



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**«Τα κίνητρα μαθητών δημοτικού στα μαθήματα Γλώσσας και Μαθηματικών
στο πλαίσιο της Θεωρίας του Αυτο-προσδιορισμού»**

Μάνου Ευαγγελία

1^η Επιβλέπουσα: Δερμιτζάκη Ειρήνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π. Τ.
Προσχολικής Εκπαίδευσης

2^{ος} Επιβλέπων: Καραπέτσας Ανάργυρος, Καθηγητής, Π. Τ. Ειδικής Αγωγής

ΒΟΛΟΣ, Ιούνιος 2014



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 12684/1
Ημερ. Εισ.: 05-03-2015
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΕΑ
2014
MAN

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κα Δερμιτζάκη Ε. για την υπομονή που επέδειξε όλο αυτό το διάστημα, την επιστημονική και ηθική στήριξη που μου παρείχε, αλλά και για τις πολύτιμες συμβουλές που μου έδωσε καθ' όλη την διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Ταυτόχρονα, ευχαριστώ πολύ και τον κο Καραπέτσα Α. για την συμμετοχή του ως δεύτερος επιβλέπων όπως και για την βοήθεια και στήριξη που μου παρείχε αυτά τα τέσσερα χρόνια.

Ακόμα, ευχαριστώ πολύ την οικογένειά μου και ιδιαίτερα την μητέρα μου που παραμένει δίπλα μου, πιστεύει σε μένα και με στηρίζει σε κάθε μου βήμα. Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους δασκάλους των γενικών σχολείων του Βόλου και στους ίδιους του συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος σ αυτή την έρευνα. Χωρίς τη δική τους συμβολή δεν θα είχα κατορθώσει να ολοκληρώσω τη συγκεκριμένη εργασία.

Μάνου Ευαγγελία

Βόλος, 2014.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
Περίληψη	4
 Κεφάλαιο 1 Θεωρητικό Μέρος 	
	Σελ.
1. Εισαγωγή	6
2. Η έννοια των κινήτρων στην Ψυχολογία	7
2.1. Ορισμοί	7
2.2. Είδη κινήτρων	9
2.3. Σύνδεση με τη Θεωρία του Αυτο-προσδιορισμού	11
3. Η Θεωρία του Αυτο-προσδιορισμού	12
3.1. Ορισμός της έννοιας του Αυτο-προσδιορισμού	14
3.2. Η θεωρία των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών	14
3.2.1. Η ανάγκη για επάρκεια.	14
3.2.2. Η ανάγκη για αυτονομία	15
3.2.3. Η ανάγκη για σχέσεις με τα γύρω από τα άτομο πρόσωπα	17
4. Τα κίνητρα στην θεωρία των Deci και Ryan	18
4.1. Έλλειψη κινήτρων	19
4.2. Εξωτερικά κίνητρα	20
4.3. Εξωτερική ρύθμιση	24
4.4. Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση	25
4.5. Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	26
4.6. Ολοκληρωμένη ρύθμιση	27
4.7. Εσωτερικά κίνητρα	28
5. Στόχοι και υποθέσεις της παρούσας έρευνας	32

	Κεφάλαιο 2	
	Μέθοδος	
2.1. Συμμετέχοντες		33
2.2. Εργαλείο		33
2.3. Διαδικασία		34
	Κεφάλαιο 3	
	Αποτελέσματα	
3.1. Δομική εγκυρότητα ερωτηματολογίου.		35
3.2. Περιγραφική στατιστική.		39
3.3. Συντελεστές συσχέτισης.		40
3.4. Διαφορές κινήτρων σε σχέση με το μάθημα/γνωστικό αντικείμενο.		42
3.5. Διαφορές κινήτρων σε σχέση με την ηλικία και το φύλο.		44
	Κεφάλαιο 4	
	Συζήτηση	
4.1. Συμπεράσματα- Συζήτηση		45
4.2. Πιθανές προσαρμογές		49
4.3. Επίλογος		50
Βιβλιογραφία		50
Παράρτημα		56

Περίληψη

Η εργασία πραγματεύεται μία από τις σύγχρονες θεωρίες κινήτρων, ευρέως γνωστή στο χώρο της εκπαίδευσης και της Ψυχολογίας ως «Θεωρία του Αυτο-Προσδιορισμού», η οποία αναπτύχθηκε στην Αμερική από τους Deci και Ryan (2000). Στο πρώτο μέρος της εργασίας γίνεται η παρουσίαση του θεωρητικού υπόβαθρου που αφορά την ανάπτυξη του αυτο-προσδιορισμού στο άτομο. Ειδικά, θα αναφερθούμε στον ορισμό της έννοιας των «κινήτρων» αλλά και του «αυτο-προσδιορισμού», στα διαφορετικά είδη κινήτρων που αναδύονται με βάση τη συγκεκριμένη θεωρία, αλλά και στις βασικές προϋποθέσεις ώστε να καταστούν οι μαθητές όσο το δυνατόν περισσότερο αυτο-προσδιοριζόμενοι. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί η έρευνα που διεξήχθη, η οποία στοχεύει στη διερεύνηση των τύπων κινήτρων που αναφέρουν οι Έλληνες μαθητές δημοτικού σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Στη Συζήτηση που ακολουθεί συνοψίζονται και συζητούνται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων μας και προτείνονται πιθανές τροποποιήσεις του περιβάλλοντος που μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του αυτο-προσδιορισμού.

« Όταν είναι αυτο-προσδιοριζόμενο το άτομο βιώνει την αίσθηση της ελευθερίας να κάνει αυτό που του αρέσει, αυτό που θεωρεί το ίδιο σημαντικό και ενεργητικό....»

Deci & Ryan (www.selfdeterminationtheory.org, ανακτήθηκε 13/03/2014)

Κεφάλαιο 1

1. Εισαγωγή

Από την αρχαιότητα έως σήμερα, η εκπαίδευση κατέχει εξέχουσα θέση στη ζωή του ατόμου. Οι Αρχαίοι Έλληνες αλλά και Ρωμαίοι συνήθιζαν να προσλαμβάνουν δασκάλους με σκοπό την εκπαίδευση των παιδιών τους. Στα μετέπειτα όμως χρόνια αυτός ο θεσμός αντικαταστάθηκε από την ίδρυση σχολείων έτσι ώστε να εξυπηρετηθεί η συλλογική ανάγκη για μάθηση. Η επιστήμη της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας μελετά και υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία και στρέφει το ενδιαφέρον της σε κάποια κομβικά σημεία για την προώθηση και την ανάπτυξη της μάθησης. Ας μην λησμονούμε πως ο πυρήνας της εκπαίδευσης είναι το παιδί και η έμφαση δίνεται σε μία παιδοκεντρική προσέγγιση της μάθησης και της διδασκαλίας.

Ένα από τα σύγχρονα ερωτήματα που απασχολούσε πάντα, αλλά και σήμερα, την εκπαιδευτική κοινότητα είναι «γιατί τα παιδιά επιλέγουν να συμμετέχουν και να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια σε κάποια γνωστικά αντικείμενα έναντι κάποιων άλλων; Τι είναι αυτό που τα παρακινεί; Τι μπορώ να κάνω εγώ ως δάσκαλος για να αποκτήσουν ενδιαφέρον και για τα υπόλοιπα;». Βέβαια κάτι τέτοιο δεν είναι διόλου εύκολο να απαντηθεί επακριβώς καθώς δεν έχει μονοδιάστατη υφή. Αντιθέτως συμβάλλουν ποικίλοι παράγοντες όπως τα προσωπικά χαρακτηριστικά του μαθητή, τα κίνητρα που έχει κάποιος, το μαθησιακό στυλ, το είδος της δραστηριότητας, το περιβάλλον και οι επιδράσεις που ασκεί εκείνη την χρονική στιγμή, η οικογένεια, η τάξη, ο δάσκαλος, οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται, το υλικό, κ.α. (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Η συστηματική έρευνα αναφορικά με τις διαδικασίες κινητοποίησης και τη δυναμική που έχουν λάβει αυξανόμενη προσοχή από τον τομέα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας τις προηγούμενες δύο δεκαετίες (Murphy & Alexander, 2000. Pintrich, 2000. Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006). Το αποτέλεσμα ήταν δύο θεωρίες που προέκυψαν σχετικά με την έννοια του αυτο-προσδιορισμού ως παράγοντα κινήτρου, οι οποίες τον μελετούν από διαφορετική οπτική γωνία. Τόσο η θεωρία των Deci και Ryan το 1985 – την οποία θα πραγματευτούμε εδώ- όσο και η θεωρία του Wehmeyer και των συνεργατών του (Wehmeyer 1992, 1996) έχουν προσφέρει αρκετές πληροφορίες στο εκπαιδευτικό και μη κοινό που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής. Σκοπός της θεωρίας των Deci και Ryan (1985) είναι να εξηγήσει τον λόγο ύπαρξης της ποικιλίας των κινήτρων μάθησης των παιδιών, των σχέσεων τους με τις επιδόσεις αλλά και της σημασίας της έννοιας του αυτό-προσδιορισμού για τη μάθηση και τις επιδόσεις.

Η παρούσα εργασία έχει ως επίκεντρο τη θεωρία του αυτο-προσδιορισμού των Deci και Ryan (1985, 2000). Σε πρώτο επίπεδο, θα εστιάσουμε στην έννοια των κινήτρων, δηλαδή στον ορισμό τους σύμφωνα με τις σημαντικότερες θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί, τα είδη που υπάρχουν αλλά και πώς συνδέονται με την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού. Κατόπιν θα γίνει η παρουσίαση της έρευνας που αφορούσε τη διερεύνηση του επιπέδου και του είδους των κινήτρων σε μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης με αναφορά σε δύο μαθήματα- κορμού του αναλυτικού προγράμματος, τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Ακολουθούν η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και η συζήτηση τους.

2. Η έννοια των κινήτρων στην Ψυχολογία

2.1. Ορισμοί

Εάν θα πρέπει να δώσουμε έναν μόνο ορισμό για τα κίνητρα, υπάρχει ο κίνδυνος αυτός να είναι ιδιαίτερα ελλιπής. Τα κίνητρα είναι μία έννοια η οποία εμπερικλείει μεγάλο εύρος στοιχείων της ανθρώπινης συμπεριφοράς και χαρακτηρίζεται ως πολυδιάστατη από την επιστημονική κοινότητα. Επομένως και εμείς στην παρούσα εργασία κρίναμε ωφέλιμο να παρουσιάσουμε ορισμούς των

κινήτρων που προέρχονται από τις διαφορετικές βασικές ψυχολογικές θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί.

Αρχικά, με τον όρο «κίνητρα» εννοείται οτιδήποτε κινεί ή παρασύρει σε δράση, ωθεί σε διάφορες κατευθύνσεις και κρατά το άτομο επικεντρωμένο σε μία συγκεκριμένη δραστηριότητα (Elliot, Kratochwill, Littlefield-Cook & Travers, 2008, σελ. 433. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Χαρακτηριστικά, οι Ryan και Deci αναφέρουν «το να είσαι κινητοποιημένος σημαίνει ότι ωθείσαι να κάνεις κάτι» (Ryan & Deci, 1992). Είναι δυνατόν να προτρέπουν το άτομο να ενεργήσει είτε εσωτερικά, δηλαδή από μέσα, είτε εξωτερικά,- να το έλκουν δηλαδή ενεργώντας από έξω. Επομένως, τα κίνητρα μπορούν να οριστούν ως οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως είναι για παράδειγμα τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, οι προσωπικοί στόχοι, οι επιθυμίες, τα συναισθήματα που χαρακτηρίζουν το άτομο μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Εκτός από τις εσωτερικές σαφέστατα υπάρχουν και οι εξωτερικές αιτίες, όπως είναι οι αμοιβές που λαμβάνει κάποιος, τα θέλγητρα, τα φόβητρα που χρησιμοποιεί ο γονέας ή και ο δάσκαλος καθώς και ερεθίσματα που απωθούν το άτομο.(Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1999, σελ. 17).

Αναφορικά με την ψυχοδυναμική θεωρία του Freud τα κίνητρα εδράζονται στο ασυνείδητο αλλά μορφοποιούνται και συγκεκριμενοποιούνται όχι ως συγκινησιακότητα αλλά ως σκέψεις και ιδέες με αποτέλεσμα να κινητοποιούν την συμπεριφορά. Προκειμένου όμως να γίνει αυτό πρέπει να περάσουν στο συνειδητό μέρος (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1999, σελ. 62). Σε αντιδιαστολή, οι θεωρίες οι οποίες εστιάζουν στο γνωστικό κομμάτι των κινήτρων, παρατηρείται πως τα ορίζουν ως δυνάμεις που συνυπάρχουν με τη γνωστική διαδικασία και προσδιορίζουν την κατεύθυνση της αλλά και την ένταση και την διάρκεια της προσπάθειας για την επίτευξη.

Σύμφωνα με την Heckhausen (1991), τα κίνητρα ορίζονται ως ιδιοσυγκρασιακές προσωπικές προδιαθέσεις προς πράγματα που έχουν αξία. Η αξία αυτή μπορεί να είναι θετική και να οδηγεί το άτομο σε ενέργειες που επιτρέπουν την επίτευξη της, ή αρνητική και να οδηγεί το άτομο σε ενέργειες αποφυγής (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1999 σελ. 21). Τα κίνητρα μπορούν να χαρακτηρίζουν την συμπεριφορά διαχρονικά ή σε ποικιλία περιστάσεων και να αποτελούν χαρακτηριστικό του ατόμου ή προδιάθεση.

Ο Slavin (2002) αναφέρει πως τα κίνητρα αποτελούν την εσωτερική διαδικασία που ενεργοποιεί, καθοδηγεί και συντηρεί τη συμπεριφορά με την πρόοδο του χρόνου καθώς πάνω στην ένταση και την κατεύθυνση της συμπεριφοράς επιδρούν οι ανάγκες και οι επιθυμίες του ατόμου. Ο συγκεκριμένος ορισμός εντάσσεται στο πλαίσιο των θεωριών που επικεντρώνονται στην παρατήρηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου.

Ως τελευταίο ορισμό της συγκεκριμένης ενότητας θα παραθέσουμε αυτόν που προκύπτει από την ανθρωπιστική θεωρία και τους δύο κύριους εκφραστές της, τον Maslow και τον Rogers. Τα κίνητρα αποσκοπούν στην ικανοποίηση μια σειράς αναγκών όπως είναι η τροφή, η στέγη, η αγάπη καθώς και στη διατήρηση της θετικής αυτόενίσχυσης. Είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τους στόχους που θέτει το άτομο και ο, τι αυτό περιλαμβάνει (όπως επιλογή, σχέδιο δράσης για την επίτευξη του στόχου και επαναπροσδιορισμός σε περίπτωση που προκύψουν εμπόδια). Το κίνητρο βασισμένο σε αυτή τη λογική ορίζεται ως προσανατολισμός σε κάποιο συγκεκριμένο στόχο, μια συγκεκριμένη στιγμή για ένα συγκεκριμένο άτομο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

2.2. Είδη κινήτρων

Ποικίλες απόψεις περί των ειδών των κινήτρων που υπάρχουν και συμβάλλουν στην μάθηση έχουν αναπτυχθεί. Ωστόσο, μία από τις βασικότερες διαφοροποιήσεις είναι αυτή σε εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα ή αλλιώς σε εγγενή ή εξωγενή. Μέσω της συγκεκριμένης κατηγοριοποίησης, στην οποία στηρίχθηκε και η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, υποδηλώνεται εάν η δράση στην οποία προβαίνει το άτομο προέρχεται από το ίδιο το άτομο- ως εσωτερική ανάγκη – ή αν την προκαλεί κάποιο εξωτερικό ερέθισμα του περιβάλλοντος που ζει.

Ειδικότερα, με τον όρο *εξωτερικά* κίνητρα αναφερόμαστε σε εκείνους τους παράγοντες, που παροτρύνουν το άτομο να αναλάβει μια δραστηριότητα ως μέσο για έναν σκοπό. Τα άτομα τα οποία παρατηρείται πως δουλεύουν σε διάφορα έργα επειδή πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους θα καταλήξει σε κάποια επιθυμητά αποτελέσματα (π.χ. ανταμοιβή, έπαινο, ή αποφυγή τιμωρίας) χαρακτηρίζονται ως εξωτερικά κινητοποιημένα (Schunk, Pintrich & Meece, 2010, σελ. 481). Στην ουσία,

κάποιος προβαίνει στην υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς γιατί έχει ως σκοπό να επιτύχει κάποια εξωτερική αμοιβή όπως φαγητό, αυτοκόλλητο, επιβράβευση από τον εκπαιδευτικό ή την αποφυγή ενός ανεπιθύμητου ερεθίσματος (π.χ. μοναχικό παιχνίδι)- «κάνω κάτι γιατί θα έχει κάποιο αποτέλεσμα».

Στη συγκεκριμένη επομένως κατηγορία κινήτρων περιλαμβάνονται οι υλικές ανταμοιβές, η λεκτική επιβράβευση, το σύστημα «token economy», η απόσυρση ενός αρνητικού ερεθίσματος καθώς και οι διάφορες μορφές τιμωρίας όπως: η υπερδιόρθωση, ο αποκλεισμός του παιδιού από τα προνόμια, η τεχνική «time-out», και η απόσυρση θετικών επακολούθων (Elliot, Kratochwill, Littlefield-Cook & Travers, 2008). Κατά τους Deci, Benware και Landy (2006) ο τόπος της αιτιότητας εντοπίζεται εξωτερικά του ατόμου καθώς και τα εξωτερικά κίνητρα προέρχονται συνήθως από το περιβάλλον του παιδιού και ασκούν ιδιαίτερη επίδραση σ αυτό. Πολλές φορές, όμως έχει παρατηρηθεί να υπονομεύουν την ανάπτυξη και την εδραίωση των εσωτερικών κινήτρων, τα οποία αποτελούν τον μακροπρόθεσμο στόχο πολλών εκπαιδευτικών. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να απαξιώνεται η χρήση τους κατά την διαδικασία της μάθησης καθώς μπορεί να υπάρξει όφελος αρκεί να χρησιμοποιούνται με φειδώ και όταν κρίνεται αναγκαίο.

Η δεύτερη κατηγορία κινήτρων που προκύπτει είναι τα *εσωτερικά- ενδογενή* κίνητρα, στα οποία η τοποθεσία της αιτιότητας εντοπίζεται εσωτερικά, στο ίδιο, το άτομο.(Deci, Benware & Landy, 2006). Με τον όρο εσωτερικά κίνητρα εννοείται πώς το άτομο αναλαμβάνει να εμπλακεί σε μία δραστηριότητα για λογαριασμό του, επειδή το επιθυμεί. Στην ουσία «κάνω κάτι επειδή μ αρέσει, γιατί θέλω εγώ – ως προσωπικότητα-να ασχοληθώ και όχι γιατί εάν εμπλακώ θα έχω κάποιο όφελος». Τα παιδιά που έχουν εσωτερικά κίνητρα δουλεύουν συνήθως σε έργα που τα βρίσκουν απολαυστικά, ευχάριστα και ενδιαφέροντα. Η συμμετοχή τους δεν εξαρτάται από έκδηλες ανταμοιβές ή άλλου είδους εξωτερικούς εξαναγκασμούς όπως συμβαίνει με τα εξωτερικά. Αντιθέτως εμπλέκονται γιατί σύμφωνα με τον Slavin (2002) το εσωτερικό κίνητρο αποτελεί πτυχή δραστηριότητας που οι άνθρωποι βρίσκουν ευχάριστη και κινητοποιητική απ' τη φύση της. Επομένως στην παρούσα κατηγορία των εσωτερικών κινήτρων ως ενισχυτής δρα η πληροφοριακή ανατροφοδότηση που λειτουργεί ως κίνητρο μέσω πληροφόρησης του συστήματος για τα αποτελέσματα της δράσης του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Συμπερασματικά θα λέγαμε πως τα εσωτερικά κίνητρα αποτελούν το στόχο κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και της

εκπαιδευτικής κοινότητας στο σύνολο της καθώς συμβάλλουν στην καλλιέργεια αυτόνομων αλλά και αυτό-προσδιοριζόμενων ατόμων που θα χαρακτηρίζονται από δημιουργικότητα και εγγενές ενδιαφέρον γι αυτό που κάνουν.

2.3. Σύνδεση με τη Θεωρία του Αυτο-προσδιορισμού

Προηγουμένως, έγινε μία σύντομη αναφορά στις δύο βασικότερες κατηγορίες κινήτρων, τα *εσωτερικά-ενδογενή* και τα *εξωτερικά- εξωγενή*, οι οποίες προκύπτουν από τις συμπεριφορικές θεωρίες. Έχοντας ως αφετηρία την θεωρία περί κινητοποίησης του ατόμου δύο ψυχολόγοι στην Αμερική, οι Deci και Ryan , ανέπτυξαν την έννοια του αυτοπροσδιορισμού, μελετώμενη στη συνέχεια από πληθώρα ερευνητών ανά την υφήλιο. Πρόκειται για μία σχετικά νέα θεωρία, η οποία βρίσκει εφαρμογή σε εκπαιδευτικούς αλλά και μη χώρους και προσπαθεί να τροφοδοτήσει με νέες πληροφορίες για τον τρόπο σκέψης σχετικά με την εμπλοκή των ατόμων σε συγκεκριμένες καταστάσεις.

Ωστόσο, εύλογα κάποιος θα μπορούσε να αναρωτηθεί πώς τελικά σχετίζονται τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα με την θεωρία του αυτό-προσδιορισμού των Deci και Ryan. Την απάντηση σε αυτό το ερώτημα μας τη δίνει η ίδια η θεωρία καθώς αναφέρει τα εξής: *«Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού αντιπροσωπεύει ένα ευρύ πλαίσιο για την μελέτη των κινήτρων αλλά και της προσωπικότητας του ανθρώπου. Αποτελεί ένα είδος μετά-θεωρίας που εντάσσει μελέτες για τα κίνητρα, την θεωρία σχετικά με τις πηγές των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων καθώς και μια περιγραφή των αντίστοιχων ρόλων τους στη γνωστική και τη κοινωνική ανάπτυξη και στις ατομικές διαφορές. Ειδικότερα, μελετά την αλληλεπίδραση μεταξύ εξωτερικών δυνάμεων που αλληλεπιδρούν στο άτομο και των εσωτερικών κινήτρων που έχει.»* (www.selfdeterminationtheory.org.)

Σύμφωνα με όσα λέχθηκαν παραπάνω, συμπεραίνεται πως υπάρχει άρρηκτη σύνδεση των δύο εννοιών καθώς η μία αποτελεί κομμάτι της άλλης. Η θεωρία του αυτό-προσδιορισμού στηρίχθηκε, για να οικοδομηθεί, στη θεωρία για τα *εσωτερικά* και τα *εξωτερικά* κίνητρα αλλά παράλληλα προσπάθησε να την αναλύσει εις βάθος και να ανακαλύψει νέες πτυχές της. Με αυτό τον τρόπο επομένως, δίνεται μία νέα υπόσταση στους παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή των παιδιών όπως και

διευκρινήσεις σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς θα μπορούσαν να καταστήσουν περισσότερο αυτό-προσδιοριζόμενα και ανεξάρτητα τα παιδιά τους.

3. Θεωρία Αυτο-προσδιορισμού

3.1. Ορισμός της έννοιας του αυτο-προσδιορισμού

Ξεκινώντας θα θέλαμε να ξεκαθαρίσουμε δύο όρους αυτόν του αυτοπροσδιορισμού και της θελήσεως που συχνά συγχέονται μεταξύ τους με αποτέλεσμα την δημιουργία παρερμηνειών. Με τον όρο *θέληση* (volition) εννοείται η δυνατότητα που έχει ο άνθρωπος να επιλέξει αυτό που επιθυμεί έτσι ώστε να ικανοποιήσει τις ανάγκες του ενώ με τον αυτοπροσδιορισμό αναφερόμαστε στη διαδικασία χρήσης της θελήσεως (Schunk, Pintrich & Meece, 2010, σελ.26). Βέβαια το ένα προϋποθέτει το άλλο καθώς δεν υπάρχει αυτό-προσδιορισμός δίχως ενέργεια από το άτομο και αλλαγή στο περιβάλλον (Schunk, Pintrich & Meece, 2010, σελ. 504).

Οι Deci και Ryan το 1985 ανέπτυξαν την Θεωρία του Αυτό-καθορισμού «Self-Determination Theory», η οποία είναι εξέλιξη της θεωρίας της γνωστικής αξιολόγησης (Παπαχαρίσης, Χασάνδρα & Γούδας, 2000). Αποτελεί μία μακρο-θεωρία των ανθρώπινων κινήτρων, του συναισθήματος της ανάπτυξης της προσωπικότητας και της αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς (Ryan, Kuhl & Deci, 1997. Ryan & Deci, 2000). Η θεωρία ασχολείται κυρίως με το πώς οι άνθρωποι υιοθετούν διαφορετικούς τύπους κινήτρων. Επίσης, όμως η θεωρία προσπαθεί να εξηγήσει την δημιουργία ενδιαφέροντος για δραστηριότητες που αρχικά είναι αδιάφορες (Παπαχαρίσης, Χασάνδρα & Γούδας, 2000). Εστιάζει το ενδιαφέρον της στους παράγοντες που είτε διευκολύνουν, είτε αποτρέπουν τις αφομοιωτικές και τις προσανατολισμένες στην ανάπτυξη διαδικασίες στους ανθρώπους (Niemec & Ryan, 2009). Ανήκει στην οικογένεια των ολιστικών ψυχολογικών θεωριών, όπως και αυτές του Jean Piaget και του Carl Rogers, οι οποίες θεωρούν πως το άτομο είναι ένας ενεργός οργανισμός με εγγενείς και βαθιά εξελισσόμενες τάσεις όσον αφορά την ψυχολογική του ανάπτυξη αλλά και την αυτό-ρύθμιση της συμπεριφοράς του (Ryan & Deci, 2000).

Η ιδέα πάνω στην οποία βασίζεται η θεωρία είναι πως η φύση του ανθρώπου διαθέτει μόνιμα θετικά χαρακτηριστικά, δείχνει έντονη επιμονή, βρίσκεται σε διαρκή εγρήγορση και έχει το αίσθημα της δέσμευσης, αποκαλώντας όλα αυτά « εγγενείς τάσεις ανάπτυξης». Με τον όρο εγγενής στην ανθρώπινη φύση εννοείται η τάση για εμπλοκή στο φυσικό αλλά και κοινωνικό περιβάλλον που τον περιβάλλει και να αφομοιώσει τις αξίες του αλλά και τις πολιτιστικές πρακτικές.

Με απλά λόγια το άτομο είναι εκ φύσεως περίεργο, με ενδιαφέρον, διαθέτει μία έμφυτη αγάπη για την μάθηση και επιθυμεί να εσωτερικοποιήσει την γνώση, τα ήθη και τις αξίες που τον περιβάλλουν (Niemec & Ryan, 2009). Ήδη από την γέννηση και καθώς σταδιακά αναπτύσσεται παρατηρείται αυτή η έντονη τάση για διερεύνηση του περιβάλλοντός του, η οποία στην συνέχεια θα συμβάλλει θετικά στη οικοδόμηση της ψυχολογικής του ωρίμανσης και στο να βρίσκει εκ των έσω πηγές κινητοποίησης (Ryan & Deci, 2000). Εκτός βέβαια, από τις εγγενείς τάσεις στην επίτευξη του αυτοπροσδιορισμού υπεισέρχονται και οι τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες που βρίσκονται στην βάση της συμπεριφοράς του παιδιού του παιδιού με τις οποίες θα ασχοληθούμε στο ακριβώς επόμενο κεφάλαιο (Deci & Ryan, 1992).

Όπως φαίνεται, με τον ερχομό μας στον κόσμο είμαστε ήδη εφοδιασμένοι με τα βασικά στοιχεία για την ψυχολογική ανέλιξη του και για την επίτευξη της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας μας όπως είναι τα κίνητρα. Ωστόσο, εάν αυτή η ροπή δεν αξιοποιηθεί σωστά τότε το παιδί δε θα επιτύχει την ολοκλήρωση του σε επίπεδο συμπεριφοράς. Επομένως, θα πρέπει να λάβει και την κατάλληλη εκπαίδευση αλλά και να βρεθεί μέσα σε υγιές περιβάλλον, το οποίο θα λειτουργήσει επικουρικά στην ανάπτυξή του.

Καταλήγοντας παρατίθεται ένας μικρός ορισμός του αυτό-προσδιοριζόμενου ατόμου: είναι το άτομο εκείνο που είναι σε θέση να επιλέγει μεταξύ μία πληθώρας δραστηριοτήτων, έργων για να ικανοποιήσει την ανάγκη του δίχως να επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες όπως είναι, ο εξαναγκασμός και το αίσθημα υποχρέωσης που πολλές φορές μας κατακλύζει. Διαθέτει αυτο-έλεγχο, αυτό-ενημερότητα των δυνάμεων του και μία ιδιαίτερη «ευκαμψία» όταν αλληλεπιδρά με άλλα άτομα. Οι επιλογές του στηρίζονται στη συνειδητοποίηση των αναγκών και στην ερμηνεία των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων (Deci & Ryan, 2000).

Όπως ειπώθηκε εκτός από τις τάσεις κινητοποίησης με τις οποίες είναι εφοδιασμένο ένα άτομο υπάρχουν και κάποιες βασικές ψυχολογικές ανάγκες που χρήζουν ικανοποίησης στην πορεία της ζωής και συμβάλλουν στην εύρυθμη

λειτουργία σε επίπεδο συμπεριφοράς. Με αυτές όμως θα ασχοληθούμε στο επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

3.2. Η θεωρία των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών.

Η Θεωρία του Αυτο-προσδιορισμού ενσωματώνει πέντε επιμέρους θεωρίες των Deci και Ryan. Μία εξ αυτών είναι η *Βασική Θεωρία Ψυχολογικών Αναγκών* (BPNT) που θεωρεί ότι ο άνθρωπος είναι ενεργητικός, οργανισμός που είναι υπέρ της ανάπτυξης και που μάχεται για να ικανοποιήσει τις ανάγκες – κλειδιά (Gunell et al. 2013). Η επιμέρους αυτή θεωρία υποστηρίζει ότι η ψυχολογική ευεξία και η βέλτιστη λειτουργία στηρίζεται σε τρεις καθολικές, έμφυτες ανάγκες του ατόμου, οι οποίες δεν είναι απόρροια μάθησης ή μίμησης και παραμένουν αναλλοίωτες στο χρόνο και στο χώρο. Σύμφωνα με τους Deci και Ryan αυτές είναι: η ανάγκη για επάρκεια (Harter, 1978 White, 1963) , για αυτονομία (ή αυτοπροσδιορισμό) (deCharms, 1968; Deci, 1975) και για σχέσεις με τους άλλους (Baumeister και Leary 1995; Reis 1994) και καλούνται να ικανοποιηθούν εντός της πορείας ζωής του ατόμου με στόχο την ευημερία, την ακεραιότητα αλλά και την ευδαιμονία (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991).

Πίνακας 1: Οι τρεις έμφυτες ψυχολογικές ανάγκες σύμφωνα με τη Θεωρία του Αυτο-προσδιορισμού των Deci και Ryan αναφορικά με την κινητοποίηση των μαθητών (www.Wikipaideia.org.com.)

1. Επάρκεια	Ανάγκη να είναι κανείς αποτελεσματικός σε σχέση με το περιβάλλον.
2. Αυτονομία	Η ανάγκη για έλεγχο της πορείας της ζωής.
3. Σχέσεις με τους άλλους	Η ανάγκη για στενές, γεμάτες στοργή σχέσεις με άλλους

3.2.1. Η ανάγκη για επάρκεια

Αναλυτικότερα, όταν μιλάμε για επάρκεια αναφερόμαστε στην ανάγκη των μαθητών για το αίσθημα της αποτελεσματικότητας - ικανότητας να επιτύχουν σε διάφορα έργα - και του ελέγχου που επιθυμούν να ασκούν στο περιβάλλον τους (Ryan, 2012. Ryan & Deci, 2004). Περιλαμβάνει την κατανόηση του τρόπου επιτυχίας εσωτερικών αλλά και εξωτερικών εκβάσεων αλλά και του πώς να είναι αποτελεσματικό κατά την εκτέλεση των απαραίτητων ενεργειών (Deci, Pelletier, Ryan, & Vallerand, 1991). Τα άτομα δεν επιθυμούν να μην είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος τους όπως π.χ. μία εργασία για το σχολείο. Αντιθέτως, επιδιώκουν αποκτώντας τις κατάλληλες γνώσεις να είναι σε θέση να επιτελέσουν κάθε έργο, δραστηριότητα που τους ανατεθεί, να αλληλεπιδράσουν με τον κοινωνικό τους περίγυρο με απόλυτη επιτυχία έτσι ώστε να νιώσουν την συναισθηματική πληρότητα που πηγάζει έμφυτα.

Εάν το άτομο νιώσει επαρκές σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτούνται τότε θα ενσωματώσει και θα υιοθετήσει τον στόχο, με αποτέλεσμα την δημιουργία εσωτερικών κινήτρων και την προσπάθεια επίτευξής του. Σε ένα στοιχειώδες επίπεδο εάν ένα άτομο αδυνατεί να έχει πλήρη γνώση του τι συμβαίνει στο περιβάλλον του τότε όπως είναι φυσικό δεν θα καταφέρει να επιβιώσει. Το παιδί προσπαθεί να αποκτήσει τον έλεγχο και να αισθανθεί την δεξιοτεχνία (White, 1959 στο Schunk, Pintrich & Meece, 2010, σελ.504) .

Η ανάγκη για επάρκεια σύμφωνα με έρευνα του Deci μπορεί να ικανοποιηθεί μέσω της θετικής ανατροφοδότησης που λαμβάνει το άτομο για μία δραστηριότητα και να ενισχύσει σε μεγάλο βαθμό την δημιουργία εσωτερικών κινήτρων, της ψυχικής υγείας και του αισθήματος της ικανότητας. Οι Vallerand και Reid (1984) διαπίστωσαν πως ισχύει και το αντίθετο, δηλαδή η αρνητική ανατροφοδότηση οδηγεί σε υπονόμηση των εσωτερικών κινήτρων και στην καταπάτηση του αισθήματος «ότι μπορώ να εκτελέσω άνετα κάποιες τις εργασίες που μου ανατίθενται».

Συνοψίζοντας, εκδηλώσεις όπως η θετική ανάδραση που σημαίνει ικανότητα παρέχουν την ικανοποίηση της ανάγκης για επάρκεια, ενισχύοντας έτσι τα εσωτερικά κίνητρα, ενώ οι εκδηλώσεις, όπως αρνητική ανάδραση που μεταφέρουν το βίωμα της μη αποτελεσματικότητας τείνουν να ματαιώσουν την ανάγκη για επάρκεια και, επομένως, να υπονομεύσει την εσωτερική παρώθηση (Deci & Ryan, 2000, σελ.234) .

3.2.2. Η ανάγκη για αυτονομία:

Η δεύτερη ανάγκη που βρίσκεται στην βάση της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού και όχι μόνο είναι η αυτονομία. Σ αυτό το σημείο οφείλεται να διευκρινιστεί πως οι Deci και Ryan, με αυτό τον όρο αναφέρονται στη θεωρητική έννοια της και τη διαχωρίζουν πλήρως από τις αυτόνομες πράξεις. Βέβαια, οδηγεί σε αυτόνομες συμπεριφορές και πράξεις, αφού ωθεί το παιδί να αναλάβει δράση βιώνοντας συγχρόνως την αίσθηση ότι όλο αυτό προέρχεται και ανήκει στο ίδιο. Όσο πιο αυτόνομες είναι οι πράξεις, τόσο πιο πολύ υποστηρίζονται από τον ίδιο τον άνθρωπο και οδηγούν στην ανάληψη ευθύνης γι' αυτές (Ryan & Deci, 2000).

Η ανάγκη για αυτονομία αναφέρεται στο να νιώθει κανείς μία αίσθηση ελέγχου, επίδρασης ή αυτονομίας στις αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον (Ryan & Deci, 2000. Schunk, Pintrich & Meece, 2010, σελ.504). Επιθυμείται από το άτομο η ελευθερία επιλογών των δραστηριοτήτων ή έργων και όχι η χειραγώγηση του για να εμπλακεί σε κάτι που πιθανότατα δεν τον ευχαριστεί. Με αυτόν τον τρόπο εμπλέκεται σε έργα που του είναι αρεστά και επιδεικνύει έντονη επιμονή για να τα υλοποιήσει αφού γνωρίζει πως είναι σημαντικά για εκείνο. Ρυθμίζει το χρόνο που θα αφιερώσει, τις μεθόδους που θα ακολουθήσει, ασκεί τον δικό του έλεγχο στις καταστάσεις, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Κατά τους Niemec και Ryan (2009) η αυτονομία είναι η κατάσταση κατά την οποία η συμπεριφορά του ατόμου προκύπτει ηθελημένα και κατόπιν στοχασμού. Για παράδειγμα, οι μαθητές είναι αυτόνομοι, όταν πρόθυμα αφιερώνουν χρόνο και ενέργεια για την μάθησή τους σε αντίθεση με εκείνους που το κάνουν μετά από παροτρύνσεις τρίτων ή λόγω εξωτερικών ανταμοιβών.

Στην ίδια φιλοσοφία ακολουθεί και οι Gunell et al.(2013) οι οποίοι θεωρούν πως η αυτονομία αφορά μία αίσθηση θελήσεως για να προβεί το άτομο στην εκδήλωση μίας συμπεριφοράς ή για τα συναισθήματα αυτό-κυριαρχίας. Πιο απλά, είναι απαραίτητο να νιώθουμε πως καθορίζουμε εμείς οι ίδιοι τις πράξεις μας – εσωτερικός τόπος αιτιότητας (Παπαχαρίσης, Χασάνδρα & Γούδας, 2000). Είναι σημαντικό λοιπόν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς να δημιουργούν τις συνθήκες όπως και τις προϋποθέσεις (π.χ. ασφάλεια, ζεστασιά, οικειότητα) για εκπλήρωση της συγκεκριμένης ανάγκης η οποία οδηγεί στην ψυχολογική ευημερία, την εσωτερική κινητοποίηση και την αποτελεσματικότητα του ατόμου. Εν κατακλείδι, ως αυτόνομο άτομο θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι αυτό που από το ίδιο ξεκινάει η θέληση για να πράξει κάτι όπως και ότι αυτό-ρυθμίζεται όποτε κάτι τέτοιο είναι επιθυμητό και αναγκαίο.

3.2.3. Η ανάγκη για σχέσεις με τους άλλους

Η τρίτη και τελευταία ανάγκη προς ικανοποίηση είναι αυτή που συχνά αποκαλείται και ως «ανάγκη του ανήκειν». Ας μη λησμονούμε πως ήδη από την αρχαιότητα, ο Αριστοτέλης είχε πει πως το άτομο είναι από τη φύση του «ον κοινωνικόν». Το παιδί έχει την έμφυτη τάση να επιθυμεί να αισθάνεται ότι ανήκει κάπου και ότι υπάρχει συσχετισμός με τους άλλους (Ryan & Deci, 2000 σελ.73). Δηλαδή να αλληλεπιδρά μαζί τους, να συνδέεται και να βιώνει την αίσθηση φροντίδας που του προσφέρουν απλόχερα. Δεν λαχταρά την μοναξιά, την απομόνωση και τη μη-κοινωνική συνδιαλλαγή. Αντιθέτως για την εύρυθμη λειτουργία του ως προσωπικότητα επιδιώκει να συνδεδεμένος με τους «σημαντικούς άλλους» όπως είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, να νιώθει ότι οι άλλοι νοιάζονται γι' αυτόν και ότι ανήκει σε ένα κοινωνικό σύνολο (Baumeister & Leary, 1995. Kasser & Ryan, 1999.). Όλα αυτά οι Deci et al. (1991) τα συνοψίζουν σε μια πρόταση: «η ανάγκη του ανήκειν περιλαμβάνει την οικοδόμηση σχέσεων που αποπνέουν μία αίσθηση ασφάλειας και ικανοποίησης στο άτομο». Στόχος είναι να λειτουργήσουν σαν ομάδα με το παιδί και όχι ως ξεχωριστά υποκείμενα και να το βοηθήσουν να ευχαριστήσει αυτή την έμφυτη ανάγκη του για να καταφέρει να είναι υγιές και ολοκληρωμένο.

Οι Deci και Ryan (2000, σελ.235) αναφέρουν τα εξής: η ανάγκη για σχέσεις με τα γύρω από το άτομο πρόσωπα μπορεί να θεωρηθεί ότι απέχει λίγο από τις δύο προηγούμενες, αυτή της αυτονομίας και της επάρκειας, από την διαμόρφωση εσωτερικών κινήτρων, παρόλα αυτά συμβάλλει και αυτή ουσιαστικά στην διαμόρφωσή τους και δεν θα πρέπει να υπονομεύεται σε καμία περίπτωση. Για να υποστηρίξουν αυτή την άποψη τους παραθέτουν τα αποτελέσματα μίας μελέτης των Anderson et al. (1976): «όταν τα παιδιά εργάστηκαν σε μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα με την παρουσία ενός ενήλικα ερευνητή ο οποίος αγνόησε τις προσπάθειές τους να αλληλεπιδρούν, τα παιδιά είχαν πολύ χαμηλό επίπεδο εσωτερικής παρακίνησης. Οι άνθρωποι συχνά επιδίδονται σε συμπεριφορές με βάση εγγενή κίνητρα (π.χ., παίζουν πασιέντζα, κάνουν πεζοπορία) όταν βρίσκονται μόνοι με τον εαυτό τους (σελ.253)».

Από τις παραπάνω διαπιστώσεις είναι φυσικό κάποιος να αναρωτηθεί εάν τελικά η τρίτη ανάγκη συμβάλλει στην δημιουργία εσωτερικών κινήτρων και αυτό-

προσδιοριζόμενων ατόμων σε τέτοιο βαθμό όπως οι άλλες δύο. Η απάντηση είναι πως φυσικά ασκεί θετική επίδραση καθώς παρέχει στο παιδί το αίσθημα ασφάλειας που χρειάζεται για να λειτουργήσει και να αποκτήσει εσωτερικά κίνητρα. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί πως δεν διαφαίνεται τόσο ξεκάθαρα η αξία αλλά σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να παραγκωνιστεί και να μην δοθεί η κατάλληλη έμφαση, αφού κάτι τέτοιο θα έχει δυσμενείς επιπτώσεις στην εξέλιξη του ατόμου ως προσωπικότητα. Έχουμε ανάγκη για υγιή, γεμάτα χαρά και κίνητρα παιδιά .

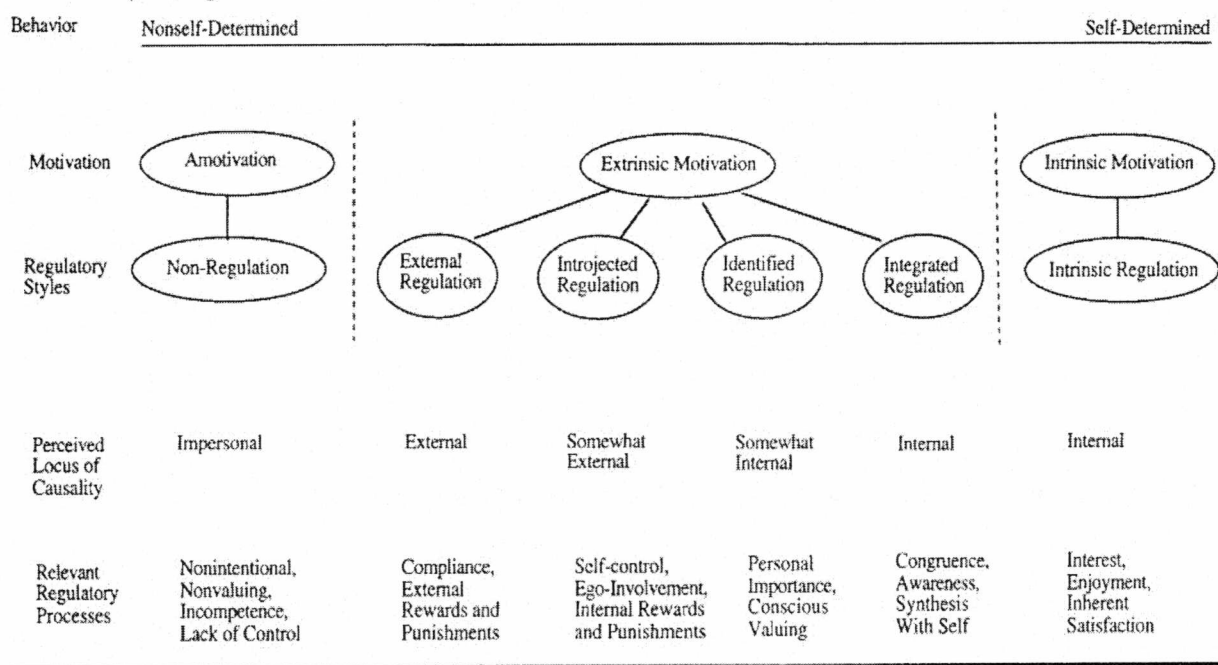
Συμπερασματικά, για τη Βασική Θεωρία Ψυχολογικών Αναγκών θα λέγαμε πως είναι πολύ χρήσιμη γιατί προσφέρει τη βάση για τον συνδυασμό φαινομένων που σε άλλες περιπτώσεις είναι ασύνδετα και τέλος προσφέρει πληροφορίες για τις συνθήκες που πρέπει να υφίστανται σε ένα πλαίσιο για να αναπτυχθούν τα κίνητρα και να ενισχυθεί η απόδοση των παιδιών (Deci et al., 1991). Επομένως η εκπλήρωση τους οδηγεί στην ευημερία, την ακεραιότητα του σε ψυχολογικό επίπεδο αλλά και στην ανάπτυξη. Εάν αυτές οι ανάγκες δεν ικανοποιηθούν σε σημαντικό βαθμό τότε το παιδί πολύ πιθανό να είναι δυστυχημένο και ανήμπορο να σταθεί ως ένας αυτόνομος και ανεξάρτητος οργανισμός.

4. Τα κίνητρα στη θεωρία των Deci και Ryan

Οι Deci και Ryan δίνουν μία νέα διάσταση στην μελέτη των κινήτρων μέσω της θεωρίας τους καθώς αναιρούν την ιδέα πως πρόκειται για ένα ενιαίο φαινόμενο που κυμαίνεται μεταξύ του ελάχιστου επιπέδου κινητοποίησης και του μέγιστου. Προβάλλουν την άποψη πως το άτομο δεν διαθέτει μόνο διαφορετικό επίπεδο (δηλαδή πόσο πολύ είναι κινητοποιημένο) αλλά και διαφορετικό προσανατολισμό κινήτρων (τι είδους κίνητρα έχει ο καθένας) (Ryan & Deci, 2000, σελ.54). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υιοθετούν σαφέστατα την διάκριση σε εξωτερικά και εσωτερικά αλλά ταυτόχρονα και να ανακαλύπτουν νέους τύπους που προκύπτουν καθώς και να τα αναλύουν σε βάθος.

Πίνακας 2: Το Φάσμα του Αυτό-προσδιορισμού, το οποίο δείχνει τους τύπους των κινήτρων, τα στυλ ρύθμισης, τους διαφορετικούς τόπους αιτιότητας όπως και κάποια παραδείγματα διαδικασιών που ανάγονται το κάθε είδος (Ryan, 2000, σελ. 91).

Figure 1
The Self-Determination Continuum Showing Types of Motivation With Their Regulatory Styles, Loci of Causality, and Corresponding Processes



4.1. Έλλειψη κινήτρων (Amotivation)

Οι Deci και Ryan στην εργασία τους περί κινήτρων το 1985 διαπίστωσαν ότι κάποια άτομα εκδηλώνουν συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται σε μεγάλο βαθμό από έλλειψη παρακίνησης είτε αυτή είναι εσωτερική είτε εξωτερική. Πρόκειται για την κατηγορία που τοποθετείται πρώτη στη γραμμή που παρουσιάζει την πορεία του αυτό-προσδιορισμού και είναι το αρχικό στάδιο πριν τα εξωτερικά κίνητρα η λεγόμενη «έλλειψη κινήτρων».

Με τον όρο έλλειψη εννοείται η κατάσταση κατά την οποία το παιδί δεν έχει την πρόθεση – βούληση να πράξει και ως εκ τούτου δεν έχει και κανένα τύπο κινήτρων (Deci & Ryan, 2000). Δεν αντιλαμβάνονται τη σύνδεση που υφίσταται μεταξύ μίας συμπεριφοράς και των αποτελεσμάτων της αλλά βιώνουν ένα έντονο αίσθημα ανικανότητας και έλλειψης ελέγχου (Vallerand & Bissonnette, 1992). Το παιδί δεν έχει την επιθυμία να ενεργήσει, να δράσει, δεν δείχνει κανένα απολύτως ενδιαφέρον για την δραστηριότητα, παραμένει αμέτοχο και αδρανές, ή σε περίπτωση που θα προβεί σε δράση αυτή θα ναι δίχως να το θέλει και να κατανοεί το αποτέλεσμα που θα επιφέρει. Επομένως γίνεται λόγος για μία κατάσταση απάθειας

και αδιαφορίας πολλές φορές ή για δράσης χωρίς όμως νόημα και άρα μη ρύθμισης του εαυτού.

Η κατάσταση ωστόσο, της έλλειψης κινήτρων μπορεί να προκύψει σύμφωνα με τους Deci και Ryan (2000) και Deci et al. (2011) λόγω μειωμένου ενδιαφέροντος και ότι θεωρεί ότι η δραστηριότητα δεν έχει αξία. Το άτομο θεωρεί πως δεν θα του παρέχει κάποιο όφελος, και πώς δεν θα προκύψουν τα επιθυμητά γι αυτό αποτελέσματα σε περίπτωση ενασχόλησης με το έργο. Συνεπώς, δεν το βλέπει ως κάτι σημαντικό, ως κάτι που αξίζει για τον ίδιο, το θεωρεί χάσιμο χρόνου και το κάνει υπο την μορφή «αγαρείας». Εκτός όμως, από την έλλειψη αξίας ως λόγος παρατηρείται πολλές φορές τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως «χωρίς κίνητρα» να μην αντιλαμβάνονται πως είναι ικανά και να σχηματίζουν αρνητικές αυτό-αντιλήψεις περί προσωπικής αποτελεσματικότητας. Νιώθουν πως δεν είναι έτοιμα και ότι δεν έχουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για να εμπλακούν και να τα καταφέρουν ή πως το συγκεκριμένο έργο δεν θα έχει κάποιο αποτέλεσμα και επομένως αποσύρονται και καταβάλλουν την ελάχιστη προσπάθεια που μπορούν. Δημιουργούν αρνητικές αυτό-αντιλήψεις για τις ικανότητες τους δίχως όμως να υφίστανται στην πραγματικότητα. Το συγκεκριμένο φαινόμενο, φαίνεται να παρατηρείται σε μεγάλο βαθμό στον τομέα της ειδικής αγωγής καθώς τα παιδιά πλάθουν αρνητική αυτό-εικόνα που υπονομεύει την ψυχική και συναισθηματική τους ωρίμανση αλλά και την εξέλιξη τους σε αυτό-προσδιοριζόμενα άτομα.

4.2.Εξωτερικά κίνητρα

Οι Deci και Ryan το 1985 ανέπτυξαν την υποθεωρία της *Οργανικής Ολοκλήρωσης* η οποία έχει ως κέντρο μελέτης της τα εξωτερικά κίνητρα και αποτελεί μέρος της θεωρίας περί αυτό-προσδιορισμού. Πιο ειδικά πραγματεύεται τις διάφορες μορφές που μπορούν να λάβουν αυτού του είδους τα κίνητρα, τις ιδιότητες τους, τους παράγοντες που καθορίζουν την εμφάνιση τους, όπως και τις συνέπειες που έχουν στην συμπεριφορά του παιδιού. Άλλωστε θα ήταν ουτοπικό από πλευράς των ψυχολόγων να υποστηρίζουν πώς τα άτομα διαθέτουν μόνο εσωτερικά κίνητρα, κάτι που είναι πρακτικώς αδιανόητο μίας καθώς μεγαλώνουν αυτή η έμφυτη τάση για ελευθερία επιλογών, δραστηριοτήτων περιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικές πιέσεις που δέχονται με σκοπό την ανάληψη νέων ευθυνών και τη συμμετοχή σε μη επιθυμητά έργα τόσο στο πλαίσιο της οικογένειας αλλά και στο

σχολείο. Έτσι εύλογα γεννιούνται τα εξωγενή κίνητρα τα οποία καλούνται να δώσουν στο παιδί ή και στον ενήλικα κάποιο λόγο για να εμπλακεί σε κάτι που εκ φύσεως του είναι ανεπιθύμητο ή βαρετό (La Guardia, 2009). Συνάμα, η *Θεωρία της Οργανικής Ολοκλήρωσης* εισαγάγει και μία νέα έννοια η οποία φαίνεται να παίζει σπουδαίο ρόλο στην κατανόηση τους από το σύνολο των ενηλίκων και είναι «η διαδικασία της εσωτερικευσης και ενσωμάτωσης μίας αξίας ή συμπεριφοράς».

Αρχικά, όταν γίνεται λόγος πως ένα άτομο διαθέτει εξωτερικά κίνητρα εννοείται πως προβαίνει στην εκτέλεση και ολοκλήρωση ενός έργου γιατί θα επακολουθήσει κάποια συνέπεια που του είναι ήδη γνωστή από την αρχή (Deci & Ryan, 2000). Δηλαδή, παρακινείτε από κάποιον εξωτερικό παράγοντα ο οποίος δεν σχετίζεται καθόλου με την δραστηριότητα καθ' αυτή αλλά χρησιμοποιείται για να κεντρίσει το ενδιαφέρον του παιδιού που είναι μειωμένο για να ασχοληθεί. Εμπλέκεται γιατί στο τέλος θα έχει κάποιο όφελος- θα κερδίσει κάτι που του αρέσει. Δεν πηγάζει από τον ίδιο ή από την συμμετοχή του η ευχαρίστηση όπως συμβαίνει στα ενδογενή κίνητρα αλλά προσπαθεί να τη βρει λαμβάνοντας εξωτερικές ανταμοιβές. Αυτές μπορούν να ποικίλλουν ανάμεσα σε υλική αμοιβή (π.χ. φαγητό, παιχνίδι, αυτοκόλλητο, χρήματα), αποφυγή δυσάρεστων καταστάσεων (π.χ. τιμωρία, λεκτική επίπληξη από τον εκπαιδευτικό ή τον γονέα), λεκτικές ανταμοιβές (π.χ. Μπράβο, τα κατάφερες καλά), σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών καθώς και συνδυασμός όλων των παραπάνω. Ακόμα, στην αρχή των ερευνητικών εργασιών είχαν κατηγορηθεί ότι υπονομεύουν την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων και των αυτοπροσδιοριζόμενων συμπεριφορών στα παιδιά (Deci, 1971), όμως πλέον μεταγενέστερες έρευνες αναιρούν αυτήν την υπόθεση τονίζοντας τη συμβολή τους στην διαδικασία διαμόρφωσης των πρώτων και καταδεικνύοντας παράλληλα πως υπάρχουν διάφορα υποείδη (Conell, & Ryan, 1989. Deci et al., 1991).

Ειδικότερα, ανακάλυψαν πως υπάρχουν τέσσερα (4) διαφορετικά είδη εξωτερικής κινητοποίησης (εσωτερικευμένη ρύθμιση, ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση αναγνωρίσιμη ρύθμιση και εξωτερική ρύθμιση) που διαφοροποιούνται ως προς το επίπεδο που γίνονται αντιληπτά ως αυτόνομα και πως σχετίζονται με τις διαφορετικές πρακτικές σε επίπεδο τάξης (π.χ. αυτονομία - υποστηρικτική σχέση έναντι ελέγχου) και τα μαθησιακά αποτελέσματα (π.χ. εννοιολογική μάθηση έναντι απομνημόνευσης) (Deci & Ryan, 2000. Niemec & Ryan, 2009). Έτσι προκύπτουν κατά τους Ryan και Weinstein (2009) αυτά που αναφέρονται ως ρυθμιζόμενα- ελεγχόμενα από εξωτερικούς παράγοντες έναντι αυτών που είναι

περισσότερο αυτό-ρυθμιζόμενα- αυτόνομα και θα λέγαμε πως βρίσκονται στο μεταίχμιο εξωτερικών - εσωτερικών μιας και έχουν μία πληθώρα κοινών χαρακτηριστικών. Προτού όμως προχωρήσουμε στην επεξήγηση κάθε τύπου εξωτερικών κινήτρων ξεχωριστά θα ήταν αναγκαίο να γίνει αναφορά στη διαδικασία της εσωτερίκευσης που πάνω της στηρίχθηκε η δημιουργία των υποκατηγοριών.

Ο Schafer το 1968 όρισε ως εσωτερίκευση τη δυναμική διαδικασία μέσω της οποίας οι άνθρωποι μετατρέπουν τη ρύθμιση από εξωτερικούς παράγοντες σε ρύθμιση από εσωτερικές διεργασίες (Deci et al., 1991). Αργότερα το 2000 οι Deci και Ryan δίνουν ένα πιο πλήρη ορισμό «είναι η φυσική, ενεργητική διαδικασία που βοηθά τα παιδιά να αλληλεπιδρούν καλύτερα με το περιβάλλον, να προσλαμβάνουν, να αφομοιώνουν και να επανασυνθέτουν εξωτερικές ρυθμίσεις ώστε να αισθάνονται αυτοκαθοριζόμενα σε σχέση με αυτές, ότι δηλαδή αποτελούν προσωπική επιλογή». Όπως φαίνεται αποτελεί έμφυτη διαδικασία για προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη καθώς επιτρέπει τη ομαλή προσαρμογή του παιδιού στις κοινωνικές επιτάξεις και την εύρυθμη λειτουργία του όταν βρίσκεται σε αυξημένα επίπεδα. Με βάση την συγκεκριμένη διαδικασία προκύπτουν οι διαφορετικοί τύποι εξωτερικών κινήτρων.

Επιπλέον, στη διαδικασία της εσωτερίκευσης μίας συμπεριφοράς, επιδρούν θετικά και την ενισχύουν και οι τρεις έμφυτες ανάγκες του ατόμου (ανάγκη για επάρκεια, ανάγκη για συμμετοχή, ανάγκη για σχέσεις με τα γύρω από το άτομο πρόσωπα). Κατά τον Ryan (1995) και Deci και Ryan (2000) ιδιαιτέρως η ανάγκη για σχέσεις με τα γύρω από το άτομο πρόσωπα είναι κομβική. Το παιδί είναι εγγενώς προσανατολισμένο να θέλει να διαμορφώνει σχέσεις, να νιώθει ότι ανήκει κάπου (αίσθηση του ανήκειν σε μία ομάδα αρχικά και μετά στην κοινωνία), επιθυμεί την εγγύτητα με συνομήλικους του ή με τους σημαντικούς γι αυτόν ενήλικες όπως είναι οι δάσκαλοι και οι γονείς.

Έτσι, για να τεθεί σε λειτουργία η διαδικασία της εσωτερίκευσης θα πρέπει να οικοδομηθούν περιβάλλοντα όπου ευνοούν την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων και του ατόμου. Αρχικά η οικογένεια ως πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης καλείται να καλύψει αυτήν την ανάγκη προσφέροντας του αγάπη φροντίδα, ότι σέβονται τις ανάγκες του και τις επιθυμίες του. Στη συνέχεια τα ηνία θα παραλάβει το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί. Μία έρευνα των Ryan, Lynch & Stiller (1994) έδειξε ότι η ανάπτυξη ασφαλών σχέσεων με τους δασκάλους και τους γονείς καταλήγει σε υψηλότερα επίπεδα εσωτερίκευσης των κανονισμών του σχολείου.

Αντίθετα, όταν οι ενήλικες χαρακτηρίζονται από έντονη αδιαφορία, ψυχρότητα και δεν διάκεινται θετικώς προς το παιδί τα αποτελέσματα είναι αρνητικά.

Αλλά και η ανάγκη να αντιλαμβάνεται ότι είναι επαρκής αποτελεί σημαντική πτυχή της διαδικασίας της εσωτερίκευσης και ενσωμάτωσης. Όταν το παιδί αναγνωρίζει πως διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες, γνώσεις για να ανταποκριθεί επιτυχώς τότε τείνει να παρατηρείται σε μεγάλο βαθμό η χρήση νέων συμπεριφορών αξιών και κανόνων. Για να γίνει όμως αυτό θα πρέπει να τα τροφοδοτήσουν με τις κατάλληλες προκλήσεις, οι οποίες θα είναι σταθμισμένες στο επίπεδο τους αλλά και μέσω της θετικής ανατροφοδότησης που όπως προαναφέραμε σ άλλο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση της αίσθησης της ικανότητας (Vallerand, 2001). Τα άτομα για να προβούν επομένως θα πρέπει να νιώθουν πως μπορούν να το κάνουν και έτσι οδηγούνται σε περισσότερο αυτόνομες μορφές κινητοποίησης όπως είναι τα εσωτερικά και η εσωτερικευμένη ρύθμιση απ ότι τα άλλα που θα διαθέτουν περισσότερο ελεγχόμενες μορφές όπως η εξωτερική και η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση.

Τέλος, τίγεται το θέμα της ανάγκης για αυτονομία και συγκεκριμένα για πλαίσια που υποστηρίζουν την αυτονομία του μαθητή, με σκοπό να καταστεί κατανοητό πως μόνο μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον το παιδί θα μπορέσει να είναι εντελώς αυτό- ρυθμιζόμενο. Σε ελεγχόμενα περιβάλλοντα και υπό την προϋπόθεση ότι πληρούνται οι δύο προηγούμενες ανάγκες του μαθητή τότε μπορεί να φτάσει και μέχρι το επίπεδο της ενδοπροβαλλόμενης ρύθμισης αναλόγως πάντα των συνθηκών που επικρατούν (Deci & Ryan, 2000).

Ο μαθητής θα πρέπει να γνωρίζει τι του ζητάται επακριβώς από τον δάσκαλό ή και από τον γονέα ώστε να επιλέξει και να δράσει ηθελημένα, είτε στην αποδοχή και εσωτερίκευσή του είτε όχι. Οι Deci, Eghari, Leone και Ryan (1994) σε μία έρευνα τους έδειξαν πως όταν δίνεται μία ορθολογική επεξεργασία μίας συμπεριφοράς και παράλληλα υποστηρίζονται από τον ενήλικα (δάσκαλο) οι τρεις ανάγκες και ιδιαίτερα η αυτονομία ο μαθητής φαίνεται να ενσωματώνει και να εσωτερικεύει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Το ίδιο φάνηκε να ισχύει και σε επίπεδο οικογένειας και γονέων τα παιδιά που προέρχονταν από οικογένειες με έντονο αυτονομο-υποστηρικτικό κλίμα παρατηρήθηκε να ανταποκρίνονται πιο εύκολα στις αξίες που προωθούσε το σχολείο καθώς τους ήταν πιο εύκολο να τις ενσωματώσουν (Deci & Ryan, 2000. Grolink & Ryan, 1989. Strahan 1995).

Εν κατακλείδι, για τη διαδικασία της ενσωμάτωσης σύμφωνα με την Θεωρία της Οργανικής Ολοκλήρωσης θα πρέπει ο μαθητής να βιώνει ένα έντονο αίσθημα ικανότητας, να νιώθει πως οι σημαντικοί γι αυτόν άλλοι ενδιαφέρονται για εκείνον προσωπικά και για την ανάπτυξή του και πολύ περισσότερο να ζει μέσα σε περιβάλλοντα που υποστηρίζουν την ενεργητική εμπλοκή του.

4.3. Εξωτερική ρύθμιση (External regulation)

Η πρώτη μορφή εξωγενών κινήτρων που προκύπτει μέσα από την θεωρία του αυτό-προσδιορισμού είναι η εξωτερική ρύθμιση. Αποτελεί το λιγότερο αυτόνομο είδος και η συμπεριφορά του παιδιού καθορίζεται από εξωτερικούς παράγοντες του περιβάλλοντος και όχι από το ίδιο το άτομο (Deci & Ryan, 2000. Deci & Vansteenkiste 2004. Niemec & Ryan 2009. Ryan et al., 2011. Vansteenkiste et al., 2006). Ειδικότερα το παιδί θα υιοθετήσει μία συμπεριφορά γιατί με αυτόν τον τρόπο είτε θα λάβει κάποια ανταμοιβή που έχει προκαθοριστεί εξ αρχής είτε γιατί τον αναγκάζει το περιβάλλον στο οποίο ζει και εξελίσσεται. Δηλαδή το κάνει για να κερδίσει κάτι ή γιατί του το επιβάλλουν, δεν είναι απόρροια της επιθυμίας του παιδιού αλλά υπαγορεύεται από εξωτερικά δεδομένα και συνθήκες. Επομένως γίνεται λόγος για πράξεις όπου η συμμετοχή του ατόμου είναι εξ ολοκλήρου ρυθμιζόμενη από τρίτους και απομονωμένη από το ίδιο (Deci & Ryan, 2000. Vansteenkiste et al., 2006). Παρουσιάζει την επιθυμητή για τους άλλους συμπεριφοράς για λόγους χειριστικούς και υλιστικούς και όχι επειδή το επιθυμεί το ίδιο. Σύμφωνα με τους Deci και Ryan (2000) έχουμε εξωτερική αντιληπτή θέση αιτιότητας όπως υποστήριξε και ο deCharms στην θεωρία του αφού καθοδηγείται από εξωτερικές δυνάμεις και η πράξη βιώνεται σαν επιβεβλημένη από το άτομο.

Πιθανές εξωτερικές συνθήκες που συντελούν στην ώθηση του ατόμου να προβεί σε μία συγκεκριμένη δράση είναι: α) οι απτές αμοιβές που θα του δοθούν όπως κάποιο είδος γλυκού, χρήματα, οι βαθμοί στο τέλος β) η αποφυγή της απειλής για τιμωρία που θα εφαρμοζόταν εάν δεν εμπλέκονταν στην δραστηριότητα (π.χ. γελοιοποίηση του παιδιού μπροστά σε συμμαθητές, στέρηση εξόδου από τους γονείς κ.α.) όπως και γ) η χρήση προθεσμιών (Vansteenkiste et al., 2006). Σύμφωνα με τον Πίνακα 2 αποτελεί την ακριβώς αντίθετη κατάσταση από τα εσωτερικά κίνητρα και δεν μπορούμε να μιλάμε για αυτό-προσδιορισμό καθώς δεν υπάρχει εσωτερικός

έλεγχος της συμπεριφοράς και τροποποίηση της αλλά εξωτερικός. Το παιδί υπόκειται στη βούληση των ενηλίκων, δεν διαμορφώνει την δική του προσωπικότητα, αλλά υπακούει και ακολουθεί υπονομεύοντας με αυτό τον τρόπο την ανεξαρτητοποίησή τους και την ευμάρεια του.

4.4. Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση (Introjected regulation)

Η δεύτερη μορφή εξωτερικών κινήτρων με την οποία θα ασχοληθούμε είναι αυτή της ενδοπροβαλλόμενης ρύθμισης. Τοποθετείται ακριβώς δίπλα από την εξωτερική καθώς αποτελεί έναν τύπο εσωτερικής ρύθμισης συμπεριφορών που ωστόσο παραμένει αρκετά ελεγχόμενη από εξωγενείς συνθήκες (Deci & Ryan, 2000). Το άτομο στην συγκεκριμένη περίπτωση λαμβάνει τη ρύθμιση, την χρησιμοποιεί αλλά δεν την υιοθετεί ως δικιά του (Deci et al., 1991. Deci & Ryan, 2000). Δηλαδή δρά όχι όμως επειδή πραγματικά το θέλει, ούτε και γιατί το περιβάλλον του το επιβάλλει αλλά γιατί το ίδιο έχει θεσπίσει κάποιες συνέπειες που θα επακολουθήσουν της συμπεριφοράς του. Συνεπώς, η αυτονομία και σε αυτόν τον τύπο εξωγενών κινήτρων δεν υφίσταται πλήρως ενώ η εσωτερίκευση είναι μερική και όχι συνολική όπως στις άλλες μορφές, αφού οι ρυθμίσεις δεν έχουν γίνει μέλος του συνόλου των κινήτρων, πεποιθήσεων, γνώσεων που επηρεάζουν το άτομο (Deci & Ryan, 2000).

Ειδικότερα, η συμπεριφορά προκύπτει από τις εσωτερικές πιέσεις που πηγάζουν από το παιδί όπως είναι η αποφυγή του αισθήματος της ντροπής, της ενοχής και του άγχους ή η ανάγκη να νιώσει αυτό - επιβεβαίωση, ότι αξίζει, καθώς και να αναβαθμίσει τον ίδιο του τον εαυτό νιώθοντας υπερήφανος (Deci & Ryan, 2000. Deci & Vansteenkiste, 2004. Vansteenkiste et al., 2006). Πιο απλά, εμπλέκεται στη δραστηριότητα γιατί δεν θέλει να γίνει ρεζίλι στην οικογένεια του ή το δάσκαλό του, γιατί εάν δεν το κάνει θα νιώθει τύψεις ή γιατί επιθυμεί να αποδείξει στον εαυτό του αλλά και τους άλλους ότι αξίζει, να ικανοποιηθεί το «εγώ» του αδιαφορώντας τελικά για το αν πραγματικά αυτό που κάνει τον εκφράζει. Εξαναγκάζεται, πιέζεται εσωτερικώς για να συμμετέχει, δεν το κάνει ηθελημένα, για αυτό και ανήκει στην κατηγορία των εξωτερικών κινήτρων όπου τον έλεγχο τον ασκούν παράγοντες του περιβάλλοντος και όχι το άτομο.

Σύμφωνα με τους Vansteenkiste et al. (2006), Niemec και Ryan (2009), ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της ενδοπροβαλλόμενης ρύθμισης είναι η «αυτο-εμπλοκή» κατά την οποία εμπλέκονται σε δραστηριότητες με σκοπό να αποδείξουν

ότι διαθέτουν την ικανότητα να ανταπεξέλθουν, ενισχύοντας συνάμα την αυτοπεποίθηση τους και το αίσθημα ότι αξίζουν. Προσπαθούν να νιώσουν ότι δεν υπολείπονται σε τίποτα σε σχέση με τους άλλους και ότι μπορούν και αυτοί να τα καταφέρουν εξίσου καλά εξαλείφοντας έτσι οποιοδήποτε αίσθημα ντροπής ή μειονεξίας που έχουν. Κλείνοντας, λοιπόν αυτό το κεφάλαιο, παρατηρείται πως η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση μπορεί ένα μέρος της να προκύπτει από το ίδιο το παιδί ωστόσο αυτό δεν αναιρεί το γεγονός πως αυτά τα οποία κάνει δεν είναι απόρροια επιλογής και άρα όχι ηθελημένα αλλά επιβεβλημένα από τρίτους.

4.5. Αναγνωρίσιμη ρύθμιση (Identified regulation)

Η αναγνωρίσιμη ρύθμιση χαρακτηρίζεται ως περισσότερο αυτόνομη και αυτό-προσδιοριζόμενη σε σχέση με της άλλες δύο και για αυτό το λόγο ο αντιληπτός τόπος αιτιότητας είναι μερικώς εσωτερικευμένος. Αρχικά, με τον όρο αναγνωρίσιμη ρύθμιση εννοείται η διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο αναγνωρίζει πλέον την αξία του έργου που του έχει ανατεθεί και αποδέχεται την ρυθμιστική διαδικασία σαν δική του, γίνεται κτήμα του (Deci et al., 1991. Deci & Ryan, 2000. Vansteenkiste et al., 2006). Αντιλαμβάνεται πως αυτό που θα κάνει θα το ωφελήσει μετέπειτα και έτσι συμμετέχει πιο ενεργά, με περισσότερη προθυμία και θέληση. Δεν τον αναγκάζει το περιβάλλον του μέσα από ανταμοιβές και εσωτερικές πιέσεις αλλά το ίδιο το παιδί κατανοεί την σημασία της και προβαίνει σε δράση. Στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση φαίνεται πως η ευκαιρία για επιλογή υπάρχει καθώς εάν θέλει θα το κάνει για προσωπικούς κυρίως λόγους, όπως το να βελτιωθεί σε μία ενότητα της Γλώσσας για να μπορέσει να ανταπεξέλθει και στις επόμενες καλύτερα, και όχι γιατί θέλει να ικανοποιήσει τους σημαντικούς άλλους. Η εσωτερίκευση εδώ συντελείται σε μεγάλο βαθμό καθώς ενσωματώνεται ως μέρος της ταυτότητας του η νέα συμπεριφορά η οποία θα το βοηθήσει να εξελιχθεί.

Παρόλα αυτά τοποθετείται στην ευρύτερη κατηγορία των εξωτερικών κινήτρων καθώς διατηρεί τον χρησιμοθηρικό χαρακτήρα της, δηλαδή δεν συμμετέχει στη δραστηριότητα επειδή θα του προσφέρει ικανοποίηση και ευχαρίστηση αλλά γιατί θα κερδίσει κάτι. Ωστόσο, είναι περισσότερο αυτόνομη και οδηγεί σε υψηλότερα και καλύτερα αποτελέσματα και επιδόσεις σε σχέση με τις άλλες δύο. Τέλος θα λέγαμε αποτελεί το μεταβατικό σημείο το οποίο οδηγεί στις κατεξοχήν

αυτό-προσδιοριζόμενες μορφές κινήτρων που είναι η εσωτερικευμένη ρύθμιση και τα εσωτερικά κίνητρα, με τα οποία θα ασχοληθούμε στις επόμενες ενότητες.

4.6 . Ολοκληρωμένη ρύθμιση (Integrated regulation)

Αποτελεί την τελευταία μορφή εξωτερικών κινήτρων η οποία χαρακτηρίζεται και ως η πιο αυτόνομη από όλες. Το άτομο έχει πλήρως εσωτερικεύσει τις αναγνωρίσιμες ρυθμίσεις, δηλαδή, έχει κατανοήσει την αξία της δραστηριότητας και τη σημασία της με αποτέλεσμα να τις εξομοιώσει με άλλες πτυχές του εαυτού του όπως οι αξίες που έχει, οι πεποιθήσεις, οι συμπεριφορές, οι ανάγκες κ.α. (Deci & Ryan 2000. Deci et al., 1991. Niemec & Ryan, 2009). Πρόκειται για μία κατάσταση που μοιάζει πολύ με τα εσωτερικά κίνητρα αλλά δεν είναι ακριβώς ίδια με αυτά, καθώς κάπου αποσκοπεί στην απόκτηση κάποιου επιθυμητού αποτελέσματος που είναι άσχετο με την δραστηριότητα αυτή καθ' αυτή. Επιπλέον, παρατηρείται πως ο αντιληπτός τόπος αιτιότητας είναι και εδώ εσωτερικός, καθώς η κίνηση - δράση προέρχεται από το ίδιο το άτομο και όχι από εξωγενείς συνθήκες.

Οι Deci και Ryan (2000) χαρακτηριστικά αναφέρουν το εξής: όσο περισσότερο εσωτερικεύονται οι λόγοι για να πράξεις γίνονται ένα με τον εαυτό τόσο οι εξωτερικά παρακινημένες συμπεριφορές γίνονται αυτό-προσδιοριζόμενες. Πιο αναλυτικά, είναι μία διαδικασία όπου κάθε τι νέο που εισέρχεται από το περιβάλλον, επεξεργάζεται και κατόπιν εναρμονίζεται με τα ήδη υπάρχοντα έτσι ώστε να ενσωματωθεί στο δυναμικό του παιδιού και να γίνεται ηθελημένη χρήση του αντικατοπτρίζοντας μ αυτό τον τρόπο τον χαρακτήρα του. Το παιδί αφού πρώτα αξιολογήσει τη νέα συμπεριφορά κατανοώντας την αξία της για το ίδιο, την ενσωματώνει μαζί με τις άλλες που ήδη έχει καθώς γνωρίζει πως θα τον βοηθήσει να γίνει καλύτερο και αποτελεσματικότερο. Όμως, για αν συμβεί κάτι τέτοιο θα πρέπει προϋποθέτει μία σχετική ωριμότητα που επιτρέπει να διεξάγει διαδικασίες κριτικής αποτίμησης που συνήθως εμφανίζονται στην αρχή της εφηβείας και όχι κατά την παιδική ηλικία. Συμπερασματικά, αυτού του είδους η κατηγορία κινήτρων καλεί τον μαθητή να ενσωματώσει τις δραστηριότητες που αναλαμβάνει σε ένα σύνολο συμπεριφορών που τον εκφράζουν (Παπαχαρίσης, Χασάνδρα & Γούδας, 2000).

4.7. Εσωτερικά κίνητρα (Intrinsic motivation)

Όπως προαναφέρθηκε, η Θεωρία του Αυτο-προσδιορισμού αποτελείται από πέντε επιμέρους θεωρίες. Τη πρώτη την παρουσιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας και αφορούσε την τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες του ατόμου. Σε αυτό το σημείο θα γίνει αναφορά στη δεύτερη η οποία είναι ευρέως γνωστή ως *Θεωρία Γνωστικής Αξιολόγησης* (Deci & Ryan, 1985) και πραγματεύεται έναν από τους πέντε τύπους κινήτρων, τα εσωτερικά δίνοντας όμως και έμφαση στους παράγοντες (π.χ. εκπαιδευτικό, οικογενειακό πλαίσιο, ικανοποίηση αναγκών) που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση τους.

Ως *εσωτερικά κίνητρα* ορίζεται η εγγενής τάση η οποία εμφανίζεται ήδη από την νηπιακή ηλικία να αναζητούν την καινοτομία, τις προκλήσεις, να επεκτείνουν αλλά και να ασκούν την δυνατότητες που έχουν, να είναι δραστήρια, να εξερευνούν και να μαθαίνουν (Deci & Ryan, 2000). Πρόκειται για συμπεριφορές που παρουσιάζει το παιδί για μία δραστηριότητα, όχι επειδή θα επακολουθήσει κάποια ανταμοιβή ή άλλο εξωτερικό ερέθισμα, αλλά διότι είναι εγγενώς ευχάριστη, ικανοποιητική αλλά και επιθυμητή για το ίδιο (Deci, & Ryan, 2000. Niemec & Ryan, 2009. Vansteenkiste et al., 2006). Προβαίνει στην πράξη ηθελημένα και γιατί τον εκφράζει αυτό που κάνει δίχως πίεση, γιατί τον ικανοποιεί τον «γεμίζει» συναισθηματικά. Δεν περιμένει ανταμοιβή από κάποιον αλλά τη λαμβάνει από το ίδιο το έργο. Τα εσωτερικά- αυτόνομα κίνητρα παίζουν ιδιαίτερο ρόλο στην κοινωνικό-ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου καθώς διαθέτει μία ανεξάντλητη πηγή ενδιαφερόντων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, αναπτύσσει σε μεγάλο βαθμό τον γνωστικό τομέα, μαθαίνει να σέβεται τον εαυτό του. Επιπρόσθετα, το καθιστά αυτοπροσδιοριζόμενο, ανεξάρτητο, αυτο-ελεγχόμενο, να νιώθει επαρκές και να κάνει τις δικές του επιλογές, χωρίς εξωτερικές επιδράσεις.

Ωστόσο, το παιδί για να διατηρήσει την ροπή που έχει για εμπλοκή σε έργα επειδή το θέλει πρέπει να συνυπάρχουν και οι κατάλληλες συνθήκες που θα τη στηρίξει. Εδώ έρχεται και η *Θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης* η οποία αναφέρει τα εξής σχετικά με τα κοινωνικά πλαίσια:

Πρώτον, σύμφωνα με μελέτες που έλαβαν χώρα εάν θέλουμε το παιδί να αποκτήσει εσωτερικά κίνητρα θα πρέπει να ικανοποιηθούν από κοινού και οι τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες που είναι η ανάγκη για επάρκεια, η ανάγκη για σχέσεις με τα γύρω από το πρόσωπο άτομα και η ανάγκη για αυτονομία. Σε περίπτωση που

κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό τότε δυστυχώς θα οδηγηθεί σε ματαίωση της κάλυψης των βασικών αναγκών του και κατά συνέπεια και σε μείωση της εσωτερικής παρώθησης (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Ειδικότερα για την ανάγκη για επάρκεια τα επαινετικά σχόλια, η θετική ανατροφοδότηση που μπορεί να λάβει για την επίδοσή του, πιθανές ανταμοιβές, η αποφυγή μη ενδεδειγμένων μορφών αξιολογήσεως, οι προκλήσεις που του παρέχονται στα πλαίσια τόσο της οικογενείας αλλά και του σχολείου συντελούν σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων (Deci & Ryan, 2000. Ryan & Deci, 2000, σελ.58).

Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι οι προκλήσεις πρέπει να είναι προσεκτικά σχεδιασμένες καθώς δεν επιθυμείται η δημιουργία ούτε πολύ εύκολων γιατί το παιδί θα βαρεθεί γρήγορα και θα τα παρατήσει αλλά ούτε και πολύ δύσκολων γιατί πάλι θα υπάρξει η παραίτηση λόγω δυσκολίας και αδυναμίας υλοποίησεως. Αυτή η κατάσταση μπορεί να πλήξει αρνητικά το παιδί καθώς θα σχηματίσει την πεποίθηση προσωπικής ανεπάρκειας, ανικανότητας, αδυναμίας να ανταποκριθεί σ αυτό που του ζητήθηκε όπως και το αντίθετο στην περίπτωση των εύκολων με αποτέλεσμα να χάσει γρήγορα το ενδιαφέρον του για τη δραστηριότητα. Όσον αφορά τη θετική ανατροφοδότηση, σύμφωνα με τον Deci (1971) αλλά και με άλλους, όπως οι Harackiewicz, (1979), Deci και Cascio, (1972) και Elliot, Falger και Mc Gregor (2000), διαπιστώθηκε πώς όταν δίνουμε στο παιδί ανατροφοδότηση αναφορικά με την επίδοσή του στο έργο που έχει εμπλακεί και δεν είναι αρνητική τότε παρατηρείται μία αύξηση των εσωτερικών κινήτρων καθώς με αυτόν τον τρόπο αποκτά γνώση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που διαθέτει, εάν αξιοποίησε σωστά το χρόνο, εάν έκανε τη σωστή επιλογή των υλικών κ.ο.κ. Εν ολίγοις, πληροφορείται εάν ανταπεξήλθε επιτυχώς στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος βιώνοντας αισθήματα αποτελεσματικότητας και επάρκειας.

Τέλος, σχετικά με τις ανταμοιβές, οι Deci, Koestner και Ryan (1999) προτείνουν ότι οι αμοιβές μπορούν να ιδωθούν από δύο διαφορετικές πλευρές: η πρώτη είναι ως κάτι που ελέγχει και χειραγωγεί την συμπεριφορά του παιδιού και η δεύτερη ως πληροφοριακοί δείκτες της επάρκειας του ατόμου. Όταν δίνεται με σκοπό να ελέγξει την συμπεριφορά του παιδιού τότε αλλάζει ο αντιλαμβανόμενος τόπος αιτιότητας από εσωτερικό σε εξωτερικό (Deci, & Ryan, 2000). Στη *Θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης* όμως υιοθετείται η δεύτερη εκδοχή η οποία επιτρέπει στο μαθητή να αναδείξει την εσωτερική του διάθεση για εμπλοκή καθώς μέσω αυτών ενημερώνεται για το αν τελικά τα κατάφερε με το ήδη δυναμικό που διαθέτει. Άρα

γίνεται χρήση λεκτικών ανταμοιβών και όχι απτών, που όπως θα δούμε παρακάτω λειτουργούν εις βάρος των εσωτερικών κινήτρων και προωθούν πιο ελεγχόμενες συμπεριφορές.

Ένα δεύτερος κρίσιμος παράγοντας για την ενίσχυση ή την εμφάνιση συμπεριφορών που βασίζονται σε εσωτερικά κίνητρα είναι το παιδί να αποκτήσει αίσθηση της αυτονομίας ή κατά τον deCharms (1968) εσωτερική αντιληπτή θέση αιτιότητας. Δηλαδή, το παιδί θα πρέπει να βιώσει την συμπεριφορά του ως αυτοπροσδιοριζόμενη από το ίδιο σε απόδειξη ότι διαθέτει εσωτερικά κίνητρα (Deci, & Ryan, 2000). Επιθυμητό είναι να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον που προάγει την αυτονομία και κατά συνέπεια και τα εσωτερικά κίνητρα και όχι ένα που βασίζεται στον έλεγχο του παιδιού και των συμπεριφορών που επιδεικνύει και άρα στην καλλιέργεια εξωτερικών μορφών κινητοποίησης. Θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από την παροχή ευκαιριών για αυτό-ενεργοποίηση, τη δυνατότητα επιλογής δραστηριοτήτων, ο ενήλικος να έχει αναπτύξει δεξιότητες ενσυναίσθησης και να αντιλαμβάνεται πώς νιώθει το παιδί, να μην καταφεύγει στη χρήση πιέσεων και εξωτερικών καθοδηγητών, να αποδέχεται το προσωπικό του στυλ μάθησης, οι στόχοι να τίθενται από κοινού, να χρησιμοποιείται κατάλληλη γλώσσα, να παρέχει έγκαιρη θετική ανατροφοδότηση καθώς και να δημιουργεί καταστάσεις όπου καλείται να αυτό- καθοδηγείται (Deci & Ryan, 1985, 2000).

Από την άλλη μεριά, συνθήκες που επιδρούν αρνητικά στη διαμόρφωση αυτόνομων- υποστηρικτικών πλαισίων είναι η χρήση τιμωριών, οι απειλές (Cascio & Deci, 1972), η παροχή οδηγιών από τον ενήλικο (Koestner, Ryan, Bernieri & Holt, 1984), η πίεση του ανταγωνισμού (Reeve & Deci, 1996), οι χρονικές προθεσμίες, οι στόχοι που δεν προκύπτουν σε συνεργασία με το παιδί αλλά επιβάλλονται (Amabile, DeJong, & Lepper, 1976), οι αξιολογήσεις π.χ. βαθμοί, λεκτική ανατροφοδότηση ή γραπτή αξιολόγηση (Smith, 1974) όπως και οι απτές ανταμοιβές (χρήματα, βραβεία) όταν δίνονται ως μέσο δραστηριοποίησης της επιθυμητής συμπεριφοράς (Deci, & Ryan, 2002, σελ.12). Αποτέλεσμα όλων όσων αναφέρθηκαν είναι: να κυριαρχεί ο έλεγχος των κινήσεων του παιδιού από τον ενήλικο, η καθοδήγηση από τον ίδιο, η αδυναμία ανεξαρτητοποίησης του, η υποκίνηση τους από τρίτους, η ανασφάλεια, η μη πίστη στον εαυτό του και η μη αυτόνομη μάθηση.

Καταλήγοντας, ζητούμενο είναι τόσο από την πλευρά της εκπαίδευσης όσο και από την οικογένεια να οικοδομήσει το παιδί μία αίσθηση αυτονομίας στο χώρο

που θα του επιτρέψει να καρπωθεί τα θετικά στοιχεία της απόκτησης εσωτερικών κινήτρων, της ενεργής-ηθελημένης εμπλοκής στη μάθηση, του ενδιαφέροντος, της ποιοτικά καλύτερης μάθησης, του ευ ζην, της προσωπικής εξέλιξης, της αναζήτησης νέων προκλήσεων.

Η τρίτη ανάγκη που πρέπει να καλλιεργηθεί εάν θέλουμε να μιλάμε για αυτό-προσδιοριζόμενα άτομα είναι η έννοια της εγγύτητας με οικεία πρόσωπα. Παρότι δεν υπάρχει μία ευρεία γκάμα ερευνών που να μας καταδεικνύει πιθανά οφέλη μεταξύ διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης και επιπέδου αυτό-προσδιορισμού, ωστόσο είναι σαφής η εμπλοκή της στην έκφραση εσωτερικών παρακινημένων συμπεριφορών. Αναλυτικότερα, τα παιδιά που έχουν συνάψει σταθερές σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους τείνουν να νιώθουν ασφάλεια, οικειότητα, να είναι αυτεξούσια, πρόθυμα για οτιδήποτε τους ανατεθεί και να εκδηλώνουν εσωτερικά κινητοποιημένες συμπεριφορές μιας και τους δίνεται η ευκαιρία για ελεύθερη εκδήλωση της θελήσεως τους. Ήδη από την βρεφική ηλικία προσπαθεί να έχει επαφή με τα άτομα που το περιτριγυρίζουν και που ασχολούνται μαζί του όπως η μαμά και ο μπαμπάς, κάτι που συνεχίζεται και σε όλη την διάρκεια της ζωής του. Είναι αδύνατον για ένα υγιές άτομο να ζήσει στην απομόνωση και μόνο του και να πορευθεί δίχως να παρουσιάσει ψυχικά προβλήματα.

Έρευνες έχουν δείξει ακόμα και σε επίπεδο μαθησιακών δραστηριοτήτων πώς όταν οι μαθητές συνοδεύονται από κάποιο ενήλικα που είναι απόμακρος, ψυχρός αδιάφορος για εκείνον τότε η επίδοσή του είναι πολύ πιο χαμηλή και υπάρχει έλλειψη εσωτερικών κινήτρων (Deci et al., 1991. Ryan & Grolnick, 1986). Βέβαια, σχετικά με την ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις και την επίδραση της στα εσωτερικά κίνητρα, θα πρέπει για να έχουμε μια πιο σφαιρική άποψη να γίνουν και άλλες μελέτες όπως συνέβη στις άλλες δύο. Αλλά και να μην λησμονείται πώς όλες βρίσκονται σε συνεχή αλληλοεμπλοκή μεταξύ τους για να διαμορφωθεί αυτό που λέμε σε ένα άτομο εσωτερικό κίνητρο που θα προκύψει από την κάλυψη και των τριών.

Ωστόσο, ένας παράγοντας που φάνηκε να διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη τους είναι η ηλικία του παιδιού. Σύμφωνα με τους Lepper et al. (2005) αλλά και τους Gillet et al. (2012) έχει παρατηρηθεί μία τάση οι μαθητές ηλικίας 9 έως 15 ετών να παρουσιάζουν μείωση των εσωτερικών κινήτρων τους που αντικαθιστώνται από τις αυτοπροσδιοριζόμενες μορφές των εξωγενών και η οποία σταδιακά εξαλείφεται μετά τα 16 έτη. Αυτό έχει ως συνέπεια τα παιδιά να μην παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα, να επικρατεί ένα γενικότερο αίσθημα

δυσαρέσκειας προς το σχολείο και να μην είναι ιδιαίτερα επίμονα. Άλλες διαφορές που παρατηρήθηκαν ήταν: ο τύπος της «έλλειψης κινήτρων παραμένει καθόλη τη διάρκεια της εφηβείας σε χαμηλά επίπεδα και ότι τα μη αυτό-προσδιοριζόμενα εξωτερικά κίνητρα μειώνονται και αυτά με τη σειρά τους κατά την περίοδο 13 έως 15 ετών.

5. Στόχοι και υποθέσεις της παρούσας έρευνας

Με βάση τη Θεωρία του Αυτο-προσδιορισμού, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει, πρώτον, εάν η θεωρία αυτή βρίσκει εφαρμογή στους Έλληνες μαθητές δημοτικού ως προς τις κατηγορίες κινήτρων που υποστηρίζει και, δεύτερον, τι είδους κίνητρα διαθέτουν οι Έλληνες μαθητές αναφορικά με τα μαθήματα Γλώσσας και Μαθηματικών. Αν και έχουν γίνει σχετικές έρευνες στην Ελλάδα αξιοποιώντας τη θεωρία αυτή και το παρόν εργαλείο (π.χ., Goudas, Dermitzaki, & Bagiatis, 2000. Vlachopoulos, 2012. Vlachopoulos, Katartzi, Kontou, Moustaka & Goudas, 2011), εν τούτοις, αυτές αφορούν κυρίως το χώρο της Φυσικής Αγωγής. Αξίζει ίσως να διερευνηθούν τα κίνητρα των μαθητών και με αναφορά σε άλλα μαθήματα. Η συμβολή της έρευνας αυτής είναι ότι παρέχει νέα δεδομένα για το ποια είναι τα κυρίαρχα κίνητρα των Ελλήνων μαθητών δημοτικού σε δύο διαφορετικά κεντρικά μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Επίσης, η έρευνα αυτή εξετάζει παράγοντες που πιθανώς να διαφοροποιούν τα κίνητρα των μαθητών, όπως το γνωστικό αντικείμενο, η ηλικία των μαθητών και το φύλο. Τέτοια δεδομένα μπορούν να αξιοποιηθούν για να διαμορφωθούν προτάσεις για καλές πρακτικές από τους εκπαιδευτικούς ώστε να καταστήσουν τους μαθητές τους περισσότερο αυτόνομους και ανεξάρτητους μαθητές.

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που θα απαντηθούν σε αυτήν την έρευνα είναι τα εξής:

1. Τα διαφορετικά είδη κινήτρων τα οποία υποθέτει η Θεωρία του Αυτο-προσδιορισμού ανευρίσκονται ως διακριτά στους Έλληνες μαθητές δημοτικού;
2. Τι είδους κίνητρα υπερισχύουν στους Έλληνες μαθητές δημοτικού όσον αφορά την συμμετοχή τους στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών;
3. Υπάρχουν διαφορές στα κίνητρα των μαθητών ανάλογα με τη γνωστική περιοχή-μάθημα;

4. Υπάρχουν διαφορές στα κίνητρα των μαθητών ανάλογα με την ηλικία των μαθητών;
5. Υπάρχουν διαφορές στα κίνητρα των μαθητών ανάλογα με το φύλο των μαθητών;

Κεφάλαιο 2

ΜΕΘΟΔΟΣ

2.1 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 193 μαθητές/τριες από 4 τυχαία επιλεγμένα δημόσια δημοτικά σχολεία του Βόλου, τόσο από το κέντρο της πόλης όσο και από συνοικίες του. Οι μαθητές/τριες φοιτούσαν στην Ε΄ τάξη (n=98) και στην Στ΄ τάξη (n=95) δημοτικού. Διαθέσιμα στοιχεία για το φύλο των μαθητών υπάρχουν για τα 130 από τα 193 παιδιά, καθώς στις πρώτες τάξεις στις οποίες χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο, λόγω λάθους δεν υπήρξε ερώτηση για το φύλο των μαθητών/τριών. Στα 130 παιδιά, υπήρχαν 59 αγόρια (45.4%) και 61 κορίτσια (54.6%). Οι μαθητές/τριες απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ανώνυμα και εμπιστευτικά.

2.2.Εργαλείο

Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο του Αντιλαμβανόμενου Τόπου της Αιτιότητας (Perceived Locus Of Causality-PLOC, Conell & Ryan, 1989) το οποίο ανιχνεύει το επίπεδο αυτο-προσδιορισμού των μαθητών καθώς και το είδος των κινήτρων που αυτοί διαθέτουν για τη συμμετοχή τους σε κάποια περιοχή μάθησης. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μετάφραση και προσαρμογή της αναθεωρημένης μορφής του PLOC στα ελληνικά στην περιοχή της Φυσικής Αγωγής των Vlachopoulos, Katartzi, Kontou, Moustaka, και Goudas (2011). Στην παρούσα έρευνα, δημιουργήθηκαν δύο εκδοχές της παραπάνω μετάφρασης, μια με διατύπωση

για το μάθημα της Γλώσσας και μια με διατύπωση για το μάθημα των Μαθηματικών (βλ. Παράρτημα). Ο κάθε μαθητής απάντησε ξεχωριστά για το καθένα.

Το ερωτηματολόγιο PLOC (αναθεωρημένη ελληνική εκδοχή) περιλαμβάνει συνολικά 19 προτάσεις οι οποίες αξιολογούν πέντε διαφορετικές κατηγορίες κινήτρου σύμφωνα με τη θεωρία των Ryan και Deci (2000):

Έλλειψη κινήτρων: με 4 προτάσεις (αρ. 4, 9, 14, 19, π.χ. «Ειλικρινά δεν ξέρω γιατί συμμετέχω στο μάθημα της Γλώσσας/Μαθηματικών»).

Εξωτερική ρύθμιση: με 3 προτάσεις (αρ., 8, 13, 18, π.χ. «Συμμετέχω στο μάθημα της Γλώσσας/Μαθηματικών επειδή έτσι μας υποχρεώνει το πρόγραμμα του σχολείου»).

Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση: με 4 προτάσεις (αρ. 3, 7, 12, 17, π.χ. «Συμμετέχω στο μάθημα της Γλώσσας/Μαθηματικών επειδή θα αισθανόμουν άσχημα εάν δεν το έκανα»).

Αναγνωρίσιμη ρύθμιση: με 4 προτάσεις (αρ. 2, 6, 11, 16, π.χ. «Συμμετέχω στο μάθημα της Γλώσσας/Μαθηματικών επειδή είναι σημαντικό για μένα το να προσπαθώ»).

Εσωτερικά κίνητρα: με 4 προτάσεις (αρ. 1, 5, 10, 15, π.χ. «Συμμετέχω στο μάθημα της Γλώσσας/Μαθηματικών γιατί μου είναι ευχάριστο»).

Οι απαντήσεις δίνονται σε μια 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (από 1 = Διαφωνώ απόλυτα έως το 5 = Συμφωνώ απόλυτα).

2.3. Διαδικασία

Κατά την είσοδο στις τάξεις γινόταν μία σύντομη ενημέρωση των μαθητών σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας και εξηγήθηκε ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και εμπιστευτικά έτσι ώστε να τα συμπληρώσουν με ειλικρίνεια. Αναφορικά με τη διαδικασία που ακολουθήθηκε, διαβάζονταν αρχικά προφορικά από την ερευνήτρια οι οδηγίες χορήγησης που αναγράφονταν στην αρχή του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες, πριν την έναρξη της συμπλήρωσης, συμπλήρωναν κάποια γενικά στοιχεία όπως ήταν η τάξη, η ηλικία, και το φύλο και τους εξηγούνταν η απαντητική κλίμακα (π.χ. το 1 σημαίνει ότι «Διαφωνώ Απόλυτα» με αυτό που λέει η πρόταση, κ.λπ.). Η ερευνήτρια έδινε το σήμα για τη

συμπλήρωση της κάθε πρότασης ξεχωριστά, ώστε να διασφαλιστεί ότι όλοι έχουν δώσει τις απαντήσεις τους στην ερώτηση. Εάν προέκυπταν απορίες ή ερωτήματα για το νόημα των προτάσεων, αυτές λύνονταν εκείνη τη στιγμή.

Κεφάλαιο 3

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. Δομική εγκυρότητα ερωτηματολογίου.

Προκειμένου να διαπιστωθεί η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, διενεργήθηκαν δύο αναλύσεις κύριων συνιστωσών με πλάγια περιστροφή αξόνων, μία για το ερωτηματολόγιο της Γλώσσας και μία για το ερωτηματολόγιο των Μαθηματικών. Οι πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των δύο αναλύσεων κύριων συνιστωσών καθώς και την εσωτερική αξιοπιστία κάθε παράγοντα που προέκυψε (δείκτης εσωτερικής συνοχής α του Cronbach).

Ως προς το ερωτηματολόγιο κινήτρων στη Γλώσσα, βρέθηκαν 5 παράγοντες με ιδιοτιμή >1 που εξηγούν το 55.06% της συνολικής διακύμανσης.

Πίνακας 1. Ανάλυση κύριων συνιστωσών (πλάγια περιστροφή αξόνων) για το ερωτηματολόγιο κινήτρων στη Γλώσσα.

	1	2	3	4	5
ANP-Γ6	.71				
ANP-Γ11	.67				
ΕΣΚ-Γ1	.61				
ANP-Γ2	.61				

ΕΣΚ-Γ10	.57				
ΑΝΡ-Γ16	.52				
ΕΞΡ-Γ13		.80			
ΕΝΔΡ-Γ3		.68			
ΕΞΡ-Γ18		.65			
ΕΞΡ-Γ8		.60			
ΕΝΔΡ-Γ12		.57			
ΕΛΚ-Γ9			.73		
ΕΛΚ-Γ19			.73		
ΕΛΚ-Γ4			.57		
ΕΛΚ-Γ14			.56		
ΕΣΚ-Γ15				.84	
ΕΣΚ-Γ5				.82	
ΕΝΔΡ-Γ17					.76
ΕΝΔΡ-Γ7					.57
Εξηγούμενη διακύμανση	19.55%	14.76%	8.44%	6.60%	5.70%
Cronbach's α	.75	.72	.70	.73	.43

Σημ.: ΕΛΚ-Γ = Έλλειψη κινήτρων-Γλώσσα, ΕΞΡ-Γ = Εξωτερική ρύθμιση-Γλώσσα, ΕΝΔΡ-Γ = Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση-Γλώσσα, ΑΝΡ-Γ = Αναγνωρίσιμη ρύθμιση-Γλώσσα, ΕΣΚ-Γ = Εσωτερικά κίνητρα-Γλώσσα

Στον παραπάνω Πίνακα 1, ο παράγοντας 1 εκπροσωπεί την *Αναγνωρίσιμη ρύθμιση* καθώς και τα *Εσωτερικά κίνητρα*, μιας και 2 προτάσεις της υποκλίμακας αυτής φορτίζουν στην Αναγνωρίσιμη ρύθμιση. Ο παράγοντας 2 αντανakλά την

Εξωτερική ρύθμιση ενώ φορτίζουν επίσης 2 προτάσεις της *Ενδοπροβαλλόμενης ρύθμισης*. Ο παράγοντας 3 εκπροσωπεί την *Έλλειψη κινήτρων* στο μάθημα της Γλώσσας και ο παράγοντας 4 τα *Εσωτερικά κίνητρα* με 2 προτάσεις. Στον τελευταίο παράγοντα 5 φορτίζουν 2 προτάσεις της *Ενδοπροβαλλόμενης ρύθμισης* με πολύ χαμηλή όμως εσωτερική συνοχή. Επομένως, με αναφορά στο μάθημα της Γλώσσας, η έννοια της *Ενδοπροβαλλόμενης ρύθμισης* φαίνεται να μην είναι τόσο διακριτή σε σχέση με τους άλλους τύπους κινήτρων.

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τους παράγοντες που προέκυψαν από την ανάλυση κύριων συνιστωσών του ερωτηματολογίου των Μαθηματικών με ιδιοτιμή >1 που εξηγούν το 66.07 % της συνολικής διακύμανσης.

Πίνακας 2. Ανάλυση κύριων συνιστωσών (πλάγια περιστροφή αξόνων) για το ερωτηματολόγιο κινήτρων στα Μαθηματικά.

	1	2	3	4	5	6
ΕΞΡ-M13	.81					
ΕΞΡ-M8	.75					
ΕΝΔΡ-M3	.62					
ΕΞΡ-M18	.59					
ΕΛΚ-M4		.79				
ΕΛΚ-M19		.71				
ΕΛΚ-M9		.66				
ΕΛΚ-M14		.65				
ΕΣΚ-M5			.85			
ΕΣΚ-M15			.83			
ΕΣΚ-M1			.65			
ΕΝΔΡ-M7				.82		
ΕΝΔΡ-M17				.80		

ΕΝΔΡ-M12				.58		
ΑΝΡ-M16					.81	
ΑΝΡ-M6					.72	
ΑΝΡ-M10					.60	
ΑΝΡ-M11						.80
ΑΝΡ-M2						.70
Εξηγούμενη διακύμανση	21.95%	17.26%	7.94%	7.57%	6.02%	5.30%
Cronbach's α	.71	.74	.76	.67	.72	.62

Σημ.: ΕΛΚ-M = Έλλειψη κινήτρων-Μαθηματικά, ΕΞΡ-M = Εξωτερική ρύθμιση-Μαθηματικά, ΕΝΔΡ-M = Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση-Μαθηματικά, ΑΝΡ-M = Αναγνωρίσιμη ρύθμιση-Μαθηματικά, ΕΣΚ-M = Εσωτερικά κίνητρα-Μαθηματικά

Στον Πίνακα 2, ο παράγοντας 1 εκπροσωπεί την *Εξωτερική ρύθμιση*, αλλά επίσης μια πρόταση της *Ενδοπροβαλλόμενης ρύθμισης* φορτίζει στον παράγοντα αυτόν. Ο παράγοντας 2 αντανακλά την *Έλλειψη κινήτρων* στο μάθημα των Μαθηματικών. Ο παράγοντας 3 εκπροσωπεί τα *Εσωτερικά κίνητρα* στα Μαθηματικά ενώ ο παράγοντας 4 την *Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση*. Οι παράγοντες 5 και 6 αντανακλούν την *Αναγνωρίσιμη ρύθμιση* στα Μαθηματικά ενώ σε αυτούς φορτίζει και μια πρόταση από τα *Εσωτερικά κίνητρα*. Μετά από την παραπάνω ανάλυση, αποφασίστηκε να αφαιρεθούν 2 προτάσεις: οι προτάσεις με αρ. 3 (ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση) και αρ. 10 (εσωτερικά κίνητρα), γιατί φορτίζουν η κάθε μια μόνη της σε διαφορετικό τύπο κινήτρου.

Με αναφορά λοιπόν στα Μαθηματικά, οι τύποι κινήτρων της θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού φαίνεται να είναι περισσότερο διακριτοί από το συγκεκριμένο δείγμα συμμετεχόντων μαθητών σε σχέση με το μάθημα της Γλώσσας. Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα, δημιουργήθηκαν 11 νέες σύνθετες μεταβλητές οι οποίες εκπροσωπούν τους παράγοντες που προέκυψαν από τις αναλύσεις κύριων συνιστωσών. Στις αναλύσεις που ακολουθούν, εισήχθησαν οι νέες αυτές σύνθετες μεταβλητές.

3.2.Περιγραφική στατιστική

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων που εξήχθησαν από την ανάλυση κύριων συνιστωσών για κάθε ένα από τα δύο ερωτηματολόγια φαίνονται στον παρακάτω Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων.

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μ.Ο.	Τ.Α.
ANPEΣK-Γ	2.00	5.00	4.28	.55
ΕΞΡΕΝΔ-Γ	1.00	4.80	2.73	.98
ΕΛΚ-Γ	1.00	4.25	1.80	.83
ΕΣΚ-Γ	1.00	5.00	3.19	1.11
ΕΝΔΡ-Γ	1.00	5.00	3.33	1.03
ΕΞΡ-Μ	1.00	5.00	2.50	1.13
ΕΛΚ-Μ	1.00	4.75	1.68	.86
ΕΣΚ-Μ	1.00	5.00	3.61	1.01
ΕΝΔΡ-Μ	1.00	5.00	3.25	1.02
ΑΝΡ-Μ1	1.00	5.00	4.48	.74
ΑΝΡ-Μ2	1.00	5.00	4.36	.78

Σημ.: ANPEΣK-Γ= Αναγνωρίσιμη ρύθμιση-Εσωτερικά κίνητρα-Γλώσσα, ΕΞΡΕΝΔ-Γ= Εξωτερική ρύθμιση-Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση-Γλώσσα, ΕΛΚ-Γ= Έλλειψη κινήτρων-Μαθηματικά, ΕΣΚ-Γ= Εσωτερικά κίνητρα-Γλώσσα, ΕΝΔΡ-Γ= Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση-Γλώσσα, ΕΞΡ-Μ= Εξωτερική ρύθμιση-Μαθηματικά, ΕΛΚ-Μ= Έλλειψη κινήτρων- Μαθηματικά, ΕΣΚ-Μ= Εσωτερικά κίνητρα-Μαθηματικά, ΕΝΔΡ-Μ= Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση-Μαθηματικά, ΑΝΡ-Μ1= Αναγνωρίσιμη ρύθμιση-Μαθηματικά1, ΑΝΡ-Μ2= Αναγνωρίσιμη ρύθμιση-Μαθηματικά2.

Από τον Πίνακα 3 παρατηρούμε ότι, ως προς τη Γλώσσα, οι συμμετέχοντες μαθητές δηλώνουν τον υψηλότερο βαθμό συμφωνίας με τον παράγοντα Αναγνωρίσιμη ρύθμιση-Εσωτερικά κίνητρα και τον χαμηλότερο με τον παράγοντα Έλλειψη κινήτρων. Αντίστοιχα είναι τα ευρήματα και για τα Μαθηματικά.

3.3.Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων κινήτρων.

Στις σύνθετες μεταβλητές που προέκυψαν από την ανάλυση κύριων συνιστωσών εφαρμόστηκαν αναλύσεις συσχέτισης με το δείκτη Pearson's r . Στον Πίνακα 4 φαίνονται οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων του κάθε ερωτηματολογίου.

Πίνακας 4. Συντελεστές συσχέτισης Pearson r μεταξύ των παραγόντων των ερωτηματολογίων κινήτρων στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1.ΑΝΡΕΣΚ-Γ	-										
2.ΕΕΡΕΝΔ-Γ	-.05	-									
3.ΕΛΚ-Γ	-.28**	.16*	-								
4.ΕΣΚ-Γ	.43**	.00	-.19**	-							
5.ΕΝΔΡ-Γ	.18*	.33**	-.07	.14*	-						
6.ΕΕΡ-Μ	.01	.70**	.30**	.02	.17*	-					
7.ΕΛΚ-Μ	-.16*	.19**	.59**	-.06	.02	.33**	-				
8.ΕΣΚ-Μ	.26**	-.06	-.15*	.45**	.06	-.10	-.30**	-			
9.ΕΝΔΡ-Μ	.04	.44**	.03	-.00	.57**	.31**	.06	.10	-		
10.ΑΝΡ-Μ1	.37**	.04	-.20**	.06	.04	.04	-.32**	.31**	.19**	-	
11.ΑΝΡ-Μ2	.38**	.06	-.10	.10	.16*	.09	-.22**	.29**	.09	.39**	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Σημ.: ΑΝΡΕΣΚ-Γ= Αναγνωρίσιμη ρύθμιση-Εσωτερικά κίνητρα-Γλώσσα, ΕΕΡΕΝΔ-Γ= Εξωτερική ρύθμιση-Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση-Γλώσσα, ΕΛΚ-Γ= Έλλειψη κινήτρων-Μαθηματικά, ΕΣΚ-Γ= Εσωτερικά κίνητρα-Γλώσσα, ΕΝΔΡ-Γ= Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση-Γλώσσα, ΕΕΡ-Μ= Εξωτερική ρύθμιση-Μαθηματικά, ΕΛΚ-Μ= Έλλειψη κινήτρων- Μαθηματικά, ΕΣΚ-Μ= Εσωτερικά κίνητρα-Μαθηματικά, ΕΝΔΡ-Μ= Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση-Μαθηματικά, ΑΝΡ-Μ1= Αναγνωρίσιμη ρύθμιση-Μαθηματικά1, ΑΝΡ-Μ2= Αναγνωρίσιμη ρύθμιση-Μαθηματικά2.

Από τον Πίνακα 4 παρατηρείται ότι, τόσο στη Γλώσσα όσο και στα Μαθηματικά, οι υψηλότερες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις αφορούν τη σχέση των παραγόντων Αναγνωρίσιμη ρύθμιση και Εσωτερικά κίνητρα, Εξωτερική ρύθμιση και Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση, και Έλλειψη κινήτρων και Αναγνωρίσιμη ρύθμιση (αρνητική συσχέτιση). Επίσης όμως παρατηρείται ότι, με αναφορά στα Μαθηματικά, βρίσκονται συσχετίσεις μεγαλύτερης έντασης μεταξύ των παραγόντων κινήτρων. Για παράδειγμα, ο παράγοντας Έλλειψη κινήτρων συσχετίζεται θετικά με τα Εξωτερικά κίνητρα και αρνητικά με τα Εσωτερικά κίνητρα. Τέλος, σημαντικά συσχετίζονται ο ίδιος τύπος κινήτρου στη Γλώσσα με τον αντίστοιχο τύπο στα Μαθηματικά, για παράδειγμα, η Εξωτερική ρύθμιση (.70), η Έλλειψη κινήτρου (.59) και η Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση (.57).

3.4. Διαφορές κινήτρων σε σχέση με το μάθημα/γνωστικό αντικείμενο.

Προκειμένου να διερευνηθεί αν τα κίνητρα των μαθητών διαφοροποιούνται ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο αναφέρονται, εφαρμόστηκε μια πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (repeated measures MANOVA). Στην ανάλυση αυτή εισήχθησαν δύο ομάδες μεταβλητών. Στην πρώτη ομάδα περιλαμβάνονταν οι 5 παράγοντες που προέκυψαν από την ανάλυση κύριων συνιστωσών του ερωτηματολογίου που αναφερόταν στη Γλώσσα, δηλαδή η Έλλειψη κινήτρων, η Εξωτερική ρύθμιση-Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση, η Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση, η Αναγνωρίσιμη ρύθμιση-Εσωτερικά κίνητρα και τα Εσωτερικά κίνητρα. Στη δεύτερη ομάδα περιλαμβάνονταν οι 5 από τους 6 παράγοντες που προέκυψαν από την ανάλυση κύριων συνιστωσών του ερωτηματολογίου που αναφερόταν στα Μαθηματικά, δηλαδή η Έλλειψη κινήτρων, η Εξωτερική ρύθμιση, η Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση, η Αναγνωρίσιμη ρύθμιση-1 και τα Εσωτερικά κίνητρα. Ο έκτος παράγον του ερωτηματολογίου των Μαθηματικών δε συμπεριλήφθηκε αφού αντανάκλα την Αναγνωρίσιμη ρύθμιση-2 με δύο προτάσεις έναντι των τριών προτάσεων του παράγοντα Αναγνωρίσιμη ρύθμιση-1. Η ανάλυση αυτή έδειξε ότι συνολικά υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο γνωστικών περιοχών για τους πέντε τύπους κινήτρου (Wilks' $L = .800$, $F(5, 188) = 9.429$, $p = .000$, partial $\eta^2 = .200$).

Στη συνέχεια τα μονομεταβλητά τεστ (univariate tests) έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Γλώσσας και Μαθηματικών υπήρχαν στους τέσσερις τύπους κινήτρου, με εξαίρεση την Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση. Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τους δείκτες των μονομεταβλητών τεστ.

Πίνακας 5. Πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις - Μονομεταβλητά τεστ.

	M.O.	<i>F</i>	df	<i>p</i>	partial η^2
ΕΛΚ-Γ	1.80	4.447	1, 192	.036	.023
ΕΛΚ-Μ	1.68				
ΕΞΡΕΝΔ-Γ	2.73	14.981	1, 192	.000	.072
ΕΞΡ-Μ	2.50				
ΕΝΔΡ-Γ	3.33	1.563	1, 192	.213	.008
ΕΝΔΡ-Μ	3.25				
ΑΝΡΕΣΚ-Γ	4.28	13.469	1, 192	.000	.066
ΑΝΡ-Μ1	4.48				
ΕΣΚ-Γ	3.19	26.584	1, 192	.000	.122
ΕΣΚ-Μ	3.61				

Σημ.: ΕΛΚ-Γ= Έλλειψη Κινήτρων-Γλώσσα, ΕΛΚ-Μ= Έλλειψη Κινήτρων-Μαθηματικά, ΕΞΡΕΝΔ-Γ= Εξωτερική ρύθμιση- Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση-Γλώσσα, ΕΞΡ-Μ= Εξωτερική ρύθμιση-Μαθηματικά, ΕΝΔΡ-Γ= Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση-Γλώσσα, ΕΝΔΡ-Μ= Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση-Μαθηματικά, ΑΝΡΕΣΚ-Γ= Αναγνωρίσιμη ρύθμιση-Εσωτερικά κίνητρα-Γλώσσα, ΑΝΡ-Μ1= Αναγνωρίσιμη ρύθμιση-Μαθηματικά1, ΕΣΚ-Γ= Εσωτερικά κίνητρα-Γλώσσα, ΕΣΚ-Μ= Εσωτερικά κίνητρα-Μαθηματικά.

Από τον Πίνακα 5 φαίνεται ότι η ισχυρότερη διαφορά βρέθηκε ως προς τα Εσωτερικά κίνητρα των μαθητών στα Μαθηματικά που ήταν σημαντικά υψηλότερα

από τα αντίστοιχα στη Γλώσσα. Το ίδιο ισχύει και για την Αναγνωρίσιμη ρύθμιση. Σε γενικές γραμμές, τα πιο εσωτερικού τύπου κίνητρα ήταν σημαντικά υψηλότερα στα Μαθηματικά σε σχέση με τη Γλώσσα. Αντιθέτως, η Εξωτερική ρύθμιση και η Έλλειψη κινήτρων ήταν σημαντικά υψηλότερα στη Γλώσσα σε σχέση με τα Μαθηματικά.

3.5. Διαφορές κινήτρων σε σχέση με την ηλικία και το φύλο.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν πολυμεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης (MANOVAs) που διερευνούν πιθανές διαφορές μεταξύ των παραγόντων κινήτρων ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες/τάξεις, Ε' και Στ' δημοτικού, και ανάμεσα στα δύο φύλα. Δύο MANOVAs πραγματοποιήθηκαν για το ερωτηματολόγιο της Γλώσσας με ανεξάρτητη μεταβλητή την τάξη και, στη συνέχεια, το φύλο. Οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι 5 παράγοντες του ερωτηματολογίου της Γλώσσας. Αντίστοιχες αναλύσεις έγιναν και για τα Μαθηματικά.

Ως προς τη Γλώσσα, τα πολυμεταβλητά τεστ δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε μεταξύ των δύο τάξεων ούτε μεταξύ των φύλων ως προς τους παράγοντες κινήτρων. Με βάση τα μονομεταβλητά τεστ, βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τον παράγοντα Έλλειψη κινήτρων με τα αγόρια να δίνουν υψηλότερους μέσους όρους ($M=1.96$) σε σχέση με τα κορίτσια ($M=1.63$) ($F_{(1, 128)}=5.276, p=.023$). Επίσης, τα δύο φύλα διέφεραν στον παράγοντα Εξωτερική ρύθμιση-Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση στη Γλώσσα με τα αγόρια να δίνουν υψηλότερους μέσους όρους ($M=2.99$) σε σχέση με τα κορίτσια ($M=2.65$) ($F_{(1, 128)}=4.263, p=.041$).

Ως προς τα Μαθηματικά, με βάση τα πολυμεταβλητά τεστ, και πάλι δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε μεταξύ των δύο τάξεων ούτε μεταξύ των φύλων ως προς τους παράγοντες κινήτρων. Με βάση τα μονομεταβλητά τεστ, οι δύο ηλικιακές ομάδες διέφεραν ως προς τα Εξωτερικά Κίνητρα. Η Ε' τάξη δηλώνει υψηλότερα εξωτερικά κίνητρα στα Μαθηματικά ($M=2.68$) σε σχέση με την Στ' τάξη ($M=2.32$) ($F_{(1, 191)}=4.917, p=.028$).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σύμφωνα με τη Θεωρία του Αυτο-προσδιορισμού των Deci και Ryan (1985, 2000) που παρουσιάστηκε στο πρώτο κεφάλαιο υπάρχουν πέντε διακριτοί τύποι κινήτρων της συμπεριφοράς. Αυτοί είναι: η έλλειψη κινήτρων, η εξωτερική ρύθμιση, η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση, η αναγνωρίσιμη ρύθμιση και τα εσωτερικά κίνητρα. Ο πρώτος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει εάν αυτοί οι διαφορετικοί τύποι κινήτρων ανευρίσκονται ως διακριτοί και στους Έλληνες μαθητές δημοτικού σε σχέση με τα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Με βάση τα ευρήματα της εργασίας αυτό φάνηκε σε γενικές γραμμές να ισχύει. Τα παιδιά στο τέλος του δημοτικού φαίνεται ότι διακρίνουν διαφορετικούς λόγους για τους οποίους συμμετέχουν στα δύο αυτά μαθήματα. Ως προς τα Μαθηματικά μάλιστα η δομή των αναδύομενων παραγόντων ήταν περισσότερο ξεκάθαρη σε σχέση με τη Γλώσσα. Ίσως η περισσότερη δομημένη φύση του μαθήματος των Μαθηματικών να παίζει ρόλο στο αποτέλεσμα αυτό. Προγενέστερες έρευνες που υλοποιήθηκαν τόσο στο εξωτερικό αλλά και στην ελληνική επικράτεια, όπως των Goudas et al. (1994), Goudas et al. (2000), Ntoumanis, Barkoukis, και Thogersen-Ntoumani (2009), Ntoumanis (2001, 2005), Vlachopoulos et al. (2011), Vlachopoulos (2012), κατέληξαν σε παρόμοια αποτελέσματα, καθώς βρήκαν πως οι μαθητές από το τέλος του δημοτικού και μετά ήταν σε θέση να διακρίνουν τα είδη κινήτρου αναφορικά με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Μια παρατήρηση που προέκυψε από τις αναλύσεις κύριων συνιστωσών των δύο ερωτηματολογίων ήταν ότι η έννοια της Ενδοπροβαλλόμενης Ρύθμισης δεν ήταν τόσο διακριτή από τους μαθητές, ιδιαίτερα με αναφορά στη Γλώσσα. Επίσης, τα Εσωτερικά κίνητρα φαίνονται να συγχέονται σε ένα βαθμό με την Αναγνωρίσιμη ρύθμιση, εύρημα που δικαιολογείται καθώς οι δύο αυτές κατηγορίες βρίσκονται εννοιολογικά κοντά. Τα κοινά τους στοιχεία είναι περισσότερα από τις διαφορές τους, κάτι που υποδεικνύεται και από τη Θεωρία του Αυτο-προσδιορισμού, σύμφωνα με την οποία η Αναγνωρίσιμη ρύθμιση είναι το σκαλοπάτι για τη μετάβαση ενός ατόμου στα Εσωτερικά κίνητρα, το οποίο χαρακτηρίζεται από την εσωτερίκευση μίας αξίας, στάσης ή συμπεριφοράς ως προσωπική επιλογή. Βέβαια, ένας ακόμα παράγοντας που μπορεί να συνηγορεί σε αυτό το εύρημα είναι ότι οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές Δημοτικού και όχι Γυμνασίου όπως συμβαίνει με άλλες έρευνες (Goudas et al., 1994. Ntoumanis, 2001. Ryan & Conell, 1989. Vlachopoulos et al., 2011). Τα άτομα ηλικίας

12 και άνω τείνουν να διακρίνουν τα Εσωτερικά κίνητρα από την Αναγνωρίσιμη ρύθμιση (Goudas et al, 2000). Η σταδιακή ωρίμανση του εγκεφάλου στα μεγαλύτερα παιδιά επιτρέπει στις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες να λάβουν χώρα, όπως η κριτική σκέψη. Ενώ παιδιά κάτω των 12, τα οποία βρίσκονται ακόμα σε ένα μεταβατικό στάδιο της ανάπτυξής τους που είναι το πέρασμα στην εφηβεία, πιθανώς να συγχέουν ακόμη κοντινές έννοιες.

Όσον αφορά το είδος των κινήτρων που υπερισχύει για τη συμμετοχή των μαθητών στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, η έρευνα έδειξε ότι το υψηλότερο σκορ και για τα δύο γνωστικά αντικείμενα δόθηκε στην Αναγνωρίσιμη ρύθμιση (Μ.Ο. Γλώσσα = 4.28, Μ.Ο. Μαθηματικά = 4.48). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν την αξία των δύο αυτών μαθημάτων και συμμετέχουν χωρίς απαραίτητα ανταμοιβές και άλλες εξωτερικές πιέσεις. Αυτό σημαίνει ότι είναι πιθανό οι μαθητές να συμμετέχουν πιο ενεργά, με προσωπική προθυμία και θέληση (Deci et al., 1991. Deci & Ryan, 2000. Vansteenkiste et al., 2006). Η εσωτερίκευση εδώ φαίνεται να έχει συντελεστεί σε μεγάλο βαθμό, καθώς η συμμετοχή των μαθητών στα μαθήματα αυτά ενσωματώνεται ως μέρος των προσωπικών επιλογών τους. Το επίπεδο αυτο-προσδιορισμού και αυτονόμησης είναι αρκετά υψηλό στον τύπο αυτό κινήτρου. Εν τούτοις, η Αναγνωρίσιμη ρύθμιση τοποθετείται στην ευρύτερη κατηγορία των εξωτερικών κινήτρων καθώς διατηρεί το χρησιμοθηρικό χαρακτήρα της, δηλαδή ο μαθητής δε συμμετέχει στη δραστηριότητα επειδή θα του προσφέρει ικανοποίηση και ευχαρίστηση αλλά γιατί θα κερδίσει κάτι. Δεύτερος τύπος κινήτρου στη Γλώσσα αναδεικνύεται η Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση ενώ στα Μαθηματικά τα Εσωτερικά κίνητρα. Αντιθέτως, το χαμηλότερο σκορ και για τα δύο μαθήματα βρέθηκε να δίνεται, όπως ήταν αναμενόμενο, στην κατηγορία Έλλειψη κινήτρων (Μ.Ο. Γλώσσα = 1.80, Μ.Ο. Μαθηματικά = 1.68). Τα ευρήματα που περιγράφηκαν συμφωνούν με άλλες έρευνες, όπως των Ntoumanis (2001), Murcia, Coll και Garzon (2009) και Vlachopoulos et al. (2011) που έγιναν σε Αγγλία, Ισπανία και Ελλάδα αντίστοιχα με αναφορά στη Φυσική Αγωγή.

Σε συνέχεια των παραπάνω ευρημάτων, βρέθηκε ότι οι αναφορές των μαθητών για τα κίνητρα διέφεραν συνολικά σημαντικά μεταξύ των δύο μαθημάτων, Γλώσσας και Μαθηματικών. Τα μονομεταβλητά τεστ έδειξαν ότι στα Μαθηματικά οι αναφορές των μαθητών ήταν σημαντικά υψηλότερες σε σχέση με τη Γλώσσα ως προς τα Εσωτερικά κίνητρα και ως προς την Αναγνωρίσιμη ρύθμιση. Αντιθέτως, οι

αναφορές των μαθητών ήταν σημαντικά υψηλότερες στη Γλώσσα σε σχέση με τα Μαθηματικά ως προς την Εξωτερική ρύθμιση και ως προς την Έλλειψη κινήτρων. Αυτό σημαίνει ότι η εξεταζόμενη ομάδα μαθητών αναφέρει σημαντικά υψηλότερα εσωτερικής φύσης κίνητρα σε σχέση με τα Μαθηματικά ενώ αναφέρει περισσότερο εξωτερικής φύσης κίνητρα σε σχέση με τη Γλώσσα. Τα ευρήματα αυτά θα πρέπει ελεγχθούν με περαιτέρω έρευνες στο μέλλον καθώς δεν υπάρχουν παρόμοια δεδομένα για να γίνει σύγκριση.

Οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων κινήτρων που βρέθηκαν συμφωνούν με τις προηγούμενες έρευνες (π.χ. Vlachopoulos et al., 2011) καθώς βρέθηκε ότι κοντινές εννοιολογικά κατηγορίες κινήτρων συσχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους με θετική ενίσχυση ενώ αντίθετες εννοιολογικά κατηγορίες κινήτρων (Έλλειψη κινήτρων και Αναγνωρίσιμη ρύθμιση) συσχετίζονται αρνητικά μεταξύ τους. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε επίσης να θεωρηθεί ως υποστήριξη της εννοιολογικής εγκυρότητας του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε.

Τέλος, μελετώντας αν υπήρξαν διαφορές στα κίνητρα των μαθητών ανάλογα με την τάξη και το φύλο τους, σε γενικές διαφορές αυτές δεν ήταν μεγάλες ούτε συστηματικές. Για παράδειγμα, ως προς την ηλικία, οι μαθητές της Ε΄ τάξης αναφέρουν υψηλότερα Εσωτερικά κίνητρα στα Μαθηματικά σε σχέση με τους μαθητές της Στ΄ τάξης. Αυτό εμμέσως οδηγεί στο ακόλουθο ερώτημα προς διερεύνηση: «Με την πάροδο της ηλικίας συντελείται μείωση του ενδιαφέροντος των παιδιών για τα Μαθηματικά;». Μία έρευνα που έγινε από τους Gillet, Vallerand και Lafreniere (2012) έδειξε πως τα Εσωτερικά κίνητρα αρχίζουν να μειώνονται κατά το στάδιο μετάβασης από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο. Αυτή η μείωση σταματάει σε ηλικία 16-17 ετών, όμως κάτι τέτοιο χρήζει περαιτέρω έρευνας. Ενώ ως προς τις διαφορές φύλου, βρέθηκε πως στη Γλώσσα τα κορίτσια έδιναν χαμηλότερους μέσους όρους απαντήσεων στους παράγοντες Έλλειψη κινήτρων και Εξωτερική ρύθμιση-Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση σε σχέση με τα αγόρια. Το εύρημα αυτό μπορεί ίσως να ερμηνευθεί από τη στροφή που παρατηρείται στο τέλος του δημοτικού στις προτιμήσεις πολλών κοριτσιών στα θεωρητικά μαθήματα και πολλών αγοριών στα Μαθηματικά.

Συμπερασματικά, από την παρούσα έρευνα προκύπτει πως η κατηγοριοποίηση των κινήτρων που προτείνουν οι Deci και Ryan στη Θεωρία του Αυτο-προσδιορισμού

(2000) και η αξιολόγησή της μέσω του εργαλείου PLOC που χρησιμοποιήθηκε στην εργασία αυτή φαίνονται να ισχύουν σε μεγάλο βαθμό και στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης. Αν και τέτοια ευρήματα υπάρχουν από το παρελθόν με έρευνες που αφορούν τη Φυσική Αγωγή (Chatzisarantis, Hagger, Biddle, Smith & Wang, 2003. Goudas et al., 2000. Hassandra, Goudas, & Chroni, 2003. Ntoumanis, 2001. Vlachopoulos, 2012), εν τούτοις, αυτά ενισχύονται από την παρούσα έρευνα που μελέτησε το θέμα αυτό με αναφορά στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Παρόλα αυτά, υπήρξαν όπως διαφάνηκε και κάποιες διαφοροποιήσεις των τύπων των κινήτρων στις γνωστικές περιοχές που εξετάστηκαν εδώ και οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη σε περίπτωση μεταγενέστερων ερευνών. Γενικότερα όμως, τα αποτελέσματα της έρευνας συμβαδίζουν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία τόσο την ελληνική όσο και του εξωτερικού. Επομένως, η συμβολή της παρούσας έρευνας συνδέεται με την προσφορά νέων δεδομένων που σχετίζονται με την εφαρμογή της Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε γνωστικούς τομείς, όπως της Γλώσσας και των Μαθηματικών -πέρα από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Σχετικά με τις αδυναμίες της παρούσας έρευνας, αυτές είναι ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερος με σκοπό τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων αυτών. Παρόλα αυτά, αποτελεί την αφετηρία και το ερέθισμα για μελλοντικές έρευνες ενώ ταυτόχρονα προσφέρει κάποιες αρχικές γενικές τάσεις σχετικά με το είδος και το επίπεδο κινητοποίησης των Ελλήνων μαθητών δημοτικού στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Επίσης, θα μπορούσε το εργαλείο αυτό να χορηγηθεί και με αναφορά σε άλλα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, όπως η Ιστορία, η Γεωγραφία, η Μουσική, η Φυσική, έτσι ώστε να δούμε και τι ισχύει σε αυτές τις περιπτώσεις αναφορικά με τα κίνητρα των παιδιών. Επιπροσθέτως, δεν υπήρχε μεγάλο εύρος ηλικιών των ατόμων που συμμετείχαν. Συγκεκριμένα, πήραν μέρος παιδιά ηλικίας 11 και 12 ετών μόνο, κάτι που περιορίζει τη γενίκευση των ευρημάτων. Στο μέλλον, μπορούν να συμπεριληφθούν και μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου με σκοπό να παρατηρηθούν πιθανές διαφοροποιήσεις των κινήτρων ανάλογα με τη χρονολογική ηλικία.

Κλείνοντας, προτείνουμε πως το ερωτηματολόγιο θα μπορούσε να συνοδεύεται και από τη διεξαγωγή συνεντεύξεων, δηλαδή να συνδυαστούν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Η συνέντευξη αποτελεί μία αρκετά καλή μέθοδο, εάν θέλουμε

να έχουμε και ποιοτικώς τεκμηριωμένα δεδομένα που στοχεύουν στην κατάδειξη των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων σε σχέση με τα κίνητρα.

Πρακτικές εφαρμογές στην εκπαίδευση. Η ενότητα αυτή αναφέρεται σε εφαρμογές της Θεωρίας του Αυτο-προσδιορισμού των Deci και Ryan στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, πρόκειται για προτάσεις που αναδύονται μέσα από την έρευνα και στο παρελθόν έχει φανεί πως μπορεί να έχουν θετικές συνέπειες στη μάθηση αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών. Αρχικά, είτε πρόκειται για την οικογένεια είτε για το σχολικό πλαίσιο αυτό θα πρέπει να προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα για επιλογές και αυτονόμηση έτσι ώστε να μουν οι βάσεις για υψηλότερο βαθμό αυτο-προσδιορισμού (Deci et al., 1991). Για να επιτευχθεί όμως κάτι τέτοιο ο δάσκαλος ή ο γονέας θα πρέπει να παρέχει δυνατότητες επιλογών, να επεξηγεί στο παιδί το νόημα της κάθε δραστηριότητας, να ανατροφοδοτεί θετικά το παιδί σχετικά με την επίδοση του ή τη συμπεριφορά με ήρεμο τρόπο, χωρίς υπερβολές και να μην πιέζεται το παιδί από το περιβάλλον (Niemec & Ryan, 2009). Έρευνες έχουν δείξει πως δάσκαλοι που έχουν μία διάθεση να υποστηρίξουν τους μαθητές τους να γίνουν αυτόνομοι τείνουν να τα καταφέρνουν καθώς αυτό αντικατοπτρίζεται στο γενικότερο κλίμα της τάξης (Deci et al., 1991). Το περιβάλλον στο οποίο ζει ένα παιδί και αναπτύσσεται οφείλει να του παρέχει ένα αίσθημα ασφάλειας και δημιουργικής αίσθησης, καλύπτοντας την ανάγκη για επάρκεια αλλά και για αυτονομία και όχι να του επιβάλλει αυτό που το περιβάλλον θεωρεί ως «κοινωνικά αποδεκτό».

Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός και ο γονέας οφείλουν να καλλιεργήσουν μία στενή σχέση με το παιδί που στηρίζεται στην αγάπη, τον αμοιβαίο σεβασμό, τη ζεστασιά, τη φροντίδα. Δεν θέλουμε αδιάφορους, ψυχρούς και απόμακρους δασκάλους και γονείς γιατί κάτι τέτοιο θα πλήξει σοβαρά τα κίνητρα των παιδιών αλλά και την ανάγκη του για σύναψη σχέσεων με τους σημαντικούς άλλους (Ryan & Deci, 2000). Επομένως, όπως διαφαίνεται οι επιδράσεις που ασκεί το περιβάλλον σε ένα μαθητή καθορίζουν το βαθμό στον οποίο αυτός θα καταφέρει να καταστεί ανεξάρτητος και αυτό-προσδιοριζόμενος. Σημαντικοί παράγοντες για επιτυχία είναι κατά πόσο οι ενήλικοι θα ικανοποιήσουν τις τρεις *Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες* του για να κατακτήσει νέες δεξιότητες και συμπεριφορές που θα τον οδηγήσουν στην ψυχολογική ευημερία και ευμάρεια (Ryan & Deci, 2000).

Επίλογος. Η συμβουλή της *Θεωρίας του Αυτό-προσδιορισμού* των Deci και Ryan λοιπόν είναι οι δάσκαλοι και οι γονείς να μην επιδιώκουν να ελέγχουν κάθε κίνηση των παιδιών τους και να επικεντρώσουν την προσοχή τους στην προσπάθεια να δομήσουν ένα περιβάλλον και ένα κλίμα που θα βοηθήσει το παιδί να ανεξαρτητοποιηθεί και να κερδίσει μία καλύτερη ποιότητα ζωής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Baumeister, R., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.

Chatzisarantis, N. L. D., Hagger, M. S., Biddle, S. J. H., Smith, B., & Wang, J. C. K. (2003). A meta-analysis of perceived locus of causality in exercise, sport, and physical education contexts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 284-306.

Deci, E., Benware, R., & Landy, D. (2006). The attribution of motivation as a function of output and rewards. *Journal of Personality*, 2, 652-667.

Deci, E., Eghari, H., Patrick, B., & Leone, D., (1994). Facilitating Internalization: The Self-Determination perspective. *Journal of Personality*, 62 (1), 119- 142.

Deci, E., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in children with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, 25 (7), 457-471.

Deci, E., Koestner, R., & Ryan, R., (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125 (6), 627-668.

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E., & Ryan, R., (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivating learning and achievement. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.) *Achievement and motivation. A social-developmental perspective* (pp. 9-36). Cambridge: University of Cambridge.

Deci, E., & Ryan, R., (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the Self-Determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268.

Deci, E., & Ryan, R. (2002). *The Handbook of Self- Determination Research*. USA: University of Rochester Press.

Deci, E., & Ryan, R., (2008). Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49 (3), 182-185.

Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation and Education: The Self – Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 325-346.

Deci, E., & Vansteenkiste, M., (2004). Self-Determination Theory and Basic Need Satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27 (1), 23-40.

Elliot, A., Faler, J., & McGregor, H., (2000). Competence valuation as a strategic intrinsic motivation process. *PSPB*, 26 (7), 780-794.

Elliot, S., Kratochwill, T., Littlefield- Cook, J., & Travers, J., (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα, Gutenberg.

Gillet, N., Vallerand, R., & Lafreniere, M., (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychological Education*, 15, 77-95.

Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.

- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2000). Predictors of students' intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education, 15*, 271-280.
- Grolnick, W., & Ryan, R., (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81* (2), 143-154.
- Grolinick, W., & Ryan, R., & Deci, E., (1991). Inner resources for school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology, 83* (4), 508-517.
- Gunnell, K., Crocker, P., Wilson, P., Mack, D., & Zumbo, B., (2013). Psychological need satisfaction and thwarting: a test of Basic Psychological Needs Theory in physical activity contexts, *Psychology of Sport and Exercise, 14*, 599-607.
- Hagger, M. S., Barkoukis, V., Chatzisarantis, N. L. D., Wang, J. C. K., & Baranowski, J. (2005). Perceived autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: a cross-cultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology, 97*, 376-390.
- Hassandra. M., Goudas, M., & Chroni, S., (2003). Examining factors associating with intrinsic motivation in physical education: A qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise, 4*, 211-223.
- Kasser, V.G., & Ryan, R., (1999). The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well- being and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology, 29* (5), 935-954.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α., (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

La Guardia, J. G. (2009). Developing who I am: A Self-Determination theory approach to the establishment of healthy identities. *Educational Psychologist, 44*, 90–104.

Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivation orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology, 97*, 184–196.

Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2011). Measuring student motivation for physical education: examining the psychometric properties of the Perceived Locus of Causality Questionnaire and the Situational Motivation Scale. *Psychology of Sport and Exercise, 12*, 284-292.

Murcia, J. A., Coll, D. G., Garzon, M., (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: the Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology, 12 (1)*, 327-337.

Niemec, C., & Ryan, R., (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: applying Self-Determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education, 7 (2)*, 133-144.

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 225-242.

Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology, 97*, 444-453.

Ntoumanis, N., Barkoukis, V., & Thogersen-Ntoumani, C. (2009). Developmental trajectories of motivation in physical education: course, demographic differences, and antecedents. *Journal of Educational Psychology, 101*, 717-728.

Παπαχαρίσης, Β., Χασάνδρα Μ., & Γούδας, Μ., (2000). Ο ρόλος της εσωτερικής παρακίνησης στο μάθημα της σχολικής Φυσικής Αγωγής. *Φυσική Δραστηριότητα & Ποιότητα Ζωής, 1*, 1-15. Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2014. www.academia.edu.gr.

Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54–67.

Ryan, R. M. (2012). *The Oxford Handbook of Human Motivation*. Oxford University Press, Inc.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749-761.

Ryan, R. M., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. (2006). Self –Regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, Self-Determination and will?. *Journal of Personality, 74* (6), 1558-1586.

Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. (1997). Nature and autonomy: An organizational view on the social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology, 9*, 701-728.

Ryan, R. M., Lynch, M., Vansteenkiste, M., & Deci., E. (2011). Motivation and autonomy in counseling psychotherapy and behavior change: A look at theory and practice. *The Counseling Psychologist, 39* (2), 193-260.

Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. (1994). Representations of relationships to teachers, parents and friends as predictors of academic motivation and self –esteem. *Journal of Early Adolescence, 14* (2), 226-249.

Ryan, R. M., & Weinstein, N. (2009). Undermining quality teaching and learning: a Self-Determination theory perspective on high-stakes testing. *Theory and Research in Education*, 7 (2), 224- 233.

Slavin, R., (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, J. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Vallerand, R. (2001a). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and look at the future. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sports Psychology* (3rd ed., pp. 59-83). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Vallerand, R. (2001b). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-320). Champaign, IL: Human Kinetics.

Vallerand, R., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: a prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-621.

Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: a test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in Self-Determination Theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.

Vlachopoulos, S. (2012). The role of Self-Determination Theory variables in predicting middle school student's subjective vitality. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 179-204.

Vlachopoulos, S., Katartzi, E., Kontou, M., Moustaka, F., & Goudas, M. (2011). The revised perceived locus of causality in physical education scale: Psychometric evaluation among youth. *Psychology of Sport and Exercise, 12*, 583-592.

Ιστοσελίδες:

www.selfdeterminationtheory.org

www.wikipaideia.gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Τάξη:

Φύλο:

<p>Πόσο συμφωνείς με κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις; Βάλε σε κύκλο <u>ΜΟΝΟ ΕΝΑΝ ΑΡΙΘΜΟ</u> για κάθε πρόταση.</p> <p>Γιατί συμμετέχεις στο μάθημα της Γλώσσας;</p>		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Έτσι & έτσι	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Συμμετέχω στο μάθημα της Γλώσσας γιατί μου είναι ευχάριστο.	1	2	3	4	5
2	Συμμετέχω στο μάθημα της Γλώσσας επειδή είναι σημαντικό για μένα να τα πηγαίνω καλά στη Γλώσσα.	1	2	3	4	5
3	Συμμετέχω στο μάθημα της Γλώσσας επειδή θα με ενοχλούσε αν ο/η δάσκαλος/δασκάλα νόμιζε ότι δεν είμαι καλός/ή στο μάθημα.	1	2	3	4	5
4	Ειλικρινά δεν ξέρω γιατί συμμετέχω στο μάθημα της Γλώσσας.	1	2	3	4	5
5	Συμμετέχω στο μάθημα της Γλώσσας επειδή είναι συναρπαστικό.	1	2	3	4	5
6	Συμμετέχω στο μάθημα της Γλώσσας επειδή είναι σημαντικό για μένα να βελτιώνομαι στις ασκήσεις που κάνουμε.	1	2	3	4	5
7	Συμμετέχω στο μάθημα της Γλώσσας επειδή θα αισθανόμουν άσχημα αν δεν το έκανα.	1	2	3	4	5
8	Συμμετέχω στο μάθημα της Γλώσσας επειδή έτσι δεν θα πάρω απουσία.	1	2	3	4	5

9	Δεν καταλαβαίνω γιατί θα πρέπει να έχουμε μάθημα Γλώσσας.	1	2	3	4	5
10	Συμμετέχω στο μάθημα της Γλώσσας επειδή χαίρομαι να μαθαίνω καινούργια πράγματα.	1	2	3	4	5
11	Συμμετέχω στο μάθημα της Γλώσσας επειδή είναι σημαντικό για μένα να είμαι καλός/ή σε αυτά που κάνουμε.	1	2	3	4	5
12	Συμμετέχω στο μάθημα της Γλώσσας επειδή θα αισθανόμουν άσχημα αν οι άλλοι μαθητές νόμιζαν ότι δεν είμαι καλός/ή στο μάθημα.	1	2	3	4	5
13	Συμμετέχω στο μάθημα της Γλώσσας επειδή έτσι δε θα θυμώσει ο/η δάσκαλος/δασκάλα μου.	1	2	3	4	5
14	Ειλικρινά αισθάνομαι ότι χάνω το χρόνο μου στο μάθημα της Γλώσσας.	1	2	3	4	5
15	Συμμετέχω στο μάθημα της Γλώσσας επειδή είναι διασκέδαση.	1	2	3	4	5
16	Συμμετέχω στο μάθημα της Γλώσσας επειδή είναι σημαντικό για μένα το να προσπαθώ.	1	2	3	4	5
17	Συμμετέχω στο μάθημα της Γλώσσας επειδή θα με ενοχλούσε εάν δεν το έκανα.	1	2	3	4	5
18	Συμμετέχω στο μάθημα της Γλώσσας επειδή έτσι μας υποχρεώνει το πρόγραμμα του σχολείου.	1	2	3	4	5
19	Ειλικρινά δεν μπορώ να δω τι θα κερδίσω από το μάθημα της Γλώσσας.	1	2	3	4	5



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000124049