια. Η συνθετότητα του στόχου επηρεάζει την επίδοση μέσα από γνωστικούς μηχανισμούς. Η εμπλοκή με το στόχο και η δέσμευση προς αυτόν επηρεάζει την εμμονή. Το άτομο θεωρεί προσωπική του υπόθεση την ολοκλήρωση του στόχου όταν έχει γνωστοποιήσει το στόχο σε άλλους, όταν αναμένει αμοιβές, όταν συμμετέχει στην καθιέρωση των στόχων και όταν εκτιμά την προσωπική του ικανότητα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Για να εκδηλωθεί η δράση πρέπει να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες. Σύγκρουση στόχων και τάσεων οδηγούν σε δράση, κυρίως στην περίπτωση σύγκρουσης-αποφυγής όπου προκαλείται αμφιθυμία και δυσάρεστη κατάσταση για το άτομο.

Οι στόχοι αποτελούν επιδιώξεις αρκετά σύνθετες που απαιτούν προσπάθεια. Η προσπάθεια αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό του κινητήριου μηχανισμού που συνδέεται με τους στόχους και τη συμπεριφορά που ελέγχεται απ' αυτούς και εξαρτάται από τη θελκτικότητα, το σθένος, την αξία του στόχου, τη δυσκολία του έργου, από το αν είναι γενικός ή εξειδικευμένος ο στόχος, το βαθμό συνθετότητάς του και τη δέσμευση προς το στόχο. Αν το άτομο κινείται από κίνητρο επιτυχίας ή φόβο αποτυχίας, επηρεάζει το επίπεδο δυσκολίας των στόχων του, την εμμονή σ' αυτούς και το επίπεδο επίτευξης.

Μια τάση θα οδηγήσει σε δράση αν πάρει καταρχήν τη μορφή πρόθεσης, δηλαδή δέσμευσης στο στόχο. Διεργασίες και στρατηγικές ελέγχου που εμπλέκονται στην ολοκλήρωση μιας πρόθεσης σε δράση αποτελούν η επιλεκτική προσοχή, ο έλεγχος της κωδικοποίησης, ο έλεγχος του συναισθήματος, ο έλεγχος των κινήτρων, ο έλεγχος του περιβάλλοντος, η οικονομική επεξεργασία πληροφοριών και η αντιμετώπιση αποτυχίας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Σημαντικός είναι και ο ρόλος του εαυτού ως πηγή κινήτρου σχετικά με την επίτευξη ενός στόχου. Ο εαυτός έχει μεσολαβητικό ρόλο και επηρεάζει το βαθμό δέσμευσης προς ορισμένο στόχο και την κατεύθυνση που θα κινηθεί η σκέψη μας στην ερμηνεία και δικαιολόγηση συμβάντων που μας αφορούν ή αφορούν τη συμπεριφορά μας. Η αυτοαξιολόγηση και η εικόνα του εαυτού λειτουργούν ως κίνητρα για τη θέσπιση μελλοντικών στόχων και ως κριτήριο ποιότητας με το οποίο κρίνεται η επίδοση. Η αυτοαντίληψη της ικανότητας μας παρεμβαίνει στην εκτίμηση υποκείμενης πιθανότητας επιτυχίας σε ένα έργο. Η έννοια του εαυτού αφορά πολλές προσεγγίσεις όπως πραγματικός ή ιδανικός, όπως τον βλέπουν οι άλλοι ή όπως τον βλέπουμε εμείς, εαυτός σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια, εαυτός και δυνατότητές του σε διάφορους τομείς δεξιοτήτων, εαυτός και τι μπορεί ή τι πρέπει να κάνει. Οι ιδέες για τον εαυτό επηρεάζουν τον τρόπο επεξεργασίας πληροφοριών, τη ρύθμιση συναισθημάτων και τα κίνητρα του ατόμου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Είδη κινήτρων σύμφωνα με τη θεωρία επίτευξης στόχων

Υπάρχουν τρία είδη στόχων επίτευξης. Ο στόχος μάθησης ή εμπλοκής στη δραστηριότητα που αφορά την ανάπτυξη της επίδοσης και το χειρισμό της δραστηριότητας (στόχος προσέγγισης), ο στόχος επίδοσης ή εμπλοκής του εγώ που κατευθύνεται μέσω της προσπάθειας αποκόμισης επιθυμητών κρίσεων για την

επίδοση (στόχος προσέγγισης) και ο στόχος επίδοσης ή εμπλοκής του εγώ στοχεύει στην αποφυγή μη επιθυμητών κρίσεων για την επίδοση/ικανότητα (στόχος αποφυγής).

Οι στόχοι μάθησης (mastery) και επίδοσης-προσέγγισης συνδέονται με υψηλές προσδοκίες επίδοσης/ικανότητας, καθώς οι στόχοι προσέγγισης-αποφυγής με χαμηλές προσδοκίες. Σε αντίθεση, οι στόχοι μάθησης σχετίζονται με υψηλότερα εσωτερικά κίνητρα και οι στόχοι επίδοσης- προσέγγισης σχετίζονται με καλύτερες επιδόσεις όσον αφορά τους βαθμούς. Οι στόχοι επίδοσης-αποφυγής σχετίζονται και με χαμηλότερα εσωτερικά κίνητρα, αλλά και με χαμηλότερη επίδοση.

Ο προσανατολισμός στο στόχο μάθησης σχετίζεται με την καθοδήγηση της προσπάθειας, την ακαδημαϊκή επιμονή ή την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, την αυτορυθμιζόμενη μάθηση, τη θέληση να μη χρειάζεται βοήθεια για τις εργασίες του σχολείου και με τα εσωτερικά κίνητρα (Smith, Duda, Allen, Hall, 2002).

Μια επιμέρους διάκριση στόχων είναι αυτή των στόχων μάθησης και αυτή των στόχων απόδοσης. Στόχοι μάθησης είναι οι στόχοι μαθητών που κινητοποιούνται πρωτίστως από επιθυμία για απόκτηση γνώσεων και αυτοβελτίωση (στόχοι κατάκτησης της γνώσης), απόκτηση επάρκειας στις διδασκόμενες δεξιότητες. Στόχοι απόδοσης είναι οι στόχοι μαθητών που κινητοποιούνται πρωτίστως από την επιθυμία να κερδίσουν αναγνώριση απ' τους άλλους και να εξασφαλίσουν καλούς βαθμούς, να αποκομίσουν θετικές κρίσεις ως προς την επάρκειά τους (Slavin, 2002). Μαθητές με στόχους μάθησης επιλέγουν δύσκολα μαθήματα και αναζητούν προκλήσεις, ενώ μαθητές με στόχους απόδοσης ρίχνουν το βάρος στο να πάρουν καλούς βαθμούς, εύκολα μαθήματα, ενώ αποφεύγουν απαιτητικές καταστάσεις. Μαθητές με προσανατολισμό στη μάθηση χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές και στρατηγικές αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης. Τρίτο προσανατολισμό σε στόχους αποτελούν οι κοινωνικοί, που αφορούν την επιδίωξη επιτυχίας για ευχαρίστηση εκπαιδευτικών, γονέων ή συνομηλίκων. Χρήση απαιτητικών, ουσιαστικών και σχετικών με τις πραγματικές καταστάσεις έργων είναι πιο πιθανό να οδηγήσει στην υιοθέτηση στόχων μάθησης.

Εφαρμογή θεωρίας επίτευξης στόχων στην εκπαίδευση

Τα ακαδημαϊκά κίνητρα των μαθητών μπορούν να γίνουν αντιληπτά ως προσπάθειες επίτευξης στόχων. Η έρευνα έχει εστιάσει σε δυο κυρίαρχους στόχους, μάθησης και επίδοσης. Μαθητές με στόχους μάθησης περιγράφονται ως αυτορρυθμιζόμενοι και αυτοκαθοριζόμενοι και οι διαθέσεις τους προωθούν γνωστική ανάπτυξη. Πιστεύουν ότι η προσπάθεια είναι αιτία επιτυχίας ή αποτυχίας και η ευφυΐα είναι εύπλαστη. Οι μαθητές με στόχο μάθησης είναι στη δραστηριότητα και τη μάθηση προσανατολισμένοι. Μαθητές με στόχους επίδοσης περιγράφονται ως αφοσιωμένοι στην ικανότητα.

Συναντάται, εκτός από τα δυο είδη στόχων που προηγήθηκαν και ένας τρίτος, ο στόχος αποφυγής εργασίας που είναι διαφορετικός απ' τους άλλους δυο και χαρακτηρίζεται από αποφυγή καταβολής προσπάθειας. Οι μαθητές με τέτοιου είδους στόχους κάνουν το ελάχιστο δυνατό και αποφεύγουν προκλητικές δραστηριότητες. Η αποφυγή εργασίας, σχετίζεται με την αποφυγή αποτυχίας που αποτελεί απειλή για τις αντιλήψεις ικανότητας ή αυτοπεποίθησης και τη μαθημένη αβοηθησία, που το άτομο επικαλείται ανυπαρξία δυνατότητας για διεκπεραίωση της εργασίας. Άλλοι λόγοι είναι πως οι μαθητές δεν βρίσκουν νόημα στην συγκεκριμένη εργασία ή λειτουργούν παθητικοί-επιθετικοί μηχανισμοί που οφείλονται σε εχθρικά συναισθήματα προς τον εκπαιδευτικό. Σκοπός σε αυτή την περίπτωση είναι να πάρει «εκδίκηση» ο μαθητής απ' τον εκπαιδευτικό μέσω της ανυπακοής (Seifert, 2004).

Ένα παιδί μπορεί να λάβει έπαινο ή τιμωρία για τις προσπάθειες του σε μια δραστηριότητα που οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί του θεωρούν ότι είναι ή όχι κατάλληλη γι' αυτό. Κάποια παιδιά γίνονται δειλά με την εμπλοκή σε μη οικείες καταστάσεις, ενώ κάποια επιλέγουν νέες δραστηριότητες με υψηλό επίπεδο δυσκολίας. Το επίπεδο δραστηριότητας για το οποίο θα προσπαθήσει ένα παιδί, σχετίζεται με το πόσο πιστεύει ότι θα πετύχει ή όχι και το πραγματοποιεί με τρεις τρόπους:

- A. Θέτει υψηλότερο στόχο
- B. Θέτει χαμηλότερο στόχο
- Γ. Διατηρεί τον ίδιο στόχο

Μετά από επιτυχία είναι πιο ασφαλή το B και Γ, γιατί κάνουν τη μελλοντική επιτυχία πιο πιθανή. Μετά από αποτυχία μόνο το B συναντάται γιατί αυξάνει την

πιθανότητα για μελλοντική επιτυχία. Οι απαιτήσεις του να θέτουν στόχους μπορεί να επηρεάζεται από προηγούμενες απειλές των γονέων για επιτυχία ή αποτυχία και την πίεση τους στο παιδί για ανεξαρτησία, επιτεύγματα ή ανταγωνιστικότητα. Αναμένουν ότι το παιδί που έχει λάβει αμοιβή για να προσπαθήσει νέα και πιο δύσκολη δραστηριότητα θα αντιδράσει θέτοντας πιο δύσκολους στόχους μετά την επιτυχία και θα επιμείνει στον ίδιο στόχο μετά την αποτυχία. Με λιγότερες αμοιβές το παιδί είναι πιο ελεύθερο να επιλέξει στόχους που επιβεβαιώνουν κάποια επιτεύγματα με λιγότερη προσπάθεια (Snedden, Levin, 1957).

Η μάθηση και η επίτευξη στο σχολείο αποτελούν δραστηριότητες με σκόπιμη επίτευξη στόχου, όπου οι στόχοι ενδέχεται να είναι εσωτερικοί και εξωτερικοί, άμεσοι και μακροπρόθεσμοι. Το σύνολο των κινήτρων αποτελεί ένα συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης. Ανεξάρτητα από το πού εντοπίζεται η παρακίνηση του ατόμου, σημαντικός είναι ο ρόλος της χρονικής προοπτικής για τη στοχοθεσία. Η χρονική προοπτική αναφέρεται στο χρονικό παρελθόν, παρόν, μέλλον στο βαθμό που αποτελούν μέρος της ψυχολογικής διάστασης του ατόμου και απ' αυτό προκύπτει η έννοια της προοπτικής του μέλλοντος χρόνου, που αποτελεί το βαθμό και τον τρόπο που το χρονικό μέλλον είναι ενσωματωμένο στην παρούσα ζωή του ατόμου. Πρόκειται για αποκτημένο χαρακτηριστικό προσωπικότητας που προέρχεται απ' τη στοχοθεσία και την αναβολή της ικανοποίησης των στόχων αυτών. Η προοπτική του μέλλοντος χρόνου μπορεί να είναι βραχεία ή μακρά, και αναφέρεται στο πόσο άμεσα ή όχι θα επηρεάσει η επίτευξη ενός στόχου τη ζωή του ατόμου, καθώς σχετίζεται με τη χρονική εγγύτητα των στόχων. Τα άτομα με μακρά προοπτική μέλλοντος χρόνου δείχνουν περισσότερη επιμονή στην προσπάθεια για την επίτευξη στόχων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998). Μαθητές με ισχυρή «μελλοντική προοπτική» έχουν ιδιαίτερα υψηλά κίνητρα, και χωρίς άμεσες αμοιβές (Slavin, 2002).

Τα άτομα ίσως προσδοκούν να δείξουν υψηλή επίδοση ή να προσπαθούν να αποφύγουν τη μη επίτευξη σε πλαίσια επίτευξης. Αυτός ο διαχωρισμός προσέγγισης-αποφυγής στις προσπάθειες επίτευξης εντάσσεται στα νεότερα πλαίσια κινήτρου επίτευξης. Οι θεωρητικοί του στόχου επίτευξης εξετάζουν την κινητοποιητική διαδικασία απ' τη στιγμή της σύλληψης των στόχων από το άτομο στα πλαίσια επίτευξης. Αυτοί οι στόχοι αποπνέουν νόημα που είναι ο καθοριστικός παράγοντας της συμπεριφοράς επίτευξης. Συμπεριφορές όπως η συμμετοχή, η επιμονή, η ένταση, η επιλογή των δραστηριοτήτων και η επίδοση έχει βρεθεί ότι είναι άμεσα σχετιζόμενες με τη λειτουργία και το νόημα αυτών των συμπεριφορών των ατόμων.

Κίνητρο επίτευξης

Στο σημείο αυτό, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο κίνητρο επίτευξης που απορρέει από τη θεωρία επίτευξης στόχων που θέτουν γενικότερα τα άτομα. Τα κίνητρα διακρίνονται σε πολλές κατηγορίες, όπως έχει αναφερθεί, αλλά το κίνητρο επίτευξης αποτελεί μέρος μιας θεωρίας για τα κίνητρα. Σχετίζεται με την εμπλοκή του ατόμου σε μια δραστηριότητα που έχει σκοπό την επιτυχία και την αναγνώριση. Είναι σημαντικό να αναλυθεί στο σημείο αυτό διότι αφορά ίσως σε μεγαλύτερο ποσοστό, από τις άλλες διαστάσεις των κινήτρων την εκπαίδευση και τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές επιλέγουν να εμπλακούν σε μια δραστηριότητα ή όχι και τι επιπτώσεις μπορεί να έχει το αποτέλεσμα που θα καταφέρουν.

Η ανθρώπινη προσωπικότητα περιγράφεται μέσα από μια σειρά θεμελιωδών αναγκών. Οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς αυτές τις ανάγκες και αυτό έχει επιπτώσεις στην παρατηρούμενη συμπεριφορά. Είναι ασυνείδητες αλλά μπορούν να διαγνωστούν μέσα από καταγραφή σκέψεων όταν είμαστε αντιμέτωποι με καταστάσεις που διεγείρουν τις διάφορες ανάγκες. Σύμφωνα με τον Murray ανάγονται σε στοιχεία προσωπικότητας, επίκτητες ανάγκες όπως το κίνητρο επίτευξης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Το κίνητρο επίτευξης αναφέρεται στην επιτυχία του αποτελέσματος που θέλει το άτομο στο έργο που αναλαμβάνει, στο οποίο απαιτούνται υψηλά επίπεδα τελειότητας όπως υποστηρίζουν οι McClelland και Atkinson (1948), καθώς και στην επιθυμία του ατόμου για τη βίωση επιτυχίας και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες στις οποίες η επιτυχία εξαρτάται από την προσωπική προσπάθεια και τις ικανότητες (Slavin, 2002).

Το κίνητρο επίτευξης διεγείρεται όταν υπάρχουν σήματα αμοιβής για την επιτυχία ή σήματα κινδύνου για την αποτυχία. Απαιτούνται τρεις αναγκαίες συνθήκες για τη διέγερση του κινήτρου επίτευξης:

1. Το άτομο να θεωρεί τον εαυτό του υπεύθυνο για το αποτέλεσμα
2. Να έχει γνώση του αποτελέσματος
3. Να υπάρχει ρίσκο όσον αφορά τις πιθανότητες επιτυχίας

Η ύπαρξη υψηλών κριτηρίων είναι σημαντική γιατί απ' αυτά κρίνεται η επίδοση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Ωστόσο, υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα σε δυο τάσεις, αυτή της προσέγγισης του έργου που ενεργοποιεί το κίνητρο για επιτυχία και την εμπλοκή στο έργο και αυτή της αποφυγής του έργου που ενεργοποιεί το κίνητρο για αποφυγή αποτυχίας και οδηγεί σε απομάκρυνση από το εν λόγω έργο.

Εφαρμογή κινήτρου επίτευξης στην εκπαίδευση

Το κίνητρο επίτευξης για να ενεργοποιηθεί, εκτός απ' τις συνθήκες που αναφέρθηκαν πιο πάνω, απαιτεί και ένα πλαίσιο, μια περίσταση επίτευξης που ορίζεται ως περίσταση στην οποία το άτομο γνωρίζει ότι η επιτέλεση του θα αξιολογηθεί με βάση κάποια τυπικά κριτήρια ποιότητας και οι συνέπειες των ενεργειών του θα είναι είτε ευνοϊκή είτε όχι αξιολόγηση και αφορά τη στοχοθεσία και την επιλογή ενεργειών. Δεδομένης, λοιπόν, της ύπαρξης της περιστάσης επίτευξης υπάρχουν τρεις παράγοντες που καθορίζουν το κίνητρο:

1. Δύναμη κινήτρου του ατόμου για επίτευξη επιτυχίας
2. Πιθανότητα για επιτυχία σύμφωνα με το άτομο
3. Εξωτερική κίνητρο ή αξία επιτυχίας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999)

Κινητήρια αξία της επιτυχίας σε περίσταση επίτευξης αποτελεί το αίσθημα περηφάνιας μετά την επίτευξη σημαντικού στόχου. Κάθε περίσταση επίτευξης έχει μια σειρά βημάτων, που εξυπηρετούν τον τελικό στόχο. Η στάση του ατόμου στον τελικό στόχο καθορίζεται απ' τις πιθανότητες επιτυχίας και την αξία των επιμέρους έργων. Η μη συνέχιση ενασχόλησης μ' ένα έργο μετά την επιτυχία δηλώνει πως παύει να ισχύει η τάση γι' αυτό. Η είσοδος σε καταστάσεις επίτευξης μπορεί να έχει τη βάση της στις εξωτερικές αμοιβές, στο φόβο τιμωρίας, στην απόκτηση δύναμης, στην ανάγκη για φιλική σύνδεση με άλλους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999) και να επηρεάζεται από τις απαιτήσεις των γονέων για ατομική επιτέλεση, από την ανεξαρτησία στη δράση, από τις απαιτήσεις για επίτευξη και απ' την ορθή επιτέλεση.

Σύμφωνα με τον Atkinson (1953), υπάρχουν δυο ειδών κίνητρα επίτευξης, αυτό της επιδίωξης επιτυχίας και αυτό της αποφυγής αποτυχίας και ανάλογα με το ποιο διέπει τη συμπεριφορά του ατόμου, αναλαμβάνει έργα δύσκολα ή εύκολα και επηρεάζεται η καταβολή προσπάθειας, κόπου και επιμονής για την επίτευξη. Μαθητές με υψηλό κίνητρο επίτευξης, ακόμα και μετά από μια αποτυχία εμμένουν σ' ένα έργο και αποδίδουν τις αποτυχίες κυρίως σε έλλειψη προσπάθειας. Μαθητές που δεν βιώνουν επιτυχία σε πλαίσια επίτευξης είναι πιθανό να χάσουν το κίνητρο επιτυχίας σε αντίστοιχα πλαίσια. Τα κίνητρα ατόμων που επιδιώκουν την επιτυχία αυξάνονται μετά από μια αποτυχία, ενώ το αντίθετο συμβαίνει με τους αποφεύγοντες την αποτυχία (Slavin, 2002).

Κύρια πηγή άγχους των μαθητών, αλλά και γενικότερα των ατόμων σε περιστάσεις επίτευξης, είναι ο φόβος αποτυχίας και επακόλουθης μείωσης της

αυτοεκτίμησης (Slavin, 2002). Η είσοδος σε μια κατάσταση επίτευξης προκαλεί άγχος και φόβο αποτυχίας. Λόγω αυτών αναπτύσσεται κίνητρο για αποφυγή αποτυχίας η οποία μπορεί να αποτρέψει το άτομο απ' την είσοδο στην κατάσταση επίτευξης. Η τάση για αποφυγή αποτυχίας επηρεάζεται από το κίνητρο αποφυγής αποτυχίας, την πιθανότητα αποτυχίας και την εξωτερική αξία επιτυχίας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Υπάρχει και μια τρίτη κατηγορία μαθητών, αυτή των αποφευγόντων την επιτυχία. Το κίνητρο αποφυγής της επιτυχίας ενδέχεται να οφείλεται σε προδιάθεση για εκδήλωση άγχους σε καταστάσεις με προσανατολισμό την επίτευξη (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999) και τα άτομα που το έχουν επιλέγουν είτε πολύ δύσκολα είτε πολύ εύκολα έργα (Slavin, 2002). Στην περίπτωση αυτή εντάσσεται και ο όρος του επίκτητου αισθήματος αβοηθησίας. Το επίκτητο αίσθημα αβοηθησίας αναφέρεται στην προσδοκία του ατόμου που είναι βασισμένη στην εμπειρία, ότι οι ενέργειες του έχουν ως τελικό αποτέλεσμα την αποτυχία. Σε ακαδημαϊκό πλαίσιο σχετίζεται με εσωτερική, σταθερή ερμηνεία αποτυχίας. Μαθητές που βιώνουν επανειλημμένες αποτυχίες αναπτύσσουν «αμυντική απαισιοδοξία», προστατεύουν τον εαυτό τους από αρνητική ανατροφοδότηση. Το επίκτητο αίσθημα αβοηθησίας μπορεί να προέλθει από την ανατροφή ενός παιδιού, τη μη συστηματική και απρόβλεπτη χρήση αμοιβών και τιμωριών από εκπαιδευτικούς. Μπορεί να επέλθει ελαχιστοποίηση από τους εκπαιδευτικούς μέσω ευκαιριών επιτυχίας σε μικρά βήματα, άμεση ανατροφοδότηση, συνεπείς προσδοκίες και επιδίωξη τους μέχρι την πραγματοποίηση, επικέντρωση σε στόχους μάθησης αντί απόδοσης. Μερικές πρακτικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι η ανάδειξη του θετικού, η εξάλειψη αρνητικού, η μετάβαση απ' το οικείο στο νέο με προοργανωτές ή η καθοδηγούμενη ανακάλυψη και προκλήσεις στις οποίες οι μαθητές παίζουν ενεργητικό ρόλο.

Θεωρία αιτιολογικού προσδιορισμού

Βασικές αρχές

Οι ιδέες και οι ερμηνείες των ανθρώπων για τον κόσμο που τους περιβάλλει και τα συμβάντα που διαδραματίζονται επηρεάζουν την τελική συμπεριφορά.

Επιχειρούν αναγνώριση των αιτιών των πραγμάτων πραγματοποιώντας αιτιολογικούς προσδιορισμούς (Weiner, 1994, Graham, 1991, Weiner, Graham, 1996). Η θεωρία απόδοσης ή αιτιολογικού προσδιορισμού αποτελεί μια θεωρία κινήτρων που εστιάζει στο πώς ερμηνεύουν οι άνθρωποι τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους, και περιλαμβάνει στοιχεία όπως ερμηνεία, εξηγήσεις και δικαιολογίες για την επιτυχία ή την αποτυχία (Slavin, 2002).

Οι θεωρίες αιτιολογικού προσδιορισμού αφορούν όχι μόνο εσωτερικές ή εξωτερικές δυνάμεις που ωθούν ή έλκουν το άτομο σε δράση αλλά και το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τις αιτίες της συμπεριφοράς του και των άλλων. Το τι θα θεωρήσουμε αιτία ενός γεγονότος επηρεάζεται απ' τη δική μας αντίληψη των πραγμάτων και από το ποιος έκανε κάτι, πότε το έκανε, γιατί το έκανε και σε ποιο πλαίσιο. Οι προσδιορισμοί αφορούν προδιαθέσεις και οι άνθρωποι ακολουθούν όμοιες αρχές στην προσπάθεια κατανόησης των ανθρώπων και των αντικειμένων. Επιδιώκουν την πρόβλεψη των συμβάντων στον κόσμο τους, καθώς και τη συμπεριφορά και τα αποτελέσματά της με βάση τις προδιαθέσεις, τη συμπεριφορά των ανθρώπων, του περιβάλλοντος ή και των δυο (Weiner, 1985).

Στο μεγαλύτερο ποσοστό οι άνθρωποι προσπαθούν να εξηγήσουν συμπεριφορές με αρνητικά αποτελέσματα και λιγότερο με θετικά, χωρίς να σημαίνει αυτό πως δεν μπαίνουν στη διαδικασία κάποιες φορές να αιτιολογήσουν μια επιτυχία. Η αποτυχία αποδίδεται είτε σε παράγοντες περιβάλλοντος ή ατομικούς, που ονομάζονται αποτελεσματικές δυνάμεις. Η αποτελεσματική προσωπική δύναμη, έχει δυο συστατικά, την ισχύ και τα κίνητρα. Ισχύς είναι η ικανότητα, η οποία είναι αναγκαία για την παραγωγή ενός επιτυχημένου έργου/αποτελέσματος και προσδιορίζεται από παράγοντες δυναμικού, ενώ το κίνητρο αφορά τις επιδιώξεις του ατόμου και αναγνωρίζεται μέσα απ' την προσπάθεια που καταβάλλει το άτομο. Η επιδίωξη ταυτίζεται με την προσπάθεια και προϋποθέτει πρόθεση (ποιοτικό συστατικό) και ένταση/προσπάθεια (ποσοτικό συστατικό). Εκτός απ' την αποτελεσματική προσωπική δύναμη υπάρχει και η απρόσωπη ή περιβαλλοντική που κύριο χαρακτηριστικό της είναι η δυσκολία του έργου.

Οι αιτίες που αποδίδονται στα αποτελέσματα μπορεί να είναι άμεσες και έμμεσες και να αφορούν την πρόθεση, να είναι αιτίες λεπτομερειακές (αφορούν τμήμα του συμβάντος) ή καθ' ολοκληρίαν (αφορούν συνολικά το συμβάν). Μπορούν επιπλέον να είναι πρόσφατες ή παλιές, ανάλογα τη χρονική στιγμή στην οποία τοποθετούνται σε σχέση με το συμβάν (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Επιπλέον, και

πιο σημαντικά ίσως, χαρακτηριστικά είναι ο τόπος που έχει τη βάση της η αιτία, δηλαδή αν είναι εσωτερικός ή εξωτερικός, το αν είναι σταθερή ή μεταβαλλόμενη και τέλος αν εμπίπτει στον έλεγχο του ατόμου ή όχι. Βασική παραδοχή είναι ότι οι άνθρωποι προσπαθούν για μια θετική αυτοεικόνα. Υπάρχουν τέσσερις πιθανές ερμηνείες αποτυχίας ή επιτυχίας. Η ικανότητα που αποτελεί σταθερό και αμετάβλητο χαρακτηριστικό, η προσπάθεια που επιδέχεται μεταβολή, η δυσκολία του έργου και η τύχη που είναι ασταθή και απρόβλεπτα χαρακτηριστικά (Slavin, 2002). Οι Jones και Davis (1965) αναλύουν μόνο τους προσδιορισμούς προσωπικής αιτιολογίας, που τους αναφέρουν ως αντιστοιχούμενους συμπερασμούς. Η απρόσωπη αιτιολογία έχει μόνο έμμεση σημασία, όταν οι προσωπικοί προσδιορισμοί είναι ανύπαρκτοι ή αδύναμοι.

Όταν δρα το άτομο, όχι μόνο έχει πρόθεση, αλλά ξέρει και το αποτέλεσμα της δράσης του άρα εν δυνάμει μπορεί να παράγει την επιθυμητή ενέργεια. Υπάρχει ένας βαθμός αντιστοιχίας ανάμεσα σε μια συμπεριφορά και τον προσδιορισμό της που επηρεάζεται από τρεις μεταβλητές, την κοινωνική αποδοχή, τα μη κοινά αποτελέσματα και την προσωπική εμπλοκή του παρατηρητή.

Ο Kelley (1973) αναφέρθηκε σε εργασίες πολλαπλού αιτιολογικού προσδιορισμού εννοώντας τη συνεξέταση των υπαρχουσών πληροφοριών για τη σχέση αιτίου-αποτελέσματος (αιτία περιβαλλοντική ή ατομική). Κατέληξε σε δυο βασικά μοντέλα προσδιορισμού. Το πρώτο αφορά τις έννοιες συμμεταβολής όπου ο προσδιοριζών έχει πληροφορίες από πολλές πηγές προκειμένου να συνάγει συμπεράσματα και το δεύτερο αφορά τις έννοιες σχηματισμού όπου εξετάζει ποια στοιχεία συνυπάρχουν σε μια δεδομένη κατάσταση, μια δεδομένη στιγμή, και οι πληροφορίες συλλέγονται από μια και μόνο παρατήρηση.

Ωστόσο ενδέχεται να μην ερμηνεύσουμε την ίδια κατάσταση με τον ίδιο τρόπο σε κάθε χρονική στιγμή που μπορεί να βρεθούμε αντιμέτωποι με αυτή, υπάρχουν κάποια στοιχεία που επηρεάζουν τον τρόπο ερμηνείας των πραγμάτων γύρω μας. Στοιχεία που επηρεάζουν την κρίση μας μια συγκεκριμένη στιγμή είναι τα αισθήματα και τα συναισθήματα, οι σκέψεις, η άμεση αντίληψη, οι συμβουλές των άλλων και η προηγούμενη γνώση. Αυτό συμβαίνει διότι τα αιτιώδη σχήματα είναι μαθημένα, αποθηκευμένα στη μνήμη και ανακαλούνται όταν είναι παρόντα ορισμένα περιβαλλοντικά σήματα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Εφαρμογή θεωριών αιτιολογικού προσδιορισμού στην εκπαίδευση

Σε ακαδημαϊκά πλαίσια τυπικές αποδόσεις αποτελούν η προσπάθεια, η ικανότητα/δεξιότητες, η γνώση, οι στρατηγικές, η ικανότητα, η τύχη, η διάθεση του εκπαιδευτικού ή τα λάθη του εκπαιδευτικού. Οι αποδόσεις ενεργοποιούν τα συναισθήματα, τα οποία εμφανίζουν συνέπεια με μελλοντικές συμπεριφορές. Όταν συμβαίνει κάτι αντιδρούμε σ' αυτό με γενικό τρόπο. Μετά απ' αυτή τη συναισθηματική ανταπόκριση λαμβάνει χώρα η απόδοση. Η αυτόαποτελεσματικότητα ενδέχεται να επηρεάσει την απόδοση σύμφωνα με τον Bandura (1982).

Οι αντιλήψεις των μαθητών για τα χαρακτηριστικά των αποδόσεων είναι αυτά που επηρεάζουν το κίνητρο μέσω του συναισθήματος. Ο Weiner αποδίδει τρία χαρακτηριστικά/διαστάσεις στους αιτιώδεις προσδιορισμούς:

1. που εντοπίζεται η αιτιότητα (στο άτομο ή έξω απ' αυτό)
2. σταθερότητα (υπάρχει πιθανότητα να αλλάξει ή όχι)
3. ελεγχιμότητα (είναι το άτομο ικανό να ελέγξει την αιτία ή όχι)

Οι διαστάσεις αυτές κινητοποιούν το συναίσθημα, και αυτό τη συμπεριφορά. Όταν η απόδοση αποτυχίας εντοπίζεται σε σταθερούς παράγοντες, δημιουργούνται προσδοκίες για συνεχόμενες αποτυχίες και συναισθήματα απελπισίας. Η απόδοση επιτυχίας/αποτυχίας σε εσωτερικές ελεγχόμενες αιτίες οδηγεί το άτομο στο να νιώθει υπερηφάνεια, ικανοποίηση, άνεση και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Seifert, 2004).

Η θεωρία του κινήτρου επίτευξης και η θεωρία του αιτιολογικού προσδιορισμού είναι αυτές που σχετίζονται αμεσότερα με τα κίνητρα στην εκπαίδευση. Η επιτυχία ή η αποτυχία δεν είναι η τελική κατάσταση σε μια περίπτωση επίτευξης. Υπάρχει και η αιτιολόγηση του γεγονότος και συσχέτιση των μαρτυριών για τις επιδόσεις άλλων και του ίδιου του ατόμου για το συγκεκριμένο έργο. Το άτομο αποδίδει στον εαυτό ή όχι την επιτυχία ή την αποτυχία χρησιμοποιώντας εξωτερικά αίτια όπως η δυσκολία ή η τύχη και εσωτερικά αίτια όπως η ικανότητα ή προσπάθεια. Όταν η αποτυχία οφείλεται σε έλλειψη προσπάθειας παρά ικανότητας δίνει μεγαλύτερη απογοήτευση. Όταν υπάρχουν κοινωνικές προδιαγραφές για το τι προσδοκάται, όπως στο σχολείο/εκπαίδευση, ο προσδιορισμός ικανότητας είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Υπάρχουν συναισθήματα υπερηφάνειας ή ντροπής μετά από επιτυχία ή αποτυχία τα οποία σχετίζονται με τη διάσταση ελέγχου, το άτομο, δηλαδή,

βλέπει τον εαυτό του απ' τον κοινωνικό αντίκτυπο της συμπεριφοράς του. Σημαντική επίδραση υπάρχει και απ' την αντίδραση των άλλων για τη συμπεριφορά μας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Ο Weiner (1986) υποστηρίζει πως οι αποδόσεις των μαθητών για επιτυχία/αποτυχία μπορούν να επηρεάσουν τις προσδοκίες τους για επίτευξη στόχου, τις γνωστικές συμπεριφορές, τα συναισθήματα και την ακαδημαϊκή επίδοση. Προσωπικές αποδόσεις για την αποτυχία σε έλλειψη ικανότητας έχει ως αποτέλεσμα χειρότερη επίδοση από ότι η απόδοση σε έλλειψη προσπάθειας. Ωστόσο, αποδόσεις αποτυχίας σε χαμηλή ικανότητα ενδέχεται να μην ειπωθούν αρνητικά από άλλους, καθώς είναι γενικά παραδεκτό πως η αποτυχία λόγω χαμηλής ικανότητας δεν είναι ένας παράγοντας που εμπίπτει στον έλεγχο και στην υπευθυνότητα του ατόμου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το αίσθημα αβοηθησίας ενός ατόμου να αυξηθεί, έχοντας ως αποτέλεσμα μια ακόμα πιο φτωχή επίδοση. Απ' την άλλη, η απόδοση αποτυχίας σε ελλιπή προσπάθεια μπορεί να οδηγήσει σε απαιτήσεις για δράση απ' τους άλλους γιατί είναι παραδεκτό πως η προσπάθεια είναι ένας παράγοντας που βρίσκεται στον έλεγχο του ατόμου.

Ο Dweck (1975) υποστηρίζει πως όταν οι άνθρωποι φτάνουν στα 10-12 χρόνια τους οι αντιλήψεις τους για την νοημοσύνη τους μπορούν να επηρεάσουν τις αποδόσεις τους για επιτυχία/αποτυχία. Τα παιδιά που πιστεύουν ότι η νοημοσύνη είναι μια διαμορφωμένη οντότητα και πως η ικανότητα δεν μπορεί να αλλάξει ή να αναπτυχθεί τείνουν να είναι περισσότερο προσανατολισμένα σε στόχους επίδοσης και δίνουν έμφαση στο να κερδίσουν τις θετικές κρίσεις των άλλων για την απόδοσή τους, ή την αποφυγή των κρίσεων για την απόδοσή τους. Τείνουν να αποφεύγουν τις προκλητικές δραστηριότητες, καθώς μπορεί να πλήξουν την αυτοεκτίμησή τους και να εγκαταλείψουν τις προσπάθειες τους όταν συναντούν δυσκολίες με αποτέλεσμα τη μείωση της ακαδημαϊκής επίδοσης. Αντίθετα, μαθητές που πιστεύουν πως η νοημοσύνη είναι κάτι μεταβλητό και μπορεί να διαμορφωθεί μέσα απ' την προσπάθεια του ατόμου τείνουν να θέτουν πιο πολύ στόχους μάθησης που δίνουν έμφαση πιο πολύ στην αύξηση της επίδοσης και της κατανόησης ή στη μάθηση κάτι νέου. Τέτοιοι μαθητές είναι πιθανό να καταβάλουν προσπάθεια για προκλητικές δραστηριότητες που προάγουν τη μάθηση με αποτέλεσμα να προάγεται και η ακαδημαϊκή επίδοση (Law, 2009).

Όσα προηγήθηκαν σχετικά με τους αιτιολογικούς προσδιορισμούς εμπεριέχουν και την έννοια της έδρας ελέγχου (Rotter, 1954), που αποτελεί

χαρακτηριστικό προσωπικότητας και καθορίζει αν οι άνθρωποι αποδίδουν την ευθύνη για την αποτυχία και την επιτυχία τους σε εξωτερικούς ή εσωτερικούς παράγοντες. Αν το άτομο διαθέτει εσωτερική έδρα ελέγχου αποδίδει την επιτυχία ή όχι στις προσπάθειες και τις ικανότητες του. Αν έχει εξωτερική έδρα ελέγχου η επιτυχία ή αποτυχία αποδίδεται στην τύχη, στη δυσκολία του έργου ή στις ενέργειες των άλλων. Η εσωτερική έδρα ελέγχου ονομάζεται και αυτοαποτελεσματικότητα, η πεποίθηση, δηλαδή, του ατόμου ότι η συμπεριφορά του επηρεάζει το αποτέλεσμα. Η έδρα ελέγχου μπορεί να διαφοροποιείται και εξαρτάται από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ή κατάσταση (Slavin, 2002).

Κίνητρα και θεωρία προσδοκίας

Βασικές αρχές

Η θεωρία προσδοκίας για τα κίνητρα βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι προσπάθειες επιτυχίας των ανθρώπων εξαρτώνται από τις προσδοκίες τους για την αποκόμιση αμοιβών (Wigfield, 1994). Ο τύπος που δείχνει την ένταση του κινήτρου σύμφωνα με τη θεωρία προσδοκίας (Edwards, 1954, Atkinson, 1964) είναι:

Κίνητρο (M) = Αντιλαμβανόμενη πιθανότητα επιτυχίας (Ps) X Κινητοποιητική αξία επιτυχίας (Ls)

Το μοντέλο προσδοκίας-αξίας συνδέει την πιθανότητα και την κινητοποιητική αξία της επιτυχίας με τα κίνητρα. Τα κίνητρα των ανθρώπων για να επιτύχουν εξαρτώνται από το γινόμενο της εκτίμησης τους ως προς την πιθανότητα επιτυχίας τους και της αξίας που αποδίδουν στην επιτυχία. Αν το άτομο πιστεύει ότι υπάρχει μηδέν πιθανότητα επιτυχίας ή δεν αποδίδει αξία στην επιτυχία, τότε το κίνητρο είναι μηδενικό.

Εφαρμογή της θεωρίας προσδοκίας στην εκπαίδευση

Η σημασία των παραδοχών της θεωρίας της προσδοκίας διαφαίνεται μέσα απ' την έρευνα του Wigfield (2000) όπου φαίνεται πως η πεποίθηση των μαθητών ότι ήταν ικανοί και η απόδοση αξίας εκ μέρους τους στην ακαδημαϊκή επιτυχία ήταν, συνδυαστικά, πιο σημαντικές απ' ότι η πραγματική τους ικανότητα, για την πρόβλεψη της επίδοσής τους. Τα κίνητρα ενός ατόμου αυξάνονται όταν η δυσκολία

του έργου αυξάνεται μέχρι ενός σημείου, τα μέτρια ως δύσκολα, αλλά όχι ακατόρθωτα έργα, είναι καλύτερα απ' ότι τα εύκολα για τη μάθηση και τα κίνητρα (Slavin, 2002).

Η διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές αποδίδουν αξία σε μια ακαδημαϊκή δραστηριότητα αποτελείται από δυο συστατικά, τον προσανατολισμό στόχου και την αξία της δραστηριότητας. Τέτοιου είδους αξιολογήσεις αντανακλούν τους λόγους που οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες της τάξης και τη δική τους απάντηση στην ερώτηση «γιατί το κάνω αυτό;».

Οι μαθητές αποδίδουν αξία σε συγκεκριμένα ακαδημαϊκά έργα και αυτή εξαρτάται και από προσωπικούς παράγοντες και από χαρακτηριστικά της δραστηριότητας. Η ιδέα του ενδιαφέροντος συγκεκριμένης δραστηριότητας σχηματίζεται με όρους του κατά πόσο οι μαθητές έχουν ή όχι ενδιαφέρον και αν η δραστηριότητα έχει νόημα ή όχι, είναι χρήσιμη ή όχι.

Η προσδοκία αναφέρεται στις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την πιθανότητα πως μπορούν να επιδοθούν ικανοποιητικά σε μια συγκεκριμένη ακαδημαϊκή δραστηριότητα. Οι προσδοκίες καθοδηγούνται από την εμπιστοσύνη που έχουν οι μαθητές στις επιδόσεις τους στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες και σχετίζεται με τις αντιλήψεις τους σχετικά με το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας τους και τον εσωτερικό έλεγχο που έχουν στις σχετικές με τη δραστηριότητα επιδόσεις και τα συστατικά της («μπορώ να το κάνω;»).

Οι συναισθηματικές αντιδράσεις σχετικά με την εκάστοτε δραστηριότητα αναφέρονται στις συναισθηματικές όψεις των αποκρίσεων των μαθητών στις σχετικές με τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες εμπειρίες τους. Αντανακλούν την ερώτηση «πώς νιώθω για αυτή την δραστηριότητα;» (Paulsen, Feldman, 1999).

Στο σημείο αυτό γίνεται σύνδεση τριών θεωριών κινήτρων και διαφαίνεται μέσα απ' την ανάλυση των στοιχείων που αναφέρθηκαν και ως στοιχεία της θεωρίας που παρουσιάζεται σ' αυτό το κεφάλαιο.

Στην κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (1982) η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως η κρίση των ανθρώπων για τις ικανότητές τους να οργανώνουν και να εκτελούν σειρά βημάτων της δράσης που απαιτείται για να επιτευχθούν σχηματοποιημένες επιδόσεις. Αναγνωρίζονται δυο κυρίαρχα συστατικά της αυτοαποτελεσματικότητας: α. πληροφορίες αποτελεσματικότητας που κερδίζονται απ' την εμπειρία, β. αντιλήψεις που οι άνθρωποι κρατούν για τις

ικανότητές τους και επιδρούν στο πως συμπεριφέρονται και επιδίδονται στις διάφορες δραστηριότητες.

Ο Pintrich (1990) αναγνωρίζει δυο βασικά συστατικά που ορίζουν την εσωτερική αξία στο πλαίσιο του σχολείου: α. αξία έργου, β. επιτεύγματα μαθητών από τον προσανατολισμό στόχου. Η αξία του έργου αναφέρεται στο ενδιαφέρον, τη σημασία και τη χρησιμότητα που συλλαμβάνεται με την επιτυχία ή την αποτυχία στη δραστηριότητα και σχετίζεται με τον προσανατολισμό στόχου του μαθητή. Η θεωρία επίτευξης στόχων υποστηρίζει ότι τα άτομα προσεγγίζουν δυο γενικούς στόχους όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες μάθησης. Ο στόχος μάθησης τείνει να είναι πιο εσωτερικά κινητοποιημένος. Είναι πρωταρχικά επικεντρωμένος στην απόκτηση νέας γνώσης και την απόκτηση ικανοτήτων. Ο στόχος επίδοσης επικεντρώνεται στην επίδειξη των ικανοτήτων, και είναι πιο συγκεντρωμένος στους βαθμούς και τον ανταγωνισμό με τους άλλους. Το κίνητρό τους για επίτευξη είναι πιο εξωτερικό. Και τα δυο είδη στόχου μπορούν να λαμβάνουν χώρα την ίδια στιγμή (Lapointe, Legault, Batiste, 2005)

Το μοντέλο προσδοκίας-αξίας υποστηρίζει πως υπάρχουν τρία συστατικά κινήτρων που συνδέονται με τρία διαφορετικά στοιχεία της αυτορυθμιζόμενης μάθησης. Ένα συστατικό προσδοκίας που περιλαμβάνει τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την ικανότητά τους να φέρουν σε πέρας μια δραστηριότητα, ένα συστατικό αξίας, που περιλαμβάνει στόχους των μαθητών και αντιλήψεις τους σχετικά με τη σημασία και το ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα, ένα συναισθηματικό συστατικό, που περιλαμβάνει τις συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών στην δραστηριότητα. Διαφορετικές όψεις του συστατικού προσδοκίας σχετίζονται με τη μεταγνώση των μαθητών, τη χρήση γνωστικών στρατηγικών και τη ρύθμιση της προσπάθειάς τους. Οι μαθητές που είναι ικανοί να εμπλακούν σε μια δραστηριότητα με μεγαλύτερη μεταγνώση, χρησιμοποιούν πιο πολλές γνωστικές στρατηγικές και επιμένουν πολύ περισσότερο σε μια δραστηριότητα από τους μαθητές που δεν πιστεύουν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν στη δραστηριότητα (Pintrich, De Groot, 1990).

Στη συνέχεια θα αναφερθούν θεωρίες που αφορούν τα κίνητρα γενικότερα και τη φύση τους, αλλά δεν έχουν συνδεθεί άμεσα με την εκπαίδευση. Ο λόγος που γίνεται η παρουσίαση των θεωριών αυτών είναι για να υπάρχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των κινήτρων ως έννοια και να γίνει φανερή η

διαφορετικότητα στον τρόπο που έχουν προσεγγιστεί όσον αφορά τη φύση τους. Οι θεωρίες που προηγήθηκαν αλληλοσυμπληρώνονται και καλύπτουν η μια τα κενά της άλλης, ενώ αυτές που θα ακολουθήσουν φανερώσουν τις διαφορετικές προσεγγίσεις μέσω ρευμάτων σκέψης.

Ψυχαναλυτική θεωρία κινήτρων

Η ψυχαναλυτική θεωρία παραπέμπει στο Freud (1915), που μπορεί η θεωρία του να μην είναι θεωρία κινήτρων, αλλά εμπεριέχει στοιχεία, ασυνείδητες δυνάμεις που ωθούν το άτομο σε δράση. Ο Freud δέχτηκε επιδράσεις από τις φυσικές επιστήμες. Συγκεκριμένα, υπάρχει ένα σταθερό ποσό ενέργειας σ' ένα σύστημα και αν υπάρξει συγκέντρωση ψυχικής ενέργειας σε κάποιο σημείο, για παράδειγμα αν προκύψει ένα πρόβλημα που απασχολεί το άτομο, η ενέργεια συγκεντρώνεται σ' αυτό και αφαιρείται από άλλες δραστηριότητες. Τότε δημιουργείται κατάσταση ανισορροπίας και αντανακλαστική διέγερση των νεύρων. Άλλες επιρροές εντοπίζονται στην ψυχιατρική, όπου η ενεργειακή ανισορροπία αποτελεί μια δυσάρεστη κατάσταση για τον οργανισμό και οδηγεί σε άμυνα του οργανισμού. Τρίτη πηγή επιδράσεων αποτελεί η κλινική εφαρμογή ύπνωσης (Charcot), που χρησιμοποιήθηκε ως θεραπευτικό μέσο υστερίας, η οποία θεωρήθηκε πως έχει ψυχολογική και όχι φυσιολογική αιτιολογία. Μέσα από τη συνεργασία του Freud με τον Breuer κατέληξαν πως η εμφάνιση υστερικών συμπτωμάτων συνδέεται άμεσα με την εμπειρία έντονων συναισθηματικών συγκρούσεων, συνειδητών ή ασυνείδητων. Η «διάσπαση της συνείδησης» (σελ. 59) είναι μια συνθήκη που περιγράφει πως το άτομο έχει εμπειρίες που δεν γνωρίζει ή δεν μπορεί να ελέγξει, τις λεγόμενες ασυνείδητες.

Η θεωρία του Freud συνεισέφερε κυρίως στην καθιέρωση του ασυνείδητου. Η συνειδητή σκέψη επιφέρει ενημερότητα και επίγνωση, αλλά δεν δημιουργεί παρόρμηση, η πηγή κινήτρων εντοπίζεται στο ασυνείδητο. Υπάρχουν οχτώ είδη συμπεριφοράς που λειτουργούν ως ασφαλείς δείκτες ασυνείδητων κινήτρων: ελεύθεροι συνειρμοί, αντιστάσεις, πρότυπα απεχθειών, πρότυπα ζωής, ανέκδοτα και λεκτικά σφάλματα, όνειρα, νευρωτικά συμπτώματα, έργα τέχνης.

Στο ασυνείδητο εδρεύουν οι ορμές, δηλαδή, ενστικτώδεις δυνάμεις, εγγενείς, που πηγάζουν απ' την ψυχική ενέργεια του ατόμου. Ο Freud αναγνωρίζει δυο θεμελιώδεις ορμές, τη libido, την τάση, δηλαδή, για δημιουργία (σεξουαλικό ένστικτο ή ένστικτο ζωής) και το ένστικτο του θανάτου ή/και καταστροφής (τάση για επιθετικότητα). Οι επιθυμίες του ατόμου έχουν ως στόχο την ικανοποίησή τους, ώστε να μειωθεί η ένταση απ' την ενεργειακή ανισορροπία. Επιπλέον, η παρωθητική δύναμη των συγκινήσεων και των συναισθημάτων κινητοποιεί το γνωστικό μηχανισμό (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1999).

Ανθρωπιστικές θεωρίες Rogers και Maslow

Οι ανθρωπιστικές θεωρίες έχουν τη βάση τους στο ρεύμα ουμανιστικής σκέψης που είχε ως αφετηρία του τον Jung, ο οποίος υποστήριζε πως υπέρτατος στόχος είναι η προσωπική αύξηση και η ολοκλήρωση. Σύμφωνα με τον Jung κάθε ένστικτο συνδέεται άρρηκτα με μια φιλοσοφία ζωής (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Η ενσωμάτωση της ουμανιστικής σκέψης στην ψυχολογία έγινε μέσω του Maslow (1954), που υποστήριξε πως η ανθρώπινη συμπεριφορά κινείται κατά κύριο λόγο απ' τον αγώνα του ατόμου να καταστεί όσο πιο άνθρωπος γίνεται, περιγράφοντας έτσι το κίνητρο για αυτοπραγμάτωση. Το κίνητρο αυτό δεν είναι μαθημένο, αλλά εγγενές και επηρεάζει άμεσα τη συμπεριφορά.

Σε αυτό το σκεπτικό κινείται και ο Rogers (1961) που υποστηρίζει πως από την τάση για αυτοπραγμάτωση απορρέουν η ανάγκη για θετική κρίση ή εκτίμηση απ' τους άλλους και η ανάγκη για αυτοεκτίμηση.

Ο Rogers και ο Maslow (1954) ενώ κατά βάση συμφωνούν υπάρχει ένα σημείο διαφωνίας όπου σύμφωνα με τον δεύτερο, πηγή κινήτρου είναι η αυτοενεργοποίηση, αλλά δέχεται και κίνητρα που ενισχύουν την αυτοπραγμάτωση και αυτό τον διαφοροποιεί απ' το Rogers (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Η αυτοπραγμάτωση που εισήγαγε ως όρο ο Maslow αποτελεί μια ανάγκη του ανθρώπου που βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας των αναγκών που επιθυμεί να ικανοποιήσει. Οι ανάγκες που είναι κατώτερες στην ιεραρχία πρέπει να ικανοποιηθούν, τουλάχιστον εν μέρει, πριν ικανοποιηθούν ανάγκες υψηλότερου επιπέδου. Τελευταίες στην ιεραρχία των αναγκών είναι οι φυσιολογικές (τροφή, στέγη), ακολουθούν οι ανάγκες ασφάλειας, η ανάγκη του ανήκειν και της αγάπης, η

ανάγκη της εκτίμησης, η ανάγκη της κατανόησης και της αισθητικής και τέλος, ως υπέρτατη ανάγκη, αυτή της αυτοπραγμάτωσης. Αυτοπραγμάτωση είναι η ανάγκη ενός ατόμου να αναπτύξει πλήρως τις δυνατότητές του και η επιθυμία του να γίνει όλα όσα είναι ικανό να γίνει. Χαρακτηριστικά της αυτοπραγμάτωσης είναι η αποδοχή του εαυτού και του άλλου, ο αυθορμητισμός, η δεκτικότητα, οι σχετικά βαθιές αλλά δημοκρατικές σχέσεις με τους άλλους, η δημιουργικότητα, το χιούμορ και η ανεξαρτησία, και όλα αυτά σύμφωνα με τον Maslow συνιστούν την ψυχολογική υγεία. Η επίτευξη αυτής της ανάγκης εξαρτάται απ' την ικανοποίηση των άλλων αναγκών.

Η διάκριση αυτή ανάμεσα στις ανάγκες του ανθρώπου μπορεί να ειπωθεί και μέσα από μια άλλη κατηγοριοποίηση, εξίσου στα πλαίσια της ανθρωπιστικής θεωρίας, ανάμεσα σε ανάγκες ανεπάρκειας και ανάπτυξης. Οι ανάγκες ανεπάρκειας είναι θεμελιώδεις και πρέπει να ικανοποιούνται για φυσική και ψυχολογική ευεξία, ενώ οι ανάγκες ανάπτυξης περικλείουν τη γνώση, την εκτίμηση και την κατανόηση αφού έχουν καλυφθεί οι θεμελιώδεις (Slavin, 2002).

Θεωρίες γνωστικής συνέπειας

Κατά τη διάρκεια των γνωστικών διεργασιών λαμβάνουν χώρα αλληλεπιδράσεις μεταξύ γνώσεων, γνωστική σύγκρουση, αβεβαιότητα, ασυνέπεια, τα οποία διαθέτουν δύναμη κινήτρου. Κινητοποιούν τη συμπεριφορά λόγω της διάστασης της ήδη αποθηκευμένης γνώσης και της πραγματικής κατάστασης. Σύμφωνα με τον Zajonc (1968), το άτομο προβαίνει σε ενέργειες για τη μείωση της διάστασης ώστε να επιτευχθεί ομοιότητα στη γνωστική κατάσταση του οργανισμού. Προκειμένου να συμβεί αυτό επιχειρούνται κάποιες διαδικασίες από το άτομο όπως διαστρέβλωση της μνήμης προς την αρχική γνώση ή/και διατήρηση της αρχικής γνώσης χωρίς να ληφθεί υπόψη η νέα. Στόχος αυτής της διεργασίας είναι να επιτευχθεί μια ισόρροπη/συνάδουσα κατάσταση, όπου όλες οι ενέργειες και οι σκέψεις έχουν συνέπεια.

Κεντρική παραδοχή των θεωριών γνωστικής συνέπειας για τα κίνητρα είναι η συνθήκη που περιγράφηκε στην προηγούμενη παράγραφο. Ωστόσο, έχουν διατυπωθεί επιμέρους θεωρίες που εντάσσονται στην ομπρέλα της θεωρίας της γνωστικής συνέπειας. Τέτοια θεωρία αποτελεί η θεωρία ισορροπίας του Heider (1958)

που εστιάζει στην αντίληψη και υποστηρίζει πως πρόκειται πάντα για αντίληψη μορφών, διότι τα αντιληπτικά σχήματα με χαρακτηριστικά μορφής είναι πιο σταθερά και τα θυμόμαστε με ακρίβεια.

Ο Newcomb (1956) διατύπωσε μια θεωρία γνωστικής συνέπειας εστιάζοντας στις κοινωνικές σχέσεις και την επίδραση της άποψης που έχουν τα άτομα για μια οντότητα. Η απλούστερη κοινωνική συνθήκη αφορά δυο άτομα (A, B) και μια απρόσωπη οντότητα (X). Ο καθένας έχει μια ορισμένη, θετική ή αρνητική, στάση για το X και εξαρτάται απ' αυτό αν οι σχέσεις είναι ισορροπημένες ή όχι, αν υφίσταται πίεση για αλλαγή στάσης είτε προς το X είτε προς το ένα άτομο στο άλλο. Ο δεσμός ανάμεσα σε δυο άτομα, επηρεάζεται απ' τα συναισθήματά τους για το X, που είναι η μεταβλητή που επηρεάζει την έλξη ανάμεσα στα άτομα (ομοιότητα στάσεων).

Τη θεωρία αυτή συμπληρώνουν οι Osgood και Tannenbaum (1955) με τη θεωρία συμφωνίας όπου αμφισβητούν την αξιολόγηση σχετικών μεταξύ τους εννοιών με όμοιο τρόπο και υποστηρίζουν πως οι απόψεις των ανθρώπων για τους άλλους ή άλλα θέματα δεν είναι διπολικές, μπορεί να έχουν διαφορετική ένταση. Όταν υπάρχει πιο έντονη στάση προς κάτι, αλλάζει πιο δύσκολα.

Τελευταία θεωρία που θα παρουσιαστεί στα πλαίσια των θεωριών γνωστικής συνέπειας είναι του Festinger (1957), η θεωρία γνωστικής δυσαρμονίας, που αναφέρεται στις καταστάσεις όπου ένα άτομο συντηρεί δυο ασυνεπείς μεταξύ τους γνώσεις και αυτό έχει αποτέλεσμα να επέρχεται γνωστική δυσαρμονία. Πρόκειται για μια απωθητική κατάσταση και προκειμένου να απαλλαγεί το άτομο απ' αυτή επιχειρείται μείωση ώστε να επέλθει κατάσταση γνωστικής συνέπειας και αρμονίας. Οι τρόποι για να επιτευχθεί αυτό είναι η αλλαγή ενός ή περισσότερων στοιχείων της μη αρμονικής σχέσης, η πρόσθεση νέων δεδομένων, η μείωση σημασίας των στοιχείων που δημιουργούν δυσαρμονία. Μέσα απ' αυτές τις διαδικασίες το άτομο επιχειρεί μείωση της έντασης της γνωστικής σύγκρουσης και υποκινείται το κίνητρο για αλλαγή των υπαρχουσών ιδεών (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Θεωρία του πεδίου του Lewin

Ο Lewin (1935) ήταν οπαδός της μορφολογικής ψυχολογίας και υποστήριζε πως η συμπεριφορά είναι προϊόν του ατόμου και του περιβάλλοντος. Εισηγήσε τον όρο «χώρος ζωής», που αναφέρεται σε σύγχρονους, εσωτερικούς ή εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά. Ο ψυχολογικός χώρος είναι

διαφορετικός απ' το φυσικό, καθορίζεται απ' τις ιδιότητες του ατόμου, τις ανάγκες, επιθυμίες, αξίες, στάσεις και κίνητρα. Το παρελθόν του ατόμου αποτελεί χώρο ζωής μόνο αν επηρεάζει εκείνη τη στιγμή το άτομο.

Ο χώρος ζωής αποτελείται από διάφορες περιοχές που έχουν όρια μεταξύ τους. Οι περιοχές αυτές αντιπροσωπεύουν τα εμπόδια ανάμεσα στο πού βρίσκεται το άτομο και στο πού θέλει να πάει και διαφέρουν ως προς τη διαπερατότητα. Η κίνηση ανάμεσα στις περιοχές γίνεται ανάλογα με τους στόχους, και καθορίζεται απ' τα κίνητρα που χαρακτηρίζονται από το σθένος (θετικό ή αρνητικό), την απόσταση, και την ένταση τους. Η ένταση σταματά να υφίσταται όταν ικανοποιηθεί ο στόχος και αν δεν μπορεί ικανοποιηθεί επιλέγεται υποκατάστατος.

Μέσα από αυτή τη θεωρία διαφαίνονται τρεις περιστάσεις σύγκρουσης όπου το άτομο καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε δυο καταστάσεις. Οι περιστάσεις αυτές είναι:

- Σύγκρουση προσέγγισης-αποφυγής
- Σύγκρουση αποφυγής-αποφυγής
- Σύγκρουση προσέγγισης-προσέγγισης

Σε κάθε μια απ' αυτές το άτομο καλείται να συνυπολογίσει τα θετικά και τα αρνητικά κάθε περίπτωσης και να επιλέξει την πιο θετική γι' αυτό σύμφωνα με τα αποτελέσματα που πιθανώς θα έχει αν αποφασίσει να εμπλακεί (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Θεωρία του άριστου πεδίου

Ο άνθρωπος εκτίθεται συνεχώς σε πλήθος ερεθισμάτων και ο οργανισμός μπορεί να επεξεργαστεί και να αντιληφθεί ένα ορισμένο πόσο, στο οποίο εντοπίζεται το άριστο πεδίο. Όταν ο οργανισμός βρίσκεται σε κατώτερο επίπεδο περιβαλλοντικών ερεθισμών, κάτω από άριστο, το άτομο κινητοποιείται και επιδιώκεται αύξηση εισερχόμενων ερεθισμών ή το αντίθετο (Gray, 1982).

Στη θεωρία αυτή εντάσσεται και η θεωρία της διέγερσης που αναφέρεται στην ένταση του ερεθισμού, στη διάρκεια, στη συχνότητα εμφάνισης, στη στέρηση σε συνδυασμό με τη θέαση του στερημένου ερεθισμού, στη συνθετότητα, στο νόημα και στην καινοφάνεια του ερεθισμού. Τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζουν το πόσο χρόνο θα καταβάλλει το άτομο για την επεξεργασία του ερεθισμού.

Ο Arper (1989) υποστήριξε πως ο προσανατολισμός προς το περιβάλλον δηλώνει τα μετακίνητρα του ατόμου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Έρευνες για τα κίνητρα στην εκπαίδευση

Το πεδίο των κινήτρων είναι ευρύ και λόγω της φύσης και της πολυπλοκότητας της έννοιας των κινήτρων, έχουν αποτελέσει ερευνητική βάση για πάρα πολλές και διαφορετικού ενδιαφέροντος μελέτες στην εκπαίδευση. Τα κίνητρα για διαφορετικά γνωστικά πεδία, για την υπερίσχυση ενός είδους κινήτρων έναντι άλλων, για τις διαστάσεις των κινήτρων και τη συσχέτιση τους και όλα αυτά σε ένα ευρύ ηλικιακό φάσμα έχουν αποτελέσει τη βάση πολλών ερευνών για τα κίνητρα. Επιπλέον, το πώς αντιλαμβάνονται γονείς ή εκπαιδευτικοί τα κίνητρα των παιδιών ή πώς επιχειρούν να τα καλλιεργήσουν είναι εξίσου απ' τα θέματα που έχουν απασχολήσει τους ερευνητές. Ωστόσο, απ' τις λιγότερο μελετημένες, σχετικά με τα κίνητρα ηλικιακές ομάδες είναι αυτές των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η δυσκολία στη μέτρηση των κινήτρων, λόγω της φύσης τους και πόσο μάλλον σε μικρές ηλικίες που είναι δύσκολο να γίνει κατανοητό το νόημα των ερωτήσεων ή η αντίληψη πως τα κίνητρα των μαθητών αυτής της ηλικίας είναι κυρίως εξωτερικά ή/και επίδοσης γιατί τα παιδιά δεν είναι ακόμα σε θέση να αναγνωρίσουν την αξία της μάθησης αυτής καθ' αυτής, ενδέχεται να είναι κάποιοι απ' τους λόγους του μικρού ποσοστού των ερευνών. Στη συνέχεια παρατίθενται ενδεικτικά κάποιες έρευνες που έχουν γίνει στο χώρο των κινήτρων στην εκπαίδευση ώστε να γίνει κατανοητή, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, η ποικιλία που συναντάται στις έρευνες αυτές, τι είδους ερωτήματα απασχολούν τους ερευνητές, πώς επιδιώκουν να τα απαντήσουν και τελικά σε τι συμπεράσματα καταλήγουν.

Υστερα από διεξοδική βιβλιογραφική ανασκόπηση παρουσιάζονται στη συνέχεια τα ερευνητικά ερωτήματα και τα αποτελέσματά τους που απασχόλησαν τους ερευνητές των κινήτρων. Επικρατούν δεδομένα απ' την προσχολική ηλικία, αλλά παρουσιάζονται και ευρήματα από άλλες ηλικίες.

Έρευνες για τα κίνητρα μάθησης έναντι των κινήτρων επίδοσης

Ο προσανατολισμός στη μάθηση έναντι της επίδοσης και η διαχρονικότητα του κινήτρου μάθησης έχουν ερευνηθεί στην προσχολική ηλικία. Υπάρχουν δυο διαφορετικά κινητοποιητικά μοτίβα, όπου το ένα αφορά τον προσανατολισμό στη

μάθηση και το άλλο τον προσανατολισμό στην επίδοση. Αντίστοιχα, εντάσσονται και οι στόχοι μάθησης και επίδοσης. Οι στόχοι της έρευνας των Chang και Burns (2005) όσον αφορά τα δυο είδη κινήτρων είναι να διαπιστώσει αν τα προσανατολισμένα στη μάθηση παιδιά έχουν καλύτερες δεξιότητες προσοχής απ' τα προσανατολισμένα στην επίδοση. Το δείγμα στη συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσαν 73 δυάδες (μητέρα – παιδί) και οι ηλικίες των παιδιών κυμαίνονταν από 3-5 έτη. Οι διαστάσεις που επιχειρεί να προσεγγίσει η συγκεκριμένη έρευνα δεν θα μπορούσαν να ερευνηθούν εύκολα με τη χρήση ενός και μόνο εργαλείου, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιηθούν περισσότερα από ένα και στοχευμένα στην εκάστοτε διάσταση. Για να μετρηθεί το Attention task πραγματοποιήθηκαν τριών ειδών δραστηριότητες: δραστηριότητα προσανατολισμού, δραστηριότητα επαγρύπνησης, εκτελεστική δραστηριότητα. Η κινητοποιητική αξιολόγηση έγινε με παζλ και κωδικοποίηση σχετικά με τους λόγους επιλογής του παζλ, την άνεση/αυτοπεποίθηση και τους στόχους επίτευξης. Σχετικά με το κίνητρο, μικρές αλλά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στα μοτίβα των κινητοποιητικών στόχων. Τα πιο μεγάλα παιδιά ήταν πιο προσανατολισμένα στη μάθηση, επέλεξαν προκλητικές δραστηριότητες και έδειχναν περισσότερη επιμονή. Επιπλέον, τα προσανατολισμένα στη μάθηση παιδιά διέφεραν απ' αυτά που ήταν στην επίδοση όσον αφορά τις δεξιότητες προσοχής.

Η μεθοδολογία της έρευνας αυτής θεωρείται κατάλληλη γι' αυτή την ηλικία αλλά δεν μπορεί να διασφαλίσει την αξιοπιστία των δεδομένων, αφού πρόκειται για συμμετοχή σε δραστηριότητες, και ενδέχεται το δείγμα να μην απέδωσε στο επίπεδο που μπορούσε ή ήθελε είτε λόγω συνθηκών είτε λόγω της φύσης της δραστηριότητας, κάτι που αποτελεί βάση της ίδιας της φύσης των κινήτρων.

Το κίνητρο μάθησης βάσει της Harter (1981) αποτελεί μια ψυχολογική δύναμη που κινητοποιεί το άτομο να προσπαθήσει ανεξάρτητα, με ένα συνεχόμενο και επίμονο τρόπο να λύσει ένα πρόβλημα ή να χειριστεί μια δεξιότητα η οποία είναι τουλάχιστον προκλητική γι' αυτό. Έρευνες δείχνουν πως το κίνητρο μάθησης δημιουργείται νωρίς στη ζωή του ατόμου και είναι σημαντικό για την μετέπειτα γνωστική επίδοση. Η γνωστική επίδοση είναι προβλέψιμη από προηγούμενη μέτρηση του κινήτρου μάθησης. Πραγματοποιήθηκε, λοιπόν, έρευνα (Gilmore, 2003) με σκοπό να μελετήσει τη σταθερότητα και την προβλεπτική αξία της μέτρησης του κινήτρου επίτευξης στην πρώτη παιδική ηλικία. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται και πιθανές διαφοροποιήσεις λόγω φύλου. Τα ερωτήματα της έρευνας είναι:

1. τι σχέση υπάρχει ανάμεσα σε προηγούμενη μέτρηση κινήτρου μάθησης και επίδοσης στις ηλικίες 2 και 8;
2. η μέτρηση του κινήτρου μάθησης στην ηλικία των 2 ετών σχετίζεται με τη μέτρηση του κινήτρου μάθησης στην ηλικία των 8;
3. η μέτρηση του κινήτρου μάθησης στην ηλικία των 2 σχετίζεται με τη διανοητική και την ακαδημαϊκή επίδοση στην ηλικία των 8;

Το δείγμα αποτέλεσαν 43 παιδιά, στην πρώτη φάση ηλικίας μεταξύ 2-3 και στη δεύτερη φάση ηλικίας 7 1/2 - 9.

Τα εργαλεία για την ηλικία των 2 ετών που χρησιμοποιήθηκαν ήταν δυο. Το ένα μετρούσε την επιμονή στη δραστηριότητα και αποτελούταν από 2 δομημένες δραστηριότητες (puzzle, shape sorter) με 6 επίπεδα δυσκολίας και το άλλο μετρά τη γνωστική επίδοση και είναι το the baley scales of infant development, 2nd edition.

Τα εργαλεία για την ηλικία των 8 ήταν περισσότερα αφού δόθηκε έμφαση και σε περισσότερες διαστάσεις. Η επιμονή στη δραστηριότητα μετρήθηκε με 2 δραστηριότητες σχεδιασμένες κατάλληλα για αυτή την ηλικία και κατάλληλες για τη μέτρηση της επιμονής. Το ακαδημαϊκό κίνητρο μετρήθηκε με την κλίμακα Young Children's Academic Intrinsic Motivation Instrument (YCAIMI). Η ακαδημαϊκή επίτευξη με το Wechsler individual achievement test screener και η γνωστική επίδοση με το Wechsler abbreviated scale of intelligence. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την ηλικία 2 έως 8 αποτέλεσε μια αναφορά των γονέων για την επιμονή και ήταν το object persistence scale of the dimensions of mastery questionnaire. Οι ερευνητές πιστεύουν ότι το κίνητρο μπορεί καλύτερα να δομηθεί ως μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και τη δραστηριότητα. Η επιμονή εξαρτάται από παράγοντες όπως το ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα, το επίπεδο δυσκολίας και η προηγούμενη εμπειρία του παιδιού με αντίστοιχες δραστηριότητες. Εμφανίστηκαν διαφορές αναφορικά με το φύλο.

Η σύγκριση ανάμεσα σε δυο ηλικίες δηλώνει την εξέλιξη ή όχι. Ωστόσο, σε τόσο μικρές ηλικίες οι διαφορές εμφανίζονται κάθε χρόνο. Θα ήταν χρησιμότερο ίσως να πραγματοποιηθεί μια έρευνα που να διερευνά τις διαφοροποιήσεις όσον αφορά την κινητοποίηση από χρόνο σε χρόνο και να διαπιστώνονται οι συνθήκες που συντελούν στην ύπαρξη ή όχι διαφορών σχετικά με τα κίνητρα μάθησης.

Έρευνες για το κίνητρο επίτευξης

Το κίνητρο επίτευξης, όπως έχει αναφερθεί και νωρίτερα, έχει άμεση συσχέτιση με την εκπαιδευτική διαδικασία. Η σημασία του, λοιπόν, έχει αναγνωριστεί και έχει μελετηθεί και στην προσχολική ηλικία αλλά και σε παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού.

Το κίνητρο επίτευξης αναπτύσσεται σε μια διαδικασία τριών σταδίων: αυτονομία, κοινωνική σύγκριση και ολοκλήρωση. Οι κοινωνικές νόρμες του κινήτρου επίτευξης είναι πιθανό να μην αναπτυχθούν μέχρι το παιδί να πλησιάσει τα πρώτα σχολικά χρόνια. Οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αίσθησης της αποτελεσματικότητας. Στην προσχολική ηλικία οι γονείς μπορεί να λειτουργούν ως μοντέλα και να αναπαριστούν τα κοινωνικά επιτεύγματα. Στα σχολικά χρόνια η ακαδημαϊκή επίτευξη σχετίζεται με τις προσδοκίες των γονέων. Το κίνητρο επίτευξης των παιδιών συνδέεται και με τις αντιλήψεις τους για τις ικανότητες τους και επηρεάζεται απ' τα κοινωνικά πρότυπα. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σχετικά με αυτό (Galejs, King, Hegland, 2001) είχε διττό σκοπό και αποτελούταν από δυο φάσεις. Στην πρώτη φάση ερευνήθηκε η σχέση ανάμεσα στο κίνητρο επίτευξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας και αυτό των γονέων τους και στη δεύτερη φάση η σχέση ανάμεσα στο κίνητρο επίτευξης των παιδιών, όπως μετριέται απ' τους εκπαιδευτικούς, βασισμένο στη συμπεριφορά των παιδιών στην αίθουσα και τις ικανότητες των ίδιων των παιδιών, όπως εκφράζονται απ' τις αντιλήψεις τους για τον έλεγχο κοινωνικών προτύπων μέσα στο περιβάλλον. Στην πρώτη φάση το δείγμα αποτέλεσαν 100 παιδιά προσχολικής ηλικίας και οι γονείς τους (2 ετών και 7 μηνών έως 5 ετών και 9 μηνών). Χρησιμοποιήθηκαν συνολικά τρία εργαλεία. Το animal crackers που μετρά το κίνητρο επίτευξης των μαθητών, με το οποίο καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε εναλλακτικές δραστηριότητες. Οι απαντήσεις τους μαγνητοφωνήθηκαν. Η Children's Achievement Rating Scale (CARS) είναι η κλίμακα που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς και μετρά το κίνητρο επίτευξης των μαθητών. Και η Achievement scale from the adjective check list δόθηκε στους γονείς για να μετρήσει τα κίνητρα επίτευξής τους. Στην πρώτη φάση βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στα αποτελέσματα πατέρα-κόρης και έλλειψη ισχυρής σχέσης ανάμεσα στα κίνητρα επίτευξης μητέρας με αυτά των παιδιών. Η ηλικία των παιδιών διαφοροποιεί τα αποτελέσματα και σε όσα απάντησαν τα παιδιά και σε όσα απάντησαν οι εκπαιδευτικοί. Τα μικρότερα παιδιά θεωρούνται πολύ

εγωκεντρικά για να συγκρίνουν την επίδοσή τους με αυτή άλλων, και το κίνητρο επίτευξης σε σχέση με την κοινωνική σύγκριση αυξάνεται με τα χρόνια. Υπάρχουν δυο απόψεις, τα παιδιά από μεσαίες τάξεις εσωτερικεύουν τις αξίες των γονέων τους για το κίνητρο επίτευξης σε νεαρή ηλικία και σύμφωνα μ' αυτό βρίσκονται ήδη στο κίνητρο επίτευξης κοινωνικής σύγκρισης. Απ' την άλλη τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εξισώνουν το κίνητρο επίτευξης των γονέων τους με τη δική τους επίδοση. Η δεύτερη φάση της έρευνας μελετά αυτή την πιθανότητα.

Η ανάπτυξη του κινήτρου επίτευξης εμπλέκει και τη γνωστική διαδικασία που επιτρέπει στο παιδί να διακρίνει μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών αιτιών των συμβάντων. Η συμπεριφορά των δασκάλων σχετίζεται με τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τον έλεγχο των αποτελεσμάτων. Θα πρέπει να γίνει διάκριση ανάμεσα στις αντιλήψεις ενός ατόμου για την επίτευξη που βασίζονται σε πληροφορίες απ' το παρελθόν (εσωτερική υποστήριξη) και τις αντιλήψεις επίτευξης που αναφέρονται στον εξωτερικό τόπο ελέγχου καθώς και σε αποτελέσματα ενεργειών άλλων ατόμων (εξωτερική υποστήριξη). Στη δεύτερη φάση το δείγμα αποτέλεσαν 176 παιδιά προσχολικής ηλικίας με μέσο όρο ηλικίας 58 μήνες. Χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία η Children's Achievement Rating Scale (CARS), όπως και στην πρώτη φάση της έρευνας και η Stephens-Delys Reinforcement contingency interview, που μετρά εσωτερικό και εξωτερικό τόπο ελέγχου. Βρέθηκε ισχυρή σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των παιδιών για έλεγχο (συμμαθητές-εκπαιδευτικοί) και τις μετρήσεις των εκπαιδευτικών στον προσανατολισμό δραστηριότητας και τη λεκτική επικοινωνία. Σημαντική σχέση βρέθηκε, επίσης και ανάμεσα στην ηλικία και την εμπλοκή, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Οι πρώτες δραστηριότητες που επιχειρεί το παιδί είναι επιλεγμένες απ' το ίδιο. Μπορεί η μητέρα να επιχειρήσει να το εντάξει σε μια δραστηριότητα αλλά η επιλογή είναι καθαρά του παιδιού. Υπάρχουν τρία είδη κινήτρου για κάθε επιλογή: εσωτερική περιέργεια για κάτι, επιθυμία για το χειρισμό του εξωτερικού περιβάλλοντος και επίτευξη στόχων με σκοπό να νιώσει το παιδί ότι μπορεί να χειριστεί και να ελέγξει το περιβάλλον. Συχνά τα παιδιά κάνουν λανθασμένες κρίσεις για το τι μπορούν να καταφέρουν, αλλά απ' την άλλη είναι εκπληκτικό το πώς μπορούν να προβλέψουν τους δέκτες πιθανότητας για επιτυχία κάθε στιγμή. Δεύτερο στοιχείο αποτελεί η κοινωνική λειτουργικότητα, κάποια παιδιά ανάλογα με την ανατροφολογία που παίρνουν, μπορεί να γίνουν δειλά όταν πρόκειται να αντιμετωπίσουν νέες

καταστάσεις. Η έρευνα των Sears και Levin (1957) στηρίζεται στη συμπεριφορά που είναι προσανατολισμένη στην επίτευξη και στους στόχους ή τις προσδοκίες για μελλοντική επίδοση. Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθούν οι αντιδράσεις των παιδιών σε μη οικείες καταστάσεις και η ανάπτυξή τους. Δεύτερον να ερευνηθεί η αντίδραση σε επιτυχία ή αποτυχία με τρεις τρόπους: 1. να θέσει υψηλότερους στόχους, 2. να θέσει χαμηλότερους ή 3. να παραμείνει στο ίδιο. Τα 2 και 3 είναι πιο ασφαλή. Μετά από αποτυχία συναντάται μόνο το 2. Η στοχοθεσία εξαρτάται και από προηγούμενη αντίδραση σε επιτυχία/αποτυχία από τους γονείς και στις πιέσεις που ασκούν στο παιδί. Το δείγμα αποτέλεσαν 19 παιδιά, ηλικίας 4-5 ετών και ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκαν 6 δραστηριότητες με αυξανόμενο επίπεδο δυσκολίας. Τα παιδιά έτειναν να επιλέγουν τις δραστηριότητες που η επιτυχία ήταν πιο πιθανή (τις πιο εύκολες). Η επιλογή στη δεύτερη φάση ακολουθούσε μια κατεύθυνση που διασφάλιζε πιο εύκολη επιτυχία. Τα παιδιά διέφεραν στις αντιδράσεις τους μετά από μια επιτυχία. Δεν παρουσιάστηκαν μοτίβα για την πορεία μετά την αποτυχία σε προηγούμενη δραστηριότητα.

Έρευνες για τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα

Στην έρευνα για τα κίνητρα των μαθητών, το ερώτημα περί εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων και τα διαχρονικά αποτελέσματα τους στην εκπαιδευτική πορεία είναι συνεχώς παρόν. Τονίζεται ο σημαντικός ρόλος του εσωτερικού κινήτρου ως στόχου των εκπαιδευτικών αφού έχει βαρύνουσα σημασία για το μελλοντικό κίνητρο και την αποτελεσματική λειτουργία των παιδιών στο σχολείο. Σκοπός της έρευνας του Broussard (2002) είναι να διαπιστώσει αν τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως εσωτερικά κινητοποιημένα έχουν καλύτερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα απ' τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως εξωτερικά κινητοποιημένα.

Τα ζητούμενα της έρευνας είναι:

1. Να μετρήσουν το επίπεδο του εσωτερικού κινήτρου των παιδιών στην τάξη
2. Να μετρήσουν την ακαδημαϊκή επίτευξη στην ηλικία 6 και 8 ετών
3. Να εξερευνήσουν την σχέση, αν υπάρχει, ανάμεσα σε κίνητρο και ακαδημαϊκή επίτευξη.

Χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory (CAIMI) και της Harter (1981), για εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα. Τα

υψηλότερα επίπεδα κινήτρου μάθησης και κινήτρου κριτικής (judgement) βρέθηκε ότι σχετίζονται με υψηλότερους βαθμούς στα παιδιά 8 ετών. Ωστόσο, με υψηλούς βαθμούς στα παιδιά 6 ετών σχετίζονται μόνο υψηλότερα επίπεδα κινήτρου μάθησης και όχι κινήτρου κριτικής.

Έρευνες σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στα κίνητρα

Κοινή εκπαίδευση

Τα κίνητρα των μαθητών είναι μεταβαλλόμενα και αυτό δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιχειρούν την καλλιέργειά τους μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Προκειμένου να συντελεστεί η μεταβολή αυτή θα πρέπει να υφίστανται κάποιες συνθήκες και κάποιοι παράγοντες, ή αυτό τουλάχιστον διατείνονται οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για τα κίνητρα. Το ζήτημα της μεταβολής ή όχι των κινήτρων, καθώς και των παραγόντων που τα επηρεάζουν έχει μελετηθεί ευρέως.

Η εκπαίδευση διαμορφώνει και διαφοροποιεί χαρακτήρες και προσωπικότητες. Δεν γνωρίζουμε, όμως, αν είναι ικανή να διαφοροποιήσει και τα κίνητρα των μαθητών. Το ερώτημα αυτό απασχόλησε τους Tyler και Whisenhunt (1962). Συγκεκριμένα, μελέτησαν :

1. Οι αρχικές ομοιότητες–διαφορές στα κινητοποιητικά χαρακτηριστικά δυο ομάδων παιδιών προσχολικής ηλικίας εξακολουθούν να υφίστανται μετά από μια περίοδο εκπαίδευσης στο ίδιο σχολείο;
2. Υπάρχουν συστηματικές αλλαγές στα κινητοποιητικά μοτίβα με την προσχολική εκπαίδευση;
3. Γίνεται η ομάδα των παιδιών πιο ομοιογενεποιημένη στα κινητοποιητικά χαρακτηριστικά με την προσχολική εκπαίδευση;

Το δείγμα αποτέλεσαν 34 παιδιά προσχολικής ηλικίας και η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η παρατήρηση. Δημιουργήθηκε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης με συγκεκριμένες συμπεριφορές παιδιών (επίπεδο αναγνώρισης, αγάπη και ανταπόκριση, κυριαρχία, προστασία-εξάρτηση, ανεξαρτησία). Τα κινητοποιητικά μοντέλα ουσιαστικά ήταν τα ίδια και αυτό απαντά στις δύο πρώτες ερωτήσεις της έρευνας. Αλλαγές εμφανίστηκαν στην ανεξαρτησία και στην προστασία-εξάρτηση. Δεν εμφανίστηκαν αλλαγές στην ομοιογένεια ή ετερογένεια στη συμπεριφορά.

Οικογενειακό περιβάλλον

Είναι ήδη γνωστός ο σημαντικότερος ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη του παιδιού σε όλους τομείς. Η καλλιέργεια των κινήτρων δεν αποτελεί εξαίρεση. Ωστόσο, είναι σκόπιμο να ξέρουμε πώς επιχειρούν την καλλιέργεια κινήτρων οι γονείς. Η έρευνα των Monteflor, Williams, Go, Moriarty, Quinones και Bruggeman, (2006) μελετά τις κινητοποιητικές στρατηγικές που εφαρμόζουν οι γονείς για να ενθαρρύνουν την συμμετοχή και επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο.

Τα ερωτήματα που προέκυψαν, πιο συγκεκριμένα, είναι:

1. Οι κινητοποιητικές στρατηγικές των γονέων περιλαμβάνουν τα τέσσερα στοιχεία (αμοιβή ή ενδυνάμωση, επίτευξη και μοντέλο προσανατολισμένο στη συμπεριφορά επίτευξης, ηλικιακά κατάλληλες μαθησιακές δραστηριότητες και θερμή σχέση γονέα - παιδιού);
2. Έχουν οι γονεϊκές κινητοποιητικές στρατηγικές μεγαλύτερη βαρύτητα σύμφωνα με τα επιτεύγματα επίδοσης των παιδιών τους;
3. Σχετίζεται το κίνητρο των γονέων σημαντικά με την επίδοση των παιδιών;

Το δείγμα αποτέλεσαν 80 μητέρες στις οποίες δόθηκε ερωτηματολόγιο. Σημαντικό στοιχείο αποτέλεσε ο βαθμός στον οποίο οι γονείς εμπλέκονται σε μικτές στρατηγικές για να κινητοποιήσουν τα παιδιά τους. Μόνο ο προσανατολισμός επίτευξης των γονέων και η μίμηση είναι σχετικά με τη επίδοση. Το κίνητρο των γονέων έχει μικρή επίδραση στην επίδοση των παιδιών.

Στο ίδιο μήκος κύματος με την προηγούμενη βρίσκεται και η έρευνα της Radin (1971), η οποία πραγματεύεται τη σχέση ανάμεσα στις πρακτικές των μητέρων που είναι παρατηρήσιμες στο σπίτι και την γνωστική ανάπτυξη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας από χαμηλά στρώματα. Σκοπός είναι να μελετηθεί αν η μητρική ανταπόκριση σχετίζεται με την νοητική ανάπτυξη.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν η παρατήρηση αλληλεπίδρασης μητέρας-παιδιού στο σπίτι. Πραγματοποιήθηκε, επιπλέον, συνέντευξη με τις μητέρες στο σπίτι για την πρόωμη ανάπτυξη του παιδιού και το δείγμα αποτέλεσαν 38 παιδιά. Οι μεταβλητές της έρευνας ήταν 4 εξαρτημένες μεταβλητές: 1. IQ Test (Simon-Binet), 2. IQ Peabody picture vocabulary test και τα δυο προηγούμενα με την επίδραση του εκπαιδευτικού. Χρησιμοποιήθηκε επιπλέον η Pupil behavior inventory, που μετρά τις

διαστάσεις: ακαδημαϊκό κίνητρο, συμπεριφορά στην τάξη και εξάρτηση απ' το δάσκαλο. Βρέθηκε πως σχετίζονται μητρική ανταπόκριση και IQ, καθώς επίσης πως υπάρχει και συσχέτιση μεταξύ ανταπόκρισης και κινήτρου μετά το αρχικό IQ. Οι πρακτικές μητρικής ανταπόκρισης επιδρούν σημαντικά στην ανταπόκριση ενός παιδιού σε ένα πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης.

Παράγοντας που επιδρά σαφώς στα κίνητρα των παιδιών είναι το τι βιώνουν στο οικογενειακό περιβάλλον αναφορικά με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Στόχος της έρευνας του Waters (2006) είναι να αναγνωρίσει τις συσχετίσεις ανάμεσα στο ακαδημαϊκό εσωτερικό κίνητρο και την έκθεση σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον παιδιών ηλικίας 5-8 ετών. Αυτή η έρευνα επιθυμεί να δια φωτίσει τη σχέση ανάμεσα στο ακαδημαϊκό εσωτερικό κίνητρο και την ύπαρξη ενός θετικού ρόλου, ενός μοντέλου για μίμηση (modeling) σχετικά με τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες στα μικρά παιδιά. Αρκετά απ' τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων (18 παιδιά). Χρησιμοποιήθηκε και το child-reported home reading and math exposure questionnaire που μετρά σε ποιο βαθμό το παιδί αναγνωρίζει την περίπτωση όπου η σημασία της ανάγνωσης και των μαθηματικών για την καθημερινότητα είναι θετικά διαμορφωμένα στο σπίτι και σε τι βαθμό αυτές οι συνθήκες οδηγούν τα παιδιά στο να βλέπουν αυτές τις δραστηριότητες απολαυστικές και σημαντικές. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε και η Young Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory (YCAIMI), κλίμακα μέτρησης του εσωτερικού ακαδημαϊκού κινήτρου, του Gottfried (1990).

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η έκθεση σε θετικά πρότυπα ανάγνωσης στο σπίτι έχουν σημαντική συσχέτιση με το ακαδημαϊκό εσωτερικό κίνητρο για την ανάγνωση, τα μαθηματικά και το σχολείο γενικότερα. Αντίθετα, η έκθεση των παιδιών σε θετικά μοντέλα για τα μαθηματικά δεν σχετίζονται με περιοχές κινήτρων, συμπεριλαμβανομένου και του κινήτρου για τα μαθηματικά.

Το συναίσθημα σε σχέση με τα κίνητρα

Το κίνητρο έχει ερευνηθεί ευρέως σχετικά με τη μάθηση, την επίδοση και άλλες λειτουργίες που σχετίζονται κυρίως με το γνωστικό κομμάτι. Το συναισθηματικό κομμάτι δεν έχει τύχει ιδιαίτερης προσοχής στην έρευνα των κινήτρων. Μια τέτοιου είδους ερευνητική προσπάθεια πραγματοποίησαν οι

Trommsdorff και Friedlmeier (1999), όπου σκοπός της έρευνας ήταν να αναλύσει τις χρήσεις του συναισθήματος για την προκοινωνική (prosocial) συμπεριφορά με βάση μια θεωρητική προσέγγιση για το κίνητρο. Για δεκαετίες η έρευνα στην προκοινωνική συμπεριφορά εστίαζε σε γνωστικούς παράγοντες, όπως προσδοκία και αξία, αγνοώντας το ρόλο των συναισθημάτων. Η ανάπτυξη του αυτό-σχήματος αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για ενσυναίσθηση και για την ανάπτυξη του προκοινωνικού κινήτρου. Είναι η ατομική διαφοροποίηση που επιτρέπει στο παιδί να ταυτίζεται τμηματικά με τους άλλους. Η ενσυναίσθηση μπορεί να αναδύσει και να αυξήσει προκοινωνικούς στόχους. Από τη θεωρητική σκοπιά του κινήτρου η ενσυναίσθηση είναι μια απαραίτητη συνθήκη για αλτρουιστικά κινητοποιημένη προκοινωνική συμπεριφορά. Έρευνες έχουν δείξει πως και το άγχος/πίεση (distress) μπορεί να ενεργοποιηθεί σε μια κατάσταση όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με μια ατυχία ενός άλλου ατόμου. Οι συναισθηματικές αντιδράσεις εμφανίζουν διαφορές ανάλογα με την ηλικία. Στην πρώτη παιδική ηλικία οι γονείς αποτελούν τους εξωτερικούς ρυθμιστές των συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών τους. Οι ενήλικοι, ωστόσο, διαθέτουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για να ρυθμίζουν τέτοιες εμπειρίες.

Τα ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

1. Εμφανίζουν τα παιδιά λιγότερη ενσυναίσθηση και λιγότερο άγχος/πίεση σε δομημένες καταστάσεις απ' ότι σε μη δομημένες;
2. Επηρεάζει η δομημένη κατάσταση την ένταση της προκοινωνικής συμπεριφοράς με διαφορετικό τρόπο απ' ότι στις μη δομημένες;
3. Επηρεάζει η δομημένη κατάσταση τη σχέση ανάμεσα στις συναισθηματικές αντιδράσεις και την προκοινωνική συμπεριφορά με διαφορετικό τρόπο απ' ότι στις μη δομημένες;

Το δείγμα αποτέλεσαν 50 κορίτσια 5 ετών. Ως εργαλείο δημιουργήθηκαν 2 καταστάσεις, μια δομημένη και μια μη δομημένη, καθώς πραγματοποιήθηκε και βιντεοσκόπηση για να αναλυθεί η ένταση του κινήτρου επίτευξης των αντικειμένων της έρευνας, η εστίαση της προσοχής, η συναισθηματική αντίδραση και η βοηθητική συμπεριφορά. Το κίνητρο επίτευξης και η συναισθηματική αντίδραση μετρήθηκαν με μια 6βαθμη κλίμακα με εστίαση στο «θύμα» και στο αντικείμενο καθώς και στην ένταση της βοήθειας. Τα παιδιά εμφάνισαν ίδια ένταση στην ενσυναίσθηση, το άγχος/πίεση και την προκοινωνική συμπεριφορά και στις δυο καταστάσεις. Η θετική

επίδραση της ενσυναίσθησης και η αρνητική του άγχους/πίεσης στην προκοινωνική συμπεριφορά εμφανίστηκε στο δείγμα.

Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή

Σημαντικό στοιχείο για την καλλιέργεια κινήτρων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελεί και η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Τα στοιχεία που τη συνθέτουν επηρεάζουν και την κινητοποίηση των μαθητών. Η έρευνα των Lapointe, Legault και Batiste (2005), εξετάζει τις αντιλήψεις των μαθητών για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σε 3 κινητοποιητικές μεταβλητές (αυτοαποτελεσματικές αντιλήψεις, εσωτερική αξία και άγχος εξέτασης στα μαθηματικά). Ερωτήματα που επιχειρήθηκε να απαντηθούν:

1. Σύγκριση μέσου όρου και μεταβολές ανάμεσα στις 3 ομάδες μαθητών (μέσου όρου, προικισμένους, με δυσκολίες) στην αυτοαποτελεσματικότητα, την εσωτερική αξία και το άγχος εξέτασης στα μαθηματικά
2. Αντιλήψεις για την συμπεριφορά/αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα μαθηματικά και σύγκριση των τριών ομάδων
3. Η σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των μαθητών για την αλληλεπιδραστική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα μαθηματικά και οι κινητοποιητικές αντιλήψεις που εξετάζονται και για τις 3 ομάδες.

Δόθηκαν ερωτηματολόγια, 111, σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης, 224 σε μαθητές του μέσου όρου και 258 σε προικισμένους μαθητές. Εμφανίστηκαν διαφορές ανάμεσα στις ομάδες του δείγματος σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών όπως μετρήθηκαν απ' το questionnaire on teacher interaction και τις κινητοποιητικές αντιλήψεις όπως μετρήθηκαν απ' την Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι αντιλήψεις για την εγγύτητα των εκπαιδευτικών και η επίδραση της σχετίζονται με τις ομάδες του μέσου όρου και των προικισμένων μαθητών, ενώ δεν είναι σημαντική στην άλλη ομάδα.

Οι Montalvo, Mansfield και Miller (2007) συνδύασαν στοιχεία απ' τις ερευνητικές προσπάθειες σχετικά με τη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού, αναγνώρισαν τα χαρακτηριστικά ενός συμπαθούς εκπαιδευτικού και εξέτασαν την επίδραση της συμπάθειας και της αντιπάθειας προς τον εκπαιδευτικό σε σχέση με τη μάθηση και το κίνητρο των μαθητών. Το δείγμα αποτέλεσαν 125 μαθητές (15-17 ετών) που

συμπλήρωσαν δυο εκδοχές ενός εργαλείου για τα κίνητρα που μετρά τους στόχους, την αντιλαμβανόμενη ικανότητα, την προσπάθεια και την επιμονή. Χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες «the survey on high school student motivation» και «the attitude toward mathematics surveys». Τα ευρήματα δείχνουν πως όταν οι μαθητές συμπαθούν τους εκπαιδευτικούς, βιώνουν θετικά τις κινητοποιητικές συνθήκες και διακρίνονται σχετικά με τα επιτεύγματά τους. Οι εκπαιδευτικοί που είναι «θερμοί», προστατευτικοί και υποστηρικτικοί έχουν θετική επίδραση στα κίνητρα και τα επιτεύγματα των μαθητών.

Η γνώμη 108 εκπαιδευτικών από 3 διαφορετικές χώρες σχετικά με το τι επηρεάζει τα κίνητρα και τα μη κίνητρα των εφήβων μαθητών, διερευνήθηκε μέσω συνεντεύξεων από τους Hufton, Elliott και Illushin (2003). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συνέκλιναν όσον αφορά τη θετική επίδραση του γονεϊκού ενδιαφέροντος και εμπλοκής και τη γονεϊκή δυσαρέσκεια, τη συνεργασία με τους γονείς, τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, τα συμβολικά και υλικά βραβεία, τους βαθμούς, την επιτυχία στη μάθηση και την αρνητική επίδραση από εξωσχολικές δραστηριότητες και από πιθανά άσχημα βιώματα πριν την είσοδο στο σχολείο. Ωστόσο, το νόημα είναι στο να βρεθεί η συμφωνία στις διαφορετικές ρυθμίσεις και προσδοκίες για τη σχέση με τους γονείς, τη συνέχεια και τη διάρκεια της σχέσης γονέων-εκπαιδευτικών-μαθητών, την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής μάθησης των εκπαιδευτικών μέσω της εμπειρίας τη χρήση του επαίνου και της κριτικής, την παιδαγωγική χρήση της αξιολόγησης και τον έπαινο εκτός σχολείου. Όσον αφορά τις σχέσεις και την επικοινωνία υποκοουλτούρων και την επίδραση τους βρέθηκε πως υπάρχουν διαφορές στα διαφορετικά πλαίσια. Συμπεραίνεται πως σημεία συμφωνίας στις απόψεις των εκπαιδευτικών οφείλονται στο ενδιαφέρον για οποιαδήποτε γενική θεωρία κινήτρων για μάθηση στο σχολείο και μεθόδους που ερευνούν το εννοιολογικό σύστημα και σημαντικά οικοδομήματα των αντιλήψεων που αποτελούν βάση που πληροφορούν τις εκφρασμένες αντιλήψεις που απαιτούνται. Η έρευνα καταλήγει πως πρέπει να είμαστε ικανοί να αποτελούμε πρότυπο που υπογραμμίζει τις προσδοκίες και περιορισμοί που οδηγούν στην οικοδόμηση και την προτεραιότητα του να βιώνεται η εμπειρία της εκπαίδευσης.

Τα κίνητρα ως προστατευτικός παράγοντας

Ο Sutherland (2005) επιχειρεί μια διαφορετική προσέγγιση των κινήτρων. Αντιμετωπίζει τα κίνητρα ως προστατευτικό παράγοντα στην εγκατάλειψη του σχολείου. Η έρευνα του μελετά τη σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα και μαθητική παράλληλη μάθηση. Αυτή η έρευνα βασίζεται θεωρητικά σε τρία πρωταρχικά θεωρητικά πλαίσια: τη θεωρία προσανατολισμού στο κίνητρο (κίνητρο), στη παράλληλη μάθηση (γνωστική επεξεργασία) και στην ανθεκτικότητα (ρίσκο και προστατευτικοί παράγοντες) στη μάθηση. Βασικό ερώτημα της έρευνας αποτελεί το ποια είναι η σχέση ανάμεσα στους προστατευτικούς παράγοντες (όπως εσωτερικό κίνητρο και επιδράσεις απ' το κοντινό περιβάλλον) σ' ένα ατομικό οικοσυστημικό πλαίσιο και στη μάθηση σ' ένα πληθυσμό από Cree ancestry. Η ανθεκτικότητα κάθε μαθητή εξετάστηκε αναγνωρίζοντας προστατευτικούς παράγοντες για την αποφυγή εγκατάλειψης του σχολείου μέσα στο μικροσύστημα του οικοσυστημικού πλαισίου κάθε μαθητή.

Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις, και για το εσωτερικό κίνητρο χρησιμοποιήθηκε η Children's Academic Intrinsic Motivation Instrument (CAIMI). Δείγμα αποτέλεσαν 20 μαθητές, 11-14 ετών απ' την Cree ancestry. Οι απαντήσεις των μαθητών σε ερωτήσεις ήταν σχετικές με τα κίνητρα και την εμπλοκή. Επιπλέον, οι αντιλήψεις των μαθητών για την επίδραση της οικογένειας και των συνομηλίκων στις ατομικές αντιλήψεις σχετικά με το σχολείο βρέθηκε πως συμβάλλουν. Βρέθηκε ότι μαθητές που είχαν μεγαλύτερο αριθμό προστατευτικών παραγόντων ήταν πιο πιθανό να σπουδάσουν με τον τρόπο που περιγράφεται στη παράλληλη θεωρία μάθησης.

Έρευνες σχετικά με το μοντέλο διδασκαλίας και την καλλιέργεια κινήτρων

Τα δεδομένα που προηγήθηκαν αφορούν τόσο το εκπαιδευτικό όσο και το οικογενειακό περιβάλλον. Θεωρείται αδιαμφισβήτητη η επίδραση των οικογενειακών συνθηκών στη διαμόρφωση του ατόμου γενικότερα, αλλά και των κινήτρων του ειδικότερα. Ωστόσο, δίνεται έμφαση σε κάποιες ερευνητικές απόπειρες και στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, και στον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας ως μέσο καλλιέργειας κινήτρων. Η προσχολική ηλικία σε κάποιες έρευνες βρέθηκε στο

επίκεντρο του ενδιαφέροντος κάνοντας μας να αντιληφθούμε πως αναγνωρίζεται η σημασία της για την μετέπειτα εκπαιδευτική πορεία του ατόμου.

Η διαφορά δασκαλοκεντρικού μοντέλου και του μοντέλου καλλιέργειας εσωτερικού ενδιαφέροντος για τη μάθηση απασχόλησε κάποιους ερευνητές. Δεν έχουν διατυπωθεί εμπειρικά συμπεράσματα για την υπεροχή της μιας ή της άλλης προσέγγισης όσον αφορά τις επιδράσεις του κινήτρου. Η έρευνα των Stipek, Feiler, Daniels και Milburn (1995), πραγματεύεται τις διαφορές στις δυο προσεγγίσεις στα υπάρχοντα προγράμματα. Περιλαμβάνει την επίτευξη δεξιοτήτων, την προσδοκία για επιτυχία, την απόλαυση για το σχολείο και τις δραστηριότητες του, την εξάρτηση και την ανάγκη για αποδοχή, την προτίμηση για δραστηριότητες βασικών δεξιοτήτων και την πρόκληση, το άγχος και την περηφάνια της ολοκλήρωσης ενός έργου.

Το δείγμα αποτέλεσαν 227 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αρχικά, δόθηκαν 47 προτάσεις μέτρησης παρατηρήσεων για να χωριστούν οι αίθουσες ανάλογα με το σε ποια απ' τις δυο προσεγγίσεις εντάσσονται. Έπειτα δόθηκαν ερωτηματολόγια στους γονείς σχετικά με το πώς τα παιδιά μαθαίνουν βασικές δεξιότητες. Όσον αφορά τα παιδιά μετρήθηκε η επίτευξη με το Woodcock-Johnson achievement test και οι αντιλήψεις ικανότητας, αφού ερωτήθηκαν: πόσο έξυπνοι είναι και πόσο καλοί στους αριθμούς, τα γράμματα/ανάγνωση και στις τέχνες. Η προσδοκία επιτυχίας μετρήθηκε με 3 δραστηριότητες με διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας. Σχετικά με την απόλαυση για το σχολείο και τις σχολικές δραστηριότητες, ερωτήθηκαν πόσο τους αρέσει το σχολείο και πόσο πιστεύουν ότι ο δάσκαλος τα συμπαθεί. Για να διαπιστωθεί η προτίμηση για δραστηριότητες βασικών δεξιοτήτων, ερωτήθηκαν ποιες δραστηριότητες προτιμούν και για την προτίμηση για πρόκληση οργανώθηκε μια δραστηριότητα. Σχετικά με την εξάρτηση, τους δόθηκε μια δραστηριότητα όπου υπήρχαν από πριν 5 συνθήκες και ανάλογα με το σε ποια εμπλεκόταν το παιδί βαθμολογούνταν. Η περηφάνια για την ολοκλήρωση ενός έργου διαπιστώθηκε μέσα απ' τη βιντεοσκόπηση των παιδιών, αν χαμογελούσαν μετά την ολοκλήρωση ή ήθελαν ο ερευνητής να προσέξει τη δουλειά τους. Τέλος, για το άγχος ερωτήθηκαν πόσο ανησυχούν για το σχολείο. Σε κάποιες περιπτώσεις, βρέθηκε πως είναι πιο αποτελεσματική η δασκαλοκεντρική, ενώ σε άλλες η παιδοκεντρική. Μακροπρόθεσμα έχει φανεί ωστόσο πως η δασκαλοκεντρική έχει λιγότερο θετική επίδραση.

Μια πρόιμη και ακαδημαϊκή εκπαίδευση δίνει απλά την απαρχή για επικέντρωση σε ακαδημαϊκές δεξιότητες, άρα χαμηλότερες ικανότητες σε άλλες

δεξιότητες ή στην χειρότερη περίπτωση δημιουργεί προβλήματα συμπεριφοράς και μια αίσθηση ενοχής, ανικανοποίητου, εξάρτησης και αμφιβολίας. Ωστόσο, υπάρχει ενδιαφέρον για την πρώιμη (early) εκπαίδευση. Ο Brostrom (1995) εξετάζει τη διαφορά ανάμεσα στη δανέζικη και την αμερικανική προσχολική εκπαίδευση, βάσει της εκπαίδευσης που δέχονται τα παιδιά. Η διαφορά ανάμεσα στα μοντέλα οφείλεται στις διαφορές σε πολιτισμό και ιστορία. Στη Δανία το σύστημα είναι παιδοκεντρικό και παιχνιδοκεντρικό (αναπτυξιακά κατάλληλο). Στο αμερικανικό το σύστημα είναι πιο ακαδημαϊκό. Πραγματοποιήθηκε εθνογραφική έρευνα, παρατήρηση, συνεντεύξεις και συζητήσεις στην καθημερινότητα. Μέσα απ' τις συζητήσεις και τις συνεντεύξεις η συζήτηση επικεντρώθηκε στην συναίσθηση των παιδιών για την μαθησιακή τους πρόοδο, στην ενημερότητα των παιδιών και την κατανόηση τους για τη μάθησή τους ή το κίνητρο τους για μάθηση. Παρατίθενται κριτήρια για να περιγραφεί το επίπεδο της συναίσθησης των παιδιών για τη δραστηριότητα και τη μάθησή τους, καθώς επίσης δίνονται κριτήρια για την κοινωνική επίδοση. Γενικό συμπέρασμα αποτελεί ότι το αμερικανικό στυλ και η κουλτούρα οδηγούν στην καλλιέργεια μεταγνώσης και κινήτρου μάθησης, αλλά σε χαμηλή κοινωνική επίδοση, ενώ το δανέζικο στυλ και η κουλτούρα καλλιεργεί πολύ καλά την κοινωνική επίδοση, αλλά όχι τόσο την ανάπτυξη ενός θετικού κινήτρου μάθησης.

Έρευνες σχετικά με τα κίνητρα για διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα

Το ίδιο μοντέλο διδασκαλίας, ωστόσο είναι πιθανό να μην εγείρει εξίσου το ενδιαφέρον και την περιέργεια για ενασχόληση με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο. Τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται οι μαθητές ενδέχεται να τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον ή όχι και αυτό σχετίζεται άμεσα με τα κίνητρά τους γι' αυτό. Τα ερευνητικό αυτό πεδίο έχει μελετηθεί και σε μικρές και σε μεγαλύτερες ηλικίες.

Τα διαφορετικά πλαίσια της σχέσης ανάμεσα στα ποικίλα κινητοποιητικά, γνωστικά και μεταγνωστικά στοιχεία της αυτορυθμιζόμενης μάθησης και της επίδοσης σε 2 γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, στη γλώσσα και τα μαθηματικά, ερευνώνται σε δείγμα 263 ελλήνων μαθητών της 5^{ης} και 6^{ης} δημοτικού από τις Metallidou και Vlachou (2007). Οι διαφορές στους παράγοντες της

ηλικίας και του φύλου ερευνώνται επίσης. Οι μαθητές συμπλήρωσαν την Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) που αποτελείται από 5 υποκλίμακες: αυτοαποτελεσματικότητα, εσωτερικά αξία, άγχος εξέτασης, χρήση γνωστικών στρατηγικών, στρατηγικές αυτορρύθμισης. Συμπλήρωσαν επίσης ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε τη συμπεριφορά τους σχετικά με το μάθημα της γλώσσας και των μαθηματικών. Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν κάθε μαθητή τους όσον αφορά την ακαδημαϊκή του επίτευξη στη γλώσσα και τα μαθηματικά σε σχέση με το υπόλοιπο της τάξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν μικρές διαφορές στα μοντέλα των σχέσεων ανάμεσα στα αυτορρυθμιστικά στοιχεία μέσα και ανάμεσα στις 2 θεματικές περιοχές. Επιπλέον, φάνηκε ο διαμεσολαβητικός ρόλος στρατηγικών στη σχέση κινήτρων επίδοσης, φάνηκε ο διαφοροποιητικός ρόλος στις γνωστικές και ρυθμιστικές στρατηγικές στην προβλεπόμενη επίδοση στις θεματικές περιοχές που διαφοροποιούνται στα δομικά τους χαρακτηριστικά, ο κινητοποιητικός ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας και συγκεκριμένα ο σημαντικότερος δείκτης όχι μόνο της επίδοσης αλλά και της χρήσης των γνωστικών και ρυθμιστικών στρατηγικών. Το φύλο φαίνεται να διαφοροποιεί το κίνητρο και τη χρήση των στρατηγικών, καθώς και η ηλικία διαφοροποιεί το κίνητρο.

Σκοπός της έρευνας των Patrick, Mantzicopoulos, Samarapungavan και French (2008) είναι να μελετήσει αν υπάρχουν διαφορετικά κινητοποιητικά προφίλ σε παιδιά νηπιαγωγείου όσον αφορά τη μάθηση για την επιστήμη. Αναγνωρίστηκαν 3 προφίλ, αυτό όπου τα παιδιά πιστεύουν στην ικανότητά τους (αντιλαμβανόμενη απόδοση/επίδοση), αυτό στο οποίο τα παιδιά βρίσκουν ευχάριστη την ενασχόληση και αυτό που τα παιδιά πιστεύουν ότι είναι εύκολη η μάθηση της επιστήμης/ων. Χρησιμοποιήθηκαν για την ακαδημαϊκή επίτευξη οι κλίμακες dynamic indicators of basic early literacy skills, μέρος του Woodcock-Johnson III, tests of achievement, για το κίνητρο για την επιστήμη η puppet interview scales of competence in and enjoyment of science, για τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή η young children's appraisals of teacher support scale. Χρησιμοποιήθηκαν επίσης οι φάκελοι των παιδιών για να διαπιστωθεί η επίδοση και παρατήρηση για την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος εμφάνισε υψηλό επίπεδο κινητοποιητικές αντιλήψεις. Χαμηλή απόδοση αλλά υψηλό επίπεδο αρεσκείας χαρακτήρισε μια μικρότερη ομάδα του δείγματος και άλλη ομάδα εμφάνισε χαμηλά επίπεδα αρεσκείας και διαφοροποιημένη επίδοση. Αυτά τα προφίλ δεν διαφοροποιούνται λόγω φύλου, φυλής και πρώιμων ακαδημαϊκών επιτευγμάτων.

Ωστόσο τα παιδιά με χαμηλή επίδοση και υψηλό επίπεδο αρεσκείας ανέφεραν λιγότερη υποστήριξη για μάθηση απ' τον εκπαιδευτικό απ' ότι τα παιδιά με υψηλού επιπέδου κινητοποιητικές αντιλήψεις. Επιπλέον, η φύση και η συχνότητα της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-παιδιού διαφοροποιείται βάσει κινητοποιητικού μοντέλου.

Έρευνες για την αναγνώριση κινήτρων απ' το ίδιο το άτομο

Όσα αναφέρθηκαν, αφορούν κυρίως τις συνθήκες που καλλιεργούν κίνητρα και τους παράγοντες που επιδρούν. Είναι σημαντικό, όμως, να γνωρίζουμε πώς το κάθε άτομο αξιολογεί τον εαυτό του, πώς αντιλαμβάνεται τα κίνητρά του. Η διαπίστωση αυτού προαπαιτεί τη συνειδητοποίηση του εαυτού ως προσωπικότητα και τη θέαση του μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Είναι, λοιπόν, δύσκολο να διαπιστωθεί σε μικρές ηλικίες. Ωστόσο, έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί σε εφήβους παρουσιάζει τις απόψεις και τις αντιλήψεις 1000 περίπου μαθητών ηλικίας 15-16 ετών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα, τον προσανατολισμό στόχου και τα κίνητρα, το άγχος και τις διαπροσωπικές δεξιότητες (Chaplain, 2000). Εξετάζονται επίσης και οι διαφορές βάσει φύλου. Τα ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών (15-16 ετών) για τον εαυτό τους, το σχολείο και το μέλλον τους;
2. Υπάρχει διαφοροποίηση στα φύλα σχετικά μ' αυτές τις αντιλήψεις;

Αναφέρεται απλά ότι χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια. Η έρευνα έδειξε ότι οι περισσότεροι μαθητές έχουν γενικά θετική άποψη για το σχολείο και το μέλλον τους και νιώθουν πως έχουν τον έλεγχο της ζωής τους. Ωστόσο τα αγόρια νιώθουν καλύτερα προετοιμασμένα όσον αφορά την επίλυση προβλημάτων και είναι πιο πιθανό να στηριχθούν στην τύχη ή στους άλλους για να ελέγξουν τις επιτυχίες τους απ' ότι τα κορίτσια. Οι περισσότεροι μαθητές απολαμβάνουν να πηγαίνουν στο σχολείο, περίπου οι μισοί συχνά νιώθουν άγχος, ανία ή απογοήτευση σχετικά με το σχολείο και οι περισσότεροι σ' αυτή την ομάδα ήταν κορίτσια. Η πλειοψηφία των μαθητών και απ' τα δυο φύλα, νιώθει άνετα να προσεγγίζει και να επικοινωνεί με τους εκπαιδευτικούς και τους ενήλικους γενικά, αλλά περίπου το ¼ του δείγματος παρουσιάζει δυσκολίες σ' αυτό.

Έρευνες σχετικά με τα κίνητρα ομάδων ατόμων με ιδιαιτερότητες

Στο σύνολό τους οι έρευνες για τα κίνητρα αναφέρονται σε μαθητές του μέσου όρου επίδοσης. Οι μαθητές με δυσκολίες, στο ένα άκρο και οι προικισμένοι μαθητές στο άλλο αποτελούν ομάδες που τα κίνητρά τους δεν έχουν μελετηθεί, πέρα από ελάχιστες περιπτώσεις. Παρόλα αυτά ίσως αποτελούν ενδιαφέρον πεδίο έρευνας αφού είναι πολύ πιθανό τα κίνητρά τους να διαφοροποιούνται απ' τον μέσο όρο σε σημαντικό βαθμό και για διαφορετικούς λόγους.

Έρευνα για τους μαθητές με δυσκολίες πραγματοποίησαν οι Deci, Hodges, Pierson, Tomassone (1992). Η έρευνά τους στηρίχθηκε σε προηγούμενες έρευνες για το εσωτερικό κίνητρο και την αυτοαντίληψη των μαθητών με δυσκολίες χρησιμοποιώντας μεταβλητές σχετικές και το εσωτερικό κίνητρο για να προβλέψει τα σχολικά επιτεύγματα και την κρίση των μαθητών με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες. Πέρα απ' τη σύγκριση μαθητών ειδικής και «κανονικής» εκπαίδευσης, διερευνάται επίσης και η αλληλεπίδραση των σχετικών κινητοποιητικών μεταβλητών και ελέγχεται η χρησιμότητα αυτών των μεταβλητών για την πρόβλεψη της αποτελεσματικής λειτουργίας μαθητών με δυσκολίες σε τμήματα ένταξης. Δείγμα 457 μαθητών, ηλικίας 8-21 ετών με πρώιμα συμπτώματα μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια για αυτή την έρευνα. Τα εργαλεία αυτά μετρούσαν την αυτοαντίληψη, καθώς και τις αντιλήψεις του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος, με μεταβλητές που θεωρητικά αντανακλούν την επίδοση ή την αυτονομία του εσωτερικού κινήτρου ή την αυτοκριτική των μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα επιτεύγματα και η κρίση προβλέπονται από τη σχετική με τα κίνητρα αυτοαντίληψη και τις αντιλήψεις του περιβάλλοντος/πλαισίου.

Οι Phillips και Lindsay (2006) μελέτησαν τους παράγοντες που επηρεάζουν το ρόλο των κινήτρων σε υψηλά επίπεδα επιτευγμάτων σε 15 προικισμένους μαθητές, ηλικίας 15-16 ετών. Έγιναν ατομικές συνεντεύξεις με τους μαθητές, καθώς και τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους για να διαπιστωθεί η εγκυρότητα των απαντήσεων των μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν τις επιδράσεις της διδασκαλίας και της παροχής μάθησης σχετικά με την υποστήριξη και τους κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες στα κίνητρα των μαθητών. Ο ρόλος των κινήτρων στη συνειδητοποίηση της υψηλής ικανότητας των μαθητών, σε επιτεύγματα που αφορούν

προσωπικούς στόχους και στη διατήρηση της προόδου και των επιτευγμάτων σε εκείνους που είχαν προβλήματα είναι εμφανή. Οι ενδείξεις για τη σημαντικότητα και των εσωτερικών και των εξωτερικών κινήτρων στα επιτεύγματα των μαθητών γίνονται, επίσης, φανερά.

Κριτική ερευνών σχετικών με τα κίνητρα στην εκπαίδευση

Οι έρευνες που παρουσιάστηκαν δίνουν μια εικόνα για το πού εστιάζουν οι μελέτες που πραγματοποιούνται σχετικά με τα κίνητρα στην εκπαίδευση. Το μεγαλύτερο ποσοστό αφορά παιδιά που φοιτούν στο δημοτικό ή σε μεγαλύτερες τάξεις. Όταν η έρευνα αφορά παιδιά προσχολικής ηλικίας, τις περισσότερες φορές δείγμα αποτελούν οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί. Αυτό ενδέχεται να οδηγεί σε διαφορετικά συμπεράσματα από αυτά που ισχύουν, γιατί οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν ερμηνεύσει τη συμπεριφορά των παιδιών διαφορετικά από αυτή που πράγματι εκδηλώνουν. Στις περιπτώσεις που τα ίδια τα παιδιά αποτελούν δείγμα, συνήθως πραγματοποιούνται δραστηριότητες και μέσω της συμμετοχής και της απόδοσης των παιδιών σε αυτές εξάγονται τα συμπεράσματά. Υπάρχει, ωστόσο, η περίπτωση, τα παιδιά να μην βρίσκουν ενδιαφέρουσες τις συγκεκριμένες δραστηριότητες και να διαφοροποιείται η συμπεριφορά τους απ' αυτή που εκδηλώνουν σε άλλες συνθήκες που τους είναι πιο ευχάριστες ή τις βρίσκουν πιο ενδιαφέρουσες. Η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων λύνει το πρόβλημα που δημιουργείται λόγω του γεγονότος πως τα παιδιά δεν μπορούν να διαβάσουν, να κατανοήσουν και να συμπληρώσουν μόνα τους ένα εργαλείο. Όταν πρόκειται, δε, για ένα εργαλείο που αφορά τη μέτρηση κινήτρων, είναι ακόμα πιο δύσκολο, αφού μελετώνται σκέψεις, ερμηνείες γεγονότων, προθέσεις και συναισθήματα.

Η βαρύτητα δίνεται σε έννοιες όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, το κίνητρο επίτευξης ή οι αιτιολογικοί προσδιορισμοί, που σαφώς αποτελούν σημαντικό κομμάτι των γνωστικών διεργασιών που πραγματοποιούνται πριν ή και κατά τη διάρκεια της εμπλοκής των παιδιών σε μια δραστηριότητα. Ωστόσο, δεν φαίνεται να δίνεται η απαραίτητη βαρύτητα στα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των παιδιών, όπου ανάλογα με το ποια υπερισχύουν εκδηλώνονται και συμπεριφορές επίτευξης, πραγματοποιούνται αιτιολογικοί προσδιορισμοί, τίθενται στόχοι και γενικότερα δηλώνονται οι σκοποί τους και τα συναισθήματά τους σχετικά με τη μαθησιακή

διαδικασία. Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί την πρώτη επαφή των παιδιών με οργανωμένα περιβάλλοντα μάθησης και είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τι αποκομίζουν γιατί αυτό θα τα ακολουθεί σε όλη την πορεία τους στην εκπαίδευση. Επιπλέον, τα παιδιά δεν έρχονται στο νηπιαγωγείο κενά από εμπειρίες και βιώματα σχετικά με τη μάθηση ή γενικότερα. Είναι σκόπιμο, να γνωρίζουμε τι είδους κίνητρα έχουν, αν έχουν, για μάθηση και πάνω σε αυτά να προσπαθήσουμε να χτίσουμε και να καλλιεργήσουμε τα είδη αυτά των κινήτρων που θα βοηθήσουν τα παιδιά να ανακαλύψουν την αξία της μάθησης και της μαθησιακής διαδικασίας.

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών για τα κίνητρα στην εκπαίδευση, όπως γίνεται φανερό και απ' τις έρευνες που παρουσιάστηκαν, έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό. Ελάχιστες είναι οι προσπάθειες που έχουν γίνει στην Ελλάδα σχετικά με αυτό το θέμα και όσες έχουν γίνει δεν αφορούν την προσχολική ηλικία. Επιπλέον, το σημείο εστίασης, δεν είναι τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των παιδιών για μάθηση, που αποτελούν, ίσως, τη βάση της δημιουργίας των υπόλοιπων ειδών κινήτρων. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να πραγματοποιηθεί μια ερευνητική απόπειρα σχετικά με τη διερεύνηση των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη χώρα μας. Διερευνώνται επίσης, τα κοινωνικά κίνητρα των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα αυτή σκοπό έχει να διερευνήσει τα κίνητρα των μαθητών προσχολικής ηλικίας για μάθηση και συγκεκριμένα το είδος των κινήτρων που υπερισχύει σ' αυτή την ηλικία. Όπως γίνεται φανερό απ' την παρουσίαση των θεωριών για τα κίνητρα, σε προηγούμενο κεφάλαιο, τα είδη και οι διακρίσεις των κινήτρων που έχουν διατυπωθεί σε κάποιο βαθμό, μεγαλύτερο ή μικρότερο, συγκλίνουν μεταξύ τους. Στην παρούσα έρευνα θα μελετηθούν τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα και οι διαστάσεις τους, όπως τις έχει καταγράψει η Harter (1981), το κίνητρο επίτευξης και το κοινωνικό κίνητρο. Η επιλογή διερεύνησης αυτών των ειδών κινήτρων βασίστηκε στο γεγονός πως αποτελούν, κατά κάποιο τρόπο, τη βάση των άλλων ειδών κινήτρων. Για παράδειγμα, το κίνητρο επίτευξης ενός μαθητή σχετίζεται άμεσα με το αν τα κίνητρα του για μάθηση είναι εσωτερικά ή εξωτερικά, ή με το αν έχουν σκοπό την μάθηση καθ' αυτή ή την επίδοση. Το ίδιο ισχύει και με

τους στόχους που θέτουν οι μαθητές. Ανάλογα με το τι επιδιώκουν όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία τίθενται και οι στόχοι τους, που μπορεί να είναι είτε μάθησης είτε επίδοσης.

Ο σκοπός, η επιθυμία και η αφετηρία μιας δράσης σχετίζεται άμεσα με αυτό που μας ώθησε να δράσουμε αναλόγως. Το ίδιο ισχύει για τα παιδιά σε μια μαθησιακή διαδικασία. Ο βαθύτερος λόγος για τον οποίο εμπλέκονται σε μια δραστηριότητα δηλώνει και τα κίνητρα για αυτή τη δραστηριότητα. Η μαθησιακή διαδικασία, όμως, που λαμβάνει χώρα στο σχολικό περιβάλλον είναι συνθετότερη από μια που ενδέχεται να βιώνουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον τα παιδιά. Στο σχολείο τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με πολλά νέα πρόσωπα, τη νηπιαγωγό και τους/τις συμμαθητές/τριες τους και συμμετέχουν σε διαδικασίες των οποίων το αποτέλεσμα γνωρίζουν ότι θα αξιολογηθεί. Κινούνται σε πλαίσια επίτευξης και επιζητούν το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Δεν είναι δύσκολο, ωστόσο, να μετακινηθούν απ' το βασικό στόχο του σχολείου που είναι η κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και η χρήση λειτουργικών γνωστικών στρατηγικών, και να κινηθούν σε ανταγωνιστικά πλαίσια, είτε για να διακριθούν έναντι των συμμαθητών τους, είτε για να κερδίσουν τη συμπάθεια και την εκτίμηση της νηπιαγωγού. Τέτοιες συμπεριφορές δεν είναι σπάνιες στην προσχολική ηλικία, γιατί η νηπιαγωγός αποτελεί ένα πολύ σημαντικό πρόσωπο για τα παιδιά, με την οποία δένονται σε σημαντικό βαθμό και κατά συνέπεια επιθυμούν να της είναι συμπαθή και να πληρούν τις προσδοκίες της. Σκοπός της νηπιαγωγού, ωστόσο είναι να δείξει στα παιδιά πως η μάθηση καθ' αυτή είναι το ζητούμενο και τα υπόλοιπα έπονται. Αν κατορθώσει η νηπιαγωγός να πετύχει αυτό το σκοπό έχει βοηθήσει σημαντικά στην μετέπειτα εκπαιδευτική πορεία και εξέλιξη των παιδιών.

Η πόλωση ανάμεσα σε εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα διαφαίνεται στην προηγούμενη παράγραφο. Όταν στόχος του παιδιού είναι να ικανοποιήσει τη νηπιαγωγό και λόγω αυτού προσπαθεί και εμπλέκεται σε δραστηριότητες, το παιδί υποκινείται από εξωτερικό κίνητρο. Το ίδιο ισχύει και όταν στόχος του είναι να διακριθεί στο σύνολο των συμμαθητών του. Στην περίπτωση αυτή, το κίνητρο, μπορεί να ονομαστεί και κοινωνικό αφού στοχεύει στην αναγνώριση, το σεβασμό και την εκτίμηση του κοινωνικού περίγυρου. Η πιο ξεκάθαρη, ίσως περίπτωση στην οποία τα παιδιά υποκινούνται από εξωτερικά κίνητρα είναι όταν στόχος τους είναι η αποκόμιση αμοιβών, είτε υλικών είτε όχι. Σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά εμπλέκονται σε μια δραστηριότητα με σκοπό να κερδίσουν κάτι, και ο τρόπος είναι η

συμμετοχή τους ή/και η καλή επίδοση σε μια δραστηριότητα. Θα μπορούσε κάποιος να πει πως ακόμα και αν το παιδί υποκινείται από εξωτερικά κίνητρα, συμμετέχει σε σχολικές δραστηριότητες για να επιτύχει το στόχο του και μέσα απ' αυτό μαθαίνει ένα ποσοστό, αν όχι το σύνολο των γνώσεων που παρέχονται. Το ζητούμενο, ωστόσο, είναι να αναγνωρίσουν, έστω σε ένα βαθμό, την αξία της ίδιας της μάθησης, να θέτουν μαθησιακούς στόχους και να εφαρμόζουν γνωστικές στρατηγικές για την επίτευξή τους. Επιτυγχάνοντας αυτό, όταν έρθουν αντιμέτωπα με δυσκολότερες μαθησιακές διαδικασίες θα είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τα γνωστικά τους όπλα για να τις φέρουν εις πέρας και επιπλέον θα είναι και για τα ίδια ευχάριστη αυτή η διαδικασία.

Στην αντίπερα όχθη απ' τα εξωτερικά κίνητρα βρίσκονται τα εσωτερικά. Όταν ένα παιδί εκφράζει την περιέργεια του για το τι συμβαίνει γύρω του, αναζητά νέες γνώσεις και μαθησιακές εμπειρίες και ικανοποιείται μέσα απ' αυτή την αναζήτηση, χωρίς να αναμένει κάτι είναι εσωτερικά κινητοποιημένο. Επιπλέον, όταν αναλαμβάνει την πρωτοβουλία της διαδικασίας μάθησης, επιλέγοντας ένα θέμα που το ενδιαφέρει και καταβάλλει προσπάθεια κατάκτησης της γνώσης αυτόνομα και αυτόβουλα, το ζητούμενό του είναι η ικανοποίηση που θα λάβει γνωρίζοντας πως έχει κατακτήσει καινούργιες γνώσεις τις οποίες είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει. Η εκδήλωση μιας τέτοιου είδους συμπεριφοράς από παιδιά προσχολικής ηλικίας μας κάνει να υποθέσουμε πως στα σχολικά χρόνια που θα ακολουθήσουν τα παιδιά αυτά θα είναι ικανά να χειριστούν την κατάκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, πιο λειτουργικά.

Ενώ οι συνθήκες στο σχολικό περιβάλλον είναι πιο πλαισιωμένες, με όρια και κανόνες που πρέπει να τηρούνται, το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, ως πιο οικείο, είναι, συνήθως, λιγότερο αγχωτικό, όσον αφορά το θέμα της επίδοσης. Ωστόσο, αν ένα παιδί είναι εσωτερικά ή εξωτερικά κινητοποιημένο και αν στόχος του είναι η μάθηση ή η επίδοση αυτό γίνεται φανερό και στο οικογενειακό περιβάλλον και ίσως πιο έντονα, αφού απουσιάζει το άγχος της αξιολόγησης έναντι του συνόλου των μαθητών της τάξης.

Η οπτική των εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια των κινήτρων στην προσχολική ηλικία είναι σημαντική, γιατί μέσω της μεθόδου και του τρόπου διδασκαλίας τους δημιουργούν τις συνθήκες στις οποίες τα παιδιά κινητοποιούνται για μάθηση. Επιπλέον, περνούν αρκετές ώρες την ημέρα με τα παιδιά και αναπτύσσεται μια ιδιαίτερη σχέση. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να γνωρίζουν τι

ικανοποιεί τα παιδιά, τι τους αρέσει και τι όχι, ποιες είναι οι επιθυμίες τους και πώς λειτουργούν σε διάφορες περιστάσεις.

Στην έρευνα αυτή, συμμετοχή έχουν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά. Με τον τρόπο αυτό μπορούμε να διερευνήσουμε αν υπάρχει διάσταση απόψεων στις τρεις πηγές ή αν συγκλίνουν. Είναι σημαντικό ένα παιδί να έχει μια ισορροπημένη και σταθερή συμπεριφορά, να μην διαφοροποιείται ανάλογα με το αν είναι στο σπίτι ή κάπου που νιώθει οικεία ή στο σχολείο. Επιπλέον, το πώς εκλαμβάνουν γονείς και εκπαιδευτικοί τη συμπεριφορά των παιδιών είναι σημαντικό, γιατί βάσει αυτού μπορούν να επιλέξουν τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσουν. Τέλος, καίριας σημασίας είναι το αν τα παιδιά εκδηλώνουν συμπεριφορές ίδιες με αυτές που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς τους. Αν παρατηρηθεί διάσταση, ενδέχεται τα παιδιά να επιθυμούν διαφορετικά πράγματα απ' αυτά που τους παρέχονται σε εκπαιδευτικό επίπεδο και αυτό να επηρεάζει τα κίνητρά τους για μάθηση.

Βάσει των όσων προηγήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

1. Σε τι βαθμό τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επιλέγουν να εμπλακούν σε μια δραστηριότητα με σκοπό την ικανοποίηση της εκπαιδευτικού; **(κοινωνικό κίνητρο)**
2. Σε τι βαθμό τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επιλέγουν να εμπλακούν σε μια δραστηριότητα με σκοπό την αμοιβή; **(εξωτερικό κίνητρο)**
3. Σε τι βαθμό τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εμπλέκονται σε μια δραστηριότητα με δική τους πρωτοβουλία; **(κίνητρο επίτευξης)**
4. Σε τι βαθμό τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναζητούν νέες γνώσεις και μαθησιακές εμπειρίες; **(εσωτερικό κίνητρο)**
5. Σε τι βαθμό συγκλίνουν οι απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για τα κίνητρα των παιδιών για μάθηση;
6. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις απόψεις γονέων, εκπαιδευτικών και παιδιών;

Κεφάλαιο 2

Μεθοδολογία

Η παρουσίαση των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τα κίνητρα, σε προηγούμενο κεφάλαιο, μας δίνει μια εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο επιχειρήθηκε η διερεύνηση τους σε κάθε περίπτωση. Στις περιπτώσεις που το δείγμα αποτέλεσαν παιδιά προσχολικής ηλικίας, χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες ή πρωτόκολλα παρατήρησης. Η διαδικασία αυτή ενέχει ένα ρίσκο, όσον αφορά την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων. Δεν είναι δυνατό να διασφαλιστεί η συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες που δεν τους φαίνονται ενδιαφέρουσες, άλλωστε στα θεωρητικά δεδομένα περί κινήτρων το ζητούμενο είναι να οργανώνονται ελκυστικές δραστηριότητες ώστε να εξασφαλίζεται η συμμετοχή των παιδιών με δική τους πρωτοβουλία. Επιπλέον, το να παρατηρούμε τη συμπεριφορά των παιδιών και να την καταγράφουμε, δεν μας διασφαλίζει πως μπορούμε και να την ερμηνεύσουμε σωστά. Τα κίνητρα αποτελούν κυρίως εσωτερική διεργασία και ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνονται ως συμπεριφορά ενδέχεται να μας παραπλανεί.

Όσον αφορά τη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για γονείς και εκπαιδευτικούς είναι κυρίως κλίμακες, ερωτηματολόγια, παρατήρηση ή πρωτόκολλα καταγραφής. Τα δεδομένα ωστόσο που προέκυψαν σε λίγες περιπτώσεις συνδυάζονται με αυτά που προέκυψαν απ' τα παιδιά. Προκειμένου, όμως, να υπάρχει μια σφαιρική και όσο είναι δυνατό πιο ορθή αντίληψη για τα κίνητρα μαθητών προσχολικής ηλικίας, θεωρείται σκόπιμο να συνδυάζονται και να ερμηνεύονται δεδομένα από περισσότερες πηγές.

Για το σκοπό αυτό στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να χρησιμοποιηθούν κλίμακες που δίνουν τη δυνατότητα συσχέτισης των δεδομένων από τρεις πηγές, τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Η χρήση κλίμακας εμπεριέχει μεν ρίσκο όσον αφορά την κατανόηση των προτάσεων από το δείγμα, αλλά διασφαλίζει τη δυνατότητα συσχέτισης και δεν αφήνει περιθώρια για υποκειμενισμό στις απαντήσεις. Προκειμένου να συλλεχθούν τα δεδομένα που θα οδηγήσουν στην απάντηση των ερωτημάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δυο εργαλεία. Τα εργαλεία αυτά

δόθηκαν σε παιδιά που φοιτούν σε νηπιαγωγείο του νομού Αχαΐας και αποτελείται από δυο τμήματα, καθώς και στους γονείς και τις νηπιαγωγούς.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αυτής αποτέλεσαν 45 παιδιά προσχολικής ηλικίας με τους γονείς και τις εκπαιδευτικούς τους. Τα παιδιά φοιτούν σε νηπιαγωγείο του νομού Αχαΐας, το οποίο αποτελείται από δυο τμήματα, και διακρίνονται όσον αφορά το φύλο σε 20 αγόρια και 25 κορίτσια. Από αυτά τα 22 ήταν προνήπια και τα 23 νήπια. Οι εκπαιδευτικοί ήταν 3 και όλες γυναίκες που έχουν από 1-9 έτη εμπειρίας και διαθέτουν πτυχίο ΑΕΙ, εκτός από μια που διαθέτει και μεταπτυχιακό δίπλωμα. Οι γονείς που συμμετείχαν, όσον αφορά το φύλο ήταν 16 άνδρες και 29 γυναίκες.

Εργαλεία

Για τα παιδιά

Το εργαλείο που δόθηκε στα παιδιά βασίστηκε στο εργαλείο που έχει δομήσει η Harter για τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα το οποίο αποτελείται από 30 προτάσεις και μετρά τον εσωτερικό σε αντίθεση με τον εξωτερικό προσανατολισμό μέσω της μάθησης στην τάξη. Υπάρχουν 2 υποκλίμακες, η μια αφορά τα κίνητρα και μετρά τις διαστάσεις της προτίμησης για την πρόκληση έναντι της εύκολης δουλειάς, την περιέργεια /ενδιαφέρον έναντι της αποδοχής του εκπαιδευτικού και τις προσπάθειες ανεξάρτητης μάθησης σε αντίθεση με την εξαρτημένη απ' τον εκπαιδευτικό και η γνωστική-πληροφοριακή υποκλίμακα που μετρά τις διαστάσεις της ανεξάρτητης κρίσης σε αντίθεση με την επιμονή στην κρίση του εκπαιδευτικού και εσωτερικά σε αντίθεση με τα εξωτερικά κριτήρια για επιτυχία/αποτύχια. Η Harter έδειξε πως το εργαλείο αυτό είναι αξιόπιστο και έγκυρο, ευαίσθητο στις ατομικές διαφορές του εσωτερικού και εξωτερικού προσανατολισμού (Harter, 1981). Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για αυτή την έρευνα στηρίχθηκε μόνο στις τρεις διαστάσεις που αφορούν τα κίνητρα. Οι προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν μεταφράστηκαν, δόθηκαν στα παιδιά του δείγματος και επιδέχονται απάντηση «συμφωνώ» ή «διαφωνώ».

Πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα, όπου το εργαλείο δόθηκε σε 3 άτομα του δείγματος προκειμένου να ελεγχθεί η κατανόηση των προτάσεων. Δεν προέκυψαν δεδομένα ικανά να μετασχηματίσουν το εργαλείο, όσον αφορά τη διατύπωση και την κατανόηση του από το δείγμα της πιλοτικής έρευνας. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις προκειμένου να διαπιστωθεί η αξιοπιστία του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για τα παιδιά. Το εργαλείο μετά από διάστημα δυο εβδομάδων δόθηκε ξανά σε 20 από τα 45 παιδιά του δείγματος. Η αξιοπιστία αποδεικνύεται απ' τις τιμές που προέκυψαν απ' τις τιμές του test-retest που δεν είχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Το p δηλώνει την στατιστικά σημαντική διαφορά, όταν είναι $p \leq 0,05$ η διαφορά θεωρείται στατιστικά σημαντική (Κατσιλλής, 2004). Το εργαλείο θεωρείται αξιόπιστο αφού δεν διαφοροποιούνται οι απαντήσεις του δείγματος στην πλειοψηφία των προτάσεων. Ωστόσο, στην υποκλίμακα «πρόκληση», η πρόταση «Σε κάποια παιδιά αρέσουν οι δύσκολες εργασίες γιατί τους αρέσει να προσπαθούν να τις κάνουν», εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά. Είναι, όμως η μόνη πρόταση, και δεν επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την αξιοπιστία της κλίμακας.

Πίνακας 1: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση και t-test για εξαρτημένα δείγματα για τις δυο επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στα παιδιά

Προτάσεις	μέτρηση Α		μέτρηση Β		t-test	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Πρόκληση						
Σε κάποια παιδιά αρέσει να προσπαθούν πάρα πολύ για να τα καταφέρουν	1,20	0,41	1,15	0,37	0,57	0,58
Σε κάποια παιδιά αρέσουν οι δύσκολες εργασίες γιατί τους αρέσει να προσπαθούν να τις κάνουν	1,35	0,49	1,60	0,50	-2,52	0,02*
Σε κάποια παιδιά αρέσουν οι δύσκολες εργασίες γιατί τις βρίσκουν ενδιαφέρουσες	1,35	0,49	1,50	0,51	-1,83	0,08
Εύκολη δουλειά						
Κάποια παιδιά προτιμούν τις εύκολες εργασίες που είναι σίγουρα ότι μπορούν να τις κάνουν	1,40	0,50	1,30	0,47	0,81	0,43
Σε κάποια παιδιά δεν αρέσει να κάνουν δύσκολες εργασίες	1,40	0,50	1,35	0,49	0,57	0,58
Σε κάποια παιδιά δεν αρέσουν οι δύσκολες εργασίες γιατί πρέπει να προσπαθήσουν πολύ	1,30	0,47	1,25	0,44	0,44	0,67

Εξαρτημένη μάθηση						
Όταν κάποια παιδιά δεν καταλαβαίνουν κάτι, θέλουν να τους πει αμέσως η νηπιαγωγός την απάντηση	1,65	0,49	1,50	0,51	1,37	0,19
Όταν κάποια παιδιά κάνουν ένα λάθος, προτιμούν να παίρνουν τη σωστή απάντηση από τη νηπιαγωγό	1,60	0,50	1,60	0,50	0,00	1,00
Αν κάποια παιδιά δυσκολευτούν σε μια εργασία ζητούν από τη νηπιαγωγό βοήθεια	1,70	0,47	1,60	0,50	1,00	0,33
Ανεξάρτητη μάθηση						
Όταν κάποια παιδιά δεν καταλαβαίνουν κάτι, προτιμούν να προσπαθούν και να βρίσκουν μόνα τους την απάντηση	1,35	0,49	1,40	0,50	-0,37	0,72
Όταν κάποια παιδιά κάνουν ένα λάθος προτιμούν να ψάξουν τη σωστή απάντηση μόνα τους	1,40	0,50	1,30	0,47	0,81	0,43
Αν κάποια παιδιά δυσκολευτούν σε μια εργασία, εξακολουθούν να προσπαθούν να την κάνουν μόνα τους	1,30	0,47	1,45	0,51	-1,14	0,27
Περίεργεια/εμπλόκη						
Κάποια παιδιά δουλεύουν τις εργασίες για να μάθουν να τις κάνουν	1,30	0,47	1,30	0,47	0,00	1,00
Κάποια παιδιά κάνουν τις εργασίες για να βρουν πράγματα που θέλουν να μάθουν	1,00	0,00	1,05	0,22	-1,00	0,33
Σε κάποια παιδιά αρέσει να μαθαίνουν πράγματα που ενδιαφέρουν τα ίδια	1,55	0,51	1,60	0,50	-0,33	0,75
Κάποια παιδιά κάνουν ερωτήσεις στην τάξη επειδή θέλουν να μάθουν καινούρια πράγματα	1,20	0,41	1,15	0,37	0,57	0,58
Αποδοχή εκπαιδευτικού						
Κάποια παιδιά κάνουν τις εργασίες επειδή το είπε η νηπιαγωγός ή επειδή πρέπει	1,65	0,49	1,75	0,44	-0,81	0,43
Κάποια παιδιά νομίζουν ότι είναι καλύτερα να κάνουν πράγματα που η νηπιαγωγός θεωρεί ότι πρέπει να μάθουν	1,30	0,47	1,30	0,47	0,00	1,00
Κάποια παιδιά κάνουν ερωτήσεις επειδή θέλουν να τα προσέξει η νηπιαγωγός	1,75	0,44	1,75	0,44	0,00	1,00

$p^* \leq 0,05$

$p^{**} \leq 0,01$

Για τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς

Όσον αφορά τις νηπιαγωγούς χρησιμοποιήθηκε το Children's Achievement Rating Scale (CARS), όπου μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά. Το CARS περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις κινήτρων και απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς (Adkins, O'Malley, Ballif, 1972), καθώς εξετάζει το κίνητρο επίτευξης των παιδιών μέσω της οπτικής των εκπαιδευτικών. Έχει χρησιμοποιηθεί ξανά σε έρευνα που αφορά παιδιά προσχολικής ηλικίας και συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς (Galejs, King, Hegland, 2001). Συμπληρώνεται σε 5βαθμη κλίμακα και περιλαμβάνει τις εξής διαστάσεις των κινήτρων: προσανατολισμός στη δραστηριότητα, λεκτικός προσανατολισμός που συνθέτουν την επιθυμία για μάθηση, τον προσανατολισμό μη-στόχου που δηλώνει την απουσία ή την έλλειψη εμπλοκής με όρους κινήτρου, τη διάσταση του ενθουσιασμού/εμπλοκής και τέλος τον προσανατολισμό στην εκπαιδευτικό που δείχνει αν η ενασχόληση γίνεται για αναγνώριση και αποδοχή απ' την εκπαιδευτικό ή για αμοιβή, κάτι που συνθέτει το εξωτερικό κίνητρο

Στους γονείς δόθηκε το ίδιο εργαλείο με αυτό που δόθηκε στις νηπιαγωγούς λόγω του ότι και αυτοί εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους, και κάποιες φορές λειτουργούν σαν εκπαιδευτικοί τους, έστω και σε άτυπα πλαίσια, με μόνη διαφορά την αφαίρεση της υποκλίμακας «προσανατολισμός στον εκπαιδευτικό» που αφορά αποκλειστικά τα κίνητρα των παιδιών που αποσκοπούν στην ικανοποίηση του εκπαιδευτικού και γενικότερα δείχνουν τη στάση τους σε σχέση με τον εκπαιδευτικό. Συμπληρώνεται εξίσου σε 5βαθμη κλίμακα.

Πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα στους γονείς και στις εκπαιδευτικούς, σε δείγμα 3 γονέων και 2 εκπαιδευτικών. Λόγω του ότι η κλίμακα μεταφράστηκε, θεωρήθηκε σκόπιμη η πιλοτική εφαρμογή του εργαλείου ώστε να διαπιστωθεί η πλήρης κατανόησή του από το δείγμα όσον αφορά το περιεχόμενό του. Τα δεδομένα έδειξαν πως το εργαλείο ήταν κατανοητό από το δείγμα και έτσι παρέμεινε στην αρχική του μορφή. Οι επαναλαμβανόμενες μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν, μετά από δυο εβδομάδες, σε δείγμα 20 γονέων και 2 εκπαιδευτικών είχαν σκοπό να ελέγξουν την αξιοπιστία του εργαλείου που δόθηκε στις εκπαιδευτικούς και στους γονείς.

Η αξιοπιστία απ' τις επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στις εκπαιδευτικούς προκύπτει απ' τις τιμές test-retest όπου δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις περισσότερες προτάσεις ($p \leq 0,05$). Η πρόταση «φέρνει πράγματα στο σχολείο...» εμφάνισε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,00$, βλ. πίνακα 2), κάτι που ενδέχεται να οφείλεται στη διατύπωση της πρότασης. Ωστόσο η υποκλίμακα «λεκτικός προσανατολισμός» αποδυναμώνεται από άποψη αξιοπιστίας αφού αποτελείται από 3 προτάσεις και η μια από αυτές δεν παρουσιάζει ίδιες τιμές στην διαδικασία του test-retest. Επίσης, η πρόταση «επιμένει για επιτύχει τους στόχους του/της» της υποκλίμακας «προσανατολισμός στη δραστηριότητα» εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,04$, βλ. πίνακα 2). Δεδομένου ότι η υποκλίμακα αυτή αποτελείται από πέντε προτάσεις, δεν αποδυναμώνεται στο σύνολό της. Τέλος, απ' την υποκλίμακα «προσανατολισμός μη στόχου» η πρόταση «δίνει έμφαση στην ποσότητα της δουλειάς παρά στην ποιότητα» εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά. Η συγκεκριμένη πρόταση και η διατύπωσή της δυσκόλεψε το δείγμα καθώς η ποιότητα και η ποσότητα είναι δυο έννοιες που δεν είναι εύκολα εφαρμόσιμες όταν αναφερόμαστε σε καταβολή προσπάθειας.

Πίνακας 2: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση και t-test για εξαρτημένα δείγματα για τις δυο επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στους εκπαιδευτικούς

προτάσεις	μέτρηση A		μέτρηση B		t-test	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Προσανατολισμός στη δραστηριότητα						
Επιδιώκει να έχει υψηλές επιδόσεις σε ό,τι κάνει	3,10	0,97	3,15	1,09	-0,37	0,72
Επιμένει για να επιτύχει τους στόχους του/της	3,30	0,87	3,50	0,95	-2,18	0,04*
Προσπαθεί να διακρίνεται	3,25	0,97	3,35	0,88	-0,57	0,58
Θέλει να κάνει πράγματα που του/της αρέσουν, χωρίς να ζητά τη βοήθεια άλλων	3,30	0,80	3,35	0,88	-0,27	0,79
Νιώθει περήφανος/η όταν τα καταφέρνει	3,75	0,85	3,95	0,83	-1,07	0,30
Λεκτικός Προσανατολισμός						
Αναζητά τις αιτίες των γεγονότων	2,70	0,87	2,50	1,19	1,29	0,21
Λέει ιστορίες ή περιγράφει πράγματα με εντυπωσιακό τρόπο	2,75	0,91	2,65	0,99	0,70	0,49
Φέρνει πράγματα (πχ βιβλία, παιχνίδια κλπ) στο σχολείο για να τα δείξει στην νηπιαγωγό και στους άλλους	2,60	1,00	1,95	0,69	3,90	0,00**

Προσανατολισμός μη στόχου						
Σε μια δύσκολη δραστηριότητα σταματάει την προσπάθεια σε σύντομο χρονικό διάστημα	2,30	0,66	2,20	0,70	1,45	0,16
Δίνει έμφαση στην ποσότητα της δουλειάς παρά στην ποιότητα	2,95	0,39	2,60	0,60	2,67	0,02*
Ξεχνά τι του/της έχετε ζητήσει να κάνει	2,30	0,92	2,40	0,82	-0,53	0,61
Έχει έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές του/της	2,70	0,98	2,75	1,02	-0,27	0,79
Ενθουσιασμός/εμπλοκή						
Εμπλέκεται σε διάφορες δραστηριότητες αντί να περιφέρεται άσκοπα	3,65	0,75	3,70	0,80	-0,27	0,79
Θέλει πάντα να ασχολείται με κάτι	3,60	0,82	3,70	0,80	-0,53	0,61
Είναι ενθουσιασμένος/η με το σχολείο	4,00	0,56	3,85	0,59	1,00	0,33
Προσανατολισμός στον εκπαιδευτικό						
Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει τη νηπιαγωγό	4,15	0,59	4,15	0,88	0,00	1,00
Ακούει προσεκτικά τη νηπιαγωγό	3,65	0,88	3,35	0,88	1,67	0,11
Είναι διατεθειμένος/η να δουλέψει για αναμενόμενη αμοιβή	4,30	0,57	3,90	0,97	1,41	0,18

$$p^* \leq 0,05$$

$$p^{**} \leq 0,01$$

Οι τιμές που προέκυψαν από τις επαναλαμβανόμενες μετρήσεις σχετικά με το εργαλείο που δόθηκε στους γονείς επιβεβαιώνουν την αξιοπιστία του εργαλείου και μάλιστα σε υψηλότερο επίπεδο απ' αυτό που προέκυψε απ' τις εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, βρέθηκε μόνο μια πρόταση που παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,03$, βλ. πίνακα 3). Η πρόταση «εμπλέκεται σε διάφορες δραστηριότητες αντί να περιφέρονται άσκοπα» της υποκλίμακας «ενθουσιασμός/εμπλοκή» φαίνεται να μην έγινε κατανοητή από τους γονείς, ενώ στις εκπαιδευτικούς δεν φάνηκε στατιστικά σημαντικά διαφορά για την ίδια πρόταση και για αυτό διατηρήθηκε στο εργαλείο.

Πίνακας 3: Μέσος όρος, τυπική απόκλιση και t-test για εξαρτημένα δείγματα για τις δυο επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στους γονείς

προτάσεις	μέτρηση Α		μέτρηση Β		t-test	p
	M.O.	T.A	M.O.	T.A.		
Προσανατολισμός στη δραστηριότητα						
Επιδιώκει να έχει υψηλές επιδόσεις σε ό,τι κάνει	3,70	0,80	3,70	0,87	0,00	1,00
Επιμένει για να επιτύχει τους στόχους του/της	4,00	0,73	4,10	0,79	-0,70	0,49
Προσπαθεί να διακρίνεται	3,40	1,05	3,15	0,99	1,42	0,17
Θέλει να κάνει πράγματα που του/της αρέσουν, χωρίς να ζητά τη βοήθεια άλλων	3,60	0,82	3,55	0,83	0,57	0,58
Νιώθει περήφανος/η όταν τα καταφέρνει	4,75	0,44	4,75	0,44	0,00	1,00
Λεκτικός Προσανατολισμός						
Αναζητά τις αιτίες των γεγονότων	3,30	0,87	3,35	1,09	-0,33	0,75
Λέει ιστορίες ή περιγράφει πράγματα με εντυπωσιακό τρόπο	4,00	0,86	3,90	1,07	0,70	0,49
Προσανατολισμός μη στόχου						
Σε μια δύσκολη δραστηριότητα σταματάει την προσπάθεια σε σύντομο χρονικό διάστημα	2,45	0,89	2,65	0,99	1,45	0,16
Δίνει έμφαση στην ποσότητα της δουλειάς παρά στην ποιότητα	2,65	0,75	2,70	0,92	-0,25	0,80
Ξεχνά τι του/της έχετε ζητήσει να κάνει	2,35	0,75	2,40	0,82	-0,37	0,72
Έχει έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές του/της	2,45	0,83	2,45	0,95	0,00	1,00
Ενθουσιασμός/εμπλοκή						
Εμπλέκεται σε διάφορες δραστηριότητες αντί να περιφέρεται άσκοπα	3,75	0,79	4,10	0,79	-2,33	0,03*
Θέλει πάντα να ασχολείται με κάτι	4,30	0,57	4,35	0,67	-0,44	0,67
Είναι ενθουσιασμένος/η με το σχολείο	4,55	0,69	4,50	0,76	0,57	0,58

p* ≤ 0,05

p** ≤ 0,01

Κεφάλαιο 3

Αποτελέσματα

Αποτελέσματα για τα παιδιά

Τα δεδομένα που προέκυψαν προέρχονται από δείγμα 45 παιδιών. Μετρήθηκε η συχνότητα των απαντήσεων τους (συμφωνώ ή διαφωνώ) στις προτάσεις της κλίμακας, καθώς και ο δείκτης συνάφειας, προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα σε κάθε υποκλίμακα.

Πίνακας 4: Πίνακας συχνοτήτων απαντήσεων των παιδιών και δείκτης συνάφειας

Προτάσεις	συχνότητα	
	συμφωνώ	διαφωνώ
Πρόκληση		
Σε κάποια παιδιά αρέσει να προσπαθούν πάρα πολύ για να τα καταφέρουν	77,8	22,2
Σε κάποια παιδιά αρέσουν οι δύσκολες εργασίες γιατί τους αρέσει να προσπαθούν να τις κάνουν	42,2	57,8
Σε κάποια παιδιά αρέσουν οι δύσκολες εργασίες γιατί τις βρίσκουν ενδιαφέρουσες	42,2	57,8
alpha	0,58	
Εύκολη δουλειά		
Κάποια παιδιά προτιμούν τις εύκολες εργασίες που είναι σίγουρα ότι μπορούν να τις κάνουν	73,3	26,7
Σε κάποια παιδιά δεν αρέσει να κάνουν δύσκολες εργασίες	57,8	42,2
Σε κάποια παιδιά δεν αρέσουν οι δύσκολες εργασίες γιατί πρέπει να προσπαθήσουν πολύ	66,7	33,3
alpha	0,66	
Εξαρτημένη μάθηση		

Όταν κάποια παιδιά δεν καταλαβαίνουν κάτι, θέλουν να τους πει αμέσως η νηπιαγωγός την απάντηση	51,1	48,9
Όταν κάποια παιδιά κάνουν ένα λάθος, προτιμούν να παίρνουν τη σωστή απάντηση από τη νηπιαγωγό	46,7	53,3
Αν κάποια παιδιά δυσκολευτούν σε μια εργασία ζητούν από τη νηπιαγωγό βοήθεια	57,8	42,2
alpha	0,62	
Ανεξάρτητη μάθηση		
Όταν κάποια παιδιά δεν καταλαβαίνουν κάτι, προτιμούν να προσπαθούν και να βρίσκουν μόνα τους την απάντηση	48,9	51,1
Όταν κάποια παιδιά κάνουν ένα λάθος προτιμούν να ψάξουν τη σωστή απάντηση μόνα τους	53,3	46,7
Αν κάποια παιδιά δυσκολευτούν σε μια εργασία, εξακολουθούν να προσπαθούν να την κάνουν μόνα τους	40,0	60,0
alpha	0,73	
Περιέργεια/εμπλοκή		
Κάποια παιδιά δουλεύουν τις εργασίες για να μάθουν να τις κάνουν	71,1	28,9
Κάποια παιδιά κάνουν τις εργασίες για να βρουν πράγματα που θέλουν να μάθουν	68,9	31,1
Σε κάποια παιδιά αρέσει να μαθαίνουν πράγματα που ενδιαφέρουν τα ίδια	28,9	71,1
Κάποια παιδιά κάνουν ερωτήσεις στην τάξη επειδή θέλουν να μάθουν καινούρια πράγματα	62,2	37,8
alpha	0,52	
Αποδοχή εκπαιδευτικού		

Κάποια παιδιά κάνουν τις εργασίες επειδή το είπε η νηπιαγωγός ή επειδή πρέπει	26,7	73,3
Κάποια παιδιά νομίζουν ότι είναι καλύτερα να κάνουν πράγματα που η νηπιαγωγός θεωρεί ότι πρέπει να μάθουν	64,4	35,6
Κάποια παιδιά κάνουν ερωτήσεις επειδή θέλουν να τα προσέξει η νηπιαγωγός	51,1	48,9
alpha	0,07	

Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε για τα παιδιά αποτελείται από 6 υποκλίμακες που ουσιαστικά αποτελούν 3 ζεύγη διαστάσεων όπου η μια δηλώνει την εσωτερική και η άλλη την εξωτερική κινητοποίηση. Οι υποκλίμακες «πρόκληση» και «εύκολη δουλειά» αποτελούν το πρώτο ζευγάρι. Στην υποκλίμακα της «πρόκλησης» το 77,8% των παιδιών δηλώνει πως τους αρέσει να προσπαθούν για να τα καταφέρουν, αλλά όταν τίθεται συγκεκριμένα το θέμα των δύσκολων εργασιών και των λόγων που επιλέγονται, τα ποσοστά μοιράζονται. Σε συνδυασμό με τα ποσοστά που προέκυψαν από την υποκλίμακα «εύκολη δουλειά» μπορούμε να συμπεράνουμε πως τα παιδιά σε αυτή την ηλικία δίνουν περισσότερη σημασία στο αποτέλεσμα της δουλειάς τους και επιλέγοντας εύκολες εργασίες είναι πιο πιθανό να διασφαλίσουν την επιτυχία. Ωστόσο, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός πως υπάρχουν παιδιά που επιλέγουν την πρόκληση και την καταβολή προσπάθειας προκειμένου να τα καταφέρουν, παρόλο που δεν είναι το κυρίαρχο ποσοστό. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως τα παιδιά έχουν την τάση να επιλέγουν την εύκολη δουλειά είτε γιατί είναι σίγουρα ότι θα τα καταφέρουν, είτε γιατί δεν απαιτείται ιδιαίτερη προσπάθεια, χωρίς αυτό να σημαίνει πως απορρίπτουν την πρόκληση

Το δεύτερο ζευγάρι αφορά την αντίθεση ανάμεσα σε «εξαρτημένη μάθηση» και «ανεξάρτητη μάθηση». Τα αποτελέσματα δείχνουν πως υπάρχει ένα ποσοστό παιδιών που λειτουργεί ανεξάρτητα και επιδιώκει την καταβολή προσπάθειας για την επίλυση προβλημάτων, αλλά υπάρχει και το ποσοστό που επιθυμεί να παίρνει έτοιμες τις λύσεις και δεν είναι εύκολα διατεθειμένο να προσπαθήσει. Τα δεδομένα σε αυτό το ζευγάρι υποκλιμάκων είναι μοιρασμένα στη μέση, κυμαίνονται περίπου στο 50% για όλες τις προτάσεις, με μικρές αποκλίσεις. Υπάρχουν, δηλαδή, παιδιά που

προτιμούν να βασίζονται στις δικές τους δυνάμεις για να επιτελέσουν ένα έργο (ανεξάρτητη μάθηση) και κάποια που προτιμούν να είναι σίγουρα για αυτό που κάνουν, και έτσι ζητούν βοήθεια από κάποιον που ξέρει, εν προκειμένω τη νηπιαγωγό (εξαρτημένη μάθηση). Και σε αυτή την περίπτωση υπάρχουν παιδιά που δίνουν βάση στη διαδικασία και προσπαθούν μόνα τους και παιδιά που δίνουν βάση στο αποτέλεσμα και ζητούν βοήθεια ώστε να είναι σίγουρα ότι θα κάνουν σωστά τις εργασίες τους.

Στο τρίτο ζευγάρι είναι πιο ξεκάθαρα τα δεδομένα, αφού φαίνεται, πως υπάρχει μια τάση για ενασχόληση και εμπλοκή, λόγω περιέργειας και όχι τόσο για την αποδοχή του εκπαιδευτικού. Αυτό που φαίνεται να ισχύει είναι πως τα παιδιά εμφανίζουν την προσωπική περιέργεια και την επιθυμία για μάθηση, αλλά ενδέχεται οι συνθήκες στις οποίες κινούνται να αναχαιτίζουν τη διάθεση αυτή. Επίσης, διαφαίνεται μια προσκόλληση σε αυτά που θεωρεί η νηπιαγωγός σημαντικά για μάθηση, αλλά η επιθυμία για ενασχόληση δεν επηρεάζεται από αυτό. Συγκεκριμένα στις προτάσεις «Σε κάποια παιδιά αρέσει να μαθαίνουν πράγματα που ενδιαφέρουν τα ίδια» και «Κάποια παιδιά νομίζουν ότι είναι καλύτερα να κάνουν πράγματα που η νηπιαγωγός θεωρεί ότι πρέπει να μάθουν» τα ποσοστά είναι ξεκάθαρα υπέρ της δεύτερης πρότασης, αφού 71,1% διαφωνεί με την πρώτη πρόταση και 64,4% συμφωνεί με τη δεύτερη. Ενδέχεται, οι νηπιαγωγοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα να έχουν καταφέρει να αντιληφθούν τα ενδιαφέροντα των παιδιών ή να έχουν βρει τρόπο να καθιστούν ενδιαφέρουσα τη μαθησιακή διαδικασία για τα παιδιά και έτσι αυτά με τη σειρά τους να συμμετέχουν και να βρίσκουν νόημα και ενδιαφέρον στη διαδικασία. Επίσης, το γεγονός πως τα μισά περίπου παιδιά, 51,1%, δηλώνουν πως συμμετέχουν στη διαδικασία επειδή θέλουν να τραβήξουν την προσοχή της εκπαιδευτικού μας δίνει τη δυνατότητα να υποθέσουμε την ύπαρξη ισχυρού κοινωνικού κινήτρου στα άτομα του δείγματος.

Ο δείκτης συνάφειας κινήθηκε σε μέτρια επίπεδα (από $a=0,52$ έως $a=0,73$), πέρα απ' την «υποκλίμακα αποδοχή εκπαιδευτικού» που εμφάνισε δείκτη συνάφειας ($a=0,07$).

Αποτελέσματα για τους γονείς

Το δείγμα των γονέων αποτελείται από 45 άτομα, που συμπλήρωσαν το παρακάτω εργαλείο. Η κλίμακα που συμπλήρωσαν οι γονείς είναι 5βαθμη (1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=συχνά, 4=πολύ συχνά, 5=πάντα) και αποτελείται από 4 διαστάσεις, τον προσανατολισμό στη δραστηριότητα, τον λεκτικό προσανατολισμό, τον προσανατολισμό μη στόχου και τον ενθουσιασμό/εμπλοκή. Η εσωτερική κινητοποίηση στις τρεις από τις τέσσερις διαστάσεις δηλώνεται με τις απαντήσεις που τείνουν στο 5, ενώ μόνο σε μια τη διάσταση, του προσανατολισμού μη στόχου, η εσωτερική κινητοποίηση δηλώνεται με απαντήσεις που τείνουν στο 1. Επίσης εξετάστηκε και ο δείκτης συνάφειας.

Πίνακας 5: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση απαντήσεων των γονέων

υποκλίμακες	M.O.	T.A.
Προσανατολισμός στη δραστηριότητα		
Επιδιώκει να έχει υψηλές επιδόσεις σε ό,τι κάνει	3,36	1,11
Επιμένει για να επιτύχει τους στόχους του/της	4,04	0,95
Προσπαθεί να διακρίνεται	3,31	1,10
Θέλει να κάνει πράγματα που του/της αρέσουν, χωρίς να ζητά τη βοήθεια άλλων	3,60	0,92
Νιώθει περήφανος/η όταν τα καταφέρνει	4,69	0,51
alpha	0,64	
Λεκτικός Προσανατολισμός		
Αναζητά τις αιτίες των γεγονότων	3,36	1,25
Λέει ιστορίες ή περιγράφει πράγματα με εντυπωσιακό τρόπο	3,58	1,25
alpha	0,69	
Προσανατολισμός μη στόχου		
Σε μια δύσκολη δραστηριότητα σταματάει την προσπάθεια σε σύντομο χρονικό διάστημα	2,64	0,83
Δίνει έμφαση στην ποσότητα της δουλειάς παρά στην ποιότητα	2,71	0,94

Ξεχνά τι του/της έχετε ζητήσει να κάνει	2,20	0,89
Έχει έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές του/της	2,27	0,94
alpha	0,65	
Ενθουσιασμός/εμπλοκή		
Εμπλέκεται σε διάφορες δραστηριότητες αντί να περιφέρεται άσκοπα	3,76	1,15
Θέλει πάντα να ασχολείται με κάτι	4,33	0,85
Είναι ενθουσιασμένος/η με το σχολείο	4,49	0,73
alpha	0,55	

Οι απαντήσεις των γονέων στην υποκλίμακα «προσανατολισμός στη δραστηριότητα» πλησιάζουν προς το άκρο που δηλώνει την εμπλοκή των παιδιών στη δραστηριότητα με εσωτερική κινητοποίηση. Κυρίως οι προτάσεις «νιώθει περήφανος/η όταν τα καταφέρνει» (μ.ο.=4,69, τ.α.=0,51) και «επιμένει για να πετύχει τους στόχους του/της» (μ.ο.=4,04, τ.α.=0,95) δείχνουν ξεκάθαρα πως οι γονείς διακρίνουν στη συμπεριφορά των παιδιών τους την επιμονή τους και την περηφάνια που νιώθουν όταν καταφέρνουν κάτι. Οι προτάσεις αυτές μας παραπέμπουν στο κίνητρο επίτευξης που φαίνεται, σύμφωνα με τους γονείς να διαθέτουν τα παιδιά.

Ενώ στις υποκλίμακες «λεκτικός προσανατολισμός» και «προσανατολισμός μη στόχου» φαίνεται να μην διακρίνεται ξεκάθαρα η κινητοποιητική δύναμη των παιδιών και η κατεύθυνσή της. Ωστόσο, διακρίνεται μια τάση προς την εσωτερική κινητοποίηση.

Στην υποκλίμακα «ενθουσιασμός/εμπλοκή» τα δεδομένα είναι πιο ξεκάθαρα, καθώς τείνουν ευδιάκριτα προς την εσωτερική κινητοποίηση των παιδιών, σύμφωνα με τους γονείς ώστε να εμπλακούν σε δραστηριότητες και να επιτύχουν στόχους. Κυρίως η πρόταση «είναι ενθουσιασμένος/η με το σχολείο» (μ.ο.=4,49, τ.α.=0,73) δηλώνει ξεκάθαρα την αντίληψη των παιδιών για το σχολείο, όπως την εισπράττουν οι γονείς.

Ο δείκτης συνάφειας κινήθηκε σε μέτρια επίπεδα (από $a=0,55$ έως $a=0,65$), πέρα απ' την υποκλίμακα «λεκτικός προσανατολισμός» ($a=0,69$), η οποία, ωστόσο, αποτελείται από δυο μόνο προτάσεις.

Τα δεδομένα που προέκυψαν απ' τους γονείς ενισχύουν κάποια από αυτά που προέκυψαν απ' τα παιδιά για την εσωτερική τους κινητοποίηση. Ωστόσο, τείνουν πολύ περισσότερο προς την εσωτερική κινητοποίηση απ' ότι οι απαντήσεις των παιδιών. Ενδέχεται ο τρόπος που οι γονείς αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά των παιδιών να επηρεάζεται από αυτό που έχουν στο μυαλό τους ως κίνητρο για μάθηση και επιθυμία για γνώση.

Αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς

Η κλίμακα που συμπλήρωσαν οι τρεις εκπαιδευτικοί, για κάθε μαθητή τους ξεχωριστά, που αποτέλεσαν το δείγμα είναι η ίδια με αυτή που συμπλήρωσαν οι γονείς, αλλά περιέχει άλλη μια υποκλίμακα, τον προσανατολισμό στον εκπαιδευτικό, όπου οι απαντήσεις που τείνουν στο 5 δηλώνουν την εσωτερική κινητοποίηση. Συμπληρώθηκε και αυτή σε 5βαθμη κλίμακα (1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=συχνά, 4=πολύ συχνά, 5=πάντα). Εξετάστηκε, επίσης και ο δείκτης συνάφειας.

Πίνακας 6: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση απαντήσεων εκπαιδευτικών

Υποκλίμακες	Μ.Ο.	Τ.Α.
Προσανατολισμός στη δραστηριότητα		
Επιδιώκει να έχει υψηλές επιδόσεις σε ό,τι κάνει	3,20	1,04
Επιμένει για να επιτύχει τους στόχους του/της	3,27	1,03
Προσπαθεί να διακρίνεται	3,02	1,03
Θέλει να κάνει πράγματα που του/της αρέσουν, χωρίς να ζητά τη βοήθεια άλλων	3,42	0,87
Νιώθει περήφανος/η όταν τα καταφέρνει	3,89	0,71
alpha	0,88	
Λεκτικός Προσανατολισμός		
Αναζητά τις αιτίες των γεγονότων	2,51	1,14
Λέει ιστορίες ή περιγράφει πράγματα με εντυπωσιακό τρόπο	2,56	0,97

Φέρνει πράγματα (πχ βιβλία, παιχνίδια κλπ) στο σχολείο για να τα δείξει στην νηπιαγωγό και στους άλλους	2,07	0,69
alpha	0,81	
Προσανατολισμός μη στόχου		
Σε μια δύσκολη δραστηριότητα σταματάει την προσπάθεια σε σύντομο χρονικό διάστημα	2,24	0,74
Δίνει έμφαση στην ποσότητα της δουλειάς παρά στην ποιότητα	2,69	0,70
Ξεχνά τι του/της έχετε ζητήσει να κάνει	2,42	0,87
Έχει έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές του/της	2,62	0,91
alpha	0,77	
Ενθουσιασμός/εμπλοκή		
Εμπλέκεται σε διάφορες δραστηριότητες αντί να περιφέρεται άσκοπα	3,64	0,86
Θέλει πάντα να ασχολείται με κάτι	3,69	0,85
Είναι ενθουσιασμένος/η με το σχολείο	3,87	0,59
alpha	0,73	
Προσανατολισμός στον εκπαιδευτικό		
Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει τη νηπιαγωγό	4,07	0,81
Ακούει προσεκτικά τη νηπιαγωγό	3,22	0,82
Είναι διατεθειμένος/η να δουλέψει για αναμενόμενη αμοιβή	3,80	0,92
alpha	0,66	

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εμπλοκή στη δραστηριότητα, που δηλώνεται από την υποκλίμακα «προσανατολισμός στη δραστηριότητα», τείνουν αλλά όχι ξεκάθαρα προς τον πόλο της εσωτερικής κινητοποίησης, εκτός απ' την πρόταση «νιώθει περήφανος/η όταν τα καταφέρνει» (μ.ο.=3,89, τ.α=0,71). Θα μπορούσαμε να πούμε πως σε γενικές γραμμές οι

απαντήσεις τοποθετούνται στο κέντρο, χωρίς να είναι ξεκάθαρο αν υπερισχύει το εσωτερικό ή το εξωτερικό κίνητρο, αν και διαφαίνεται μια τάση προς τον πόλο του εσωτερικού κινήτρου. Ενδέχεται να διαφοροποιείται η συμπεριφορά των παιδιών ανάλογα με τη δραστηριότητα στην οποία καλούνται να εμπλακούν.

Το ίδιο ισχύει και για τις υποκλίμακες «λεκτικός προσανατολισμός» και «προσανατολισμός μη στόχου». Οι απαντήσεις στην υποκλίμακα λεκτικός προσανατολισμός» τείνουν προς την εξωτερική κινητοποίηση, ενώ της υποκλίμακας «προσανατολισμός μη στόχου» τείνουν προς την εσωτερική κινητοποίηση.

Σχετικά με την εμπλοκή και την περιέργεια οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρατηρούν μια τάση εσωτερικής κινητοποίησης, με την πρόταση «είναι ενθουσιασμένος/η με το σχολείο» ($\mu.ο=3,87$, $\tau.α=0,59$) να πλησιάζει αισθητά στον πόλο εσωτερικής κινητοποίησης. Ωστόσο, η υποκλίμακα αυτή θα πρέπει να ειδωθεί παράλληλα με αυτή του «προσανατολισμού στον εκπαιδευτικό», γιατί δηλώνει έμμεσα τον λόγο για τον οποίο τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά και με ενθουσιασμό σε δραστηριότητες. Οι απαντήσεις της υποκλίμακας «προσανατολισμός στον εκπαιδευτικό» τείνουν ξεκάθαρα προς την εξωτερική κινητοποίηση, που σε αυτή την περίπτωση δηλώνουν το κοινωνικό κίνητρο και την αποδοχή από το κοινωνικό περιβάλλον. Η πρόταση «είναι διατεθειμένος/η να δουλέψει για αναμενόμενη αμοιβή» ($\mu.ο=3,80$, $\tau.α=0,92$), δηλώνει την επιθυμία για αναγνώριση μιας επιτυχίας με την απολαβή αμοιβής, η οποία θα δοθεί σε ένα χώρο που οι περιστάσεις επίτευξης είναι ξεκάθαρες και υφίσταται, έμμεσα ή άμεσα, ανταγωνισμός για το αποτέλεσμα. Η επιθυμία για αποδοχή απ' τον εκπαιδευτικό ενισχύεται και απ' την πρόταση «είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει τη νηπιαγωγό» ($\mu.ο=4,07$, $\tau.α.=0,81$).

Ο δείκτης συνάφειας κινήθηκε σε υψηλότερα επίπεδα απ' ότι στους γονείς (από $a=0,66$ έως $a=0,81$). Στην υποκλίμακα «προσανατολισμός στη δραστηριότητα» ο δείκτης συνάφειας ήταν ισχυρός ($a=0,88$), αλλά θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας πως είναι η υποκλίμακα με τις περισσότερες προτάσεις (5), ενώ οι υπόλοιπες αποτελούνται από 3 ή 4 προτάσεις.

Ωστόσο, επειδή τα δεδομένα δεν τείνουν ξεκάθαρα είτε προς τον έναν είτε προς τον άλλο πόλο, ενδέχεται η συμπεριφορά των παιδιών να μεταβάλλεται ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες και την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού, και κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα να μην διακρίνουν μόνο ένα είδος κινήτρων .

Σύγκριση αποτελεσμάτων για γονείς-εκπαιδευτικούς

Η σύγκριση ανάμεσα στις απαντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών είναι καίριας σημασίας. Συμπλήρωσαν το ίδιο εργαλείο που αφορούσε το ίδιο παιδί κάθε φορά. Υποθέτουμε, λοιπόν, πως οι απαντήσεις τους θα συγκλίνουν. Σε περίπτωση που εντοπιστούν απαντήσεις που εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ($p \leq 0,05$), αντιλαμβανόμαστε πως είτε οι συνθήκες είτε τα άτομα είναι αυτά που διαφοροποιούν τη συμπεριφορά και τα κίνητρα των παιδιών.

Πίνακας 7: Μέσος όρος, τοπική απόκλιση και T-test για ανεξάρτητα δείγματα εκπαιδευτικών και γονέων

Υποκλίμακες	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		ΓΟΝΕΙΣ		t test	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Προσανατολισμός στη δραστηριότητα						
Επιδιώκει να έχει υψηλές επιδόσεις σε ό,τι κάνει	3,20	1,04	3,36	1,11	-0,69	0,49
Επιμένει για να επιτύχει τους στόχους του/της	3,27	1,03	4,04	0,95	-3,61	0,00**
Προσπαθεί να διακρίνεται	3,02	1,03	3,31	1,10	-1,39	0,17
Θέλει να κάνει πράγματα που του/της αρέσουν, χωρίς να ζητά τη βοήθεια άλλων	3,42	0,87	3,60	0,92	-0,90	0,37
Νιώθει περήφανος/η όταν τα καταφέρνει	3,89	0,71	4,69	0,51	-6,18	0,00**
Λεκτικός Προσανατολισμός						
Αναζητά τις αιτίες των γεγονότων	2,51	1,14	3,36	1,25	-3,92	0,00**
Λέει ιστορίες ή περιγράφει πράγματα με εντυπωσιακό τρόπο	2,56	0,97	3,58	1,25	-5,12	0,00**
Προσανατολισμός μη στόχου						

Σε μια δύσκολη δραστηριότητα σταματάει την προσπάθεια σε σύντομο χρονικό διάστημα	2,24	0,74	2,64	0,83	-2,72	0,01**
Δίνει έμφαση στην ποσότητα της δουλειάς παρά στην ποιότητα	2,69	0,70	2,71	0,94	-0,13	0,90
Ξεχνά τι του/της έχετε ζητήσει να κάνει	2,42	0,87	2,20	0,89	1,17	0,25
Έχει έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές του/της	2,62	0,91	2,27	0,94	1,79	0,08
Ενθουσιασμός/εμπλοκή						
Εμπλέκεται σε διάφορες δραστηριότητες αντί να περιφέρεται άσκοπα	3,64	0,86	3,76	1,15	-0,60	0,55
Θέλει πάντα να ασχολείται με κάτι	3,69	0,85	4,33	0,85	-3,89	0,00**
Είναι ενθουσιασμένος/η με το σχολείο	3,87	0,59	4,49	0,73	-4,71	0,00**

$p^* \leq 0,05$

$p^{**} \leq 0,01$

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων για εκπαιδευτικούς και γονείς μας οδήγησε στο να διαπιστώσουμε πως από τις 14 προτάσεις που ήταν κοινές και για τα δυο μέρη, στις 7 φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Στην υποκλίμακα «προσανατολισμός στη δραστηριότητα» δυο από τις πέντε προτάσεις διαφοροποιούνται σημαντικά παρόλο που τείνουν και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών και των γονέων προς την εσωτερική κινητοποίηση. Η πρόταση «Επιμένει για να επιτύχει τους στόχους του/της» ($p=0,00$, βλ. πίνακα 7) και «Νιώθει

περήφανος/η όταν τα καταφέρνει» ($p=0,00$, βλ πίνακα 7) είναι αυτές που δηλώνουν διαφοροποίηση.

Η υποκλίμακα «λεκτικός προσανατολισμός» είναι η μόνη που εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά σε όλες τις προτάσεις που την απαρτίζουν. Οι απαντήσεις των γονέων τείνουν προς την εσωτερική κινητοποίηση ενώ των εκπαιδευτικών προς την εξωτερική (βλ. πίνακα 7).

Η πρόταση «σε μια δύσκολη δραστηριότητα σταματάει την προσπάθεια σε σύντομο χρονικό διάστημα» ($p=0,01$, βλ πίνακα 7) που βρίσκεται στην υποκλίμακα «προσανατολισμός μη στόχου» εμφανίζει διαφοροποίηση, αν και τείνουν στην εσωτερική κινητοποίηση και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί.

Τέλος, στην υποκλίμακα «ενθουσιασμός/εμπλοκή» από τις τρεις προτάσεις που την απαρτίζουν, οι δυο εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά διαφορά. Τείνουν και οι δυο στην εσωτερική κινητοποίηση, αλλά οι γονείς φαίνεται να είναι πιο κοντά σε αυτό απ' τους εκπαιδευτικούς.

Γενικότερα, διακρίνουμε την τάση των γονέων να πλησιάζουν περισσότερο στον πόλο της εσωτερικής κινητοποίησης, ενώ οι εκπαιδευτικοί παρόλο που τείνουν είναι πιο μετριοπαθείς. Ενδέχεται, αυτό να σχετίζεται με τις συνθήκες που δραστηριοποιούνται τα παιδιά, όπου στη μια περίπτωση, στο σχολείο, είναι δομημένες, ενώ στην άλλη, στο οικογενειακό περιβάλλον, είναι λιγότερο ή καθόλου δομημένες. Επιπλέον, οι αντιλήψεις που έχουν γονείς και εκπαιδευτικοί για τα κίνητρα των παιδιών, διαφοροποιούνται λόγω ρόλου και απαιτήσεων τους απ' τα παιδιά.

Κεφάλαιο 4

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις αντιλήψεις παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων για τα κίνητρα των παιδιών προσχολικής ηλικίας και κατ' επέκταση τα είδη κινήτρων των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η έρευνα στην προσχολική ηλικία σχετικά με τα κίνητρα των μαθητών εμπεριέχει πολλές δυσκολίες, κυρίως λόγω της φύσης των κινήτρων. Υπάρχουν εσωτερικές διεργασίες που εκδηλώνονται σε παρατηρήσιμες συμπεριφορές. Είναι, λοιπόν, δύσκολο να εισχωρήσουμε στη σκέψη ενός ατόμου και να αντιληφθούμε τις βαθύτερες σκέψεις του που οδηγούν σε δράση και κατ' επέκταση να κατανοήσουμε τα κίνητρά του. Ωστόσο, έχουν δομηθεί εργαλεία και έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που διατείνονται βάσει των αποτελεσμάτων τους πως σε ένα βαθμό είναι εφικτό να μελετήσουμε και να κατανοήσουμε τα κίνητρα. Άλλωστε η σημασία των κινήτρων για την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς έχει διαπιστωθεί. Στην περίπτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μάλιστα στην πρώτη επαφή των παιδιών με τον εκπαιδευτικό χώρο, στην προσχολική εκπαίδευση, τα κίνητρα αποκτούν πιο σημαντική διάσταση. Ο τρόπος και ο λόγος για τον οποίο τα παιδιά θα εμπλακούν σε μια μαθησιακή διαδικασία έχει να δείξει πολλά για το πώς αντιλαμβάνονται τη μάθηση και την αξία της. Η ικανοποίηση που νιώθουν όταν μαθαίνουν κάτι καινούργιο ή η περηφάνια που νιώθουν όταν καταφέρνουν να φέρουν σε πέρας κάποια δύσκολη εργασία χρησιμοποιώντας κατακτημένες γνώσεις, μπορούν να κατέχουν δύναμη κινήτρου για τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Επιπλέον, το να ικανοποιήσουν τους γονείς ή τη δασκάλα τους έχοντας υψηλές επιδόσεις στο σχολείο ή όντας υπάκουα, αποτελεί κίνητρο που μπορεί να ωθήσει τη συμπεριφορά ενός παιδιού.

Εμπλοκή των παιδιών σε μια δραστηριότητα με σκοπό την αμοιβή

Επιχειρήθηκε, λοιπόν, να διαπιστωθεί τι είναι αυτό που κινητοποιεί σε μεγαλύτερο βαθμό τους μαθητές προσχολικής ηλικίας ώστε να εμπλακούν σε μαθησιακές διαδικασίες. Η υπόσχεση αμοιβής για τη σωστή επιτέλεση μιας εργασίας/δραστηριότητας αποτελεί συχνό φαινόμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία κυρίως όσο πιο μικροί είναι ηλικιακά οι μαθητές. Ο λόγος είναι πως όσο πιο μικρός είναι ο μαθητής, τόσο πιο δύσκολα αντιλαμβάνεται την πραγματική αξία της μάθησης, συνεπώς πρέπει κάπως να εξασφαλίσουμε τη συμμετοχή του στις μαθησιακές διαδικασίες. Ωστόσο, αυτό δεν αποτελεί κανόνα. Υπάρχουν μαθητές που και σε μικρή ηλικία βρίσκουν κάποιες δραστηριότητες απ' τη φύση τους ενδιαφέρουσες όταν εμπíπτουν στα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες τους. Αυτό προέκυψε απ' τις απαντήσεις των παιδιών, αλλά και των εκπαιδευτικών και των γονέων, αλλά δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, που δείχνουν ξεκάθαρα πως τα παιδιά αναμένουν την αμοιβή (μ.ο.=3,80, τ.α.=0,92).

Όπως έδειξε και η Gilmore (2003), η κινητοποίηση των μαθητών αποτελεί συνάρτηση πολλών παραγόντων και ένας απ' αυτούς είναι και η φύση της δραστηριότητας. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί, λοιπόν, καθοριστικό παράγοντα ο οποίος θα φροντίσει να δομήσει τη δραστηριότητα και να χρησιμοποιήσει σωστά ή και καθόλου την αμοιβή, ώστε να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για την καλλιέργεια εσωτερικού ενδιαφέροντος για τη μάθηση. Προκειμένου να γίνει αυτό, απαιτείται μεγάλη προσπάθεια, καλή προετοιμασία και πρόσφορο έδαφος για τους εκπαιδευτικούς. Είναι αντιληπτό πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πάντα εύκολο να το επιτύχουν αυτό και πολύ συχνά καταφεύγουν στην παροχή αμοιβών, όπως αποδεικνύεται και απ' τα δεδομένα αυτής της έρευνας. Για μεγάλο ποσοστό παιδιών οι εκπαιδευτικοί, δηλώνουν πως τα παιδιά είναι διατεθειμένα να εμπλακούν σε δραστηριότητες του σχολείου με σκοπό την αμοιβή. Η διαδικασία αυτή οδηγεί στην καλλιέργεια εξωτερικών κινήτρων.

Η εμπλοκή των παιδιών προσχολικής ηλικίας με σκοπό την αμοιβή διερευνήθηκε μόνο από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα κίνητρα των παιδιών αυτής της ηλικίας, και δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε με σιγουριά πως τα παιδιά υποκινούνται λόγω αμοιβής και μόνο να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Άλλωστε, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα αποφασίσει αν θα εντάξει την αμοιβή στην εκπαιδευτική διαδικασία ή όχι. Υποθέτουμε, λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιούν το σύστημα των αμοιβών, αφού είναι σε θέση να αναγνωρίσουν πως κάποια παιδιά συμμετέχουν προκειμένου να αποκομίσουν αμοιβή. Επιπλέον, η αμοιβή, εμπεριέχει και ένα είδος κοινωνικής αναγνώρισης και ανταγωνισμού, στο σύνολο της τάξης για τους μαθητές. Ωστόσο, οι Galejs, King και Hegland (2001) υποστήριξαν πως μαθητές των μικρών ηλικιών, είναι πολύ εγωκεντρικοί για να συγκρίνουν τις επιδόσεις τους με την επίδοση των άλλων και η κοινωνική σύγκριση αυξάνεται με τα χρόνια και τα πρότυπα. Τα πορίσματά τους έρχονται έμμεσα σε αντίθεση με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας, αν αναγνωρίσουμε στην παροχή αμοιβής την αναζήτηση της κοινωνικής αναγνώρισης.

Δεν μπορούμε, ωστόσο, να προβλέψουμε τη συμπεριφορά των παιδιών στην περίπτωση που δεν υπήρχε η δυνατότητα ανταμοιβής της συμμετοχής και της επιτυχίας τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί η συμπεριφορά των παιδιών σε ένα περιβάλλον που απουσιάζουν οι αμοιβές, γιατί τότε θα ήταν πιο ξεκάθαρη η κινητοποίηση τους.

Εμπλοκή των παιδιών σε μια δραστηριότητα με σκοπό την αποδοχή απ' τον εκπαιδευτικό

Η επιθυμία για αποδοχή απ' τον εκπαιδευτικό είναι ένα απ' τα ζητούμενα των μαθητών σ' όλες τις ηλικίες, αλλά όσο πιο μικροί είναι οι μαθητές, οι συναισθηματικοί δεσμοί που δημιουργούνται με τους εκπαιδευτικούς είναι πιο ισχυροί και η αποδοχή ή η προσοχή του εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντικό θέμα για τους μαθητές. Για το σκοπό αυτό οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες, συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και υπακούν. Παρατηρώντας αντίστοιχες συμπεριφορές θα μπορούσαμε να πούμε πως τα παιδιά υποκινούνται από εσωτερική ανάγκη ή ενδιαφέρον, αλλά ψάχνοντας τους λόγους που οδήγησαν στις αντίστοιχες συμπεριφορές βλέπουμε πως σε κάποιες περιπτώσεις υποκινούνται απ' την ανάγκη τους να γίνουν αποδεκτά απ' τον εκπαιδευτικό ή/και να τον ευχαριστήσουν.

Στη συγκεκριμένη έρευνα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως τα παιδιά σε μεγάλο ποσοστό (μ.ο.=4,07, τ.α.=0,81) είναι διατεθειμένα να τις βοηθήσουν σε ό, τι ζητήσουν, καθώς και να τις υπακούσουν. Ωστόσο, τα παιδιά, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς, φαίνεται να εμπλέκονται σε δραστηριότητες από περιέργεια για καινούργιες γνώσεις στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Τα δεδομένα αυτά έρχονται σε συμφωνία και με τα δεδομένα που προέκυψαν απ' τις απαντήσεις των παιδιών που δηλώνουν πως εμπλέκονται σε εκπαιδευτικές διαδικασίες όχι μόνο επειδή το είπε η νηπιαγωγός και θέλουν να την ευχαριστήσουν. Απ' την άλλη θεωρούν, σε μεγάλο βαθμό, πως μόνο αυτά που επιλέγει η νηπιαγωγός αποτελούν ενδιαφέροντα θέματα για διδασκαλία αλλά εμπλέκονται σε εργασίες/δραστηριότητες και γιατί επιθυμούν να μάθουν και να γνωρίσουν καινούργια πράγματα. Δεν αποτελεί, ωστόσο, νέο συμπέρασμα για τα παιδιά αυτής της ηλικίας αφού και οι Chang και Burns (2005) είχαν δείξει πως παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να είναι προσανατολισμένα στη μάθηση. Επιπλέον, είναι σημαντικό στοιχείο στην εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζει τα κίνητρα των μαθητών η σχέση που έχουν δημιουργήσει με την εκπαιδευτικό (Montalvo, Mansfield, Miller, 2007). Όταν υπάρχει θετικό κλίμα στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή, τα κίνητρα για μάθηση του μαθητή αυξάνονται και προσπαθεί περισσότερο. Μπορούμε, λοιπόν, να υποθέσουμε πως τα παιδιά του δείγματος έχουν καλή σχέση με τις εκπαιδευτικούς τους και γι' αυτό αποζητούν την αποδοχή τους, αλλά απ' την άλλη η σχέση αυτή αυξάνει τα κίνητρά τους για μάθηση.

Αυτό που μπορούμε να συμπεράνουμε σχετικά με την εμπλοκή των παιδιών προσχολικής ηλικίας στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες με σκοπό την αποδοχή απ' τον εκπαιδευτικό είναι πως υφίσταται, όπως ήταν αναμενόμενο, αλλά δεν αποτελεί το ισχυρότερο κίνητρο των παιδιών, αφού κατά δήλωσή τους, δεν κάνουν τις εργασίες τους επειδή το είπε η νηπιαγωγός, αλλά επειδή θέλουν. Τα δεδομένα προέκυψαν από τις εκπαιδευτικούς και τα παιδιά, συνεπώς τα συμπεράσματα μπορούν να είναι πιο ασφαλή αφού διασταυρώνονται από δυο πηγές.

Αναζήτηση νέων γνώσεων και μαθησιακών εμπειριών από παιδιά προσχολικής ηλικίας

Για την απάντηση του ερωτήματος αυτού δεδομένα υπήρξαν και απ' τις τρεις πηγές, τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Τα δεδομένα που προέκυψαν σχετικά με τον προσανατολισμό των παιδιών στη δραστηριότητα μέσω των απαντήσεων εκπαιδευτικών και γονέων δηλώνουν την επιθυμία εμπλοκής των παιδιών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και δραστηριότητες αναζήτησης γνώσεων, και κατ' επέκταση την εσωτερική κινητοποίηση των παιδιών. Οι απαντήσεις τους, συγκεκριμένα, στις υποκλίμακες «προσανατολισμός στη δραστηριότητα» και «εμπλοκή/ενθουσιασμός» τείνουν προς το άκρο που δηλώνει την εσωτερική κινητοποίηση.

Ωστόσο, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην υποκλίμακα «προσανατολισμός στον εκπαιδευτικό», που υπήρχε μόνο στο εργαλείο που δόθηκε στις εκπαιδευτικούς, διαφαίνεται και η ύπαρξη κοινωνικού κινήτρου. Δεδομένου ότι δεν έχουμε στοιχεία από αντίστοιχες απαντήσεις γονέων, αφού η υποκλίμακα «προσανατολισμός στον εκπαιδευτικό» δεν περιλαμβάνεται στο εργαλείο που τους δόθηκε, δεν μπορούμε να συγκρίνουμε δεδομένα από τις δυο πηγές, εκπαιδευτικούς και γονείς και να υποστηρίξουμε την ισχύ του ενός είδους κινήτρου έναντι του άλλου. Αυτό που μπορούμε να διαπιστώσουμε όσον αφορά την εσωτερική κινητοποίηση, είναι πως αναγνωρίζεται από εκπαιδευτικούς και γονείς, και αφού αναγνωρίζεται από δυο πηγές, μπορούμε να υποστηρίξουμε την ύπαρξη της στα παιδιά του δείγματος.

Τα δεδομένα αυτά ενισχύουν όσα προηγήθηκαν για εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες λόγω περιέργειας και επιθυμίας για επαφή με καινούργιες γνώσεις, και μέσω αυτών των δεδομένων μπορούμε να συμπεράνουμε την εσωτερική κινητοποίηση των μαθητών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά έδειξαν πρόθυμα να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να καταβάλουν προσπάθεια και να επιμείνουν για να πετύχουν τους στόχους τους, σύμφωνα με την οπτική των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Η επιθυμία για αναζήτηση νέων γνώσεων φάνηκε και απ' τις απαντήσεις των παιδιών του δείγματος, που δήλωσαν που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να μάθουν καινούργια πράγματα και να βρουν πράγματα που τα ενδιαφέρουν.

Ωστόσο, αν λάβουμε υπόψη τα δεδομένα που προέκυψαν σχετικά με την αποδοχή του εκπαιδευτικού, δεν μπορούμε να μιλήσουμε με σιγουριά για εσωτερική κινητοποίηση. Απαιτείται μεγαλύτερη διερεύνηση για να απαντηθεί αυτό το ερώτημα. Δεν μπορούμε, όμως, να παραβλέψουμε την τάση που διαφαίνεται σχετικά με τον προσανατολισμό στη μάθηση και επιβεβαιώνεται και απ' τις τρεις πηγές, παιδιά, εκπαιδευτικούς, γονείς και απ' την έρευνα των Patrick, Mantzikopoulos, Samarapungavan και French (2008), οι οποίοι βρήκαν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού επιπέδου κινητοποιητικές αντιλήψεις. Στην έρευνα αυτή υπήρχαν και παιδιά που είχαν χαμηλές επιδόσεις, αλλά υψηλό επίπεδο αρεσκείας της δραστηριότητας, που είναι και πρωταρχικό στοιχείο για την καλλιέργεια κινήτρων.

Εμπλοκή των παιδιών σε μια δραστηριότητα με δική τους πρωτοβουλία

Η εξαρτημένη έναντι της ανεξάρτητης μάθησης αποτελεί έναν επιπλέον δείκτη για την εσωτερική ή την εξωτερική κινητοποίηση των μαθητών. Όταν τα παιδιά συναντούν κάποια δυσκολία στην πορεία επίλυσης ενός προβλήματος, ή όταν δεν καταλαβαίνουν κάτι, ή όταν κάνουν ένα λάθος, είναι πιθανό είτε να ζητήσουν βοήθεια από κάποιον που ξέρει και μπορεί να βοηθήσει, είτε να επιχειρήσουν να λύσουν μόνοι τους το πρόβλημα που προέκυψε. Ανάλογα με το πώς αποφασίζουν να δράσουν, κρίνεται και η κινητοποίησή τους. Στην περίπτωση που αποφασίζουν να μην ζητήσουν βοήθεια, κινούνται απ' την ανάγκη τους να σκεφτούν και να καταφέρουν να βρουν τη λύση μόνοι τους, κάτι που δηλώνει ισχυρό κίνητρο επίτευξης με στόχο τη μάθηση και κατά συνέπεια εσωτερικό. Σε αυτή την περίπτωση, στόχος είναι η μάθηση και όχι η επίδοση. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν, δηλαδή, ζητούν βοήθεια στόχος είναι η επίδοση που παραπέμπει σε εξωτερική κινητοποίηση.

Τα δεδομένα που προέκυψαν σχετικά με την εξαρτημένη μάθηση έναντι της ανεξάρτητης μάθησης δεν ήταν ξεκάθαρα, με την έννοια πως δεν φάνηκε να υπερισχύει η μια έναντι της άλλης περίπτωσης. Ωστόσο, αν τα συγκρίνουμε με τα αποτελέσματα όπως διαμορφώθηκαν στις διαστάσεις της πρόκλησης έναντι της εύκολης δουλειάς που αντιστοιχούν στη διάσταση της ανεξάρτητης έναντι της εξαρτημένης μάθησης, μπορούμε να πούμε πως τα παιδιά τείνουν λιγότερο στην αποδοχή της πρόκλησης η οποία εμπεριέχει και την αντιμετώπιση των δυσκολιών σε

μια εργασία/δραστηριότητα. Συγκεκριμένα τα ποσοστά τους που δηλώνουν συμφωνία στην υποκλίμακα της «πρόκλησης» είναι 77,8% όταν δηλώνεται η επιθυμία για την καταβολή προσπάθειας, αλλά κατεβαίνουν στο 42,2% όταν τίθεται η συνθήκη μια δύσκολης εργασίας. Ενώ στην υποκλίμακα της «εύκολης δουλειάς» τα ποσοστά συμφωνίας κυμαίνονται από 57,8% έως 73,3%. Επιλέγουν δραστηριότητες με τις οποίες νιώθουν ασφαλείς για το αποτέλεσμα και αυτό μας παραπέμπει σε κίνητρο επίτευξης με στόχο την επίδοση. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τους Sears και Levin (1957) που υποστήριξαν πως τα παιδιά αυτής της ηλικίας επιλέγουν δραστηριότητες που είναι εύκολες και μπορούν να τα οδηγήσουν πιο άνετα στην επιτυχία. Δεδομένου ότι η έρευνα αυτή είχε πραγματοποιηθεί πολλά χρόνια πριν, και ενδεχομένως κάτω από άλλες εκπαιδευτικές συνθήκες, δεν θα περιμέναμε να συμφωνήσουν τα δεδομένα, αλλά το γεγονός ότι συμφωνούν ενδέχεται να δηλώνει κάτι για τα κίνητρα των παιδιών της ηλικίας αυτής, διατηρώντας, ωστόσο, επιφυλάξεις.

Οι απαντήσεις των παιδιών μας οδηγούν, όπως φαίνεται και πιο πάνω, στην επιλογή της εύκολης δουλειάς, ώστε τα διασφαλιστεί η επιτυχία και κατά συνέπεια στην εξαρτημένη μάθηση αφού στόχος των παιδιών φαίνεται να είναι το αποτέλεσμα. Ωστόσο, οι απαντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών στο αντίστοιχο ερώτημα διαφωνούν, αφού υποστηρίζουν πως τα παιδιά επιθυμούν να κάνουν πράγματα που τους αρέσουν χωρίς να ζητούν βοήθεια. Ενδέχεται, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να μην είχαν υπόψη τους μόνο τις οργανωμένες δραστηριότητες, στις οποίες το σωστό αποτέλεσμα είναι προκαθορισμένο, ενώ τα παιδιά να απάντησαν γι' αυτές. Διαφαίνεται από τις απαντήσεις των παιδιών πως υποκινούνται σε κάποιες περιπτώσεις από κίνητρο επίτευξης με σκοπό την επίδοση, συνεπώς ενδιαφέρονται για την σωστή επιτέλεση μιας δραστηριότητας, ακόμα κι αν χρειαστεί να ζητήσουν βοήθεια, και έτσι προκύπτει η εξαρτημένη μάθηση απ' τις απαντήσεις των παιδιών. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί απ' την άλλη, μέσω των απαντήσεων τους δείχνουν την υπερίσχυση της ανεξάρτητης μάθησης. Αυτό που μπορούμε να συμπεράνουμε σχετικά με την διάσταση των απόψεων είναι η διαφορετική εστίαση.

Σύγκριση αντιλήψεων γονέων και εκπαιδευτικών για τα κίνητρα των παιδιών

Προκειμένου να διαπιστωθεί η ισχύς των αποτελεσμάτων που προηγήθηκαν, θεωρείται σκόπιμο να εξεταστούν τα δεδομένα που προέκυψαν απ' τις απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων και αυτά με τα δεδομένα που προέκυψαν απ' τα παιδιά. Είναι σημαντικό να υπάρχει σύγκλιση απόψεων, διαφορετικά θα πρέπει να ερευνηθούν οι λόγοι των διαφορετικών απόψεων ενώ μιλάμε ουσιαστικά για το ίδιο άτομο κάθε φορά, δηλαδή, ερωτήθηκε το παιδί και για το ίδιο παιδί ερωτήθηκε η εκπαιδευτικός και κάποιος απ' τους γονείς του. Το αναμενόμενο θα ήταν να συγκλίνουν τα αποτελέσματα. Αρχικά, θα εξεταστεί η συμφωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, που συμπλήρωσαν το ίδιο εργαλείο.

Αυτό που παρατηρείται είναι πως υπάρχουν σημεία συμφωνίας. Συγκεκριμένα στις διαστάσεις «προσανατολισμός στη δραστηριότητα» και «εμπλοκή/περιέργεια» που περιλαμβάνονται στο εργαλείο που δόθηκε σε εκπαιδευτικούς και γονείς υπάρχουν σημεία που εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές, αλλά ουσιαστικά τείνουν προς το ίδιο άκρο, αυτό της εσωτερικής κινητοποίησης. Δεν υπάρχει πλήρης συμφωνία, αλλά σημεία συμφωνίας που μας δίνουν τη δυνατότητα να ισχυριστούμε πως οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων συμφωνούν και τείνουν προς την εσωτερική κινητοποίηση. Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός πως οι γονείς παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά απ' τις εκπαιδευτικούς σε όλες τις προτάσεις. Οι Monteflor, Williams, Go, Moriarty, Quinones και Bruggeman (2006), σε έρευνά τους, βρήκαν πως ο προσανατολισμός επίτευξης και η μίμηση των γονέων επιδρά στην επίδοση των παιδιών. Ενδέχεται, λοιπόν, οι γονείς, βάσει του δικού τους προσανατολισμού επίτευξης, να αντιλαμβάνονται διαφορετικά ή αυξημένα τα κίνητρα των παιδιών τους και γι' αυτό να παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά σε σχέση με τις εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι αφού δεν υπάρχουν αντίστοιχα δεδομένα σύγκρισης αντιλήψεων γονέων και εκπαιδευτικών για τα κίνητρα των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη βιβλιογραφία.

Σύγκριση αντιλήψεων γονέων, εκπαιδευτικών και παιδιών για τα κίνητρα των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, παρότι εμφανίζουν διαφορά στα ποσοστά, ουσιαστικά συμφωνούν μεταξύ τους, αφού οι απαντήσεις και των δυο δείχνουν την εσωτερική κινητοποίηση των παιδιών. Όσον αφορά τα δεδομένα που προέκυψαν απ' τα παιδιά μπορούμε να υποστηρίξουμε πως υπάρχουν αρκετά στοιχεία που φαίνεται να οδηγούν στο ότι εκτός του ότι υφίσταται εσωτερική κινητοποίηση στην προσχολική ηλικία, εμφανίστηκε σε σημαντικό βαθμό και στα παιδιά του δείγματος, αλλά και στα δεδομένα που προέκυψαν απ' τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους.

Βλέποντας μεμονωμένα, κάποιες διαστάσεις, όμως, παρατηρούμε συμφωνία και διαφωνία σε κάποιες αντιλήψεις των τριών πηγών. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει πως τα παιδιά ζητούν την αποδοχή της εκπαιδευτικού και αυτό προκύπτει και απ' τις απαντήσεις των παιδιών, κάτι που ενδέχεται να οφείλεται και στην επιθυμία των ίδιων των εκπαιδευτικών για αποδοχή, και έτσι έχουν δημιουργήσει αυτό το κλίμα στην τάξη ή να είναι αποτέλεσμα της σχέσης που έχει δομηθεί μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών (Montalvo, Mansfield, Miller, 2007). Συμφωνία υπάρχει και στο βαθμό εμπλοκής των παιδιών στη δραστηριότητα λόγω περιέργειας και ενδιαφέροντος για νέες γνώσεις, κάτι που προκύπτει και από τις τρεις πηγές.

Η διαφωνία έγκειται σε δυο σημεία, αυτό της επιλογής της πρόκλησης έναντι της εύκολης δουλειάς και αυτό της ανεξάρτητης έναντι της εξαρτημένης μάθησης. Τα παιδιά φαίνεται να επιλέγουν εύκολες δραστηριότητες όταν ξέρουν πως θα αξιολογηθούν για αυτές, ενώ οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αντιλαμβάνονται πως τα παιδιά επιλέγουν την πρόκληση. Η πρόκληση δεν είναι απύσαστο από το σκεπτικό των παιδιών, αλλά ίσως εμφανίζεται σε περιστάσεις που δεν είναι τόσο δομημένες, όσο μια οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα. Επίσης, τα παιδιά σε αντίστοιχες δραστηριότητες φαίνεται πως επιλέγουν την εξαρτημένη μάθηση, ενώ γονείς και εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως τα παιδιά επιλέγουν την ανεξάρτητη. Ενδέχεται, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, να μην αντιλαμβάνονται πότε σταματά η εξαρτημένη και πότε ξεκινά η ανεξάρτητη μάθηση και σε ποιες δραστηριότητες λαμβάνει χώρα. Όταν υπάρχουν ξεκάθαρες περιστάσεις επίτευξης, μπορούμε να μιλάμε για εξαρτημένη ή ανεξάρτητη μάθηση, συνεπώς, τα δεδομένα που προέκυψαν απ' τα

παιδιά που ρωτήθηκαν ξεκάθαρα για τη συμπεριφορά τους στο σχολείο, μάλλον υπερσχύουν από αυτά των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Η έρευνα των Galejs, King και Hegland (2001) μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερα τα δεδομένα αυτά, αφού μετά από μέτρηση του κινήτρου επίτευξης των παιδιών, στα ίδια τα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς τους βρέθηκε πως όταν τα παιδιά υπόκεινται σε έλεγχο ή αλλιώς αξιολόγηση, είναι περισσότερο προσανατολισμένα στο αποτέλεσμα παρά στη διαδικασία, κάτι που αναγνωρίζεται και απ' τους εκπαιδευτικούς. Η διαφορά είναι πως στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην διαχωρίζουν τις συνθήκες, και να απαντούν το ίδιο και για τις οργανωμένες αλλά και για τις ελεύθερες δραστηριότητες των παιδιών. Αντίστοιχα δεδομένα δεν υπάρχουν στη βιβλιογραφία για τους γονείς, αλλά υποθέτουμε πως ισχύει ό,τι και για τις εκπαιδευτικούς.

Η έρευνα αυτή είχε σκοπό να διαπιστώσει αν υφίστανται εσωτερικά κίνητρα και κίνητρα επίτευξης με στόχο τη μάθηση και με ποιο τρόπο εκδηλώνονται σε περιστάσεις επίτευξης, όπως είναι ο σχολικός χώρος. Επίσης, επιχειρήθηκε να διαπιστωθεί η ύπαρξη εξωτερικών κινήτρων, καθώς και κοινωνικών. Διαπιστώθηκε η ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων και αυτό είναι δυνατό να επηρεάσει τον τρόπο που θεωρούμε πως τα παιδιά αυτής της ηλικίας κινητοποιούνται προκειμένου να μάθουν και να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν έλειψαν τα εξωτερικά, τα κοινωνικά και τα κίνητρα επίτευξης με στόχο την επίδοση αλλά το ενθαρρυντικό στοιχείο για την εκπαιδευτική διαδικασία είναι η παρουσία και εσωτερικών κινήτρων σε αυτή την ηλικία.

Με όλους τους περιορισμούς που έχει η παρούσα έρευνα μπορούμε να συμπεράνουμε την ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων στους μαθητές αυτής της ηλικίας αλλά και εξωτερικών (αμοιβή) και κοινωνικών και να φροντίσουμε να ενισχύσουμε την καλλιέργεια των πρώτων έναντι των δεύτερων.

Περιορισμοί

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα μεταφράστηκαν κι δομήθηκαν για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους ελέγχθηκε μέσω της διαδικασίας test-retest και του δείκτη συνάφειας. Ωστόσο, το δείγμα που έλαβε μέρος στην έρευνα ήταν μικρό για να μπορέσουμε να υποστηρίξουμε πως τα εργαλεία είναι ικανά να δώσουν δεδομένα που μπορούν να γενικευτούν. Επιπλέον, ο δείκτης συνάφειας κινήθηκε σε μέτρια επίπεδα.

Τα ερωτηματολόγια, και κατ' επέκταση η κλίμακα ως μορφή ερωτηματολογίου, είναι κλειστά και δεν αφήνουν περιθώρια για διευκρινίσεις και περαιτέρω πληροφορίες. Αυτό έχει και θετικά και αρνητικά στοιχεία. Το θετικό είναι η πιο εύκολη επεξεργασία των δεδομένων όταν προέρχονται από πολλές πηγές και το περιεχόμενό τους που αφορά το θέμα και δεν αφήνει περιθώρια παρέκκλισης αφού έχουν δημιουργηθεί για τη διερεύνηση συγκεκριμένου θέματος. Απ' την άλλη, ακριβώς το γεγονός ότι είναι κλειστά εργαλεία δεν αφήνει το περιθώριο για διευκρινίσεις, που σε κάποιες περιπτώσεις θεωρούνται απαραίτητες (Cohen, Manion, 1994). Για παράδειγμα, οι προτάσεις «Δίνει έμφαση στην ποσότητα της δουλειάς παρά στην ποιότητα» και «Εμπλέκεται σε διάφορες δραστηριότητες αντί να περιφέρεται άσκοπα» που περιέχονται στο εργαλείο που δόθηκε σε εκπαιδευτικούς και γονείς, επιδέχονται συζήτηση ούτως ώστε να διασφαλιστεί πως έγιναν κατανοητές και οι απαντήσεις που δόθηκαν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Ο συνδυασμός τους με άλλα εργαλεία, για παράδειγμα, συνεντεύξεις ανοιχτού τύπου με τα άτομα του δείγματος θα βοηθούσε στην κατανόηση σε μεγαλύτερο βαθμό των αντιλήψεων του δείγματος.

Το ζητούμενο, όμως, της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών για τα κίνητρα παιδιών προσχολικής ηλικίας, και όχι η ερμηνεία και οι λόγοι που οδήγησαν στη δημιουργία αυτών των κινήτρων. Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που έχει η έρευνα αυτή, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως ο σκοπός για τον οποίο πραγματοποιήθηκε, επιτελέστηκε.

Προεκτάσεις

Η παρούσα έρευνα και τα αποτελέσματά της δίνουν αρκετές προτάσεις για προέκτασή της. Αρχικά, αν διευρυνόταν το δείγμα θα ήταν εφικτό να γενικευτούν συμπεράσματα σχετικά με τα κίνητρα παιδιών προσχολικής για μάθησης, κάτι που αποτελεί σημαντικό ζήτημα για την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον ο συνδυασμός εργαλείων θα βοηθούσε στην εμβάθυνση σε πολλά επίπεδα σχετικά με την κατανόηση των κινήτρων.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μια περιοχή του νομού Αχαΐας. Η περιοχή είναι ημιαστική και αυτό συνεπάγεται συγκεκριμένες συνθήκες διαβίωσης και νοοτροπίας των κατοίκων. Ο τρόπος που τα παιδιά μεγαλώνουν σε μια τέτοια περιοχή επηρεάζεται από τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία της. Θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθούν τα κίνητρα των παιδιών σε μια αστική και σε μια αγροτική περιοχή και να πραγματοποιηθεί σύγκριση των δεδομένων που θα προκύψουν.

Η προσχολική εκπαίδευση περιλαμβάνει δυο ομάδες παιδιών, τα προνήπια και τα νήπια. Οι διαφορές που συντελούνται σε αυτή την ηλικία είναι ραγδαίες από χρόνο σε χρόνο, σε όλα τα επίπεδα. Μια σύγκριση ανάμεσα σε αυτές τις δυο ομάδες θα μπορούσε να μας δώσει ενδιαφέροντα αποτελέσματα, όπως επίσης και μια σύγκριση ανάμεσα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και μαθητών του δημοτικού (Gilmore, 2003, Broussard, 2002).

Σε πολλές περιπτώσεις το φύλο διαφοροποιεί τα αποτελέσματα στην διερεύνηση του ίδιου θέματος (Gilmore, 2003). Η πραγματοποίηση μιας σχετικής έρευνας θα μπορούσε να μας δώσει κάποια στοιχεία για το αν ισχύει το ίδιο και στο ζήτημα των κινήτρων σε αυτή την ηλικία. Επίσης, στην παρούσα έρευνα, έλαβαν μέρος και οι γονείς των παιδιών, είτε γυναίκες είτε άνδρες. Θα ήταν ενδιαφέρον να ελεγχθεί αν και οι δυο γονείς του ίδιου παιδιού έχουν τις ίδιες αντιλήψεις για τα κίνητρα του παιδιού τους.

Τέλος, η διερεύνηση των κινήτρων αποτελεί το πρώτο στάδιο για την κατανόηση τους. Είναι σημαντικό πέρα απ' το να διακρίνουμε τα είδη κινήτρων που επικρατούν στην προσχολική ηλικία, να προσπαθήσουμε και να τα κατανοήσουμε για να μπορέσουμε να τα μεταβάλλουμε αν χρειάζεται ή να τα εξελίξουμε, να εντοπιστούν οι λόγοι και οι συνθήκες που οδήγησαν στην καλλιέργεια αυτών των κινήτρων ώστε αν χρειάζονται αλλαγή να γίνεται κάτω από ελεγχμένες συνθήκες.

Επίλογος

Η σημασία των κινήτρων για την εκπαίδευση και τη μάθηση διαφαίνεται απ' το πόσο έχουν απασχολήσει τους ερευνητές κατά καιρούς. Ωστόσο, τα κίνητρα καλλιεργούνται, δεν προϋπάρχουν στο άτομο. Το περιβάλλον ή τα άτομα που το απαρτίζουν είναι ικανά να δημιουργήσουν κίνητρα. Η παρούσα έρευνα έδειξε πως υπάρχουν κίνητρα για μάθηση ακόμα και σε μικρές ηλικίες. Τα κίνητρα αυτά μπορούν να αυξηθούν ή/και να μετατραπούν στις περιπτώσεις που χρειάζεται.

Οι γονείς αποτελούν τα σημαντικότερα πρόσωπα στη ζωή ενός παιδιού και μέσω αυτής της σχέσης ανταλλάσσονται συναισθήματα, σκέψεις, αντιλήψεις και ιδέες. Η δυνατότητα που έχουν οι γονείς να καλλιεργήσουν κίνητρα στα παιδιά τους είναι μεγάλη και ανεξάντλητη. Ακόμα και μέσα από καθημερινές δραστηριότητες, που δεν σχετίζονται άμεσα με την εκπαίδευση μπορούν να τους δείξουν τη σημασία της γνώσης και της μάθησης για τη ζωή τους.

Τα παιδιά στην προσχολική ηλικία ή και αργότερα μιμούνται τους ενήλικους, τους θεωρούν πρότυπα, και πόσο μάλλον τους γονείς τους. Μέσα από μια συμπεριφορά προσανατολισμένη στη μάθηση και στην αγάπη για τη γνώση, οι γονείς, χωρίς να προβαίνουν σε «κηρύγματα» υπέρ των αγαθών της μόρφωσης, μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά προς τη σωστή κατεύθυνση. Αυτό, ωστόσο, θα πρέπει να γίνεται με ειλικρίνεια και όχι επιτηδευμένα γιατί τα παιδιά διαθέτουν την ικανότητα να ξεχωρίσουν το αυθεντικό απ' το μη αυθεντικό.

Επιπλέον, οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις που έχουν συχνά οι γονείς απ' τα παιδιά τους, όταν είναι υπερβολικές, είναι ικανές να αναχαιτίσουν τα κίνητρα των παιδιών για μάθηση. Όταν καλούμαστε να επιτελέσουμε ένα έργο, που γνωρίζουμε ότι δεν έχουμε τη δυνατότητα να το φέρουμε εις πέρας, τα κίνητρα μας εξαλείφονται ή μειώνονται. Κάθε γονιός θα πρέπει να γνωρίζει τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού του και να το βοηθά να εξελίσσεται μέσα σε αυτά τα πλαίσια, έτσι ώστε οι δυνατότητες αυτές να διευρυνθούν αβίαστα και μέσω της προσπάθειας του παιδιού και όχι της επιβολής ή της προβολής των επιθυμιών των γονέων πάνω στο παιδί.

Τέλος, η είσοδος του παιδιού σε έναν οργανωμένο χώρο εκπαίδευσης, δεν είναι πάντα εύκολη, γιατί καλείται να αντιμετωπίσει προκλήσεις και να εγκλιματιστεί σε ένα νέο περιβάλλον, με άλλες συνθήκες από αυτές που έχει συνηθίσει. Οι γονείς, αρχικά θα πρέπει να προετοιμάσουν το παιδί για αυτή την αλλαγή ώστε να δεχτεί το

σχολείο ως ένα μέρος που θα είναι ασφαλές και θα μπορεί να είναι ο εαυτός του και έπειτα να το αφήσουν να ανακαλύψει μόνο του τη γνώση και τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Στις αναζητήσεις του αυτές το παιδί θέλει τους γονείς του υποστηρικτές και όχι επικριτές, και μέσω αυτής της υποστήριξης θα βρει τα κίνητρα να συνεχίσει και να χαρεί τη διαδικασία της μάθησης.

Ο ρόλος των γονέων διαφοροποιείται από αυτόν των εκπαιδευτικών και δεν θα πρέπει να συγχέεται. Με άλλο τρόπο και σε διαφορετικά πλαίσια εκπαιδευτικοί και γονείς καλούνται να καλλιεργήσουν κίνητρα στα παιδιά, αλλά με κοινό στόχο, την εσωτερική κινητοποίηση για μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί έχουν το χρόνο και τη δυνατότητα μέσα απ' την εκπαιδευτική διαδικασία να καλλιεργήσουν κίνητρα για μάθηση στους μαθητές τους και αυτός πρέπει να είναι ο πρωταρχικός τους στόχος.

Η σχετική με τα κίνητρα βιβλιογραφία προτείνει πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργούν ένα επιθυμητό περιβάλλον μάθησης στην αίθουσα, κατάλληλο για τη διαμόρφωση κίνητρου για μάθηση, να ελαχιστοποιούν το άγχος επίδοσης των μαθητών, να κάνουν γνωστές στους μαθητές τις προσδοκίες τους και να προκαλούν το κίνητρο μάθησης συνδέοντάς το με συγκεκριμένο περιεχόμενο ή δραστηριότητες που προκαλούν ενθουσιασμό, ενδιαφέρον, περιέργεια, να σχηματοποιούν στόχους μάθησης, να παρέχουν πληροφοριακή ανατροφοδότηση και να βοηθούν τους μαθητές να μάθουν με μεταγνωστικές στρατηγικές να ελέγχουν τους στόχους τους και τις γνωστικές στρατηγικές τους (Brophy, 1991).

Είναι σημαντικό, το φυσικό περιβάλλον να είναι ευχάριστο για τους μαθητές, ώστε να νιώσουν οικεία και να μπορούν να αφοσιωθούν απερίσπαστοι στην εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Αν η αίθουσα είναι χαοτική ή αν οι μαθητές είναι αγχωμένοι, τότε δεν είναι εύκολο ούτε και πιθανό να κινητοποιηθούν να μάθουν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Προκειμένου να κινητοποιηθούν οι μαθητές να μάθουν ο εκπαιδευτικός πρέπει να οργανώσει και να χειριστεί την αίθουσα ως ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης. Αυτό περιλαμβάνει ενθάρρυνση των μαθητών, υπομονετική υποστήριξη στις μαθησιακές τους προσπάθειες και να τους αφήνει να νιώθουν άνετα να μπορούν να εκφραστούν χωρίς φόβο και χωρίς να νιώθουν ότι θα κριθούν για τα λάθη τους.

Ένας άλλος παράγοντας που θα μπορούσε να κινητοποιήσει τους μαθητές είναι το κατάλληλο επίπεδο πρόκλησης/δυσκολίας. Οι μαθητές θα βαρεθούν αν οι δραστηριότητες είναι πολύ εύκολες και θα αισθανθούν ματαιώση αν είναι πολύ δύσκολες. Θα είναι στο μεγαλύτερο βαθμό κινητοποιημένοι απ' τις δραστηριότητες

που τους επιτρέπουν να επιτύχουν υψηλά επίπεδα επίτευξης όταν καταβάλλουν λογική προσπάθεια. Η επιτυχία αυτού του σκοπού, όμως, επιτυγχάνεται μόνο αν τα αντικείμενα μάθησης έχουν νόημα για τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιλέγουν δραστηριότητες που διδάσκουν κάποια γνώση ή δεξιότητα που έχει αξία μάθησης, είτε για την ίδια της τη φύση είτε γιατί οδηγεί ένα βήμα παραπέρα για την απόκτηση νέων και πιο σύνθετων στόχων. Δεν είναι λογικό να περιμένουμε από τους μαθητές να είναι κινητοποιημένοι για μάθηση αν συνεχώς περιμένουμε απ' αυτούς να εξασκούν δεξιότητες που τις έχουν ήδη κατακτήσει, να απομνημονεύουν στείρα, και όχι για σημαντικούς λόγους, να αντιγράφουν ορισμούς που δεν θα χρησιμοποιηθούν ποτέ στην καθημερινότητά τους, ή να επεξεργάζονται υλικό που δεν έχει νόημα για του μαθητές επειδή είναι αφηρημένο ή ξένο προς τις εμπειρίες τους.

Η έρευνα στο κίνητρο επίτευξης έχει δείξει πως η προσπάθεια και η επιμονή είναι ισχυρότερες στα άτομα που θέτουν στόχους μετρίου επιπέδου δυσκολίας, που έχουν πειστεί για την επιμονή στους στόχους αυτούς και που συγκεντρώνονται όχι στην αποφυγή αποτυχίας αλλά στην επίτευξη επιτυχίας. Έρευνες στις αντιλήψεις αποτελεσματικότητας έχουν δείξει πως η προσπάθεια και η επιμονή είναι ισχυρότερες στα άτομα που πιστεύουν ότι έχουν την αποτελεσματικότητα που χρειάζεται για να επιτύχουν στη δραστηριότητα παρά στα άτομα που έχουν έλλειψη αυτοαποτελεσματικότητας. Έρευνες για τους αιτιολογικούς προσδιορισμούς απόδοσης δείχνουν πως η προσπάθεια και η επιμονή είναι ισχυρότερη στα άτομα που αποδίδουν την απόδοσή τους σε εσωτερικούς και ελέγξιμους παράγοντες παρά σ' αυτούς που την αποδίδουν σε εξωτερικούς και μη ελέγξιμους. Συγκεκριμένα, η καλύτερη επίδοση σχετίζεται με την τάση απόδοσης της επιτυχίας σε ένα συνδυασμό από ικανότητα, με λογική προσπάθεια και μια τάση απόδοσης αποτυχίας είτε σε μη ικανοποιητική προσπάθεια ή σε σύγχυση σχετικά με το τι πρέπει να κάνει ο μαθητής ή επιμονή σε μια μη κατάλληλη στρατηγική για να το κάνει (Brophy, 1987).

Βασισμένοι σε αυτές τις παραδοχές οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώσουν τη διδασκαλία τους με τρόπο τέτοιο ώστε να αυξηθούν τα κίνητρα των μαθητών τους για μάθηση. Ο απλούστερος τρόπος να βεβαιωθούν οι μαθητές ώστε να προσδοκούν την επιτυχία είναι η διαβεβαίωση ότι θα επιτύχουν δουλεύοντας με συνέπεια. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δουλέψουν εξατομικευμένα και κινούμενοι με μικρά βήματα, προετοιμάζοντας τους μαθητές τους κατάλληλα για κάθε νέο βήμα ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν χωρίς σύγχυση ή ματαίωση. Σημειώνεται πως τα επίπεδα επιτυχίας των μαθητών εξαρτώνται όχι μόνο από τη δυσκολία της δραστηριότητας,

αλλά και απ' το βαθμό στο οποίο οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν τους μαθητές για τη δραστηριότητα μέσω καθοδήγησης και ανατροφοδότησης. Στο πλαίσιο αυτό είναι σημαντική και η στοχοθεσία, η αξιολόγηση απόδοσης και αυτοενδυναμωτικές δραστηριότητες. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βοηθά τους μαθητές να μάθουν να θέτουν στόχους και να δεσμεύονται σ' αυτούς. Αποτελεσματικότεροι είναι οι πιο κοντινοί παρά οι μακρινοί στόχοι, οι συγκεκριμένοι παρά οι γενικευμένοι, οι προκλητικοί παρά οι πολύ εύκολοι ή οι πολύ δύσκολοι. Θα πρέπει επιπλέον να παρέχει συγκεκριμένη και λεπτομερή ανατροφοδότηση, βοηθώντας τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τα σωστά κριτήρια για να κρίνουν την επίδοσή τους, ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν τις επιτυχίες τους και να αυτοενδυναμώνονται για τις προσπάθειες τους. Μέσα απ' αυτή τη διαδικασία οι μαθητές καθοδηγούνται ώστε να αναγνωρίζουν τη σύνδεση ανάμεσα σε προσπάθεια και αποτέλεσμα. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να σχηματοποιήσουν τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές βλέπουν την επίδοσή τους, τι θεωρούν ως επιτεύξιμο με λογική προσπάθεια, καθώς ορίζουν αυτή την επίτευξη ως επιτυχία, και καθώς αποδίδουν την επιτυχία στις προσπάθειες τους.

Είναι πιθανό οι γνώσεις ή οι δεξιότητες που αναπτύσσονται από μια ακαδημαϊκή δραστηριότητα να είναι χρήσιμες στους μαθητές και να τις χρησιμοποιήσουν και σε δικές τους προσωπικές ανάγκες παρέχοντας ένα εισιτήριο κοινωνικής αναγνώρισης ή ετοιμάζοντάς τους για επιτυχία στην επαγγελματική ή στη ζωή γενικότερα. Αυτός ο χαρακτήρας των δραστηριοτήτων θα πρέπει να τονιστεί απ' τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι μαθητές να δουν τις συνδέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και ζωής.

Βιβλιογραφία

- Κατσιλλης, Ι. (2004). *Επαγωγική Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές*. Πάτρα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις
- Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α. (1998). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Adkins, D. C., O'Malley, J. M., Ballif, B. L. (1972). Continuation of research on teaching preschool children motivation to achieve in school. Honolulu: Educational research and development center
- Apter, M.J. (1989). *Reversal theory: Motivation, emotion, and personality*. London: Routledge
- Atkinson, J.W. (1953). The achievement motive and recall of interrupted and completed tasks. *Journal of Experimental Psychology*, 46, 381-390
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215
- Bandura, A (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147
- Bong, M., Hoocevar, D. (2002). Measuring self-efficacy: multitrait - multimethod comparison of scaling procedures. *Applied measurement in education*, 15, 143-171
- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45, 40-48
- Brophy, J. (1991). I know I can do this, but where is my motivation?. *American Journal of community Psychology*, 19, 371-377
- Brostrom, S. (1995). Education, motivation for learning, and social competence of 6-year-olds in kindergarten in Denmark and the united states. *Child and Youth Care Forum*, 24(2), 107-123
- Broussard, S. (2002). The relationship between classroom motivation and academic achievement in first and third graders (thesis). University: Louisiana State University
- Chang, F., Burns, B. (2005). Attention in preschoolers: associations with effortful control and motivation. *Child Development*, 76 (1), 247 – 263
- Chaplain, R. (2000). Beyond exam results? Differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school. *Educational Studies*, 26(2), 177-190
- Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cole, J. (2002). What motivates students to read? Four literacy personalities. *The reading Teacher*, 56, 326-336

- Deci, E.L. (1972β). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement and inequity. *Journal of Personality & Social Psychology*, 22, 113-120
- Deci, E., Hodges, R., Pierson, L., Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, 25(7), 457-471
- Deci, E., Benware, C., Landy, D. (2006). The attribution of motivation as a function of output and rewards. *Journal of Personality*, 42, 652-667
- Dweck, C.S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 764-685
- Edwards, W. (1954). The theory of decision making. *Psychology Bulletin*, 51, 380-417
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, III.: Row, Peterson
- Galejs, I., King, A., Hegland, S.(2001). Antecedents of achievement motivation in preschool children. *Journal of Genetic Psychology*, 148(3), 333-348
- Gilmore, L. (2003).Mastery motivation: stability and predictive validity from ages two to eight. *Early Education & Development*, 14(4), 412-424
- Gottfried, A.E., Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 1990. 82(3), 525-538.
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3(1), 5-39
- Graham, S., Weiner, B. (1996). *Theory and principles of motivation*. New York: Macmillan
- Gray, J. A. (1982). *The neuropsychology of anxiety. An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system*. Oxford University Press
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berlin: Verlag
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley
- Hufton, N., Elliott, J., Illushin, L. (2003). Teacher's beliefs about student motivation: similarities and differences across cultures. *Comparative Education*, 39(3), 367-389
- Hull, C. L. (1952). *A behavior system*. New Haven, Conn.: Yale University Press
- Jones, E. E., Davis, K. E. (1965). *From acts to dispositions : the attribution process in person perception*. New York: Academic Press
- Kelley, H.H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 28, 107-128
- Kuhl, J. (1987). *Action control: the maintenance of motivational states*. New York: Springer-Verlag
- Lapointe, J., Legault, F., Batiste, S. (2005). Teacher interpersonal behavior and adolescents' motivation in mathematics: a comparison of learning disabled, average, and talented students. *International Journal of Educational research*, 43, 39-54

- Law, Y. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-grader's reading comprehension. *Educational Research*, 51, 77-95
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw- Hill
- Lewin, K. (1938). *The conceptual representation and the measurement of psychological forces*. Durham, N. C.: Duke University Press
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row
- Metallidou, P., Vlachou, A. (2007). Motivation beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. *International Journal of Psychology*, 42(1), 2-15
- McDougall, W.(1908). *An introduction to social psychology*. London: Methuen
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W. (1948). The projective expression of needs: The effect of different intensities of the hunger drive on thematic apperception. *Journal of experimental psychology*, 38, 643-658
- Montalvo, G., Mansfield, E. Miller, R. (2007). Liking or disliking the teacher: student motivation, engagement and achievement. *Evaluation and research in education*, 20(3), 144-158
- Monteflor, M., Williams, A., Williams, P., Go., N., Moriarty, J., Quinones, H., Bruggeman, S.(2006). Parent motivation strategies and the performance of preschoolers in a rural Philippine municipality. *Early Childhood Educational Journal*, 33(5), 333-340
- Newcomb, T.M. (1956). The prediction of interpersonal attraction. *American Psychologist*, 11, 575-586
- Osgood, C.E., Tannenbaum, P.H. (1955). The principle of congruity in the prediction of attitude change. *Psychological Review*, 62, 42-55
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578
- Pajares, F. Graham, L. (1999). Self- efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school children. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139
- Patrick, E., Mantzicopoulos, P., Samarapungavan, A., French, B (2008). Patterns of young children's motivation for science and teacher-child relationship. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 121-144
- Paulsen, M., Feldman, K. (1999). Student motivation and epistemological beliefs. *New directions for teaching and learning*, 78, 17-25
- Pintrich, P., De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40
- Phillips, N., Lindsay, G.(2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, 17(1), 57-73
- Radin, N.(1971). Maternal warmth, achievement motivation and cognitive functioning in lower-class preschool children. *Child Development*, 42, 1560-1565.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston:Houghton Mifflin

- Rotter, J. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Sears, P., Levin, H. (1957). Levels of aspiration in preschool children. *Child development*, 28 (3), 317-326
- Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46, 137-149
- Sheffield, F.D. (1966). *A drive-induction theory of reinforcement*. New York: Holt, Reinhart & Winston
- Slavin, R. (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Smith, M., Duda, J., Allen, J., Hall, H. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 155-190
- Snedden, P., Levin, H. (1957). Levels of aspiration in preschool children. *Child Development*, 28, 317-326
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66, 209-223
- Sutherland, D.(2005) Resiliency and collateral learning in science in some students of Cree ancestry. *Wiley Periodicals*
- Trommsdorff, G., Friedlmeier, W. (1999). Motivational conflict and prosocial behavior of kindergarten children. *International journal of behavioral development*, 23 (2), 413-429
- Tyler, F., Whisenant, J. (1962). Motivational changes during preschool attendance. *Child Development*, 33, 427-442
- Vallerand, R., Felletier, L., Briere, N., Senecal, C., Vallieres, E. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52, 1003-1017
- Walker, B. (2003). The cultivation of student self-efficacy in reading and writing. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 173-187
- Waters, J. (2006). *Social influences on academic motivation in early elementary school students* (Thesis). University: Yale
- Watson, J. B.(1913). Psychology as the behaviorist views. *Psychological Review*, 20, 158-177
- Weiner, B. (1985a). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of educational research*, 64, 557-573
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14

Wigfield, P. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Education Psychology Review*, 6, 49-78

Wigfield, P., Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81

Zajonc, R.B. (1968). Cognitive theories in social psychology. *The handbook of social psychology*, 1, 320-411

Παράρτημα Ι: Εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς

Σημειώστε, βάζοντας σε κύκλο ή βάζοντας Χ μπροστά απ' τις επιλογές που σας δίνονται, την απάντηση που πιστεύετε ότι περιγράφει καλύτερα τη συμπεριφορά του παιδιού. Συμπληρώνετε έχοντας κάθε φορά ένα μαθητή υπόψη σας. Το εργαλείο αυτό συμπληρώνεται ξεχωριστά για κάθε μαθητή σας.

Φύλο παιδιού:	Αγόρι	Κορίτσι		
Ηλικία παιδιού:	4	5	6	Άλλο
1. Επιδιώκει να έχει υψηλές επιδόσεις σε ό,τι κάνει				
Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
2. Επιμένει για να επιτύχει τους στόχους του/της				
Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
3. Προσπαθεί να διακρίνεται				
Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
4. Θέλει να κάνει πράγματα που του/της αρέσουν, χωρίς να ζητά τη βοήθεια άλλων				
Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
5. Νιώθει περήφανος/η όταν τα καταφέρνει				
Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
6. Αναζητά τις αιτίες των γεγονότων				
Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
7. Λέει ιστορίες ή περιγράφει πράγματα με εντυπωσιακό τρόπο				
Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
8. Φέρνει πράγματα (πχ βιβλία, παιχνίδια κλπ) στο σχολείο για να τα δείξει στην νηπιαγωγό και στους άλλους				
Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
9. Σε μια δύσκολη δραστηριότητα σταματάει την προσπάθεια σε σύντομο χρονικό διάστημα				
Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα

Παράρτημα II: Εργαλείο για τα παιδιά

Φύλο παιδιού:

Ηλικία παιδιού:

Όνομα παιδιού:

	Σ	Δ
1. Σε κάποια παιδιά αρέσει να προσπαθούν πάρα πολύ για να τα καταφέρουν		
2. Κάποια παιδιά προτιμούν τις εύκολες εργασίες που είναι σίγουρα ότι μπορούν να τις κάνουν		
3. Σε κάποια παιδιά αρέσουν οι δύσκολες εργασίες γιατί τους αρέσει να προσπαθούν να τις κάνουν		
4. Σε κάποια παιδιά δεν αρέσει να κάνουν δύσκολες εργασίες		
5. Σε κάποια παιδιά δεν αρέσουν οι δύσκολες εργασίες γιατί πρέπει να προσπαθήσουν πολύ		
6. Σε κάποια παιδιά αρέσουν οι δύσκολες εργασίες γιατί τις βρίσκουν ενδιαφέρουσες		
7. Όταν κάποια παιδιά δεν καταλαβαίνουν κάτι, θέλουν να τους πει αμέσως η νηπιαγωγός την απάντηση		
8. Όταν κάποια παιδιά δεν καταλαβαίνουν κάτι, προτιμούν να προσπαθούν και να βρίσκουν μόνα τους την απάντηση		
9. Όταν κάποια παιδιά κάνουν ένα λάθος προτιμούν να ψάξουν τη σωστή απάντηση μόνα τους		
10. Όταν κάποια παιδιά κάνουν ένα λάθος, προτιμούν να παίρνουν τη σωστή απάντηση από τη νηπιαγωγό		
11. Αν κάποια παιδιά δυσκολευτούν σε μια εργασία ζητούν από τη νηπιαγωγό βοήθεια		
12. Αν κάποια παιδιά δυσκολευτούν σε μια εργασία, εξακολουθούν να προσπαθούν να την κάνουν μόνα τους		
13. Κάποια παιδιά δουλεύουν τις εργασίες για να μάθουν να τις κάνουν		
14. Κάποια παιδιά κάνουν τις εργασίες επειδή το είπε η νηπιαγωγός ή επειδή πρέπει		
15. Κάποια παιδιά κάνουν τις εργασίες για να βρουν πράγματα που θέλουν να μάθουν		
16. Σε κάποια παιδιά αρέσει να μαθαίνουν πράγματα που ενδιαφέρουν τα ίδια		
17. Κάποια παιδιά νομίζουν ότι είναι καλύτερα να κάνουν πράγματα που η νηπιαγωγός θεωρεί ότι πρέπει να μάθουν		
18. Κάποια παιδιά κάνουν ερωτήσεις στην τάξη επειδή θέλουν να μάθουν καινούρια πράγματα		
19. Κάποια παιδιά κάνουν ερωτήσεις επειδή θέλουν να τα προσέξει η νηπιαγωγός		

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

11. Έχει έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές του/της

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

12. Εμπλέκεται σε διάφορες δραστηριότητες αντί να περιφέρεται άσκοπα

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

13. Θέλει πάντα να ασχολείται με κάτι

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

14. Είναι ενθουσιασμένος/η με το σχολείο

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

Φύλο γονέα: Άντρας

Γυναίκα

Επάγγελμα γονέα:

Σας ευχαριστώ πολύ