



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΙΤΛΟΣ

**“Κίνητρα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως Προωθητικός Παράγοντας
για την Βελτίωση της Σχολικής Επίδοσης των Μαθητών”**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ

ΣΥΜΕΩΝΙΔΟΥ ΕΛΕΝΗ

ΦΛΩΡΙΝΑ 2022-2023

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	2
Πίνακες.....	5
Φύλλο Εξέτασης.....	9
Περίληψη	10
Εισαγωγή	12
Μέρος 1^ο: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	17
Κεφάλαιο 1ο - Εννοιολογική Προσέγγιση	17
1.1. Οριοθέτηση Κινήτρων	17
1.2. Βασικά Χαρακτηριστικά Κινήτρων.....	18
1.3. Εγγενή και Επίκτητα Κίνητρα	19
1.4. Εσωτερικά και Εξωτερικά Κίνητρα.....	21
1.5. Ιστορική Αναδρομή	24
1.6. Ψυχολογία Κινήτρων	28
Κεφάλαιο 2 ^ο - Βασικές Θεωρίες Κινήτρων	29
2.1. Ιστορικές Θεωρίες Κινήτρων.....	29
2.2. Σύγχρονες Θεωρίες Κινήτρων.	32
Κεφάλαιο 3 ^ο - τα Κίνητρα στη Μάθηση	40
3.1. Το Μαθησιακό Κίνητρο.....	40
3.2. Επιδράσεις στο Μαθησιακό Κίνητρο και τις Σχολικές Επιδόσεις	47
3.3. Η Συμβολή των Εκπαιδευτικών στο Μαθησιακό Κίνητρο και τις Σχολικές Επιδόσεις...49	
3.4. Εκπαιδευτικοί και Κίνητρα: Πεποιθήσεις Εκπαιδευτικών για τα Κίνητρα και τις Επιδόσεις των Μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	55
3.5. Εσωτερικά και Εξωτερικά Κίνητρα στη Μάθηση και τις Σχολικές Επιδόσεις	62

3.6. Παραδοσιακοί και Καινοτόμοι-Εναλλακτικοί Τρόποι Διδασκαλίας: Κίνητρα και Επιδόσεις Μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	74
Μέρος 2^ο: Εμπειρική Προσέγγιση	84
Κεφάλαιο 4ο - Ερευνητική Μεθοδολογία	84
4.1. Αναγκαιότητα της Έρευνας	84
4.2. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	85
4.3. Περιγραφή της Μεθοδολογικής, Θεωρητικής Προσέγγισης.....	86
4.4. Περιγραφή Ερευνητικών Εργαλείων	86
4.5. Περιγραφή Δείγματος	88
4.6. Περιγραφή Ερευνητικής Διαδικασίας.....	88
4.7. Ζητήματα Ηθικής και Δεοντολογίας	90
4.8. Ζητήματα Εγκυρότητας, Αξιοπιστίας και Συνάφειας.....	93
4.9. Προσέγγιση Ανάλυσης Δεδομένων	94
Κεφάλαιο 5 ^ο – Ανάλυση και Αποτελέσματα Δεδομένων	97
5.1. Ομαδοποίηση Εκπαιδευτικών.....	97
5.2 Αποτελέσματα στα εσωτερικά, εξωτερικά και μεικτά-ουδέτερα κίνητρα	100
5.3 Αποτελέσματα προτάσεων κινήτρων από εκπαιδευτικούς.....	105
5.4. Αποτελέσματα στις Καινοτόμους και Παραδοσιακές Μεθόδους Διδασκαλίας.....	111
5.5. Αποτελέσματα στις Πεποιθήσεις Εκπαιδευτικών για τα Κίνητρα και τη Μάθηση των Μαθητών τους.....	114
5.6. Αποτελέσματα στις Πεποιθήσεις Γονέων για τα Κίνητρα, τη Μάθηση και την Εκπαίδευση των Παιδιών τους	124
Κεφάλαιο 6 ^ο –Συζήτηση Δεδομένων.....	131
Κεφάλαιο 7 ^ο – Συμπεράσματα/Επίλογος.....	141
Βιβλιογραφία	147

Παράρτημα	161
------------------------	------------

Πίνακες

Πίνακας 1: Συχνότητες Ατόμων ανά Έτος στην Εκπαίδευση	97
Πίνακας 2: Συχνότητες Ατόμων ανά Είδος Κινήτρων (Ομάδα 1-5 Έτη στην Εκπαίδευση)	101
Πίνακας 3: Συχνότητες Ατόμων ανά Είδος Κινήτρων (Ομάδα 6-10 Έτη στην Εκπαίδευση)	101
Πίνακας 4: Συχνότητες Ατόμων ανά Είδος Κινήτρων (Ομάδα 11-15 Έτη στην Εκπαίδευση)	101
Πίνακας 5: Συχνότητες Ατόμων ανά Είδος Κινήτρων (Ομάδα 16-20 Έτη στην Εκπαίδευση)	102
Πίνακας 6: Συχνότητες Ατόμων ανά Είδος Κινήτρων (Ομάδα 21-25 Έτη στην Εκπαίδευση)	102
Πίνακας 7: Συχνότητες Ατόμων ανά Είδος Κινήτρων (Ομάδα 26-30 Έτη στην Εκπαίδευση)	103
Πίνακας 8: Συχνότητες Ατόμων ανά Είδος Κινήτρων (Ομάδα 31-35 Έτη στην Εκπαίδευση)	103
Πίνακας 9: Συχνότητες Ατόμων ανά Είδος Κινήτρων (Ομάδα 36-40 Έτη στην Εκπαίδευση)	103
Πίνακας 10: Συχνότητες Εξωτερικών Κινήτρων σε Όλο το Δείγμα	103
Πίνακας 11: Συχνότητες Εσωτερικών Κινήτρων σε Όλο το Δείγμα	104

Πίνακας 12: Συχνότητες Μεικτών-Ουδέτερων Κινήτρων σε Όλο το Δείγμα	104
Πίνακας 13: Συχνότητες Κινήτρων Που Προτείνουν οι Εκπαιδευτικοί σε Όλο το Δείγμα	105
Πίνακας 14: Συχνότητες Εξωτερικών Αμοιβών Που Επέλεξαν οι Εκπαιδευτικοί σε Όλο το Δείγμα	107
Πίνακας 15: Συχνότητες Εμποδίων στην Επιτυχία των Μαθητών Που Πρότειναν οι Εκπαιδευτικοί σε Όλο το Δείγμα	108
Πίνακας 16: Συχνότητες για την Αντιμετώπιση Εμποδίων στην Επιτυχία των Μαθητών Που Πρότειναν οι Εκπαιδευτικοί σε Όλο το Δείγμα	110
Πίνακας 17: Συχνότητες Καινοτομίας ανά Ομάδες	112
Πίνακας 18: Μέσος Όρος Καινοτομίας στο Σύνολο του Δείγματος	113
Πίνακας 19: Συχνότητες Απαντήσεων 1 ^{ης} Πεποίθησης Εκπαιδευτικών	114
Πίνακας 20: Συχνότητες Απαντήσεων 2 ^{ης} Πεποίθησης Εκπαιδευτικών	115
Πίνακας 21: Συχνότητες Απαντήσεων 3 ^{ης} Πεποίθησης Εκπαιδευτικών	115
Πίνακας 22: Συχνότητες Απαντήσεων 4 ^{ης} Πεποίθησης Εκπαιδευτικών	116

Πίνακας 23: Συχνότητες Απαντήσεων 5 ^{ης} Πεποίθησης Εκπαιδευτικών	
.....	116
Πίνακας 24: Συχνότητες Απαντήσεων 6 ^{ης} Πεποίθησης Εκπαιδευτικών	
.....	117
Πίνακας 25: Συχνότητες Απαντήσεων 7 ^{ης} Πεποίθησης Εκπαιδευτικών	
.....	117
Πίνακας 26: Συχνότητες Απαντήσεων 8 ^{ης} Πεποίθησης Εκπαιδευτικών	
.....	118
Πίνακας 27: Συχνότητες Απαντήσεων 11 ^{ης} Πεποίθησης Εκπαιδευτικών	
.....	119
Πίνακας 28: Συχνότητες Απαντήσεων 13 ^{ης} Πεποίθησης Εκπαιδευτικών	
.....	120
Πίνακας 29: Συχνότητες Απαντήσεων 15 ^{ης} Πεποίθησης Εκπαιδευτικών	
.....	121
Πίνακας 30: Συχνότητες Απαντήσεων 16 ^{ης} Πεποίθησης Εκπαιδευτικών	
.....	122
Πίνακας 31: Συχνότητες Απαντήσεων για τις Συμπεριφορές στην Τάξη	
.....	123
Πίνακας 32: Συχνότητες Απαντήσεων στα Κίνητρα που Προτείνουν οι Γονείς	
.....	124
Πίνακας 33: Συχνότητες Απαντήσεων Γονέων για Εφαρμογή Καινοτόμου και Δημιουργικής Διδασκαλίας από τους Εκπαιδευτικούς των Παιδιών τους	
.....	126
Πίνακας 34: Συχνότητες Απαντήσεων Γονέων για την Προσπάθεια Παρακίνησης των Παιδιών τους από τους Εκπαιδευτικούς τους	

.....	126
Πίνακας 35: Συχνότητες Απαντήσεων Γονέων Σχετικά με την Ενασχόληση τους στη Μελέτη των Παιδιών τους	
.....	127
Πίνακας 36: Συχνότητες Απαντήσεων Γονέων για την Χρήση Επιβράβευσης ως Κίνητρο στα Παιδιά τους	
.....	128
Πίνακας 37: Συχνότητες Απαντήσεων Πεποιθήσεων Γονέων Σχετικά με την Παραίτηση των Παιδιών τους από το Διάβασμα	
.....	129
Πίνακας 38: Συχνότητες Απαντήσεων Γονέων για τις Εφαρμογές Μεθόδων από τους Ίδιους ως Κίνητρα για τα Παιδιά τους.	
.....	130

Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης: _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής: _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός: - _____

Ο/η συγγραφέας

.....

βεβαιώνει

ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό τη μελέτη των κινήτρων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προωθητικό παράγοντα για την βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Οι ερευνητικές υποθέσεις αφορούν την καλύτερη επίδραση των εσωτερικών κινήτρων ενεργοποιούν στο ενδιαφέρον των παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μάθηση, καθώς επίσης και την ευρεία χρήση των καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης με σκοπό την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το θεωρητικό και το εμπειρικό. Στο θεωρητικό αποσαφηνίζονται οι εννοιολογικές προσεγγίσεις των κινήτρων υπό το πρίσμα των θεωριών των κινήτρων ψυχολογίας καθώς επίσης αναλύεται και το μαθησιακό κίνητρο. Επιπλέον, γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση μέσα από θεωρίες και έρευνες πάνω στα κίνητρα και τις εφαρμογές τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όπως επίσης και των παραδοσιακών και καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης. Στο δεύτερο μέρος, το εμπειρικό, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, ο ερευνητικός σκοπός και οι στόχοι της έρευνας. Ακολουθεί η παρουσίαση των δεδομένων και η ανάλυση τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την υπόθεση σχετικά με την θετικότερη επίδραση των εσωτερικών κινήτρων συγκριτικά με των εξωτερικών κινήτρων, σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, η υπόθεση σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων τρόπων εκπαιδευτές στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών διαψεύστηκε. Βέβαια, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να είναι αντιπροσωπευτικά του συνόλου των συνθηκών που επικρατούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος συμμετεχόντων, ωστόσο, μπορούν να γίνουν ορισμένες εκτιμήσεις με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, εφόσον μπορούν να επιβεβαιωθούν και από την βιβλιογραφία από σχετικές θεωρίες και προηγούμενες έρευνες.

Λέξεις Κλειδιά: Κίνητρα, Μάθηση, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Ψυχολογία Κινήτρων, Εκπαιδευτικοί, Μαθητές.

Abstract

The purpose of this work is to study the motivations used by primary education teachers as a promoting factor for improving students' school performance . The research hypotheses concern the internal motivation and how it effects primary school children's interest in learning, as well as the use of innovative educational methods in order to attract students' interest. This dissertation consists of two parts, the theoretical and the empirical. The conceptual approaches to motivation are clarified in the light of motivation theories as well as the motivation in learning is analyzed. In addition, a bibliographic review is made through theories and research on motivation and the application in primary education as well as traditional and innovative educational methods. In the second part, the research methodology, research purpose and research objectives are presented. The presentation of the data and their analysis follows. The results of the research confirm the hypothesis regarding the positive effect of internal motivation compared to external motivation, in primary school students. However, the hypothesis about the implementation of innovative ways in the majority of teachers to enhance the interest of students was not confirmed. The results cannot be presented as valid due to the small size of the sample, but they can be discussed on the basis of the literature and previous research.

Keywords: Motivation, Learning, Primary Education, Psychology of Motivation, Teachers, Students.

Εισαγωγή

Σε μια εποχή ραγδαίων εξελίξεων, οικονομικού, κοινωνικού, επιστημονικού και πολιτισμικού τομέα, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη εκσυγχρονισμού του σχολικού και εκπαιδευτικού πλαισίου ώστε να ανταποκρίνεται στις μορφωτικές-εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας και ο δασκαλοκεντρικός χαρακτήρας της, παραχωρεί πλέον τη θέση του σε νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που βασίζονται στην ενεργητική μάθηση. Στόχο πλέον αποτελεί μια διαθεματική στροφή προς τη γνώση, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων. Μάλιστα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού τείνει να εξελιχθεί βαθμιαία και να αποκτήσει μία νέα υπόσταση, διαμεσολαβητικής και συντονιστικής φύσεως, η οποία στοχεύει να κατευθύνει τους μαθητές ώστε τα παιδιά να οικοδομήσουν τη γνώση μέσα από την πράξη και τα βιώματά τους. Επαναπροσδιορίζοντας τους στόχους της εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και παρέχοντας νέα μέσα και δυνατότητες στους μαθητές, δημιουργείται μια κουλτούρα μάθησης που προσαρμόζεται στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Η εκτεταμένη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και άλλων τεχνολογικών μέσων και αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, αποτελούν συστατικά στοιχεία της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας αναδεικνύοντας συγχρόνως το χαρακτήρα της σύγχρονης και καινοτόμου εκπαίδευσης (Μυσερλή, 2015).

Η χρήση των κινήτρων από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προωθητικός παράγοντας για την βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, αποτελεί και το κύριο θέμα της παρούσας εργασίας. Μέσα από την έρευνα και την βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας εργασίας, θα συζητηθεί η ανάγκη χρήσης των κινήτρων στην εκπαιδευτική διαδικασία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ερευνητικές υποθέσεις που θα ερευνηθούν είναι οι εξής: Α) Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πλειοψηφία τους χρησιμοποιούν καινοτόμους τρόπους μάθησης για να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον

των μαθητών τους. Β) Τα εσωτερικά κίνητρα ενεργοποιούν περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μάθηση. Η έρευνα θα διεξαχθεί με ερωτηματολόγια τόσο κλειστού όσο και ανοιχτού τύπου. Η επιλογή του θέματος βασίζεται στην επιθυμία να προστεθεί άλλη μία έρευνα στο κομμάτι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα κίνητρα, και να υπάρξει προβληματισμός πάνω στο θέμα τόσο σε εκπαιδευτικούς και γονείς, όσο και στους αναγνώστες, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης στα δημοτικά σχολεία.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό. Στο θεωρητικό γίνεται μία αποσαφήνιση του όρου των κινήτρων καθώς αναλύονται τα κίνητρα σε διάφορες θεωρίες κινήτρων που τα προσεγγίζουν η κάθε μία υπό το πρίσμα της. Επιπλέον, γίνεται αναφορά και στο μαθησιακό κίνητρο, τις επιρροές που δέχεται και τις επιδράσεις του στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Έπειτα, γίνεται εκτενέστερη ανάλυση του θέματος των κινήτρων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με αναφορά σε έρευνες και στα ευρήματά τους. Οι έρευνες αφορούν τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, τους καινοτόμους και παραδοσιακούς τρόπους εκπαίδευσης, τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στη μάθηση και τα κίνητρα. Στο εμπειρικό μέρος διεξάγεται έρευνα πάνω στα κίνητρα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μελετώνται οι εφαρμογές παραδοσιακών και καινοτόμων τρόπων εκπαίδευσης, η εφαρμογή εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα και τις επιδόσεις των μαθητών τους. Για τα παραπάνω ζητήματα μοιράστηκαν τρία ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας, κλειστού και μικτού τύπου. Επιπλέον, έγινε μια έρευνα στις πεποιθήσεις των γονέων, μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πάνω στα κίνητρα που ενεργοποιούν τα παιδιά τους στη μάθηση, και την εφαρμογή τους από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους.

Αναλυτικότερα, στο 1ο κεφάλαιο, επιχειρείται μία εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας των κινήτρων. Ξεκινώντας από την οριοθέτηση των κινήτρων, έπονται τα βασικά

τους χαρακτηριστικά. Έπειτα γίνεται μία αρχική αναφορά στα εγγενή και επίκτητα κίνητρα, όπου αργότερα σε άλλη ενότητα γίνεται περαιτέρω ανάλυσή τους μέσω των ερευνών. Επιπλέον, στην παρούσα ενότητα γίνεται και η ιστορική αναδρομή στα κίνητρα. Τέλος, η ενότητα κλείνει με την αναφορά στην ψυχολογία κινήτρων, ποιο είναι το αντικείμενο μελέτης της και με ποιες μεθόδους το μελετά.

Στο 2ο κεφάλαιο, ακολουθούν οι βασικές θεωρίες κινήτρων και κάποιες ακόμη που αποτελούν προεκτάσεις των βασικών θεωριών. Στις θεωρίες κινήτρων γίνεται μία διάκριση μεταξύ των ιστορικών και σύγχρονων θεωριών. Στις θεωρίες κινήτρων γίνεται πάλι μία αναφορά στα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα υπό το πρίσμα των θεωριών που τα αναλύουν.

Στο 3ο κεφάλαιο, αναλύεται το μαθησιακό κίνητρο, πώς οριοθετείται αυτό στα πλαίσια της μάθησης, πώς λειτουργεί και τι επιδράσεις έχει στη μάθηση των μαθητών. Μάλιστα, αναλύεται η συμβολή των εκπαιδευτικών στα κίνητρα των μαθητών τους για μάθηση και δίνεται έμφαση στους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να στραφούν προς αυτή πιο ενεργά. Στο κεφάλαιο αυτό ξεκινά και η αναφορά σε πλήθος ερευνών που ασχολείται με το ζήτημα της συμβολής των εκπαιδευτικών στα κίνητρα. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα κίνητρα και τις επιδόσεις των μαθητών τους και τις επιδράσεις που έχει όλο αυτό στη μάθηση των παιδιών. Επιπλέον, γίνεται εκτενέστερη αναφορά σε έρευνες και αποτελέσματα για την προσέγγιση του. Στην ίδια ενότητα, προσεγγίζονται τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα που θίγονται σε προηγούμενες ενότητες, αλλά αυτή τη φορά η αναφορά γίνεται μέσα από τις έρευνες. Τέλος, το κεφάλαιο κλείνει με την επίδραση των καινοτόμων και παραδοσιακών μεθόδων εκπαίδευσης, καθώς, επίσης το συγκεκριμένο κομμάτι αναλύεται υπό το πρίσμα ερευνών στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο 4ο κεφάλαιο, όπου ξεκινά το 2ο μέρος της εργασίας, το εμπειρικό, βρίσκεται η ερευνητική μεθοδολογία. Η ενότητα αυτή ξεκινά με την αναγκαιότητα της διεξαγωγής της έρευνας. Έπειτα, αναλύεται ο ερευνητικός σκοπός και τα ερωτήματα καθώς επίσης γίνεται και η περιγραφή της θεωρητικής και μεθοδολογικής προσέγγισης. Στην ίδια ενότητα γίνεται και η περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας, από τα οποία, τρία αφορούν τους εκπαιδευτικούς και ένα τους γονείς μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεχίζοντας, περιγράφονται οι συμμετέχοντες της έρευνας, οι οποίοι ήταν εκπαιδευτικοί και γονείς μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Περιγράφεται επίσης και η ερευνητική διαδικασία σχετικά με το είδος και την προσέγγιση της παρούσας έρευνας αναφορικά με την χορήγηση και την ανάλυση των ερωτηματολογίων. Πολύ σημαντικό στην παρούσα ενότητα αποτελεί το κομμάτι των ζητημάτων ηθικής και δεοντολογίας, καθώς επίσης και το κομμάτι ζητημάτων εγκυρότητας, συνάφειας και γενικής εφαρμογής των δεδομένων. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ενημέρωση σχετικά με την προσέγγιση στην ανάλυση των δεδομένων ώστε να γίνει προετοιμασία για το 3ο κεφάλαιο που αφορά την ανάλυση δεδομένων.

Το 5ο κεφάλαιο αφορά την ανάλυση δεδομένων. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο αναλύονται τα δεδομένα με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την περιγραφική ανάλυση που έγινε με το πρόγραμμα Jamonί και παρατίθενται πίνακες συχνοτήτων όπου εξηγούνται με κείμενα και αναφορές. Σε κάθε ανάλυση του κάθε ερωτηματολογίου για κάθε σημαντικού ερωτήματος, καταγράφονται και συγκρίνονται τα σημαντικότερα αποτελέσματα που σχετίζονται με τις ερευνητικές υποθέσεις και το θέμα της παρούσας εργασίας.

Στο 6ο κεφάλαιο βρίσκεται η συζήτηση των δεδομένων. Η συζήτηση επικεντρώνεται στα αποτελέσματα των δυο, κυρίως, ερωτηματολογίων που απαντούν στις ερευνητικές υποθέσεις που αφορούν τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα καθώς επίσης και τις

καινοτόμες οι παραδοσιακές εφαρμογές στην εκπαίδευση. Έπειτα γίνεται αναφορά στα δεδομένα των υπόλοιπων ερωτηματολογίων για πεποιθήσεις γονέων και εκπαιδευτικών πάνω στα κίνητρα, τη μάθηση και τις εφαρμογές διδασκαλίας. Το κεφάλαιο της συζήτησης αφορά την ανάλυση των παραπάνω σε σύνδεση με προγενέστερες έρευνες και τις θεωρητικές προσεγγίσεις που αναλύονται στο πρώτο κεφάλαιο.

Στο 7ο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων σχετικά με τις ερευνητικές υποθέσεις, καθώς γίνεται και ένας επίλογος για προτάσεις του μέλλοντος επί του θέματος.

Τέλος η εργασία, ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας και το παράρτημα, το οποίο περιέχει το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Μέρος 1^ο: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Κεφάλαιο 1ο - Εννοιολογική Προσέγγιση

1.1. Οριοθέτηση Κινήτρων

Τα κίνητρα, στον χώρο της ψυχολογίας συσχετίζονται με την έναρξη, την κατεύθυνση, την ένταση και την επιμονή της συμπεριφοράς. Τα κίνητρα αποτελούν μια χρονική και δυναμική κατάσταση που δεν πρέπει να συγχέονται με την προσωπικότητα ή το συναίσθημα. Κίνητρο ορίζεται ως η επιθυμία του ατόμου και η προθυμία του να κάνει κάτι (Brown, 2007). Τα κίνητρα ενός ατόμου ενεργοποιούνται για την επίτευξη στόχων και έχουν επίγνωση των οφελών κάθε στόχου και κατάστασης (Hasana, 2019). Αποτελούν τον λόγο που τα άτομα ασχολούνται με οποιαδήποτε επιδίωξη (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012). Είναι μια ενεργειακή αλλαγή μέσα στο άτομο που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική διέγερση και προσδοκώμενη αντίδραση στόχου (Hamalik 2014). Επίσης, αποτελεί έναν ψυχικό παράγοντα που δεν είναι διανοητικός. Ο ρόλος του είναι να αυξάνει το πάθος, να νιώθει το άτομο χαρούμενο και πρόθυμο να μάθει (Kholifah et al., 2020). Ο όρος «κίνητρο» περιγράφει μια ενεργή κίνηση σκέψης, που ενεργοποιείται όταν ένα άτομο ανταποκρίνεται σε ένα πρόβλημα (Hasana, 2019).

Τα ανθρώπινα όντα έχουν ενδιαφέροντα, στόχους και προτιμήσεις, και αυτές οι δομές χρησιμεύουν ως πρότυπα για το εάν πρέπει να καταβάλουν προσπάθεια για τη δραστηριότητα και τον βαθμό στον οποίο οι προσπάθειες θεωρούνται αποτελεσματικές. Μάλιστα, καθώς τα άτομα δεσμεύονται, οι παραπάνω δομές το βοηθούν να παρακολουθεί και να κατευθύνει τις προσπάθειές του προς την επίλυση των στόχων που έχει θέσει για τη δέσμευσή του, συμπεριλαμβανομένης της πρόσληψης γνωστικών και συναισθηματικών πόρων που βελτιώνουν τις πιθανότητές για επιτυχία. Εξαιτίας αυτού, το κίνητρο διαθέτει πηγαίο ρόλο στην αυτορρύθμιση (Hannula et al, 2016). Ορίζονται γενικά ως η εσωτερική κατάσταση που ενεργοποιεί το άτομο να δράσει, το ωθεί σε διάφορες κατευθύνσεις και το

διατηρεί επικεντρωμένο σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και συμπεριφορές. Τα κίνητρα επηρεάζουν την συμπεριφορά, την μάθηση και την απόδοση με τέσσερις τρόπους τουλάχιστον. Πρώτον, αυξάνουν την ενέργεια και το επίπεδο δραστηριότητας. Δεύτερον, κατευθύνουν προς συγκεκριμένους στόχους, επηρεάζουν δηλαδή τις επιλογές του ατόμου. Τρίτον, προωθούν την έναρξη αλλά και την επιμονή σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Τέταρτον, επηρεάζουν τις στρατηγικές μάθησης και τις γνωστικές διεργασίες (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

1.2. Βασικά Χαρακτηριστικά Κινήτρων

Τα κίνητρα διαφέρουν ως προς την ένταση και ως προς την κατεύθυνση. Είναι δυνατόν να δημιουργηθούν με διάφορους τρόπους για κάποια συμπεριφορά. Μπορεί να είναι χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου, μπορεί να προκύψουν από εγγενή χαρακτηριστικά του έργου (πχ. να είναι διασκεδαστικό), μπορεί να προέρχονται από εξωτερικούς παράγοντες, πχ. η βαθμολόγηση για κάποιον μαθητή. Τα κίνητρα μπορεί να αποτελούν μία από τις πιο καθοριστικές συνιστώσες της συμπεριφοράς και της μάθησης, όμως είναι δύσκολο να μετρηθούν (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012). Η κινητοποίηση αποτελεί μια διαδικασία που γίνεται αντιληπτή έμμεσα από ποικίλες συμπεριφορές όπως την επιλογή επίτευξης έργων, την προσπάθεια, την επιμονή και τις λεκτικές αναφορές και περιλαμβάνει στόχους όπου δίνουν έναυσμα για δράση (Schunk et al., 2010).

Ένα κίνητρο μπορεί να δρα μόνο σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή και σε συγκεκριμένο τόπο. Δηλαδή η επίδραση των περιβαλλοντικών συνθηκών στην διαμόρφωση του κινήτρου και της συμπεριφοράς είναι κρίσιμη. Ένα άλλο κίνητρο μπορεί να δρα με συστηματικό τρόπο οποιαδήποτε στιγμή υπάρχουν συγκεκριμένες συνθήκες. Σε αυτή την περίπτωση το κίνητρο επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου διαχρονικά και ενώ το πλαίσιο αναφοράς δύναται να διαφέρει από εκείνο μιας άλλης φοράς. Πάλι σε αυτή την περίπτωση πρόκειται για κίνητρα που διαθέτουν σταθερά τα χαρακτηριστικά του ατόμου ή

προδιαθέσεις. Υπάρχουν ωστόσο και κίνητρα που είναι παροδικά καθώς συνδέονται με επιθυμίες, προδιαθέσεις ή στόχους και σκοπούς που αφορούν το μέλλον. Αυτά τα κίνητρα μεταβάλλονται στο χρόνο και τις συνθήκες και το καθένα από αυτά ενεργεί με διαφορετικό τρόπο και επηρεάζει την δραστηριότητα του ατόμου επίσης με διαφορετικό τρόπο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012). Με βάση τον Geen (1995, όπως αναφέρεται στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012), τα κίνητρα αποτελούν τα αίτια που προκαλούν και διαφοροποιούν την κατεύθυνση και την ένταση της συμπεριφοράς και της δράσης.

Επίσης, κίνητρα μπορούν να θεωρηθούν και οι εσωτερικές αιτίες συμπεριφοράς όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, οι επιθυμίες, οι προθέσεις, τα συναισθήματα, οι διαφορές υποκειμενικές καταστάσεις και ερμηνείες των πραγμάτων, και οι εξωτερικές αιτίες, όπως οι αμοιβές και οι ποινές ή θέλητρα και φόβητρα. Τα κίνητρα διακρίνονται σε εγγενή και επίκτητα. Εγγενή είναι αυτά που έχουν κληρονομική βάση, όπως τα ένστικτα. Τα επίκτητα αποκτούνται μέσα από διαδικασίες μάθησης κατά την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Επιπλέον, διακρίνονται σε φυσιολογικά, εξυπηρετούν δηλαδή τη λειτουργία του οργανισμού και τη σωματική ομοίωση, και σε βιολογικά, καθώς εξυπηρετούν την επιβίωση, τη συντήρηση και την αναπαραγωγή του ατόμου και του είδους, και σε ψυχολογικά, καθώς σχετίζονται με το θυμικό, την προσωπικότητα, και τις συναλλαγές του ατόμου με το περιβάλλον. Μάλιστα, τα κίνητρα διακρίνονται και σε συνειδητά ή ασυνειδητά. Δηλαδή, μπορεί να αποτελούν αιτία για την οποία το άτομο έχει επίγνωση, ή να αποτελούν αιτία που λειτουργεί έξω από τη συνειδητή ενημερότητα. Τα ασυνειδητά κίνητρα αποτελούν τους λόγους που επικαλούνται οι άνθρωποι για τις πράξεις τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

1.3. Εγγενή και Επίκτητα Κίνητρα

Στις θεωρίες κινήτρων γίνεται διάκριση μεταξύ εγγενούς και εξωγενούς κινήτρου, με βάση τους διαφορετικούς λόγους ή στόχους που προκαλούν μια δράση. Ο βαθμός που οι

άνθρωποι διαθέτουν εγγενή κίνητρα αφορά στην επιμονή και την απόδοση στο χώρο εργασίας, στον εκπαιδευτικό-ακαδημαϊκό χώρο, συμπεριφορές υγείας και άλλα (Cerasoli et al. 2014, Grant & Berry 2011, Judge et al. 2001, Ng et al. 2012, Papaioannou et al. 2006, Vallerand 2007, van Egmond et al. 2017. όπως αναφέρεται στο Fishbach & Woolley, 2021). Ο λόγος που το εγγενές κίνητρο αποτελεί κρίσιμο παράγοντα πρόβλεψης της δέσμευσης σε αυτούς τους τομείς βρίσκεται στον ορισμό της δράσης με εγγενή κίνητρα ως αποδοτική από μόνη της. Οι Ryan & Deci (2000. όπως αναφέρεται στο Fishbach & Woolley, 2021) όρισαν το εγγενές κίνητρο ως «την εγγενή τάση να αναζητά καινοτομία και προκλήσεις, να επεκτείνει και να ασκήσει τις ικανότητές του, να εξερευνήσει και να μάθει... [αντιπροσωπεύει] τη φυσική κλίση προς την αφομοίωση, την κυριαρχία, το αυθόρμητο ενδιαφέρον και εξερεύνηση» (σελ. 70). Αυτή αποτελεί μια προοπτική του εγγενούς κινήτρου για συγκεκριμένο περιεχόμενο που αναφέρεται ως επίτευξη συγκεκριμένων εσωτερικών στόχων (π.χ. προσπάθεια για ένταξη, ανάπτυξη) και τους διαφοροποιεί από τους εξωτερικούς [π.χ. προσπάθεια για θέση και οικονομικά αποτελέσματα (Greco & Kraimer 2020; Fishbach & Woolley, 2021).

Σύμφωνα με τους Deci και Ryan, αυτά τα περιεχόμενα δραστηριότητας είναι πιθανότερο να βιωθούν ως αυτοσκοπός, επομένως να έχουν εγγενή κίνητρα [γράφουν «ένας συγκεκριμένος τύπος αυτόνομου κινήτρου...[που] αναφέρεται σε δραστηριότητες για τις οποίες βρίσκεται το κίνητρο στην ίδια τη συμπεριφορά» (Deci et al. 2017, σελ. 21, όπως αναφέρεται στο Fishbach & Woolley, 2021). Ο διαχωρισμός της προέλευσης των κινήτρων θεωρήθηκε πως υπονοούσε ότι η επιδίωξη εσωτερικών κινήτρων είναι εγγενής και η επιδίωξη εξωτερικών κινήτρων είναι εξωγενής. Συχνά εξισώνεται το εγγενές κίνητρο με την επιδίωξη της αυτονομίας και τα εξωτερικά κίνητρα με την επιδίωξη του πλούτου. Ωστόσο, ενώ ο διαχωρισμός ανάμεσα στα έμφυτα και επίκτητα κίνητρα αποτελεί κεντρικό ερώτημα στη θεωρία κινήτρων, η ανάλυση αυτή που στηρίζεται στο περιεχόμενο επικεντρώνεται

κυρίως στην οριοθέτηση των διαφορών μεταξύ των περιεχομένων του στόχου, εσωτερικού έναντι εξωτερικού, και στην τεκμηρίωση της διαδικασίας με την οποία οι άνθρωποι αποκτούν και ταυτίζονται με εξωτερικά κίνητρα.

1.4. Εσωτερικά και Εξωτερικά Κίνητρα

Τα εξωτερικά είναι τα κίνητρα που οδηγούν στην ενασχόληση για την επίτευξη ενός σκοπού. Τα εσωτερικά κίνητρα είναι συνυφασμένα με το πλαίσιο, αναφέρονται στο πώς τα άτομα βλέπουν τις δραστηριότητες και μπορεί να διαφοροποιούνται με το χρόνο και τις αλλαγές των περιστάσεων. Διάφορα στάδια εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων πιθανόν να συνυπάρχουν εντός των ατόμων σε μία συγκεκριμένη στιγμή. Έχει φανεί πώς τα εσωτερικά κίνητρα δύνανται να ευνοήσουν τη μάθηση και την επίτευξη καλύτερα από τα εξωτερικά κίνητρα (Schunk et al., 2010).

Το μοντέλο της Harter (1981, όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010) μελετά τις εμπειρίες επιτυχίας και αποτυχίας. Σημαντικοί παράγοντες είναι ο βαθμός δυσκολίας του έργου, οι ανταμοιβές, οι φορείς κοινωνικοποίησης, η αντιληπτή επάρκεια και η εσωτερική ευθύνη των στόχων κατάκτησης της γνώσης και η ανάγκη για επιδοκιμασία. Η Harter υποστήριξε πως τα εσωτερικά κίνητρα περιλαμβάνουν την προτίμηση για την πρόκληση, παρακίνηση για εργασία για να ικανοποιήσει το άτομο την περιέργεια του, ανεξάρτητες απόπειρες κατάκτησης της γνώσης, ανεξάρτητη κρίση και εσωτερικά κριτήρια για την επιτυχία και την αποτυχία (Schunk et al., 2010). Τα εσωτερικά κίνητρα ταυτίστηκαν και με τη συναισθηματική προσδοκία. Αυτό ουσιαστικά σημαίνει πως τα σημαντικά συμβάντα που ακολούθησαν μία ενέργεια του οργανισμού, θα επαναληφθούν, εάν επαναληφθεί η αντίδραση. Η προσδοκία αυτή δημιουργείται μέσω της κλασικής εξαρτημένης μάθησης, καθώς τα περιβαλλοντικά στοιχεία που συνυπάρχουν με την αμοιβή σχετίζονται με αυτήν και έχουν την ίδια τη συναισθηματική αξία (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

Το κίνητρο αποτελεσματικότητας, ορίστηκε από τον White (1959, όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010). Ο σκοπός του κινήτρου αποτελεσματικότητας είναι η απόκτηση της αίσθησης ότι τα άτομα είναι αποτελεσματικά σε κάτι. Αυτή η ανάγκη υπάρχει από νωρίς στην αρχή της ζωής. Ο White υποστηρίζει ότι τα κίνητρα αποτελεσματικότητας προωθούν τους ανθρώπους προς την επάρκεια και έτσι αυτοί ικανοποιούνται με τα αισθήματα κατάκτησης της γνώσης. Η θεωρία της αποτελεσματικότητας στα κίνητρα είναι αρκετά γενικευμένη και περιορίζει την ερμηνεία πρόβλεψης γεγονότων (Schunk et al., 2010). Η θεωρία της Harter (1978, 1981α, 1996, όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010) προσπάθησε να εντοπίσει τις προϋποθέσεις και τις συνέπειες των κινήτρων αποτελεσματικότητας. Αν και White εστίασε στις επιδράσεις της επιτυχίας στα κίνητρα αποτελεσματικότητας, η Harter θεωρούσε ότι τα αποτελέσματα της επιτυχίας είναι σχετικά. Μάλιστα, ο βαθμός δυσκολίας των έργων κρίνεται εν δυνάμει σημαντικός για το μέγεθος της επίδρασης των αποτελεσμάτων. Ο ρόλος των παραγόντων κοινωνικοποίησης και ο ρόλος των ατομικών παραγόντων χρειάζεται να ληφθούν επίσης υπόψη. Σχετικός είναι και ο τρόπος που τα παιδιά εσωτερικεύουν τους στόχους κατάκτηση της γνώσης και αναπτύσσουν ένα σύστημα αυτό-ανταμοιβής. Επιπλέον, πρέπει να εντοπιστούν οι σημαντικοί συσχετισμοί των κινητών αποτελεσματικότητας όπως η αντιληπτή επάρκεια και ο αντιληπτός έλεγχος (Schunk et al., 2010).

Η έννοια του αντιληπτού ελέγχου ως προς την αντίληψη του έργου και τα αποτελέσματα είναι κεντρική σε πολλούς ισχυρισμούς για τα εσωτερικά κίνητρα. Ο Rotter (1966, όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010) επέκτεινε την θεωρία του για την κοινωνική μάθηση ώστε να συμπεριλάβει την δυνατότητα ελέγχου, που αποτελεί μια γενικευμένη πεποίθηση σχετικά με την έκταση κατά την οποία οι συμπεριφορές επηρεάζουν τα αποτελέσματα (επιτυχία -αποτυχία). Τα άτομα με εξωτερικό έλεγχο θεωρούν ότι οι πράξεις τους έχουν μικρή επίδραση στα αποτελέσματα και είναι λίγα αυτά που είναι σε θέση

να κάνουν για να τα αλλάξουν. Τα άτομα με εσωτερικό έλεγχο κοπιάζουν να πετύχουν την κατάκτηση της γνώσης στο περιβάλλον τους, ενδεικτικό των εσωτερικών κινήτρων. (Schunk et al., 2010).

Ο ρόλος της προσωπικής υπαιτιότητας στα εσωτερικά κίνητρα αναδείχθηκε από τον de Charms (1968, 1984, όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010). Αποκλειστική υπαιτιότητα είναι οι πρωτοβουλίες στη συμπεριφορά ενός άτομο που έχουν σκοπό να μεταβάλλουν το περιβάλλον. Ο de Charms υποστήριξε τους τα άτομα αγωνίζονται να γίνουν αιτιώδεις παράγοντες και ότι είναι πρωταρχικό κίνητρο είναι να φέρουν μεταβολές στο περιβάλλον. Από την άλλη, στην θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, ο Deci και οι συνεργάτες του (Deci, 1980; Deci & Moller, 2005; Deci & Ryan, 1985, 1991; Reeve, Deci, & Ryan, 2004; Ryan & Deci, 2000. όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010) διακρίνουν τον αυτοπροσδιορισμό από τη θέληση. Η θέληση είναι η "δυνατότητα του ανθρώπινου οργανισμού να επιλέξει πώς θα ικανοποιήσει τις ανάγκες" (Deci, 1980, σ. 26. όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010). Αυτοπροσδιορισμός είναι η "διαδικασία αξιοποίησης της θέλησης" (Deci, 1980, σ 26. όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010). Ο αυτοπροσδιορισμός απαιτεί να αποδέχονται τα άτομα τις δυνάμεις τους, να κάνουν επιλογές και να προσδιορίζουν τρόπους ικανοποίησης των αναγκών τους. Αυτές είναι η ανάγκη για επάρκεια για αυτονομία και για σχέση με τους άλλους.

Η ανάγκη για αυτονομία αναφέρεται στην ανάγκη να νιώθει κάποιος την αίσθηση ελέγχου, επίδραση επικοινωνίας στις αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον ή, από άποψη αιτιακών αποδόσεων, έναν αντιληπτό εσωτερικό τόπο αιτιότητας. Η σχέση με τους άλλους που αποτελεί την τελευταία βασική ανάγκη αναφέρεται στην ανάγκη να είναι και κάνει σε μία ομάδα και μερικές φορές αποκαλείται "ανάγκη του ανήκειν". Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού των Deci, Ryan et al, (2000. όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010) δημιούργησε προβληματισμό, και μεγάλη έρευνα και έχει σημαντικές εφαρμογές στην

παιδαγωγική πρακτική. Πολλά σημεία στη θεωρία δεν έχουν ξεκαθαριστεί το μοντέλο εξελίσσεται διαρκώς (Schunk et al., 2010).

Ροή πραγμάτωσης ο Csikszentmihalyi και οι συνεργάτες του (1975, 1978, 1985, 1990, 1996, 1997, 1999; Csikszentmihalyi, Abuhamdeh, & Nakamura, 2005; Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988; Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993, 1998, όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010) όρισαν το αναδυόμενο κίνητρο ως τη βάση που πηγάζει από την ανακάλυψη νέων στόχων και ανταμοιβών ως συνέπεια της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Αυτή η προσέγγιση δίνει έμφαση στα εσωτερικά κίνητρα. Κατά τον Csikszentmihalyi (1985, όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010), η συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από δυνάμεις εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων.

1.5. Ιστορική Αναδρομή

Η σύγχρονη ψυχολογία είναι το προϊόν της φιλοσοφικής σκέψης που ανάγεται στην αρχαία Ελληνική φιλοσοφία και στις εξελίξεις στη μελέτη της φυσιολογίας. Αυτές οι δύο προσεγγίσεις επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό την πρώιμη ψυχολογική σκέψη και πράγματι συνεχίζουν να επηρεάζουν την κατανόησή μας για τις ψυχολογικές διαδικασίες σήμερα. Η μελέτη των κινήτρων είναι ένα πολύπλοκο μείγμα φιλοσοφικών και φυσιολογικών εννοιών. Ενώ ορισμένοι θεωρητικοί προσπάθησαν να κατανοήσουν το κίνητρο σχεδόν αποκλειστικά από τη σκοπιά της φυσιολογίας, άλλοι το προσέγγισαν από μια πιο φιλοσοφική κατεύθυνση. Τόσο η φιλοσοφία όσο και η φυσιολογία έχουν πολλά να προσφέρουν στους ψυχολόγους που προσπαθούν να ξεδιαλύνουν τα περίπλοκα κίνητρα που ενεργοποιούν και κατευθύνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Petri, & Govern, 2012). Ήδη από την αρχαιότητα έγινε διάκριση ανάμεσα στο σώμα και την ψυχή. Η ψυχή πιστευόταν ότι δομείται από τρία συστατικά. Το λογικό (γνώση), το θυμικό (συναίσθημα) και την βούληση. Τα κίνητρα σχετίζονται με το θυμικό μέρος. Το ερώτημα αφορούσε το πώς τα τρία αυτά συστατικά της ψυχής αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και με το σώμα και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά

(Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012). Η θέληση αντικατοπτρίζει την επιθυμία ή τον σκοπό του ατόμου. Η βούληση είναι η πράξη της χρησιμοποίησης της θέλησης. Οι φιλόσοφοι και οι ψυχολόγοι αντικρούονταν ως προς το εάν η βούληση ήταν μια ανεξάρτητη διεργασία ή ένα υποπροϊόν άλλων νοητικών διεργασιών. Οι θεωρίες πάνω στη βούληση δίνουν μια ανεπαρκή ερμηνεία για τα κίνητρα καθώς περιοριζόταν στην πραγματοποίηση των έργων που σχεδιάστηκαν για την επίτευξη στόχων, ενώ η διαμόρφωση των στόχων δεν λαμβανόταν υπόψη (Schunk et al., 2010).

Ο Descartes (όπως αναφέρεται στο Boring, 1950, σελ. 172., όπως αναφέρεται στο Petri, & Govern, 2012, σελ. 16) είναι γνωστός για τα επιχειρήματά του σχετικά με τη δυαδική φύση των ανθρώπων. Ο δυϊσμός θεωρεί ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά, αποτελεί εν μέρει το αποτέλεσμα μιας ελεύθερης, λογικής ψυχής και εν μέρει το αποτέλεσμα αυτόματων, μη ορθολογικών διαδικασιών του σώματος. Σύμφωνα με τον Descartes (όπως αναφέρεται στο Boring, 1950, σελ. 172. όπως αναφέρεται στο Petri, & Govern, 2012, σελ. 16), οι άνθρωποι, όντας οι μόνοι κάτοχοι ψυχών, παρακινούνται τόσο από την ψυχή, όπου τα κίνητρα αυτού του τύπου συχνά ονομάζονταν θέληση, όσο και από το σώμα, όπου τα κίνητρα αυτού του τύπου αργότερα αποδίδονταν στο ένστικτο. Τα ζώα, δεν έχουν ψυχές και επομένως είναι ουσιαστικά αυτόματα, μηχανικά όντα. Αυτή η μηχανιστική προσέγγιση και η πρόταση του Descartes για έμφυτες ιδέες, μια άποψη παρόμοια με αυτή του Πλάτωνα, έγιναν μια βάση για την ενστικτώδη ψυχολογία που ήταν δημοφιλής γύρω στις αρχές του 20ού αιώνα. Έτσι, από πολλές απόψεις η διαμάχη φύσης-ανατροφής μπορεί να θεωρηθεί ως αποτέλεσμα των φιλοσοφιών του Αριστοτέλη και του Descartes (Boring, 1950, σελ. 172. όπως αναφέρεται στο Petri, & Govern, 2012, σελ. 16). Μια πρώιμη προσέγγιση των κινήτρων στράφηκε πράγματι προς τα ένστικτα ή στις έμφυτες τάσεις που εκδηλώνονται στη συμπεριφορά. Τα ένστικτα δεν είναι προδιαθέσεις που ωθούν το άτομο να δράσει με ιδιαίτερους τρόπους, αλλά περιλαμβάνουν νοητικές λειτουργίες με γνωστικά,

συναισθηματικά και βουλητικά συστατικά στοιχεία. Η θεωρία αυτή, έχει βάση, ωστόσο η θεώρηση όλων των συμπεριφορών ως ενστικτωδών, υποβιβάζει τον ρόλο της μάθησης. Άλλη μια πρόιμη ψυχολογική θεωρία που σχετίζεται με τα κίνητρα, είναι η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud όπου θα γίνει περαιτέρω αναφορά αργότερα (Schunk et al., 2010).

Ο McDougall (1908. όπως αναφέρεται στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012) δεν περιοριζόταν στα ένστικτα της αναπαραγωγής και της επιθετικότητας σαν κυρίαρχες ενστικτώδεις ορμές. Πίστευε πως υφίστανται διάφορα ένστικτα στον άνθρωπο. Ο McDougall θεωρούσε τα ένστικτα ως "εγγενείς ψυχοφυσικές προδιαθέσεις, που κάνουν αυτόν που τις έχει να αντιληφθεί και να προσέξει ορισμένου τύπου αντικείμενα, να έχει την εμπειρία μιας συναισθηματικής διέγερσης καθώς αντιλαμβάνεται ένα τέτοιο αντικείμενο, και να δρα σε σχέση προς αυτό με έναν ειδικό τρόπο ή, τουλάχιστον, να έχει την εμπειρία μιας ορμής προς τέτοια δράση (1908. Στο βιβλίο των Bindra & Steward, 1971. σ. 18. 1969. όπως αναφέρεται στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012). Ωστόσο, ένας τέτοιου είδους ορισμός για τα κίνητρα είναι ασαφής και συμβάλλει ελάχιστα στην κατανόηση των κινήτρων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012). Οι απόψεις του McDougall δέχθηκαν πολύ γρήγορα κριτική από τον Watson (1913. όπως αναφέρεται στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012) και ενίσχυσαν τη μεγάλη διαμάχη για τα κίνητρα στη δεκαετία του 1920. Οι ακραίες θέσεις για τη χρήση του όρου "ένστικτο" οδήγησαν στον εγκαταλειφθούν την επόμενη δεκαετία.

Η έρευνα των κινήτρων, θεμελιώθηκε κατά τη δεκαετία του 1930. Η ερμηνεία της παθολογικής συμπεριφοράς μέχρι και τη δεκαετία του 1950 ερμηνευόταν από τη θεωρία του Freud (1915, όπως αναφέρεται στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012) και άλλων ψυχαναλυτών. Αυτό συνέβη καθώς η ερμηνεία της ολότητας της συμπεριφοράς δεν μπόρεσε να αναχθεί σε στοιχειώδεις φυσιολογικές λειτουργίες, που αποτελούσαν το κύριο συμπεριφορικό, ερμηνευτικό πλαίσιο μέχρι και τη δεκαετία του 1960. Το ζήτημα της ελευθερίας της βούλησης δεν τέθηκε όλα αυτά τα χρόνια, καθώς η επικρατέστερη άποψη ήταν αυστηρά

ντετερμινιστική. Ουσιαστικά θεωρούσε για κάθε συμπεριφορά υπάρχει κάποιο αίτιο, και μάλιστα τα αίτια είναι βιολογικά ή καθαρά περιβαλλοντικά. Έτσι, οι φυσικοί παράγοντες ελέγχουν πλήρως την ανθρώπινη ενέργεια και δεν υφίστανται περιθώρια επιλογής για το άτομο. Αυτή η θεωρητική οπτική είχε σαν αποτέλεσμα να καλλιεργηθεί. Η έρευνα στα κίνητρα, όχι όμως και στο θέμα της βούλησης.

Από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα, με την καθιέρωση της Γνωστικής Ψυχολογίας, τα θεωρητικά πρότυπα που αναπτύχθηκαν για την ερμηνεία των κινήτρων συμπεριλαμβάνουν τη γνώση και γνωστικές διαδικασίες ως αναπόσπαστα κομμάτια της λειτουργίας των κινήτρων. Το κίνητρο επίτευξης, οι γνωστικές συγκρούσεις, η μεταβολή στάσεων και οι αιτιακές αποδόσεις, αποτελούν θέματα που μεταφέρουν την έμφαση από τα βιολογικά και περιβαλλοντικά (εξωγενή) κίνητρα, στα εγγενή κίνητρα, πού μπορεί να είναι συναισθήματα αλλά και ιδέες με την ισχύ κινήτρου. Παρά την αλλαγή στην αντιμετώπιση των κινήτρων, η στροφή προς τη μελέτη της βούλησης δεν έγινε έως και τη δεκαετία του 1980. Έπρεπε να γίνουν μεγαλύτερες αλλαγές στην αντίληψη της συμπεριφοράς. Η βούληση επανήλθε με τον Julius Kuhl (1983. όπως αναφέρεται στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012), που διέκρινε ατομικές διαφορές στην δυνατότητα που έχουν τα άτομα να προστατεύουν μία προώθηση που πραγματοποιείται από παρεμβολές ανταγωνιστικών προθέσεων ή από εμμονή σε σκέψεις για προηγούμενες αποτυχημένες απόπειρες (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

Οι σύγχρονες αντιλήψεις για το ρόλο των μηχανισμών του εγκεφάλου στα κίνητρα είναι σε μεγάλο βαθμό αποτελέσματα ανακάλυψης σχετικά με το πώς το νευρικό σύστημα αποκτά πληροφορίες και ελέγχει τη συμπεριφορά. Κάποτε πίστευαν ότι τα νεύρα επέτρεπαν τη ροή των πνευμάτων των ζώων από το ένα μέρος του σώματος στο άλλο. Η έννοια του αντανακλαστικού και ο στενός του σύντροφος, το ένστικτο. είναι αποφύσεις της ιδέας ότι τα πνεύματα των ζώων που προέρχονται από τα αισθητήρια όργανα κατά μήκος μιας οδού στέλνονται πίσω στους μύες κατά μήκος μιας ξεχωριστής οδού. Ο Γαληνός (περίπου 129-199

μ.Χ.) είχε μαντέψει σωστά ότι πρέπει να υπάρχουν ξεχωριστά αισθητήρια και κινητικά νεύρα (Petri, & Govern, 2012).

1.6. Ψυχολογία Κινήτρων

Ο κλάδος της ψυχολογίας που ασχολείται με τα κίνητρα ονομάζεται ψυχολογία κινήτρων. Ο κλάδος αυτός έχει στόχο να περιγράψει ως πρώτο ερώτημα ποιες είναι οι δυνάμεις που συνυπάρχουν με τις γνωστικές διεργασίες και προσδιορίζουν την κατεύθυνση της συμπεριφοράς, αλλά και την ένταση και τη διάρκεια της προσπάθειας για την επίτευξη των στόχων. Ένα επιπλέον ερώτημα είναι το πώς αναγνωρίζονται τα διάφορα κίνητρα και πώς μπορεί να μετρηθεί η ένταση τους. Τρίτο ερώτημα αποτελεί το εάν οι άνθρωποι αναπτύσσουν διαφορετικά κίνητρα, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και τον χαρακτήρα τους. Τέταρτο ερώτημα αποτελεί το ποιος είναι ο μηχανισμός σύμφωνα με τον οποίο διαμορφώνονται τα κίνητρα και μέσα από τον οποίο επηρεάζουν την τελική συμπεριφορά. Τέλος, αν είναι δυνατόν τα κίνητρα να μεταβληθούν και να αναπτυχθούν νέα και διαφορετικά (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

Στη μελέτη των κινήτρων επικρατούν δύο μέθοδοι, η πειραματική και η μη-πειραματική ή αλλιώς κλινική παράδοση. Η πρώτη προσπαθεί να προσδιορίσει με αντικειμενικό τρόπο ποια είναι τα κίνητρα, ποιες σχέσεις διαμορφώνονται μεταξύ τους και μεταξύ αυτών και της παρατηρούμενης συμπεριφοράς. Αυτή η μέθοδος είναι η πρωταρχική επιλογή των ερευνητών που προσπαθούν να κατανοήσουν τους νόμους που χαρακτηρίζουν τα κίνητρα αλλά και τους μηχανισμούς που επηρεάζουν τη συμπεριφορά, που συνδέεται με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σήμερα αποτελεί τη μοναδική μέθοδο μελέτης των κινήτρων, καθώς και υφίστανται αρκετά εξελιγμένες πειραματικές τεχνικές, που επιτρέπουν το σχεδιασμό σύνθετων πειραματικών καταστάσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων για τις αλληλεπιδράσεις των κινήτρων που εμπλέκονται σε αυτές. Η μη πειραματική μέθοδος προσπαθεί επίσης να καταγράψει τους νόμους που προσδιορίζουν τη συμπεριφορά. Όμως, ο

τρόπος συνάθροισης των κινήτρων και η σχέση τους με τη συμπεριφορά αποτελούν θεωρητικές κατασκευές, που δύσκολα μπορούν να ελεγχθούν κλινικά (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

Κεφάλαιο 2^ο - Βασικές Θεωρίες Κινήτρων

2.1. Ιστορικές Θεωρίες Κινήτρων

Στα πλαίσια της θεωρίας κινήτρων αναπτύχθηκε πλήθος θεωριών και προσεγγίσεων πάνω στα κίνητρα. Παρακάτω θα αναλυθούν ορισμένες από αυτές, ξεκινώντας από τις πρώιμες και καταλήγοντας στις πιο σύγχρονες.

2.1.1. Συμπεριφορισμός και Συνειρμικές Θεωρίες. Οι συμπεριφορικές θεωρίες ανήκουν στις πρώιμες θεωρίες κινήτρων και τα κίνητρα ορίζονται με αναφορά στο ρυθμό ή στην πιθανότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς και στα παρατηρήσιμα φαινόμενα. Οι συμπεριφοριστές υποστηρίζουν πως στις ερμηνείες για τα κίνητρα δεν είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη σκέψεις και συναισθήματα, ούτε οι τρόποι που οι άνθρωποι κινητοποιούνται από τα περιβαλλοντικά συμβάντα (Schunk et al, 2010). Η θεωρίες αυτές έδιναν έμφαση στην συμπεριφορά, ως την μόνη παρατηρήσιμη μεταβλητή σε ψυχολογικές έρευνες. Συνειρμοί, είναι οι δεσμοί που αναπτύσσονται μεταξύ στοιχειωδών μονάδων που συνιστούν μια συμπεριφορά, δηλαδή στα ζεύγη Ερέθισμα-Απάντηση/Αντίσταση (E-A). Οι συμπεριφοριστές μελετούν δύο τύπους μάθησης, την κλασική εξαρτημένη μάθηση και την συντελεστική μάθηση. Η κλασική εξαρτημένη μάθηση του Pavlov, έδειξε πως δεν απαιτείται κανένα κίνητρο για να ερμηνευτεί η συμπεριφορά που ελέγχεται από στο το είδος μάθησης. Κατά την κλασική εξαρτημένη μάθηση δύο ερεθίσματα, ένα εξαρτημένο ουδέτερο ερέθισμα και ένα ανεξάρτητο μπορεί να συνδεθούν και να οδηγήσουν σε μία εξαρτημένη αντίδραση. Επιπλέον, με βάση την κλασική εξαρτημένη μάθηση, η μάθηση επηρεάζεται από εσωτερικές αντιδράσεις και μάλιστα συναισθηματικές. Στον τομέα της συντελεστικής μάθησης, το

αποτέλεσμά μιας ενέργειας, δηλαδή το αν προσφέρει ευχαρίστηση ή πόνο, επηρεάζει την μάθηση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

Η θεωρία του Tolman (1932, όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010) σχετικά με τον σκόπιμο συμπεριφορισμό, που δίνει έμφαση στους στόχους, θεωρεί πως τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα προσφέρουν τα μέσα για την επίτευξη του στόχου και πρέπει να ερευνώνται στο πλαίσιο των εκάστοτε ενεργειών. Ο Tolman παρά την εστίαση στον συμπεριφορισμό, αναφέρεται εκτενώς σε γνωστικούς μηχανισμούς στην θεωρία του. Στην θεωρία του έδειξε πως η μάθηση γίνεται να πραγματοποιηθεί χωρίς ανταμοιβή ή περιορισμό της ορμής και πως οι προτροπές επηρεάζουν περισσότερο την επίδοση παρά την μάθηση. Αν και αυτό το εύρημα είναι ιδιαίτερα σημαντικό, ο Tolman δεν καλύπτει πλήρως την πολυπλοκότητα όσων επηρεάζουν τα κίνητρα (Schunk et al., 2010).

2.1.2. Θεωρίες Ορμής. Οι θεωρίες ορμής, που είναι κομμάτι των συνειρμικών θεωριών, έχουν δώσει έμφαση στην συμβολή των εσωτερικών παραγόντων στην συμπεριφορά. Οι ορμές αποτελούν εσωτερικές δυνάμεις που επιδιώκουν την διατήρηση της "ομοιόστασης" ή την βέλτιστη κατάσταση των σωματικών μηχανισμών. Καθώς ένας οργανισμός βιώνει την στέρηση κάποιας βασικής ανάγκης, ενεργοποιείται μια ορμή όπου ο οργανισμός αντιδρά. Η ορμή ελαττώνεται και η ανάγκη ικανοποιείται καθώς ο οργανισμός βρίσκει αυτό που αναζητά. Στις θεωρίες ορμής ανήκουν η θεωρία συστηματικής συμπεριφοράς του Hull (1943, όπως αναφέρεται στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012), η κινητοποίηση εν όψει ανταμοιβής, η θεωρία του Mower (1960, όπως αναφέρεται στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012) και η θεωρία των επίκτητων ορμών Miller (1948, όπως αναφέρεται στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

Στη θεωρία συστηματικής συμπεριφοράς ο Hull (1943, όπως αναφέρεται στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012) υποστήριξε πως η δύναμη της συνήθειας και η αναστολή παίζουν σημαντικό ρόλο στη συμπεριφορά. Η δύναμη της συνήθειας ή δύναμη της σύνδεσης

ερεθίσματος-αντίδρασης αυξάνεται όσο αυξάνονται οι συνδέσεις ερεθίσματος-αντίδρασης που δέχονται ενίσχυση. Η αναστολή αφορά την κούραση που οφείλεται στην αντίδραση και στην ενίσχυση που προκύπτει από τη μη αντίδραση όταν το άτομο νιώθει κούραση. Παρόλο που η ορμή και η δύναμη της συνήθειας ωθούν τους οργανισμούς σε αντίδραση, η αναστολή τους ωθεί σε αδράνεια. Το πρόβλημα στην θεωρία αυτή είναι πως οι ανάγκες δεν διεγείρουν πάντοτε συμπεριφορές που στοχεύουν στη μείωση της ορμής. Οι ορμές δύνανται να υφίστανται και δίχως την ύπαρξη βιολογικών αναγκών. Επιπλέον, οι άνθρωποι θέτουν και μακροπρόθεσμους στόχους, κάτι που σημαίνει πως μία ορμή που βασίζεται σε κάλυψη βιολογικών αναγκών δεν αποτελεί και το ισχυρότερο ερέθισμα κινητοποίησης για την επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012; Schunk et al, 2010).

Η κινητοποίηση εν όψει ανταμοιβής αποτελεί τροποποίηση της θεωρίας της συστηματικής συμπεριφοράς, ώστε να περιγράψει καλύτερα τα κίνητρα. Ο Hull συμπέρανε πως οι μεγαλύτερες ανταμοιβές καταλήγουν σε καλύτερη μάθηση και στην μεταγενέστερη επίτευξη του στόχου. Ωστόσο, αυτές οι ιδέες δεν επιβεβαιώθηκαν από μεταγενέστερες έρευνες (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012; Schunk et al, 2010). Ο Hull (1951, 1952, όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010) φαίνεται να τροποποίησε την θέση του ώστε να συμπεριλαμβάνει την κινητοποίηση εν όψει ανταμοιβής, η οποία αναφέρεται στην κινητοποίηση για επίτευξη στόχου και αποτελεί μια μεταβλητή επίδοσης παρά μάθησης.

2.1.3. Ψυχολογική Θεωρία του Freud. Άλλη μια πρώιμη ψυχολογική θεωρία που σχετίζεται με τα κίνητρα, είναι η θεωρία του Freud. Ο Freud (1966, όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010) αντιλαμβανόταν τα κίνητρα ως μια ψυχική ενέργεια. Σύμφωνα με τον Freud, όλα τα κίνητρα πηγάζουν από το id και το μόνο που μπορεί να κάνει το Εγώ είναι να μπλοκάρει ή να ανακατευθύνει την ενέργεια για να επιτύχει τους στόχους του (Crocker, & Baur, 2020, όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010). Όταν υπάρχουν ανάγκες, η ενέργεια αυξάνεται και οι ανάγκες ικανοποιούνται μέσω της διοχέτευσης της ενέργειας σε

συμπεριφορές που περιορίζουν τις ανάγκες. Ο περιορισμός των αναγκών προκαλεί ευχαρίστηση, καθώς η συσσώρευση της ενέργειας είναι δυσάρεστη. Η ενέργεια προσανατολίζεται προς την επίτευξη ενός στόχου και την ικανοποίηση. Η θεωρία του Freud είναι αρκετά εκτεταμένη με αποτέλεσμα να μην έχει ιδιαίτερο νόημα το αν είναι ορθή (Schunk et al, 2010).

2.2. Σύγχρονες Θεωρίες Κινήτρων.

Οι σύγχρονες θεωρίες μελετούν τις νοητικές διεργασίες που είναι το θεμέλιο των κινήτρων στα πλαίσια της επίτευξης. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους, ωστόσο διαθέτουν κοινές παραδοχές όπως ότι τα κίνητρα δεν είναι συνώνυμα με άλλα αποτελέσματα της επίτευξης (π.χ. μάθηση, επίδοση, αυτορρύθμιση), αλλά σχετίζονται με αμφίδρομο τρόπο με αυτά. Επίσης, είναι σύνθετα και εξαρτήματα από ποικίλους προσωπικούς, κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Επιπλέον, τα κίνητρα μεταβάλλονται κατά την διάρκεια της ανάπτυξης. Τέλος, τα κίνητρα αντικατοπτρίζουν ατομικές, ομαδικές και πολιτισμικές διαφορές (Schunk et al., 2010).

2.2.1. Κοινωνικο-γνωστική Θεωρία. Η κοινωνικο-γνωστική θεωρία ανήκει στις σύγχρονες θεωρίες για τα κίνητρα (Schunk et al, 2010). Δίνει έμφαση στον κρίσιμο ρόλο που παίζει το κοινωνικό περιβάλλον στα κίνητρα, τη μάθηση και την αυτορρύθμιση (Schunk & Usher, 2019). Σύμφωνα με την κοινωνικό-γνωστική θεωρία, η συμπεριφορά αναπαριστά μια αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Σημαντικές επιδράσεις στην κοινωνικό-γνωστική θεωρία άσκησαν οι θεωρίες μίμησης και η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Rotter (1954, όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010). Παρόλο που μερικές ιστορικές απόψεις σημειώνουν ομοιότητες με τις αρχές της κοινωνικό-γνωστικής θεωρίας, κάθε ιστορική οπτική έχει περιορισμούς που αποκλείουν τη δυνατότητα η οπτική αυτή να μπορεί να ερμηνεύσει το μέγεθος και την πολυπλοκότητα των κινήτρων. Η παλαιότερη θεωρία κοινωνικής μάθησης του Bandura τόνιζε τη σημασία της παρατήρησης (αντικαταστάτης)

μάθησης ή της μάθησης που συμβαίνει απουσία φανεράς απόδοσης από τον εκπαιδευόμενο (Bandura, 1977b; Bandura & Walters, 1963, όπως αναφέρεται στο Schunk, & DiBenedetto, 2020).

Στη θεωρία του Bandura (1986, 1993, 1997, 2001, όπως αναφέρεται στο Schunk, 2012; Schunk et al, 2010), τα κίνητρα αποτελούν συμπεριφορές κατευθυνόμενες προς κάποιο στόχο που προκαλούνται και διατηρούνται από τις προσδοκίες σχετικά με τα αναμενόμενα αποτελέσματα των πράξεων και την αυτο-αποτελεσματικότητα στην εκτέλεση των πράξεων αυτών (Schunk, 2012; Schunk et al, 2010). Η κοινωνική γνωστική θεωρία προβλέπει ότι οι στόχοι μπορούν να ενεργοποιήσουν και να κατευθύνουν τα κίνητρα (Bandura, 1986, 1997, όπως αναφέρεται στο Schunk, & DiBenedetto, 2020). Η πεποίθηση ότι οι εκπαιδευόμενοι σημειώνουν πρόοδο στους στόχους μπορεί να ενισχύσει την αυτο-αποτελεσματικότητα (Locke, 2018; Schunk, 2012. όπως αναφέρεται στο Schunk, & DiBenedetto, 2020). Αν και οι στόχοι είναι κρίσιμοι, από μόνοι τους μπορεί να μην επηρεάζουν πολύ τα κίνητρα. Αντίθετα, οι ιδιότητες στόχου όπως η ειδικότητα, η εγγύτητα και τη δυσκολία έχουν αποδειχθεί ότι έχουν επιρροή (Bandura, 1986; Locke, 2018; Locke & Latham, 2002, 2015. όπως αναφέρεται στο Schunk, & DiBenedetto, 2020).

2.2.2. Θεωρίες Προσδοκίας Αποτελεσματικότητας. Στις θεωρίες που αφορούν τα κίνητρα, οι προσδοκίες για το αποτέλεσμα είναι σημαντικές. Η αυτό-αποτελεσματικότητα επηρεάζει την επιλογή δραστηριοτήτων την προσπάθεια και την επιμονή. Η έννοια της προσδοκίας αποτελέσματος, αφορά την σύγκλιση ανάμεσα σε μία αντίδραση και το αποτέλεσμα της, και είναι παρόμοια με την έννοια του τόπου ελέγχου του Rotter (1966. όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010), αφορά τη σύγκλιση μεταξύ συμπεριφοράς και ενίσχυση. Η προσδοκία αποτελέσματος μοιάζει και με την προσδοκία επιτυχίας των θεωριών προσδοκίας-αξίας. Οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας κι οι προσδοκίες αποτελέσματος συνήθως σχετίζονται, αλλά είναι πιθανό ένα άτομο να έχει υψηλή αυτο-

αποτελεσματικότητα για ένα έργο και αρνητική προσδοκία αποτελέσματος. Ουσιαστικά, η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί σημαντικό καταλύτη για όλους τους τύπους συμπεριφορών επίτευξης (Schunk et al., 2010).

2.2.3. Θεωρία Στόχων και Απόδοσης. Οι κοινωνικο-γνωστικοί ερευνητές έχουν διερευνήσει και τις κινητήριες επιδράσεις τύπων στόχων όπως η μάθηση και η απόδοση. Οι μαθησιακοί στόχοι αναφέρονται στις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στρατηγικές που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές. Οι στόχοι απόδοσης υποδεικνύουν ποια εργασία πρέπει να ολοκληρώσουν οι μαθητές. Οι μαθησιακοί στόχοι εστιάζουν την προσοχή των μαθητών σε διαδικασίες και στρατηγικές που τους βοηθούν να βελτιώσουν τη μάθησή τους, ενώ οι στόχοι απόδοσης εστιάζουν την προσοχή στις κοινωνικές συγκρίσεις και στην ολοκλήρωση εργασιών. Αν και οι στόχοι απόδοσης μπορούν να επηρεάσουν τα κίνητρα, οι ερευνητικές μελέτες υποστηρίζουν την ιδέα ότι οι μαθησιακοί στόχοι οδηγούν σε καλύτερα κίνητρα και επιτεύγματα, ιδιαίτερα σε μεγαλύτερες χρονικές περιόδους (Anderman & Wolters, 2006; Schunk & Ertmer, 1999; White & DiBenedetto, 2018. όπως αναφέρεται στο Schunk, 2012).

2.2.4. Θεωρία Μίμησης. Στην κοινωνική γνωστική θεωρία, οι θεωρίες μίμησης αντιμετωπίζουν τη μίμηση ως ένστικτο, ως ένα αναπτυξιακό φαινόμενο, ένα γενικευμένο σύνολο αντιδράσεων και ως μία συντελεστική συμπεριφορά. Οι Miller και Donald (1941. όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010) ανέπτυξαν μία θεωρία μίμησης που αποτέλεσε τη βάση για την έρευνα στο πεδίο της μίμησης προτύπων. Όρισαν τη μίμηση ως μία διαδικασία κατά την οποία "παρόμοιες" ή "σε πλήρη αντιστοιχία" πράξεις εμφανίζονται "σε δύο ανθρώπους και συνδέονται με τις κατάλληλες ενδείξεις" (Miller & Donald, 1941, σ. 10. όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010). Υποστήριζαν ότι η μίμηση ήταν μία συντελεστική συμπεριφορά επειδή οδηγούσε στην ενίσχυση, ενώ υπάρχουν διάφοροι τύποι μίμησης. Για τα κίνητρα, ο πιο σημαντικός τύπος είναι η εξαρτώμενη μίμηση από την αντίστοιχη συμπεριφορά, εκδηλώνεται όταν το πρότυπο είναι μεγαλύτερο σε ηλικία και εξυπνότερο από

τον μιμητή. Η θεωρία δεν ερμηνεύει την εκ των υστέρων μίμηση, όπου οι μιμητές εκδηλώνουν πράξεις μίμησης ενώ μεσολαβεί ένα διάστημα από την εκτέλεση τους από τα πρότυπα, ούτε τις συμπεριφορές που προέρχονται από μίμηση δίχως ενίσχυση (Schunk et al., 2010).

2.2.5. Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης. Η θεωρία κοινωνικής μάθησης του Rotter (1954. όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010) περιλάμβανε δύο παρακινητικές μεταβλητές: την προσδοκία ή την πεποίθηση κάποιου για την πιθανότητα εμφάνισης μιας συγκεκριμένης ενίσχυσης μετά από μια συγκεκριμένη συμπεριφορά και την αξία ενίσχυσης ή πόσο εκτιμά ένα δεδομένο αποτέλεσμα σε σχέση με άλλα πιθανά αποτελέσματα (Schunk, 2012). Η θεωρία περιλαμβάνει τέσσερις βασικές μεταβλητές: το δυναμικό της συμπεριφοράς, την προσδοκία, την αξία ενίσχυσης και την ψυχολογική κατάσταση. Το δυναμικό συμπεριφοράς αφορά την πιθανότητα ένα άτομο να δράσει ακολουθώντας ένα συγκεκριμένο τρόπο συμπεριφοράς επιλέγοντας τον από ένα σύνολο άλλων εναλλακτικών τρόπων. Η προσδοκία αφορά την πεποίθηση ενός ανθρώπου αναφορικά με την πιθανότητα πώς μία συγκεκριμένη συμπεριφορά θα έπεται από μία συγκεκριμένη ενίσχυση. Οι εξελίξεις αφορούν στην ποσότητα της αξίας που δίνουν τα άτομα σε ένα ιδιαίτερο αποτέλεσμα συγκριτικά με διάφορα άλλα αποτελέσματα. Η θεωρία του Rotter, συμβάλλει αρκετά στην κατανόηση των επιδράσεων των κινήτρων, ενώ οι ιδέες του συναντώνται και στη θεωρία του Bandura (Schunk et al., 2010).

2.2.6. Θεωρία Κοινωνικής Σύγκρισης. Από την άλλη ο Festinger (1954. όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010) προτείνει μία θεωρία κοινωνικής σύγκρισης. Η κοινωνική σύγκριση αποτελεί μία διαδικασία σύγκρισης του εαυτού με τους άλλους. Κοινωνική σύγκριση είναι διαδεδομένη στα σχολεία και δύναται να προσφέρει κίνητρα για συμπεριφορές επίτευξης. Έχει σημειωθεί σημαντική θετική επίδραση της κοινωνικό-γνωστικής θεωρίας στην μάθηση και έννοιες όπως η μίμηση προτύπου, η αυτο-

αποτελεσματικότητα και η αυτο-ρύθμιση αποτελούν ισχυρό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του κινήτρου μάθησης των μαθητών τους (Schunk et al., 2010).

2.2.7. Θεωρίες Γνωστικής Συνέπειας. Οι θεωρίες της γνωστικής συνέπειας υποστηρίζουν ότι τα κίνητρα προκύπτουν από τις σχέσεις ανάμεσα σε συμπεριφορές και γνωστικές διεργασίες. Μια σημαντική θεωρία γνωστικής συνέπειας είναι η θεωρία της ισορροπίας του Heider (1946. όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010). Ο Heider υποστήριξε ότι οι άνθρωποι τείνουν να ισορροπούν γνωστικά τις σχέσεις τους μεταξύ ατόμων, περιστάσεων και συνθηκών. Η θεωρία της ισορροπίας έχει προβλήματα, διότι προβλέπει το πότε τα άτομα επιδιώκουν την ισορροπία αλλά όχι το πώς θα το κάνουν. Δεύτερο κομμάτι της θεωρίας της συνέπειας αποτελεί η θεωρία της γνωστικής δυσαρμονίας του Festinger (1957. όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010). Η θεωρία αυτή υποστηρίζει πως τα άτομα αγωνίζονται να διατηρήσουν σταθερές σχέσεις μεταξύ των πεποιθήσεων, των στάσεων, των απόψεων και των συμπεριφορών τους. Η ιδέα ότι η δυσαρμονία παρέχει κίνητρο είναι ενδιαφέρουσα. Ωστόσο, όσον αφορά τα κίνητρα, πάλι υπάρχουν ελλείμματα σε αυτήν την θεωρία, διότι η έννοια της δυσαρμονίας είναι αόριστη και δύσκολα αποδεικνύεται πειραματικά (Schunk et al., 2010).

2.2.8. Θεωρίες Αναγκών. Δύο σημαντικές θεωρίες, αναφορικά με τις ανάγκες, είναι του Murray (1938. όπως αναφέρεται στο Kaur, 2013) και του Maslow (1954. όπως αναφέρεται στο Kaur, 2013). Οι θεωρίες αυτές πρότειναν την ταξινόμηση των αναγκών που θεωρήθηκε πως προκαλούν και κατευθύνουν τη δράση. Ο Murray στον κατάλογο του περί αναγκών, έθεσε είκοσι τέτοιες. Ο Maslow στην ιεράρχηση του, περιέλαβε πέντε διαφορετικά επίπεδα αναγκών. Η θεωρία του Maslow δίνει έμφαση στα κίνητρα ανάπτυξης ολοκλήρου του δυναμικού του ατόμου. Η θεωρία αυτή έδωσε έμφαση στις ανάγκες του ατόμου. Ο Maslow πίστευε πως η ιεράρχηση των ανθρώπινων κινήτρων και οι απόπειρες να

αναπτυχθούν ταξινομήσεις όλων των αναγκών είχε μικρή θεωρητική αξία. Αυτό σημαίνει ότι αυτές οι ανάγκες διεγείρονται με μια συγκεκριμένη σειρά από τη χαμηλότερη προς την υψηλότερη, έτσι ώστε η ανάγκη χαμηλότερης τάξης πρέπει να εκπληρωθεί πριν ενεργοποιηθεί η επόμενη ανάγκη παραγγελίας και η διαδικασία συνεχιστεί. Η θεωρία του Maslow λέει ότι μια ανάγκη δεν μπορεί ποτέ να ικανοποιηθεί πλήρως, αλλά μια ανάγκη που έχει σχεδόν εκπληρωθεί δεν κινητοποιεί πλέον. Σύμφωνα με τον Maslow για να παρακινήσει κάποιος ένα άτομο πρέπει να ξέρει πού βρίσκεται στην ιεραρχική πυραμίδα. Τότε πρέπει να εστιάσει στην ικανοποίηση των αναγκών αυτού του ατόμου σε αυτό το επίπεδο (Schunk et al., 2010; Kaur, 2013; Garcia-Romeu, 2010; Acquah et al., 2021; Osemeke, & Adegboyega, 2017; Acquah et al., 2021).

2.2.9. Θεωρίες Στόχων. Στις θεωρίες στόχων ανήκει αυτή του Ford (1992. όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010). Ο Ford πρότεινε 24 γενικούς στόχους όπου τα άτομα αγωνίζονται να επιτύχουν. Η θεωρία προσανατολισμού των στόχων έχει σημαντικές εφαρμογές στην τάξη και στη διαμόρφωση των κινήτρων των μαθητών. Δημιουργήθηκε για να εξηγήσει τη συμπεριφορά επίτευξης. Η θεωρία προτείνει ότι υφίστανται δύο γενικοί προσανατολισμοί των στόχων που μπορούν να υιοθετήσουν οι μαθητές: τον προσανατολισμό προς την κατάκτηση της μάθησης και του περιεχόμενου, και τον προσανατολισμό προς την επίδοση. Οι δύο στόχοι αυτοί διακρίθηκαν σε σχέση με την μορφή προσέγγιση και την αποφυγή. Τα αποτελέσματα για τους στόχους προσέγγισης και επίδοσης είναι μεικτά, καθώς εμφανίζονται προσαρμοστικού και μη προσαρμοστικού τύπου συνέπειες, εξίσου σε διάφορες μελέτες. Τέλος, η θεωρία και η έρευνα και στο πλαίσιο προσανατολισμού των στόχων, έδειξαν πως το έργο, η εξουσία, η ομαδοποίηση, η αναγνώριση, η αξιολόγηση και ο χρόνος συνιστούν τις διατάσεις της τάξης που μπορούν να συμβάλουν στην διαμόρφωση προσανατολισμών κατάκτησης και επίδοσης στους μαθητές (Schunk et al., 2010).

2.2.10. Θεωρία Αιτιακών Αποδόσεων. Η θεωρία των αιτιακών αποδόσεων, υποθέτει πως τα άτομα διαθέτουν το κίνητρο να κατακτήσουν τη γνώση για τον κόσμο και να επιχειρήσουν να προσδιορίσουν τις αιτίες των γεγονότων. Τα σημαντικά γεγονότα είναι η επιτυχία και η αποτυχία. Με βάση την θεωρία, οι αντιλήψεις των ατόμων για τα αίτια των επιτυχιών ή αποτυχιών, έχουν σοβαρές επιδράσεις στη διαμόρφωση των προσδοκιών και της συμπεριφοράς τους. Η κινητήρια δύναμη των αποδόσεων προκύπτει από την ταξινόμηση τους, που στηρίζεται σε μια ανάλυση της αιτιώδους δομής τους. Η ταξινόμηση αυτή που γίνεται ανά διαστάσεις, περιλαμβάνει διαστάσεις όπως την σταθερότητα, την εσωτερικότητα και τον έλεγχο. Αυτές οι διαστάσεις έχουν συνέπειες στις πεποιθήσεις προσδοκίας των μαθητών, στα συναισθήματα και στις συμπεριφορές με κίνητρο. Η θεωρία των αιτιακών αποδόσεων μπορεί να εφαρμοστεί από εκπαιδευτικούς. Μπορεί να τους βοηθήσει να κατανοήσουν τον λόγο που ορισμένοι μαθητές διαμορφώνουν περισσότερο προσαρμοστικά μοντέλα από άλλους, για τις επιδόσεις τους. Τέλος, κατανοώντας τις συμπεριφορές των μαθητών, τους βοηθούν να δημιουργήσουμε πεποιθήσεις επίτευξης που ενισχύουν τα κίνητρα (Schunk et al., 2010).

2.2.11. Θεωρίες Προσδοκίας-Αξίας. Οι προγενέστερες θεωρίες προσδοκίας εστίασαν στις προσδοκίες των ανθρώπων για επιτυχία και στην αξία που απέδιδαν στο έργο. Η σύγχρονη έρευνα στην προσδοκία και την αξία συνεχίζει στον ίδιο δρόμο, εστιάζοντας σε αυτές τις δύο γενικές πεποιθήσεις του ατόμου, αν και οι έρευνες επιδιώκουν να συμπεριλάβουν στα μοντέλα του και περιβαλλοντικές παραμέτρους (Schunk et al., 2010). Η βιβλιογραφία για τα κίνητρα περιλαμβάνει ιδέες ότι τα άτομα μπορούν να παρακινηθούν μόνο όταν ενδιαφέρονται εγγενώς για μια δραστηριότητα ή πιστεύουν ότι είναι σημαντική ή απαραίτητη για να επιτύχουν τους στόχους τους (Pintrich & Schunk, 1996. όπως αναφέρεται στο Sherman, 2017). Η προσδοκία-αξία υιοθετεί αυτή την έννοια, καθώς υποστηρίζει την ιδέα ότι τα άτομα παρακινούνται τόσο από τους λόγους για τους οποίους συμμετέχουν σε

εργασίες όσο και από τις προσδοκίες τους για επιτυχία (Johnson & Sinatra, 2011. όπως αναφέρεται στο Sherman, 2017).

Έχουν διατυπωθεί και σημαντικές ιστορικές θεωρίες προσδοκίας και αξίας από τον Lewin και τον Atkinson. Ο Lewin (1935; Lewin et al., Dembo, Festinger, & Sears, 1944. όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010) υποστήριξε πως το επίπεδο φιλοδοξίας, ο στόχος ή το πρότυπο που έχουν τα άτομα για τον εαυτό τους σε ένα έργο, αποτέλεσε μια σημαντική μεταβλητή των κινήτρων. Ο Atkinson (1957, 1964. όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010) υποστήριξε πως η συμπεριφορά είναι συνάρτηση κινήτρων, πιθανότητας επιτυχίας και προτρεπτικής αξίας επιτυχίας. Τα κίνητρα περιλαμβάνουν το κίνητρο της προσέγγισης της επιτυχίας και της αποφυγής της αποτυχίας. Το κίνητρο επίτευξης θεωρείται υψηλότερο σε έργα που γίνονται αντιληπτά ως μέσης δυσκολίας (Schunk et al., 2010).

Οι Eccles, Wiegfield et al, (Eccles, 1983, 1987, 1993, 2005; Eccles et al., 1989; Wiegfield, 1994; Wiegfield & Eccles, 1992, 2000, 2002; Wiegfield, Eccles, & Rodriguez, 1998; Wiegfield, Tonks, & Eccles, 2004. όπως αναφέρεται στο Schunk et al, 2010) αναθεώρησαν το μοντέλο προσδοκίας-αξίας του Atkinson, δίνοντας του μια διάσταση πιο κοινωνικό-γνωστική, με αποτέλεσμα αυτό να αντικατοπτρίζει το σύγχρονο γνωστικό παράδειγμα της ερμηνείας των κινήτρων (Schunk et al, 2010). Σε αντίθεση με το έργο της Atkinson, οι Eccles et al, όρισαν τις προσδοκίες και τις αξίες με όρους υποκειμενικής αξιολόγησης των εργασιών από τους μαθητές, και όχι μόνο με όρους αντικειμενικών ποσοτήτων, όπως πιθανότητες επιτυχίας ή κίνητρα (Rosenzweig et al., 2019).

Οι Eccles, Wiegfield et al, (2000. όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010) δημοσίευσαν μια ολοκληρωμένη ανασκόπηση της θεωρίας προσδοκίας-αξίας όπου διερευνούν την αλλαγή στις πεποιθήσεις ικανότητας, τις προσδοκίες για επιτυχία και τις υποκειμενικές αξίες σε σχέση με την αλλαγή τόσο στους εφήβους όσο και στα παιδιά. Επιπλέον διερευνούν γιατί τα παιδιά ολοκληρώνουν μια εργασία καθώς και τις γύρω

πεποιθήσεις σχετικά με τις ικανότητές τους (Schunk et al., 2010). Τέλος, απεικονίζει τον τρόπο με τον οποίο η απόδοση, η προσπάθεια και η επιμονή επηρεάζουν την ολοκλήρωση μιας εργασίας (βλ. Eccles, 1983; Wigfield & Eccles, 2000; Johnson & Sinatra, 2011; Schunk et al., 2008; Sherman, 2017. όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2020).

Κεφάλαιο 3^ο - τα Κίνητρα στη Μάθηση

3.1. Το Μαθησιακό Κίνητρο

Στο κομμάτι της μάθησης και της επίδοσης των μαθητών, τα κίνητρα μπορούν να επηρεάσουν εξίσου τη νέα μάθηση και την εκδήλωση δεξιοτήτων, στρατηγικών και συμπεριφορών, όπως και το "τι", το "πότε", και το "πώς" μαθαίνουμε. Οι μαθητές που κινητοποιούνται στη μάθηση ενός αντικειμένου, συνηθίζουν να εμπλέκονται σε ενέργειες που θεωρούν πως θα συμβάλουν στην μάθηση τους. Αξιοσημείωτο είναι πως τα κίνητρα έχουν μια αμφίδρομη σχέση με την μάθηση και την επίδοση. Επηρεάζουν τη μάθηση και την επίδοση, και αυτό που οι μαθητές μαθαίνουν, επηρεάζει τα κίνητρα τους. Καθώς οι μαθητές επιτυγχάνουν τους στόχους τους, επιβεβαιώνεται ότι έχουν κατακτήσει τις απαραίτητες ικανότητες για μάθηση και η πεποίθηση αυτή τους κινητοποιεί, ώστε να θέσουν νέους στόχους. Οι μαθητές που κινητοποιούνται προς τη μάθηση συχνά συνειδητοποιούν ότι αν μάθουν κάτι, υπάρχει μια εσωτερική κινητοποίηση που τους παρακινεί να συνεχίσουν να μαθαίνουν (Schunk et al, 2010). Ανάλογα με το μαθησιακό αποτέλεσμα, υπάρχουν δύο τύποι κινήτρων για μάθηση. Πρώτον, το αρνητικό κίνητρο, στο οποίο τον κύριο ρόλο παίζουν τα κίνητρα του μαθητή που προκαλούνται από την επίγνωση ορισμένων προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν λόγω κακής ακαδημαϊκής επίδοσης (φόβος, αγανάκτηση, ενόχληση, πλήξη, ταπείνωση, άγχος), τα οποία όμως μπορεί και να μην οδηγούν σε επιτυχημένα αποτελέσματα. Δεύτερον, τα θετικά κίνητρα που συνδέονται με το αποτέλεσμα και τον σκοπό της διδασκαλίας, που επιτυγχάνει υψηλό αποτέλεσμα δραστηριοποίησης (ο μαθητής

βιώνει χαρά, αυτοπεποίθηση, ικανοποίηση, περιέργεια, περηφάνια, έκπληξη, εποικοδομητική αμφιβολία; Valijonovna, & qizi, 2022).

Τα κίνητρα σε συνδυασμό με τα συναισθήματα, παίζουν κρίσιμο ρόλο στη μάθηση και την απόδοση. Διαφορετικά συναισθήματα αντιστοιχούν σε διαφορετικές πράξεις. Για παράδειγμα, ο φόβος μπορεί να προκαλέσει απόσυρση ή αποφυγή και ο θυμός μπορεί να προκαλέσει σωματική επίθεση. Τα συναισθήματα επηρεάζουν επίσης την επιδίωξη του στόχου. Η βελτιστοποίηση των σχολικών συναισθημάτων μπορεί με τη σειρά της να βελτιστοποιήσει τα κίνητρα και τελικά τη μάθηση και την απόδοση. Για να προωθήσουν τη βέλτιστη μάθηση και απόδοση, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη όχι μόνο το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης αλλά και τις ανάγκες των μαθητών που σχετίζονται με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα και τα κίνητρα κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της διδασκαλίας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξετάσουν τρόπους για να τονίσουν την εγγενή αξία της εργασίας. Τα περιβάλλοντα μάθησης που υποστηρίζουν την αυτονομία μπορούν να προωθήσουν την περιέργεια και την επιθυμία των μαθητών να ανταποκριθούν σε μια πρόκληση (Kim, & Pekrun, 2013).

Είναι σημαντικό, η μαθησιακή διαδικασία να θέτει τον μαθητή στο κέντρο της δραστηριότητας. Η εμπλοκή του μαθητή στη μαθησιακή δραστηριότητα καθορίζει την επιτυχία της μάθησης και η δέσμευση του θα αντληθεί από τα κίνητρα (Hamalik 2014). Το μαθησιακό κίνητρο αφορά την τάση των μαθητών να πραγματοποιούν όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες που παρακινούνται από την επιθυμία να επιτύχουν το καλύτερο επίτευγμα και να λειτουργούν ως έναυσμα προσπάθειας αλλά και επίτευγμα ταυτόχρονα (Seto & Bantas, 2020). Το κίνητρο θεωρείται ότι ανήκει στους παράγοντες με τη μεγαλύτερη επιρροή στη μαθησιακή διαδικασία. Αποτελεί τον παράγοντα που διεγείρει, κατευθύνει και διατηρεί την αυξημένη απόδοση (Duttweiler, 1986. όπως αναφέρεται στο Çakmak, 2017). Από παιδαγωγική οπτική, ο όρος «κίνητρο» μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε διαδικασία

που ενεργοποιεί, προσδιορίζει και διατηρεί τη μαθησιακή συμπεριφορά (Çakmak, 2017). Οι μαθητές που διαθέτουν ισχυρά κίνητρα έχουν πολλή ενέργεια για να πραγματοποιήσουν μαθησιακές δραστηριότητες. Κομμάτι αυτού του μαθησιακού κινήτρου εμπεριέχεται στον όρο «ενεργή κινητήρια δύναμη μάθησης» (Kilari, 2017).

Το κίνητρο για μάθηση κρίνεται επιτακτικό για τα παιδιά όλων των ηλικιών και διακρίνεται από το εσωτερικό κίνητρο, που αφορά στην περιέργεια και στον έλεγχο, στην αυτοαντίληψη ότι το άτομο μπορεί να μάθει, και στο εξωτερικό κίνητρο που περιλαμβάνει την ανάγκη για κοινωνική αναγνώριση, την ανατροφοδότηση και την υποστήριξη από τον δάσκαλο. Το κίνητρο για μάθηση αφορά μια διαδικασία που αφυπνίζει, κατευθύνει και διατηρεί τη συμπεριφορά των ανθρώπων προς την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου πχ. η μάθηση, αντικατοπτρίζει το άθροισμα των παραγόντων που ωθούν ένα άτομο να συμπεριφέρεται με συγκεκριμένο τρόπο δεδομένων των υφισταμένων συνθηκών (Denault & Guay, 2017; Bishara, 2018). Έρευνα δείχνει ότι οι μαθητές που θέτουν στόχο να βελτιωθούν στην ύλη, που αντιλαμβάνονται την εργασία ως ενδιαφέρουσα, προκλητική και σημαντική, τείνουν να συμμετέχουν σε μεταγνωστικές δραστηριότητες περισσότερο από άλλους μαθητές, κάνουν προσπάθεια να ενεργοποιούν συχνότερα τις γνωστικές στρατηγικές και επενδύουν στην προσπάθεια εκτέλεσης της εργασίας που τους έχει ανατεθεί (Bishara, 2018).

Για το «κίνητρο για μάθηση», έκανε αναφορά ο Brophy (2010. όπως αναφέρεται στο Sakui & Cowie, 2012). Η διάκριση του Brophy μεταξύ του κινήτρου για μάθηση και του εγγενούς κινήτρου φαίνεται πιο σχετική με τα ευρήματα της μελέτης των (Sakui & Cowie, 2012). Υφίστανται ενδείξεις ότι οι δάσκαλοι της Αγγλικής γλώσσας βλέπουν το εσωτερικό κίνητρο, το κίνητρο για την πραγματοποίηση μιας ενέργειας όπως η εκμάθηση μιας γλώσσας για τη δική της ανταμοιβή, ως την καλύτερη μορφή κινήτρου (Cowie & Sakui, 2008. όπως αναφέρεται στο Sakui & Cowie, 2012), αλλά ο Brophy υποστηρίζει ότι το εγγενές κίνητρο είναι ιδανικό, αλλά ανέφικτο στην εφαρμογή καθημερινής κατάστασης παρακίνησης για την

επιδίωξη ανάπτυξης κινήτρων, στην προκειμένη σε μαθητές και είναι η καταλληλότερη για να εξηγήσει τα κίνητρα των ανθρώπων σε προσωπικές αναζητήσεις, όπως χόμπι και ευχάριστες δραστηριότητες (Sakui & Cowie, 2012).

Στην έρευνα κινήτρων έχει γίνει διάκριση μεταξύ παρακινητικής συμπεριφοράς και παρακινητικών παραγόντων. Η παρακινητική συμπεριφορά, συμπεριλαμβανομένης της επένδυσης στο σχολείο και στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, επηρεάζεται θετικά από παρακινητικούς παράγοντες. Οι κινήτριοι παράγοντες συνήθως περιλαμβάνουν τρία συστατικά: συναισθηματικά, προσδοκώμενα και αξιακά συστατικά. Παρακάτω αναλύονται ορισμένες συνιστώσες και οι επιδράσεις τους στα κίνητρα και τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Η συναισθηματική συνιστώσα αφορά στα συναισθήματα ή στις συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών στην εργασία ή στο σχολείο, οι οποίες γενικότερα επηρεάζουν τον τρόπο ενασχόλησης με τη μάθηση. Η συνιστώσα της προσδοκίας περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά με την ικανότητά τους να εκτελούν μια εργασία, η οποία συχνά αναφέρεται ως ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών (Thoonen et al, 2011).

Η ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα σχετίζεται με το επίπεδο προσπάθειας των μαθητών. Το στοιχείο της αξίας περιλαμβάνει τους στόχους των μαθητών για την εκτέλεση μιας εργασίας ή την παρακολούθηση ενός μαθήματος (αξία εργασίας), τις πεποιθήσεις τους για τη σημασία της και το ενδιαφέρον τους για την εργασία. Ο προσανατολισμός στο στόχο επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν τις μαθησιακές εργασίες σε περιβάλλοντα επιτεύγματος και πώς δίνουν νόημα στις ευκαιρίες μάθησης. Οι μαθητές με προσανατολισμό στον στόχο κυριαρχίας έχουν μαθησιακούς στόχους που εστιάζονται στην ανάπτυξη ικανοτήτων ή στην κατάκτηση εργασιών. Οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στην τελειότητα αντιλαμβάνονται το σχολικό περιβάλλον ως πρόκληση, και αυτό διευκολύνει τη συγκέντρωση και προσανατολίζει τον μαθητή σε πληροφορίες που

σχετίζονται με την επιτυχία και την τελειότητα. Ο προσανατολισμός απόδοσης-αποφυγής αναφέρεται στον στόχο της αποφυγής δυσμενών κρίσεων σχετικά με την ικανότητα και επικεντρώνεται στην αποφυγή εμφάνισης ανικανότητας και αυτός ο προσανατολισμός αποφυγής θεωρείται ως πρόκληση διεργασιών που είναι αντίθετες με το εγγενές κίνητρο (Thoonen et al, 2011).

Τα κίνητρα μπορεί να μειώνονται, καθώς η μάθηση γίνεται όλο και δυσκολότερη (Hynd et al., 2000. όπως αναφέρεται στο Çakmak, 2017). Οι Reece και Walker (1997. όπως αναφέρεται στο Çakmak, 2017) αναφέρουν ότι οι μαθητές με υψηλά κίνητρα μπορεί να είναι πιο επιτυχημένοι σε αντίθεση με τους μαθητές με λιγότερα κίνητρα. Κατά μία έννοια, οι εκπαιδευτές έχουν σημαντική ευθύνη να αυξήσουν τα κίνητρα μέσω της μαθησιακής ατμόσφαιρας ή να βελτιώσουν το τρέχον επίπεδο κινήτρων. Από την άλλη πλευρά, οι Linnenbrink και Pintrich (2003. όπως αναφέρεται στο Çakmak, 2017) έχουν επισημάνει ότι είναι ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς να έχουν μαθητές με διαφορετικά επίπεδα κινήτρων και ως εκ τούτου γίνεται πιο απαιτητικό. Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές δηλώνουν ότι η παροχή κινήτρων στους μαθητές δεν είναι εύκολη υπόθεση για τους δασκάλους. Έτσι, το ερώτημα που πρέπει να απαντηθεί είναι τι πρέπει να κάνουν οι δάσκαλοι για να παρακινήσουν τους μαθητές στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Σε σχέση με αυτό το ερώτημα, πολλοί ερευνητές όπως οι Capel et al. (1995, σελ. 94. όπως αναφέρεται στο Çakmak, 2017) επισημαίνουν ότι ο κεντρικός στόχος των εκπαιδευτικών είναι να παρακινήσουν τους μαθητές ώστε να τους κάνουν να θέλουν να μάθουν (Çakmak, 2017).

Όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, υπάρχουν διάφορες θεωρίες για τα κίνητρα. Παρακάτω γίνεται αναφορά σε μερικές από αυτές και κάποιες επιπρόσθετες, σχετικές με τα με την σχέση κινήτρων και μάθησης. Οι θεωρίες των συναισθημάτων επιτυχίας οδήγησαν στον σχεδιασμό παρεμβάσεων που μειώνουν τις ανησυχίες στην εξέταση με τεστ, μέσω εκφραστικής γραφής ή παρεμβάσεις που ενισχύουν την ευτυχία και την

ευημερία μέσω ασκήσεων προσωπικής βελτίωσης (π.χ. Ramirez & Beilock, 2011). Η θεωρία επίτευξης στόχων οδήγησε επίσης στον σχεδιασμό παρεμβάσεων που ενθαρρύνουν την υιοθέτηση στόχων μάθησης και την εκτίμηση της διαδικασίας της μάθησης στους μαθητές (π.χ. Muis et al, 2013). Η θεωρία απόδοσης ασχολήθηκε με παρεμβάσεις που συμβάλλουν στο να αποδίδουν οι μαθητές τους ακαδημαϊκούς αγώνες στην έλλειψη προσπάθειας μέσω ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων (π.χ. Hall et al., 2007; Hall, Hladkyj, Perry, & Ruthig, 2004. όπως αναφέρεται στο Lazowski, & Hulleman, 2016). Το κομμάτι της προσδοκίας-αξίας ανέδειξε παρεμβάσεις που συμβάλλουν στην ανακάλυψη της συνάφειας του ακαδημαϊκού υλικού των μαθητών με τη ζωή τους μέσω ασκήσεων γραφής (π.χ. Hulleman & Harackiewicz, 2009). Η θεωρία καθορισμού στόχων ασχολήθηκε με παρεμβάσεις που ενθαρρύνουν τους μαθητές να θέτουν συγκεκριμένους, ρεαλιστικούς ακαδημαϊκούς στόχους μέσω της άμεσης διδασκαλίας (Morisano, Hirsh, Peterson, Pihl, & Shore, 2010). Οι άδηλες θεωρίες της νοημοσύνης του Dweck (1986. Όπως αναφέρεται στο Lazowski, & Hulleman, 2016) δημιούργησαν μια σειρά παρεμβάσεων που βοηθούν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι μπορούν να γίνουν εξυπνότεροι αντιμετωπίζοντας τις ακαδημαϊκές προκλήσεις (π.χ., Aronson, Fried, & Good, 2002. όπως αναφέρεται στο Lazowski, & Hulleman, 2016).

Η θεωρία του ενδιαφέροντος ασχολήθηκε με παρεμβάσεις που διεγείρουν τους μαθητές για ένα θέμα μέσω της εκφραστικής γραφής και της παροχής διεγερτικών μαθησιακών δραστηριοτήτων (π.χ. Guthrie et al., 2006. όπως αναφέρεται στο Lazowski, & Hulleman, 2016). Η θεωρία της ανάγκης για επιτυχίες δημιούργησε παρεμβάσεις που ωθούν τους μαθητές να αγωνίζονται για υψηλά επιτεύγματα μέσω άμεσης διδασκαλίας για την κατανόηση των συναισθημάτων και των γνώσεων που σχετίζονται με τα επιτεύγματα και την υιοθέτηση υψηλότερων προτύπων και στρατηγικών δράσης (π.χ., Cueva, 2006. όπως αναφέρεται στο Lazowski, & Hulleman, 2016). Η θεωρία του πιθανού εαυτού έχει ασχοληθεί

με παρεμβάσεις που βοηθούν τα παιδιά να δημιουργήσουν συνδέσεις μεταξύ επιτυχημένων μελλοντικών εαυτών και της παρούσας σχολικής συμμετοχής μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων και γραπτών προβληματισμών (π.χ. Oyserman, Bybee, & Terry, 2006; Oyserman, Terry, & Bybee, 2002. όπως αναφέρεται στο Lazowski, & Hulleman, 2016). Η θεωρία της αυτο-επιβεβαίωσης ασχολήθηκε με παρεμβάσεις που βοηθούν τους μαθητές να διατηρήσουν την ακεραιότητα του εαυτού τους επιβεβαιώνοντας σημαντικές αξίες με ασκήσεις γραφής (π.χ. Cohen, Garcia, Apfel, & Master, 2006. όπως αναφέρεται στο Lazowski, & Hulleman, 2016). Οι παρεμβάσεις της θεωρίας αυτής, επικεντρώνονται σε μαθητές που είναι πιο ευάλωτοι στο αίσθημα της απειλής σε συγκεκριμένες ακαδημαϊκές καταστάσεις, όπως μαθητές από ομάδες με στερεότυπα έως και μαθητές με χαμηλές επιδόσεις (π.χ. γυναίκες σε θετικές επιστήμες; Lazowski, & Hulleman, 2016).

Η θεωρία της αυτο-αντιπαράθεσης έχει δημιουργήσει παρεμβάσεις που ενθαρρύνουν τους μαθητές να υιοθετήσουν συμπεριφορές που τους επιτρέπουν να επιτύχουν αποτελέσματα που να συνάδουν με τις βασικές τους αξίες αντιμετωπίζοντας τους μαθητές με διαφορές αξίας μεταξύ τους και άλλων επιτυχημένων μαθητών (Greenstein, 1976. όπως αναφέρεται στο Lazowski, & Hulleman, 2016). Αυτή η θεωρία προτείνει ότι το κίνητρο για αλλαγή προκαλείται όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως οι συμπεριφορές και οι αξίες τους διαφέρουν από την αυτοαντίληψη τους (Rokeach, 1973. όπως αναφέρεται στο Lazowski, & Hulleman, 2016). Η θεωρία του αυτό-καθορισμού έχει δομήσει παρεμβάσεις που συμβάλλουν στο να ανακαλύψουν περισσότερες επιλογές και έλεγχο στο μαθησιακό περιβάλλον, βοηθώντας τους δασκάλους να εφαρμόσουν διδακτικές πρακτικές που υποστηρίζουν την αυτονομία των μαθητών.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα δόμησε παρεμβάσεις για τους μαθητές ώστε να αντιληφθούν ότι είναι σε θέση να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις συγκεκριμένες εργασίες και δραστηριότητες που απαιτούνται για τη μάθηση, όπως ο καθορισμός και η επίτευξη

ρεαλιστικών στόχων μελέτης (Bandura & Schunk, 1981. όπως αναφέρεται στο Lazowski, & Hulleman, 2016). Η θεωρία του «ανήκειν» δημιούργησε παρεμβάσεις που βοηθούν τους μαθητές να αντιληφθούν τις ισχυρότερες συνδέσεις ανάμεσα σε αυτούς και στους σημαντικούς άλλους στο μαθησιακό πλαίσιο (Hausmann, Ye, Schofield, & Woods, 2009) και να μειώσουν τα αισθήματα αβεβαιότητας σχετικά με το ότι ανήκουν (Walton & Cohen, 2011). Το μοντέλο της μετασχηματιστικής εμπειρίας δόμησε παρεμβάσεις που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να επαναπροσδιορίσουν τη μάθηση έτσι ώστε να ενισχύει την αξία του περιεχομένου στην καθημερινή εμπειρία των μαθητών μέσω διαφόρων εκπαιδευτικών στρατηγικών (Pugh, 2014).

3.2. Επιδράσεις στο Μαθησιακό Κίνητρο και τις Σχολικές Επιδόσεις

Οι κοινωνικό-πολιτισμικές επιδράσεις από το περιβάλλον διαδραματίζουν αξιοσημείωτο ρόλο στα κίνητρα και την επίδοση των μαθητών. Τα δίκτυα συνομηλίκων όπου οι μαθητές συναναστρέφονται, τους προσφέρουν ένα περιβάλλον όπου οι περισσότεροι είναι όμοιοι από πολλές απόψεις. Τα δίκτυα συνομηλίκων μπορούν να επηρεάσουν τα ακαδημαϊκά κίνητρα των μελών, να ορίσουν τις ευκαιρίες των μαθητών και τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και να τους παρέχουν εύκολη συμμετοχή σε δραστηριότητες. Οι μαθητές που ανήκουν σε δίκτυα με ακαδημαϊκή κλίση, έχουν καλύτερη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Η οικογένεια παίζει επίσης κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη κινήτρων των παιδιών. Οι στάσεις των γονέων απέναντι στις σχολικές ασχολίες του παιδιού επηρεάζουν την επιτυχία, την αποτυχία, την ενασχόληση και την επίδοση των παιδιών. Σε σχέση με τον κοινωνικό-οικονομικό τομέα, βρέθηκε πως τα παιδιά με χαμηλότερα κοινωνικό-οικονομικές δυνατότητες συνηθίζουν να παρουσιάζουν μικρότερη επίτευξη και κίνητρα. Επιπλέον, τα κίνητρα των παιδιών ενισχύονται όταν οι γονείς τους επιτρέπουν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, όταν τους αναφέρουν τις προσδοκίες τους ως υποδείξεις, όταν λαμβάνουν υπόψη τα συναισθήματα τους και όταν τους παρέχουν επιλογές.

Οι πεποιθήσεις της μητέρας για την αποτελεσματικότητα των γονικών πρακτικών που εφαρμόζει, συμβάλλουν στην πρόβλεψη των κινήτρων στα παιδιά. Η ανταπόκριση της στις ανάγκες των παιδιών παίζει επίσης αξιοσημείωτο ρόλο. Μάλιστα, η παρουσία των γονέων στο σχολείο δίνει στα παιδιά το μήνυμα πως η εκπαίδευση έχει αξία. Η συμμετοχή του πατέρα στην όλη διαδικασία φαίνεται επίσης να έχει σημαντική θετική επίδραση. Οι πολιτισμικές διαφορές συνήθως αφορούν τους παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα. Οι στάσεις, οι πρακτικές και οι πεποιθήσεις κάθε κουλτούρας είναι ανάγκη να εξεταστούν για να ξεκαθαριστεί η αιτία αυτών των διαφορών. Όταν διαπιστωθούν αξιόπιστες διαφορές στα κίνητρα μεταξύ πολιτισμικών και εθνικών ομάδων, οι μαθητές μπορεί να επωφεληθούν από προγράμματα που θα αποσκοπούν στην ενδυνάμωση των ακαδημαϊκά κινήτρων (Schunk et al., 2010).

Στην μελέτη τους οι Pavalache-Pie και Țîrdia, (2015) ζήτησαν από τους γονείς να διαδραματίσουν πιο ενεργό ρόλο στην εξέλιξη των παιδιών τους, με την εδραίωση μιας σχέσης συνεργασίας με τον δάσκαλο. Η μελέτη είχε δύο στόχους: να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της γονικής εμπλοκής και του εγγενούς κινήτρου μάθησης για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου, και τον προσδιορισμό της σχέσης μεταξύ της συμμετοχής των γονέων και των σχολικών αποτελεσμάτων των μαθητών της Γ΄ και την Δ΄ τάξης. Η έρευνα διεξήχθη σε 5 σχολεία στο FăJăraú σε δείγμα που περιλάμβανε 231 μαθητές της Γ΄ και της Δ΄ τάξης και 12 δασκάλους αυτών των μαθητών. Μέσω των στατιστικών αναλύσεων φαίνεται ότι υφίσταται σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο γονικής εμπλοκής και στο επίπεδο εγγενών κινήτρων για ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά, καθώς και μεταξύ της γονικής εμπλοκής και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των μαθητών. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν αυτά που προέκυψαν από άλλες έρευνες (Shaver & Walls, 1998. όπως αναφέρεται στο Pavalache-Pie και Țîrdia, 2015) που κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο που επηρεάζει δυναμικά την ακαδημαϊκή επιτυχία των

μαθητών όσον αφορά την επίδοση στην ανάγνωση, την γραφή, τα μαθηματικά και το κίνητρο για μάθηση. Όπως υποστήριξε ο Bernard (2004, όπως αναφέρεται στο Pavalache-Pie και Tîrdia, 2015) η ενίσχυση συμμετοχής των γονέων στο σχολείο κρίνεται σημαντική στην πρώιμη παιδική ηλικία ώστε να συμβάλει στην προώθηση μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων, ακόμη και για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο Λύκειο. Η μελέτη αυτή οδηγεί στην ανάδειξη της ανάγκης υλοποίησης, από τους εκπαιδευτικούς, ορισμένων προγραμμάτων και δραστηριοτήτων συνεργατικής σχέσης ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο (Pavalache-Pie & Tîrdia, 2015).

3.3. Η Συμβολή των Εκπαιδευτικών στο Μαθησιακό Κίνητρο και τις Σχολικές Επιδόσεις

Οι εκπαιδευτικοί δύνανται να επηρεάσουν τα κίνητρα με διάφορους τρόπους. Σημαντικό μέσο για αυτό αποτελεί ο σχεδιασμός και η λήψη αποφάσεων. Ένα σημαντικό στοιχείο του σχεδιασμού αποτελεί η απόφαση σε ποιες δραστηριότητες θα εργαστούν οι μαθητές, κάτι που περιλαμβάνει αποφάσεις για την ομαδοποίηση. Οι ομαδοποιημένες δραστηριότητες επηρεάζουν τα κίνητρα των μαθητών σημαντικά και βοηθούν του μαθητές να αντιληφθούν τις δεξιότητες τους. Στις ατομικές δομές, οι ανταμοιβές στηρίζονται στην αυτοβελτίωση. Οι συνεργατικές δομές επιτρέπουν στους μαθητές να μοιραστούν τις ανταμοιβές ως συνάρτηση της συλλογικής επίδοσης της ομάδας. Οι πρακτικές αυτές μπορούν να ενδυναμώσουν τα κίνητρα και να διευκολύνουν την επιτυχία των μαθητών στη μάθηση. Άλλη μία αξιόλογη επίδραση στη μάθηση αποτελεί η χρήση προτύπων. Τα πρότυπα παρέχουν πληροφόρηση με παραδείγματα που μπορούν να αξιοποιήσουν οι μαθητές ώστε να ενισχύσουν την αυτο-αποτελεσματικότητα τους και τους δίνουν κίνητρα για προσπάθεια. Οι σχέσεις του δασκάλου με τον μαθητή είναι εξίσου πολύ σημαντικές, σε σχέση με τα κίνητρα (Schunk et al., 2010). Οι δάσκαλοι είναι καλό να δημιουργήσουν καλές σχέσεις με το να ενδιαφέρονται προσωπικά για τους μαθητές τους, να θυμούνται τα ονόματά τους αν και όχι εύκολα στις μεγάλες τάξεις, να γνωρίσουν τα ενδιαφέροντά τους, τις ικανότητές τους και

κάτι από τις εμπειρίες τους. Τα μαθήματα χρειάζεται να έχουν σαφείς στόχους τόσο για την τάξη όσο και μεμονωμένα για τους μαθητές και μια κατάλληλη αλληλουχία δραστηριοτήτων που να υποστηρίζει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Sakui & Cowie, 2011).

Ως εκπαιδευτές, οι δάσκαλοι πρέπει να δρουν και να βάζουν τους μαθητές πάνω από τα ενδιαφέροντά τους. Οι δάσκαλοι πρέπει να είναι σε θέση να ενισχύουν τα κίνητρα σε κάθε αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους (Vikaraman et al., 2017). Οι Thoonen et al, (2011) υπέθεσαν ότι διαφορετικές πτυχές της διδασκαλίας των δασκάλων θα επηρέαζαν τα κίνητρα των μαθητών τους για το σχολείο. Χρησιμοποίησαν τις τρέχουσες αντιλήψεις της μάθησης και της διδασκαλίας για να προσδιορίσουμε τις ακόλουθες 4 πτυχές της διδασκαλίας που μπορεί να επηρεάσουν τη συμπεριφορά και τους παράγοντες κινήτρων των μαθητών: διδασκαλία προσανατολισμένη στη διαδικασία, διαφοροποίηση, σύνδεση με τον κόσμο των μαθητών και συνεργατική μάθηση. Εξέτασαν τη σημασία της διδασκαλίας και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους, ώστε να εξηγήσουν τη διακύμανση στα κίνητρα των μαθητών. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων δείχνουν ότι η σύνδεση με τον κόσμο των μαθητών και οι μέθοδοι συνεργατικής μάθησης είχαν θετική επίδραση στα κίνητρα των μαθητών, ενώ η προσανατολισμένη διδασκαλία από τον δάσκαλο είχε αρνητική επίδραση στη συμπεριφορά κινήτρων και στους παρακινητικούς παράγοντες των μαθητών (Thoonen et al, 2011).

Μια άλλη διδακτική πρακτική αποτελεσματική για την ανάπτυξη κινήτρων είναι η ανατροφοδότηση στις επιδόσεις (Schunk et al., 2010). Είναι σημαντικό να παρακολουθείται η πρόοδος των μαθητών και να ανατροφοδοτούνται (Sakui & Cowie, 2011). Μία επιπλέον διδακτική πρακτική, που σχετίζεται με τα κίνητρα είναι η απονομή ανταμοιβών. Οι ανταμοιβές ενισχύουν τα κίνητρα καθώς συνδέονται με την πρόοδο στη μάθηση και πληροφορούν τους μαθητές για τις δυνατότητές τους. Επιπλέον, και το κλίμα στην τάξη επηρεάζει τα κίνητρα καθώς παρατηρείται πως καλύτερα αποτελέσματα σε κίνητρα

προέρχονται από ένα δημοκρατικό δάσκαλο, που συνεργάζεται με τους μαθητές και ενθαρρύνει την επίλυση προβλημάτων και την λήψη αποφάσεων. Οι σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών εμπεριέχουν συχνά έπαινο και επίκριση. Τέλος, η παροχή αυθόρμητης βοήθειας από τον εκπαιδευτικό δύναται να διορθώσει προβλήματα και να πληροφορήσει τους μαθητές για την πρόοδό τους, κάτι που αυξάνει τα κίνητρα τους (Schunk et al., 2010).

Ο Sardiman (2012) αναφέρει στους τρόπους ενίσχυσης των κινήτρων διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες και μεθόδους όπως τα υψηλά νούμερα και την κατάκτησή τους που θα θεωρούνται κάτι υλοποιήσιμο και άξιο για την προσπάθεια των μαθητών. Επιπλέον, ο ανταγωνισμός δύναται να αυξήσει την αυθυπαρξία του νικητή. Η εμπλοκή του εγώ μέσω της ευαισθητοποίησης στη μάθηση και την εργασία είναι σημαντική. Η ανάθεση τεστ θα κάνει τους μαθητές να προετοιμαστούν, να μάθουν και να πάρουν υψηλή βαθμολογία. Η γνώση μαθησιακών αποτελεσμάτων θα παρέχει πληροφορίες για το εάν η αξία είναι σύμφωνη με τον καθορισμένο στόχο. Μάλιστα, ο έπαινος αποτελεί μια μορφή θετικής ενίσχυσης ενώ, η τιμωρία αποτελεί μορφή αρνητικής ενίσχυσης. Η επιθυμία για μάθηση και το ενδιαφέρον ενισχύουν επίσης τα κίνητρα, όπως και η ανάθεση μαθησιακών στόχων που πρέπει να επιτευχθούν μετά τη μαθησιακή διαδικασία (Sardiman, 2012). Ανάμεσα στους τρόπους παρακίνησης των μαθητών στη μάθηση βρίσκονται επίσης τα παιχνίδια και οι προσομοιώσεις (Reece & Walker, 1997. όπως αναφέρεται στο Çakmak, 2017). Μια άλλη διδακτική αφορά τη γνώση των διαφορετικών ορίων στα κίνητρα μπορεί να ενημερώσει τις θεσμικές αποφάσεις, ειδικά στους εξωτερικούς παράγοντες, όσον αφορά την δομή των μαθημάτων (Sakui & Cowie, 2011). Οι δείκτες κινήτρων μάθησης σύμφωνα με τον Uno (2014. όπως αναφέρεται στο Sardiman, 2012) μπορούν να ταξινομηθούν: πρώτον, επιθυμία για επιτυχία, δεύτερον, την παρόρμηση και την ανάγκη για μάθηση, τρίτον, την ελπίδα και τα ιδανικά του μέλλοντος, τέταρτον, μια εκτίμηση στη μάθηση, πέμπτον, την ύπαρξη ενδιαφερουσών δραστηριοτήτων στη μάθηση και τέλος, την ύπαρξη ενός ευνοϊκού

μαθησιακού περιβάλλοντος, που επιτρέπει στους μαθητές να μαθαίνουν καλά (Sardiman, 2012).

Οι βέλτιστες συνθήκες μάθησης μπορούν να επιτευχθούν εφόσον οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τη δομή και την υποδομή της εκπαίδευσης (Hardiansyah & Abuyamin Rasia, 2022). Οι θέσεις των δασκάλων κρίνονται επιτακτικές στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και τα κύρια καθήκοντα τους περιλαμβάνουν την παροχή κινήτρων στους μαθητές για μάθηση. Οι δάσκαλοι ενδεχομένως να διαφέρουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο επιδιώκουν να παρακινήσουν τους μαθητές να μάθουν και οι κινητήριες στρατηγικές τους ενδέχεται να ποικίλλουν (Hornstra et al, 2015). Οι δεξιότητες και τα στυλ διαχείρισης της τάξης που υιοθετούνται από τους δασκάλους επηρεάζουν τα επίπεδα κινήτρων του μαθητή (Wu, 2002. όπως αναφέρεται στο Çakmak, 2017). Το μαθησιακό περιβάλλον αναδύεται μέσα από την αλληλεπίδραση των στρατηγικών διδασκαλίας, των δραστηριοτήτων στην τάξη και των αλληλεπιδράσεων δασκάλου-μαθητή, που όλα ασκούν τεράστιο αντίκτυπο στα επίπεδα κινήτρων στη μαθησιακή διαδικασία. Οι ενεργητικές στρατηγικές διδασκαλίας φαίνεται να ασκούν επιρροή στην αύξηση των κινήτρων των μαθητών.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας είναι οι ρυθμίσεις διδασκαλίας (Linnenbrink & Pintrich, 2003. όπως αναφέρεται στο Çakmak, 2017). Οι δάσκαλοι μπορούν να οργανώσουν το μαθησιακό περιβάλλον με στόχο να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον του μαθητή. Μπορούν επίσης να χρησιμοποιήσουν οπτικά βοηθήματα και αφίσες για να επιτύχουν αυτόν τον στόχο. Επιπλέον, οι ερευνητές παρέχουν αρκετές προτάσεις που πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να αυξήσουν τα επίπεδα κινήτρων των μαθητών. Μερικές από αυτές τις στρατηγικές περιλαμβάνουν το να γίνει το περιεχόμενο σχετικό με την καθημερινή ζωή, να παρακινούνται οι μαθητές να συμμετέχουν στη διαδικασία, να χρησιμοποιούν διάφορες εκπαιδευτικές στρατηγικές, να χρησιμοποιούν ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες, να

παρέχουν τακτική ανατροφοδότηση και αξιολόγηση και να δηλώνουν τους μαθησιακούς στόχους με σαφήνεια (Çakmak, 2017). Εάν δοθούν στους μαθητές δύσκολοι αλλά εφικτοί στόχοι και καταφέρουν να τους επιτύχουν, αυτό δύναται να βοηθήσει στη βελτίωση της έλλειψης κινήτρων τους. Υφίστανται διάφοροι τρόποι με τους οποίους οι δάσκαλοι μπορούν να διασφαλίσουν ότι τα μαθήματα είναι υψηλής ποιότητας, ιδιαίτερα ενεργοποιώντας τον ενθουσιασμό και την προσπάθεια και δίνοντας στους μαθητές μια ευχάριστη εμπειρία στην τάξη. Αυτό υλοποιείται με ποικίλους τρόπους κάνοντας τα μαθήματα σχετικά και προκαλώντας σκέψη και χρησιμοποιώντας ποικίλα και διαδραστικά μέσα (Sakui & Cowie, 2011).

Η χρήση μιας προκλητικής στρατηγικής μάθησης από τον δάσκαλο, όπως ένα παιχνίδι για παράδειγμα, δύναται επίσης να παρακινήσει τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα και η μεταφορά ενός συναφούς, βιωματικού και νέου μέσου μπορεί να τους διεγείρει εσωτερικά. Εκτός από τα κίνητρα που προέρχονται από τους ίδιους τους μαθητές, άλλου τύπου κίνητρα μπορούν να ενισχυθούν μέσω των ερεθισμάτων που παρέχονται από το μαθησιακό περιβάλλον των μαθητών. Οι δάσκαλοι κρίνονται σημαντικοί στη διαδικασία βελτίωσης των μαθησιακών κινήτρων των μαθητών καθώς περνούν πολύ χρόνο με τους μαθητές στο σχολείο. Μπορούν να βελτιώσουν τα μαθησιακά κίνητρα των μαθητών αναπτύσσοντας στρατηγικές μάθησης για το εξωτερικό κίνητρο των μαθητών στη μάθηση (Puspitarini & Hanif, 2019). Τα μαθησιακά μέσα που χρησιμοποιούνται κατάλληλα στη μαθησιακή διαδικασία αποτελούν αποτελεσματικό εργαλείο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Τα διάφορα μέσα μάθησης μπορούν να αυξήσουν τα μαθησιακά κίνητρα των μαθητών. Αυτό συμφωνεί με τη δήλωση που εξέφρασε ο Sanaky (2009, όπως αναφέρεται στο Puspitarini & Hanif, 2019) ότι τα οφέλη των εκπαιδευτικών μέσων περιλαμβάνουν: (α) το ότι η διαδικασία μάθησης γίνεται πιο ενδιαφέρουσα και μπορεί να οδηγήσει σε κίνητρα για μάθηση, (β) μπορεί να διευκρινιστεί η μαθησιακή ύλη, ώστε οι μαθητές να μπορούν να την κατανοήσουν

και να κατακτήσουν τους μαθησιακούς στόχους, (γ) η μαθησιακή διαδικασία γίνεται ευκολότερη και η ύλη δεν παραδίδεται μόνο προφορικά, ώστε οι μαθητές να μην βαριούνται και να δρουν αποτελεσματικότερα και αποδοτικότερα, και (δ) οι μαθητές ακούν το υλικό που παρουσιάζει ο δάσκαλος και κάνουν περισσότερες μαθησιακές δραστηριότητες. Τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών μέσων μπορούν να προάγουν τη βιωματική τάξη και έτσι να ενθαρρύνουν τη μαθησιακή δέσμευση των μαθητών (Puspitarini & Hanif, 2019).

Η μελέτη των Hu et al, (2016) διερεύνησε τις επιπτώσεις του προγράμματος σπουδών LTT «Learn to Think», στα μαθησιακά κίνητρα των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα αποτελούνταν από εκατό 158 Κινέζους μαθητές δημοτικού σχολείου, που χωρίστηκαν τυχαία σε πειραματικές ομάδες και ομάδες ελέγχου. Πλεονέκτημα του προγράμματος αποτελεί το ότι συμβάλλει στο να αισθάνονται οι μαθητές ικανοί, να βλέπουν τη μάθηση ως διαδικασία και όχι ως σκοπό, και να ικανοποιούν τις κοινωνικο-σχεσιακές τους ανάγκες. Επίσης, οι μαθητές ενθαρρύνονται συχνά να μοιράζονται τις διαδικασίες σκέψης τους με άλλους μαθητές. Η προσέγγιση αυτή στη διδασκαλία, κινητοποιεί τον ενθουσιασμό των μαθητών για σκέψη, τους ωθεί να λύσουν το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν ενεργά και τους εκπαιδεύει να μεταφέρουν τα κίνητρα και τις μεθόδους σκέψης που έχουν μάθει συνειδητά και αποτελεσματικά. Δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στα επιφανειακά κίνητρα και τα κίνητρα επίτευξης μεταξύ των πειραματικών ομάδων και των ομάδων ελέγχου. Πιθανός λόγος μπορεί να είναι ότι το επιφανειακό κίνητρο και το κίνητρο επίτευξης σχετίζονται με τα εξωτερικά κίνητρα, ενώ το πρόγραμμα LTT επιδιώκει πιο άμεσα να καλλιεργήσει το εσωτερικό κίνητρο των μαθητών, που πηγάζει από το εσωτερικό του ατόμου με αποτέλεσμα την απόλαυση της διαδικασίας αύξησης των ικανοτήτων του (Deci & Ryan, 2000. όπως αναφέρεται στο Hu et al, 2016).

Σκοπός της έρευνας των Putra et al, (2018), ήταν τα αυξημένα κίνητρα μάθησης και η εννοιολογική κατανόηση που βελτιώθηκε με την διερευνητική μάθηση λόγω της στρατηγικής

του κύκλου μάθησης 5E. Η στρατηγική του κύκλου μάθησης 5E αφορά ένα μαθησιακό μοντέλο προσανατολισμένο στους μαθητές. Η μαθησιακή διαδικασία γίνεται πιο ουσιαστική, όταν δίνεται προτεραιότητα στην αυθεντική εμπειρία των μαθητών. Κάνει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, να μπορούν να έχουν δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Οι φάσεις του κύκλου μάθησης 5E αποτελούνται από ενασχόληση, εξερεύνηση, επεξήγηση, επεξεργασία και αξιολόγηση. Το συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι η διαδικασία του κύκλου μάθησης 5E μπορεί να επηρεάσει τα αυξημένα μαθησιακά κίνητρα των μαθητών και την κατανόηση της έννοιας όχι μόνο της έννοιας της θερμότητας αλλά και της έννοιας της μεταφοράς θερμότητας (Putra et al, 2018).

Στην έρευνα του Bishara, (2018), εξετάστηκαν οι διαφορές μεταξύ δύο προσεγγίσεων για τη διδασκαλία των μαθηματικών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: την ενεργητική διδασκαλία σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Η ενεργητική διδασκαλία εμπλέκει τους μαθητές αμεσότερα στη μαθησιακή διαδικασία και προωθεί τη συνεργατική μάθηση. Τέθηκε υπόθεση ότι η ενεργητική διερευνητική διδασκαλία θα έχει ως αποτέλεσμα μια πιο βελτιωμένη εικόνα του εαυτού και το κίνητρο για εκμάθηση μαθηματικών συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία. Στη μελέτη συμμετείχαν 40 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε τάξεις ειδικής αγωγής σε συμβατικό δημοτικό σχολείο. Εφαρμόστηκε μια ενεργητική διδακτική προσέγγιση για τη διδασκαλία των μαθηματικών στις δύο τάξεις και στις άλλες δύο τάξεις εφαρμόστηκε μια παραδοσιακή προσέγγιση. Τα ευρήματά δείχνουν ότι η αυτο-εικόνα, τα κίνητρα και τα επιτεύγματα των μαθητών στις ενεργητικές τάξεις διδασκαλίας μαθηματικών ήταν υψηλότερα συγκριτικά με τις παραδοσιακές τάξεις. Τέλος, τα αποτελέσματα της ενεργητικής διδασκαλίας έχουν επιπτώσεις σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Bishara, 2018).

3.4. Εκπαιδευτικοί και Κίνητρα: Πεποιθήσεις Εκπαιδευτικών για τα Κίνητρα και τις

Επιδόσεις των Μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών συνδέονται στενά με τη συμπεριφορά και τα επιτεύγματα των μαθητών και μπορεί να επηρεάσουν τις επιπτώσεις των παρεμβάσεων της νοοτροπίας ανάπτυξης στα κίνητρα των μαθητών (Seals, 2018). Η έρευνα και η θεωρία σχετικά με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών εξετάζει τους συναφείς, παρακινητικούς και συναισθηματικούς παράγοντες που σχετίζονται με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δάσκαλοι έχουν ποικίλες πεποιθήσεις σχετικά με τη μάθηση, το πρόγραμμα σπουδών, την παιδαγωγική και την αξιολόγηση των μαθητών (Buehl, & Beck, 2015), πεποιθήσεις σχετικά με τις δοκιμές στην τάξη (Leighton, Gokiert, Cor, & Heffernan, 2010), πολιτισμική ποικιλομορφία (de Wet & Gubbins, 2011), διαφορές στη διδακτική πρακτική (Rose & Lim, 2011), διαχείριση τάξης (Gibbs & Powell, 2012), αποτελεσματικότητα διδασκαλίας και ικανότητα να επηρεάζει τους μαθητές (Buehl, & Beck, 2015) και μεταξύ άλλων τα κίνητρα των μαθητών (Peterson, Schreiber, & Moss, 2011). Επειδή οι πεποιθήσεις των δασκάλων μπορεί να σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών, είναι σημαντικό να τις γίνουν κατανοητές προκειμένου να προωθηθούν τα κίνητρα και τα επιτεύγματα των μαθητών (Buehl, & Beck, 2015). Ανάμεσα στις διάφορες πεποιθήσεις, το αίσθημα ευθύνης των εκπαιδευτικών για τη μάθηση των μαθητών έχει επίσης αναγνωρισθεί ως πιθανός συντονιστής και μεσολαβητής στην ευθυγράμμιση των πεποιθήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Ο Turner et al. (2011) επίσης προσδιόρισε το αίσθημα ευθύνης των εκπαιδευτικών ως σημαντικό παράγοντα στην προθυμία τους να επιχειρήσουν νέες διδακτικές πρακτικές για να υποστηρίξουν τα κίνητρα των μαθητών.

Οι πεποιθήσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους κρίνονται σημαντικές στην αποτελεσματικότητα των μαθητών. Στην έρευνα των Canning et al, (2019) οι αναφερόμενες πεποιθήσεις και των δύο εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν η νοημοσύνη είναι σταθερή ή εύπλαστη και οι αντιλήψεις των μαθητών για αυτές τις πεποιθήσεις σχετίζονται με τα κίνητρα των μαθητών και την εμφάνιση κενών ακαδημαϊκών επιδόσεων

(Canning et al., 2019). Δεδομένων των μεγάλων επιπτώσεων των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητα των μαθητών και των ευεργετικών επιπτώσεων που έχουν στα κίνητρα και την ευημερία τους, οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα να αναλογίζονται τις ιδιαίτερες δυνατότητες τους (Hernandez et al., 2021). Οι Silverman et al, (2023) προτείνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενεργοποιήσουν μια ποικιλία θετικών ψυχολογικών διαδικασιών για τους μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού στρώματος αναγνωρίζοντας τις δυνάμεις που μπορούν να αποκτήσουν ως άμεσο παράγοντα του υποβάθρου τους. Οι Silverman et al, στράφηκαν στη θεωρία κινήτρων που βασίζεται στην ταυτότητα (IBM; Oyserman & Destin, 2010), για να κάνουν προβλέψεις σχετικά με τον τρόπο που οι πεπειθήμες των εκπαιδευτικών στις ιδιαίτερες δυνατότητες του υποβάθρου μπορεί να επηρεάσουν διάφορα αποτελέσματα σε μαθητών με υπόβαθρο στρώματος (Silverman et al, 2023).

Σύμφωνα με την IBM (Oyserman & Destin, 2010), οι πεπειθήμες των εκπαιδευτικών για το υπόβαθρο των μαθητών με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο επηρεάζουν τις ερμηνείες των ίδιων των μαθητών για τις ταυτότητές τους, καθώς και μια ποικιλία σχετικών διαδικασιών κινήτρων. Σε γενικές γραμμές, η IBM υποστηρίζει ότι τα κίνητρα ενός ατόμου καθορίζονται από τον βαθμό που οι ενεργές ταυτότητές του αισθάνονται σύμφωνες με τα υφιστάμενα κοινωνικά τους πλαίσια. Η IBM προβλέπει ότι ο μαθητής θα ταυτιστεί πιο έντονα με την εκπαίδευσή του (αρχή της δυναμικής κατασκευής της IBM), θα αισθανθεί μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και θα ωθείται να συμμετάσχει σε θετικές σχολικές συμπεριφορές όπως η μελέτη (αρχή της ετοιμότητας δράσης της IBM) και θα είναι πιθανότερο να ερμηνεύσει την δυσκολία των σχολικών εργασιών ως επεξήγηση ότι οι εργασίες είναι σημαντικές, και όχι αδύνατες να ολοκληρωθούν με επιτυχία (αρχή της IBM για την ερμηνεία της δυσκολίας; Oyserman & Destin, 2010). Οι επιδράσεις των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το υπόβαθρο των μαθητών μπορεί να είναι έντονες μεταξύ

των μαθητών που προέρχονται από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, έχουν σημαντικές επιπτώσεις για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Oyserman et al., 2015). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι οι κοινωνικές ψυχολογικές παρεμβάσεις είναι αποτελεσματικές στην αύξηση των επιδόσεων των μαθητών και ιδίως σε μαθητές που αντιμετωπίζουν ψυχολογική (Cohen & Sherman, 2014).

Στην έρευνα των Silverman et al, (2023) κατά τη δοκιμή του ισχυρού ρόλου που μπορούν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί ως καταλύτες συγκεκριμένων κοινωνικών ψυχολογικών οδών για τα κίνητρα των μαθητών, γίνεται μία πειραματική αξιολόγηση του προτεινόμενου μοντέλου της IBM των διαδικασιών μέσω των οποίων τα πλαίσια επηρεάζουν τα αποτελέσματα των ατόμων. Αρχικά αποδεικνύεται πειραματικά ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρυνθούν να υιοθετήσουν πεποιθήσεις ισχυρών σημείων που σχετίζονται με το υπόβαθρο και θεωρούν το χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών ως πιθανή πηγή μοναδικών και ευεργετικών δυνατοτήτων. Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι η έκθεση σε εκπαιδευτικούς που επικοινωνούν έχοντας ισχυρές πεποιθήσεις που σχετίζονται με το υπόβαθρο επηρεάζει θετικά τα κίνητρα και την ακαδημαϊκή επιμονή των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα. Επίσης, οι πεποιθήσεις των ίδιων των μαθητών με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο σχετικά με το υπόβαθρό τους μεσολάβησαν στις επιπτώσεις αυτές (Silverman et al, 2023).

Η μελέτη του Çakmak, (2017) επιχειρεί να εντοπίσει τις απόψεις των φοιτητών-δασκάλων σχετικά με τον αντίκτυπο των αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας με βάση τα επίπεδα κινήτρων των παιδιών. Οι συμμετέχοντες ήταν 144 φοιτητές παιδαγωγικών προγραμμάτων που είναι εγγεγραμμένοι σε 4 τμήματα (πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μαθηματική εκπαίδευση, χημεία, φυσική εκπαίδευση και δευτεροβάθμια μαθηματική εκπαίδευση) της Σχολής Εκπαίδευσης σε πανεπιστήμιο στην Άγκυρα της Τουρκίας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου που περιελάμβανε 22 διδακτικές στρατηγικές.

Τα κύρια αποτελέσματα της μελέτης κατέληξαν ότι οι συμμετέχοντες θεώρησαν την επιλογή «δίνοντας σημασία στην επικοινωνία» ως τη σημαντικότερη στρατηγική ενώ θεώρησαν τη «χρήση διαφορετικών ρυθμίσεων στην τάξη» ως τη λιγότερο σημαντική στρατηγική για να παρακινήσουν τους μαθητές (Çakmak, 2017).

Οι Hornstra et al, (2015) στη μελέτη τους διερεύνησαν το πώς οι προσωπικές πεποιθήσεις και οι συναφείς παράγοντες των δασκάλων σχετίζονται με τις αυτοαναφερόμενες στρατηγικές υποστηρικτικής ή ελεγχόμενης παρακίνησης για την αυτονομία τους. Δάσκαλοι της ενάτης και της έκτης τάξης σε σχολεία με διαφορετικούς πληθυσμούς μαθητών μελετήθηκαν μέσω συνεντεύξεων. Μεταξύ των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι δάσκαλοι σε πιο μειονεκτούσες τάξεις ανησυχούσαν περισσότερο για το κοινωνικο-συναισθηματικό κλίμα της τάξης, καθώς αντιμετώπισαν μεγαλύτερη ανάγκη για εγγύτητα από αυτούς τους μαθητές για τους οποίους μια καλή σχέση με τον δάσκαλο μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικό για την προστασία τους από αρνητικά κίνητρα για τα οποία διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο. Ένα άλλο ενδιαφέρον ζήτημα προέκυψε από τη μελέτη των Hornstra et al, (2015) είναι ότι οι δάσκαλοι θεώρησαν ότι ήταν ιδιαίτερα σημαντικό να δημιουργήσουν ένα ζεστό κλίμα στην τάξη και να αναπτύξουν μια καλή σχέση με τους μαθητές τους. Επιπλέον, αντιμετώπισαν μεγαλύτερη ανάγκη για εγγύτητα από τους μαθητές τους, αλλά δήλωσαν επίσης ότι χρειάζονταν αυτόν τον δεσμό για να ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετάσχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες μπορεί να μην θέλουν αυτόνομα να συμμετάσχουν (Hornstra et al, 2015).

Έρευνα πάνω στις πεποιθήσεις για τα κίνητρα δείχνει οι εκπαιδευτικοί να τείνουν να θεωρούν τα κίνητρα ένα σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό που διαθέτουν οι μαθητές: Οι μαθητές είτε έχουν κίνητρο είτε όχι ως φυσική δεξιότητα (HoltReynolds, 1992; Moss & Peterson, 2007; Nesper, 1987; Patrick & Pintrich, 2001, Peterson & Moss, 2006, Weinstein, 1989. όπως αναφέρεται στο Peterson et al, 2011). Ενώ τόσο οι εκπαιδευτικοί τείνουν να

θεωρούν ότι τα κίνητρα καθορίζονται από παράγοντες εκτός ελέγχου των μαθητών, τείνουν επίσης να θεωρούν ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι να επιδιώκει να παρακινήσει τους μαθητές και ο τρόπος να το κάνει είναι μέσω ενδιαφερουσών και διασκεδαστικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον υφίστανται ορισμένες ενδείξεις ότι οι αρχάριοι δάσκαλοι ενισχύουν τις προηγούμενες πεποιθήσεις τους σχετικά με τα κίνητρα ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσης των δικών τους δασκάλων. Για παράδειγμα οι Condon et al, (1993. όπως αναφέρεται στο Peterson et al, 2011) διαπίστωσαν ότι οι αρχάριοι δάσκαλοι όχι μόνο στηρίχθηκαν στα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά παρείχαν και ευκαιρίες για επιλογή και ευθύνη (Peterson et al, 2011).

Οι Nolen και Nicholls (1994. όπως αναφέρεται στο Peterson et al, 2011) ζήτησαν από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα μιας ποικιλίας στρατηγικών παρακίνησης. Οι εκπαιδευτικοί δημοτικού σχολείου ανέφεραν πως οι στρατηγικές που βασίζονται στη θεωρία, όπως η συνεργασία, η επιλογή και η απόδοση των επιτευγμάτων των μαθητών στην προσπάθεια, αποτέλεσαν χρήσιμες στρατηγικές παρακίνησης. Οι ίδιοι δάσκαλοι έτειναν επίσης να συμφωνούν με τους ερευνητές πως μερικές στρατηγικές κινήτρων πιθανώς να είναι επιβλαβείς, όπως οι κοινωνικές και δημόσιες συγκρίσεις, η επιβράβευση ειδικών προνομίων σε άτομα με υψηλές επιδόσεις και η απόδοση της αποτυχίας στην έλλειψη προσπάθειας. Οι Nolen και Nicholls (1994. όπως αναφέρεται στο Peterson et al, 2011) πρότειναν πως οι δάσκαλοι δύνανται να επιδείξουν πιο περιπλοκότερες πεποιθήσεις όταν τους ζητείται να υποδείξουν συμφωνία ή διαφωνία με δηλώσεις στρατηγικών κινήτρων σε αντίθεση με το να τους ζητηθεί να διατυπώσουν τις πεποιθήσεις τους μέσω των πιο ανοιχτών τεχνικών συλλογής δεδομένων που είναι κοινές σε άλλες μελέτες (Peterson et al, 2011).

Ο Peterson και οι συνεργάτες του (2011) εξέτασαν τις επιπτώσεις ενός μαθήματος εκπαιδευτικής ψυχολογίας στις πεποιθήσεις των μαθητών αναφορικά με την παροχή

κινήτρων σε αυτούς. Συγκεκριμένα, το ερευνητικό ερώτημα ήταν: «Πώς αλλάζουν οι πεποιθήσεις των δασκάλων για τις στρατηγικές παρακίνησης ως αποτέλεσμα της παρακολούθησης ενός μαθήματος εκπαιδευτικής ψυχολογίας που έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει τους μαθητές να συμμετάσχουν στη συστηματική σκόπιμη διερεύνηση των πεποιθήσεών τους σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία». Έπειτα από αρκετά μαθήματα για τα κίνητρα, οι μαθητές υποστήριζαν περισσότερο τις στρατηγικές κινήτρων που στηρίζονται στη θεωρία, όπως την προώθηση της συνεργασίας, την ανάθεση παρακινητικών εργασιών, την εκδήλωση ενδιαφέροντος και ανάθεση ευθύνης κάνοντας αποδόσεις στις σκέψεις και στην προσπάθεια των μαθητών. Επιπλέον, υποστήριζαν πλέον περισσότερο τις στρατηγικές που έδιναν έμφαση στους στόχους απόδοσης (Peterson et al, 2011).

Τα αποτελέσματα για τις στρατηγικές παρακίνησης για δυσαρεστημένους μαθητές έδειξαν ότι αυτοί αύξησαν την υποστήριξή τους για την προώθηση της συνεργασίας, την παροχή επιλογών, την προσφορά διεγερτικών εργασιών και την εκδήλωση ενδιαφέροντος και την ανάθεση ευθύνης. Επίσης, όπως ήταν αναμενόμενο, οι μαθητές δεν αύξησαν την υποστήριξή τους στη χρήση εξωτερικών ανταμοιβών εργασίας. Επειδή οι βασικές αρχές της έρευνας έδωσαν έμφαση στα οφέλη του εγγενούς κινήτρου, δεν αναμενόταν να αυξήσουν οι μαθητές την υποστήριξή τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν μειώθηκε υποστήριξη στις εξωτερικές ανταμοιβές εργασίας, όπως είχαν υποθέσει. Το αποτέλεσμα αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι το σχολικό βιβλίο (Ormrod, 2006. όπως αναφέρεται στο Peterson et al, 2011) αναγνωρίζει πως οι εξωτερικές ανταμοιβές κρίνονται κάποιες φορές απαραίτητες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν χωρίς να μειώνουν τα εγγενή κίνητρα. Επιπλέον, είναι πιθανό ορισμένοι από τους εκπαιδευτές να ενέκριναν τη χρήση εξωτερικών ανταμοιβών. Σε αντίθεση με τις υποθέσεις, οι μαθητές δεν υποστήριζαν τις στρατηγικές απόδοσης. Αυτό το αποτέλεσμα οφείλεται πιθανώς στο ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν διέθεταν χρόνο για

να εξετάσουν τη θεωρία απόδοσης. Μάλιστα, σε αντίθεση με την υπόθεσή, οι μαθητές δεν υποστήριξαν τη χρήση επαίνου (Peterson et al, 2011).

Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι μαθητές εμφάνισαν αυξημένη προτίμησή στην προσφορά διαδραστικών εργασιών, την απόδοση σκέψης και προσπάθειας, την προώθηση της συνεργασίας και την προσφορά επιλογών. Μάλιστα, φαίνεται να έχει αυξηθεί η προτίμηση των μαθητών για δημοσιοποίηση του ατόμου με την ανώτερη απόδοση. Παράλληλα, πρέπει να σημειωθεί ότι παρά την αύξηση, η αποδοχή αυτών των στοιχείων από τους μαθητές παρέμεινε χαμηλότερη από όλες τις άλλες στρατηγικές, με εξαίρεση τη συμμετοχή σε ακαδημαϊκούς διαγωνισμούς. Δεν υποστηρίχθηκε η υπόθεση ότι οι μαθητές θα αύξαναν την προτίμηση τους για την ικανότητα και την προσπάθεια επαίνου. Ωστόσο, πάλι διαπιστώθηκε ότι η διατύπωση των στοιχείων μπορεί να μην αντικατοπτρίζει ακριβώς όσα είχαν μάθει οι μαθητές σχετικά με τις αποδόσεις στην ικανότητα και την προσπάθεια. Επιπλέον, η υπόθεση ότι θα προέκυπτε μείωση της αποδοχής της χρήσης εξωτερικών ανταμοιβών εργασίας δεν επιβεβαιώθηκε. Τέλος, τα αποτελέσματα για τις πεποιθήσεις στην παρακίνηση ικανών και παρακινημένων μαθητών ήταν ανάμικτα συγκριτικά με τις υποθέσεις (Peterson et al, 2011).

3.5. Εσωτερικά και Εξωτερικά Κίνητρα στη Μάθηση και τις Σχολικές Επιδόσεις

Στη μαθησιακή διαδικασία συναντώνται το εσωτερικό και στο εξωτερικό κίνητρο που αναφέρθηκαν σε προηγούμενη ενότητα. Τα εγγενή-εσωτερικά κίνητρα αφορούν τα κίνητρα που προέρχονται από τον ίδιο το μαθητή, πχ. η επιθυμία για απόκτηση γνώσης, η επιθυμία για επίτευξη μαθησιακών στόχων, η ορμή για κάλυψη των μαθησιακών αναγκών κ.λπ. (Sardiman, 2012). Οι μαθητές με εγγενή κίνητρα εκτελούν συμπεριφορές από ενδιαφέρον, δεν απαιτούν ανταμοιβή εκτός από την αυθόρμητη εμπειρία ενδιαφέροντος και απόλαυσης στην εκτέλεση μιας εργασίας και καταλήγουν σε μάθηση υψηλής ποιότητας (Ryan και Deci 2000. όπως αναφέρεται στο Thoonen et al, 2011). Το εξωγενές-εξωτερικό κίνητρο προέρχεται

έξω από τον εαυτό του μαθητή, πχ. οι απαιτήσεις των γονέων, ένα άνετο μαθησιακό περιβάλλον, διασκεδαστικοί συνεργάτες μάθησης, ενδιαφέρουσες και δυσάρεστες μαθησιακές δραστηριότητες (Sardiman, 2012).

Οι μαθητές με εξωτερικά κίνητρα κάνουν κάτι μόνο επειδή οδηγεί σε ένα διαχωρισμένο επιθυμητό αποτέλεσμα (Ryan και Deci 2000. όπως αναφέρεται στο Thoonen et al, 2011). Κατά μέσο όρο, το εγγενές κίνητρο των μαθητών είναι σχετικά υψηλό στην αρχή του δημοτικού σχολείου, ωστόσο, μειώνεται κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια (Steinmayr, & Spinath, 2017). Ωστόσο, σημειώνονται μεγάλες ατομικές διαφορές από αυτή την άποψη (π.χ. Weidinger et al., 2017). Η μείωση των εγγενών κινήτρων είναι μεγαλύτερη για ορισμένους μαθητές από ό,τι για άλλους, και για κάποιους δεν εμφανίζεται καθόλου. Με βάση τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000, 2016. όπως αναφέρεται στο Corpus & Wormington, 2014), τα εγγενή κίνητρα των μαθητών εξαρτώνται από την εκπλήρωση των αναγκών τους για ικανότητα, αυτονομία και εγγύτητα. Η λήψη καλών βαθμών πρέπει να ικανοποιεί την ανάγκη του μαθητή στην ικανότητα, ενώ οι κακοί βαθμοί πρέπει να υπονομεύουν τα αισθήματα ικανότητάς του και να ελαττώνουν τα εγγενή τους κίνητρα (Deci & Ryan, 1985. όπως αναφέρεται στο Corpus & Wormington, 2014). Πράγματι, όσο χαμηλότεροι είναι οι βαθμοί ενός μαθητή, τόσο χαμηλότερο είναι το εγγενές κίνητρό του στο δημοτικό σχολείο (Corpus & Wormington, 2014; Weidinger et al., 2017).

Ορισμένα περιβάλλοντα πιθανόν να επιτρέψουν σε μαθητές με χαμηλές επιδόσεις να διατηρήσουν ένα υψηλό επίπεδο εγγενών κινήτρων. Με βάση τις κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες κινήτρων και επιτευγμάτων (π.χ. το μοντέλο προσδοκίας-αξίας από Eccles et al., 1983; την κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση για τα κίνητρα και την προσωπικότητα από Dweck, 1986, 2006; Dweck & Leggett, 1988. όπως αναφέρεται στο Heyder et al, 2020), η σχέση μεταξύ προηγούμενων επιτευγμάτων και κινήτρων των μαθητών εξαρτάται από την ερμηνεία των προηγούμενων εμπειριών τους από τους ίδιους, η οποία με τη σειρά της

επηρεάζεται από σημαντικούς άλλους όπως οι δάσκαλοι. Συγκεκριμένα, οι κακοί βαθμοί λειτουργούν επιζήμια στα εγγενή κίνητρα των μαθητών στα μαθηματικά όταν οι δάσκαλοι δημιουργούν ένα περιβάλλον στην τάξη που είναι προσανατολισμένο στην απόδοση αντί για την δεξιοτεχνία. Σε περιβάλλοντα που προσανατολίζονται στην κυριαρχία ή στην ανάπτυξη, η έμφαση δίνεται στη βελτίωση των ικανοτήτων και της μαθησιακής διαδικασίας, ανεξάρτητα από το τρέχον επίπεδο στο οποίο ο μαθητής αποδίδει. Αντιθέτως, περιβάλλοντα προσανατολισμένα στην απόδοση, εστιάζουν στην επίδειξη ικανότητας και η επιτυχία ορίζεται από την τρέχουσα απόδοση των μαθητών σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Επομένως, η αρνητική ανατροφοδότηση επίδοσης θα πρέπει να λειτουργεί λιγότερο επιζήμια για τα εγγενή κίνητρα των μαθητών στη δεξιοτεχνία παρά σε τάξεις προσανατολισμένες στην απόδοση, επειδή περιβάλλοντα προσανατολισμένα στην κυριαρχία υποδηλώνουν πως είναι δυνατή η επιτυχής κατάκτηση των εργασιών και η βελτίωση των ικανοτήτων σε κάθε επίτευγμα (Heyder et al, 2020).

Στο κομμάτι των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, έχει φανεί πως τα εσωτερικά δύνανται να ευνοήσουν τη μάθηση και την επίτευξη καλύτερα από τα εξωτερικά κίνητρα. Ο White (1959, όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010) μελέτησε το κίνητρο αποτελεσματικότητας, το να νιώθει κανείς επαρκής και να αλληλοεπιδρά παραγωγικά με το περιβάλλον. Το κίνητρο αυτό είναι δυσδιάκριτο σε μικρά παιδιά, εξειδικεύεται ωστόσο με την ανάπτυξη. Ο Berlyne (1960, 1963, όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010) θεωρούσε ότι τα άτομα είχαν τα εσωτερικά κίνητρα να διατηρούν ένα βέλτιστο επίπεδο διέγερσης. Ο Hunt (1963, όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010) υποστήριξε πως τα εσωτερικά κίνητρα προκύπτουν από την ασυμφωνία ανάμεσα στην προηγούμενη και την καινούργια εμπειρία. Οι απόψεις αυτές είναι σημαντικές, ωστόσο είναι πολύ γενικές ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν στο σχολείο. Η Harter (1978, 1981a, 1996, όπως αναφέρεται στο Schunk et al., 2010) ανέπτυξε μία θεωρία για τα κίνητρα κατάκτησης της γνώσης, που επεξεργαζόταν το

κίνητρο αποτελεσματικότητας. Υποστήριξε πως τα εσωτερικά κίνητρα περιλαμβάνουν την προτίμηση για την πρόκληση, την παρακίνηση για εργασία για να ικανοποιήσει το άτομο την περιέργεια του, την ανεξάρτητη προσπάθεια κατάκτησης της γνώσης, την ανεξάρτητη κρίση και εσωτερικά κριτήρια για την επιτυχία και την αποτυχία. Επιπλέον, τα εσωτερικά κίνητρα ωθούν σε αναζήτηση και έλεγχο προκλήσεων που είναι βέλτιστες ανάλογα με τις ικανότητές τους.

Τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών δύνανται να επηρεαστούν από τέσσερις πηγές: πρόκληση, έλεγχο, φαντασία, περιέργεια. Οι δραστηριότητες παρέχουν εσωτερικά κίνητρα καθώς προκαλούν τις δεξιότητες των μαθητών, παρουσιάζουν πληροφορίες που αποκλίνουν από την παρούσα γνώση και τις πεποιθήσεις των μαθητών και φαίνονται παράδοξες, ενώ παρέχουν στους μαθητές μία αίσθηση ελέγχου πάνω στα αποτελέσματα και τους εμπλέκουν στη φαντασία μέσω προσομοιώσεων και παιχνιδιών που παρουσιάζουν καταστάσεις που δεν υπάρχουν πραγματικά (Schunk et al., 2010).

Η θεωρία του αυτό-διάθεσης (SDT) είναι μια θεωρία κινήτρων που χρησιμοποιεί παραδοσιακές εμπειρικές μεθόδους στη θεωρία και στις εφαρμογές της στην τάξη. Η θεωρία αυτή υποθέτει ότι όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, εθνικότητας ή πολιτισμικού υπόβαθρου, έχουν εγγενείς τάσεις ανάπτυξης, εγγενή κίνητρα, όπως περιέργεια, ψυχολογικές ανάγκες, που παρέχουν ένα κίνητρο για τη συμμετοχή τους στην τάξη και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Η θεωρία της αυτό-διάθεσης είναι μοναδική στο ότι δίνει έμφαση στο διδακτικό καθήκον των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών ως το βασικό κομμάτι για τη διευκόλυνση της υψηλής ποιότητας δέσμευσης (Reeve & Halusic, 2009. όπως αναφέρεται στο Christenson, Reschly & Wylie, 2012).

Η Θεωρία Αυτοπροσδιορισμού αναγνωρίζει πως οι μαθητές δεν διαθέτουν πάντοτε αυτο-κίνητρο και εκδηλώνουν δυσαρέσκεια και ανευθυνότητα (Niemi & Ryan, 2009. όπως

αναφέρεται στο Christenson, Reschly & Wylie, 2012). Για να επιλύσουν αυτό το φαινομενικό παράδοξο της διάθεσης εσωτερικών κινητήριων πόρων από τη μια και της εμφάνισης δυσαρέσκειας από την άλλη, η SDT προσδιορίζει τις συνθήκες της τάξης που υποστηρίζουν και αναζωογονούν τους εσωτερικούς κινητήριους πόρους των μαθητών έναντι εκείνων που τους παραμελούν, τους υπονομεύουν και τους εμποδίζουν (Deci & Ryan, 1985a; Reeve et al., 2004; Ryan & Deci, 2000. όπως αναφέρεται στο Christenson, Reschly & Wylie, 2012). Έτσι, το SDT εξετάζει τον τρόπο που οι εσωτερικοί πόροι των μαθητών αλληλοεπιδρούν με τις συνθήκες της τάξης για να οδηγήσουν σε διαφορετικά επίπεδα δέσμευσης των μαθητών (Christenson, Reschly & Wylie, 2012).

Καθώς η έρευνα στην Θεωρία Αυτοπροσδιορισμού έχει προχωρήσει, έχουν προκύψει διάφορα δεδομένα για τα κίνητρα όπως το ενδογενές κίνητρο, και διαφορετικά ερευνητικά ερωτήματα όπως το πώς οι εξωτερικές ανταμοιβές επηρεάζουν τα εσωτερικά κίνητρα. Η θεωρία των βασικών αναγκών εστιάζει στις ψυχολογικές ανάγκες όπως εγγενείς εσωτερικούς κινητήριους πόρους και προσδιορίζει τη θεμελιώδη σχέση τους με τα κίνητρα των μαθητών, τη δέσμευση υψηλής ποιότητας, την αποτελεσματική λειτουργία και την ψυχολογική ευεξία. Η θεωρία της οργανωσιακής ολοκλήρωσης εστιάζει στην εσωτερική και στην αιτία που οι μαθητές ξεκινούν κοινωνικά σημαντικές, αλλά όχι εγγενώς παρακινητικές, συμπεριφορές. Αντιπροσωπεύει τη SDT για τα εξωτερικά κίνητρα, καθορίζει τύπους εξωγενών κινήτρων και εξηγεί την επιτυχημένη ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση έναντι της αποτυχημένης στους μαθητές.

Η θεωρία περιεχομένων στόχων επικεντρώνεται στο αντικείμενο των κινήτρων, για να διακρίνουν τους εσωτερικούς από τους εξωτερικούς στόχους. Αυτή η μικρή θεωρία εξηγεί πώς οι εσωτερικοί στόχοι υποστηρίζουν την ικανοποίηση της ψυχολογικής ανάγκης και προάγουν την ευημερία και επίσης πώς οι εξωτερικοί στόχοι παραμελούν τις ψυχολογικές ανάγκες και δημιουργού ασθένεια. Η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης εξηγεί πώς και

γιατί εξωτερικά γεγονότα όπως οι ανταμοιβές ή ο έπαινος επηρεάζουν τα εγγενή κίνητρα. Η θεωρία των προσανατολισμών αιτιότητας υπογραμμίζει τις ατομικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές παρακινούν τον εαυτό τους. Για να ξεκινήσουν και να διατηρήσουν τη δέσμευσή τους στην τάξη, ορισμένοι μαθητές τείνουν να βασίζονται σε αυτόνομους και αυτό-προσδιοριζόμενους οδηγούς δράσης, ενώ άλλοι τείνουν να βασίζονται σε ελεγχόμενους και περιβαλλοντικά καθορισμένους οδηγούς (Christenson, Reschly & Wylie, 2012).

Η κοινωνική γνωστική θεωρία ξεχωρίζει τη μάθηση από την εφαρμογή πράξεων που έχουν μαθευτεί προγενέστερα. Τα άτομα μαθαίνουν πολλά παρατηρώντας πρότυπα, αλλά οι γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν δεν μπορούν να επιτευχθούν την ώρα της μάθησης. Οι μαθητές δεν αναμένεται να επιδείξουν δεξιότητες πριν τους δοθεί το κίνητρο για αυτό. Το κίνητρο αυτό για εφαρμογή ικανοτήτων που έχουν μαθευτεί προγενέστερα μπορεί να προέλθει από την πεποίθηση πως οι ικανότητες είναι κατάλληλες για την περίπτωση και οι συνέπειες θα είναι θετικές. Η κοινωνική γνωστική θεωρία υποστηρίζει πως ικανότητες μπορούν να αποκτηθούν αλλά να μην επιδεικνύονται και δίνει έμφαση στο πώς η χρήση της γνώσης που αποκτήθηκε επηρεάζεται από προσωπικούς και καταστασιακούς παράγοντες. Έτσι, τα κίνητρα επηρεάζουν τη μάθηση και την εκδήλωση συμπεριφοράς εξίσου. Αν και τα κίνητρα διευκολύνουν τη μάθηση, δεν είναι απαραίτητα για τη μάθηση πάντοτε (Schunk et al., 2010).

Σχετικά με τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, η μελέτη των Corpus & Wormington (2014) σχεδιάστηκε για να εντοπίσει και να αξιολογήσει φυσικούς συνδυασμούς εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων. Η ανάλυση των συνδυασμών αποκάλυψε 4 διακριτά κίνητρα με βάση ένα δείγμα 343 μαθητών. Αρχικά, υπήρξαν εκείνοι με υψηλά επίπεδα τόσο εσωτερικών όσο και εξωτερικών κινήτρων (υψηλή ποσότητα), εκείνοι με χαμηλά επίπεδα και των δύο τύπων κινήτρων (χαμηλή ποσότητα), εκείνοι με υψηλά εσωτερικά συνδεδεμένα με χαμηλό εξωτερικό κίνητρο (καλή ποιότητα) και εκείνοι

με χαμηλό εσωτερικό κίνητρο σε συνδυασμό με υψηλό εξωτερικό κίνητρο (κακής ποιότητας). Οι μαθητές στον συνδυασμό κινήτρων καλής ποιότητας έλαβαν υψηλότερους βαθμούς, σε δύο χρονικά σημεία, από τους συνομηλίκους τους σε άλλες ομάδες με χαμηλότερη ποιότητα κινήτρων, ακόμα κι αν τα κίνητρα χαμηλότερης ποιότητας υπήρχαν σε υψηλές ποσότητες (Corpus & Wormington, 2014).

Γενικότερα, η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ του ενδογενούς και του εξωτερικού κινήτρου του μαθητή και των επιπτώσεών τους είναι σημαντική για μία πιο σύνθετη προοπτική στο ζήτημα ποιοι τύποι κινήτρων προάγουν την καλύτερη μάθηση και επίδοση. Οι Lemos & Veríssimo (2014), μελέτησαν την ανάλυση του ενδογενούς και του εξωτερικού κινήτρου σαν δύο ανεξάρτητες μορφές κινήτρων ή ως δύο αντίθετους πόλους ενός συνεχούς που κυμαίνεται από μια εξωτερική έως μια εσωτερική μορφή κινήτρων. Οι συμμετέχοντες ήταν 200 μαθητές, που αξιολογήθηκαν διαχρονικά κατά την φοίτησή τους στο δημοτικού σχολείου με ξεχωριστές μετρήσεις ενδογενούς και εξωτερικού κινήτρου, και ακαδημαϊκή επίδοση. Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν ότι το ενδογενές και το εξωτερικό κίνητρο μπορούν να συνυπάρχουν και δεν είναι αντιφατικά. Ενώ το ενδογενές κίνητρο συσχετίστηκε σταθερά με την καλύτερη επίδοση, εμφανίστηκε μια αρνητική σχέση μεταξύ του εξωτερικού κινήτρου και των επιτευγμάτων του μαθητή μέχρι το τέλος του δημοτικού σχολείου. Εν ολίγοις, τα ευρήματα έδειξαν ότι για τους μαθητές το εσωτερικό κίνητρο και το εξωτερικό κίνητρο μπορούν να θεωρηθούν ανεξάρτητες διαστάσεις και όχι δύο αντίθετα άκρα. Επιπλέον, οι εσωτερικές και οι εξωτερικές πηγές κινήτρων έδειξαν διαφορετικές σχέσεις με τη σχολική επίδοση. Τα ευρήματα υποστήριξαν ότι το εσωτερικό κίνητρο βελτιώνει σταθερά την απόδοση στο δημοτικό σχολείο. Το εξωτερικό κίνητρο εμφάνισε μία πιθανή αναπτυξιακή τάση, υποδηλώνοντας ότι ενώ για τους μικρότερους μαθητές το εξωτερικό κίνητρο δεν υπονομεύει το εσωτερικό ενδιαφέρον και την σχολική επίδοση, μέχρι το τέλος του δημοτικού

σχολείου αυτή η μορφή κινήτρων μπορεί να παίζει πιο ανασταλτικό ρόλο στο εγγενές ενδιαφέρον και στο επίτευγμα του μαθητή (Lemos & Veríssimo, 2014).

Οι Saeed & Zyngier (2012) χρησιμοποιούν τη Θεωρία Αυτοπροσδιορισμού (SDT) των Ryan and Deci (2000, όπως αναφέρεται στο Saeed & Zyngier, 2012) για να κατανοήσουν πώς συνδέονται τα κίνητρα και την ενασχόληση των μαθητών με τα μαθήματά τους, σε συνδυασμό με το συνεχές της δέσμευσης των μαθητών του Schlechty (2002, 2011, όπως αναφέρεται στο Saeed & Zyngier, 2012) με τα μαθήματά τους, για να αναλύσουν τον αντίκτυπο του εσωτερικού και του εξωτερικού κινήτρου στους διαφορετικούς τύπους δέσμευσης. Στην μελέτη τους επιδιώκουν να κατανοήσουν ποιος τύπος κινήτρων, εγγενών ή εξωγενών, είναι πιο στενά συνδεδεμένος με την αυθεντική ενασχόληση των μαθητών όπως προσδιορίζεται από τον Schlechty (2002, 2011, όπως αναφέρεται στο Saeed & Zyngier, 2012). Υιοθετήθηκε ένα ποιοτικό ερευνητικό πλαίσιο και συλλέχθηκαν δεδομένα από μια τάξη δημοτικού σχολείου. Με βάση την SDT των Ryan και Deci, η πλειονότητα των μαθητών ανέφερε πως ο τύπος των κινήτρων τους ήταν είτε εγγενής είτε ολοκληρωμένα ρυθμιζόμενα κίνητρα. Μάλιστα, απέδειξαν ότι ασχολούνταν ουσιαστικά με την εκπαίδευσή τους (Schlechty, 2002, 2011, όπως αναφέρεται στο Saeed & Zyngier, 2012). Οι μαθητές που προτίμησαν το εξωτερικό κίνητρο εμφάνισαν τελετουργικές και υποχωρητικές μορφές ενασχόλησης και οι μαθητές που έδειξαν τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά κίνητρα έδειξαν αυθεντική, τελετουργική, υποχωρητική και επαναστατική ενασχόληση. Με βάση τα ευρήματα του Zyngier (2008, όπως αναφέρεται στο Saeed & Zyngier, 2012) στη συγκεκριμένη μελέτη, όταν υπήρχε η παιδαγωγική αμοιβαιότητα, τα εσωτερικά κίνητρα συνέβαλαν στην αυθεντική ενασχόληση των μαθητών στη μάθηση και αυτό το εξωτερικό κίνητρο συνέβαλλε στην αναπτυξιακή εμπλοκή των μαθητών. Ωστόσο, οι μαθητές που είχαν και τους δύο τύπους κινήτρων έδειξαν διαφορετικούς τύπους ενδιαφέροντος στη μάθησή τους (Saeed & Zyngier, 2012).

Η έρευνα από τους Guray et al, (2010), εξετάζει τα κίνητρα των μαθητών δημοτικού στα σχολικά μαθήματα όπως: γραφή, ανάγνωση και μαθηματικά, από την οπτική της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού. Αρχικά, εξετάστηκε εάν τα παιδιά αναφέρουν μόνο τους διαφορετικά επίπεδα εγγενούς, εντοπισμένου και ελεγχόμενου κινήτρου προς συγκεκριμένα σχολικά μαθήματα. Δεύτερον, επαληθεύθηκε εάν τα παιδιά αυτοαναφέρουν διαφοροποιημένους τύπους κινήτρων στα σχολικά μαθήματα. Οι συμμετέχοντες ήταν 425 γαλλοκαναδά παιδιά (225 κορίτσια, 200 αγόρια) από 3 δημοτικά σχολεία. Τα παιδιά ήταν από την Α', Β' και Γ' τάξη. Προτού ελεγχθούν οι υποθέσεις της έρευνας, αξιολογήθηκε το μοντέλο των 12 παραγόντων, το οποίο περιλαμβάνει τύπους κινήτρων και αντιλήψεις για τον εαυτό για τα τρία σχολικά μαθήματα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές του δημοτικού αναφέρουν μόνοι τους διαφορετικά επίπεδα εγγενούς, αναγνωρισμένου και ελεγχόμενου κινήτρου, για ένα δεδομένο σχολικό μάθημα. Τα αποτελέσματα δείχνουν επίσης πως οι μαθητές αναφέρουν μόνοι τους διαφορετικά επίπεδα τύπων κινήτρων στα σχολικά μαθήματα. Επιπλέον, τα ευρήματά έδειξαν ότι τα περισσότερα αποτελέσματα διαφοροποίησης επιπέδων κινήτρου αυξάνονται μεταξύ των βαθμών. Παρατηρήθηκαν επίσης ορισμένες επιδράσεις σε σχέση με το φύλο. Τα παραπάνω αποτελέσματα υπογραμμίζουν τη σημασία της διάκρισης μεταξύ των τύπων σχολικών κινήτρων προς συγκεκριμένα σχολικά μαθήματα στα πρώτα χρόνια του δημοτικού (Guray et al, 2010).

Η μελέτη των Schaffner et al, (2013), εξέτασε τον ρόλο της αναγνωστικής ποσότητας ως μεσολαβητή των επιπτώσεων του ενδογενούς και του εξωγενούς αναγνωστικού κινήτρου στην αναγνωστική κατανόηση ανώτερης τάξης που αφορούσε την κατανόηση σε επίπεδο παραγράφου και αποσπάσματος σε δείγμα 159 μαθητών Ε' δημοτικού. Έγινε υπόθεση για θετική συσχέτιση μεταξύ του εγγενούς αναγνωστικού κινήτρου και της ποσότητας ανάγνωσης, ενώ αναμενόταν αρνητική συνεισφορά στο αναγνωστικό κίνητρο για το εξωτερικό κίνητρο ανάγνωσης. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι στην ποσότητα ανάγνωσης έπαιξε

ρόλο πλήρως η θετική επίδραση του εγγενούς αναγνωστικού κινήτρου στην κατανόηση υψηλότερης τάξης, ενώ τα εξωτερικά αναγνωστικά κίνητρα επηρέασαν αρνητικά τόσο έμμεσα όσο και άμεσα την κατανόηση. Πρόσθετες αναλύσεις επιβεβαίωσαν μια επίδραση καταστολής και έδειξαν σημαντική αρνητική συμβολή του εξωγενούς αναγνωστικού κινήτρου στην ποσότητα ανάγνωσης και στην αναγνωστική κατανόηση (Schaffner et al, 2013).

Βέβαια σημαντικό εύρημα αποτελεί το ότι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, βρέθηκε να υπάρχει μία εξωτερική παρακινητική συμβολή στις επιδόσεις τους. Στην εργασία της Λυμπεράκη (2019) εξετάστηκε η σχολική επίδοση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και μαθητών τυπικής ανάπτυξης και συγκρίθηκε με τις πεποιθήσεις τους για την ικανότητα αυτορρύθμισης, τα κίνητρα επίτευξης, τις αιτιακές αποδόσεις και το ψυχολογικό σχολικό κλίμα στην τάξη. Με βάση τα αποτελέσματα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θεωρούν ότι έχουν χαμηλότερες ικανότητες αυτορρύθμισης συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν περισσότερα εξωτερικά κίνητρα και αποδίδουν πιο συχνά τις σχολικές τους επιδόσεις σε εξωτερικά αίτια ενώ έχουν θετικότερες αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα από τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους. Αξιοσημείωτο κομμάτι στην έρευνα αποτελεί ο ερευνητικός έλεγχος για τη σχέση της σχολικής επίδοσης με τις παραπάνω μεταβλητές, όπου επιβεβαιώθηκε ότι η σχολική επίδοση έχει υψηλή συσχέτιση με την αυτορρύθμιση, τα κίνητρα επίτευξης, τις αιτιακές αποδόσεις και το ψυχολογικό σχολικό κλίμα, τόσο στην ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες όσο και σε αυτή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (Λυμπεράκη, 2019).

Στην περίπτωση των μαθηματικών, πολλοί μαθητές δυσκολεύονται, αλλά εκείνοι που έχουν εγγενή κίνητρα τα καταφέρνουν ακόμα και όταν αντιμετωπίζουν εμπόδια. Οι Heyder et al, (2020), εξετάζουν έναν περιβαλλοντικό παράγοντα που επηρεάζει τα εγγενή κίνητρα

των μαθητών στα μαθηματικά: συγκεκριμένα, τις πεποιθήσεις των δασκάλων για την επιτυχία στα μαθηματικά. Το ερευνητικό ερώτημα τους ήταν το εξής: «Αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι τα μαθηματικά του δημοτικού σχολείου ως ένα πεδίο που απαιτεί μια έμφυτη ικανότητα και σχετίζεται αυτή η πεποίθηση με τα εγγενή κίνητρα των μαθητών στα μαθηματικά;». Το δείγμα αποτελούταν από 830 Γερμανούς μαθητές της Δ΄ δημοτικού και τους 56 δασκάλων τους. Οι δάσκαλοι ανέφεραν ισχυρότερες πεποιθήσεις για τον ρόλο της εγγενούς δεξιότητας στα μαθηματικά από ό,τι για τις τέχνες της γερμανικής γλώσσας. Επιπλέον, όσο περισσότεροι δάσκαλοι πίστευαν ότι τα μαθηματικά απαιτούν έμφυτη δεξιότητα, τόσο χαμηλότερο ήταν το εγγενές κίνητρο των παιδιών με χαμηλές επιδόσεις. Αυτά τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι οι πεποιθήσεις των δασκάλων πως η επιτυχία στα μαθηματικά εξαρτάται από την έμφυτη ικανότητα των παιδιών, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό κώλυμα στη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας στην τάξη που ενθαρρύνει τη δέσμευση και τη μάθηση για όλους τους μαθητές (Heyder et al, 2020).

Στην έρευνα τους οι Heyder et al, (2020), μελέτησαν εάν οι πεποιθήσεις των ειδικών μαθηματικών των δασκάλων δημοτικού σχολείου σχετίζονται με τα εγγενή κίνητρα των μαθητών. Υπέθεσαν ότι οι πεποιθήσεις των δασκάλων στο εάν τα μαθηματικά απαιτούν έμφυτη ικανότητα, θα μετριάσουν τη σχέση βαθμών και εγγενούς κινήτρου στα μαθηματικά. Οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις σε τμήματα που ο δάσκαλος θεωρεί ότι η έμφυτη ικανότητα είναι σημαντική θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα πιθανό να εμφανίζουν χαμηλό εγγενές κίνητρο στα μαθηματικά, γιατί οι χαμηλοί βαθμοί δηλώνουν χαμηλή ικανότητα με μικρές πιθανότητες βελτίωσης. Ωστόσο, σε τμήματα όπου ο δάσκαλος δεν συνδέει την επιτυχία στα μαθηματικά με έμφυτη ικανότητα, οι χαμηλοί βαθμοί θα είναι λιγότερο επιζήμιοι για τα εγγενή κίνητρα των μαθητών. Μάλιστα, αναμένεται ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες που αφορούν συγκεκριμένα τα μαθηματικά θα σχετίζονται ελάχιστα με τα εγγενή κίνητρα των μαθητών με υψηλές επιδόσεις. Για αυτά τα παιδιά, η

λήψη καλών βαθμών θα ικανοποιεί την ανάγκη τους για ικανότητα και έτσι ενθαρρύνονται τα εσωτερικά τους κίνητρα, ανεξάρτητα από τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις ειδικές ικανότητες στα μαθηματικά (Heyder et al, 2020).

Η προώθηση των εγγενών κινήτρων αποτελεί κεντρικό μέλημα και στη διδασκαλία ξένων γλωσσών σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού υποστηρίζει ότι τα εγγενή κίνητρα αναπτύσσονται μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου και του περιβάλλοντος. Η μελέτη των Oga-Baldwin et al, (2017), επιδιώκει να δείξει ένα μοντέλο του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσεται το κίνητρο για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε ένα μαθησιακό περιβάλλον χαμηλών διακυβεύσεων, προσανατολισμένο στη δραστηριότητα. Συμμετέχοντες αποτέλεσαν 515 παιδιά δημοτικού σχολείου στην Ιαπωνία κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Μεταξύ άλλων, τα αποτελέσματα έδειξαν θετική σχέση μεταξύ των κινήτρων, των αντιλήψεων για το μαθησιακό περιβάλλον και της δέσμευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά φαίνεται ότι το κίνητρο αναπτύσσεται στο πλαίσιο μεταξύ της τάξης και του ατόμου. Ουσιαστικά, τα ευρήματα αποδεικνύουν πως οι δάσκαλοι μπορούν να υποστηρίξουν τα κίνητρα των μαθητών κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς παρέχοντας μια συναρπαστική εμπειρία στην τάξη, αναιρώντας την αναπτυξιακή μείωση των κινήτρων με βάση προηγούμενες έρευνες (βλ. Carreira, 2011. όπως αναφέρεται στο Oga-Baldwin et al, 2017).

Οι δάσκαλοι που παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη και δομή στα μαθήματα ξένων γλωσσών βοηθούν τους μαθητές να ασχοληθούν με τα μαθήματά τους, κάτι που μπορεί να παρακινήσει, αλλά και να προβλέψει τα κίνητρα των μαθητών στο τέλος του έτους. Αυτό θα σήμαινε ότι η δημιουργία ενός σαφούς, ενδιαφέροντος και καλού ρυθμού μαθησιακού περιβάλλοντος είναι κεντρικής σημασίας για τους μαθητές ξένων γλωσσών. Σε αυτό το περιβάλλον, οι μαθητές αισθάνονται συνδεδεμένοι με τους συνομηλίκους τους, ικανοί για τις εργασίες και προσωπικά φαίνεται να επενδύουν στην μάθησή τους, και έτσι

συμμετέχουν στις μαθησιακές δραστηριότητες. Τέλος, η δέσμευση με τη σειρά της οδηγεί σε πιο θετικές αξιολογήσεις από τους δασκάλους. (Oga-Baldwin et al, 2017).

Επομένως, με βάση τα παραπάνω δεδομένα, γίνεται αντιληπτό πως τα κίνητρα και κυρίως τα εγγενή κίνητρα, έχουν κυρίως περιβαλλοντικές επιρροές παρά αναπτυξιακές. Επιπλέον, στο μάθημα των μαθηματικών και ξένων γλωσσών, φαίνεται να υπάρχει μία μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα μέσω εγγενών κινήτρων. Έτσι, υπάρχει η προτίμηση της ενίσχυσης των εγγενών κυρίως κινήτρων σε αυτά τα μαθήματα και είναι σημαντικό να τονιστεί η περιβαλλοντική συμβολή σε αυτό, και κυρίως η δυνατότητα επιρροής των εκπαιδευτικών.

3.6. Παραδοσιακοί και Καινοτόμοι-Εναλλακτικοί Τρόποι Διδασκαλίας: Κίνητρα και Επιδόσεις Μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Η μορφή και η λειτουργία που συνιστά ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης για την κάλυψη των αναδυόμενων εκπαιδευτικών απαιτήσεων σε πολλές χώρες έχει γίνει ένα ιδιαίτερα σημαντικό και επίκαιρο ζήτημα (Benade, 2016; Dovey & Fisher, 2014). Τελευταία φαίνεται να υφίσταται μια απόρριψη των συμβατικών ή παραδοσιακών τάξεων και προτιμώνται τα καινοτόμα περιβάλλοντα μάθησης. Ο OECD (2013, όπως αναφέρεται στο Byers et al, 2018) ορίζει τα καινοτόμα περιβάλλοντα μάθησης ως πολυτροπικούς, τεχνολογικά εμποτισμένους και ευέλικτους χώρους μάθησης που ανταποκρίνονται περισσότερο στις ανάγκες των μαθητών του 21ου αιώνα συγκριτικά με μια παραδοσιακή τάξη. Προτείνεται ότι οι δυνατότητες των καινοτόμων περιβαλλόντων μάθησης θα υποστηρίξουν καλύτερα τις παιδαγωγικές αλλαγές που θα διευκολύνουν τις μαθησιακές εμπειρίες που ενισχύουν τη δέσμευση και τα κίνητρα των μαθητών (Ryan & Patrick, 2001, όπως αναφέρεται στο Byers et al, 2018) και βελτιώνουν το ακαδημαϊκό επίτευγμα (Tanner, 2009, όπως αναφέρεται στο Byers et al, 2018). Η ποιότητα της διδασκαλίας που λαμβάνει ένας μαθητής έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο από οποιονδήποτε άλλο παράγοντα στη μάθησή

του, αλλά η εμφάνιση του μοντέλου μεικτής μάθησης έχει ωθήσει πολλούς δασκάλους να επικεντρωθούν στην καινοτομία και τις αλλαγές πρακτικών που έχουν αποδεδειγμένο θετικό αντίκτυπο στη μάθηση των μαθητών. Μέσω παρατηρήσεων και συνεντεύξεων με 6 δασκάλους, ο Anthony (2019) σε μελέτη του δείχνει ότι οι βέλτιστες διδακτικές πρακτικές από τις παραδοσιακές τάξεις, ειδικά: επιδεικνύουν ευελιξία και ανταπόκριση, χρησιμοποιούν αξιολόγηση και αναθέτουν στους μαθητές εργασίες, έχουν ουσιαστικό αντίκτυπο στη μάθηση των παιδιών σε μικτές τάξεις δημοτικού (Anthony, 2019).

Καθώς το περιεχόμενο των μαθημάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντικατοπτρίζει τη ζωή, πρέπει να βασίζεται στην πραγματική ζωή. Η μάθηση με βάση το παιχνίδι, σύμφωνα με τους Frossard, Barajas & Trifonova, (2012) μπορεί να επηρεάσει θετικά τις αντιλήψεις των μαθητών για τα μαθήματα. Επιπλέον, οι δραστηριότητες παιχνιδιού μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να μεταφέρουν τις γνώσεις τους σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Οι διδακτικές διαδικασίες που περιλάμβαναν παιχνίδια που σχεδιάστηκαν από δασκάλους εμφανίστηκαν ως ερέθισμα για τους δασκάλους και τους μαθητές, τόσο ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και ως κίνητρα και για τους δύο. Τα παιχνίδια υποστήριξαν επίσης ένα δημιουργικό περιβάλλον μάθησης, όπου ενθαρρύνονταν οι ερωτήσεις και το χιούμορ (Frossard, Barajas & Trifonova, 2012). Κατά τους Papanastasiou et al, (2017) τα παιχνίδια αίσθησης (SGS) δείχνουν θετικές επιπτώσεις στους μαθητές προσχολικής ηλικίας και δημοτικού σχολείου καθώς προωθούν ένα πολλαπλό αισθητηριακό τύπο μάθησης. Η ανασκόπηση των Papanastasiou et al, (2017) διερευνά την ενσωμάτωση παιχνιδιών αίσθησης στον τομέα της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, την τελευταία δεκαετία (2006-2016). Οι μελέτες διεξήχθησαν σε νηπιαγωγείο και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι έρευνες έδειξαν ότι τα παιχνίδια αίσθησης μπορούν να ενεργοποιήσουν όλους τους μαθητές που ασχολούνται με τις εγκαταστάσεις της τάξης, ενισχύοντας τη μάθηση τους μέσω αυξημένων κινήτρων, ανεξαρτησίας, αυτονομίας και

αυτοεκτίμησης. Η μάθηση αίσθησης που βασίζεται σε παιχνίδια (GBL) έχει αποδείξει την αξία της, σχεδόν σε κάθε πτυχή του προγράμματος σπουδών (Paranastasiou et al, 2017).

Ο σκοπός της μελέτης του Ucus (2015) είναι να κατανοήσει τις απόψεις των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μάθηση με βάση το παιχνίδι που σχετίζονται με τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου. Στην ποιοτική μελέτη συμμετείχαν 24 δάσκαλοι δημοτικών σχολείων από σχολεία που βρίσκονται σε περιφέρειες με χαμηλό, μεσαίο και υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο στην Άγκυρα/Τουρκία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων και αναλύθηκαν με περιγραφική ανάλυση. Από τα ευρήματα της μελέτης προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου πιστεύουν ότι το περιεχόμενο του μαθήματος κοινωνικών σπουδών, οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες εντός της τάξης, η ενασχόληση με παιδική λογοτεχνία, τα παιχνίδια και οι σωματικές δραστηριότητες ήταν κατάλληλα για τη χρήση της μάθησης με βάση το παιχνίδι στην τάξη. Οι δραστηριότητες μάθησης με βάση το παιχνίδι αναφέρθηκαν ως δραστηριότητες ηλεκτρονικής μάθησης, δραστηριότητες δημιουργικού θεάτρου, ψηφιακά παιχνίδια, εκπαίδευση αξιών και εκπαίδευση χαρακτήρων. Τα προβλήματα που προέκυψαν αφορούσαν τους δασκάλους και τον προγραμματισμό του χρόνου, τις μη συνεργατικές συμπεριφορές των μαθητών και το ανεπαρκές υπόβαθρο των δασκάλων σχετικά με την οργάνωση και το σχεδιασμό παιχνιδιών, καθώς και οικονομικά προβλήματα και τεχνικά εμπόδια σε σχέση με τη μάθηση με βάση το παιχνίδι (Ucus, 2015).

Οι Su & Cheng, (2014), διερεύνησαν πώς μια παιγνιοποιημένη προσέγγιση μάθησης επηρεάζει τη μάθηση, τα επιτεύγματα και τα κίνητρα της επιστήμης, μέσω ενός κινητού περιβάλλοντος μάθησης με επίγνωση του πλαισίου, και εξηγούν τις επιπτώσεις στα κίνητρα και τη μάθηση των μαθητών. Μια σειρά από παιγνιοποιημένες μαθησιακές δραστηριότητες, βασισμένες στο MGLS (Mobile Gamification Learning System), αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε σε ένα πρόγραμμα σπουδών φυσικών επιστημών δημοτικού σχολείου για να

βελτιώσει τα κίνητρα των μαθητών και να συμβάλει στην ενεργότερη συμμετοχή των μαθητών στις μαθησιακές τους δραστηριότητες. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο τους υποδεικνύουν ότι οι μαθητές εκτιμούσαν τις υπαίθριες δραστηριότητες εκμάθησης που έγιναν δυνατές με τη χρήση ενός smartphone και των λειτουργιών του. Τα αποτελέσματα πριν και μετά το τεστ έδειξαν πως η ενσωμάτωση τεχνολογιών κινητής τηλεφωνίας και παιχνιδιών σε μια διαδικασία βοτανικής μάθησης θα μπορούσε να επιτύχει καλύτερη μαθησιακή απόδοση και μεγαλύτερο βαθμό κινήτρων από τη μη παιχνιδιοποιημένη μάθηση μέσω κινητού ή την παραδοσιακή διδασκαλία. Επιπλέον, αποκαλύφθηκε μια θετική σχέση στην μαθησιακή επιτυχία και τα κίνητρα (Su & Cheng, 2014).

Στη μελέτη των Lin & Chen (2017), οι μαθητές συμμετέχουν σε έρευνα ερωτηματολογίου για να κατανοήσουν τις απόψεις σχετικά με την ψηφιακή μάθηση. Συμμετείχαν 116 μαθητές σε 4 τάξεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ψηφιακή μάθηση παρουσιάζει καλύτερα θετικά αποτελέσματα στα κίνητρα μάθησης από την παραδοσιακή διδασκαλία. Επιπλέον, η ψηφιακή μάθηση παρουσιάζει καλύτερα θετικά αποτελέσματα στο μαθησιακό αποτέλεσμα από την παραδοσιακή διδασκαλία. Μάλιστα, τα κίνητρα μάθησης αποκαλύπτουν σημαντικά θετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή επίδραση στη μάθηση αποτέλεσμα, και τέλος, τα κίνητρα μάθησης εμφανίζονται αξιοσημείωτα θετικά αποτελέσματα στο μαθησιακό κέρδος στο μαθησιακό αποτέλεσμα (Lin & Chen 2017).

Στη μελέτη των Hung et al, (2012), προτείνεται μια προσέγγιση ψηφιακής αφήγησης βάσει έργου για την αντιμετώπιση του προβλήματος της απόδοσης των μαθητών στη μάθηση. Εφαρμόστηκε η προτεινόμενη προσέγγιση με ένα πείραμα, σε μια μαθησιακή δραστηριότητα ενός μαθήματος φυσικών επιστημών σε ένα δημοτικό σχολείο. Συμμετείχαν 117 μαθητές της Ε΄ τάξης ενός δημοτικού σχολείου στη νότια Ταϊβάν. Η πειραματική ομάδα αριθμούσε 60 άτομα και η ομάδα ελέγχου 57. Χρησιμοποιήθηκε ένα διαδικτυακό σύστημα

αναζήτησης πληροφοριών, το Meta-Analyzer, για να επιτρέψει στους μαθητές να συλλέξουν δεδομένα στο Διαδίκτυο σύμφωνα με τις ερωτήσεις που έθεσαν οι καθηγητές και το Photo Story της Microsoft χρησιμοποιήθηκε για να βοηθήσει την πειραματική ομάδα να αναπτύξει ταινίες για αφήγηση σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέγονται. Μάλιστα, πολλά εργαλεία μέτρησης, συμπεριλαμβανομένης της κλίμακας κινήτρων για μάθηση φυσικών επιστημών, της κλίμακας ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων και του τεστ επιτεύγματος επιστήμης, χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή ανατροφοδότησης καθώς και την αξιολόγηση της μαθησιακής απόδοσης των μαθητών. Τα πειραματικά αποτελέσματα έδειξαν ότι η μάθηση βάσει έργου με ψηφιακή αφήγηση θα μπορούσε να ενισχύσει αποτελεσματικά τα κίνητρα εκμάθησης των φυσικών επιστημών, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και τα μαθησιακά επιτεύγματα (Hung et al, 2012).

Η μελέτη των Gordeeva et al, (2018) εξετάζει το δυναμικό του συστήματος αναπτυξιακής εκπαίδευσης El'Konin -Davydon ως θεμέλιο για την εκπαιδευτική καινοτομία. Εφαρμόζεται η θεωρία αυτοδιάθεσης καθώς επιτρέπει την μελέτη της έντασης και της ποιότητας των σχολικών κινήτρων. Η έρευνα εξετάζει ένα μοντέλο που απεικονίζει το ρόλο των ενδογενών και διαφορετικών τύπων εξωγενών κινήτρων στη σύνδεση του συστήματος El'Konin -Davydon της αναπτυξιακής εκπαίδευσης και του σχολικού κλίματος με το ακαδημαϊκό επίτευγμα των μαθητών δημοτικού. Οι συμμετέχοντες ήταν 345 μαθητές Γ' και Δ' δημοτικού από τέσσερα δημόσια σχολεία στη Μόσχα, με 192 μαθητές από τα 2 σχολεία, που εκπαιδεύτηκαν με παραδοσιακό σύστημα και 153 μαθητές από τα 2 σχολεία σε ένα σύστημα αναπτυξιακής εκπαίδευσης. Οι μαθητές στο σύστημα αναπτυξιακής εκπαίδευσης εμφάνισαν σημαντικά χαμηλότερα εξωτερικά κίνητρα και για τις τρεις υπο-κλίμακες (γονείς, δασκάλους, γενικά) και αντιλαμβάνονταν πιο ευνοϊκά το αντιληπτό σχολικό κλίμα. Η μοντελοποίηση των δομικών εξισώσεων υποστήριξε την υπόθεση ότι το εξωτερικό κίνητρο των μαθητών παίζει έναν διαμεσολαβητικό ρόλο στη σύνδεση του εκπαιδευτικού

συστήματος, καινοτόμου έναντι παραδοσιακών, με ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Το αυτόνομο κίνητρο των μαθητών αποδείχθηκε ότι έχει μεσολαβητικό ρόλο στη δημιουργία των θετικών αντιλήψεων του σχολικού κλίματος με ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Gordeeva et al, 2018).

Η μελέτη των Alfarimba et al, (2021) στοχεύει στην περιγραφή των κινήτρων μάθησης των μαθητών της Ε΄ τάξης στο χωριό Γονδοσάρι ως αποτέλεσμα της εφαρμογής της διαδικτυακής μάθησης κατά τη διάρκεια της πανδημίας covid-19. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε περιγραφική ποιοτική μέθοδος. Αντικείμενα της μελέτης αποτελούν 6 μαθητές της τάξης με την κατηγοριοποίηση της τάξης, το μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων τους και το επάγγελμα των γονέων τους και ένας δάσκαλος τάξης που διδάσκει διαδικτυακά στην πέμπτη τάξη του χωριού Γονδοσάρι. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων ήταν η παρατήρηση, ημιδομημένες συνεντεύξεις και η τεκμηρίωση. Το τεστ εγκυρότητας της μελέτης χρησιμοποίησε τον τριγωνισμό της διαδικτυακής μάθησης που έχει αντίκτυπο στα μαθησιακά κίνητρα των μαθητών εντός των μαθησιακών κινήτρων, δηλαδή επιμονή στην αντιμετώπιση εργασιών, ανθεκτικότητα στις δυσκολίες, ενδιαφέρον για διάφορα προβλήματα, ανεξάρτητη εργασία και παράγοντες από το μαθησιακό περιβάλλον. Ο δείκτης αυτός, δύναται να υπολογίσει τον βαθμό των μαθησιακών κινήτρων στους μαθητές της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου του Γονδοσάρι (Alfarimba et al, 2021).

Στα αποτελέσματα, για κάθε δείκτη μαθησιακών κινήτρων, φάνηκαν διαφορετικά αποτελέσματα για κάθε μαθητή. Στη διαδικτυακή μάθηση, αναμενόταν ότι θα υπάρξει αμοιβαιότητα μεταξύ δασκάλων και μαθητών (Rahma, 2021). Το ίδιο το μαθησιακό κίνητρο είχε ως δείκτες ότι ένας μαθητής είναι επίμονος στην αντιμετώπιση δυσκολιών, ανθεκτικός στο να αντιμετωπίζει δυσκολίες, δείχνει ενδιαφέρον για διάφορα προβλήματα και εργάζεται ανεξάρτητα. Με βάση τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων με μαθητές, βγήκε το συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι μαθητές ένιωθαν βαρυστημένα τη διαδικτυακή μάθηση. Η πλήξη που νιώθουν οι μαθητές οφείλεται όταν ο δάσκαλος τους αναθέτει εργασίες ρουτίνας.

Επιπλέον, η συνήθεια των μαθητών να μελετούν μαζί στην τάξη τους κάνει να βαριούνται όταν μελετούν μόνοι τους στο σπίτι. Η διαδικτυακή μάθηση έχει επίσης αρνητικό αντίκτυπο στα παιδιά που έχουν πολυάσχολους γονείς. Επομένως, η επιτυχία της διαδικτυακής μάθησης για να βελτιώνει τα κίνητρα μάθησης των μαθητών απαιτεί καλή συνεργασία μεταξύ γονέων και δασκάλων της τάξης. Απαιτούνται μαθησιακές καινοτομίες από τους δασκάλους για να καταστεί ευκολότερο για τους μαθητές να κατανοήσουν το θέμα που διδάσκεται στην διαδικτυακή μάθηση. Για τους γονείς, είναι προτιμότερο η διαδικτυακή μάθηση να παρέχει ειδική βοήθεια, ώστε οι μαθητές να μπορούν να μελετούν εύκολα και να αξιοποιούν με τον καλύτερο τρόπο τον χρόνο τους για μελέτη (Alfarimba et al, 2021).

Η έρευνα των Puspitarini & Hanif (2019) αφορά μια προκαταρκτική μελέτη που ερευνά την εφαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας στην τάξη και πώς μαθαίνουν τα κίνητρα οι μαθητών. Η μέθοδος έρευνας ήταν ποιοτική μέσω παρατήρησης και συνέντευξης. Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων που έγιναν με δασκάλους δημοτικού σχολείου στην Πουρμπαλίνγκα της Ινδονησίας διαπίστωσαν ότι στη μάθηση των δασκάλων χρησιμοποιώντας μεθόδους διαλέξεων και μαθησιακές πηγές χρησιμοποιήθηκαν βιβλία. Η χρήση διαλέξεων στη μαθησιακή διαδικασία δεν προσελκύει τους μαθητές και έτσι οι μαθητές δεν κατανοούν το υλικό που παρουσιάζεται με αποτέλεσμα τα κίνητρα μάθησης τους να μειωθούν. Μάλιστα, οι μαθητές τείνουν να συνομιλούν με τον συμμαθητή τους, να ονειροπολούν και να είναι απασχολημένοι μόνοι τους. Οι μαθησιακές πηγές που χρησιμοποιούνται πάντα είναι ένα βιβλίο, όπου η παράδοση όλου του υλικού προέρχεται από το βιβλίο, έτσι ώστε οι μαθητές να βαριούνται γρήγορα και να δυσκολεύονται στην κατανόηση της ύλης. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων δείχνουν τους μαθητές να ενδιαφέρονται περισσότερο για τη μαθησιακή διαδικασία χρησιμοποιώντας άλλα μέσα εκτός βιβλίων, και έτσι, απαιτείται μια άλλη εναλλακτική στη μαθησιακή διαδικασία για να

βελτιωθούν τα μαθησιακά κίνητρα των μαθητών. Μια τελεσφόρα εναλλακτική αποτελεί η χρήση της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία (Puspitarini & Hanif, 2019).

Οι Nissim et al, (2016) μελέτησαν την επίδραση ενός καινοτόμου μαθησιακού περιβάλλοντος τεχνολογίας στα κίνητρα και στις δεξιότητες του 21ου αιώνα των έμπειρων εκπαιδευτικών. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Ποσότητας Κατοχής Εκμάθησης. Στην ανάλυση υπήρχαν δοκιμές για μεμονωμένα στοιχεία και σύγκριση του συνολικού μέσου όρου, σύνθετων διαφορών μεταξύ πριν και μετά την ανάληψη καινοτόμων τάξεων. Πάνω από το 80% των μαθητών σημείωσε υψηλή αύξηση στη δημιουργικότητα, τα κίνητρα, την ικανότητα για υψηλότερους βαθμούς και τη συμμετοχή στην τάξη ενώ διάβαζε στο νέο μαθησιακό περιβάλλον. Έδωσαν σημαντικά υψηλότερες αξιολογήσεις για πρακτικές και λύσεις στις καινοτόμες συγκριτικά με τις παραδοσιακές αίθουσες διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως εργάζονται καλύτερα εκεί σε πολλές από τις δυνατότητες του 21ου αιώνα. Επομένως, το μαθησιακό περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προετοιμασία των έμπειρων παλαιών εκπαιδευτικών στα νέα δεδομένα. Ακόμα και άτομα από παραδοσιακές κοινωνίες κατάφεραν να υιοθετήσουν νέες δεξιότητες που τους επέτρεψαν να ενισχύσουν τις ικανότητές τους και να εκπληρώσουν τις δυνατότητές τους στο νέο περιβάλλον αυξάνοντας τα κίνητρα για μάθηση (Nissim et al, 2016).

Οι Parsazadeh et al, (2021) εξέτασαν μια μέθοδο που μπορεί να εφαρμοστεί από εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν καινοτόμες μεθόδους για τη διδασκαλία της γλώσσας, η οποία διευρύνει τα κίνητρα των μαθητών στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας. Η υπολογιστική σκέψη αποτελεί μια δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων που μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Η μελέτη των Parsazadeh et al, είχε σκοπό να διερευνήσει εάν η ενσωμάτωση της υπολογιστικής σκέψης στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας μπορεί να είναι χρήσιμη στη βελτίωση των κινήτρων και της απόδοσης των

μαθητών. Στην πειραματική μελέτη συμμετείχαν 52 μαθητές δημοτικού σχολείου. Μετά τον πειραματικό σχεδιασμό, συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν δεδομένα από έναν συνδυασμό βαθμολογιών τεστ γνώσης, αφήγησης ιστοριών, κινήτρων και ερευνών άγχους. Τα πειραματικά αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η στρατηγική υπολογιστικής σκέψης βελτιώνει την εκμάθηση της γλώσσας των μαθητών και αυξάνει τα κίνητρά τους στις δύο διαστάσεις του εξωτερικού και του εσωτερικού προσανατολισμού στόχου. Τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν τη θετική επίδραση της στρατηγικής υπολογιστικής σκέψης στην ενίσχυση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων των μαθητών που συμμετέχουν στην ψηφιακή αφήγηση και αυξάνουν τα κίνητρα και τις επιδόσεις τους στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. (Parsazadeh et al, 2021).

Οι Bautista-Vallejo et al, (2020) παρουσιάζουν μια ανάλυση της χρήσης ενός διαδραστικού ψηφιακού πίνακα (IDW) και μιας εφαρμογής υπολογιστή που ονομάζεται Action Manager, σε 158 μαθητές της ΣΤ΄ τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έπειτα, έγινε μελέτη με στόχο τον έλεγχο της διδακτικής λειτουργίας της Action Manager και την εξέταση της εγκυρότητας αυτής της εφαρμογής, στα κίνητρα και τη διατήρηση της βραχυπρόθεσμης και της μακροπρόθεσμης μνήμης κατά τη διδασκαλία ξένων γλωσσών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πραγματοποιήθηκε έρευνα βασισμένη σε μια ποσοτική μεθοδολογία που συνδυάζει ποιοτική αξιολόγηση και ερωτηματολόγια καθώς και μια περιγραφική μέθοδο με σχέδιο έρευνας. Τα αποτελέσματα καταλήγουν στο ότι οι μαθητές επέδειξαν βέλτιστη απομνημόνευση από εννοιολογική άποψη, καθώς βελτίωσαν και τις κινητήριες εντυπώσεις τους. Λόγω κινήτρων στους καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας η διατήρηση της μάθησης φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματική με την εφαρμογή Action Manager παρά με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, αυξάνοντας τους βαθμούς στην αξιολόγηση παρακολούθησης. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν συγκριτικά με τα κίνητρα και την απόσπαση της προσοχής είναι σύμφωνα με τις δηλώσεις των Usán και Bordás

(2018), σχετικά με την ενίσχυση των κινήτρων και των συναισθημάτων και, κατά συνέπεια, της γνώσης (Bautista-Vallejo et al, 2020). Στην έρευνα των Usán και Bordás (2018) προκύπτει ότι υφίστανται ισχυρότερες σχέσεις μεταξύ των εσωτερικών σχολικών κινήτρων και της συναισθηματικής νοημοσύνης από τα εξωτερικά κίνητρα και την παρακίνηση. Ομοίως, η συναισθηματική ρύθμιση, το εσωτερικό κίνητρο και η απορρόφηση επηρέασαν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών (Usán & Bordás, 2018).

Στη μελέτη των Lin et al, (2018), μαθητές Δ' δημοτικού έμαθαν μέσω ενός εικονογραφημένου e-book που βασίζεται σε τεχνολογία επαυξημένης πραγματικότητας, που διαφέρει από τα τυπικά βιβλία και τα εικονογραφημένα βιβλία. Η μελέτη των Lin et al, στοχεύει να παρουσιάσει ένα εικονογραφημένο ηλεκτρονικό βιβλίο, το οποίο βασίζεται στην τεχνολογία επαυξημένης πραγματικότητας και στις θεωρίες μάθησης, για να δημιουργήσει ένα περιβάλλον u-learning και εξετάζει την ικανότητα φαντασίας των μαθητών με 3 τρόπους: παραδοσιακή μάθηση με βάση το κείμενο, παραδοσιακή μάθηση βάσει εικόνας και ηλεκτρονικά βιβλία με εικόνες με τεχνολογία επαυξημένης πραγματικότητας για να διακριθούν οι διαφορές των μαθησιακών κινήτρων και των δυνατοτήτων φαντασίας των μαθητών. Έγινε υπόθεση πως οι μαθητές θα αισθάνονται την πλήρη εμπειρία της φαντασίας και τη συγκέντρωση σε περιβάλλοντα u-learning. Οι κύριοι στόχοι της μελέτης ήταν να εξεταστεί εάν: 1) Υφίστανται διαφορές στα κίνητρα μάθησης μεταξύ των μαθητών που μαθαίνουν με βάση την παραδοσιακή μάθηση βάσει κειμένου, την παραδοσιακή μάθηση βάσει εικόνας και το ηλεκτρονικό βιβλίο με εικόνες με τεχνολογία επαυξημένης πραγματικότητας; 2) Υφίστανται διαφορές στις δυνατότητες φαντασίας των μαθητών με βάση τη μαθησιακή προσέγγιση, που εξαρτώνται από το αν οι μαθητές μαθαίνουν μέσω παραδοσιακής μάθησης βάσει κειμένου, παραδοσιακής μάθησης βάσει εικόνας ή ηλεκτρονικού βιβλίου με εικόνα με τεχνολογία επαυξημένης πραγματικότητας; Αυτή η μέθοδος μάθησης βελτίωσε τη γνώση και την κατανόηση των παιδιών πάνω στην ανάπτυξη

των εντόμων και τη διαδικασία της μεταμόρφωσης. Η απόκτηση γνώσης μετατράπηκε από παθητική μετάδοση από τους εκπαιδευτικούς σε διαδραστική μάθηση μέσω του εικονογραφημένου e-book. Με την τεχνολογία U-learning και επαυξημένης πραγματικότητας, οι μαθητές μπόρεσαν να κατανοήσουν τη γνώση και βελτίωσε περαιτέρω τα κίνητρά τους για μάθηση. Μέσω του εικονογραφημένου e-book, οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδράσουν με κάμπιες σε ένα πραγματικό περιβάλλον μάθησης και να δουν τη διαδικασία μιας κάμπιας να μετατρέπεται σε πεταλούδα, η οποία μπορεί να αιχμαλωτίσει και να κρατήσει την προσοχή των μαθητών, βελτιώνοντας έτσι την αυτοπεποίθηση και την ικανοποίησή τους (Lin et al, 2018).

Οι παραπάνω έρευνες υποστηρίζουν ότι μέσω των παιγνιοποιημένων προσεγγίσεων και την τεχνολογίας, η διδασκαλία μπορεί να επαναπροσδιοριστεί και εκσυγχρονίσει τις μεθόδους τις ώστε να ενισχύσει τα κίνητρα και τις επιδόσεις σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Μέρος 2^ο: Εμπειρική Προσέγγιση

Κεφάλαιο 4ο - Ερευνητική Μεθοδολογία

4.1. Αναγκαιότητα της Έρευνας

Σε μια εποχή ραγδαίων εξελίξεων, οικονομικού, κοινωνικού, τεχνολογικού, επιστημονικού και πολιτισμικού τομέα, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη εκσυγχρονισμού του σχολικού και εκπαιδευτικού πλαισίου ώστε να ανταποκρίνεται στις μορφωτικές-εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Η συνεχής αύξηση της γνώσης, της πληροφορίας και των απαιτήσεων που έχει το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα από τους μαθητές, δείχνει να κουράζει και να ματαιώνει τα μικρά παιδιά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να τίθεται ως κρίσιμο ζήτημα η χρήση κινήτρων από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να συμβάλλουν στην ενεργοποίηση των μαθητών στο κομμάτι της ενασχόλησης με την μάθηση τους και της αλλαγής διάθεσης και στάσης απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία

γενικότερα. Η χρήση των κινήτρων από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προωθητικός παράγοντας για την βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, αποτελεί και το κύριο θέμα της παρούσας εργασίας.

4.2. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Ουσιαστικά γίνεται μία διερεύνηση για τα κίνητρα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, εσωτερικά και εξωτερικά, τις μεθόδους διδασκαλίας, παραδοσιακές και καινοτόμοι, με σκοπό την παρακίνηση των μαθητών. Επιπλέον, μελετώνται οι πεποιθήσεις τους πάνω στις εφαρμογές κινήτρων και τρόπων παρακίνησης των μαθητών τους και εάν αυτοί έχουν αποτελέσματα στις επιδόσεις και το ενδιαφέρον των παιδιών για μάθηση. Μάλιστα, γίνεται και μία προσέγγιση στις απόψεις και παρατηρήσεις των γονέων, σχετικά με τα κίνητρα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας σε μαθητές για την προώθηση της μάθησης. Για την εμπειρική προσέγγιση και την μελέτη του θέματος μοιράστηκαν ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς και γονείς μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρακάτω θα γίνει εκτενέστερη περιγραφή τους. Μέσα από την έρευνα και την βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας εργασίας, διαφαίνεται η ανάγκη χρήσης των κινήτρων στην εκπαιδευτική διαδικασία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ερευνητικές υποθέσεις είναι οι εξής:

- A) Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πλειοψηφία τους χρησιμοποιούν καινοτόμους τρόπους μάθησης για να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους.
- B) Τα εσωτερικά κίνητρα ενεργοποιούν περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μάθηση.

Η έρευνα διεξάγεται με ερωτηματολόγια τόσο κλειστού όσο και ανοιχτού τύπου. Η επιλογή του θέματος βασίζεται στην ανάγκη να προστεθεί άλλη μία έρευνα στο κομμάτι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα κίνητρα, και να υπάρξει προβληματισμός πάνω

στο θέμα τόσο σε εκπαιδευτικούς και γονείς, όσο και στους αναγνώστες, για το καλύτερο της ποιότητας της εκπαίδευσης στα δημοτικά σχολεία.

4.3. Περιγραφή της Μεθοδολογικής, Θεωρητικής Προσέγγισης

Για την προσέγγιση του θέματος γίνεται αρχικά μια θεωρητική ανασκόπηση στον χώρο της ψυχολογίας κινήτρων . Ξεκινώντας, γίνεται μια οριοθέτηση των κινήτρων, στα βασικά χαρακτηριστικά τους και ο διαχωρισμός σε εγγενή και επίκτητα, ή αλλιώς εσωτερικά και εξωτερικά. Περαιτέρω ανάλυση εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων στον εκπαιδευτικό τομέα γίνεται στο κομμάτι των κινήτρων στη μάθηση. Έπειτα γίνεται μία ιστορική αναδρομή σχετικά με την θεωρητική προσέγγιση των κινήτρων. Ακολουθεί το κομμάτι της ψυχολογίας κινήτρων, τι εξετάζει και με ποιες μεθόδους. Στην συνέχεια, αναλύονται οι ιστορικές και οι σύγχρονες θεωρίες κινήτρων. Στο κομμάτι της μάθησης, γίνεται η αναφορά την στο μαθησιακό κίνητρο, τις επιδράσεις του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος του παιδιού στο μαθησιακό κίνητρο, τις επιδράσεις και τις πεποιθήσεις του δασκάλου στο κίνητρο για μάθηση. Για το μαθησιακό κίνητρο, γίνεται ξανά όπως προαναφέρθηκε, ο διαχωρισμός εσωτερικού και εξωτερικού κινήτρου, αυτή την φορά υπό το πρίσμα της μάθησης, καθώς επίσης, σχολιάζονται παραδοσιακοί και καινοτόμοι τρόποι εκπαίδευσης με σκοπό τις καλύτερες επιδόσεις και την παρακίνηση των παιδιών στη μάθηση. Στο κομμάτι που αφορά τα κίνητρα στη μάθηση και όλα όσα προαναφέρθηκαν για αυτό, γίνεται και μία ερευνητική προσέγγιση καθώς γίνεται αναφορά σε ενδεικτικές σχετικές έρευνες. Έπειτα ακολουθεί το εμπειρικό κομμάτι της έρευνας στην παρούσα εργασία, η ανάλυση των δεδομένων, τα αποτελέσματα και η συζήτηση αυτών.

4.4. Περιγραφή Ερευνητικών Εργαλείων

Τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν τέσσερα, τρία για εκπαιδευτικούς και ένα για γονείς. Το πρώτο που αφορά τους εκπαιδευτικούς, μελετά τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν διακρίνοντας τες σε παραδοσιακές και

καινοτόμες. Το ερωτηματολόγιο είναι κλειστού τύπου και αποτελείται από 19 ερωτήσεις. Από τις 19, οι ερωτήσεις 1, 7, 11, 14, 15, 16, 18 και 19 αφορούν στους καινοτόμους τρόπους εκπαίδευσης, ενώ οι ερωτήσεις 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13 και 17 αφορούν στους παραδοσιακούς τρόπους εκπαίδευσης. Οι ερωτήσεις αυτές, που είναι κλειστού τύπου, απαντώνται με την επιλογή “ναι” και “όχι”. Το ερωτηματολόγιο αυτό, έχει διαμορφωθεί από συσχετίσεις προηγούμενης έρευνας (Bernaus & Gardner, 2008) και διαμορφώθηκε έτσι, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο ερευνά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το ποια κίνητρα παρακινούν τους μαθητές τους, καθώς επίσης ποιες συμπεριφορές παρατηρούν γενικά από τους μαθητές τους μέσα στην τάξη. Μέσω των ερωτήσεων μπορεί να εξεταστεί εάν οι εκπαιδευτικοί τείνουν προς την χρήση εσωτερικών κινήτρων για την παρακίνηση των μαθητών και οι συμπεριφορές τους μέσα στην τάξη. Οι ερωτήσεις είναι 6, 3 κλειστού τύπου και 3 ανοιχτού, σύντομης ανάπτυξης. Η πρώτη ερώτηση σύντομης ανάπτυξης μελετά τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί, ότι κινητοποιεί τους μαθητές τους. Η δεύτερη ερώτηση σύντομης ανάπτυξης μελετά την άποψη των εκπαιδευτικών, στο τι αποτελεί εμπόδιο στη μάθηση και πρόοδο των μαθητών καθώς και προτάσεις τους για την αντιμετώπιση του ζητήματος. Η τρίτη ερώτηση πολλαπλής μελετά τις συμπεριφορές που παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους. Τέλος, η τέταρτη ερώτηση πολλαπλής μελετά τι είδους εξωτερικές ανταμοιβές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους για να γιορτάσουν την επιτυχία των μαθητών τους. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο αντλήθηκε επίσης από έρευνα (Haywood et al, 2008) και παραποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Το τρίτο ερωτηματολόγιο που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, μελετά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα κίνητρά τους και το ενδιαφέρον τους στη μάθηση. Αριθμεί 16 ερωτήσεις κλειστού τύπου σε μορφή κλίμακας Likert. Ουσιαστικά βαθμολογείται το κατά πόσο ισχύει η κάθε πεποίθηση που θέτει η κάθε ερώτηση στους εκπαιδευτικούς

σχετικά με τα κίνητρα των μαθητών τους. Το τρίτο ερωτηματολόγιο βασίζεται επίσης σε έτοιμη έρευνα (Hardré et al, 2008), καθώς παραποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας.

Το τέταρτο θα περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για γονείς. Οι ερωτήσεις μελετούν τις πεποιθήσεις των γονέων για το διάβασμα, τη μάθηση και τα κίνητρα των παιδιών τους για αυτή. Σκοπός του τέταρτου ερωτηματολογίου είναι η εκτενέστερη μελέτη αλλά και οπτική του θέματος των κινήτρων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους μαθητές τους. Οι ερωτήσεις είναι εμπνευσμένες από τα προηγούμενα ερωτηματολόγια, ώστε να υπάρξει κάποια συσχέτιση αυτών στην τελική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

4.5. Περιγραφή Δείγματος

Η ομάδα των συμμετεχόντων αποτελείται από 44 εκπαιδευτικούς και 44 γονείς μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύνολο 88 συμμετέχοντες. Στους εκπαιδευτικούς, οι γυναίκες ήταν 39 ενώ οι άνδρες 5. Οι γυναίκες αποτελούν το 88.6% του δείγματος στους εκπαιδευτικούς ενώ οι άνδρες το 11.4%. Ο μέσος όρος των ετών εμπειρίας τους στο χώρο της εκπαίδευσης ως επαγγελματίες είναι 15.1 έτη με εύρος 36 χρόνια οι παλαιότεροι και 1 χρόνο οι νεότεροι. Στο δείγμα των γονέων, οι γυναίκες είναι 40 ενώ οι άνδρες 4. Οι γυναίκες αποτελούν το 90.9% του δείγματος στους γονείς ενώ οι άνδρες το 9.1%.

4.6. Περιγραφή Ερευνητικής Διαδικασίας

Στην παρούσα εργασία η έρευνα είναι μικτή καθώς μπορεί στο μεγαλύτερο σκέλος των ερωτηματολογίων να υπάρχει ποσοτική προσέγγιση με ερωτήσεις κλειστού τύπου, ωστόσο το ένα ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς περιλαμβάνει τρεις σύντομες ερωτήσεις ανάπτυξης. Επίσης, το ερωτηματολόγιο των γονέων είναι ανοιχτού τύπου με ερωτήσεις ανάπτυξης όπως προαναφέρθηκε στην περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων. Αναφορικά με τα ήδη ερευνών, το ενδιαφέρον των ποσοτικών μεθόδων εστιάζει στην ολότητα

κοινωνικών φαινομένων. Στόχος των ποσοτικών ερευνών αποτελεί η εξήγηση των ανεξάρτητων αιτιών ενός συμβάντος σύμφωνα με το «παράδειγμα», αίτιο-αποτέλεσμα. Οι ποσοτικές έρευνες στοχεύουν στη διατύπωση καθολικών νόμων. Το ενδιαφέρον των ποιοτικών μεθόδων εστιάζει στην περιγραφή και κατανόηση της μοναδικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας, της βιωματικής πραγματικότητας των υποκειμένων, την ιδιαιτερότητα της συνείδησης και των βιωμάτων τους. Στόχο των ποιοτικών μεθόδων επίσης αποτελεί η διατύπωση επιμέρους νόμων. Το μέσο των ποιοτικών μεθόδων είναι η πλαισιοθετημένη κατανόηση και σύνθεση. Κύριο μέσο των ποιοτικών μεθόδων αποτελεί ο λόγος, ο διάλογος και η επιχειρηματολογία (ερμηνευτική). Οι προτιμώμενες ερευνητικές τεχνικές είναι οι επικοινωνιακές, αφηγηματικές και διαλογικές (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Η μικτή έρευνα αποτελεί συνδυασμό της ποιοτικής και της ποσοτικής μεθόδου. Στη μικτή έρευνα συλλέγονται ποιοτικά στοιχεία στη συνέχεια με τη διεξαγωγή ενός ερωτηματολογίου αναλύονται τα ποσοτικά δεδομένα. Επίσης, είναι πιθανό η ποσοτική έρευνα να προηγείται της ποιοτικής, όπως στην προκειμένη έρευνα (Kontogiannatou, 2018).

Αφού πραγματοποιήθηκε επεξεργασία των ερωτηματολογίων, αυτά περάστηκαν στην πλατφόρμα Google Forms, με σκοπό την εξ αποστάσεως απάντησή τους, και το ανώνυμο της διαδικασίας. Τα ερωτηματολόγια διαμοιράστηκαν ως εξής: το πρώτο, το δεύτερο και το τρίτο ερωτηματολόγιο δόθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το τέταρτο δόθηκε σε γονείς μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τον διαμοιρασμό των ερωτηματολογίων, οι συμμετέχοντες προσεγγίστηκαν μέσω ομάδων στα κοινωνικά δίκτυα (Facebook), με σκοπό να προχωρήσει η διαδικασία ανώνυμα, και με την εθελοντική συμμετοχή των συμμετεχόντων, χωρίς καμία πίεση. Για οποιαδήποτε απορία πρόκυπτε στους συμμετέχοντες, μέσα στην πλατφόρμα του Google Forms υπήρχε το email της ερευνήτριας. Αφού συμπληρώθηκε ένα ικανοποιητικό δείγμα συμμετεχόντων όπου αριθμούσε τους 44 εκπαιδευτικούς και 44 γονείς μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έκλεισε η αποδοχή των

απαντήσεων στην πλατφόρμα Google Forms και ξεκίνησε η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων στην εφαρμογή Jamovi. Η στατιστική ανάλυση περιλαμβάνει περιγραφική ανάλυση με καταγραφή των συχνοτήτων των απαντήσεων από τους συμμετέχοντες, και στα 4 ερωτηματολόγια. Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως οι συμμετέχοντες ομαδοποιήθηκαν σε 8 ομάδες ανά 5 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Η ομαδοποίηση χρησιμοποιήθηκε στο πρώτο ερωτηματολόγιο που μελετά τους καινοτόμους και παραδοσιακούς τρόπους εκπαίδευσης, με σκοπό την συσχέτιση της εφαρμογής των καινοτόμων και παραδοσιακών μεθόδων εκπαίδευσης, με τα έτη στην εκπαίδευση. Η ομαδοποίηση αυτή χρησιμοποιήθηκε και στην ανάλυση της πρώτης ερώτησης του δεύτερου ερωτηματολογίου για εκπαιδευτικούς, αφού πρώτα έγινε η διάκριση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε εσωτερικά, εξωτερικά και μεικτά-ουδέτερα. Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, που αποτελούν η πρώτη και δεύτερη ερώτηση του δεύτερου ερωτηματολογίου και όλες οι ερωτήσεις του τέταρτου ερωτηματολογίου, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, εκπαιδευτικών και γονέων, κωδικοποιήθηκαν σε τίτλους, ώστε να μπορούν να αναλυθούν οι συχνότητές τους.

4.7. Ζητήματα Ηθικής και Δεοντολογίας

Προφανώς, για την αποφυγή ζητημάτων ηθικής και δεοντολογίας έγινε μια προσεκτική προσέγγιση του θέματος, ειδικά όσον αφορά το κομμάτι της ανωνυμίας, της εμπιστευτικότητας, της ενημέρωσης για την διαδικασία και της αποχώρησης από την έρευνα, για τους συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια και η έρευνα μαζί με την μεθοδολογία της εγκρίθηκε από την επιτροπή ηθικής και δεοντολογίας έρευνας του πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Λαμβάνοντας υπόψη τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας θα αναφερθούν κάποιες βασικές αρχές, και η προσέγγισή τους στην παρούσα έρευνα. Οι βασικές αρχές στην ποσοτική και την ποιοτική έρευνα είναι ίδιες. Βέβαια λόγω της ιδιαίτερης φύσης της ποιοτικής έρευνας ορισμένες διαστάσεις αρχών δεοντολογίας

διαφοροποιούνται ή αποκτούν διαφορετικό νόημα στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μεθόδου. Για την διεξαγωγή μίας έρευνας, και κυρίως ποιοτικής, χρειάζεται προσοχή σε ορισμένα ζητήματα που πιθανώς να προκύψουν όπως: ενημέρωση και αμοιβαία συμφωνία για τα δικαιώματα των συμμετεχόντων ώστε να μην αναφέρουν πληροφορίες, να μην απαντήσουν σε ερωτήσεις που δεν επιθυμούν, να διακόψουν όποτε θέλουν τη διαδικασία, να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων, η εχεμύθεια και η προστασία των προσωπικών δεδομένων που θα δοθούν στην ερευνητική διαδικασία. Επιπλέον, θα διασφαλιστεί η πρόληψη της δυσφορίας των συμμετεχόντων, στην προσέγγιση ευαίσθητων ζητημάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Οι βασικές αρχές δεοντολογίας που αφορούν την ερευνητική διαδικασία είναι: η πληροφορημένη συγκατάθεση στην έρευνα, η ανωνυμία και εμπιστευτικότητα στην έρευνα, η προστασία από ενδεχόμενη βλάβη στην έρευνα, η διαφορετικοί πληθυσμοί και η διεξαγωγή έρευνας μέσω διαδικτύου (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για την διαφύλαξη της ανωνυμίας τους και την επιλογή να διακόψουν όποτε θελήσουν την διαδικασία. Μάλιστα, τα ερωτηματολόγια, εκτός της περιγραφής της διαδικασίας, παρέθεταν το εξής κείμενο:

«Τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα στην έρευνα τυγχάνουν επεξεργασίας από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Εικοσπεντάκη Καλλιόπη, Συμεωνίδου Ελένη), με έδρα στην Τοπική Κοινότητα Κοίλων του Δήμου Κοζάνης και στοιχεία επικοινωνίας 24610 - 56201 και rector@uowm.gr. Το Π.Δ.Μ. έχει ορίσει ως Υπεύθυνο Προστασίας Δεδομένων με διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου dpo@uowm.gr. Τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα προορίζονται για τον σκοπό διεξαγωγής επιστημονικής έρευνας με τίτλο: «Κίνητρα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παρωθητικός παράγοντας για την βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών». Στο πλαίσιο αυτό η ερευνητική δραστηριότητα περιλαμβάνει την συμπλήρωση ερωτηματολογίου όπου η καταγραφή των απαντήσεων είναι ανώνυμη και δεν μπορεί να υποδείξει την πηγή προέλευσης. Τα

συλλεγόμενα δεδομένα θα είναι προσβάσιμα μόνο από τους ερευνητές και τον επιστημονικό υπεύθυνο της έρευνας και θα διαφυλαχθούν από οποιαδήποτε εξωτερική πρόσβαση. Η επεξεργασία των δεδομένων αυτών για τον ανώτερο σκοπό και η συμμετοχή στην έρευνα δεν συνεπάγονται δικαίωμα αποζημίωσης ή οικονομικά οφέλη. Η επεξεργασία των προσωπικών δεδομένων σας διενεργείται, εφόσον την παράσχετε, με τη ρητή συγκατάθεσή σας κατ' άρθρο 6 § 1 περίπτωση α' του Κανονισμού (ΕΕ) για την Προστασία Δεδομένων (ΓΚΠΔ), την οποία δικαιούστε να ανακαλέσετε οποτεδήποτε και αζημίως, εκτός αν αυτό καθιστά αδύνατη ή παρακωλύει σοβαρά την έρευνα. Μπορείτε να ασκείτε τα δικαιώματά σας αποστέλλοντας σχετικό αίτημα προς τον Υπεύθυνο Προστασίας Δεδομένων του Πανεπιστημίου στη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου dpo@uowm.gr. Παράλληλα, αν θεωρείτε ότι η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που σας αφορά παραβαίνει τον ΓΚΠΔ, έχετε δικαίωμα υποβολής καταγγελίας στην Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα (www.dpa.gr) ή στην εποπτική αρχή του κράτους μέλους της ΕΕ όπου διαμένετε ή εργάζεστε ή στην εποπτική αρχή του τόπου της εικαζόμενης παράβασης. Η συμβολή σας είναι πολύτιμη σε αυτήν την ερευνητική προσπάθεια. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Ερευνήτρια: Συμεωνίδου Ελένη Επιστημονικά υπεύθυνη: Εικοσπεντάκη Καλλιόπη».

Για την διαφύλαξη της ανωνυμίας και την ελεύθερη βούληση της συμμετοχής και αποχώρησης από την έρευνα, τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν μέσω ομάδων στην εφαρμογή του Facebook, όπως προαναφέρθηκε. Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια έδιναν στην αρχή την υποχρεωτική δήλωση: «Έχω διαβάσει τις ανωτέρω αναφερόμενες πληροφορίες και συμφωνώ να συμμετέχω στη συγκεκριμένη επιστημονική έρευνα» με την υποχρεωτική απάντηση «Συμφωνώ». Σε περίπτωση που ο συμμετέχων δεν συμφωνούσε με την συνέχιση της συμμετοχής του δεν μπορούσε να συνεχίσει το ερωτηματολόγιο και μπορούσε πολύ απλά να αποχωρήσει. Δεν προέκυψαν ζητήματα δυσφορίας, προσέγγισης ευαίσθητων θεμάτων και κάποια διάκριση σε ευαίσθητους πληθυσμούς καθώς το αντικείμενο της μελέτης και οι

ερωτήσεις δεν έθιξαν κάποιο σχετικό θέμα στο περιεχόμενό τους. Επομένως, έγινε μελέτη των ζητημάτων δεοντολογίας και ηθικής και οι συμμετέχοντες προσεγγίστηκαν υπεύθυνα και προσεκτικά για τη συμμετοχή τους.

4.8. Ζητήματα Εγκυρότητας, Αξιοπιστίας και Συνάφειας

Η εξασφάλιση της αξιοπιστίας εξετάστηκε με την κλίμακα του συντελεστή Crombach's A, ωστόσο, σε όλα τα ερωτηματολόγια η τιμή ήταν <0.7 . (Ουζούνη & Νακάκης, 2011), με αποτέλεσμα να θεωρηθεί πως η συνάφεια δεν ήταν η ιδιαίτερα επιθυμητή. Βέβαια, τα αποτελέσματα σε όλα τα ερωτηματολόγια φαίνεται να συγκλίνουν πέραν ορισμένων μικρών αντιπαραθέσεων στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Επιπλέον, φαίνεται πως τα αποτελέσματα δίνουν απαντήσεις στις ερευνητικές υποθέσεις (Creswell, 2015), επομένως, η μικρή τιμή του συντελεστή Crombach's A, ενδεχομένως να οφείλεται στον μικρό αριθμό του δείγματος σε κάθε ομάδα στην συγκεκριμένη εργασία. Μάλιστα, η αξιοπιστία στηρίχθηκε στις ερωτήσεις, καθώς οι ανοιχτές ερωτήσεις συνέβαλαν στην ελεύθερη ανάπτυξη των σκέψεων τους (Robson, 2010) όπου αρκετές φορές επιβεβαίωσαν προηγούμενες απαντήσεις τους, κλειστού τύπου. Η έρευνα δείχνει να διέπεται από φαινομενική εγκυρότητα καθώς, όπως προαναφέρθηκε, ανταποκρίνεται στις ερευνητικές υποθέσεις, προκύπτουν σχετικά συμπεράσματα τεκμηριωμένα από βιβλιογραφία, επομένως φαίνεται η έρευνα να εκτιμά όντως αυτό που δηλώνει ότι μελετά.

Δυστυχώς, και στην περίπτωση της εγκυρότητας, αυτή στηρίχθηκε στην κρίση του ερευνητή παρά την υποκειμενική φύση της φαινομενικής εγκυρότητας (Ουζούνη & Νακάκης, 2011), λόγω μικρού δείγματος στις ομάδες των συμμετεχόντων. Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η εγκυρότητα και η αξιοπιστία ενισχύονται και με το γεγονός ότι το 1ο ερωτηματολόγιο που βασίζεται στους παραδοσιακούς και καινοτόμους τρόπους εκπαίδευσης, οι ερωτήσεις προέκυψαν από συσχετίσεις δηλώσεων σε ερωτηματολόγια προηγούμενης έρευνας πάνω στο συγκεκριμένο θέμα που ερευνάται

(Bernaus & Gardner, 2008). Στο 2ο ερωτηματολόγιο και στο 3ο των εκπαιδευτικών, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα ενισχύονται καθώς είναι παραπονημένα ερωτηματολόγια που επίσης βασίζονται σε προηγούμενες έρευνες (Haywood et al, 2008; Hardré et al, 2008) με αποτέλεσμα να είναι σίγουρη η συνάφεια και η συγκεκριμένη μελέτη του θέματος που εξετάζει το κάθε ερωτηματολόγιο. Μάλιστα, ο διαχωρισμός των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων που έγινε στο 2ο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, επίσης φαίνεται να διέπεται από αξιοπιστία και εγκυρότητα καθώς τα αποτελέσματα σχετικά με τα εσωτερικά κίνητρα ήταν αναμενόμενα. Τέλος, το 4ο ερωτηματολόγιο για γονείς, ενισχύει την αξιοπιστία και εγκυρότητα του καθώς οι ερωτήσεις του βασίστηκαν σε ερωτήσεις όλων των προηγούμενων ερωτηματολογίων ώστε να γίνει συσχέτιση των δεδομένων και να καλυφθεί σαφώς και επαρκώς το θέμα της παρούσας εργασίας.

4.9. Προσέγγιση Ανάλυσης Δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν 4, 3 για εκπαιδευτικούς και 1 για γονείς. Με βάση την περιγραφική ανάλυση, οι συμμετέχοντες-εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας, ήταν 44 (39 γυναίκες και 5 άνδρες). Καταγράφονται επίσης τα έτη διδασκαλίας τα οποία έχουν εύρος από 1 έως 36 έτη και μέσο όρο τα 15.5 χρόνια. Οι εκπαιδευτικοί ομαδοποιήθηκαν σε 8 ομάδες, ανά 5 έτη στον χώρο της διδασκαλίας για το πρώτο ερωτηματολόγιο και ορισμένες ερωτήσεις του δεύτερου ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες-γονείς ήταν επίσης 44 (40 γυναίκες και 4 άνδρες). Τα ερωτηματολόγια των γονέων ήταν ανοιχτού τύπου, σύντομης ανάπτυξης και κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις τους σε τίτλους με σκοπό την καταγραφή των συχνοτήτων στις απαντήσεις τους.

Στο πρώτο ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς, εξετάζεται η εφαρμογή καινοτόμων και παραδοσιακών μεθόδων εκπαίδευσης, με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στο παρόν ερωτηματολόγιο, όπως προαναφέρεται, ομαδοποιήθηκαν οι συμμετέχοντες σε 8 ομάδες, ανά

5 έτη στον χώρο της διδασκαλίας, με σκοπό τον συσχετισμό του αποτελέσματός στην εφαρμογή καινοτόμων και παραδοσιακών τρόπων εκπαίδευσης και των ετών εμπειρίας των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση. Η ανάλυση που έγινε ήταν περιγραφική με την καταγραφή συχνοτήτων των απαντήσεων. Στην ανάλυση, οι απαντήσεις χωρίστηκαν σε καινοτόμους και παραδοσιακούς τρόπους εκπαίδευσης, με βάση την διάκριση που έγινε ήδη από την πρωτότυπη πηγή του ερωτηματολογίου. Στις καινοτόμους μεθόδους, για κάθε θετική απάντηση (ΝΑΙ) η βαθμολογία ισούται με 1 και για κάθε αρνητική (ΟΧΙ) με 0. Αντίστοιχα, στις παραδοσιακές μεθόδους, για κάθε θετική απάντηση (ΝΑΙ) η βαθμολογία ισούται με 0 και για κάθε αρνητική (ΟΧΙ) με 1. Αυτό έγινε με σκοπό να βγει ένας συνολικός βαθμός καινοτομίας για κάθε συμμετέχοντα και ομάδα και παράλληλα να προκύψει ο μέσος όρος καινοτομίας κάθε ομάδας, και όλου του δείγματος συνολικά. Αφού έγινε αυτό, τα αποτελέσματα συσχετίστηκαν με τα χρόνια στην εκπαίδευση.

Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς, εξετάζονται τα κίνητρα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την παρακίνηση των μαθητών τους στη μάθηση, τα είδη τους και οι συμπεριφορές που παρατηρούν στην τάξη. Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, η πρώτη και η δεύτερη ερώτηση είναι ανοιχτού τύπου, σύντομης ανάπτυξης. Οι υπόλοιπες δύο ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής. Για τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κωδικοποιήθηκαν σε τίτλους, ώστε να μπορεί να γίνει η περιγραφική ανάλυση. Η κωδικοποιημένες απαντήσεις παρατίθενται παρακάτω σε πίνακες. Στο πρώτο ερώτημα “Με βάση την όλη εκπαιδευτική εμπειρία σας, τι πιστεύετε ότι παρακινεί τα παιδιά;”, τα κίνητρα που πρότειναν οι εκπαιδευτικοί διακρίθηκαν σε εσωτερικά, εξωτερικά και μεικτά-ουδέτερα. Για κάθε εξωτερικό κίνητρο, χρησιμοποιήθηκε ο κωδικός 1, για κάθε εσωτερικό κίνητρο και ο κωδικός 2, για κάθε ουδέτερο-μεικτό κίνητρο (το ουδέτερο-μεικτό κίνητρο προκύπτει από απαντήσεις για κίνητρα που είτε δεν είναι ξεκάθαρα στο εάν ανήκουν στα εσωτερικά ή εξωτερικά, είτε ανήκουν και στις δύο κατηγορίες πχ.

ενθάρρυνση). Επιπλέον, στην ερώτηση αυτή εφαρμόστηκε η ομαδοποίηση των εκπαιδευτικών με εμπειρία 5 έτη, όπως και στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο, με σκοπό να συσχετιστεί η χρήση εσωτερικών, εξωτερικών και μεικτών-ουδέτερων κινήτρων με τα έτη στην εκπαίδευση. Στις υπόλοιπες ερωτήσεις, οι απαντήσεις αναλύθηκαν μεταξύ όλου του δείγματος των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση που έγινε ήταν περιγραφική με την καταγραφή συχνοτήτων των απαντήσεων. Καθώς καταγράφηκαν οι συχνότητες των απαντήσεων, αναφορικά με το πλήθος και μέσο όρο συμμετεχόντων για κάθε απάντηση, και αφού έγινε και η συσχέτιση των απαντήσεων του πρώτου ερωτήματος με τα έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, προέκυψαν τα αποτελέσματα που αναλύονται παρακάτω.

Στο τρίτο ερωτηματολόγιο, όπου εξετάζονται οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα κίνητρα και την προσπάθεια των μαθητών τους στη μάθηση, οι απαντήσεις είναι τύπου κλίμακας Likert και είναι οι εξής: 1) «Δεν ισχύει καθόλου», 2) «Ισχύει λίγο», 3) «Ισχύει αρκετά» και 4) «Ισχύει πολύ». Στο παρόν ερωτηματολόγιο, οι απαντήσεις αναλύονται για όλους τους εκπαιδευτικούς – συμμετέχοντες. Η ανάλυση που έγινε ήταν περιγραφική, με την καταγραφή των συχνοτήτων των απαντήσεων, αναφορικά με το πλήθος και μέσο όρο συμμετεχόντων για κάθε απάντηση. Έτσι, προέκυψαν τα συμπεράσματα για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών πάνω στα κίνητρα και την προσπάθεια των μαθητών τους για μάθηση.

Στο τέταρτο ερωτηματολόγιο, μελετώνται οι απόψεις των γονέων για τη μάθηση και τα κίνητρα των παιδιών τους καθώς και η άποψη τους για τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, ερωτώνται για τις επιδόσεις και τις προσπάθειες των παιδιών τους, για το ποια κίνητρα θεωρούν οι ίδιοι αποτελεσματικότερα, για τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με καινοτόμους και παραδοσιακούς μεθόδους εκπαίδευσης καθώς επίσης και τα κίνητρα που χρησιμοποιούν στην αίθουσα. Οι ερωτήσεις είναι 7 και είναι ανοιχτού τύπου, σύντομης ανάπτυξης, όπου από

τις απαντήσεις προέκυψαν κωδικοποιήσεις σε τίτλους, με σκοπό την περιγραφική ανάλυση και την καταγραφή των συχνοτήτων των απαντήσεων σε πίνακες όπως παρατίθενται παρακάτω.

Κεφάλαιο 5^ο – Ανάλυση και Αποτελέσματα Δεδομένων

5.1. Ομαδοποίηση Εκπαιδευτικών

Στην ομάδα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβάνονται 44 εκπαιδευτικοί (39 γυναίκες και 5 άνδρες). Οι γυναίκες αποτελούν το 88.6% του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών και το 11.4% αποτελούνται από άνδρες. Καταγράφονται επίσης τα έτη διδασκαλίας τα οποία έχουν εύρος από 1 έως 36 έτη και μέσο όρο τα 15.5 χρόνια. Οι εκπαιδευτικοί ομαδοποιήθηκαν σε 8 ομάδες, με ομαδοποίηση των ετών εμπειρίας στην εκπαίδευση ανά 5.

Πίνακας 1

Συχνότητες Ατόμων ανά Έτος στην Εκπαίδευση

Ομάδες με Βάση τα Χρόνια στην Εκπαίδευση	Πλήθος Ατόμων σε Κάθε Έτος
(Ομάδα 1-5 Έτη) 1 Έτος στην Εκπαίδευση	2 Συμμετέχοντες
(Ομάδα 1-5 Έτη) 2 Έτη στην Εκπαίδευση	1 Συμμετέχων
(Ομάδα 1-5 Έτη) 3 Έτη στην Εκπαίδευση	1 Συμμετέχων
(Ομάδα 1-5 Έτη) 4 Έτη στην Εκπαίδευση	4 Συμμετέχοντες
(Ομάδα 1-5 Έτη) 5 Έτη στην Εκπαίδευση	4 Συμμετέχοντες
(Ομάδα 6-10 Έτη) 6 Έτη στην Εκπαίδευση	1 Συμμετέχων
(Ομάδα 6-10 Έτη) 9 Έτη στην Εκπαίδευση	2 Συμμετέχοντες
(Ομάδα 6-10 Έτη) 10 Έτη στην Εκπαίδευση	3 Συμμετέχοντες
(Ομάδα 11-15 Έτη) 11 Έτη στην Εκπαίδευση	1 Συμμετέχων
(Ομάδα 11-15 Έτη) 15 Έτη στην Εκπαίδευση	3 Συμμετέχοντες
(Ομάδα 16-20 Έτη) 16 Έτη στην Εκπαίδευση	3 Συμμετέχοντες
(Ομάδα 16-20 Έτη) 17 Έτη στην Εκπαίδευση	3 Συμμετέχοντες
(Ομάδα 16-20 Έτη) 18 Έτη στην Εκπαίδευση	2 Συμμετέχοντες
(Ομάδα 16-20 Έτη) 19 Έτη στην Εκπαίδευση	1 Συμμετέχων
(Ομάδα 21-25 Έτη) 21 Έτη στην Εκπαίδευση	1 Συμμετέχων
(Ομάδα 21-25 Έτη) 24 Έτη στην Εκπαίδευση	2 Συμμετέχοντες
(Ομάδα 21-25 Έτη) 25 Έτη στην Εκπαίδευση	3 Συμμετέχοντες
(Ομάδα 26-30 Έτη) 27 Έτη στην Εκπαίδευση	1 Συμμετέχων
(Ομάδα 26-30 Έτη) 29 Έτη στην Εκπαίδευση	1 Συμμετέχων
(Ομάδα 26-30 Έτη) 30 Έτη στην Εκπαίδευση	3 Συμμετέχοντες
(Ομάδα 31-35 Έτη) 32 Έτη στην Εκπαίδευση	1 Συμμετέχων
(Ομάδα 36-40 Έτη) 36 Έτη στην Εκπαίδευση	1 Συμμετέχων

Σύνολο: 44 Άτομα

Η πρώτη ομάδα αποτελείται από 12 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (11 γυναίκες και 1 άνδρα), 2 και αποτελούν το 16.7% στην ομάδα ατόμων από 1 έως 5 έτη στην εκπαίδευση. Με 2 χρόνια εμπειρία στον χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει μόνο ένας συμμετέχοντας, όπως και στην ομάδα με 3 χρόνια εμπειρία στην εκπαίδευση, και αυτοί οι δύο αποτελούν το 8.3% έκαστος της ομάδας αυτής. Επίσης, μεταξύ 4 και 5 έτη εμπειρίας στη διδασκαλία σημειώνονται 4 συμμετέχοντες στην κάθε κατηγορία, όπου σε κάθε κατηγορία τα 4 άτομα αποτελούν το 33.3% του πληθυσμού της ομάδας αυτής. Επομένως σημειώνεται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αυτής της ομάδας κυμαίνονται έχουν 4 με 5 έτη εμπειρίας στο χώρο.

Στην δεύτερη ομάδα βρίσκονται τα άτομα με εμπειρία από 6 έως και 10 έτη στον χώρο της διδασκαλίας. Οι συμμετέχοντες της ομάδας αυτής είναι 6 άτομα (5 γυναίκες και 1 άνδρας). Το εύρος των ετών εμπειρίας στην εκπαίδευση είναι από 6 έως 10 χρόνια, ο εμπειρότερος σε αυτή την ομάδα έχει μέσο όρο τα 9 έτη. Στην ομάδα μεταξύ 6 έως και 10 έτη διδασκαλίας, σημειώθηκαν τα 6, 9 και 19 έτη εμπειρίας. Στα 6 έτη κατατάσσεται μόνο ένας συμμετέχοντας αποτελώντας το 16.7% των συμμετεχόντων αυτής της ομάδας. Στα 9 έτη υπάρχουν δύο συμμετέχοντες αποτελώντας το 33.3% του συνολικού πληθυσμού αυτής της ομάδας. Τέλος, στα 10 έτη βρίσκονται 3 άτομα, αποτελώντας το 50% του συνολικού πληθυσμού αυτής της ομάδας. Και πάλι, σε αυτή την ομάδα, όπως και στην πρώτη, παρατηρείται οι εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί να είναι και οι περισσότεροι, ωστόσο εδώ με μικρή διαφορά λόγω του περιορισμένου αριθμού δείγματος στην συγκεκριμένη ομάδα.

Στην τρίτη ομάδα ανήκουν οι εκπαιδευτικοί, από 11 έως και 15 έτη εμπειρίας στον χώρο της διδασκαλίας. Αυτή ομάδα περιλαμβάνει 4 συμμετέχοντες (όλες γυναίκες). Το εύρος στα χρόνια διδασκαλίας εντοπίζεται από τα 11 έως και τα 15 έτη, ενώ ο μέσος όρος είναι 14.0 έτη με βάση το πλήθος. Στην ομάδα αυτή, οι συμμετέχοντες δήλωσαν 11 και 15 έτη διδασκαλίας. Στα 11 έτη εμπειρίας έχει καταταγεί ένας μόνο συμμετέχοντας,

αποτελώντας το 25% του πληθυσμού στην ομάδα αυτή και οι άλλοι 3 δήλωσαν 15 έτη εμπειρίας στον χώρο της εκπαίδευσης, αποτελώντας το 75% της ομάδας αυτής.

Στην τέταρτη ομάδα βρίσκονται τα άτομα που δήλωσαν από 16 έως και 20 έτη εμπειρίας στη διδασκαλία. Τα άτομα σε αυτή την ομάδα είναι 9 (7 γυναίκες και 2 άνδρες). Το εύρος των χρόνων εμπειρίας στην εκπαίδευση κυμαίνεται από τα 16 έως και τα 19 έτη και ο μέσος όρος είναι 17.1. Στην τέταρτη ομάδα, 3 συμμετέχοντες δήλωσαν 16 χρόνια εργαζόμενοι στον χώρο της εκπαίδευσης, και άλλοι 3 δήλωσαν 17 χρόνια, αποτελώντας το 33.3% του πληθυσμού η κάθε κατηγορία στην ομάδα αυτή. Στα 18 χρόνια εργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης σημειώνονται 2 συμμετέχοντες, αποτελώντας το 22,2% του πληθυσμού στην ομάδα αυτή και στα 19 έτη υπάρχει μόνο ένας που αποτελεί το 11,1% του πληθυσμού της ομάδας.

Η πέμπτη ομάδα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς με 21 έως και 25 χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση. Τα άτομα στην ομάδα αυτή είναι 6 (μόνο γυναίκες). Το εύρος των χρόνων στην εκπαίδευση είναι από 21 έως 25 έτη και ο μέσος όρος βρίσκεται στα 24 έτη. Στην ομάδα αυτή, μία συμμετέχουσα δήλωσε 21 χρόνια στην διδασκαλία αποτελώντας το 16.7% του πληθυσμού της παρούσας ομάδας, άλλοι 2 δήλωσαν 24 έτη αποτελώντας το 33.3% του πληθυσμού της παρούσας ομάδας και 3 δήλωσαν 25 χρόνια στην διδασκαλία, αποτελώντας το 50% του πληθυσμού της παρούσας ομάδας.

Στην έκτη ομάδα ανήκουν όσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν από 26 έως και 30 χρόνια εργαζόμενοι στον χώρο της εκπαίδευσης. Σε αυτή την ομάδα οι συμμετέχοντες είναι 5 (4 γυναίκες και ένας άνδρας). Το εύρος των ετών στην διδασκαλία είναι από 27 έως και 30 έτη και ο μέσος όρος στα 29.2 έτη. Στην έκτη ομάδα, από τα 5 άτομα, ένα δήλωσε 27 έτη στην διδασκαλία, ένα δήλωσε 29 έτη στην διδασκαλία, αποτελώντας το καθένα το 20% του πληθυσμού αυτής της ομάδας και 3 δήλωσαν 30 έτη αποτελώντας το 60% του δείγματος σε αυτή την ομάδα.

Στην έβδομη ομάδα που αφορά σε 31 έως και 35 έτη εργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης, ανήκει μόνο ένα άτομο. Το άτομο αυτό είναι γυναίκα και έχει δηλώσει 32 έτη στην εκπαίδευση με αποτέλεσμα και το εύρος και ο μέσος όρος να είναι 32.

Στην όγδοη και τελευταία ομάδα που αφορά τα 36 έως και 40 χρόνια διδασκαλίας, ανήκει επίσης μόνο ένα άτομο. Το άτομο αυτό είναι γη και έχει δηλώσει 36 χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα το εύρος και ο μέσος όρος να βρίσκεται στα 36 έτη.

5.2 Αποτελέσματα στα εσωτερικά, εξωτερικά και μεικτά-ουδέτερα κίνητρα

Για τα εσωτερικά κίνητρα, με βάση το δεύτερο ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς, δημιουργήθηκαν πινακάκια με βάση την οποία πραγματοποιήθηκε ο διαχωρισμός για τα εξωτερικά (=0), εσωτερικά (=1) και ουδέτερα-μεικτά (=2) κίνητρα. Η διαδικασία αυτή στηρίχθηκε καταρχάς στην πρώτη ερώτηση, σύντομης ανάπτυξης: «Με βάση την όλη εκπαιδευτική εμπειρία σας, τι πιστεύετε ότι παρακινεί τα παιδιά;». Ανάλογα τις απαντήσεις, δόθηκε ο κωδικός 0 για κάθε εξωτερικό κίνητρο, ο κωδικός 1 για κάθε εσωτερικό και ο κωδικός 2 για κάθε ουδέτερο-μεικτό. Για παράδειγμα, ένας συμμετέχων που έδωσε ως απάντηση το κίνητρο για αμοιβές, βαθμολογείται με 0 καθώς αυτό το κίνητρο είναι εξωτερικό. Ένας συμμετέχων που έδωσε ως απάντηση το κίνητρο την θέληση για επιτυχία. Αυτή η απάντηση κωδικοποιείται με 1 καθώς αποτελεί εσωτερικό κίνητρο. Τέλος, ένας συμμετέχων που έδωσε ως απάντηση το κίνητρο γενικά, βαθμολογήθηκε με 2 καθώς αποτελεί μεικτό-ουδέτερο κίνητρο.

Στην ανάλυση, χρησιμοποιήθηκε η διάκριση του δείγματος των 44 εκπαιδευτικών σε οκτώ ομάδες ανά 5 έτη χρόνων στην εκπαίδευση. Η πρώτη ομάδα (1-5 έτη) περιλαμβάνει 12 άτομα (11 γυναίκες και έναν άνδρα). Με βάση τις απαντήσεις τους, 2 (16.7% του πληθυσμού της ομάδας) έχουν δηλώσει εσωτερικά κίνητρα, 2 (16.7% του πληθυσμού της ομάδας) έχουν δηλώσει εσωτερικά και 8 (66.7% του πληθυσμού της ομάδας) έχουν δηλώσει ουδέτερα-

μεικτά. Επομένως στην ομάδα των 1 έως 5 ετών στην διδασκαλία, υπήρξε προτίμηση στα ουδέτερα-μεικτά κίνητρα στο 66.7% του πληθυσμού.

Πίνακας 2

Συχνότητες Ατόμων ανά Είδος Κινήτρων (Ομάδα 1-5 Έτη στην Εκπαίδευση)

Κατηγορίες Κινήτρων	Πλήθος Συμμετεχόντων σε Κάθε Είδος	Ποσοστό επί του Συνόλου της Ομάδας (%)
Εξωτερικά κίνητρα	2	16.7%
Εσωτερικά κίνητρα	2	16.7%
Μεικτά-Ουδέτερα κίνητρα	8	66.7%

Σύνολο: 12 Άτομα

Στην δεύτερη ομάδα (6-10 έτη) από τα 6 άτομα (5 γυναίκες και ένας άνδρας), οι 4 (66.7%) πρότεινε ουδέτερα-μεικτά κίνητρα ενώ τα 2 (33,3%) πρότεινε εσωτερικά. Δεν υπήρξε ξεκάθαρη προτίμηση εξωτερικών κινήτρων αποκλειστικά, σε αυτή την ομάδα. Επομένως, στην ομάδα των 6 ετών 10 ετών στη διδασκαλία, υπάρχει προτίμηση πάλι στα ουδέτερα-μεικτά κίνητρα σε ποσοστό 66.7% του πληθυσμού.

Πίνακας 3

Συχνότητες Ατόμων ανά Είδος Κινήτρων (Ομάδα 6-10 Έτη στην Εκπαίδευση)

Κατηγορίες Κινήτρων	Πλήθος Συμμετεχόντων σε Κάθε Είδος	Ποσοστό επί του Συνόλου της Ομάδας (%)
Εσωτερικά κίνητρα	2	33.3%
Μεικτά-Ουδέτερα κίνητρα	4	66.7%

Σύνολο: 6 Άτομα

Στην τρίτη ομάδα (11-15 έτη) από τα 4 άτομα (όλα γυναίκες), τα 3 (75%) πρότειναν εσωτερικά κίνητρα ενώ το 1 (25%) προτίμησε τα ουδέτερα-μεικτά. Ούτε σε αυτή την ομάδα υπήρξε προτίμηση αποκλειστικά σε εξωτερικά κίνητρα από κάποιον εκπαιδευτικό. Σε αυτή την ομάδα φαίνεται να υπερισχύουν τα εσωτερικά κίνητρα με ποσοστό 75%.

Πίνακας 4

Συχνότητες Ατόμων ανά Είδος Κινήτρων (Ομάδα 11-15 Έτη στην Εκπαίδευση)

Κατηγορίες Κινήτρων	Πλήθος Συμμετεχόντων σε Κάθε Είδος	Ποσοστό επί του Συνόλου της Ομάδας (%)
Εσωτερικά κίνητρα	3	75%

Μεικτά-Ουδέτερα κίνητρα 1

25%

Σύνολο: 4 Άτομα

Στην τέταρτη ομάδα (16-20 έτη), από τους 9 εκπαιδευτικούς (7 γυναίκες και 2 άνδρες), ο ένας πρότεινε καθαρά εξωτερικά κίνητρα (11% του πληθυσμού), οι 6 πρότειναν εσωτερικά κίνητρα (66.7% του πληθυσμού) και οι δύο πρότειναν ουδέτερα-μεικτά κίνητρα (22.2% του πληθυσμού). Έτσι, σε αυτή την ομάδα, υπάρχει προτίμηση στα εσωτερικά κίνητρα όπως και στην προηγούμενη, με ποσοστό 66.7 %.

Πίνακας 5

Συχνότητες Ατόμων ανά Είδος Κινήτρων (Ομάδα 16-20 Έτη στην Εκπαίδευση)

Κατηγορίες Κινήτρων	Πλήθος Συμμετεχόντων σε Κάθε Είδος	Ποσοστό επί του Συνόλου της Ομάδας (%)
Εξωτερικά κίνητρα	1	11.1%
Εσωτερικά κίνητρα	6	66.7%
Μεικτά-Ουδέτερα κίνητρα	2	22.2%

Σύνολο: 9 Άτομα

Στην πέμπτη ομάδα (21-25 έτη), από τους 6 εκπαιδευτικούς (όλες γυναίκες) οι 2 (33.3%) προτίμησαν εξωτερικά κίνητρα και οι 4 (66.7%) προτίμησαν εσωτερικά κίνητρα. Δεν υπάρχει κάποια προτίμηση σε ουδέτερα-μεικτά κίνητρα σε αυτή την ομάδα. Στην ομάδα αυτή, υπάρχει για άλλη μία φορά προτίμηση στα εσωτερικά κίνητρα με ποσοστό 66.7 %.

Πίνακας 6

Συχνότητες Ατόμων ανά Είδος Κινήτρων (Ομάδα 21-25 Έτη στην Εκπαίδευση)

Κατηγορίες Κινήτρων	Πλήθος Συμμετεχόντων σε Κάθε Είδος	Ποσοστό επί του Συνόλου της Ομάδας (%)
Εξωτερικά κίνητρα	2	33.3%
Εσωτερικά κίνητρα	4	66.7%

Σύνολο: 6 Άτομα

Στην έκτη ομάδα (26-30 έτη), από τους 5 εκπαιδευτικούς (4 γυναίκες και ένας άνδρας), οι 4 (80%) δήλωσαν εσωτερικά κίνητρα και ο ένας (20%) δήλωσε ουδέτερα-μεικτά. Δεν υπήρξε αποκλειστική προτίμηση σε αυτή την ομάδα στα εξωτερικά κίνητρα ως απάντηση. Επομένως στην ομάδα από 26 έτη έως 30, υπήρξε προτίμηση στα εσωτερικά κίνητρα με ποσοστό 80 %.

Πίνακας 7*Συχνότητες Ατόμων ανά Είδος Κινήτρων (Ομάδα 26-30 Έτη στην Εκπαίδευση)*

Κατηγορίες Κινήτρων	Πλήθος Συμμετεχόντων σε Κάθε Είδος	Ποσοστό επί του Συνόλου της Ομάδας (%)
Εσωτερικά κίνητρα	4	80.0%
Μεικτά-Ουδέτερα κίνητρα	1	20.0%

Σύνολο: 5 Άτομα

Στην έβδομη ομάδα (31-35%), υπήρξε μόνο μία εκπαιδευτικός (γυναίκα), όπου πρότεινε ουδέτερα-μεικτά κίνητρα.

Πίνακας 8*Συχνότητες Ατόμων ανά Είδος Κινήτρων (Ομάδα 31-35 Έτη στην Εκπαίδευση)*

Κατηγορίες Κινήτρων	Πλήθος Συμμετεχόντων σε Κάθε Είδος	Ποσοστό επί του Συνόλου της Ομάδας (%)
Μεικτά-Ουδέτερα κίνητρα	1	100%

Σύνολο: 1 Άτομο

Στην όγδοη ομάδα (36-40%), υπήρξε πάλι μόνο μία εκπαιδευτικός, όπου επίσης πρότεινε ουδέτερα-μεικτά κίνητρα.

Πίνακας 9*Συχνότητες Ατόμων ανά Είδος Κινήτρων (Ομάδα 36-40 Έτη στην Εκπαίδευση)*

Κατηγορίες Κινήτρων	Πλήθος Συμμετεχόντων σε Κάθε Είδος	Ποσοστό επί του Συνόλου της Ομάδας (%)
Μεικτά-Ουδέτερα κίνητρα	1	100%

Σύνολο: 1 Άτομο

Στο σύνολο των συμμετεχόντων, από τους 44, οι 6 (13.6%) πρότειναν εξωτερικά κίνητρα, οι 21 (47.7%) πρότειναν εσωτερικά και οι 17 (38.6%) πρότειναν των συνδυασμό, ουδέτερων-μεικτών κινήτρων. Έτσι, φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν αποτελεσματικότερα τα εσωτερικά κίνητρα, έπειτα να προτιμούν τον συνδυασμό ουδέτερων-μεικτών κινήτρων, και τέλος με μικρότερη προτίμηση να γίνεται χρήση εξωτερικών κινήτρων.

Πίνακας 10*Συχνότητες Εξωτερικών Κινήτρων σε Όλο το Δείγμα*

Άτομα	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος (%)
6/44 Συμμετέχοντες	13.6%

Πίνακας 11

Συχνότητες Εσωτερικών Κινήτρων σε Όλο το Δείγμα

Άτομα	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος (%)
21/44 Συμμετέχοντες	47.7%

Πίνακας 12

Συχνότητες Μεικτών-Ουδέτερων Κινήτρων σε Όλο το Δείγμα

Άτομα	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος (%)
17/44 Συμμετέχοντες	38.6%

Συμπερασματικά, στην πρώτη ομάδα (1-5 έτη) με 12 άτομα, υπερισχύουν τα μεικτά-ουδέτερα κίνητρα με ποσοστό 66.7% του συνολικού πληθυσμού της ομάδας που αφορά 8 άτομα. Στην δεύτερη ομάδα (6-10 έτη) με 6 άτομα υπερισχύουν επίσης τα μεικτά-ουδέτερα κίνητρα με επίσης ποσοστό 66.7% του πληθυσμού της ομάδας, όμως αυτή την φορά το ποσοστό αυτό αφορά 4 άτομα. Στην τρίτη ομάδα (11-15 έτη) με 4 άτομα υπερισχύουν τα εσωτερικά κίνητρα με ποσοστό 75% που αφορά 3 συμμετέχοντες. Στην τέταρτη ομάδα (16-20 έτη) με 9 συμμετέχοντες, επικρατεί η επιλογή των εσωτερικών κινήτρων με ποσοστό 66.7% που αφορά τους 6 συμμετέχοντες αυτής της ομάδας. Στην πέμπτη ομάδα (21-25 έτη) με 6 συμμετέχοντες, επικρατεί η επιλογή των εσωτερικών κινήτρων με ποσοστό 66.7% που αφορά 4 συμμετέχοντες στην συγκεκριμένη ομάδα. Στην έκτη ομάδα (26-30 έτη) με 5 συμμετέχοντες, επικρατεί το εσωτερικό κίνητρο με ποσοστό 80% του πληθυσμού που ανταποκρίνεται σε 4 συμμετέχοντες. Στην έβδομη ομάδα (31 με 35 έτη) με έναν μόνο συμμετέχοντα επικρατεί η επιλογή του εσωτερικού μεικτού κινήτρου που προφανώς βρίσκεται στο ποσοστό 100% της ομάδας. Τέλος η όγδοη ομάδα (36-40 έτη) με επίσης έναν συμμετέχοντα επικρατούν πάλι τα μεικτά-ουδέτερα κίνητρα με ποσοστό 100% της ομάδας.

Επομένως φαίνεται πως υπάρχει προτίμηση στα εσωτερικά και μεικτά-ουδέτερα κίνητρα ανά ομάδα, καμία κλίση προς τα εσωτερικά κίνητρα όσον αφορά τα ομαδικά αποτελέσματα. Φαίνεται πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν την εφαρμογή μεικτών-ουδέτερων κινήτρων και όσο αυξάνονται τα χρόνια στην διδασκαλία, από τη τρίτη ομάδα και πάνω (11-15 και πάνω) επικρατούν τα εσωτερικά κίνητρα, ωστόσο φαίνεται πως στις δύο τελευταίες ομάδες, έβδομη (31-35 έτη) και όγδοη ομάδα (36-40 έτη), επικρατούν πάλι τα μεικτά-ουδέτερα κίνητρα, όπως στους νεότερους εκπαιδευτικούς, αλλά είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη πως οι δύο τελευταίες ομάδες έχουν η κάθε μία από έναν μόνο συμμετέχοντα. Έτσι, δεν μπορεί να βγει ένα συμπέρασμα ομαδικής τάξης καθώς δεν υπάρχουν πολλές απόψεις στις συγκεκριμένες ομάδες. Στις απαντήσεις της ερώτησης αυτής, κωδικοποιήθηκαν τα κίνητρα ώστε να μπορούν να αναλυθούν στο jamoní. Η κωδικοποίηση βρίσκεται στον ακόλουθο πίνακα. Με βάση τον κωδικό κάθε απάντησης αναλύθηκαν οι συχνότητες της ανάλογα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

5.3 Αποτελέσματα προτάσεων κινήτρων από εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 13

Συχνότητες Κινήτρων Που Προτείνουν οι Εκπαιδευτικοί σε Όλο το Δείγμα

Απάντηση Εκπαιδευτικού για Κίνητρα	Άτομα ανά Απάντηση	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος (%)
Καλή Διάθεση	2	4.5%
Θέληση για Επιτυχία	2	4.5%
Ενσυναίσθηση	1	2.3%
Θέληση για Έπαινο	1	2.3%
Θέληση για Καταξίωση	1	2.3%
Πίστη στον Εαυτό	1	2.3%
Καινοτόμες Μέθοδοι	10	22.7%
Διδασκαλία με Βάση τα Ενδιαφέροντα	11	25%
Ο Ίδιος ο Εκπαιδευτικός	2	4.5%
Το Παράδειγμα	1	2.3%
Κατάλληλο/Θετικό Εκπαιδευτικό Κλίμα	4	9.1%
Συζήτηση/Διάλογος	2	4.5%
Περιέργεια για το Άγνωστο	1	2.3%
Κίνητρο Γενικά	3	6.8%
Σχέση Εκπαιδευτικού- Μαθητή	4	9.1%
Παιχνίδι	1	2.3%

Ενθάρρυνση	1	2.3%
Ανάληψη Ευθυνών	1	2.3%
Βαθμοί	1	2.3%
Να Έχουν Λόγο οι Μαθητές	1	2.3%
Επιβράβευση	3	6.8%
Επιβεβαίωση	1	2.3%
Ομαδικότητα	1	2.3%
Ενδιαφέρον-Ζήλος Εκπαιδευτικού	1	2.3%
Αμοιβές	1	2.3%
Εξωτερικά Κίνητρα Γενικά	1	2.3%
Θετική Ενίσχυση	1	2.3%
Έμπνευση και Αγάπη για το Μάθημα	1	2.3%

Σύνολο: 44 Άτομα

Με βάση τις απαντήσεις στον Πίνακα 13, φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να προτιμούν και να προτείνουν ως κίνητρα για τους μαθητές τους, τη διδασκαλία με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η απάντηση αυτή συγκέντρωσε 11 απαντήσεις από τους 44 εκπαιδευτικούς (25%). Ιεραρχικά, ακολουθεί το κίνητρο σχετικά με καινοτόμους μεθόδους διδασκαλίας όπου προτάθηκε από 10 εκπαιδευτικούς εκ των 44αρων (22.7%). Από τους 44 εκπαιδευτικούς, οι 4 ανέφεραν ως κίνητρο και την σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή (9.1%). Την ίδια ανταπόκριση είχε και η απάντηση πως κίνητρο αποτελεί το κατάλληλο-θετικό εκπαιδευτικό κλίμα, με 4 απαντήσεις (9.1%). Ακολουθεί η απάντηση σχετικά με γενικά κίνητρα, όπου συγκέντρωσε 3 απαντήσεις (6.8%). Από τους 44 εκπαιδευτικούς, 3 πρότειναν σαν κίνητρο την επιβράβευση (6.8%). Όλες οι υπόλοιπες απαντήσεις είχαν προταθεί από ένα ή δύο άτομα. Ωστόσο, είναι προφανές πως οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τα κίνητρα των μαθητών τους είναι ποικίλες αλλά πολλές συγκλίνουν.

Παρά την μικρή προτίμηση στα εξωτερικά κίνητρα, στην πέμπτη ερώτηση πολλαπλής επιλογής, του δεύτερου ερωτηματολογίου για εκπαιδευτικούς, υπήρξαν ποικίλες απαντήσεις και προτιμήσεις, κάτι που δείχνει πως παρόλο που δεν προτιμάται το εξωτερικό κίνητρο, έχει δουλευτεί αρκετά ως μέθοδος παρακίνησης των μαθητών πρωτοβάθμιας. Η πέμπτη ερώτηση του δεύτερου ερωτηματολογίου για εκπαιδευτικούς είναι : «Ποιες από τις παρακάτω εξωτερικές ανταμοιβές χρησιμοποιείτε στην τάξη σας για να γιορτάσετε την επιτυχία;» με

απαντήσεις πολλαπλής στις εξής επιλογές: «καραμέλες/κεράσματα, είδη δώρου, κάρτες/σημειώσεις σχολίων, κορδέλες βεβαιώσεων, λεκτικός έπαινος, ευχαριστίες ολόκληρης τάξης, ευχαριστίες σε όλο το σχολείο, άλλα:».

Πίνακας 14

Συχνότητες Εξωτερικών Αμοιβών Που Επέλεξαν οι Εκπαιδευτικοί σε Όλο το Δείγμα

Εξωτερικές Αμοιβές	Άτομα ανά Απάντηση	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος (%)
Καραμέλες/Κεράσματα	12	27.3%
Είδη δώρου	10	22.7%
Κάρτες/Σημειώσεις σχολίων	13	29.5%
Κορδέλες βεβαιώσεων	4	9.1%
Λεκτικός έπαινος	39	88.6%
Ευχαριστίες Ολόκληρης Τάξης	29	65.9%
Ευχαριστίες σε όλο το σχολείο	4	9.1%
Άλλο	8	18.2%

Σύνολο: 44 Άτομα

Συγκεκριμένα, με βάση τα παραπάνω, φαίνεται να υπάρχει μια σημαντική προτίμηση στην χρήση λεκτικού επαίνου από τους 39 εκ των 44άρων εκπαιδευτικούς (88.6%) να την επιλέγουν. Επίσης, σημαντική ανταπόκριση υπήρξε και στην επιλογή για τις ευχαριστίες όλης της τάξης για το μάθημα, με 29 εκ των 44άρων εκπαιδευτικών (65.9%) να την επιλέγουν. Ενώ υπάρχει σημαντική προτίμηση για τη χρήση αυτών των δύο εξωτερικών ανταμοιβών στην επιβράβευσης και τον εορτασμό κάποιας επιτυχίας, δεν φαίνεται να συσχετίζεται με τις απαντήσεις σύντομης ανάπτυξης της πρώτης ερώτησης που τέθηκε: «Με βάση την όλη εκπαιδευτική εμπειρία σας, τι πιστεύετε ότι παρακινεί τα παιδιά;», καθώς επίσης, το εξωτερικό κίνητρο δεν φάνηκε να χρήζει ιδιαίτερης προτίμησης γενικά. Μόνο 6 συμμετέχοντες (13.6%) το προτίμησαν ως πρώτη απάντηση και μάλιστα η απάντηση σχετικά με αμοιβές σημειώθηκε μόνο από έναν συμμετέχοντα (2.3%). Στην παρούσα ερώτηση σχετικά με τις εξωτερικές αμοιβές, ακολουθεί ως τρίτη επικρατέστερη επιλογή η χρήση καρτών και σημειώσεων με 13 ανταποκρίσεις (29.5%). Έπειτα ακολουθούν τα κεράσματα και οι καραμέλες με 12 απαντήσεις (27.3%) και τα ήδη δώρου με 10 απαντήσεις (22.7%). Οι

επιλογές με τις μικρότερες ανταποκρίσεις ήταν η επιλογή για κορδέλες βεβαιώσεων και οι ευχαριστίες σε όλο το σχολείο, όπου υπήρξαν στην κάθε μία 4 απαντήσεις (9.1%).

Στο ίδιο ερωτηματολόγιο, η δεύτερη ερώτηση σύντομης ανάπτυξης έλεγε: «Ποιο είναι κατά τη γνώμη σας το κύριο ζήτημα που εμποδίζει την επιτυχία ή/και τη μάθηση των μαθητών; Σε μια ιδανική κατάσταση, πώς θα προτεινάτε να αντιμετωπίσετε αυτό το ζήτημα;» Για τις απαντήσεις του πρώτου σκέλους της ερώτησης αυτής, προέκυψαν οι εξής απαντήσεις:

Πίνακας 15

Συχνότερες Εμποδίων στην Επιτυχία των Μαθητών Που Προτείνουν οι Εκπαιδευτικοί σε Όλο το Δείγμα

Απάντηση Εκπαιδευτικού για Εμπόδια στην Επιτυχία των Μαθητών	Άτομα ανά Απάντηση	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος (%)
Χαμηλή Αυτοεκτίμηση	2	4.5%
Μαθησιακές Δυσκολίες	3	6.8%
Οικογενειακή Κατάσταση Παιδιού	6	13.6%
Αδιάφοροι Εκπαιδευτικοί	1	2.3%
Απογοήτευση	1	2.3%
Αδυναμία Εκπαιδευτικού να Ερμηνεύσει τα Παιδιά	1	2.3%
Ηλεκτρονικά Παιχνίδια	1	2.3%
Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης	1	2.3%
Έλλειψη Κινήτρων από Γονείς	1	2.3%
Ψυχολογική Κατάσταση Παιδιού	2	4.5%
Οικονομική Κατάσταση Οικογένειας	3	6.8%
Φορτωμένη Ύλη/Εργασίες	5	11.4%
Έλλειψη Κινήτρων Γενικά	5	11.4%
Έλλειψη Συνεργασίας Όλων των Εμπλεκομένων	1	2.3%
Άγνοια για Ανάγκη Μάθησης	1	2.3%
Παραδοσιακοί Μέθοδοι	1	2.3%
Υπερβολική Πληροφορία	1	2.3%
Επιλογή Ύλης	3	6.8%
Ελλείψεις σε Υποδομές και Μέσα	2	4.5%
Στείρα Εκπαίδευση	2	4.5%
Τρόπος Διαπαιδαγώγησης/Διδασκαλίας	4	9.1%
Έλλειψη Ενδιαφέροντος από Μαθητές	3	6.8%
Ανεπαρκές Εκπαιδευτικό Σύστημα	2	4.5%
Οκνηρία Μαθητών	1	2.3%
Έλλειψη Μεταδοτικότητας Εκπαιδευτικού	2	4.5%
Αδύναμη Σύνθεση Βιβλίων	1	2.3%
Τρόπος Αξιολόγησης	1	2.3%
Το Κίνητρο δεν Ανταποκρίνεται σε	1	2.3%

Όλους με τον Ίδιο Τρόπο		
Λίγος Σχολικός Χρόνος	1	2.3%
Συναισθηματική Ανωριμότητα	1	2.3%
Αναπάντητη	5	11.4%

Σύνολο: 44 Άτομα

Με βάση την ανάλυση, η απάντηση σχετικά με την αδιαφορία του εκπαιδευτικού, ως εμπόδιο στην επιτυχία των παιδιών στο σχολείο, απαντήθηκε από έναν εκπαιδευτικό (2.3%). Απάντηση από έναν μόνο εκπαιδευτικό είχαν και οι απαντήσεις όπως: η απογοήτευση του παιδιού, η αδυναμία του παιδιού να παρακινήσει τα παιδιά, η αδύναμη σύνθεση βιβλίων, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα social media, η έλλειψη κινήτρων από τους γονείς, η έλλειψη συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων, η άγνοια για την αναγκαιότητα της μάθησης, οι παραδοσιακοί μέθοδοι, η υπερβολική πληροφορία, η οκνηρία των μαθητών, ο τρόπος αξιολόγησης, το γεγονός πως το κίνητρο δεν ανταποκρίνεται το ίδιο σε όλους, ο λίγος σχολικός χρόνος και η συναισθηματική ανωριμότητα. Η απάντηση σχετικά με την χαμηλή αυτοεκτίμηση ως εμπόδιο στην επιτυχία, συγκέντρωσε 2 απαντήσεις από τους 44 συμμετέχοντες (4.5%). Το ίδιο συνέβη και με τις απαντήσεις όπως: η ψυχολογική κατάσταση παιδιού, οι ελλείψεις σε υποδομές και μέσα, η στείρα εκπαίδευση, το ανεπαρκές εκπαιδευτικό σύστημα και η έλλειψη μεταδοτικότητας εκπαιδευτικού. Η απόδοση της δυσκολίας των σχολικών επιτυχιών, δόθηκε στις μαθησιακές δυσκολίες από 3 εκπαιδευτικούς (6.8%). Η οικονομική κατάσταση οικογένειας υπήρξε επίσης στις απαντήσεις τριών εκπαιδευτικών, όπως και η επιλογή της ύλης και η έλλειψη ενδιαφέροντος από μαθητές. Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης/διδασκαλίας, ως κώλυμα στην σχολική επιτυχία, δηλώθηκε από 4 εκπαιδευτικούς (9.1%). Η φορτωμένη ύλη/εργασίες βρέθηκε στις απαντήσεις 5 εκπαιδευτικών (11.6%) όπως και η έλλειψη κινήτρων γενικά. Άλλη μία απάντηση που προέκυψε ήταν η οικογενειακή κατάσταση του παιδιού και απαντήθηκε από 6 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (13.6%). Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως ορισμένοι συμμετέχοντες απαντούσαν είτε μόνο στο πρώτο, είτε μόνο στο δεύτερο σκέλος της

ερώτησης, με αποτέλεσμα κάποιες φορές να μένει κάποιος σκέλος αναπάντητο. Έτσι στην προκειμένη, η παρούσα ερώτηση παρέμεινε αναπάντητη από 5 συμμετέχοντες (11.4%). Συμπερασματικά, με βάση τις παραπάνω απαντήσεις, φαίνεται πως κάποιες απόψεις συγκλίνουν, ωστόσο, στο σύνολο του δείγματος, φαίνεται να υπάρχει ποικιλία απόψεων, πάνω στα εμπόδια που συναντούν τα παιδιά σχετικά με την σχολική τους επιτυχία.

Στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης που αφορά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των εμποδίων στην σχολική επιτυχία, προέκυψαν οι εξής απαντήσεις.

Πίνακας 16

Συχνότητες για την Αντιμετώπιση Εμποδίων στην Επιτυχία των Μαθητών Που Πρότειναν οι Εκπαιδευτικοί σε Όλο το Δείγμα

Απάντηση Εκπαιδευτικού για την Αντιμετώπιση Εμποδίων στην Επιτυχία των Μαθητών	Άτομα ανά Απάντηση	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος (%)
Πολλή Δουλειά από Εκπαιδευτικούς	1	2.3%
Υπομονή Εκπαιδευτικών	2	4.5%
Συνεργασία Σχολείου Οικογένειας	5	11.4%
Συνεργασία με Ψυχολόγους/Συμβουλευτική και Παρεμβάσεις σε Οικογένεια	3	6.8%
Βελτίωση Εικόνας Σχολείου για τα Παιδιά	1	2.3%
Αγάπη Εκπαιδευτικού	1	2.3%
Έμπνευση για Στόχους	1	2.3%
Αλλαγή Διδασκαλίας/Προγράμματος	2	4.5%
Γνώση	1	2.3%
Άσκηση	1	2.3%
Κίνητρο για Εξερεύνηση	1	2.3%
Ενίσχυση Υποδομών/Μέσων	1	2.3%
Σύνδεση Γνώσης με Καθημερινά Πράγματα και Πραγματική Ζωή	1	2.3%
Παιχνίδι	1	2.3%
Κίνητρα Γενικά	1	2.3%
Σεμινάρια Γονέων από Ειδικούς	1	2.3%
Καινοτομία	7	15.9%
Επιτυχία	1	2.3%
Ενθάρρυνση	1	2.3%
Ομαδικές Εργασίες	1	2.3%
Μείωση Ύλης/Λιγότερο Διάβασμα	3	6.8%
Κατάργηση Βαθμών*	1	2.3%
Ίδια/Ίση Διδασκαλία	1	2.3%
Αλλαγή Σχολικών Συγγραμμάτων	1	2.3%

Δημιουργία Ευχάριστου Περιβάλλοντος	1	2.3%
Επιβράβευση	1	2.3%
Βαθμός*	1	2.3%
Συζήτηση/Διάλογος	1	2.3%
Αναπάντητη	15	34.1%

Σύνολο: 44 Άτομα

Για την αντιμετώπιση των εμποδίων στην σχολική επιτυχία, ένας εκπαιδευτικός πρότεινε πολλή δουλειά από τους εκπαιδευτικούς (2.3%). Οι προτάσεις όπως: η βελτίωση εικόνας σχολείου για τα παιδιά, η αγάπη του εκπαιδευτικού, η έμπνευση για στόχους, η γνώση, η άσκηση, το κίνητρο για εξερεύνηση, η ενίσχυση υποδομών και μέσων, η σύνδεση γνώσης με καθημερινά πράγματα και πραγματική ζωή, το παιχνίδι, τα κίνητρα γενικά, τα σεμινάρια γονέων από ειδικούς, η επιτυχία, η ενθάρρυνση, οι ομαδικές εργασίες, η κατάργηση βαθμών*, η ίδια/ίση διδασκαλία, η αλλαγή σχολικών συγγραμμάτων, η δημιουργία ευχάριστου περιβάλλοντος, η επιβράβευση, ο βαθμός*, και ο διάλογος, έγιναν επίσης από έναν εκπαιδευτικό η κάθε μια. Η υπομονή των εκπαιδευτικών και η αλλαγής διδασκαλίας/προγράμματος, προτάθηκαν από 2 εκπαιδευτικούς η κάθε μια (4.5%). Η συνεργασία με ψυχολόγους/συμβουλευτική και παρεμβάσεις σε οικογένεια, προτάθηκε από 3 συμμετέχοντες (6.8%), όπως και η μείωση της ύλης και το λιγότερο διάβασμα. Άλλη μία πρόταση που προέκυψε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν η συνεργασία σχολείου οικογένειας και προτάθηκε από 5 εκπαιδευτικούς (11.4%). Η καινοτομία σαν πρόταση προέκυψε από 7 εκπαιδευτικούς (15.9%). Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, φαίνεται να ποικίλουν οι απόψεις σχετικά με την αντιμετώπιση των εμποδίων της σχολικής επιτυχίας των μαθητών πρωτοβάθμιας. Ωστόσο, είναι πολύ σημαντικό, πως σε αυτό το σκέλος της ερώτησης, ο σημαντικός αριθμός των 15 συμμετεχόντων, δεν έδωσαν απάντηση (36.4%).

5.4. Αποτελέσματα στις Καινοτόμους και Παραδοσιακές Μεθόδους Διδασκαλίας

Στο ερωτηματολόγιο για τους καινοτόμους και παραδοσιακούς τρόπους εκπαίδευσης, γίνεται μία προσπάθεια να εξεταστεί η καινοτόμα ή η παραδοσιακή προσέγγιση των εκπαιδευτικών στην διδασκαλία τους, ώστε να τεθεί ο προβληματισμός εάν οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εκσυγχρονίσουν τις μεθόδους τους ή ακόμα και εάν φαίνεται να θεωρούν την καινοτόμα διδασκαλία, αποτελεσματική ως κίνητρο. Στην ανάλυση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ξανά η ομαδοποίηση των συμμετεχόντων ανά 5ετία εμπειρίας στον χώρο της εκπαίδευσης, ώστε να γίνει κάποια συσχέτιση σχετικά με την εμπειρία και στην εφαρμογή καινοτόμων ή παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας. Για την εξαγωγή συμπερασμάτων, στους καινοτόμους τρόπους εκπαίδευσης κάθε ΝΑΙ ισούται με 1 και κάθε ΟΧΙ με 0. Στις παραδοσιακές μεθόδους εκπαίδευσης, κάθε ΝΑΙ ισούται με 0 και κάθε ΟΧΙ ισούται με 1. Για κάθε συμμετέχοντα προστίθενται οι μονάδες και συγκρίνονται και οι μέση όροι και τα σύνολα των απαντήσεων του με τους μέσους όρους και τα σύνολα του συνολικού δείγματος.

Πίνακας 17

Συχνότητες Καινοτομίας ανά Ομάδες

Ομάδες με Βάση τα Χρόνια στην Εκπαίδευση	Μέσος Όρος Καινοτομίας ανά Ομάδα	Τυπική Απόκλιση Καινοτομίας ανά Ομάδα
Ομάδα 1 ^η 1-5 Έτη	0.404	0.111
Ομάδα 2 ^η 6-10 Έτη	0.456	0.103
Ομάδα 3 ^η 11-15 Έτη	0.474	0.0430
Ομάδα 4 ^η 16-20 Έτη	0.474	0.112
Ομάδα 5 ^η 21-25 Έτη	0.377	0.0907
Ομάδα 6 ^η 26-30 Έτη	0.379	0.0440
Ομάδα 7 ^η 31-35 Έτη	0.368	-
Ομάδα 8 ^η 36-40 Έτη	0.474	-

Σύνολο: 44 Άτομα

Με βάση την ανάλυση της πρώτης ομάδας (1-5 έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση) προέκυψε ο μέσος όρος καινοτομίας της ομάδας 1-5 έτη στην εκπαίδευση είναι 0.404 (40.4%). Με βάση την ανάλυση της δεύτερης ομάδας (6-10 έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση), προέκυψε ο μέσος όρος καινοτομίας της ομάδας αυτής συνολικά είναι στο 0.456 (45.6%). Με βάση την ανάλυση της τρίτης ομάδας (11-15 έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση), προέκυψε

ότι ο μέσος όρος καινοτομίας της ομάδας είναι στο 0.474 (47.7%). Με βάση την ανάλυση της τέταρτης ομάδας (16-20 έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση), ο μέσος όρος καινοτομίας της ομάδας είναι 0.474 (47.4%). Με βάση την ανάλυση της πέμπτης ομάδας (21-25 έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση), ο μέσος όρος καινοτομίας της ομάδας είναι 0.377 (37.7%). Με βάση την ανάλυση της έκτης ομάδας (26-30 έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση), συνολικός μέσος όρος καινοτομίας της ομάδας είναι 0.379 (37.9%). Με βάση την ανάλυση της έβδομης ομάδας (31-35 έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση), καθώς υπήρξε μόνο ένας συμμετέχοντας, ο 43ος εκπαιδευτικός, προέκυψε ότι αυτός έχει 7 μονάδες καινοτομίας (36.8%) με μέσο όρο 0.368. Έτσι και ο συνολικός μέσος όρος καινοτομίας της ομάδας από 30 έως και 36 έτη στην εκπαίδευση, είναι 0.368 (36.8%). Με βάση την ανάλυση της όγδοης και τελευταίας ομάδας (36-40 έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση), καθώς υπήρξε επίσης μόνο ένας συμμετέχοντας, ο 36ος εκπαιδευτικός, προέκυψε ότι αυτός έχει 9 μονάδες καινοτομίας (47.4%) με μέσο όρο 0.474. Έτσι και ο συνολικός μέσος όρος καινοτομίας της ομάδας από 36 έως και 40 έτη στην εκπαίδευση, είναι 0.474 (47.4%). Ο συνολικός μέσος όρος καινοτομίας όλων των εκπαιδευτικών είναι 0.457 (45.7%).

Πίνακας 18

Μέσος Όρος Καινοτομίας στο Σύνολο του Δείγματος

Μέσος Όρος Καινοτομίας	0.457
Μέση Τιμή Καινοτομίας	0.474
Τυπική Απόκλιση Καινοτομίας	0.0914

Σύνολο: 44 Άτομα

Συνοπτικά, στην πρώτη ομάδα (1-5 έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση) με 12 συμμετέχοντες, ο μέσος όρος καινοτομίας είναι 40.4%. Στην δεύτερη ομάδα με (6-10 έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση) με 6 συμμετέχοντες ο μέσος όρος καινοτομίας είναι 45.6%. Στην τρίτη ομάδα (11-15 έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση) με 4 συμμετέχοντες, ο μέσος όρος καινοτομίας είναι 47.7%. Στην τέταρτη ομάδα (16-20) με 9 συμμετέχοντες ο μέσος όρος καινοτομίας είναι 47.4%. Στην πέμπτη ομάδα (21-25 έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση) με 6

συμμετέχοντες, ο μέσος όρος καινοτομίας είναι 37.7%. Στην έκτη ομάδα (26-30 έτη) με 5 άτομα ο μέσος όρος καινοτομίας είναι 37.9%. Στην έβδομη ομάδα (31-35 έτη) με έναν συμμετέχοντα, ο μέσος όρος καινοτομίας είναι 36.8% και τέλος στην όγδοη ομάδα (36-40 έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση) με επίσης έναν συμμετέχοντα, ο μέσος όρος καινοτομίας είναι 47.4%. Συμπερασματικά, με βάση των διαχωρισμό των ομάδων ανά 5 έτη στην εκπαίδευση, δεν φαίνεται να υπάρχει κάποιος συσχετισμός στα ποσοστά καινοτομίας και τα χρόνια στην εκπαίδευση. Βέβαια, οι δύο τελευταίες ομάδες αποτελούνται από ένα άτομο η κάθε μία και προφανώς το άτομο στην έβδομη (31-35 έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση) και την τελευταία ομάδα (36-40 έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση), τα ποσοστά καινοτομίας ανταποκρίνονται ουσιαστικά σε ατομικά αποτελέσματα και όχι ομαδικά.

5.5. Αποτελέσματα στις Πεποιθήσεις Εκπαιδευτικών για τα Κίνητρα και τη Μάθηση των Μαθητών τους

Με βάση την ανάλυση του ερωτηματολογίου, προκύπτει πως στο πρώτο ερώτημα, «Οι μαθητές της τάξης μου προσπαθούν πραγματικά να μάθουν» η επιλογή «Ισχύει λίγο», επιλέχθηκε από 7 συμμετέχοντες εκ των 44άρων (15.9%). Η επιλογή «Ισχύει αρκετά», επιλέχθηκε από 26 συμμετέχοντες (59.1%). Τέλος, η επιλογή «Ισχύει πολύ», επιλέχθηκε από 11 συμμετέχοντες (25%). Η επιλογή «Δεν ισχύει καθόλου» δεν επιλέχθηκε από κανέναν. Άρα σε γενικές γραμμές φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν στην πλειοψηφία τους (59.1%) να θεωρούν πως οι μαθητές τους προσπαθούν σχετικά αρκετά να ανταποκριθούν στη μάθηση.

Πίνακας 19

Συχνότητες Απαντήσεων 1ης Πεποίθησης Εκπαιδευτικών

Απαντήσεις	Άτομα ανά Απάντηση	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος (%)
Ισχύει Λίγο	7	15.9%
Ισχύει Αρκετά	26	75%
Ισχύει Πολύ	11	25%

Σύνολο: 44 Άτομα

Στο δεύτερο ερώτημα, «Οι μαθητές μου εργάζονται για να μάθουν νέα πράγματα στην τάξη», η επιλογή «Ισχύει λίγο», επιλέχθηκε από 4 συμμετέχοντες (9.1%). Η επιλογή «Ισχύει αρκετά», επιλέχθηκε από 28 συμμετέχοντες (63.6%). Τέλος, η τέταρτη επιλογή «Ισχύει πολύ», επιλέχθηκε από 12 συμμετέχοντες (27.3%). Η επιλογή «Δεν ισχύει καθόλου» πάλι δεν επιλέχθηκε από κανέναν. Επομένως, σε αυτή την ερώτηση, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (63.6%), θεωρούν πως οι μαθητές τους προσπαθούν αρκετά στη μάθηση νέων πραγμάτων.

Πίνακας 20

Συχνότητες Απαντήσεων 2^{ης} Πεποίθησης Εκπαιδευτικών

Απαντήσεις	Άτομα ανά Απάντηση	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος (%)
Ισχύει Λίγο	4	9.1%
Ισχύει Αρκετά	28	63.6%
Ισχύει Πολύ	12	27.3%

Σύνολο: 44 Άτομα

Στο τρίτο ερώτημα, «Οι μαθητές μου γενικά δίνουν προσοχή και επικεντρώνονται σε αυτό που διδάσκω», », η επιλογή «Ισχύει λίγο», επιλέχθηκε από 10 συμμετέχοντες (22.7%). Η επιλογή, «Ισχύει αρκετά», επιλέχθηκε από 26 συμμετέχοντες (59.1%). Τέλος, η επιλογή «Ισχύει πολύ», επιλέχθηκε από 8 συμμετέχοντες (18.2%). Η επιλογή «Δεν ισχύει καθόλου» πάλι δεν επιλέχθηκε από κανέναν. Επομένως, σε αυτή την ερώτηση, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (59.1%), θεωρεί πως οι μαθητές τους γενικά επικεντρώνονται και δίνουν προσοχή αρκετά την ώρα της διδασκαλίας.

Πίνακας 21

Συχνότητες Απαντήσεων 3^{ης} Πεποίθησης Εκπαιδευτικών

Απαντήσεις	Άτομα ανά Απάντηση	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος (%)
Ισχύει Λίγο	10	22.7%
Ισχύει Αρκετά	26	59.1%
Ισχύει Πολύ	8	18.2%

Σύνολο: 44 Άτομα

Στο τέταρτο ερώτημα, «Οι μαθητές της τάξης μου γενικά κάνουν εργασίες που σχετίζονται με την τάξη πρόθυμα», επιλέχθηκαν και οι 4 επιλογές. Η επιλογή «Δεν ισχύει καθόλου», επιλέχθηκε από 2 άτομα (4.5%). Η επιλογή «Ισχύει λίγο», επιλέχθηκε από 7 συμμετέχοντες (15.9%). Η επιλογή «Ισχύει αρκετά», επιλέχθηκε από 28 συμμετέχοντες (63.6%). Τέλος, η επιλογή «Ισχύει πολύ», επιλέχθηκε από 7 συμμετέχοντες (15.9%). Σε αυτή την ερώτηση, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (63.6%), θεωρεί πως οι μαθητές τους κάνουν αρκετά πρόθυμα τις εργασίες τους.

Πίνακας 22

Συχνότητες Απαντήσεων 4^{ης} Πεποιήσης Εκπαιδευτικών

Απαντήσεις	Άτομα ανά Απάντηση	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος (%)
Δεν Ισχύει Καθόλου	2	4.5%
Ισχύει Λίγο	7	15.9%
Ισχύει Αρκετά	28	63.6%
Ισχύει Πολύ	7	15.9%

Σύνολο: 44 Άτομα

Στο πέμπτο ερώτημα, «Οι μαθητές της τάξης μου δεν καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια για να το μάθουν περιεχόμενο», επιλέχθηκαν πάλι και οι 4 επιλογές. Η πρώτη επιλογή «Δεν ισχύει καθόλου», επιλέχθηκε από 5 άτομα (11.4%). Η επιλογή «Ισχύει λίγο», επιλέχθηκε από 24 συμμετέχοντες (54.5%). Η επιλογή «Ισχύει αρκετά», επιλέχθηκε από 13 συμμετέχοντες (29.5%). Τέλος, η επιλογή «Ισχύει πολύ», επιλέχθηκε από 2 συμμετέχοντες (4.5%). Σε αυτή την ερώτηση έρχεται η ανατροπή καθώς στις προηγούμενες ερωτήσεις επικρατούσε η επιλογή «Ισχύει αρκετά», στην προκειμένη επικρατεί η επιλογή «Ισχύει λίγο» (54.5%), θεωρώντας οι εκπαιδευτικοί πως οι μαθητές τους μάλλον καταβάλλουν σχετική προσπάθεια ώστε να μάθουν.

Πίνακας 23

Συχνότητες Απαντήσεων 5^{ης} Πεποιήσης Εκπαιδευτικών

Απαντήσεις	Άτομα ανά Απάντηση	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος (%)
Δεν Ισχύει Καθόλου	5	11.4%

Ισχύει Λίγο	24	54.5%
Ισχύει Αρκετά	13	29.5%
Ισχύει Πολύ	2	4.5%

Σύνολο: 44 Άτομα

Στο έκτο ερώτημα, «Οι μαθητές μου συχνά αποσπώνται ή είναι εκτός εργασίας και πρέπει να τους επαναφέρω στο κλίμα του μαθήματος για να επικεντρωθούν στο θέμα ή στην εργασία που έχω αναθέσει», η επιλογή «Δεν ισχύει καθόλου», επιλέχθηκε από 7 άτομα (15.9%). Η επιλογή «Ισχύει λίγο», επιλέχθηκε από 24 συμμετέχοντες (54.5%). Η επιλογή «Ισχύει αρκετά», επιλέχθηκε από 10 συμμετέχοντες (22.7%). Τέλος, η επιλογή «Ισχύει πολύ», επιλέχθηκε από 3 συμμετέχοντες (6.8%). Εδώ και πάλι επικρατεί η επιλογή «Ισχύει λίγο» (54.5%), καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές τους δεν αποσπώνται ιδιαίτερα από τις εργασίες τους ή το κλίμα του μαθήματος.

Πίνακας 24

Συχνότητες Απαντήσεων 6^{ης} Πεποίθησης Εκπαιδευτικών

Απαντήσεις	Άτομα ανά Απάντηση	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος (%)
Δεν Ισχύει Καθόλου	5	15.9%
Ισχύει Λίγο	24	54.5%
Ισχύει Αρκετά	13	22.7%
Ισχύει Πολύ	2	6.8%

Σύνολο: 44 Άτομα

Στο έβδομο ερώτημα, «Γενικά, οι μαθητές μου ενδιαφέρονται πραγματικά για το τι τους ζητείται να μάθουν στην τάξη μου», η επιλογή «Ισχύει λίγο», επιλέχθηκε από 11 συμμετέχοντες (25%). Η επιλογή «Ισχύει αρκετά», επιλέχθηκε από 27 συμμετέχοντες (61.4%). Τέλος, η επιλογή «Ισχύει πολύ», επιλέχθηκε από 6 συμμετέχοντες (13.6%). Η επιλογή «Δεν ισχύει καθόλου» πάλι δεν επιλέχθηκε από κανέναν. Επομένως, σε αυτή την ερώτηση, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (61.4%), προτίμησαν το «Ισχύει αρκετά», θεωρώντας πως οι μαθητές τους δείχνουν σχετικά αρκετό ενδιαφέρον για το τι τους ζητείται να μάθουν.

Πίνακας 25

Συχνότητες Απαντήσεων 7^{ης} Πεποίθησης Εκπαιδευτικών

Απαντήσεις	Άτομα ανά Απάντηση	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος (%)
Ισχύει Λίγο	11	25%
Ισχύει Αρκετά	27	61.4%
Ισχύει Πολύ	6	13.6%

Σύνολο: 44 Άτομα

Στο όγδοο ερώτημα, «Γενικά, οι μαθητές μου δεν έχουν κίνητρα επειδή οι γονείς τους δεν ενδιαφέρονται ή δεν εκτιμούν την εκπαίδευση», η επιλογή «Δεν ισχύει καθόλου», επιλέχθηκε από 13 άτομα (29.5%). Η επιλογή «Ισχύει λίγο», επιλέχθηκε από 18 συμμετέχοντες (40.9%). Η επιλογή «Ισχύει αρκετά», επιλέχθηκε από 12 συμμετέχοντες (27.3%). Τέλος, η επιλογή «Ισχύει πολύ», επιλέχθηκε μόλις από έναν μόνο συμμετέχοντα (2.3%). Εδώ υπάρχει ενδιαφέρον, καθώς οι 3 πρώτες επιλογές έχουν μικρή σχετικά διαφορά μεταξύ τους, Η επιλογή «Δεν ισχύει καθόλου» και η επιλογή «Ισχύει αρκετά» επιλογή, έχουν διαφορά μόλις έναν μόνο συμμετέχοντα. Η επικρατέστερη επιλογή είναι η «Ισχύει λίγο» (40.9), καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ισχύει λίγο το ότι οι μαθητές τους έχουν έλλειψη κινήτρων λόγω έλλειψης εκτίμησης της εκπαίδευσης από τους γονείς τους.

Πίνακας 26*Συχνότητες Απαντήσεων 8^{ης} Πεποίθησης Εκπαιδευτικών*

Απαντήσεις	Άτομα ανά Απάντηση	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος (%)
Δεν Ισχύει Καθόλου	13	29.5%
Ισχύει Λίγο	18	40.9%
Ισχύει Αρκετά	12	27.3%
Ισχύει Πολύ	1	2.3%

Σύνολο: 44 Άτομα

Στο ένατο ερώτημα, «Όταν οι μαθητές μου δεν ασχολούνται με το σχολείο, είναι επειδή δεν βλέπουν την αξία αυτού που τους ζητείται να μάθουν», η επιλογή «Δεν ισχύει καθόλου», επιλέχθηκε από 6 άτομα (13.6%). Η επιλογή «Ισχύει λίγο», επιλέχθηκε από 18 συμμετέχοντες (40.9%). Η επιλογή «Ισχύει αρκετά», επιλέχθηκε από 11 συμμετέχοντες (25%). Τέλος, η επιλογή «Ισχύει πολύ», επιλέχθηκε από 9 συμμετέχοντες (20.5%). Στην προκειμένη απάντηση φαίνεται οι εκπαιδευτικοί (40.9%) θεωρούν ότι ισχύει αρκετά πως οι

μαθητές τους δεν ασχολούνται με το σχολείο, επειδή δεν αντιλαμβάνονται την αξία αυτού που τους ζητείται να μάθουν.

Στο δέκατο ερώτημα, «Εάν οι μαθητές δεν έχουν κίνητρο να μάθουν στην τάξη μου, είναι συχνά επειδή δεν έχουν φιλοδοξίες που συνδέονται με την εκπαίδευση, όπως τα σχέδια να συνεχίσουν ακαδημαϊκά», η επιλογή «Δεν ισχύει καθόλου», επιλέχθηκε από 19 άτομα (43.2%). Η επιλογή «Ισχύει λίγο», επιλέχθηκε από 10 συμμετέχοντες (22.7%) ενώ η επιλογή «Ισχύει αρκετά», επιλέχθηκε από 11 συμμετέχοντες (25%) σημειώνοντας διαφορά ενός συμμετέχοντα με την προηγούμενη επιλογή. Τέλος, η επιλογή «Ισχύει πολύ», επιλέχθηκε από 4 συμμετέχοντες (9.1%). Και σε αυτό το ερώτημα φαίνεται να υπάρχει σχετικά μικρή διαφορά μεταξύ των ερωτήσεων, ωστόσο, η επιλογή με τους περισσότερους συμμετέχοντες (43.2%) ήταν η επιλογή «Δεν ισχύει καθόλου». Έτσι φαίνεται να επικρατεί η άποψη πως δεν ισχύει το ότι οι μαθητές δεν έχουν κίνητρο να μάθουν στην τάξη επειδή δεν έχουν φιλοδοξίες που συνδέονται με την εκπαίδευση, όπως τα σχέδια να συνεχίσουν ακαδημαϊκά.

Στο ενδέκατο ερώτημα, «Οι μαθητές συχνά στερούνται προσπάθειας στο σχολείο επειδή δεν έχουν υποστήριξη στο σπίτι», η επιλογή «Δεν ισχύει καθόλου», επιλέχθηκε από 1 συμμετέχοντα (2.3%). Η επιλογή, «Ισχύει λίγο», επιλέχθηκε από 14 συμμετέχοντες (31.8%) ενώ η επιλογή «Ισχύει αρκετά», επιλέχθηκε από 23 συμμετέχοντες (52.3%). Τέλος, η επιλογή «Ισχύει πολύ», επιλέχθηκε από 6 συμμετέχοντες (13.6%). Στο παρόν ερώτημα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (52.3%) φαίνεται να θεωρεί πως ισχύει αρκετά ότι οι μαθητές στερούνται προσπάθειας στο σχολείο επειδή δεν έχουν υποστήριξη στο σπίτι.

Πίνακας 27

Συχνότητα Απαντήσεων 11^{ης} Πεποιήθησης Εκπαιδευτικών

Απαντήσεις	Άτομα ανά Απάντηση	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος (%)
Δεν Ισχύει Καθόλου	1	2.3%
Ισχύει Λίγο	14	31.8%
Ισχύει Αρκετά	23	52.3%
Ισχύει Πολύ	6	13.6%

Σύνολο: 44 Άτομα

Στο δωδέκατο ερώτημα, «Εάν οι μαθητές δεν βλέπουν το νόημα της εκμάθησης του περιεχομένου, τότε δεν έχουν κίνητρο να το μάθουν», η επιλογή «Δεν ισχύει καθόλου», επιλέχθηκε από 3 συμμετέχοντες (6.8%). Η επιλογή «Ισχύει λίγο», επιλέχθηκε από 8 συμμετέχοντες (18.2%). Η επιλογή «Ισχύει αρκετά», επιλέχθηκε από 23 συμμετέχοντες (52.3%). Η επιλογή «Ισχύει πολύ», επιλέχθηκε από 10 συμμετέχοντες (22.7%). Έτσι, φαίνεται να επικρατεί η πεποίθηση πως ισχύει αρκετά ότι εάν οι μαθητές δεν βλέπουν το νόημα της εκμάθησης του περιεχομένου, δεν έχουν κίνητρο να το μάθουν (52.3%).

Στο δέκατο τρίτο ερώτημα, «Μερικοί από τους μαθητές μου έχουν πάρα πολλά προβλήματα στο σπίτι για να βάλουν το σχολείο προτεραιότητα», η επιλογή «Δεν ισχύει καθόλου», επιλέχθηκε από 7 συμμετέχοντες (15.9%). Η επιλογή «Ισχύει λίγο», επιλέχθηκε από 21 συμμετέχοντες (47.7%). Η επιλογή «Ισχύει αρκετά», επιλέχθηκε από 12 συμμετέχοντες (27.3%). Η επιλογή «Ισχύει πολύ», επιλέχθηκε από 4 συμμετέχοντες (9.1%). Έτσι, προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ισχύει ελάχιστα το γεγονός ότι ορισμένοι από τους μαθητές τους έχουν πάρα πολλά προβλήματα στο σπίτι για να βάλουν το σχολείο προτεραιότητα (47.7%).

Πίνακας 28

Συχνότητες Απαντήσεων 13^{ης} Πεποίθησης Εκπαιδευτικών

Απαντήσεις	Άτομα ανά Απάντηση	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος (%)
Δεν Ισχύει Καθόλου	7	15.9%
Ισχύει Λίγο	21	47.7%
Ισχύει Αρκετά	12	27.3%
Ισχύει Πολύ	4	9.1%

Σύνολο: 44 Άτομα

Στο δέκατο τέταρτο ερώτημα, «Τις περισσότερες φορές, εάν οι μαθητές δεν εργάζονται στην τάξη μου, είναι επειδή δεν βλέπουν πόσο χρήσιμες μπορεί να είναι αυτές οι πληροφορίες», η επιλογή «Δεν ισχύει καθόλου», επιλέχθηκε από 9 συμμετέχοντες (20.5%). Η επιλογή «Ισχύει λίγο», επιλέχθηκε από 19 συμμετέχοντες (43.2%). Η επιλογή «Ισχύει αρκετά», επιλέχθηκε από 14 συμμετέχοντες (31.8%). Η επιλογή «Ισχύει πολύ», επιλέχθηκε

από 2 συμμετέχοντες (4.5%). Έτσι, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν (43.2%), πως ισχύει λίγο ότι εάν οι μαθητές δεν εργάζονται στην τάξη, είναι επειδή δεν βλέπουν πόσο χρήσιμες μπορεί να είναι αυτές οι πληροφορίες που τους δίνονται.

Στο δέκατο πέμπτο ερώτημα, «Μερικοί μαθητές δεν έχουν κίνητρο να μάθουν επειδή είναι απλώς τεμπέληδες», η επιλογή «Δεν ισχύει καθόλου», επιλέχθηκε από 28 άτομα (63.6%). Η επιλογή «Ισχύει λίγο», επιλέχθηκε από 10 συμμετέχοντες (22.7%). Η επιλογή «Ισχύει αρκετά», επιλέχθηκε από 4 συμμετέχοντες (9.1%). Τέλος, η επιλογή «Ισχύει πολύ», επιλέχθηκε από 2 συμμετέχοντες (4.5%). Επομένως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (63.6%), θεωρεί πως δεν ισχύει καθόλου ότι ορισμένοι μαθητές δεν έχουν κίνητρο να μάθουν επειδή είναι απλώς οκνηροί.

Πίνακας 29

Συχνότητες Απαντήσεων 15ης Πεποιήσης Εκπαιδευτικών

Απαντήσεις	Άτομα ανά Απάντηση	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος (%)
Δεν Ισχύει Καθόλου	28	63.6%
Ισχύει Λίγο	10	22.7%
Ισχύει Αρκετά	4	9.1%
Ισχύει Πολύ	2	4.5%

Σύνολο: 44 Άτομα

Στο δέκατο έκτο ερώτημα, «Μερικοί μαθητές στην τάξη μου απλά δεν ενδιαφέρονται για την περίοδο μάθησης», η επιλογή «Δεν ισχύει καθόλου», επιλέχθηκε από 19 άτομα (43.2%). Η επιλογή «Ισχύει λίγο», επιλέχθηκε από 20 συμμετέχοντες (45.5%). Η επιλογή «Ισχύει αρκετά», επιλέχθηκε από 4 συμμετέχοντες (9.1%). Τέλος, η επιλογή «Ισχύει πολύ», επιλέχθηκε από έναν μόνο συμμετέχοντα (2.3%). Όπως φαίνεται, οι δύο επικρατέστερες επιλογές είναι η επιλογή «Δεν ισχύει καθόλου» (43.2%) και η επιλογή «Ισχύει λίγο» (45.5%) με διαφορά ενός μόνο συμμετέχοντα. Έτσι, φαίνεται η πεποίθηση των εκπαιδευτικών πως ορισμένοι μαθητές απλά δεν ενδιαφέρονται για την περίοδο μάθησης, τείνει προς το ότι δεν ισχύει έως το ότι ισχύει λίγο.

Πίνακας 30*Συχνότητες Απαντήσεων 16^{ης} Πεποιθήσης Εκπαιδευτικών*

Απαντήσεις	Άτομα ανά Απάντηση	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος (%)
Δεν Ισχύει Καθόλου	19	43.2%
Ισχύει Λίγο	20	45.5%
Ισχύει Αρκετά	4	9.1%
Ισχύει Πολύ	1	2.3%

Σύνολο: 44 Άτομα

Επομένως, με βάση τα παραπάνω, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί γενικά θεωρούν πως οι μαθητές τους προσπαθούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της μάθησης. Ωστόσο, σε ερωτήσεις σχετικά με το μάθημα, τις πεποιθήσεις των μαθητών για την μάθηση και τα κίνητρά τους, φαίνεται κάπως να μοιράζονται οι απόψεις στις 4 επιλογές απάντησης, εκτός από το ερώτημα «Οι μαθητές συχνά στερούνται προσπάθειας στο σχολείο επειδή δεν έχουν υποστήριξη στο σπίτι», φαίνεται σχεδόν οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς (52.3%, βλ. Πίνακα 27) θεωρούν πως η συγκεκριμένη πεποίθηση ισχύει αρκετά, ενώ σε προηγούμενη πεποίθηση που ανέφερε «Γενικά, οι μαθητές μου δεν έχουν κίνητρα επειδή οι γονείς τους δεν ενδιαφέρονται ή δεν εκτιμούν την εκπαίδευση», η επικρατέστερη απάντηση ήταν πως «ισχύει λίγο», χωρίς καν να απαντάται από τους μισούς τουλάχιστον συμμετέχοντες (40.9%, βλ. Πίνακα 26). Συμπερασματικά, από τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει πως οι μαθητές τους δέχονται σε ένα μικρό βαθμό επιρροές που εμποδίζουν τη μάθηση και τα κίνητρα τους, και θεωρούν πως γενικά προσπαθούν σχετικά αρκετά για να μάθουν (βλ. Πίνακα 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 29. 30).

Τα παραπάνω δεδομένα, του τρίτου ερωτηματολογίου για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στα κίνητρα και τη μάθηση των μαθητών τους, είναι σχετικά σύμφωνα με την ερώτηση του δεύτερου ερωτηματολογίου για τα κίνητρα των μαθητών και τα ήδη τους, καθώς στην τρίτη ερώτηση πολλαπλής «Ποιες από τις παρακάτω συμπεριφορές στην τάξη έχετε παρατηρήσει στην τάξη σας;». Ωστόσο είναι δύο ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις τους δεν συσχετίζονται με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου για τις πεποιθήσεις των

εκπαιδευτικών. Στον Πίνακα 31 προκύπτει η ανάλυση των συχνοτήτων στις απαντήσεις της τρίτης ερώτησης του δεύτερου ερωτηματολογίου.

Πίνακας 31

Συχνότητες Απαντήσεων για τις Συμπεριφορές στην Τάξη

Απαντήσεις	Ατομα ανά Απάντηση	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος (%)
Ελλιπής Συμμετοχή	20	45.5%
Καθυστέρηση στην Τάξη	4	9.1%
Κακοί Βαθμοί	5	11.4%
Καθυστέρηση Εργασιών	8	18.2%
Μη πραγματοποίηση Εργασιών	13	29.5%
Θέματα Συμπεριφοράς	31	70.5%

Σύνολο: 44 Άτομα

Με βάση τον Πίνακα 31, φαίνεται πως η επιλογή «ελλιπής συμμετοχή» συγκεντρώνει 20 (45.5%) απαντήσεις από του 44 εκπαιδευτικούς, που είναι σχετικά μεγάλος αριθμός, καθώς πλησιάζει το μισό δείγμα των εκπαιδευτικών, κάτι που αντιτίθενται στα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, διότι μέσα στα συμπεράσματα ήταν και το ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές τους προσπαθούν σχετικά αρκετά. Μάλιστα, και η τελευταία επιλογή «θέματα συμπεριφοράς» συγκεντρώνει μεγάλο αριθμό απαντήσεων καθώς επιλέχθηκε από 31 (70.5%) συμμετέχοντες, κάτι που φαίνεται ενδιαφέρον καθώς στο ερωτηματολόγιο των πεποιθήσεων για τα κίνητρα τη μάθηση και το διάβασμα των μαθητών φαίνεται οι μαθητές του δείγματος να είναι πρόθυμοι, σχετικά εργατικοί, σχετικά προσεκτικοί στο μάθημα, κάτι που δε συνάδει με ένα τόσο μεγάλο ποσοστό απαντήσεων σχετικό με θέματα συμπεριφοράς. Η απάντηση για τη «μη πραγματοποίηση εργασιών» συγκεντρώνει 13 (29.5%) απαντήσεις, κάτι που συμφωνεί απόλυτα και με τα αποτελέσματα της τέταρτης πεποίθησης του ερωτηματολογίου για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών «Οι μαθητές της τάξης μου γενικά κάνουν εργασίες που σχετίζονται με την τάξη πρόθυμα», καθώς οι 28 (63.6%) από τους 44 εκπαιδευτικούς απάντησαν σε αυτή την πεποίθηση με την επιλογή «ισχύει αρκετά» (βλ. Πίνακα 22). Όλες οι υπόλοιπες επιλογές συγκεντρώνουν ελάχιστες απαντήσεις σύμφωνα με τον Πίνακα 31, κάτι

που φαίνεται να συμφωνεί και με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τα κίνητρα το διάβασμα και τη μάθηση των μαθητών τους.

5.6. Αποτελέσματα στις Πεποιθήσεις Γονέων για τα Κίνητρα, τη Μάθηση και την

Εκπαίδευση των Παιδιών τους

Με βάση την ανάλυση του ερωτηματολογίου για γονείς, στην πρώτη ερώτηση «Τι κίνητρα πιστεύετε πως χρειάζονται οι μαθητές για να είναι πιο ενεργοί απέναντι στην μάθηση;», με βάση τις κωδικοποιημένες απαντήσεις σύντομης ανάπτυξης σε τίτλους, προέκυψαν οι παρακάτω κωδικοποιήσεις όπως καταγράφονται στον Πίνακα 32. Με βάση τις συχνότητες των απαντήσεων στην ανάλυση, φαίνεται πως η επικρατέστερη απάντηση είναι η επιβράβευση, καθώς βρισκόταν στις απαντήσεις των 15 (34.1%) από τους 44 γονείς. Δεύτερη επικρατέστερη απάντηση φαίνεται να είναι αυτή σχετικά με καινοτόμους μεθόδους διδασκαλίας καθώς δόθηκε ως απάντηση από 12 (27.3%) γονείς. Έπειτα, ακολουθούν με διαφορά, οι απαντήσεις σχετικά με τις υλικές αμοιβές και το παιχνίδι, όπου δόθηκαν από 5 (11.4%) συμμετέχοντες γονείς αντίστοιχα. Ακολουθούν απαντήσεις όπως η ενθάρρυνση και ο ζήλος του εκπαιδευτικού με 4(9.1%) συμμετέχοντες να προτείνουν την κάθε μία τους. Οι επόμενες απαντήσεις δεν προτάθηκαν από αρκετό πλήθος εκ των γονέων συμμετεχόντων, καθώς μόλις 2 (4.5%) άτομα πρότειναν κίνητρα όπως συναισθηματικές αμοιβές, προοπτική επαγγελματικής αποκατάστασης, λιγότερο διάβασμα, εσωτερικό κίνητρο όπως το ενδιαφέρον. Όλες οι επόμενες απαντήσεις ως κίνητρα όπως η υπομονή των δασκάλων, η γνώση, η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης, η αποδοχή, το πρόγραμμα, η αγάπη για μάθηση και βιβλία, η κατανόηση, η μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού, η αγάπη και η επιτυχία, προτάθηκαν μόνο από 1 (2.3%) συμμετέχοντα η κάθε μία.

Πίνακας 32

Συχνότητες Απαντήσεων στα Κίνητρα που Προτείνουν οι Γονείς

Απαντήσεις 1 ^{ης} Ερώτησης	Άτομα ανά Απάντηση	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος (%)
Επιβράβευση	15	34.1%

Υλικές Αμοιβές	5	11.4%
Συναισθηματικές Αμοιβές	2	4.5%
Καινοτόμοι Μέθοδοι	12	27.3%
Ενθάρρυνση	4	9.1%
Προοπτική Επαγγελματικής Αποκατάστασης	2	4.5%
Παιχνίδι	5	11.4%
Υπομονή Δασκάλων	1	2.3%
Λιγότερο Διάβασμα	2	4.5%
Γνώση	1	2.3%
Αντικειμενικότητα Αξιολόγησης	1	2.3%
Πρόγραμμα	1	2.3%
Αποδοχή	1	2.3%
Εσωτερικό Κίνητρο-Ενδιαφέρον	2	4.5%
Αγάπη για Μάθηση και Βιβλία	1	2.3%
Ζήλος Εκπαιδευτικού	4	9.1%
Κατανόηση	1	2.3%
Μεταδοτικότητα Εκπαιδευτικού	1	2.3%
Αγάπη	1	2.3%
Επιτυχία	1	2.3%

Σύνολο: 44 Άτομα

Στην δεύτερη ερώτηση «Πιστεύετε πως ο εκπαιδευτικός του/των παιδιού/ών σας χρησιμοποιεί καινοτόμες και δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας; Και αν ναι, θεωρείτε πως λειτουργεί αυτό στην παρακίνηση των παιδιών για μάθηση;», προέκυψαν οι παρακάτω κωδικοποιημένες απαντήσεις, όπως καταγράφονται στον Πίνακα 32. Από την ανάλυση φαίνεται πως οι 21 (47.7%) από τους 44 γονείς θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί των παιδιών τους χρησιμοποιούν καινοτόμες και δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας και αυτό λειτουργεί θετικά καθώς παρακινεί τα παιδιά τους στη μάθηση. Βέβαια, πολύ κοντά ήταν και η απάντηση “όχι” καθώς 18 (40.9%) από τους συμμετέχοντες θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί των παιδιών τους δεν χρησιμοποιούν καινοτόμες και δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας. Ωστόσο, υπήρξαν και οι πιο ενδιάμεσες απαντήσεις του τύπου “ναι και όχι/σχεδόν/όχι πάντα” από 2 (4.5%) συμμετέχοντες, και οι απαντήσεις “στο ένα παιδί ναι στο άλλο όχι, δε γνωρίζω, προσπαθεί” όπου απαντήθηκε από 1 (2.3%) γονέα η κάθε μία. Επομένως, φαίνεται πως είναι σχετικά μικρή η διαφορά μεταξύ των απόψεων των γονέων σχετικά με το εάν οι

εκπαιδευτικοί των παιδιών τους χρησιμοποιούν καινοτόμες και δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας.

Πίνακας 33

Συχνότητες Απαντήσεων Γονέων για Εφαρμογή Καινοτόμου και Δημιουργικής Διδασκαλίας από τους Εκπαιδευτικούς των Παιδιών τους

Απαντήσεις 2 ^{ης} Ερώτησης	Άτομα ανά Απάντηση	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος (%)
Ναι, Βοηθάει-Λειτουργεί Θετικά-Παρακινεί	21	47.7%
Όχι	18	40.9%
Ναι και Όχι-Σχεδόν-Όχι Πάντα	2	4.5%
Στο Ένα Παιδί Ναι στο Άλλο	1	2.3%
Όχι		
Δεν Γνωρίζω	1	2.3%
Προσπαθεί	1	2.3%

Σύνολο: 44 Άτομα

Στην τρίτη ερώτηση «Θεωρείτε πως ο εκπαιδευτικός του παιδιού σας ασχολείται όσο χρειάζεται για να παρακινήσει τα παιδιά σας στην μάθηση;» φαίνεται να υπάρχουν θετικά αποτελέσματα καθώς πάνω από τους μισούς γονείς στο δείγμα, οι 25 (56.8%) δήλωσαν πως θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί των παιδιών τους ασχολούνται με την παρακίνηση των παιδιών τους στη μάθηση. Έπειτα ακολουθεί η άποψη των γονέων που θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί των παιδιών τους δεν ασχολούνται με την παρακίνηση των παιδιών τους στη μάθηση, φτάνοντας στους 14 συμμετέχοντες (31.8%). Στην συνέχεια προκύπτουν κάποιες λιγότερο ξεκάθαρες θέσεις όπως «προσπαθεί», όπου απαντήθηκε από 2 συμμετέχοντες (4.5%) και «ναι και όχι/σχεδόν, στο ένα παιδί ναι στο άλλο όχι, μάλλον/δε γνωρίζω» όπου απαντήθηκε από 1 (2.3%) γονέα η κάθε μία. Έτσι, φαίνεται η πλειοψηφία των συμμετεχόντων από τους γονείς (56.%), είναι η ικανοποιημένοι από προσέγγιση των εκπαιδευτικών των παιδιών τους όσον αφορά την παρακίνηση των μαθητών στη μάθηση.

Πίνακας 34

Συχνότητες Απαντήσεων Γονέων για την Προσπάθεια Παρακίνησης των Παιδιών τους από τους Εκπαιδευτικούς τους

Απαντήσεις 3 ^{ης} Ερώτησης	Άτομα ανά	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του
-------------------------------------	-----------	----------------------------------

	Απάντηση	Δείγματος (%)
Ναι	25	56.8%
Όχι	14	31.8
Ναι και Όχι-Σχεδόν	1	2.3%
Στο Ένα Παιδί Ναι στο Άλλο	1	2.3%
Όχι		
Μάλλον/Δεν Γνωρίζω	1	2.3%
Προσπαθεί	2	4.5%

Σύνολο: 44 Άτομα

Στο τέταρτο ερώτημα «Ασχολείστε με το διάβασμα των παιδιών σας στο σπίτι;», με βάση την κωδικοποίηση των απαντήσεων προέκυψαν οι απαντήσεις που καταγράφονται στον Πίνακα 35. Πάνω από τους μισούς γονείς του δείγματος, οι 25 (56.8%), δήλωσαν πως ασχολούνται με το διάβασμα των παιδιών τους στο σπίτι, κάτι που αντιπαρατίθεται με το αποτέλεσμα στο ερωτηματολόγιο πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, στο ερώτημα «Οι μαθητές συχνά στερούνται προσπάθειας στο σχολείο επειδή δεν έχουν υποστήριξη στο σπίτι», καθώς σχεδόν οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς (52.3%) απάντησαν πως «ισχύει αρκετά». Οι επόμενες απαντήσεις έχουν μεγάλη διαφορά από την επικρατέστερη, καθώς το δείγμα μοιράζεται σχετικά σε απαντήσεις όπως «λίγο και όταν χρειαστεί», που απαντήθηκε από 5 (11.4%) συμμετέχοντες η κάθε μία. Έπειτα ακολουθούν απαντήσεις όπως «ναι καθημερινά, ναι αρκετά και όχι», όπου απαντήθηκε από 2 συμμετέχοντες η κάθε μία. Τέλος, οι απαντήσεις τύπου «ναι όσο προλαβαίνω, ναι στον έλεγχο» απαντήθηκαν από 1 (2.3%) συμμετέχοντα η κάθε μία. Βέβαια, αν ληφθούν υπόψη όλες οι απαντήσεις που εμπεριέχουν μέσα το «ναι» στο ότι οι γονείς ασχολούνται με το διάβασμα των παιδιών τους στο σπίτι, ανεξάρτητα την συχνότητα και τον βαθμό ασχολίας που δηλώνουν οι γονείς, φαίνεται πως συνολικά το 70.45% των γονέων, ασχολείται με το διάβασμα των παιδιών τους στο σπίτι.

Πίνακας 35

Συχνότητες Απαντήσεων Γονέων Σχετικά με την Ενασχόληση τους στη Μελέτη των Παιδιών τους

Απαντήσεις 4 ^{ης} Ερώτησης	Άτομα ανά Απάντηση	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος(%)
Λίγο	5	11.4%

Ναι	25	56.8%
Όταν Χρειαστεί	5	11.4%
Ναι Καθημερινά	2	4.5%
Ναι Όσο Προλαβαίνω	1	2.3%
Ναι στον Έλεγχο	1	2.3%
Ναι Αρκετά	2	4.5%
Όχι	2	4.5%

Σύνολο: 44 Άτομα

Στο πέμπτο ερώτημα «Επιβραβεύετε τα παιδιά σας σχετικά με την προσπάθεια και την επιτυχία τους πάνω στα μαθήματα, και αν ναι, θεωρείτε πως λειτουργεί θετικά αυτό στην παρακίνηση των παιδιών για μάθηση;» από την κωδικοποίηση των απαντήσεων προέκυψαν οι απαντήσεις που καταγράφονται στον Πίνακα 35. Σχετικά με την επιβράβευση από τους γονείς των μαθητών σε αυτούς και τα αποτελέσματά της, ένας πολύ σημαντικός αριθμός, των 42 (95.5%) από τους 36 γονείς συμμετέχοντες, δήλωσε πως επιβραβεύει τα παιδιά τους στις επιτυχίες τους και πως αυτό λειτουργεί θετικά και παρακινητικά. Εδώ, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως στην πρώτη ερώτηση που έγινε στους γονείς «Τι κίνητρα πιστεύετε πως χρειάζονται οι μαθητές για να είναι πιο ενεργοί απέναντι στην μάθηση;», οι 15 (34.1%) δήλωσαν την επιβράβευση. Οι άλλες δύο απαντήσεις που προέκυψαν όπως φαίνεται και στον Πίνακα 36, είναι «ικανοποιούνται από μόνοι τους (ως εσωτερικό κίνητρο)» και «όχι», όπου απαντήθηκε από 1 (2.3%) άτομο η κάθε μία. Επομένως, φαίνεται οι γονείς να επιβραβεύουν σε σημαντικό βαθμό τα παιδιά τους και αυτό να αποτελεί ισχυρό κίνητρο.

Πίνακας 36

Συχνότητες Απαντήσεων Γονέων για την Χρήση Επιβράβευσης ως Κίνητρο στα Παιδιά τους

Απαντήσεις 5 ^{ης} Ερώτησης	Άτομα ανά Απάντηση	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος(%)
Ναι, Βοηθάει-Λειτουργεί Θετικά-Παρακινεί	42	95.5%
Ικανοποιούνται Από Μόνοι τους (Εσωτερικό Κίνητρο)	1	2.3%
Όχι	1	2.3%

Σύνολο: 44 Άτομα

Στη έκτη ερώτηση «Σε ποιες περιπτώσεις παρατηρείτε το παιδί σας να τα παρατάει όσον αφορά τις προσπάθειες για διάβασμα;», προέκυψαν οι παρακάτω απαντήσεις στον Πίνακα 36 με βάση την κωδικοποίηση. Η επικρατέστερη απάντηση είναι σχετική με «πολλή ύλη/εργασίες», που απαντήθηκε από 8 (18.2%) γονείς. Η δεύτερη απάντηση αφορά σε «δύσκολες εργασίες/μαθήματα», όπου απαντήθηκε από 7 (15.9%) άτομα. Ακολουθεί με μικρή διαφορά είναι η «κούραση» και «ματαίωση», καθώς δόθηκαν ως απαντήσεις από 6 (11.4%) συμμετέχοντες. Έπειτα, 5 (11.4%) άτομα απάντησαν πως το «φορτωμένο πρόγραμμα» μπορεί να ωθήσει ένα παιδί να παρατήσει τις προσπάθειες για διάβασμα. Οι απαντήσεις «δυσκολία στην κατανόηση» και «όταν δεν ενδιαφέρεται» δόθηκαν από 3 γονείς (6.8%). Τέλος, όλες οι υπόλοιπες απαντήσεις που προέκυψαν όπως φαίνεται και στον Πίνακα 45, δεν σημειώνουν μεγάλα νούμερα συμμετεχόντων καθώς συγκεντρώνουν από 1 (2.3%) έως 2 (4.5%) απαντήσεις.

Πίνακας 37

Συχνότητες Απαντήσεων Πεποιθήσεων Γονέων Σχετικά με την Παραίτηση των Παιδιών τους από το Διάβασμα

Απαντήσεις 6 ^{ης} Ερώτησης	Άτομα ανά Απάντηση	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος(%)
Δύσκολες Εργασίες/Μάθημα	7	15.9%
Φορτωμένο Πρόγραμμα	5	11.4%
Πολλή Ύλη/Εργασίες	8	18.2%
Κούραση	6	13.6%
Ασάφεια Από το Δάσκαλο	1	2.3%
Πίεση	2	4.5%
Ματαίωση	6	14%
Βαριέται Όταν τα Ξέρει/ στην Επανάληψη	2	4.5%
Δεν Εκτιμά το Δάσκαλο/Τρωτή Σχέση Μαθητή-Εκπαιδευτικού	2	4.5%
Βαριέται Γενικά	2	4.5%
Έλλειψη Επιβράβευσης Από Γονείς	2	4.5%
Όταν Δεν Εκτιμάται η Προσπάθεια	2	4.5%
Δυσκολία Κατανόησης	3	6.8%
Όταν Δεν Ευχαριστείται τη Διδασκαλία	1	2.3%
Όταν Δεν Ενδιαφέρεται	3	6.8%
Χρήση Τάμπλετ	1	2.3%
Αδιαφορία Εκπαιδευτικών	2	4.5%
Σε Πολλές Περιπτώσεις	1	2.3%

Σύνολο: 44 Άτομα

Στην έβδομη ερώτηση «Ποιες μεθόδους χρησιμοποιείτε εσείς στο σπίτι όταν θέλετε να παρακινήσετε τα παιδιά σας στο διάβασμα;» με βάση την κωδικοποίηση των απαντήσεων όπως φαίνεται στον Πίνακα 46, η επικρατέστερη απάντηση είναι «κάτι ευχάριστο μετά το διάβασμα» όπου συγκεντρώνει 8 (18.2%) απαντήσεις. Ακολουθούν οι «αμοιβές», που συγκεντρώνουν 5 (11.4%) απαντήσεις. Έπειτα, απαντήσεις σχετικά με το «παιχνίδι» ως κίνητρο από τους γονείς, συγκέντρωσε 4 (9.1%) απαντήσεις. Απαντήσεις όπως η «ενθάρρυνση» και η «συζήτηση», δόθηκαν από 3 (6.8%) συμμετέχοντες. Όλες οι υπόλοιπες απαντήσεις όπως σημειώνονται στον Πίνακα 37, δεν συγκεντρώνουν μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων καθώς δόθηκαν από 1 (2.3%), έως 2 (4.5%) συμμετέχοντες γονείς.

Πίνακας 38

Συχνότητες Απαντήσεων Γονέων για τις Εφαρμογές Μεθόδων από τους Ίδιους ως Κίνητρα για τα Παιδιά τους.

Απαντήσεις 7 ^{ης} Ερώτησης	Άτομα ανά Απάντηση	Ποσοστό επί του Συνόλου Όλου του Δείγματος(%)
Επιβράβευση	2	4.5%
Αμοιβές	5	11.4%
Καινοτόμοι	2	4.5%
Παιχνίδι	4	9.1%
Κάτι Ευχάριστο Μετά το Διάβασμα	8	18.2%
Επισήμανση	4	9.1%
Σημασίας/Αξίας/Οφέλους Γνώσης και Μόρφωσης		
Ευγένεια	1	2.3%
Φιλοφρόνηση/ Επίκληση	1	2.3%
Εξυπνάδας		
Ξεκίνημα Διαβάσματος Από τα Ενδιαφέροντα	2	4.5%
Ενθάρρυνση	3	6.8%
Επίκληση σε Υπευθυνότητα και Υποχρεώσεις	2	4.5%
Στιγμές Ξεκούρασης/ Διαλείμματα	1	2.3%
Ελευθερία	2	4.5%
Καμία Συγκεκριμένη	1	2.3%
Διαβάζω και Εγώ	1	2.3%
Συζήτηση	3	6.8%
Εννοιολογικός Χάρτης	1	2.3%
Αρνητική Ενίσχυση	2	4.5%

Ελευθερία Χρόνου Μετά το Διάβασμα	2	4.5%
Επικλήση στο Συναίσθημα/Ικανοποίηση Γονέα	1	2.3%
Επικέντρωση σε Δυνατότητες και Προτιμήσεις	1	2.3%
Πρόγραμμα	1	2.3%
Κίνητρα Γενικά	1	2.3%
Πίστη σε Επιτυχίες και Προσπάθειες	2	4.5%
Σύνολο: 44 Άτομα		

Κεφάλαιο 6^ο –Συζήτηση Δεδομένων

Με βάση τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου για τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των μαθητών, φαίνεται να συμφωνεί η υπόθεση για προτίμηση στα εσωτερικά και μεικτά-ουδέτερα κίνητρα με την βιβλιογραφία και προηγούμενες έρευνες. Όπως προαναφέρθηκε, οι Schunk et al., (2010) υποστηρίζουν ότι τα εσωτερικά κίνητρα δύνανται να ευνοήσουν τη μάθηση και την επίτευξη καλύτερα από τα εξωτερικά. Μάλιστα, οι αναλύσεις των Schaffner et al, (2013) έδειξαν ότι σημειώθηκε θετική επίδραση του εγγενούς αναγνωστικού κινήτρου στην κατανόηση υψηλότερης τάξης στην ποσότητα ανάγνωσης, ενώ τα εξωτερικά αναγνωστικά κίνητρα επηρέασαν αρνητικά την κατανόηση. Περαιτέρω αναλύσεις επιβεβαίωσαν την επίδραση καταστολής και έδειξαν σημαντική αρνητική συμβολή του εξωγενούς αναγνωστικού κινήτρου στην ποσότητα ανάγνωσης και στην αναγνωστική κατανόηση (Schaffner et al, 2013). Παρόμοια με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, είναι και εκείνα των Usán και Bordás (2018), οι οποίοι έδειξαν ότι υπάρχουν δυνατότερες σχέσεις μεταξύ των εσωτερικών σχολικών κινήτρων και της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τα εξωτερικά κίνητρα και την παρακίνηση. Ομοίως, η συναισθηματική ρύθμιση, το εσωτερικό κίνητρο και η απορρόφηση επηρέασαν θετικά τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών στην έρευνα (Usán & Bordás, 2018).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Lemos & Veríssimo (2014) έχουν δείξει ότι ενώ το εσωτερικό κίνητρο συσχετίστηκε με καλύτερη επίδοση, προέκυψε αρνητική σχέση μεταξύ

του εξωτερικού κινήτρου και των επιτευγμάτων του μαθητή μέχρι το τέλος του δημοτικού σχολείου. Βέβαια, οι Lemos & Veríssimo (2014), υποστηρίζουν ότι το εσωτερικό και το εξωτερικό κίνητρο μπορούν να συνυπάρχουν και δεν είναι αντιφατικά, καθώς για τους μαθητές το εσωτερικό κίνητρο και το εξωτερικό κίνητρο μπορεί να θεωρηθούν ανεξάρτητες διαστάσεις (Lemos & Veríssimo, 2014). Έτσι, και από τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας φαίνεται να προκύπτει προτίμηση στην επιλογή συνδυασμών εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, δηλαδή τα μεικτά κίνητρα. Οι Gordeeva et al, (2018) υποστήριξαν ότι το εξωτερικό κίνητρο των μαθητών παίζει έναν διαμεσολαβητικό ρόλο στη σύνδεση ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού συστήματος, έναντι παραδοσιακών, με ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Gordeeva et al, 2018). Η μελέτη των Corpus & Wormington (2014), αξιολόγησε φυσικούς συνδυασμούς εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων. Με βάση τα αποτελέσματα αυτής, υπήρξαν μαθητές με υψηλά επίπεδα τόσο εσωτερικών όσο και εξωτερικών κινήτρων (υψηλή ποσότητα), με χαμηλά επίπεδα και των δύο τύπων κινήτρων (χαμηλή ποσότητα), με υψηλά εσωτερικά συνδεδεμένα με χαμηλό εξωτερικό κίνητρο (καλή ποιότητα) και με χαμηλό εσωτερικό κίνητρο σε συνδυασμό με υψηλό εξωτερικό κίνητρο (κακής ποιότητας). Οι μαθητές στον συνδυασμό κινήτρων καλής ποιότητας έλαβαν υψηλότερους βαθμούς, συγκριτικά με συνομηλικούς τους σε άλλες ομάδες με χαμηλότερη ποιότητα κινήτρων, ακόμα κι αν τα κίνητρα χαμηλότερης ποιότητας υπήρχαν σε υψηλές ποσότητες (Corpus & Wormington, 2014). Αυτό φαίνεται να συνδέεται με τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, καθώς παρατηρείται η τάση να ενισχύουν οι εκπαιδευτικοί τα εσωτερικά κίνητρα, αλλά και η ενίσχυση ενός συνδυασμού εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, όπου και πάλι από τις απαντήσεις φαίνεται στον συνδυασμό των μεικτών κινήτρων, να επικρατεί το εσωτερικό κίνητρο.

Επιπλέον, με βάση την θεωρία αυτοπροσδιορισμού, η πλειονότητα των μαθητών σε έρευνα ανέφερε πως ο τύπος των κινήτρων τους ήταν είτε εγγενής είτε ολοκληρωμένα

ρυθμιζόμενα κίνητρα. Μάλιστα, με την αναφορά τους αυτή παρουσίασαν μια ενεργή ενασχόληση με την εκπαίδευσή τους (Schlechty, 2002, 2011. όπως αναφέρεται στο Saeed & Zyngier, 2012). Οι μαθητές που με εξωτερικό κίνητρο εμφάνισαν τελετουργικές και υποχωρητικές μορφές ενασχόλησης και οι μαθητές που έδειξαν τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά κίνητρα έδειξαν αυθεντική, τελετουργική, υποχωρητική και επαναστατική ενασχόληση. Με βάση τα ευρήματα του Zyngier (2008. όπως αναφέρεται στο Saeed & Zyngier, 2012), όταν υπήρχε η παιδαγωγική αμοιβαιότητα, τα εσωτερικά κίνητρα συνέβαλαν στην αυθεντική ενασχόληση των μαθητών στη μάθηση και αυτό το εξωτερικό κίνητρο συνέβαλλε στην αναπτυξιακή εμπλοκή των μαθητών. Ωστόσο, οι μαθητές που είχαν και τους δύο τύπους κινήτρων έδειξαν διαφορετικούς τύπους ενδιαφέροντος στη μάθησή τους (Saeed & Zyngier, 2012). Τα αποτελέσματα των Guray et al, (2010) δείχνουν ότι οι μαθητές του δημοτικού αναφέρουν οι ίδιοι διαφορετικά επίπεδα εγγενούς, αναγνωρισμένου και ελεγχόμενου κινήτρου. Επιπλέον, προκύπτει πως οι μαθητές αναφέρουν διαφορετικά επίπεδα τύπων κινήτρων στα σχολικά μαθήματα. Τέλος, τα ευρήματά έδειξαν ότι τα περισσότερα αποτελέσματα διαφοροποίησης επιπέδων κινήτρου αυξάνονται μεταξύ των βαθμών (Guray et al, 2010). Στην εργασία της Λυμπεράκη (2019) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θεωρούν ότι έχουν χαμηλότερες ικανότητες αυτορρύθμισης συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν περισσότερα εξωτερικά κίνητρα και αποδίδουν πιο συχνά τις σχολικές τους επιδόσεις σε εξωτερικά αίτια ενώ έχουν θετικότερες αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα από τους συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη. Επομένως, σε συσχέτιση με τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν μια προτίμηση στα μεικτά αλλά και στα εσωτερικά κίνητρα, καθώς με βάση την βιβλιογραφία και προηγούμενες έρευνες, φαίνεται οι μαθητές να μην έχουν αποκλειστικά ένα είδος κινήτρου, ενώ επίσης λειτουργεί αρκετά ο συνδυασμός κινήτρων, και μάλιστα, φαίνεται τα

εσωτερικά κίνητρα να ασκούν μεγαλύτερη επιρροή, κάτι που δεν αναιρεί την αξία των εξωτερικών κινήτρων, αλλά αποδεικνύει την επικράτηση των εσωτερικών.

Οι απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην πρώτη ερώτηση και στο δεύτερο σκέλος της δεύτερης ερώτησης του δεύτερου ερωτηματολογίου σχετικά με τα κίνητρα και τα είδη τους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την παρακίνηση των μαθητών τους στη μάθηση, επιβεβαιώνονται και βιβλιογραφικά στην πλειοψηφία τους. Στην εργασία της Λυμπεράκη (2019) αναφέρεται πως η σχολική επίδοση επηρεάζεται αρκετά από την αυτορρύθμιση, τα κίνητρα επίτευξης, τις αιτιακές αποδόσεις και το ψυχολογικό σχολικό κλίμα, τόσο στην ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες όσο και σε αυτή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (Λυμπεράκη, 2019). Αναφορικά με την επιτυχία ως κίνητρο, σε τμήματα όπου ο δάσκαλος δεν συνδέει την επιτυχία (στο μάθημα των μαθηματικών) με έμφυτη ικανότητα, οι χαμηλοί βαθμοί θα είναι λιγότερο αρνητική επιρροή στα εγγενή κίνητρα των μαθητών καθώς στα συγκεκριμένα παιδιά, η λήψη καλών βαθμών θα ικανοποιεί την ανάγκη τους για επιτυχία και ικανότητα και έτσι ενθαρρύνονται τα εσωτερικά τους κίνητρα, ανεξάρτητα από τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις ειδικές ικανότητες στα μαθηματικά (Heyder et al, 2020). Επιπλέον, κατά τον Cavas (2011) προέκυψε ότι το κίνητρο των μαθητών μειώνεται καθώς αυξάνεται το επίπεδο του βαθμού τους (Cavas, 2011). Εδώ είναι σημαντικό να τονιστεί πως υπήρξαν εκπαιδευτικοί που απάντησαν "πως η κατάργηση του βαθμού θα ενίσχυε την επιτυχία και προσπάθεια των μαθητών στη μάθηση", ωστόσο, άλλη απάντηση που διατυπώθηκε ήταν "πως ο βαθμός θα ενίσχυε επίσης την προσπάθεια και μάθηση των μαθητών".

Οι οξύμωρες αυτές απαντήσεις, οφείλονται πιθανόν στο γεγονός πως ορισμένοι εκπαιδευτικοί συνδέουν τους βαθμούς με τις ανταμοιβές και τις επιβραβεύσεις, με αποτέλεσμα, αυτοί να θεωρούν πως οι βαθμοί λειτουργούν παρακινητικά. Επιπλέον, τα παραπάνω συνδέονται και με την θετική ενίσχυση που προέκυψε σαν απάντηση, αλλά και με

τον έπαινο που αφορά επίσης απάντηση συμμετεχόντων και ανήκει στην θετική ενίσχυση (Sardiman, 2012), μαζί με την επιβράβευση, τον βαθμό και τις ανταμοιβές. Αναφορικά με τις ανταμοιβές, οι Schunk et al. (2010) υποστηρίζουν ότι ενισχύουν τα κίνητρα καθώς συνδέονται με την πρόοδο στη μάθηση και πληροφορούν τους μαθητές για τις δυνατότητές τους. Για αυτό μάλιστα, είναι σημαντική και η ανατροφοδότηση των μαθητών, καθώς παρακολουθείται η πρόοδος τους και ανατροφοδοτούνται για τις ικανότητές τους (Sakui & Cowie, 2011; Çakmak, 2017). Με τα παραπάνω συνδέεται και η απάντηση σχετικά με την ενθάρρυνση, την επιβεβαίωση και την θέληση για επιτυχία, που σύμφωνα με τους συμμετέχοντες λειτουργούν παρακινητικά. Σύμφωνα με τον Uno (2014, όπως αναφέρεται στο Sardiman, 2012 σελ.?) κίνητρα αποτελούν η επιθυμία για επιτυχία, η παρόρμηση, η ανάγκη για μάθηση, η ελπίδα και τα ιδανικά του μέλλοντος, μια εκτίμηση στη μάθηση. Επιπλέον, η γνώση μαθησιακών αποτελεσμάτων παρέχει πληροφορίες για το εάν η αξία της προσπάθειας είναι σύμφωνη με τον καθορισμένο στόχο (Sardiman, 2012).

Σχετικά με τους μαθησιακούς στόχους, δίνεται σχετική απάντηση για την αποσαφήνιση στόχων από τους εκπαιδευτικούς. Τα μαθήματα χρειάζεται να έχουν σαφείς στόχους και μια κατάλληλη σειρά δραστηριοτήτων που να υποστηρίζει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Sakui & Cowie, 2011; Çakmak, 2017; Oga-Baldwin et al, 2017). Η επιθυμία για μάθηση και το ενδιαφέρον, που αντιστοιχούν σε απαντήσεις των συμμετεχόντων, ενισχύουν επίσης τα κίνητρα, όπως και η ανάθεση μαθησιακών στόχων που πρέπει να επιτευχθούν κατά την μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, ο Sardiman (2012) αναφέρει διάφορους τρόπους ενίσχυσης των κινήτρων όπως τα υψηλά νούμερα-βαθμολογίες και την κατάκτησή τους, όπου θα θεωρούνται κάτι υλοποιήσιμο και άξιο στην προσπάθεια των μαθητών (Sardiman, 2012; Puspitarini & Hanif, 2019). Βέβαια, εάν ανατεθούν στους μαθητές δύσκολοι αλλά εφικτοί στόχοι και καταφέρουν να τους κατακτήσουν, πιθανόν να

αναστραφεί η έλλειψη κινήτρων τους, ενεργοποιώντας τον ενθουσιασμό και την προσπάθεια και δίνοντας τους μια ευχάριστη εμπειρία στην τάξη (Sakui & Cowie, 2011).

Στις απαντήσεις προέκυψε και ο ρόλος του ίδιου του εκπαιδευτικού αλλά και μερικές από τις πτυχές του, ως κίνητρο για την σχολική επιτυχία των μαθητών. Με βάση την βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενισχύουν τα κίνητρα σε κάθε αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους (Vikaraman et al., 2017). Μάλιστα, οι σχέσεις του δασκάλου με τον μαθητή είναι εξίσου σημαντικές με τα κίνητρα των μαθητών (Schunk et al., 2010; Oga-Baldwin et al, 2017). Οι θέσεις των δασκάλων κρίνονται σημαντικές στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και τα κύρια καθήκοντα τους περιλαμβάνουν την παροχή κινήτρων στους μαθητές για μάθηση (Hornstra et al, 2015; Oga-Baldwin et al, 2017; Puspitarini & Hanif, 2019). Το κλίμα στην τάξη επηρεάζει τα κίνητρα καθώς παρατηρείται πως καλύτερα αποτελέσματα σε κίνητρα προέρχονται από ένα δημοκρατικό δάσκαλο, που συνεργάζεται με τους μαθητές και ενθαρρύνει την επίλυση προβλημάτων και την λήψη αποφάσεων (Schunk et al., 2010). Σύμφωνα με τον Uno (2014, όπως αναφέρεται στο Sardiman, 2012) η ύπαρξη ενδιαφερουσών δραστηριοτήτων στη μάθηση και η ύπαρξη ενός ευνοϊκού και ευχάριστου μαθησιακού περιβάλλοντος, παρακινεί και επιτρέπει στους μαθητές να μαθαίνουν ευκολότερα (Sardiman, 2012; Oga-Baldwin et al, 2017). Το μαθησιακό περιβάλλον εξελίσσεται από την αλληλεπίδραση των στρατηγικών διδασκαλίας και των αλληλεπιδράσεων δασκάλου-μαθητή, που ασκούν σημαντικό αντίκτυπο στα επίπεδα κινήτρων στη μαθησιακή διαδικασία. Οι ενεργητικές στρατηγικές διδασκαλίας φαίνεται να ασκούν επιρροή στην αύξηση των κινήτρων των μαθητών (Çakmak, 2017).

Είναι σημαντικό ότι μία από τις απαντήσεις ήταν και η παροχή κινήτρων γενικά στους μαθητές, αλλά και ότι το κατάλληλο, θετικό κλίμα στην τάξη, που παραπέμπει γενικότερα στο ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον, αποτελούν κίνητρα με βάση τους συμμετέχοντες. Το μαθησιακό περιβάλλον έχει σημαντική θέση και στην προετοιμασία των

έμπειρων παλαιών εκπαιδευτικών στα νέα δεδομένα (Nissim et al, 2016). Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, αυτοί μπορούν να επηρεάσουν τα κίνητρα των μαθητών τους με διάφορους τρόπους. Σημαντικός τρόπος αποτελεί ο σχεδιασμός και η λήψη αποφάσεων (Schunk et al., 2010). Με αυτόν, ενισχύεται η αυτονομία των μαθητών, ενθαρρύνονται στο να έχουν λόγο και να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους επίσης κάποιες από τις απαντήσεις που δόθηκαν. Μάλιστα, τα κίνητρα των παιδιών ενισχύονται όταν οι γονείς τους επιτρέπουν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, όταν τους αναφέρουν τις προσδοκίες τους ως υποδείξεις, όταν λαμβάνουν υπόψη τα συναισθήματα τους και όταν τους παρέχουν επιλογές (Schunk et al., 2010). Εμπλέκοντας τους μαθητές σε μαθησιακά καθήκοντα μέσω της κατάλληλης υποστήριξης των αναγκών τους, οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην αίσθηση αυτόνομου κινήτρου (Oga-Baldwin et al, 2017).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δημιουργήσουν καλές σχέσεις με το να εκφράζουν το προσωπικό τους ενδιαφέρον ενδιαφέρονται προσωπικά για τους μαθητές τους, να γνωρίσουν τις επιθυμίες τους, τις ικανότητές τους και τις εμπειρίες τους (Sakui & Cowie, 2011). Η διδασκαλία με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, προέκυψε επίσης ως απάντηση από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της έρευνας. Η σύνδεση με τον κόσμο των μαθητών και οι μέθοδοι συνεργατικής μάθησης στην έρευνα των Thoonen et al, (2011), σημείωσαν θετική επίδραση στα κίνητρα των μαθητών (Thoonen et al, 2011). Οι δεξιότητες και τα στυλ διαχείρισης της τάξης που υιοθετούνται από τους δασκάλους επηρεάζουν τα επίπεδα κινήτρων του μαθητή (Wu, 2002. όπως αναφέρεται στο Çakmak, 2017). Οι βέλτιστες συνθήκες μάθησης μπορούν να επιτευχθούν καθώς οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τη δομή και την υποδομή της εκπαίδευσης (Çakmak, 2017). Αυτό παραπέμπει στις απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με την πολλή δουλειά που απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς, την ενίσχυση των υποδομών και μέσων, την καινοτομία και την αλλαγή προγραμμάτων διδασκαλίας. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να πλαισιώνουν

την διδασκαλία με βάση τις ανάγκες των μαθητών καθώς, όπως προέκυψε και ως απάντηση, το κίνητρο δεν ανταποκρίνεται το ίδιο σε όλους, και αυτό συσχετίζεται με μια ακόμα απάντηση που δόθηκε σχετικά με την αλλαγή προγράμματος διδασκαλίας. Είναι σημαντική η γνώση των διαφορετικών ορίων στα κίνητρα, αναφορικά με την δομή των μαθημάτων (Sakui & Cowie, 2011). Η αίσθηση ανάπτυξης και ανακάλυψης για μαθητές δημοτικού που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα, αποτελεί επίσης κίνητρο που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί (Oga-Baldwin et al, 2017). Το αίσθημα της περιέργειας για την ανακάλυψη του αγνώστου, ήταν ανάμεσα στις δηλώσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Στις απαντήσεις, αναφέρθηκε και η γονεϊκή εμπλοκή ως κίνητρο για την επιτυχία των μαθητών στο σχολείο. Οι στάσεις των γονέων απέναντι στις σχολικές ασχολίες του παιδιού επηρεάζουν την επιτυχία, την αποτυχία, την ενασχόληση και την επίδοση των παιδιών. Η παρουσία των γονέων στο σχολείο δίνει στα παιδιά το αίσθημα πως η εκπαίδευση έχει αξία (Schunk et al., 2010). Μέσω των στατιστικών αναλύσεων της έρευνας των Pavalache-Pie και Tirdia, (2015) φαίνεται ότι υφίσταται σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο γονικής εμπλοκής και στο επίπεδο εγγενών κινήτρων και μεταξύ της γονικής εμπλοκής και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των μαθητών (Pavalache-Pie & Tirdia, 2015). Μάλιστα, σύμφωνα με την έρευνα των Alfarimba et al, (2021), για να είναι επιτυχής η διαδικτυακή μάθηση στη βελτίωση των κινήτρων μάθησης είναι αναγκαία η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Alfarimba et al, 2021). Σε σχέση με τον κοινωνικό-οικονομικό τομέα, για τον οποίο επίσης ρωτήθηκαν οι συμμετέχοντες, φαίνεται πως τα παιδιά με χαμηλότερες κοινωνικό-οικονομικές δυνατότητες συνηθίζουν να παρουσιάζουν μικρότερη επίτευξη και κίνητρα (Schunk et al., 2010).

Τέλος, οι εφαρμογές καινοτομίας που υπήρξαν επίσης ως δήλωση, θεωρούνται πολύ σημαντικός παράγοντας κινητοποίησης των μαθητών. Στην έρευνα των Lin et al, (2018), με

την χρήση τεχνολογίας U-learning και επαυξημένης πραγματικότητας, οι μαθητές μπόρεσαν να κατανοήσουν τη γνώση και βελτιώθηκαν περισσότερο τα κίνητρά τους για μάθηση (Lin et al, 2018). Ανάμεσα στις καινοτομίες αυτές, βρίσκονται οι εφαρμογές παιχνιδιών (Çakmak, 2017), το οπτικο-ακουστικό υλικό (Reece & Walker, 1997. όπως αναφέρεται στο Çakmak, 2017; Puspitarini & Hanif, 2019) και οι ομαδικές δραστηριότητες (Çakmak, 2017) που συμπεριλαμβάνονται στις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Στα αποτελέσματα σχετικά με τους παραδοσιακούς και καινοτόμους τρόπους εκπαίδευσης, έχει αποδειχθεί ότι αυτές οι εφαρμογές διδασκαλίας ενισχύουν τα κίνητρα και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Αυτά τα αποτελέσματα έδειξαν μια μέτρια στάση, με τον μέσο όρο καινοτομίας να είναι στο 45.7%. Επιπλέον δεν φάνηκε κάποια συσχέτιση του παραδοσιακού ή καινοτόμου τρόπου διδασκαλίας και των χρόνων εμπειρίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, με βάση τις προαναφερθείσες πηγές ο Anthony (2019) σε μελέτη του δείχνει ότι οι βέλτιστες διδακτικές πρακτικές συγκριτικά με τις παραδοσιακές τάξεις, σημειώνουν ευελιξία και ανταπόκριση, χρησιμοποιούν αξιολόγηση και αναθέτουν στους μαθητές εργασίες, έχουν ουσιαστικό αντίκτυπο στη μάθηση των παιδιών σε μικτές τάξεις δημοτικού (Anthony, 2019). Μάλιστα, αναφορικά με το παιχνίδι στη μάθηση, αυτό επηρεάζει θετικά τις αντιλήψεις των μαθητών για τα μαθήματα (Frossard, Barajas & Trifonova, 2012). Επιπλέον, οι Papanastasiou et al, (2017) υποστηρίζουν ότι η χρήση των παιχνιδιών αίσθησης (SGS) μπορεί να έχει θετικές επιπτώσεις στους μαθητές προσχολικής ηλικίας και δημοτικού σχολείου καθώς προωθούν ένα πολλαπλό αισθητηριακό τύπο μάθησης (Papanastasiou et al, 2017). Στα ευρήματα της μελέτης του Ucus (2015) προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου θεωρούν πως το περιεχόμενο του μαθήματος κοινωνικών σπουδών, οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες εντός της τάξης, η ενασχόληση με την παιδική λογοτεχνία, τα παιχνίδια και οι σωματικές δραστηριότητες ήταν κρίσιμα για τη χρήση της μάθησης με βάση το παιχνίδι στην τάξη. Οι

δραστηριότητες μάθησης με βάση το παιχνίδι αναφέρθηκαν ως δραστηριότητες ηλεκτρονικής μάθησης, δραστηριότητες δημιουργικού θεάτρου, ψηφιακά παιχνίδια, εκπαίδευση αξιών και εκπαίδευση χαρακτήρων. Τα προβλήματα που προέκυψαν αφορούσαν τους δασκάλους και τον προγραμματισμό του χρόνου, τις μη συνεργατικές συμπεριφορές των μαθητών και το ανεπαρκές υπόβαθρο των δασκάλων σχετικά με την οργάνωση και το σχεδιασμό παιχνιδιών, καθώς και οικονομικά προβλήματα και τεχνικά εμπόδια σε σχέση με τη μάθηση με βάση το παιχνίδι (Ucus, 2015). Ίσως, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, τα συγκεκριμένα εμπόδια να είναι η αιτία της μη εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών στο μάθημα, στον βαθμό που θα ήταν επιθυμητό.

Στην έρευνα των Su & Cheng (2014), τα αποτελέσματα έδειξαν πως η ενσωμάτωση τεχνολογιών κινητής τηλεφωνίας και παιχνιδιών σε μια διαδικασία μάθησης εννοιών της βοτανικής, θα μπορούσε να επιτύχει καλύτερη μαθησιακή απόδοση και μεγαλύτερο βαθμό κινήτρων από τη μη παιχνιδοποιημένη μάθηση μέσω κινητού ή την παραδοσιακή διδασκαλία, καθώς, αποκαλύφθηκε θετική σχέση στην μαθησιακή επιτυχία και τα κίνητρα (Su & Cheng, 2014). Επιπλέον, στην έρευνα των Lin & Chen (2017), τα αποτελέσματα φτάνουν στο συμπέρασμα ότι η ψηφιακή μάθηση παρουσιάζει καλύτερα θετικά αποτελέσματα στα κίνητρα μάθησης από την παραδοσιακή διδασκαλία (Lin & Chen 2017). Οι Hung et al, (2012), με βάση τα αποτελέσματά τους, υποστήριξαν ότι η μάθηση βάσει έργου με ψηφιακή αφήγηση θα μπορούσε να ενισχύσει τα κίνητρα εκμάθησης των φυσικών επιστημών, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και τα μαθησιακά επιτεύγματα (Hung et al, 2012). Τα αποτελέσματα των Parsazadeh et al, (2021) δείχνουν τη θετική επίδραση της στρατηγικής υπολογιστικής σκέψης στην ενίσχυση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων των μαθητών που συμμετέχουν στην ψηφιακή αφήγηση και αυξάνουν τα κίνητρα και τις επιδόσεις τους στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. (Parsazadeh et al, 2021). Οι Bautista-Vallejo et al, (2020) απέδειξαν ότι λόγω κινήτρων σε σχέση με τους καινοτόμους τρόπους

διδασκαλίας, η διατήρηση της μάθησης φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματική με την εφαρμογή μιας πρακτικής "Action Manager" παρά με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Bautista-Vallejo et al, 2020). Με βάση τους Alfarimba et al, (2021) σε συνθήκες διαδικτυακής μάθησης απαιτούνται μαθησιακές καινοτομίες από τους δασκάλους για να καταστεί ευκολότερη για τους μαθητές η κατανόηση (Alfarimba et al, 2021). Είναι σημαντικό ότι άτομα από παραδοσιακές κοινωνίες που υιοθέτησαν νέες δεξιότητες, κατάφεραν να ενισχύσουν τις ικανότητές τους και να εκπληρώσουν τις δυνατότητές τους στο νέο περιβάλλον αυξάνοντας τα κίνητρα για μάθηση (Nissim et al, 2016). Επομένως, θα έπρεπε με βάση την μεγάλη συμβολή της καινοτομίας στη μάθηση και την αποδεδειγμένη αξία της μέσω ερευνών, να υπάρξει μεγαλύτερο ποσοστό καινοτομίας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας.

Κεφάλαιο 7^ο – Συμπεράσματα/Επίλογος

Συμπερασματικά, η παρούσα εργασία ανέδειξε τα κίνητρα και τα είδη κινήτρων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τους παραδοσιακούς και καινοτόμους τρόπους εκπαίδευσης, καθώς και τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τα κίνητρα, την μάθηση και τις επιδόσεις των μαθητών τους. Ως εξωτερικός παράγοντας στην εξέταση των παραπάνω, ερωτήθηκαν γονείς μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, τα κίνητρα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, την εφαρμογή καινοτόμων και παραδοσιακών τρόπων εκπαίδευσης, καθώς επίσης και την συμμετοχή των ίδιων στο διάβασμα των παιδιών τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί και γονείς μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν στην παρούσα εργασία απαντήθηκαν μέσω της ανάλυσης των τριών ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών και του ενός των γονέων, καθώς επίσης προέκυψαν και άλλα συμπεράσματα με βάση το περιεχόμενο των απαντήσεων. Στην πρώτη υπόθεση σχετικά με το εάν «οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πλειοψηφία τους

χρησιμοποιούν καινοτόμους τρόπους μάθησης για να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους», τα αποτελέσματα δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, καθώς το ποσοστό καινοτομίας σε όλο το δείγμα είναι στο 45.7% (βλ. Πίνακας 19). Επιπλέον, με βάση την ομαδοποίηση των εκπαιδευτικών ανά 5 έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση, δεν προέκυψε κάποια συσχέτιση με βάση τα δεδομένα της ανάλυσης. Οι γονείς στην προκειμένη περίπτωση επιβεβαιώνουν την σχετική, αλλά όχι εκτενή εφαρμογή καινοτόμων τρόπων εκπαίδευσης. Ουσιαστικά οι 21 (47.7%, βλ. Πίνακας 33) από τους 44 γονείς θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί των παιδιών τους χρησιμοποιούν καινοτόμες και δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας και λειτουργεί θετικά παρακινώντας τα παιδιά τους στη μάθηση. Ωστόσο, αρκετά κοντά ήταν και η απάντηση “ΟΧΙ” καθώς 18 (40.9% βλ. Πίνακας 33) από τους συμμετέχοντες θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί των παιδιών τους δεν χρησιμοποιούν καινοτόμες και δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας. Βέβαια, υπήρξαν και οι πιο ενδιάμεσες απαντήσεις (βλ. Πίνακας 33). Συνεπώς, φαίνεται πως υφίσταται σχετικά μικρή η διαφορά μεταξύ των απόψεων των γονέων σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων και δημιουργικών μεθόδους διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς.

Στην δεύτερη υπόθεση, σχετικά με το εάν «τα εσωτερικά κίνητρα ενεργοποιούν περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μάθηση» φαίνεται να έχει βάση λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με τι κίνητρα θεωρούν ότι παρακινούν τους μαθητές και τι κίνητρα χρησιμοποιούν εκείνοι στο μάθημα, έδωσαν απαντήσεις που με βάση τον διαχωρισμό σε εσωτερικά, εξωτερικά και μεικτά-ουδέτερα, το 47.7% των εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακα 11) προτίμησαν τα εσωτερικά κίνητρα. Έπειτα ακολούθησαν απαντήσεις που συγχέουν τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα ή δεν ήταν ξεκάθαρη η κατηγορία κινήτρου, και αυτές οι απαντήσεις ανήκουν στο 38.6% (βλ. Πίνακας 12) και τέλος ακολουθούν με μεγάλη διαφορά οι απαντήσεις που

αφορούν τα εξωτερικά κίνητρα (βλ. Πίνακας 10). Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τα πιο δημοφιλή κίνητρα φαίνεται να είναι η διδασκαλία με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, οι καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας. Κάτι τέτοιο ενισχύει της ερευνητικές υποθέσεις καθώς η διδασκαλία βασισμένη στα ενδιαφέροντα των μαθητών αφορά κυρίως την ενίσχυση εσωτερικών κινήτρων για μάθηση και προφανώς οι καινοτόμοι τρόποι διδασκαλίας όπως τέθηκε στην υπόθεση, φαίνεται να αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς μέσο παρακίνησης των μαθητών τους. Βέβαια, από τους 44 εκπαιδευτικούς, μόνο οι 11 (25%, βλ. Πίνακας 13) πρότειναν την επικρατέστερη απάντηση που αφορά τη διδασκαλία με βάση τα ενδιαφέροντα του μαθητή και μόνο οι 10 (22.7%, βλ. Πίνακας 13) πρότειναν καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας. Κάτι που εξηγεί πως παρά την δεύτερη θέση που έχουν οι καινοτόμες τρόποι διδασκαλίας στις συχνότητες απαντήσεων, ο μέσος όρος καινοτομίας του δείγματος στο ερωτηματολόγιο για καινοτόμους και παραδοσιακούς τρόπους εκπαίδευσης δεν ήταν ιδιαίτερα υψηλός (47.7%, βλ. Πίνακας 11). Επιπλέον, η μικρή συγκέντρωση απαντήσεων στα 2 αυτά επικρατέστερα κίνητρα, δικαιολογείται καθώς με βάση τον Πίνακα 13, προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν πλήθος κινήτρων για την παρακίνηση των μαθητών στη μάθηση. Βέβαια, στις απόψεις των γονέων για τα κίνητρα μάθησης που θεωρούν ότι χρειάζονται οι μαθητές, επικρατέστερη απάντηση ήταν η επιβράβευση όπου ανήκει στα εξωτερικά κίνητρα και αριθμεί 15 απαντήσεις (34.1%, βλ. Πίνακας 32). Ωστόσο, και εδώ ως δεύτερη επικρατέστερη απάντηση είναι οι καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας με 12 απαντήσεις (27.3%, βλ. Πίνακας 32).

Βέβαια και στις απαντήσεις των γονέων φαίνεται να υπάρχουν απόψεις βασισμένες σε μία ποικιλία κινήτρων. Εκεί που φαίνεται να υπάρχει μία ασάφεια στις απαντήσεις των γονέων, είναι πως παρόλο που προτείνουν ότι οι μαθητές χρειάζονται επιβράβευση και καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας για παρακίνηση στη μάθηση, στην ερώτηση για το ποια κίνητρα χρησιμοποιούν οι ίδιοι οι γονείς για την παρακίνηση των παιδιών τους στη μάθηση,

η επικρατέστερη απάντηση ήταν το να τους προσφέρουν/τάξουν κάτι ευχάριστο μετά το διάβασμα καθώς συγκέντρωσε 8 απαντήσεις (18.2%, βλ. Πίνακας 32). Μάλιστα, ακολουθούν απαντήσεις όπως αμοιβές με 5 απαντήσεις (11.4%, βλ. Πίνακας 32), το παιχνίδι και η επισήμανση της σημασίας/αξίας/οφέλους της γνώσης και της μόρφωσης με 4 απαντήσεις (9.1%, βλ. Πίνακας 32). Ωστόσο, φαίνεται πως ακόμα και οι επικρατέστερες απαντήσεις δεν έχουν σημαντικό αριθμό συμμετεχόντων καθώς για άλλη μία φορά τα κίνητρα που προτείνονται ποικίλουν με αποτέλεσμα να μοιράζεται το δείγμα στις απαντήσεις. Βέβαια, είναι σημαντικό πως επιβεβαιώνεται με βάση τα κίνητρα στον Πίνακα 46, πως η χρήση των εσωτερικών κινήτρων κρίνεται αποτελεσματικότερη στη μάθηση και από τους γονείς. Με βάση τις ερωτήσεις στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το ποια εμπόδια παρατηρούν να συναντούν οι μαθητές τους ως προς την παρακίνηση τους στη μάθηση, προκύπτει πλήθος απαντήσεων (βλ. Πίνακας 15) και ίσως εκεί να οφείλεται το πλήθος των προτάσεων για λύσεις και κίνητρα σε επόμενες απαντήσεις (βλ. Πίνακας 16).

Επιπλέον, με βάση τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως θεωρούν ότι οι μαθητές τους σε γενικές γραμμές καταβάλλουν προσπάθεια για μάθηση με την σχετική ύπαρξη κινήτρων που διαθέτουν ή τους παρέχεται και δεν παρουσιάζουν σημαντικά δείγματα ραθυμίας ή παραίτησης (βλ. Πίνακας 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 30). Ωστόσο, τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται να αντιπαρατίθενται σε σχετικό ερώτημα για τις συμπεριφορές που παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, καθώς ενδεικτικές απαντήσεις επιλογής όπως θέματα συμπεριφοράς με 31 (70.5%) συμμετέχοντες να την επιλέγουν και ελλιπής συμμετοχή με 20 (45.5%) συμμετέχοντες να την επιλέγουν, δείχνουν μία άλλη, δυσλειτουργική εικόνα των μαθητών στην τάξη (βλ. Πίνακας 31). Άλλη μία περίπτωση όπου φαίνεται να αντιπαρατίθενται οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, είναι στο σημείο όπου οι 23 εκπαιδευτικοί (52.3%, βλ. Πίνακα 27) δηλώνουν πως «ισχύει αρκετά» ότι οι μαθητές συχνά στερούνται προσπάθειας στο σχολείο επειδή δεν έχουν υποστήριξη στο σπίτι, ενώ στην

αντίστοιχη πεποίθηση πως οι μαθητές δεν έχουν κίνητρα επειδή οι γονείς τους δεν ενδιαφέρονται ή δεν εκτιμούν την εκπαίδευση, 18 εκπαιδευτικοί (40.9%, βλ. Πίνακας 26) είχαν δηλώσει προηγουμένως, πως αυτή η πεποίθηση «ισχύει λίγο». Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως οι γονείς, σε ερώτηση σχετικά με την ενασχόλησή τους στη μελέτη των παιδιών τους, πάνω από τους μισούς γονείς του δείγματος, οι 25 (56.8%, βλ. Πίνακα 35), δήλωσαν πως ασχολούνται με το διάβασμα των παιδιών τους στο σπίτι. Πολύ ενθαρρυντικό στις απαντήσεις των γονέων, αποτελεί το γεγονός πως στην ερώτηση για το εάν θεωρούν πως ο εκπαιδευτικός του παιδιού τους ασχολείται όσο χρειάζεται για να παρακινήσει τα παιδιά στην μάθηση, πάνω από τους μισούς γονείς στο δείγμα, οι 25 (56.8%, βλ. Πίνακα 34) δήλωσαν πως οι εκπαιδευτικοί των παιδιών τους ασχολούνται με την παρακίνηση των παιδιών τους στη μάθηση. Έπειτα ακολουθεί η άποψη των γονέων πως οι εκπαιδευτικοί των παιδιών τους δεν ασχολούνται με την παρακίνηση των παιδιών τους στη μάθηση, φτάνοντας στους 14 συμμετέχοντες (31.8%, βλ. Πίνακα 34). Επομένως, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων από τους γονείς (56.%, βλ. Πίνακα 34), είναι η ικανοποιημένοι από προσέγγιση των εκπαιδευτικών των παιδιών τους στην παρακίνηση των μαθητών στη μάθηση.

Επομένως, με βάση όλα τα παραπάνω, φαίνεται πως η εικόνα στην πραγματικότητα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, φαίνεται θετική με προοπτικές βελτίωσης. Γονείς και εκπαιδευτικοί, δείχνουν να προσπαθούν σχετικά, και να έχουν άποψη πάνω στο θέμα των κινήτρων και τις επιδόσεις των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από το πλήθος των απαντήσεων σε προτάσεις για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων φαίνεται να υπάρχει προβληματισμός και σκέψη επί του θέματος. Επιπλέον, από τις απαντήσεις που βασίζονται σε πεποιθήσεις είτε για τα κίνητρα και τις επιδόσεις των μαθητών, είτε τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για την βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής συνθήκης, φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να έχουν σχετικά πρόθυμες και θετικές διαθέσεις, τόσο όσον αφορά την δική

τους συμβολή όσο και σε ότι αφορά τις προσπάθειες των μαθητών. Επιπλέον, οι γονείς δείχνουν να έχουν μία θετική αλλά και επιφυλακτική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Αναφορικά με τις ερευνητικές υποθέσεις, φαίνεται όντως το εσωτερικό κίνητρο να βρίσκεται στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως υτόπο ενισχυσης της μάθησης των παιδιών, καθώς επίσης, φαίνεται να θεωρούν πως αυτό έχει και απτά αποτελέσματα, πάντα με βάση τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας. Σχετικά με τους παραδοσιακούς και καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας με σκοό την παρακίνηση τους ενδιαφέροντος στη μάθηση, εδώ τα αποτελέσματα δενήταν και τόσο ενθαρρυντικά, αλλά ούτε και τελείως απογοητευτικά. Το σημαντικό είναι να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί τις δυνατότητες που έχουν, εφαρμόζοντας πρακτικές των θεωριών κινήτρων στην εκπαίδευση. Επιπλέον, να επιδιώκουν να ενισχύουν τα κίνητρα των μαθητών τους και να βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές συνθήκες στρέφοντας τα βλέμματά τους προς την καινοτομία και τον δημιουργικό τρόπο διδασκαλίας. Τέλος, είναι σημαντικό, γονείς και εκπαιδευτικοί, να συμμαχίσουν με σκοπό ένα καλύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον με στόχο τη μόρφωση και την καλλιέργεια των μαθητών και εν κατακλειδι ένα καλύτερο μέλλον για την εκπαίδευση, κύριως στην τρυφέρη και κρίσιμη περίοδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δημοτικού.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Acquah, A., Nsiah, T. K., Antie, E. N. A., & Otoo, B. (2021). Literature Review on Theories of Motivation. *EPRA International Journal of Economic and Business Review*, 9(5), 25-29. <https://doi.org/10.36713/epra6848>

Alfarimba, R., Ardianti, S. D., & Khamdun, K. (2021). The Impact of Online Learning on the Learning Motivation of Primary School Students. *Progres Pendidikan*, 2(2), 94-99. DOI: 10.29303/prospek.v2i2.146

Anthony, E. (2019). (Blended) learning: How traditional best teaching practices impact blended elementary classrooms. *Journal of Online Learning Research*, 5(1), 25-48.

Bautista-Vallejo, J. M., Hernández-Carrera, R. M., Moreno-Rodríguez, R., & Lopez-Bastias, J. L. (2020). Improvement of memory and motivation in language learning in primary education through the interactive digital whiteboard (IDW): the future in a post-pandemic period. *Sustainability*, 12(19), 8109-8109. <https://doi.org/10.3390/su12198109>

Benade, L. (2016). Is the classroom obsolete in the twenty-first century? *Educational Philosophy and Theory*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1269631>.

Bishara, S. (2018). Active and traditional teaching, self-image, and motivation in learning math among pupils with learning disabilities. *Cogent Education*, 5(1), 1436123. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1436123>

Brown, L. V. (2007). *Psychology of motivation*. Nova Publishers.

Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. *International handbook of research on teachers' beliefs*, 1, 66-82.

- Byers, T., Imms, W., & Hartnell-Young, E. (2018). Comparative analysis of the impact of traditional versus innovative learning environment on student attitudes and learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 167-177 <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.003>
- Çakmak, M. (2017). Student teachers' views regarding the impact of effective teaching strategies on student motivation. *Journal of Teacher Education and Educators*, 6(2), 191-204.
- Canning, E. A., Muenks, K., Green, D. J., & Murphy, M. C. (2019). STEM faculty who believe ability is fixed have larger racial achievement gaps and inspire less student motivation in their classes. *Science Advances*, 5(2), Article eaau4734. <https://doi.org/10.1126/sciadv.aau4734>
- Cavas, P. (2011). Factors affecting the motivation of Turkish primary students for science learning. *Science education international*, 22(1), 31-42.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). Handbook of Research on Student Engagement. *Springer US eBooks*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Cohen, G. L., & Sherman, D. K. (2014). The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention. *Annual review of psychology*, 65, 333-371. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115137>
- Corpus, J. H., & Wormington, S. V. (2014). *Profiles of Intrinsic and Extrinsic Motivations in Elementary School: A Longitudinal Analysis*. *The Journal of Experimental Education*, 82(4), 480-501. <https://doi.org/10.1080/00220973.2013.876225>
- Creswell, J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New York: Pearson
- Crocker, M., & Baur, A. (2020). Connecting loose ends: integrating science into psychoanalytic theory. *Clinical Social Work Journal*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10615-020-00774-9>

- Denault, A., & Guay, F. (2017). Motivation towards extracurricular activities and motivation at school: A test of the generalization effect hypothesis. *Journal of Adolescence*, *54*, 94–103. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.013>
- de Wet, C. F., & Gubbins, E. J. (2011). Teachers' beliefs about culturally, linguistically, and economically diverse gifted students: A quantitative study. *Roeper Review*, *33*, 97–108. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.554157>
- Dovey, K., & Fisher, K. (2014). Designing for adaptation: The school as socio-spatial assemblage. *The Journal of Architecture*, *19*(1), 43–63. <https://doi.org/10.1080/13602365.2014.882376>.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary educational psychology*, *61*, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Fadhilah, L. N. U. R. (2015). *Variasi Pengaturan Tempat Duduk Siswa Dalam Upaya Meningkatkan Minat Dan Motivasi Belajar Pada Mata Pelajaran IPA Kelas 4 Di SD Negeri 1 Sawahan Tahun Ajaran 2014/2015 [Variations in Student Seating Arrangements as an Effort to Increase Interest and Motivation in Learning in Science Subjects for Four Graders at SD Negeri 1 Sawahan of 2014/2015 Academic Year]*. Universitas Muhammadiyah Surakarta.
- Fishbach, A., & Woolley, K. (2021). The Structure of Intrinsic Motivation. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *9*(1), 339–363. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-091122>
- Frossard, F., Barajas, M. and Trifonova, A. (2012). A Learner-Centred Game-Design Approach. Impacts on teachers' creativity. In: *Digital Education Review*, *21*, 13-22. [Accessed: 25/05/2014] <http://greav.ub.edu/der>

- Garcia-Romeu, A. (2010). "Self-transcendence as a measurable transpersonal construct", in: *Journal of Transpersonal Psychology*, 42(2010)1, p. 26-47 (PDF) Grove, CA: Books/Cole.
- Gibbs, S., & Powell, B. (2012). Teacher efficacy and pupil behavior: The structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 564–584.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02046.x>
- Gordeeva, T. O., Sychev, A., Pshenichnuk, D. V., & Sidneva, A. N. (2018). Academic motivation of elementary school children in two educational approaches—innovative and traditional. *Psychology in Russia: State of the art*, 11(4), 19-36. doi: 10.11621/pir.2018.0402
- Greco, L. M., & Kraimer, M. L. (2020). Goal-setting in the career management process: An identity theory perspective. *Journal of Applied Psychology*, 105(1), 40. <https://doi.org/10.1037/apl0000424>
- Guray, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711–735.
<https://doi.org/10.1348/000709910X499084>
- Hamalik, O. (2014). *Teaching and learning process*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Hannula, M. S., Di Martino, P., Pantziara, M., Zhang, Q., Morselli, F., Heyd-Metzuyanım, E., ... & Goldin, G. A. (2016). *Attitudes, beliefs, motivation and identity in mathematics education: An overview of the field and future directions*. Springer Nature. DOI 10.1007/978-3-319-32811-9
- Hardiansyah, F., & Abuyamin Rasia, M. M. (2022). Enhancing Students' Learning Motivation through Changing Seats in Primary School. In *Elementary School Forum (Mimbar Sekolah*

Dasar) (Vol. 9, No. 1, pp. 253-268). Indonesia University of Education. Jl. Mayor Abdurachman No. 211, Sumedang, Jawa Barat, 45322, Indonesia. <https://ejournal.upi.edu/index.php/mimbar/index>

Hasana, S. N. (2019). *Multimedia development using visual basic for application (VBA) to improve students' learning motivation in studying mathematics of economics.*

Hausmann, L. R., Schofield, J. W., & Woods, R. L. (2007). Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and White first-year college students. *Research in higher education*, 48, 803-839. <https://doi.org/10.1007/s11162-007-9052-9>

Hernandez, I. A., Silverman, D. M., & Destin, M. (2021). From deficit to benefit: Highlighting lower SES students' background-specific strengths reinforces their academic persistence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 92, Article 104080.

<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2020.104080>

Heyder, A., Weidinger, A. F., Cimpian, A., & Steinmayr, R. (2020). Teachers' belief that math requires innate ability predicts lower intrinsic motivation among low-achieving students. *Learning and Instruction*, 65, 101220.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101220>

Hornstra, L., Mansfield, C., Van Der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: the role of beliefs and contextual factors. *Learning environments research*, 18, 363-392. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9189-y>

Hu, W., Jia, X., Plucker, J. A., & Shan, X. (2016). *Effects of a Critical Thinking Skills Program on the Learning Motivation of Primary School Students.* *Roeper Review*, 38(2), 70–

83. <http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2016.1150374>

- Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.
- Johnson, M. & Sinatra, G. M. (2011). Use of Task-Value Instructional Inductions for Facilitating Engagement and Conceptual Change. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 51-63.
- Kaur, A. (2013). Maslow's need hierarchy theory: Applications and criticisms. *Global Journal of Management and Business Studies*, 3(10), 1061-1064.
- Kim, C., & Pekrun, R. (2013). Emotions and motivation in learning and performance. *Handbook of research on educational communications and technology*, 65–75. doi:10.1007/978-1-4614-3185-5_6
- Kholifah, N., Sudira, P., Rachmadtullah, R., Nurtanto, M., & Suyitno, S. (2020). The Effectiveness of Using Blended Learning Models Against Vocational Education Student Learning Motivation. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*, 9(5), 7964–7968. <https://doi.org/10.30534/ijatcse/2020/151952020>
- Kilari, N. (2017). Internet of Things for Business. *In International Journal of Engineering and Computer Science* (Issue June). <https://doi.org/10.18535/ijecs/v6i3.60>
- Kontogiannatou, G. (2018). Mixed-methods research. The logic behind its design and the framework for its implementation (full text in Greek). *Academia*, (12), 83-108. <https://doi.org/10.26220/aca.2883>
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational research*, 86(2), 602-640.
- Leighton, J. P., Gokiart, R. K., Cor, M. K., & Heffernan, C. (2010). Teacher beliefs about the cognitive diagnostic information of classroom- versus large-scale tests: Implications for

assessment literacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17, 7–21.

<https://doi.org/10.1080/09695940903565362>

Lemos, M. S., & Veríssimo, L. (2014). The relationships between intrinsic motivation, extrinsic motivation, and achievement, along elementary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 930-938. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1251>

Lin, M. H., & Chen, H. G. (2017). A study of the effects of digital learning on learning motivation and learning outcome. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3553-3564. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00744a>

Lin, P. H., Huang, Y. M., & Chen, C. C. (2018). Exploring imaginative capability and learning motivation difference through picture E-book. *IEEE Access*, 6, 63416-63425.

DOI: [10.1109/ACCESS.2018.2875675](https://doi.org/10.1109/ACCESS.2018.2875675)

Locke, E. A. (2018). Long-range thinking and goal-directed action. In G. Oettingen, A. T.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2015). Breaking the rules: A historical overview of goal setting theory. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science* (Vol. 2, pp. 99-126). Oxford, U. K.: Elsevier.

Muis, K. R., Ranellucci, J., Franco, G. M., & Crippen, K. J. (2013). The interactive effects of personal achievement goals and performance feedback in an undergraduate science class.

Journal of Experimental Education, 81, 556–578.

<https://doi.org/10.1080/00220973.2012.738257>

- Nissim, Y., Weissblueth, E., Scott-Webber, L., & Amar, S. (2016). The Effect of a Stimulating Learning Environment on Pre-Service Teachers' Motivation and 21st Century Skills. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 29-39. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n3p29>
- Oga-Baldwin, W. Q., Nakata, Y., Parker, P., & Ryan, R. M. (2017). Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 140-150. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.010>
- Osemeke, M., & Adegboyega, S. (2017). Critical Review and Comparism between Maslow, Herzberg and McClelland's Theory of Needs. *Funai journal of accounting, business and finance*, 1(1), 161-173.
- Oyserman, D., & Destin, M. (2010). Identity-based motivation: Implications for intervention. *The Counseling Psychologist*, 38(7), 1001–1043. <https://doi.org/10.1177/0011000010374775>
- Oyserman, D., Destin, M., & Novin, S. (2015). The context-sensitive future self: Possible selves motivate in context, not otherwise. *Self and Identity*, 14(2), 173–188. <https://doi.org/10.1080/15298868.2014.965733>
- Papanastasiou, G. P., Drigas, A. S., & Skianis, C. (2017). Serious games in preschool and primary education: Benefits and impacts on curriculum course syllabus. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12(1). <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i01.6065>
- Parsazadeh, N., Cheng, P. Y., Wu, T. T., & Huang, Y. M. (2021). Integrating computational thinking concept into digital storytelling to improve learners' motivation and performance. *Journal of Educational Computing Research*, 59(3), 470-495. <https://doi.org/10.1177/0735633120967315>

- Pavalache-Ilie, M., & Țîrdia, F. A. (2015). Parental involvement and intrinsic motivation with primary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 607-612.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.113>
- Peters, R. S. (2015). *The concept of motivation*. Routledge.
- Peterson, S., Schreiber, J., & Moss, C. (2011). Changing preservice teachers' beliefs about motivating students. *Teaching Educational Psychology*, 7, 27–39.
- Petri, H. L., & Govern, J. M. (2012). *Motivation: Theory, research, and application*. Cengage Learning.
- Pugh, K. J., Bergstrom, C. M., Heddy, B. C., & Krob, K. E. (2017). Supporting deep engagement: The teaching for transformative experiences in science (TTES) model. *The Journal of Experimental Education*, 85(4), 629-657. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1277333>
- Puspitarini, Y. D., & Hanif, M. (2019). Using Learning Media to Increase Learning Motivation in Elementary School. *Anatolian Journal of Education*, 4(2), 53-60.
<https://doi.org/10.29333/aje.2019.426a>
- Putra, F., Nur Kholifah, I. Y., Subali, B., & Rusilowati, A. (2018). 5E-learning cycle strategy: Increasing conceptual understanding and learning motivation. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Fisika Al-Biruni*, 7(2), 171. DOI: 10.24042/jipfalbiruni.v7i2.2898
- Ramirez, G., & Beilock, S. L. (2011). Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom. *science*, 331 (6014), 211–213. <https://doi.org/10.1126/science.1199427>.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα : Gutenberg.

Rose, B. W., & Lim, E. Y. (2011). Transformative professional learning within schools: Relationship to teachers' beliefs, expertise and teaching. *Urban Review*, *43*, 196–216.

<https://doi.org/10.1007/s11256-010-0155-9>

Rosenzweig, E. Q., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2019). Expectancy-value theory and its relevance for student motivation and learning. In K. A. Renninger & S. E. Hidi (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 617–644). Cambridge University

Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.026>

Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: A qualitative case study. *Journal of Education and learning*, *1*(2), 252-267. :

<http://dx.doi.org/10.5539/jel.v1n2p252>

Sakui, K., & Cowie, N. (2012). *The dark side of motivation: teachers' perspectives on "unmotivation."* *ELT Journal*, *66*(2), 205–213. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr045>

Sardiman. (2012). Teaching and learning interaction & motivation. Jakarta: Rajawali Pers.

Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). *Reading Amount as a Mediator of the Effects of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Comprehension.* *Reading Research Quarterly*, *48*(4), 369–385. <https://doi.org/10.1002/rrq.52>

Schunk, D. H. (2012). Social cognitive theory. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *Educational psychology handbook: Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (pp. 101-123). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13273-005>

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, *60*, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>

- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2019). Social cognitive theory and motivation. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (2nd ed., pp. 11-26). New York: Oxford University Press.
- Seals, C. (2018). *Teacher beliefs: Effects of a teacher based mindset intervention on math student motivation and achievement*. Michigan State University.
- Seto, S. B., & Bantas, M. G. D. (2020). Pengaruh Motivasi Belajar dan Formasi Duduk Terhadap Hasil Belajar Mata Kuliah Asessmen Pembelajaran Matematika [The Effect of Learning Motivation and Sitting Formation on Learning Outcomes of Mathematics Learning Assessment Course]. *Jurnal Cendekia: Jurnal Pendidikan Matematika*, 4(2), 526–533.
- Sherman, W. (2017). FRAMING UNSCHOOLING USING THEORIES OF MOTIVATION. *Journal of Unschooling & Alternative Learning*, 11(22).
- Silverman, D. M., Hernandez, I. A., & Destin, M. (2023). Educators' beliefs about students' socioeconomic backgrounds as a pathway for supporting motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 49(2), 215-232. <https://doi.org/10.1177/01461672211061945>
- Steinmayr, R., Michels, J., & Weidinger, A. (2017). *FA(IR)BULOUS: Faire Beurteilungen des Leistungspotenzials von Schülerinnen und Schülern* [FA(IR)BULOUS - Fair evaluation of students' academic potential]. Dortmund: Technische Universität Dortmund.
- Su, C.-H., & Cheng, C.-H. (2014). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 268–286. d <https://doi.org/10.1111/jcal.12088>
- Taormina, R. J., & Gao, J. H. (2013). Maslow and the motivation hierarchy: Measuring satisfaction of the needs. *The American journal of psychology*, 126(2), 155-177. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.126.2.0155>

- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Peetsma, T. T., & Oort, F. J. (2011). Can teachers motivate students to learn?. *Educational studies*, 37(3), 345-360.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2010.507008>
- Turner, J. C., Warzon, K., & Christensen, A. (2011). Motivating mathematics learning: Changes in teachers' practices and beliefs during a nine-month collaboration. *American Educational Research Journal*, 48 (3), 718–762. <https://doi.org/10.3102/0002831210385103>
- Ucus, S. (2015). Elementary school teachers' views on game-based learning as a teaching method. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 401-409.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.216>
- Usán Supervía, P., & Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en psicología*, 32(125), 95-112. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 19-35). New York: Routledge.
- Valijonovna, X. I., & qizi, X. M. B. (2022). Improving of motivation for studying in primary school. *European multidisciplinary journal of modern science*, 6, 131–137.
<https://emjms.academicjournal.io/index.php/emjms/article/view/358>.
- Van Den Berg, Y. H. M., Segers, E., & Cillessen, A. H. N. (2012). Changing peer perceptions and victimization through classroom arrangements: A field experiment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(3), 403–412. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9567-6>

- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). Outcomes of minority students: A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes. *Science*, *331*(6023), 1447-1451. doi:10.1126/science.1198364
- Weidinger, A. F., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2017). Math grades and intrinsic motivation in elementary school: A longitudinal investigation of their association. *British Journal of Educational Psychology*, *87*, 187–204. <https://doi.org/10.1111/bjep.12143>
- White, M. C., & DiBenedetto, M. K. (2018). Self-regulation: An integral part of standards based education. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 208-222). New York: Routledge.
- Yulianti, N. (2020). *Pengaruh Pengelolaan Kelas Terhadap Motivasi Belajar Siswa Pada Kegiatan Pembelajaran Mata Pelajaran PAI Kelas 10 di SMA Bakti Ponorogo [The Effect of Classroom Management on Students' Learning Motivation for 10 Grade Students in Islamic Religion Subject Learning Activities at SMA Bakti Ponorogo]*. IAIN Ponorogo.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2015). A personal agency view of self-regulated learning: The role of goal setting. In F. Guay, H. Marsh, D. M. McInerney, & R. G. Craven (Eds.), *Self-concept, motivation, and identity: Underpinning success with research and practice* (pp. 83-114). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Ελληνική
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/gr/>
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2012). *Ψυχολογία κινήτρων*. Πεδίο.
- Λυμπεράκη, Δ. Θ. (2019). *Η συσχέτιση της σχολικής επίδοσης με την αυτορρύθμιση, τα κίνητρα επίτευξης και το κλίμα της τάξης σε μαθητές δημοτικού σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες* (No. GRI-2019-25595). Aristotle University of Thessaloniki.

- Μυσερλή, Ρ. (2015). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο δημοτικό σχολείο: Από τις θεωρίες μάθησης στις σύγχρονες εκπαιδευτικές εφαρμογές. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(2Α).
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R., & Meece, J.L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (Ν. Μακρής, & Δ. Πνευματικός, Επιμ.). Gutenberg.

Παράρτημα

Πρώτο εργαλείο για εκπαιδευτικούς:

Οδηγίες:

Στις παρακάτω ερωτήσεις απαντήστε με «ναι» ή «όχι»

- 1) Βάζω τους μαθητές να κάνουν συνομιλίες εργασίας σε ζευγάρια.
- 2) Βάζω τους μαθητές να κάνουν ασκήσεις στο σπίτι.
- 3) Οι μαθητές μου παίζουν παιχνίδια σχετικά με το μάθημα στην τάξη.
- 4) Οι μαθητές μου διαβάζουν ιστορίες ή άλλου είδους κείμενα στην τάξη.
- 5) Οι μαθητές μου γράφουν γράμματα ή άλλου είδους κείμενα στην τάξη.
- 6) Απευθύνω ερωτήσεις σε όλη την τάξη.
- 7) Οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες.
- 8) Αναθέτω εργασία στους μαθητές μου.
- 9) Βάζω τους μαθητές μου να κάνουν υπαγορεύσεις και δυνατές αναγνώσεις μέσα στην τάξη.
- 10) Οι μαθητές μου αναλαμβάνουν εργασίες σχετικές με το μάθημα, είτε ατομικές είτε ομαδικές.
- 11) Οι μαθητές μου χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο, CD ή άλλου είδους πηγές για να κάνουν έρευνα.
- 12) Ακολουθώ το εγχειρίδιο/τον οδηγό για την παράδοση της καθημερινής ύλης.
- 13) Θέτω τους κανόνες που πρέπει να ακολουθούνται στην τάξη.
- 14) Δίνω μεγαλύτερη έμφαση στην επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών μου παρά στην ικανότητα λόγου τους.
- 15) Συμπληρώνω την ύλη του σχολικό βιβλίο των μαθητών με άλλο υλικό.
- 16) Εκπλήσσω τους μαθητές μου με νέες δραστηριότητες για να διατηρήσω το ενδιαφέρον τους.
- 17) Αξιολογώ την επίδοση των μαθητών μου χρησιμοποιώντας τεστ.
- 18) Δίνω ερωτηματολόγια στους μαθητές μου για να αξιολογήσουν τη διδασκαλία μου.
- 19) Οι μαθητές μου κάνουν αυτο-αξιολόγηση.

Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00753.x>

Δεύτερο εργαλείο για εκπαιδευτικούς:

Ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου

- 1) Με βάση την όλη εκπαιδευτική εμπειρία σας, τι πιστεύετε ότι παρακινεί τα παιδιά;
- 2) Ποιο είναι κατά τη γνώμη σας το κύριο ζήτημα που εμποδίζει την επιτυχία ή/και τη μάθηση των μαθητών; Σε μια ιδανική κατάσταση, πώς θα προτεινάτε να αντιμετωπίσετε αυτό το ζήτημα;
- 3) Ποιες από τις παρακάτω συμπεριφορές στην τάξη έχετε παρατηρήσει στην τάξη σας; (Παρακαλώ κυκλώστε όσες ισχύουν.)
 - Ελλιπής συμμετοχή
 - Εργασίες που λείπουν
 - Καθυστέρηση στην τάξη
 - Κακοί βαθμοί
 - Ενδείξεις για καθυστερημένες εργασίες
 - Να μην κάνει την εργασία
 - Θέματα συμπεριφοράς
 - Άλλο (Παρακαλώ συμπληρώστε):
- 4) Ποιες από τις παρακάτω εξωτερικές ανταμοιβές χρησιμοποιείτε στην τάξη σας για να γιορτάσετε την επιτυχία; (Κυκλώστε όσα ισχύουν.):
 - Καραμέλες/Κεράσματα
 - Είδη δώρου
 - Κάρτες/Σημειώσεις σχολίων
 - Κορδέλες βεβαιώσεων
 - Λεκτική έπαινος
 - Ευχαριστίες Ολόκληρης Τάξης
 - Ευχαριστίες σε όλο το σχολείο
 - Άλλα:

Haywood, J., Kuespert, S., Madecky, D., & Nor, A. (2008). Increasing Elementary and High School Student Motivation through the Use of Extrinsic and Intrinsic Rewards. *Online Submission*.

Τρίτο εργαλείο για εκπαιδευτικούς:

Ερωτηματολόγιο πεποιθήσεων και αντιλήψεων για τα κίνητρα των μαθητών «*Τα ακαδημαϊκά κίνητρα των μαθητών μου*»

Οδηγίες:

Για τις ακόλουθες ερωτήσεις, απαντήστε σχετικά με το πόσο αληθινή είναι κάθε δήλωση για τους μαθητές της τάξης σας. Υποδείξτε πόσο αληθής είναι κάθε πρόταση από τη δική σας οπτική γωνία, χρησιμοποιώντας την ακόλουθη κλίμακα απόκρισης:

1. Δεν ισχύει
2. Ισχύει λίγο
3. Ισχύει αρκετά
4. Ισχύει πολύ

1) Οι μαθητές της τάξης μου προσπαθούν πραγματικά να μάθουν.

1. Δεν ισχύει
2. Ισχύει λίγο
3. Ισχύει αρκετά
4. Ισχύει πολύ

2) Οι μαθητές μου εργάζονται για να μάθουν νέα πράγματα στην τάξη.

1. Δεν ισχύει
2. Ισχύει λίγο
3. Ισχύει αρκετά
4. Ισχύει πολύ

3) Οι μαθητές μου γενικά δίνουν προσοχή και επικεντρώνονται σε αυτό που διδάσκω.

1. Δεν ισχύει
2. Ισχύει λίγο
3. Ισχύει αρκετά
4. Ισχύει πολύ

4) Οι μαθητές της τάξης μου γενικά κάνουν εργασίες που σχετίζονται με την τάξη πρόθυμα.

1. Δεν ισχύει
2. Ισχύει λίγο
3. Ισχύει αρκετά
4. Ισχύει πολύ

5) Οι μαθητές της τάξης μου δεν καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια για να το μάθουν περιεχόμενο.

1. Δεν ισχύει

2. Ισχύει λίγο
 3. Ισχύει αρκετά
 4. Ισχύει πολύ
- 6) Οι μαθητές μου συχνά αποσπούν ή είναι εκτός εργασίας και πρέπει να τους επαναφέρω στο κλίμα του μαθήματος για να επικεντρωθούν στο θέμα ή στην εργασία που έχω αναθέσει.
1. Δεν ισχύει
 2. Ισχύει λίγο
 3. Ισχύει αρκετά
 4. Ισχύει πολύ
- 7) Γενικά, οι μαθητές μου ενδιαφέρονται πραγματικά για το τι τους ζητείται να μάθουν στην τάξη μου.
1. Δεν ισχύει
 2. Ισχύει λίγο
 3. Ισχύει αρκετά
 4. Ισχύει πολύ
- 8) Γενικά, οι μαθητές μου δεν έχουν κίνητρα επειδή οι γονείς τους δεν ενδιαφέρονται ή δεν εκτιμούν την εκπαίδευση.
1. Δεν ισχύει
 2. Ισχύει λίγο
 3. Ισχύει αρκετά
 4. Ισχύει πολύ
- 9) Όταν οι μαθητές μου δεν ασχολούνται με το σχολείο, είναι επειδή δεν βλέπουν την αξία αυτού που τους ζητείται να μάθουν.
1. Δεν ισχύει
 2. Ισχύει λίγο
 3. Ισχύει αρκετά
 4. Ισχύει πολύ
- 10) Εάν οι μαθητές δεν έχουν κίνητρο να μάθουν στην τάξη μου, είναι συχνά επειδή δεν έχουν φιλοδοξίες που συνδέονται με την εκπαίδευση, όπως τα σχέδια να συνεχίσουν ακαδημαϊκά.
1. Δεν ισχύει
 2. Ισχύει λίγο
 3. Ισχύει αρκετά
 4. Ισχύει πολύ
- 11) Οι μαθητές συχνά στερούνται προσπάθειας στο σχολείο επειδή δεν έχουν υποστήριξη στο σπίτι.

1. Δεν ισχύει
2. Ισχύει λίγο
3. Ισχύει αρκετά
4. Ισχύει πολύ

12) Εάν οι μαθητές δεν βλέπουν το νόημα της εκμάθησης του περιεχομένου, τότε δεν έχουν κίνητρο να το μάθουν.

1. Δεν ισχύει
2. Ισχύει λίγο
3. Ισχύει αρκετά
4. Ισχύει πολύ

13) Μερικοί από τους μαθητές μου έχουν πάρα πολλά προβλήματα στο σπίτι για να βάλουν το σχολείο προτεραιότητα.

1. Δεν ισχύει
2. Ισχύει λίγο
3. Ισχύει αρκετά
4. Ισχύει πολύ

14) Τις περισσότερες φορές, εάν οι μαθητές δεν εργάζονται στην τάξη μου, είναι επειδή δεν βλέπουν πόσο χρήσιμες μπορεί να είναι αυτές οι πληροφορίες.

1. Δεν ισχύει
2. Ισχύει λίγο
3. Ισχύει αρκετά
4. Ισχύει πολύ

15) Μερικοί μαθητές δεν έχουν κίνητρο να μάθουν επειδή είναι απλώς τεμπέληδες.

1. Δεν ισχύει
2. Ισχύει λίγο
3. Ισχύει αρκετά
4. Ισχύει πολύ

16) Μερικοί μαθητές στην τάξη μου απλά δεν ενδιαφέρονται για την περίοδο μάθησης.

1. Δεν ισχύει
2. Ισχύει λίγο
3. Ισχύει αρκετά
4. Ισχύει πολύ

Τέταρτο εργαλείο για γονείς:

Περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για γονείς. Οι ερωτήσεις είναι εμπνευσμένες από τα προηγούμενα ερωτηματολόγια, ώστε να υπάρξει κάποια συσχέτιση των απαντήσεων στο τελικό πόρισμα. Οι ερωτήσεις είναι οι εξής:

- 1) Τι κίνητρα πιστεύετε πως χρειάζονται οι μαθητές για να είναι πιο ενεργοί απέναντι στην μάθηση;
- 2) Πιστεύετε πως ο εκπαιδευτικός του/των παιδιού/ών σας χρησιμοποιεί καινοτόμες και δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας; Και αν ναι, θεωρείτε πως λειτουργεί αυτό στην παρακίνηση των παιδιών για μάθηση;
- 3) Θεωρείτε πως ο εκπαιδευτικός του παιδιού σας ασχολείται όσο χρειάζεται για να παρακινήσει τα παιδιά σας στην μάθηση;
- 4) Ασχολείστε με το διάβασμα των παιδιών σας στο σπίτι;
- 5) Επιβραβεύετε τα παιδιά σας σχετικά με την προσπάθεια και την επιτυχία τους πάνω στα μαθήματα, και αν ναι, θεωρείτε πως λειτουργεί θετικά αυτό στην παρακίνηση των παιδιών για μάθηση;
- 6) Σε ποιες περιπτώσεις παρατηρείτε το παιδί σας να τα παρατάει όσον αφορά τις προσπάθειες για διάβασμα;
- 7) Ποιες μεθόδους χρησιμοποιείτε εσείς στο σπίτι όταν θέλετε να παρακινήσετε τα παιδιά σας στο διάβασμα;