

Τρέχων τίτλος: ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Διερεύνηση της Σχέσης των Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων, των Κινήτρων και του Κλίματος της Σχολικής Τάξης, σε Μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Γκουτζουρέλα Σταματία (Α.Μ. 201522)

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σημείωμα του Συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Σχολικής Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Φεβρουάριο 2018.

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

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Δημητροπούλου Παναγιώτα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης (επιβλέπουσα καθηγήτρια)

Φιλίππατου Διαμάντω, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τάνταρος Σπύρος, Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια αυξάνεται το ενδιαφέρον για την έρευνα των ψυχοσυναισθηματικών διαστάσεων της εκπαίδευσης και πολλοί μελετητές τονίζουν τη σημασία της αλληλεπίδρασης συναισθήματος, κινήτρου και γνώσης, αφού τα συναισθήματα μπορούν να διευκολύνουν ή να παρεμποδίσουν τη μάθηση και την τελική επιτυχία στο σχολείο. Παράλληλα το σχολικό περιβάλλον δημιουργεί το πλαίσιο για μια ποικιλία συναισθηματικών εμπειριών οι οποίες μπορούν δυνητικά να επιδράσουν στις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας. Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η μελέτη της σχέσης μεταξύ των ακαδημαϊκών συναισθημάτων (Ευχαρίστηση, Υπερηφάνεια, Ανακούφιση, Θυμός, Άγχος, Απελπισία, Ανία), των κινήτρων και του κλίματος της σχολικής τάξης. Το δείγμα αποτέλεσαν 296 μαθητές/τριες από σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής που φοιτούσαν στην Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού. Για τους σκοπούς της έρευνας χορηγήθηκαν και αναλύθηκαν στατιστικά τα παρακάτω ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς: (α) *Ερωτηματολόγιο Κινήτρων για την Ανάγνωση-Motivation for Reading Questionnaire – MRQ*, για την αξιολόγηση διαφορετικών πτυχών των κινήτρων (β) *Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων για Προεφήβους-Achievement Emotions Questionnaire-AEQ*, για την προσέγγιση των ποικίλων συναισθημάτων που βιώνονται από τους μαθητές/τριες στα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα (γ) *Ερωτηματολόγιο Το Σχολείο ως Κοινότητα που Νοιάζεται και Φροντίζει-School as a Caring Community Profile- II - SCCP-II* για την αξιολόγηση των απόψεων των παιδιών σχετικά με το αν το σχολείο τους λειτουργεί ως κοινότητα που νοιάζεται για τα μέλη της (δ) *Ερωτηματολόγιο για το Μαθησιακό Κλίμα μέσα στην τάξη-The Learning Climate Questionnaire-LCQ* για την αξιολόγηση των μαθησιακών πλαισίων και του βαθμού αυτόνομης συμπεριφοράς των μαθητών στα πλαίσια αυτά (ε) *Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης ψυχολογικών αναγκών-Basic Psychological Need Satisfaction Scale –*

BPNSS για την αξιολόγηση της ικανοποίησης των ψυχολογικών αναγκών των μαθητών (στ) *Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών*. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν το ρόλο των ψυχοσυναισθηματικών παραγόντων στην εκπαίδευση και ενισχύουν την ανάγκη για εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο σύγχρονο σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: Ακαδημαϊκά Συναισθήματα, Κίνητρα, Κλίμα τάξης, Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες, Σχολεία ως Κοινότητες

Abstract

In recent years, interest in research into the psycho-mental dimensions of education has increased, and many scholars emphasize the importance of the interaction of emotion, motivation and knowledge, since emotions can facilitate or impede learning and ultimate success in school. At the same time, the school environment creates the framework for a variety of emotional experiences that can potentially influence learning and teaching processes. The purpose of this research is to study the relationship between academic emotions (Enjoyment, Pride, Relief, Anger, Anxiety, Hopelessness, Boredom), motivation and the climate of the classroom. The sample consisted of 296 students in the 5th and 6th grade from primary schools in Attica. For the purposes of the research, the following self-referencing questionnaires were administered to and analyzed statistically: (a) *Motivation for Reading Questionnaire-MRQ*, to evaluate different aspects of motivation (b) *Achievement Emotions Questionnaire-AEQ*, for approaching the various feelings of the students in academic environments (c) *Questionnaire School as a Caring Community Profile - II - SCCP-II*, for assessing the views of students on whether their school functions as a community that cares for its members d) *Learning Climate Questionnaire-LCQ*, for the evaluation of the learning frameworks and the degree of autonomous behavior of pupils in this contexts (e) *Basic Psychological Need Satisfaction Scale – BPNSS*, for assessing the satisfaction of students psychological needs. (f) *self-developed demographic questionnaire*. The results highlight the role of psycho-emotional factors in education and reinforce the need for intervention programs of social and emotional education in modern school.

Key Words: Academic Emotions, Motivation, Classroom Climate, Basic Psychological Needs, Schools as Communities

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Πρόλογος.....	8
Εισαγωγή.....	9
Τα Συναισθήματα.....	13
Η Μελέτη των Συναισθημάτων στην Ψυχολογία.....	13
Τα Συναισθήματα στην Εκπαίδευση.....	17
Τα Ακαδημαϊκά Συναισθήματα.....	18
Η Θεωρία «Ελέγχου-Αξίας» για τα Ακαδημαϊκά Συναισθήματα (Control Value Theory of Achievement Emotions).....	20
Τα Κίνητρα.....	23
Η Μελέτη των Κινήτρων στην Ψυχολογία.....	23
Τα Κίνητρα στην Εκπαίδευση.....	24
Εσωτερικά και Εξωτερικά Κίνητρα στην Εκπαίδευση.....	25
Η Θεωρία του Αυτο-Προσδιορισμού (Self-Determination Theory).....	31
Η Θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης (Cognitive Evaluation Theory).....	36
Η Θεωρία Οργανισμικής Ενσωμάτωσης (Organismic Integration Theory).....	38
Η Συμβολή της Θεωρίας του Αυτο-Προσδιορισμού στην Εκπαίδευση.....	41
Το Ψυχολογικό Κλίμα.....	43
Το Κλίμα στα Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα.....	43
Το Κλίμα της Σχολικής Τάξης.....	47
Το Σχολείο ως Κοινότητα.....	51

Ερευνητικά ερωτήματα.....	56
Μέθοδος.....	58
Συμμετέχοντες.....	58
Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	60
Ερωτηματολόγιο Κινήτρων για την Ανάγνωση-Motivation for Reading Questionnaire – MRQ.....	60
Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων για Προ- εφήβους (ΕΣΕ-ΠΕ)-Achievement Emotions Questionnaire.....	62
Ερωτηματολόγιο Το Σχολείο ως Κοινότητα που Νοιάζεται και Φροντίζει-School as a Caring Community Profile- II.....	64
Ερωτηματολόγιο για το Μαθησιακό Κλίμα μέσα στην τάξη-The Learning Climate Questionnaire-LCQ.....	66
Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης ψυχολογικών αναγκών-Basic Psychological Need Satisfaction Scale –BPNSS.....	67
Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.....	68
Διαδικασία.....	68
Αποτελέσματα.....	70
Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες.....	70
Έλεγχος Ερευνητικών Ερωτημάτων.....	74
Συζήτηση.....	97
Περιορισμοί και Προτάσεις.....	117
Βιβλιογραφία.....	120

Πρόλογος

Η παρούσα μελέτη διεξήχθη στο πλαίσιο κατάρτισης διπλωματικής εργασίας για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Σχολικής Ψυχολογίας, με κατεύθυνση Εφαρμογές της Ψυχολογίας στη Σχολική Κοινότητα. Θερμές ευχαριστίες προς την επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας, κα Π. Δημητροπούλου, για την παροχή των εργαλείων και της πολύτιμης βοήθειάς της καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησής της. Ευχαριστώ επίσης την κα Δ. Φιλιππάτου και την κα Γ. Σαραφίδου για τη βοήθειά τους, όπου χρειάστηκε. Επιπλέον τους διευθυντές, εκπαιδευτικούς και μαθητές των σχολείων στα οποία διεξήχθη η έρευνα, καθώς και την συνάδελφο Α. Γρίβα για τη βοήθειά της στη συλλογή των δεδομένων. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Σχολικής Ψυχολογίας για την παροχή πολύτιμων γνώσεων και εμπειριών καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου σε αυτό, καθώς και τους συναδέλφους, φίλους και συνοδοιπόρους μου σε αυτή τη γόνιμη και δημιουργική διαδρομή της γνωριμίας μας με τη Σχολική Ψυχολογία.

Η Διερεύνηση της Σχέσης των Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων, των Κινήτρων και του Κλίματος της Σχολικής Τάξης, σε Μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Η έρευνα για τα συναισθήματα στην εκπαίδευση άργησε πολύ να αναδυθεί και ενώ οι μελέτες για το άγχος εξέτασης είχαν ξεκινήσει από τη δεκαετία του 1930, όπως και η μελέτη των συναισθημάτων που σχετίζονται με την επιτυχία και την αποτυχία, μελέτες πέρα από τους δύο αυτούς τομείς ήταν σπάνιες (Pekrun & Schutz, 2011). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί αρκετά οι έρευνες που μελετούν τα συναισθήματα που βιώνονται από μαθητές και εκπαιδευτικούς μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002).

Παράλληλα αυξάνεται το ενδιαφέρον για την έρευνα και άλλων ψυχοσυναισθηματικών διαστάσεων της εκπαίδευσης και πολλοί μελετητές τονίζουν τη σημασία της αλληλεπίδρασης συναισθήματος, κινήτρου και γνώσης, αφού τα συναισθήματα και τα κίνητρα είναι οι δύο πολύ σημαντικοί, όχι αμιγώς γνωστικοί, παράγοντες που μπορούν να διευκολύνουν ή να παρεμποδίσουν τη μάθησή και την τελική επιτυχία στο σχολείο (Pekrun, 1988). Η αφετηρία της προσέγγισης αυτής μπορεί να εντοπιστεί στους πρώτους ψυχολόγους που βασίστηκαν στις απόψεις του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, οι οποίοι θεωρούσαν ότι ο νους αποτελείται από τρία συστατικά: τη γνώση, το συναίσθημα και τη θέληση (κινητοποίηση) (Schunk, Pintrich & Meece, 2010). Οι σύγχρονες θεωρίες, με τη σειρά τους, απέδειξαν ότι το συναίσθημα και τα κίνητρα σχετίζονται στενά, αφού έχει βρεθεί ότι τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα συσχετίζονται με τα κίνητρα και τις συμπεριφορές που αφορούν το σχολείο καθώς και με την ακαδημαϊκή επίδοση (Pekrun 2006). Τα θετικά συναισθήματα (χαρά, ελπίδα, υπερηφάνεια), ενεργοποιούν θετικά τα κίνητρα και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Pekrun et al., 2002. Pekrun et al., 2004), ενώ τα αρνητικά συναισθήματα

(θυμός, άγχος, πλήξη) σχετίζονται με αποφυγή κινήτρου και χαμηλά επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης (Daniels et al., 2009).

Οι Csikszentmihalyi & Hermanson (1999) τόνισαν το γεγονός ότι στη μάθηση δεν συμμετέχει μόνο το γνωστικό, αλλά και το συναισθηματικό κομμάτι του ατόμου με έναν ολιστικό τρόπο. Η θεωρία των Nakamura & Csikszentmihalyi (2014) για το εσωτερικό κίνητρο και τη ροή πραγμάτωσης, αφορά την ολοκληρωμένη αίσθηση που έχουν τα άτομα όταν εμπλέκονται πλήρως σε μια δραστηριότητα και στην οποία καταλήγουν να απορροφηθούν. Προϋπόθεση για αυτήν είναι τα έργα να ξεπερνούν ελάχιστα τα επίπεδα γνώσης των μαθητών στην εκάστοτε φάση και με τον τρόπο αυτό αυξάνεται η πιθανότητα να βιώσουν θετικά συναισθήματα στο σχολείο και όχι πλήξη και άγχος. Η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει την άποψη ότι οι συγκινήσεις έχουν ρόλο- κλειδί στα κίνητρα, τη μάθηση και την επίτευξη και υπενθυμίζει τη σπουδαιότητα του θυμικού και των συγκινήσεων στη ζωή. Φαίνεται επομένως, ότι όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε σχολικές δραστηριότητες τις οποίες απολαμβάνουν, είναι πιθανότερο ότι θα τα καταφέρουν και θα μάθουν περισσότερα (Schunk et al., 2010).

Παράλληλα το σχολικό περιβάλλον δημιουργεί το πλαίσιο για μια ποικιλία συναισθηματικών εμπειριών οι οποίες μπορούν δυνητικά να επιδράσουν στις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας. Ο Barsade (2002), περιγράφει το φαινόμενο των κυματισμών, την μετάδοση δηλαδή των συναισθημάτων ανάμεσα στα μέλη μια ομάδας και πολλοί μελετητές έχουν τονίσει τη δυναμική των συναισθημάτων, την κοινωνική τους διάσταση και τη σημασία των συναισθηματικών κύκλων που εμφανίζονται σε ομάδες και οργανισμούς (Kelly & Barsade, 2001. Ashkanasy, 2003. Hareli & Rafaeli, 2008. Hareli, Rafaeli, & Parkinson, 2008).

Κάποιοι μελετητές έχουν ερευνήσει τα κίνητρα ως μεταβλητή των ατομικών διαφορών, με τον τρόπο όμως αυτό υποτιμούν τη σημασία και τις αλλαγές του πλαισίου.

Οι Urdan και Schoenfelder (2006) έχουν τονίσει το πώς τα χαρακτηριστικά του σχολείου και της τάξης μπορούν να επηρεάσουν το κίνητρο των μαθητών, όπως και το ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του κλίματος. Για να το εξηγήσουν αυτό επικεντρώθηκαν σε τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με τα κίνητρα: την Θεωρία των Στόχων Επίτευξης, την Θεωρία του Αυτο-προσδιορισμού και την Κοινωνική Γνωστική Θεωρία. Η Θεωρία του Αυτο-προσδιορισμού, έχει τονίσει ιδιαίτερα το ρόλο του περιβάλλοντος στα κίνητρα (Ryan & Deci, 2009). Οι Deci και Ryan (2002), έδειξαν ότι οι ανάγκες των μαθητών μπορούν να εκπληρωθούν, να ενισχυθούν ή να ματαιωθούν ανάλογα με τις αντιλήψεις τους για το γενικότερο κλίμα στην τάξη. Πιστεύουν ότι παρόλο που οι άνθρωποι είναι προικισμένοι με μια δραστήρια και με τάση προς την περιέργεια φύση, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πολύ συχνά επιχειρούν αντί να τη χρησιμοποιήσουν, να την αντικαταστήσουν με στρατηγικές εξωτερικού ελέγχου, παρακολούθησης, αξιολόγησης και τεχνητών αμοιβών ώστε να προσεγγίσουν τη μάθηση. Αποτέλεσμα αυτού του προσανατολισμού είναι η μάθηση να γίνεται μια βαρετή διαδικασία προς αποφυγή, αντί να προσφέρει χαρά και απόλαυση (Ryan, & Deci, 2009).

Επίσης πολλοί μελετητές τονίζουν ότι για να βελτιωθεί ουσιαστικά το σχολείο θα πρέπει να εξετάζεται από την οπτική γωνία των μαθητών και να προσαρμόζεται στις εμπειρίες και τις απόψεις των παιδιών δημιουργώντας το χώρο για αυτά ώστε να νιώθουν ενεργοί συμμετέχοντες στη διαδικασία της μάθησης (Rudduck & Flutter, 2000).

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στις ψυχοσυναισθηματικές διαστάσεις της εκπαίδευσης που αναφέρθηκαν παραπάνω: τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, τα κίνητρα και το κλίμα του σχολείου και της τάξης, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των ίδιων των μαθητών για

αυτές. Παρακάτω αναλύονται διεξοδικά οι τρεις αυτές βασικές μεταβλητές της έρευνας, καθώς και σχετικές θεωρίες.

Τα Συναισθήματα

Η Μελέτη των Συναισθημάτων στην Ψυχολογία. Τα συναισθήματα έχουν θεωρηθεί παραδοσιακά ως συμπληρωματικές διεργασίες στην ψυχολογία, ωστόσο αποτελούν το επίκεντρο της ανθρώπινης ψυχικής ζωής και κατευθυντήριες δομές ιδιαίτερα στις σχέσεις μας με τους άλλους (Oatley & Jenkins, 2004). Ο Lazarus (1991) επισημαίνει το πόσο παραμελημένη ήταν μέχρι πριν από λίγα χρόνια η μελέτη των συναισθημάτων αλλά και των κινήτρων και πιστεύει ότι η αναβίωση του ενδιαφέροντος οφείλεται στη συνειδητοποίηση ότι οι ατομικές διαφορές στα συναισθήματα και στα κίνητρα δεν μπορούσαν να εξηγηθούν αλλιώς, παρά μόνο εάν λαμβάνονταν υπόψη παράγοντες όπως οι προσωπικοί στόχοι και οι αξίες των ατόμων.

Σύμφωνα με την Ντάβου στην εισαγωγή του «Understanding Emotions»- Συγκίνηση-Ερμηνείες και Κατανόηση (Oatley & Jenkins, 2004), η μελέτη της συγκίνησης (emotion), στην ιστορία της ψυχολογίας ως μια μη παρατηρήσιμη, εσωτερική ανθρώπινη λειτουργία, πέρασε από διάφορες φάσεις μέσα στο χρόνο. Κατά την επικράτηση του ρεύματος του συμπεριφορισμού έμεινε στο επιστημονικό «περιθώριο» και οι πρώτες έρευνες επικεντρώθηκαν στη φυσική-οργανική της διάσταση, στις σωματικές αλλαγές που αυτή δημιουργεί και την εκδήλωσή τους στη συμπεριφορά. Στη συνέχεια επισκιάστηκε από τα γνωστικά μοντέλα που «δίδαξαν στους ανθρώπους αποδοτικές στρατηγικές σκέψης, χωρίς όμως να κάνουν καλύτερη τη ζωή τους».

Κάποιοι όροι όπως το «συναίσθημα» και η «διάθεση» είναι μέρος της καθημερινής γλώσσας και για το λόγο αυτό στο άκουσμά τους δεν συνδέονται με σαφείς ψυχολογικούς ορισμούς (Linnenbrink, 2006). Πολλοί όροι έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν τα συναισθήματα ή τις συγκινήσεις (emotions). Ο όρος «συναίσθημα» (feeling) είναι συνώνυμος της συγκίνησης, μολονότι έχει ευρύτερη έννοια και στην

παλαιότερη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνταν ο όρος «θυμικό» (affect). Ο όρος «affect» χρησιμοποιείται για να συμπεριλάβει τις διάφορες λειτουργικά ορισμένες πτυχές της συγκίνησης, όπως η «εγρήγορηση» (arousal) ή η «ενεργοποίηση» (activation) του οργανισμού, οι οποίες εκδηλώνονται με μετρήσιμους τρόπους, όπως η εφίδρωση, η γαλβανική αντίδραση του δέρματος, ο ρυθμός της καρδιάς, οι εκκρίσεις του στομάχου κ.ά. (Oatley, & Jenkins, 2004). Στην αγγλική βιβλιογραφία πολύ συχνά έχουν χρησιμοποιηθεί οι όροι «affect», «mood» και «emotion» για να περιγράψουν το ίδιο ψυχολογικό φαινόμενο (Linnenbrink, 2006).

Ένας σημαντικός διαχωρισμός που χρησιμοποιείται από πολλούς μελετητές του συναισθήματος είναι ανάμεσα σε γνωρίσματα και καταστάσεις (traits & states) (Linnenbrink, 2006). Σύμφωνα με την Rosenberg (1998), το συναίσθημα ως γνώρισμα αφορά μια γενικευμένη κατάσταση αντίδρασης στον κόσμο η οποία παρουσιάζει ποικιλομορφία ανάμεσα στα άτομα, αλλά παραμένει σταθερή μέσα στο χρόνο. Το συναίσθημα ως κατάσταση αντικατοπτρίζει μια αντίδραση στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον που βασίζεται στην εκάστοτε κατάσταση και είναι λιγότερο σταθερή στο χρόνο.

Πολλοί συγγραφείς κάνουν διαχωρισμό μεταξύ διάθεσης και συναισθήματος με κριτήρια την ένταση και τη διάρκεια (Linnenbrink, 2006). Οι διαθέσεις (moods) έχουν μεγαλύτερη διάρκεια και εύρος χωρίς συγκεκριμένο σημείο αναφοράς, ενώ τα συναισθήματα αποτελούνται από σύντομες και περισσότερο έντονες καταστάσεις και εκδηλώνονται ως αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης αναφοράς στο περιβάλλον του ατόμου (Rosenberg, 1998. Schwarz, 1990). Ο Pekrun (2006) υποστηρίζει ότι οι διαθέσεις και τα συναισθήματα δεν είναι ξεχωριστές δομές, αλλά ότι διαφέρουν και τοποθετούνται πάνω σε ένα συνεχές που αφορά το συναίσθημα, στο οποίο οι διαθέσεις

αφορούν μικρότερης έντασης συναισθήματα και χρησιμοποιεί για αυτές τον όρο συναισθηματικές διαθέσεις.

Όπως είναι προφανές, ο ορισμός των συγκινήσεων ήταν και παραμένει δύσκολη υπόθεση (Lazarus, 1991). Ωστόσο ένας λειτουργικός ορισμός θα μπορούσε να περιλαμβάνει τις ακόλουθες τρεις παραμέτρους: α) μια συγκίνηση σχετίζεται με ένα ενδιαφέρον του ατόμου (ένα στόχο) που θεωρεί σημαντικό και αποκτά θετικό πρόσημο όταν ο στόχος διευκολύνεται και αρνητικό όταν παρεμποδίζεται, β) ο πυρήνας μιας συγκίνησης είναι η ετοιμότητα για δράση και προώθηση των σχεδίων του ατόμου και η συγκίνηση είναι αυτή που δίνει προτεραιότητα σε λίγες μορφές δράσης ώστε να μπορεί να ανταγωνιστεί διαφορετικές ψυχικές διεργασίες ή ενέργειες και γ) μια συγκίνηση είναι υποκειμενική και βιώνεται ως ένας διακριτός τύπος ψυχικής κατάστασης η οποία μερικές φορές συνοδεύεται από σωματικές αλλαγές, εκφράσεις και πράξεις (Frijda, 1988. Oatley & Jenkins, 2004). Ο Schwarz (1990), περιέγραψε τα συναισθήματα ως πηγές πληροφοριών, με τα διαφορετικά συναισθήματα να παρέχουν στο άτομο διαφορετικούς τύπους πληροφορίας.

Οι συναισθηματικές εμπειρίες έχουν περιγραφεί επίσης, ως συγκεκριμένου τύπου γνωστικές κατασκευές και μια σημαντική πτυχή της γνωστικής αυτής προσέγγισης είναι η παραγοντική της φύση, το ότι δηλαδή οι εκτιμήσεις που χαρακτηρίζουν τα συναισθήματα μπορούν να αναπαρασταθούν μέσα από ορισμένους παράγοντες ή διαστάσεις. Διαστάσεις όπως το σθένος, η ικανοποίηση ή η δυσαρέσκεια, η βεβαιότητα και ο βαθμός ελέγχου είναι αυτές που απαντώνται στις περισσότερες αναλύσεις (Frijda, 1987).

Η συναισθηματική ανάπτυξη, η κοινωνική ανάπτυξη, και η γνωστική ανάπτυξη συνδέονται στενά και τα συναισθήματα που βιώνουμε, από παιδιά ακόμα, περιέχουν πάντα μια γνωστική εκτίμηση της τρέχουσας συμπεριφοράς που κατευθύνεται σε ένα

στόχο (Cole & Cole, 2001). Το γνωστικό είναι το μείζον συστατικό των συγκινησιακών εμπειριών (Frijda, 2007). Η νόηση και το συναίσθημα αποτελούν στενά αλληλένδετες ψυχολογικές διεργασίες. Τα συναισθήματα διαμορφώνουν τον τρόπο που τα άτομα σκέφτονται και ενεργούν και τα γνωστικά τους σχήματα διαμορφώνουν τα συναισθήματα που βιώνουν (Cole & Cole, 2001).

Τα συναισθήματα αναδύονται ως απαντήσεις σε γεγονότα που το άτομο θεωρεί σημαντικά για τους στόχους, τα κίνητρα και τις ανησυχίες του (Frijda, 1988). Οι βασικοί παράγοντες στη θεωρία των συναισθημάτων σύμφωνα με τον Lazarus (1991) είναι σχεσιακοί, γνωστικοί και σχετικοί με τα κίνητρα. Σχεσιακοί σημαίνει ότι τα συναισθήματα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τις σχέσεις του ατόμου με το περιβάλλον του. Καθένα από τα βασικά συναισθήματα αντικατοπτρίζει μια δική του σχέση ατόμου-περιβάλλοντος. Γνωστικοί, επειδή σε κάθε διαδικασία προσαρμογής υπάρχει γνώση και εκτίμηση του τι συμβαίνει. Καθένα επίσης από τα συναισθήματα αφορά μια αντίδραση συνδεδεμένη με τους στόχους και τα κίνητρα του ατόμου.

Σύμφωνα με τους Oatley & Jenkins (2004), οι ανθρώπινες συγκινήσεις αποτελούν τη γλώσσα της ανθρώπινης κοινωνικής ζωής και εξασφαλίζουν το πλαίσιο των σχέσεων που συνδέουν τους ανθρώπους μεταξύ τους. Στις συναισθηματικές εμπειρίες το πλαίσιο διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο (Frijda, 1988. Schwarz, 1990) και τα ακαδημαϊκά πλαίσια είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τα συναισθήματα.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί μια συζήτηση που σχετίζεται με τις υψηλές γνωστικές επιδόσεις των μαθητών ως ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στους τρόπους με τους οποίους αυτές επιτυγχάνονται. Πλέον υπάρχουν πολλές ερευνητικές ενδείξεις ότι η συναισθηματική κατάσταση των μαθητών επηρεάζει την προσαρμογή, τη δέσμευση και την επίδοσή τους και έχει σημαντική επίδραση στις γνωστικές διεργασίες και στα κίνητρα του μαθητικού πληθυσμού (Pekrun, 1992. Pekrun

et al., 2002. Petrides, Frederickson & Furnham, 2004. Zeidner, 2007. Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Η πρώην πρόεδρος του NASP, υποστηρίζει πως είναι σφάλμα να βάζουμε σε δεύτερη μοίρα τη φροντίδα για τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, αφού πρώτα έχουμε φροντίσει για την ακαδημαϊκή τους επίδοση και τονίζει την αναγκαιότητα να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες αυτές ως μέρος ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (DeAngelis, 2012).

Τα Συναισθήματα στην Εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει όλο και αυξανόμενο ενδιαφέρον από τους σχολικούς ψυχολόγους για την έρευνα πάνω στα συναισθήματα στην εκπαίδευση. Όπως συμβαίνει συχνά στα αναδυόμενα πεδία έρευνας, οι μελετητές χρησιμοποιούν διαφορετικούς ορισμούς και θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις για το ίδιο ζήτημα.

Η Linnenbrink (2006), κάνει αναφορά σε πέντε άρθρα μελετητών που εδώ και περίπου δύο δεκαετίες επικεντρώθηκαν στην κατανόηση των διαθέσεων και των συναισθημάτων στην εκπαίδευση. Επισημαίνει ότι παρά τις διαφορές στις θεωρητικές καταβολές και στα προγράμματα έρευνας της κάθε ερευνητικής ομάδας υπάρχει μεγάλο ποσοστό αλληλεπικάλυψης στον τρόπο που οι συγγραφείς ορίζουν το θυμικό, τις διαθέσεις και τα συναισθήματα, τη χρήση τους στις κοινωνιοψυχολογικές θεωρίες και το κάλεσμά τους για καινοτόμες μεθοδολογίες στην έρευνα των περίπλοκων συναισθηματικών μεταβλητών που εμφανίζονται στα εκπαιδευτικά πλαίσια.

Τα ακαδημαϊκά πλαίσια είναι στενά συνδεδεμένα με τα συναισθήματα επίτευξης (ή ακαδημαϊκά συναισθήματα) όπως είναι η απόλαυση που προκύπτει από τη μάθηση, η ελπίδα, η υπερηφάνεια, ο θυμός, το άγχος, η ντροπή, η αβοηθησία και η ανία. Τα συναισθήματα αυτά, είναι πολύ σημαντικά για τα κίνητρα των μαθητών, τη μάθησή και

την επίδοσή τους, την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την υγεία τους (Schutz & Pekrun, 2007).

Τα Ακαδημαϊκά Συναισθήματα. Τα ακαδημαϊκά συναισθήματα αναφέρονται στα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές στα εκπαιδευτικά πλαίσια (Schutz & Pekrun, 2007). Είναι τα συναισθήματα που σχετίζονται απευθείας με ακαδημαϊκές δραστηριότητες καθώς και με τα αποτελέσματά τους (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011).

Οι μαθητές βιώνουν πληθώρα συναισθημάτων κάθε μέρα στα ακαδημαϊκά πλαίσια που μπορεί να ενεργοποιούνται από την ανάγνωση ενός κειμένου (π.χ. ενδιαφέρον, πλήξη) (Ainley, Corrigan, & Richardson, 2005) ή την εμπλοκή τους σε ένα διαγώνισμα (ικανοποίηση, ντροπή) (Turner & Schallert, 2001). Επιπλέον η ευχαρίστηση που προκύπτει από τη μάθηση, η πλήξη που βιώνεται από τη διδασκαλία στην τάξη ή η ματαιώση και ο θυμός που νιώθουν οι μαθητές όταν έρχονται σε επαφή με δύσκολες δοκιμασίες δεν είναι παρά ελάχιστα από τα παραδείγματα τέτοιων συναισθημάτων (Pekrun, 2006). Δεν θεωρούνται ακαδημαϊκά όλα τα συναισθήματα που αναπτύσσονται στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Υπάρχουν π.χ. και τα κοινωνικά συναισθήματα όπως το να νοιάζεσαι για τους συμμαθητές σου. Τα δύο αυτά είδη συναισθημάτων ωστόσο αλληλεπικαλύπτονται συχνά με τη μορφή π.χ. συναισθημάτων σε σχέση με την επίδοση των άλλων (Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια όλο και αυξανόμενη αναγνώριση ότι τα ακαδημαϊκά συναισθήματα έχουν κρίσιμη επίπτωση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Παλαιότερες μελέτες επικεντρώνονταν κυρίως σε συναισθήματα που αφορούσαν τα αποτελέσματα των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων που περιλάμβαναν συναισθήματα που σχετίζονται με την προσμονή ενός αποτελέσματος, όπως ελπίδα και

άγχος για την επιτυχία ή την αποτυχία αντίστοιχα και σε συναισθήματα που σχετίζονται με την τελική έκβαση όπως την υπερηφάνεια ή τη ντροπή που συνδέονται αντίστοιχα με επιτυχία ή αποτυχία σε ένα έργο (Weiner, 1985. Zeidner, 2007).

Σε συμφωνία με τα σύγχρονα μοντέλα για τη δυναμική των συναισθημάτων, τα ακαδημαϊκά συναισθήματα θεωρούνται ομάδες αλληλένδετων ψυχολογικών διεργασιών, με παράγοντες πρωταρχικής σημασίας που έχουν σχέση με συναισθηματικές, γνωστικές και φυσιολογικές λειτουργίες και κίνητρα. Για παράδειγμα το άγχος μπορεί να περιλαμβάνει δυσφορία και έντονα συναισθήματα (συναισθηματική λειτουργία), ανησυχία (γνωστική λειτουργία), παρορμήσεις απόδρασης από μια κατάσταση (κινητήρια λειτουργία) και σωματικά συμπτώματα (φυσιολογική λειτουργία) (Scherer, 2009. Pekrun et al., 2011).

Υπάρχουν δύο γενικοί τύποι ακαδημαϊκών συναισθημάτων, τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα και έχει βρεθεί ότι συσχετίζονται με τα κίνητρα και τις συμπεριφορές που σχετίζονται με το σχολείο καθώς και με την ακαδημαϊκή επίδοση (Pekrun 2006). Τα θετικά συναισθήματα (χαρά, ελπίδα, υπερηφάνεια), έχει βρεθεί ότι ενεργοποιούν θετικά τα κίνητρα και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Pekrun et al., 2002. Pekrun et al., 2004), ενώ τα αρνητικά συναισθήματα (θυμός, άγχος, πλήξη) σχετίζονται με αποφυγή κινήτρου και χαμηλά επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης (Daniels et al., 2009).

Μέχρι αρκετά πρόσφατα και πέρα από τις κλίμακες αξιολόγησης του άγχους, δεν υπήρχαν αρκετά εργαλεία που να μετρούν τα ακαδημαϊκά συναισθήματα των μαθητών/τριών. Οι εξελίξεις στον τομέα έρευνας του άγχους εξέτασης οδήγησαν τους ερευνητές στο να ανακαλύψουν τη δομή, τις λειτουργίες και την προέλευση αυτού του συναισθήματος (Zeidner, 2007).

Όπως αναφέρθηκε, τα ακαδημαϊκά συναισθήματα αναπτύσσονται σε διάφορες ακαδημαϊκές περιστάσεις, όπως είναι η παρακολούθηση μιας διδασκαλίας μέσα στην τάξη, η μελέτη και η συμμετοχή σε δοκιμασίες και διαγωνίσματα. Η καθεμία από αυτές τις περιστάσεις διαφέρει από την άλλη αναφορικά με τις λειτουργίες και την κοινωνική δομή της, όπως και το ίδιο συναίσθημα συγκεντρώνει διαφορετικά χαρακτηριστικά ανάλογα με την περίσταση. Για παράδειγμα η ευχαρίστηση που μπορεί να προέρχεται από μια διδασκαλία στην τάξη μπορεί να διαφέρει από την ευχαρίστηση που προκύπτει από τις προκλήσεις ενός διαγωνίσματος και κάποιοι μαθητές/τριες να ικανοποιούνται από μια διδασκαλία και άλλοι/άλλες από ένα διαγώνισμα. Για το λόγο αυτό πρέπει να γίνεται σαφής διαχωρισμός κατά τη μέτρηση και αξιολόγηση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων, ανάλογα με την περίσταση στην οποία αφορούν (Pekrun et al., 2011).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις έρευνες των τελευταίων ετών, οι μαθητές που βιώνουν θετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα είναι πιο πιθανό να επιτύχουν υψηλότερες βαθμολογίες (Villavicencio & Bernardo, 2013. Pekrun et al., 2011), να επιδιώκουν στόχους προσανατολισμένους στη γνώση (Pekrun, Elliot & Maier, 2006), να χρησιμοποιούν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές (Artino & Jones, 2012. King & Areepattamannil, 2014) και να συμμετέχουν περισσότερο ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης (King & Gaerlan, 2014). Αντιθέτως, η εμπειρία αρνητικών ακαδημαϊκών συναισθημάτων οδηγεί τους μαθητές/τριες σε υποεπίδοση (Pekrun, Hall, Goetz, & Perry, 2014) και μειωμένη προσπάθεια (Dettmers et al., 2011).

Η Θεωρία «Ελέγχου-Αξίας» για τα Ακαδημαϊκά Συναισθήματα (Control Value Theory of Achievement Emotions). Η θεωρία «Ελέγχου-Αξίας» των ακαδημαϊκών συναισθημάτων (Control Value Theory of Achievement Emotions) (Pekrun et al., 2002. Pekrun, 2000), προσφέρει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την

ανάλυση των επιδράσεων των συναισθημάτων που βιώνονται στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Η θεωρία αυτή υποθέτει ότι τα συναισθήματα σχετίζονται με τα κίνητρα επίδοσης και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Υποστηρίζει ότι τα ακαδημαϊκά συναισθήματα διαμορφώνουν διαδικασίες- κλειδιά στην εκπαιδευτική συνθήκη. Η θεωρία «Ελέγχου-Αξίας» για τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, αποτελεί μια ενοποιητική προσέγγιση για την ανάλυση μιας ποικιλίας συναισθημάτων που βιώνονται στα ακαδημαϊκά πλαίσια, όπως και σε καταστάσεις επίτευξης σε άλλους τομείς της ζωής (αθλητισμός, επαγγελματική ζωή) (Pekrun et al., 2011).

Τα θεμέλια της θεωρίας, σύμφωνα με τους δημιουργούς της, βρίσκονται σε υποθέσεις θεωριών σχετικά με την προσδοκώμενη αξία των συναισθημάτων (Pekrun, 1992. Turner & Schallert, 2001), θεωρίες αποδόσεων (Weiner, 1985) και μοντέλα που αφορούν τα συναισθήματα και τις επιπτώσεις τους στην επίδοση (Fredrickson, 2004. Pekrun, 1992. Zeidner, 2007). Η θεωρία διευρύνει τις παραπάνω απόψεις, ενσωματώνοντας προτάσεις από διαφορετικές προσεγγίσεις και εστιάζοντας τόσο στα συναισθήματα που σχετίζονται με δραστηριότητες, όσο και στα συναισθήματα που σχετίζονται με το τελικό αποτέλεσμα αυτών των δραστηριοτήτων (Pekrun et al., 2011).

Ο Pekrun (2006) προχώρησε σε μια τρισδιάστατη ταξινόμηση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων. Ο διαχωρισμός σε συναισθήματα που σχετίζονται με δραστηριότητες και σε συναισθήματα που σχετίζονται με το αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων αυτών αφορά έναν διαχωρισμό με βάση το αντικείμενο αυτών των συναισθημάτων (object focus). Ένας δεύτερος διαχωρισμός έγινε σύμφωνα με το σθένος (valence) διαχωρίζοντας έτσι τα θετικά συναισθήματα, όπως η ευχαρίστηση, από τα αρνητικά, όπως το άγχος. Τέλος, ένας τρίτος διαχωρισμός έγινε σύμφωνα με το βαθμό ενεργοποίησης (activation), αφού κάποια συναισθήματα θεωρείται ότι προκαλούν ενεργοποίηση, όπως η ελπίδα, ενώ αλλά απενεργοποίηση, όπως η απελπισία. Η

παραπάνω ταξινόμηση είναι συνεπής με τα περίπλοκα μοντέλα του συναισθήματος που τοποθετούν τις συναισθηματικές καταστάσεις σε ένα διδιάστατο χώρο (σθένος x ενεργοποίηση) (Linnenbrink, 2007).

Σύμφωνα με τον Pekrun (2007) και τους συνεργάτες του, ο «έλεγχος» και η «αξία» είναι οι έννοιες-κλειδιά της θεωρίας. Τα άτομα βιώνουν συγκεκριμένα συναισθήματα όταν νιώθουν ότι έχουν, ή ότι δεν έχουν, τον έλεγχο σε δραστηριότητες επίτευξης και σε αποτελέσματα που είναι υποκειμενικά σημαντικά για τα ίδια. Οι αξιολογήσεις, δηλαδή «ελέγχου» και οι αξιολογήσεις «αξίας» είναι οι εγγύτεροι καθοριστικοί παράγοντες των ακαδημαϊκών συναισθημάτων. Οι αξιολογήσεις αυτές με τη σειρά τους, επηρεάζονται από παράγοντες ευρύτερους όπως οι ατομικοί στόχοι και οι πεποιθήσεις του κάθε μαθητή, αλλά και από την ιδιοσυγκρασία και τις γενετικές του προδιαθέσεις. Επηρεάζονται επίσης από παράγοντες που αφορούν την αλληλεπίδραση στην τάξη, το κοινωνικό περιβάλλον και το ευρύτερο κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο. Τελικά, τα ακαδημαϊκά συναισθήματα επηρεάζουν την ακαδημαϊκή εμπλοκή και επίδοση, τους γνωστικούς πόρους, τα κίνητρα, τις στρατηγικές και τον αυτό-καθορισμό ή όχι της μάθησης και συνολικά επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση. Υπάρχει όμως μια αμοιβαιότητα στη σχέση των παραπάνω παραγόντων, αφού αλληλοεπηρεάζονται. Η επίδοση επηρεάζει κι αυτή με τη σειρά της το συναίσθημα των μαθητών, αλλά και το περιβάλλον μέσα και έξω από την τάξη.

Από τη σκοπιά της μέτρησης, η θεωρία περί ακαδημαϊκών συναισθημάτων, υιοθετεί την πολυπαραγοντική θέαση του συναισθήματος. Αυτό συνεπάγεται ότι τα συναισθήματα κατατάσσονται καλύτερα σε ιεραρχικά οργανωμένες δομές, με τους παράγοντες που αφορούν ένα συναίσθημα να βρίσκονται σε μια πρώτη κατάταξη και το συναίσθημα καθαυτό σε μια δεύτερη. Για παράδειγμα το άγχος εξέτασης θεωρείται ότι αντιπροσωπεύεται από έναν παράγοντα δεύτερης τάξης για το συναίσθημα του άγχους

καθαυτό και τέσσερεις πρωταρχικούς παράγοντες για τα συναισθηματικά, γνωστικά, παρακινητικά και φυσιολογικά συστατικά του άγχους εξέτασης. Τέτοια ιεραρχικά μοντέλα έχουν αποδειχθεί στην πράξη ανώτερα από τα μοντέλα που αφορούν μόνο έναν παράγοντα που αντιπροσωπεύει το συναίσθημα (Pekrun et al., 2011).

Τα Κίνητρα

Η Μελέτη των Κινήτρων στην Ψυχολογία. Οι θεωρίες της ψυχολογίας των κινήτρων (psychology of motivation), ενδιαφέρονται για την ενεργοποίηση, την κατεύθυνση, την ένταση και την επιμονή μιας συμπεριφοράς και επιχειρούν να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με το τι κινητοποιεί τα άτομα και προς ποια κατεύθυνση (Pintrich, 2003. Brown, 2007). Ο όρος «motivation» προέρχεται από το λατινικό ρήμα *movere* (to move), όπως και στα ελληνικά ο όρος «κινητοποίηση» από το αρχαίο ελληνικό κινέω-κινώ (Pintrich, 2003. Schunk et al., 2010). Οι Higgins & Kruglanski (2000), χρησιμοποιούν το ρήμα «to want», δηλαδή το να θέλει κάποιος κάτι, για να περιγράψουν το πώς οι περισσότεροι έχουμε στο νου μας την έννοια του κινήτρου, αφού οι άνθρωποι κινητοποιούνται επειδή θέλουν κάτι, για την ικανοποίηση δηλαδή κάποιον βασικών τους αναγκών.

Οι πρώιμες αντιλήψεις περί κινήτρων τα συνέδεσαν κυρίως με εσωτερικές δυνάμεις όπως τα ένστικτα ή τα στοιχεία του χαρακτήρα. Οι συμπεριφοριστές περιέγραψαν την κινητοποίηση ως αντίδραση συνδεδεμένη με κάποια ανταμοιβή και οι σύγχρονες θεωρίες της γνωστικής προσέγγισης εκτιμούν ότι τα κίνητρα επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ατόμων (Schunk et al., 2010). Σύμφωνα με τον Schunk (2010) και τους συνεργάτες του, τα κίνητρα περιλαμβάνουν στόχους που δίνουν την ώθηση και την κατεύθυνση της δράσης, απαιτούν σωματική και

νοητική δραστηριότητα και δεν είναι εφικτό να παρατηρηθούν άμεσα, παρά μόνο να συγκεντρωθούν στοιχεία για αυτά μέσα από ποικίλες συμπεριφορές (π.χ. επιλογή έργων, καταβολή προσπάθειας, λεκτικές αναφορές).

Τα Κίνητρα στην Εκπαίδευση. Ο ρόλος των κινήτρων στη μάθηση είναι ιδιαίτερα σημαντικός και αφορά μια πολυσύνθετη διαδικασία η οποία επηρεάζεται από διάφορους προσωπικούς, κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, αλλά και από το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται τα άτομα (Harter, 1978. Schunk et al., 2010). Τα κίνητρα έχουν αμφίδρομη σχέση με τα αποτελέσματα επίτευξης, όπως η μάθηση, η γνώση, η επίδοση και η αυτό-ρύθμιση που σημαίνει ότι τα επηρεάζουν και επηρεάζονται από αυτά και αντανακλούν συχνά ατομικές, ομαδικές ή πολιτισμικές διαφορές (Pintrich, 2003. Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005).

Οι μελετητές των κινήτρων έχουν προτείνει και διερευνήσει τις πτυχές των κινήτρων που θεωρούν ότι επηρεάζουν περισσότερο την επίδοση. Ο Pintrich (2003), επισημαίνει τις πέντε βασικές οικογένειες κοινωνικο-γνωστικών εννοιολογικών κατασκευών με τις οποίες έχουν ασχοληθεί οι σύγχρονες έρευνες αναφορικά με τα κίνητρα των μαθητών. Έτσι οι μαθητές μπορεί να κινητοποιούνται από τις προσδοκίες και τις αυτό-αντιλήψεις για την ικανότητα τους, τις αιτιακές αποδόσεις και την αίσθηση του ελέγχου που μπορούν να ασκήσουν σε μια κατάσταση ή έργο, τα υψηλά επίπεδα ενδιαφέροντος και το εσωτερικό τους κίνητρο, τα υψηλά επίπεδα απόδοσης αξίας σε μια δραστηριότητα, καθώς και από τους στόχους τους και τον προσανατολισμό των στόχων αυτών.

Παρακάτω θα αναφερθούν θεωρίες κινήτρων με γνωστικό προσανατολισμό που έχουν εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη, αφού πρώτα περιγραφεί η σχέση ανάμεσα στα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα.

Εσωτερικά και Εξωτερικά Κίνητρα στην Εκπαίδευση. Ένας σημαντικός διαχωρισμός που αφορά τα κίνητρα στην εκπαίδευση είναι αυτός ανάμεσα σε εσωτερικά και εξωτερικά, αφού η έρευνα έχει δείξει ότι η εμπειρία και η επίδοση σε ένα έργο μπορεί να διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό ανάλογα με το αν κάποιος κινητοποιείται για εσωτερικούς ή για εξωτερικούς λόγους (Ryan, & Deci, 2000a).

Η μάθηση αναφέρεται σε μια δια βίου διαδικασία στην οποία οι οργανισμοί έρχονται σε επαφή και αφομοιώνουν το περιβάλλον τους και πολλοί στοχαστές της εκπαίδευσης όπως η Montessori, ο Dewey και ο Rogers, που είχαν δεχτεί ότι τα ζωντανά όντα ωθούνται από τη φύση τους σε μια τέτοια διαδικασία, είχαν εκτιμήσει, ρητά ή σιωπηρά, την ιδέα της εσωτερικής κινητοποίησης (Rigby, Deci, Patrick, & Ryan, 1992). Στο αυθόρμητο παιχνίδι τους τα μικρά παιδιά διαχειρίζονται και εξερευνούν το περιβάλλον τους, μιμούνται τις πράξεις των άλλων, εφευρίσκουν παιχνίδια και κανόνες, γυμνάζουν το σώμα τους με ακατέργαστους τρόπους, μετρούν, ομαδοποιούν και πειραματίζονται με αντικείμενα και γενικά μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι, την πράξη και την ενεργό μάθηση. Όλες οι παραπάνω είναι δραστηριότητες που κινητοποιούνται εσωτερικά (Ryan, & Deci, 2009).

Αρχικά, και μέσα από μελέτες ζώων, διαπιστώθηκε ότι πολλοί οργανισμοί παρουσιάζουν φυσικά αυτήν την τάση να εμπλέκονται σε εξερευνητικές και παιγνιώδεις συμπεριφορές που κινητοποιούνται από την περιέργεια, ακόμα και με την απουσία κάποιας εξωτερικής ενίσχυσης ή αμοιβής (Ryan, & Deci, 2000a). Πέρα από τα αδιαμφισβήτητα οφέλη τους, το χαρακτηριστικό που έχουν τέτοιου τύπου συμπεριφορές είναι ότι επιλέγονται από τα άτομα όχι επειδή τους μαθαίνουν κάτι, αλλά επειδή είναι ενδιαφέρουσες και απολαυστικές και ικανοποιούν βασικές ψυχολογικές ανάγκες όπως αυτές της επάρκειας και της αυτονομίας (Ryan, & Deci, 2009). Τα εσωτερικά κίνητρα

(intrinsic motivation) επομένως, είναι τα κίνητρα για να εμπλακεί κάποιος σε μια δραστηριότητα επειδή τη βρίσκει απολαυστική και η ανταμοιβή του είναι η ίδια η συμμετοχή στο έργο, η χαρά και η πρόκληση που προκύπτει από αυτό, χωρίς να εξαρτάται από εξωτερικές αμοιβές, πιέσεις ή ποινές (Ryan, & Deci, 2000a. Schunk et al., 2010). Αφορά δηλαδή συμπεριφορές που συμβαίνουν ανεξάρτητα από οποιαδήποτε ενίσχυση (Rigby et al., 1992).

Από την άλλη πλευρά, πολλές θεωρίες μάθησης έχουν υιοθετήσει μια διαφορετική οπτική και έχουν απεικονίσει τη μάθηση ως κάτι που γίνεται να συμβεί από δυνάμεις εκτός του οργανισμού ή κάτι που επιβάλλεται στον εκπαιδευόμενο με ενισχύσεις και κοινωνικό έλεγχο, οπτική που είναι περισσότερο ταιριαστή με τις θεωρίες ενίσχυσης που κυριαρχούσαν στην ψυχολογία τη δεκαετία του 1960 (Rigby et al., 1992). Η έννοια του εξωτερικού κινήτρου (extrinsic motivation) αφορά την κινητοποίηση για τη διεξαγωγή μιας δραστηριότητας που προκύπτει με απώτερο σκοπό να αποκτήσει το άτομο μια ανταμοιβή ή ένα όφελος. Τα κίνητρα αυτού του τύπου δεν αφορούν καθαυτή τη δραστηριότητα, αλλά αυτό που τελικά η δραστηριότητα θα αποφέρει (Wigfield, 1996). Έτσι τα άτομα με εξωτερικά κίνητρα εμπλέκονται σε διάφορα έργα επειδή περιμένουν να λάβουν αποτελέσματα όπως αμοιβή, καλό βαθμό, έπαινο από τον εκπαιδευτικό ή προσπαθούν να αποφύγουν κάποια τιμωρία (Wigfield, 1996. Schunk et al., 2010).

Όσον αφορά τη μεταξύ τους σχέση, τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα συνυπάρχουν στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όμως δεν αποτελούν τους δύο αντίθετους πόλους ενός συνεχούς που όσο αυξάνεται ο ένας μειώνεται ο άλλος. Σχηματικά, είναι καλύτερο να σκεφτόμαστε τις δύο αυτές εννοιολογικές κατασκευές ως ανεξάρτητους άξονες, με τον κάθε έναν από αυτούς να διαβαθμίζεται από το υψηλό στο χαμηλό (Lepper et al., 2005. Schunk et al., 2010). Το σημαντικό για τον Lepper (2005) και τους

συνεργάτες του, δεν είναι το αν τα παιδιά κινητοποιούνται για εσωτερικούς ή για εξωτερικούς λόγους, αλλά το πόσο εξωτερικό και πόσο εσωτερικό κίνητρο επιδεικνύουν, αφού στην πραγματικότητα, οι μαθητές μπορεί να αναζητούν δραστηριότητες τις οποίες βρίσκουν εγγενώς ευχάριστες και ταυτόχρονα να δίνουν προσοχή στις εξωτερικές συνέπειες αυτών των δραστηριοτήτων.

Ωστόσο, η έννοια των κινήτρων είναι πολυεπίπεδη και με αξιοσημείωτη ποικιλία σε ποιοτικό επίπεδο (Guay, Ratelle, & Chanal, 2008). Πέρα από τη διχοτόμηση, επομένως, μεταξύ τους, φαίνεται πως τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα σχετίζονται με ένα άλλου τύπου ποιοτικό και όχι ποσοτικό συνεχές, ειδομένα με όρους αυτονομίας και αυτοπροσδιορισμού και αυτή η οπτική έχει μεγαλύτερη σημασία για τη μελέτη των κινήτρων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Pintrich, 2003). Οι Deci, Ryan και οι συνεργάτες τους έκαναν έναν επιπλέον διαχωρισμό πέρα από αυτόν μεταξύ εσωτερικού και εξωτερικού κινήτρου, αναφέροντας μια ποικιλία τύπων εξωτερικού κινήτρου που διαφέρουν σε όρους σχετικής αυτονομίας (Ryan, & Deci, 2009). Διαμόρφωσαν τρεις τύπους προτύπων κινητοποίησης που τους ονόμασαν ρυθμιστικά ύφη (regulatory styles) και παρουσίασαν έτσι σε ένα συνεχές τον τρόπο πιθανής εσωτερίκευσης και ενσωμάτωσης των εξωτερικών κινήτρων. Ξεκινώντας από τα μη κίνητρα ή περιορισμένα κίνητρα και την αποθάρρυνση ή απροθυμία, προχώρησαν στα εξωτερικά κίνητρα δίνοντάς τους ένα εύρος από την παθητική συμμόρφωση στην ενεργό προσωπική δέσμευση και κατέληξαν στα εσωτερικά κίνητρα. Παρουσίασαν έτσι μια πλουσιότερη σκιαγράφηση των κινήτρων από τον απλό διαχωρισμό εσωτερικό-εξωτερικό και υποστήριξαν ότι οι αυτόνομες μορφές κινήτρων (τα εσωτερικά κίνητρα, αλλά και τα εσωτερικευμένα εξωγενή) οδηγούν σε υψηλής ποιότητας μάθηση και διευκολύνονται από τα κοινωνικά πλαίσια που προάγουν την αυτονομία (Rigby et al., 1992. Ryan & Deci, 2000a).

Έτσι, οι μαθητές μπορεί να έχουν και εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα για τη μάθηση. Ωστόσο το να επιλέγει κάποιος ένα έργο για εσωτερικούς λόγους πέρα από το ότι του προσφέρει μεγαλύτερη ικανοποίηση και απόλαυση, έχει βρεθεί ότι συσχετίζεται θετικά με τη μάθηση, την επίδοση και τις αντιλήψεις επάρκειας και αρνητικά με το άγχος (Gottfried, 1985).

Ο Rigby (1992) και οι συνεργάτες του, τονίζουν ότι η μάθηση πραγματοποιείται και εκτός του θεσμοθετημένου εκπαιδευτικού συστήματος. Η μάθηση αυτή πραγματοποιείται συχνά χωρίς ελέγχους και αξιολογήσεις, όπως η μάθηση που λαμβάνει χώρα κατά τα πρώτα χρόνια του παιδιού και που έχει να κάνει σε μεγάλο βαθμό με το ενδιαφέρον, την εξερεύνηση και την αφομοίωση της νέας πληροφορίας ή η μάθηση που συντελείται φυσικά γύρω από τα ζητήματα που ενδιαφέρουν τον εκάστοτε άνθρωπο στην ενήλικη ζωή και δεν αφορά κάποιο οργανωμένο πλαίσιο, αλλά συζητήσεις, επισκέψεις, αναγνώσεις και εμπειρίες.

Τα αποτελέσματα ύπαρξης εσωτερικού κινήτρου αντικατοπτρίζουν υψηλής ποιότητας μάθηση και δημιουργία και μπορεί να υποβοηθηθούν ή να υπονομευθούν από γονείς και εκπαιδευτικούς (Ryan, & Deci, 2000a). Για το λόγο αυτό, τα εσωτερικά κίνητρα παίζουν καθοριστικό ρόλο στην μάθηση, την επίδοση και την προσαρμογή των μαθητών (Ryan, & Deci, 2000a. Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001. Schunk et al., 2010). Οι μαθητές με εσωτερικά ακαδημαϊκά κίνητρα απολαμβάνουν περισσότερο τη μαθησιακή διαδικασία, διακατέχονται από περιέργεια, επιλογή έργων που αποτελούν πρόκληση και είναι περισσότερο στοχοπροσηλωμένοι και αφοσιωμένοι στο εκάστοτε έργο (Gottfried, 1985. Gottfried et al., 2001).

Ο Gottfried (2001) και οι συνεργάτες του, μελέτησαν πως εξελίσσεται το εσωτερικό ακαδημαϊκό κίνητρο από τη μέση παιδική ηλικία έως την εφηβεία σε μια διαχρονική έρευνα και βρήκαν ότι εμφανίζεται σε όλη τη σχολική ζωή και παγιώνεται

όσο περνούν τα χρόνια. Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο πρόωμη είναι η παρέμβαση ενίσχυσής του τόσο το καλύτερο, αφού οι μαθητές με χαμηλό εσωτερικό κίνητρο κινδυνεύουν περισσότερο με την πάροδο των ετών.

Ωστόσο, το εσωτερικό κίνητρο φαίνεται να μειώνεται κατά μέσο όρο όσο οι μαθητές μεγαλώνουν και προχωρούν μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και μάλιστα περισσότερο για τα θετικά και λιγότερο για τα θεωρητικά μαθήματα. Η μείωση αυτή έχει ερμηνευθεί από την ίδια τη φύση των θετικών μαθημάτων, αφού εκλαμβάνονται ως πιο δύσκολα από τους μαθητές, αλλά έχει συσχετιστεί και με λιγότερα περιθώρια αυτονομίας, ως απότοκο του ανταγωνιστικού και συγκεντρωτικού σχολικού κλίματος που συνδέει τη γνώση κυρίως με εξωτερικές αμοιβές (Gottfried et al., 2001). Τα αποτελέσματα αυτά γίνονται εν μέρει κατανοητά εάν αναλογιστεί κάποιος ότι με την επικράτηση του συμπεριφορισμού, η ανερχόμενη τότε άποψη ότι οι εξωτερικές αμοιβές μπορούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά (Skinner, 1953), οδήγησε στην ευρεία χρήση των ανταμοιβών ως κινητήριας στρατηγικής, και πολλά προγράμματα τροποποίησης συμπεριφοράς βασίστηκαν στη χρήση αμοιβών και εφαρμόστηκαν σε διάφορα πεδία, όπως και στην εκπαίδευση (Deci, Koestner, & Ryan, 1999).

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και ο Lepper (2005) και οι συνεργάτες του, που παρατήρησαν μείωση του εσωτερικού κινήτρου όσο τα παιδιά προχωρούν μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και παράλληλα σχετική σταθερότητα του εξωτερικού κινήτρου. Αυτό σημαίνει ότι, πέρα από την επικράτηση των ανταμοιβών και των ποινών στα εκπαιδευτικά συστήματα, υπάρχει και μειωμένη πρόκληση και ενδιαφέρον στα προγράμματα σπουδών, με αποτέλεσμα όσο περνούν τα χρόνια να συμβάλλουν στη μειωμένη εσωτερική εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μια ακόμα ερμηνεία εμπλέκει το συναίσθημα του άγχους. Όσο η εκπαιδευτική βαθμίδα ανεβαίνει, είναι πιθανό τα σχολικά περιβάλλοντα να γίνονται όλο και πιο

αγχωτικά εφόσον αυξάνεται ο ανταγωνισμός και μεγαλώνουν οι προσδοκίες για σπουδές και επαγγελματική σταδιοδρομία και το εσωτερικό κίνητρο έχει συσχετιστεί αρνητικά με το άγχος (Gottfried, 1985. Gottfried et al., 2001).

Αξίζει εδώ να αναφερθεί ο ρόλος που παίζει η φύση της εκάστοτε δραστηριότητας στα κίνητρα των μαθητών (Paris & Turner, 1994). Οι Lepper και Hodell (1989), έχουν αναγνωρίσει τέσσερις βασικές πηγές των εσωτερικών κινήτρων: την πρόκληση, την περιέργεια, τον έλεγχο και τη φαντασία, όλες σχετικές με τις παραπάνω ερμηνείες. Τα εσωτερικά κίνητρα μπορεί να εξαρτώνται από το αν οι μαθητές βρίσκουν τις δραστηριότητες προκλητικές, όπως όταν οι στόχοι είναι μέσης δυσκολίας και η επιτυχία αβέβαιη. Μπορεί επίσης να εξαρτώνται από την περιέργεια των μαθητών που διεγείρεται από δραστηριότητες που είναι παράδοξες ή ανακόλουθες με τις υπάρχουσες ιδέες τους. Επιπλέον, τα εσωτερικά κίνητρα πηγάζουν από την αίσθηση ελέγχου που νιώθουν ότι έχουν οι μαθητές σχετικά με τη μάθησή τους και τη συμμετοχή σε έργα και τέλος, μπορεί να τα ενθαρρύνουν οι δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους.

Σε αντίθεση με τα εσωτερικά, τα εξωτερικά κίνητρα έχουν συσχετιστεί αρνητικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα, αφού τα παιδιά που αναφέρουν περισσότερα εξωτερικά κίνητρα αποδίδουν χειρότερα στις σχολικές δοκιμασίες. Με τη σειρά τους, τα παιδιά που δεν αποδίδουν καλά στο σχολείο είναι περισσότερο εκτεθειμένα σε «διαλέξεις» από γονείς και δασκάλους για το πώς θα τα πάνε καλύτερα, με αποτέλεσμα η προσοχή τους να μετατίθεται ακόμα περισσότερο σε εξωτερικές πηγές κινήτρων (Lepper, et al., 2005).

Παλαιότερες απόψεις υποστήριζαν ότι η έμφαση μόνο σε εξωτερικά κίνητρα θα μπορούσε να υπονομεύσει ουσιαστικά το εγγενές ενδιαφέρον και την απόλαυση που μπορεί να προκύψει από τη μάθηση (Rigby et al., 1992). Ωστόσο σήμερα είναι γνωστό ότι οι εξωτερικές ανταμοιβές δεν είναι αναγκαστικά επιζήμιες για τα εσωτερικά κίνητρα

και μπορούν μερικές φορές να τα συμπληρώσουν ή να τα αυξήσουν (Rigby et al., 1992). Πολλά από αυτά που κάνουν τα άτομα, ειδικά μετά την πρώιμη παιδική ηλικία, δεν υποκινούνται μόνο από εσωτερικά αίτια, αλλά από κοινωνικές πιέσεις για να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες που δεν είναι και τόσο ενδιαφέρουσες ή για να αναλάβουν ποικίλες ευθύνες και καθήκοντα και για τις οποίες απαιτείται και κάποιου είδους εξωτερική κινητοποίηση (Ryan, & Deci, 2000b). Επιπλέον, το να αναζητά κάποιος μαθητής μόνο την άμεση απόλαυση από τη μάθηση, χωρίς να δίνει προσοχή σε εξωτερικούς παράγοντες όπως οι βαθμοί και οι επιβραβεύσεις θα μπορούσε να μειώσει τα μελλοντικά αποτελέσματα και τις πιθανές ευκαιρίες του (Lepper, et al. 2005), τουλάχιστον στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα εξωτερικά κίνητρα είναι και αυτά σημαντικά στο σχολείο και στα περιβάλλοντα μάθησης. Οι μαθητές μπορεί να εκτελούν μια εργασία που τους προσφέρει εξωγενή κίνητρα, με δυσαρέσκεια, αντίσταση και χωρίς διάθεση ή, εναλλακτικά, με μια στάση προθυμίας η οποία αντανακλά μια εσωτερική αποδοχή της αξίας ή της χρησιμότητας αυτής της εργασίας (Ryan, & Deci, 2000a). Εδώ σημαντικές έννοιες είναι η αυτονομία και ο αυτοπροσδιορισμός, οπότε στα σχολικά πλαίσια είναι ακριβέστερο να γίνεται αναφορά στις αυτόνομες μορφές κινήτρων εν γένει (εσωτερικά κίνητρα και εσωτερικευμένα εξωγενή), οι οποίες είναι και αυτές που οδηγούν τελικά σε υψηλής ποιότητας μαθησιακά αποτελέσματα (Rigby et al., 1992. Ryan & Deci, 2000a).

Παρακάτω παρουσιάζεται η Θεωρία του Αυτο-Προσδιορισμού (Self-Determination Theory) των Deci & Ryan (2008) και αναλύονται ξεχωριστά κάποιες διαστάσεις της που αφορούν τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα.

Η Θεωρία του Αυτό-Προσδιορισμού (Self-Determination Theory). Η Θεωρία του Αυτο-Προσδιορισμού (Self-Determination Theory) είναι μια μακροθεωρία για τα

ανθρώπινα κίνητρα, που ξεκίνησε με τη διαφοροποίηση του είδους των κινήτρων και άπτεται βασικών θεμάτων όπως είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας, η αυτορρύθμιση, οι πανανθρώπινες ψυχολογικές ανάγκες, οι στόχοι ζωής και οι φιλοδοξίες, η ενέργεια και η ζωτικότητα, η σχέση του πολιτισμού με τα κίνητρα και η επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στην κινητοποίηση, το συναίσθημα, τη συμπεριφορά και στην ευημερία (Deci, & Ryan, 2008).

Η ΘΑΠ έχει την αφετηρία της σε έρευνες που έγιναν από τη δεκαετία του 1970 και αφορούσαν το εσωτερικό κίνητρο και τις σχετικές με αυτό διεργασίες (Deci & Ryan, 1985). Μέσα στα χρόνια η έρευνα έχει πληθύνει γύρω από τις αρχές της θεωρίας και προσανατολίζεται κυρίως στην επέκταση και βελτίωση των αρχών που διέπουν τα κίνητρα και ειδικά στα πεδία της εκπαίδευσης, της εργασίας, της υγείας, του αθλητισμού και της ψυχοθεραπείας (Ryan, & Deci, 2000a. Deci, & Ryan, 2008).

Οι απόψεις παλαιότερων ερευνητών (DeCharms, 1972. Rotter, 1966. White, 1959. Harter, 1978) τονίζουν ότι τα κίνητρα προκύπτουν εν μέρει από την πεποίθηση ότι τα άτομα μπορούν να ασκήσουν έλεγχο στο περιβάλλον τους. Μια σχετική θεώρηση, που προωθήθηκε από την ΘΑΠ, υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι μπορεί να έχουν αυτόνομο προσανατολισμό (εσωτερικός έλεγχος), ελεγχόμενο προσανατολισμό (εξωτερικός έλεγχος) και απρόσωπο προσανατολισμό, αλλά κατά βάση έχουν την ανάγκη να είναι αυτόνομοι και να επιδίδονται σε δραστηριότητες επειδή το θέλουν οι ίδιοι (Deci & Ryan, 1985. Schunk et al., 2010).

Η ΘΑΠ έχει ενσωματώσει τόσο τις βασικές ανάγκες όσο και τις κοινωνικο-γνωστικές δομές. Το μοντέλο αυτό τονίζει την ύπαρξη τριών βασικών αναγκών (Pintrich, 2003). Οι Deci, & Ryan (2008), υπέθεσαν ότι υπάρχει ένα σύνολο *Καθολικών Ψυχολογικών Αναγκών* (Basic Psychological Needs) που πρέπει να ικανοποιηθούν για την αποτελεσματική λειτουργία και την ψυχολογική υγεία και μετά από έρευνες σε

πολλούς και διαφορετικούς πολιτισμούς και πεδία κατέληξαν στο ότι αυτές οι ανάγκες είναι η αυτονομία, η επάρκεια, και η αίσθηση του σχετίζεσθαι και ότι η ικανοποίησή τους είναι προβλεπτικός παράγοντας ψυχικής ευημερίας ανεξάρτητα από τον πολιτισμό στον οποίο ανήκουν τα άτομα (Ryan, & Deci, 2000b. Deci, & Ryan, 2008). Αυτές οι ανάγκες υποστηρίχθηκε ότι είναι έμφυτες για όλους τους ανθρώπους και σε όλους τους πολιτισμούς και εάν τα άτομα δεν μπορούν να τις ικανοποιήσουν, τότε τα κίνητρά τους, καθώς και πλήθος άλλων γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δεικτών της προσαρμοστικής λειτουργίας, θα υποβαθμιστούν (Pintrich, 2003).

Έτσι χρησιμοποιήθηκε ένας μικρός αριθμός αναγκών για να εξηγήσει έναν μεγάλο αριθμό φαινομένων, αφού η έρευνα έχει δείξει ότι καθώς ο αριθμός των αναγκών αυξάνεται, η χρησιμότητα της προσέγγισης μειώνεται (Ryan, & Deci, 2000b). Επίσης ορίστηκε με αυστηρότητα ο όρος ανάγκη ως κάτι που όταν εκπληρωθεί, προωθεί την ολοκλήρωση και την ευημερία και, όταν ματαιωθεί, ενθαρρύνει τον κατακερματισμό και την ασθένεια και διαφοροποιήθηκε από άλλες δυνάμεις που κινητοποιούν την ανθρώπινη ανάπτυξη και συμπεριφορά, όπως είναι οι στόχοι και οι επιθυμίες (Ryan, & Deci, 2000b).

Από τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες που αφορούν την ΘΑΠ, η *αυτονομία* είναι αυτή που έχει διερευνηθεί λιγότερο και αμφισβητηθεί περισσότερο, ενώ η ανάγκη για επάρκεια και η αίσθηση του σχετίζεσθαι είναι αποδεκτές και αναγνωρισμένες από τη διεθνή έρευνα (Ryan & Deci, 2000b). Η ανάγκη για αυτονομία αντικατοπτρίζει την επιθυμία του ατόμου να αισθάνεται αυτόνομο ή αυτό-προσδιοριζόμενο όσον αφορά τη δική του συμπεριφορά (Pintrich, 2003). Για τον ορισμό της αυτονομίας στην περίπτωση της ΘΑΠ θεωρούνται σημαντικές η βούληση, η ολοκληρωμένη αυτορρύθμιση και η ενσωμάτωση και αφορά τον βαθμό στον οποίο οι άνθρωποι είναι αυθεντικοί ή

πραγματικά συμφωνούν με τις δυνάμεις που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους (Ryan, & Deci, 2000b).

Η ανάγκη για *επάρκεια* αναφέρεται στην επιθυμία του ανθρώπου να διαχειριστεί και να είναι ικανός να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του (Pintrich, 2003). Η ανάγκη του *σχετίζεσθαι* αντικατοπτρίζει την επιθυμία του ατόμου να ανήκει ή να επισυνάπτεται σε μια ομάδα και έχει τις ρίζες της στις θεωρίες της προσκόλλησης στην παιδική ηλικία (Bowlby, May & Solomon, 1989). Αφορά την ιδέα ότι η σχέση και η αίσθηση της ασφάλειας είναι πολύ σημαντικές σε όλες τις ηλικίες και διαπερνούν ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου (Ryan, & Deci, 2000b. Pintrich, 2003). Όσον αφορά την ανάγκη αυτή, πολλές είναι οι ερευνητικές αποδείξεις ότι οι ασφαλείς δεσμοί και τα συναισθήματα συγγένειας σχετίζονται με την ψυχολογική ευημερία (Ryan, Stiller & Lynch, 1994. Baumeister & Leary, 1995. La Guardia, Ryan, Couchman & Deci, 2000).

Σύμφωνα με την ΘΑΠ, απαιτείται ικανοποίηση και των τριών αναγκών για την ανάπτυξη και τη διατήρηση των εσωτερικών κινήτρων και την διευκόλυνση και ενσωμάτωση των εξωτερικών. Πράγματι, το σημείο μερικών από τις πρόσφατες μελέτες, ήταν να δείξει ότι η ευημερία βάλλεται όποτε οι συνθήκες είναι τέτοιες που οι άνθρωποι δεν βιώνουν την ικανοποίηση και των τριών αναγκών (Ryan, & Deci, 2000b). Η ΘΑΠ επικεντρώνεται στην ικανοποίηση ή όχι των αναγκών αυτών και όχι στην έντασή τους όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ των ατόμων. Αφορά δύο κυρίως τομείς ατομικών διαφορών: τους προσανατολισμούς της αιτιότητας και τους στόχους ζωής (Deci & Ryan, 2008).

Οι *προσανατολισμοί αιτιότητας* (Causality Orientations) αφορούν (α) τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι προσανατολίζονται προς το περιβάλλον, ο οποίος προκύπτει από πληροφορίες σχετικά με την έναρξη και τη ρύθμιση της συμπεριφοράς και (β) το βαθμό στον οποίο αυτοπροσδιορίζονται γενικά, σε καταστάσεις και τομείς. Υπάρχουν

τρεις προσανατολισμοί: ο αυτόνομος, ο ελεγχόμενος και ο απρόσωπος. Η ανάπτυξη ενός ισχυρού αυτόνομου προσανατολισμού προκύπτει από τη συνεχή ικανοποίηση και των τριών βασικών αναγκών και οι άνθρωποι με αυτόν έχουν συχνά ανεπτυγμένο εσωτερικό κίνητρο και εκλαμβάνουν τις εξωτερικές αμοιβές ως επιβεβαίωση της επάρκειας και της αποτελεσματικότητάς τους. Η ανάπτυξη ενός ισχυρού ελεγχόμενου προσανατολισμού είναι αποτέλεσμα μιας σχετικής ικανοποίησης των αναγκών της επάρκειας και του σχετίζεσθαι και μιας αποδυνάμωσης της ανάγκης για αυτονομία και οι άνθρωποι με αυτόν βασίζονται σε ελεγκτικού τύπου διαδικασίες (προθεσμίες, επιτήρηση) και οι εξωτερικές αμοιβές παίζουν περισσότερο καθοριστικό ρόλο στη συμπεριφορά τους. Τέλος η ανάπτυξη του απρόσωπου προσανατολισμού αφορά μια γενική αποθάρρυνση και των τριών παραπάνω αναγκών (Deci & Ryan, 1985. Deci & Ryan 2008). Σύμφωνα με την ΘΑΠ οι άνθρωποι έχουν, σε κάποιο βαθμό και τους τρεις αυτούς προσανατολισμούς και ένας ή περισσότεροι από αυτούς μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως προβλεπτικοί παράγοντες για ποικίλα ψυχολογικά ή συμπεριφορικά αποτελέσματα. Ο προσανατολισμός της αυτονομίας έχει συνδεθεί θετικά με την ψυχική υγεία και την αποτελεσματική συμπεριφορά και ο ελεγχόμενος προσανατολισμός έχει σχετιστεί με τη ρύθμιση μέσω εξωτερικών παραγόντων, την άκαμπτη λειτουργία και τη μειωμένη ευεξία. Ο απρόσωπος προσανατολισμός σχετίζεται σταθερά με φτωχή λειτουργικότητα και συμπτώματα άγχους και έλλειψη ζωτικότητας (Deci, & Ryan, 2008).

Η ΘΑΠ έχει βασιστεί κυρίως στους μακροπρόθεμους στόχους που θέτουν οι άνθρωποι ώστε να κατευθύνουν τις συμπεριφορές τους (Deci, & Ryan, 2008). Οι στόχοι αυτοί εμπίπτουν σε δύο γενικές κατηγορίες, τις εγγενείς φιλοδοξίες και τις εξωτερικές φιλοδοξίες (Kasser & Ryan, 1996). Οι εσωτερικές ή εγγενείς φιλοδοξίες περιλαμβάνουν στόχους ζωής όπως η διατήρηση δεσμών, η γενναιοδωρία και η προσωπική ανάπτυξη

και έχουν σχετιστεί με καλύτερη υγεία, ευημερία και υψηλές επιδόσεις (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci, 2004), ενώ οι εξωτερικές φιλοδοξίες περιλαμβάνουν στόχους όπως ο πλούτος, η φήμη και η ελκυστικότητα.

Όταν η ικανοποίηση των βασικών αναγκών είναι χαμηλή οι άνθρωποι τείνουν να υιοθετούν εξωγενείς στόχους που θα οδηγήσουν σε εξωτερικούς δείκτες αξίας, παρά σε εσωτερικά συναισθήματα αξίας, ως αποτέλεσμα της ικανοποίησης των αναγκών. Ως εκ τούτου, οι εξωτερικές φιλοδοξίες είναι ένα είδος υποκατάστατου των βασικών ψυχολογικών αναγκών που οι άνθρωποι επιλέγουν, όμως παρέχουν μικρή ή καθόλου ικανοποίηση των αναγκών αυτών και τείνουν να αποτυγχάνουν όσον αφορά την προώθηση της ολοκλήρωσης ή της ευεξίας, ακόμη και όταν επιτευχθούν (Deci, & Ryan, 2008).

Αναφορικά με τα στοιχεία της Θεωρίας του Αυτο-Προσδιορισμού που αφορούν τα κίνητρα, αναλύονται ξεχωριστά παρακάτω οι διαστάσεις της, που αναφέρονται σε αυτά, καθώς και η συμβολή της στην εκπαίδευση.

Η Θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης (Cognitive Evaluation Theory). Η

Θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης (Cognitive Evaluation Theory), αποτελεί μια διάσταση της Θεωρίας του Αυτο-Προσδιορισμού (Self-Determination Theory) και αναφέρεται στο εσωτερικό κίνητρο. Πραγματεύεται περιβαλλοντικούς παράγοντες που διευκολύνουν ή υπονομεύουν το εσωτερικό κίνητρο, αφού παρόλο που υπάρχει έμφυτο στην ανθρώπινη φύση, είναι ευάλωτο στους περιβαλλοντικούς παράγοντες και θα «ανθίσει» μόνο εάν οι συνθήκες το επιτρέψουν (Ryan & Deci, 2000b).

Η ΘΓΑ επικεντρώνεται κυρίως στις θεμελιώδεις ανάγκες για επάρκεια και αυτονομία και δημιουργήθηκε από την ενοποίηση των αποτελεσμάτων από τα πρώτα εργαστηριακά πειράματα που αφορούσαν τις επιπτώσεις των αμοιβών, της

ανατροφοδότησης και άλλων εξωτερικών γεγονότων στο εσωτερικό κίνητρο. Τα κοινωνικά γεγονότα που συμβάλλουν στην ενίσχυση του αίσθηματος της επάρκειας για μια πράξη μπορούν να οδηγήσουν στην ενίσχυση του εσωτερικού κινήτρου για την πράξη αυτή. Ωστόσο το αίσθημα της επάρκειας από μόνο του δεν ενισχύει την εσωτερική κινητοποίηση, εκτός εάν συνοδεύεται από ένα αίσθημα αυτονομίας ή αντιλαμβανόμενο χώρο αιτιότητας (DeCharms, 1972. Ryan & Deci, 2000b). Με άλλα λόγια οι άνθρωποι για να έχουν ισχυρό εσωτερικό κίνητρο, δεν αρκεί να βιώνουν αισθήματα επάρκειας και αποτελεσματικότητας για τις πράξεις τους, αλλά παράλληλα να αντιλαμβάνονται και τη συμπεριφορά τους ως αυτό-προσδιοριζόμενη.

Η ΘΓΑ παρέχει ενδείξεις ότι οι εξωτερικές αμοιβές από μόνες τους είναι δυνατόν να υπονομεύσουν το εσωτερικό κίνητρο, αφού δημιουργούν μια αίσθηση εξωτερικής απόδοσης αιτιότητας και άρα μειωμένη αίσθηση αυτονομίας για τα άτομα. Εκτός από τις εξωτερικές αμοιβές τον ίδιο ρόλο μπορούν να παίζουν οι προθεσμίες, οι αυστηρές κατευθύνσεις, οι πιεστικές αξιολογήσεις και οι εξωτερικά επιβεβλημένοι στόχοι. Στον αντίποδα βρίσκονται η παροχή επιλογών και ευκαιριών για αυτοκαθορισμό, αφού παρέχουν στα άτομα το αίσθημα της αυτονομίας. Σημαντική θεωρείται και η αίσθηση του σχετίζεσθαι, αφού το εσωτερικό κίνητρο, παρόλο που συχνά αφορά ατομικές δραστηριότητες, είναι πιθανότερο να ευδοκιμήσει σε περιβάλλοντα που παρέχουν στα άτομα μια αίσθηση ασφάλειας, σχέσης και υποστήριξης.

Συνοψίζοντας, η ΘΓΑ τονίζει την επιρροή του περιβάλλοντος στα εσωτερικά κίνητρα, καθώς και τον σημαντικό ρόλο που παίζουν οι πρακτικές των γονέων και των εκπαιδευτικών σε αυτά. Τα κοινωνικά περιβάλλοντα μπορεί να διευκολύνουν ή να αναστείλουν το εσωτερικό κίνητρο των ατόμων με το να υποστηρίζουν ή να ματαιώνουν αντίστοιχα τις εσωτερικές ψυχολογικές τους ανάγκες (Ryan & Deci, 2000b).

Η Θεωρία της Οργανισμικής Ενσωμάτωσης (Organismic Integration

Theory). Η Θεωρία της Οργανισμικής Ενσωμάτωσης (Organismic Integration Theory), αποτελεί μια άλλη διάσταση της Θεωρίας του Αυτό-Προσδιορισμού (Self-Determination Theory), η οποία αναφέρεται κυρίως στα εξωτερικά κίνητρα (Rigby et al., 1992. Ryan & Deci, 2000a. Ryan, & Deci, 2009).

Οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή κατά τη διάρκεια της ζωής τους με πλαίσια, αξίες και συμπεριφορές που δεν είναι πάντα ενδιαφέρουσες ή δεν υιοθετούνται αυθόρμητα, αλλά παρότι επίπονες και κοπιαστικές έχουν τη δύναμη να κινητοποιούν. Η ΘΟΕ αναφέρεται στη διαδικασία μέσα από την οποία συμπεριφορές που δεν είναι εσωτερικά κινητοποιούμενες μπορούν να γίνουν αυτό-καθοριζόμενες και τους τρόπους με τους οποίους το κοινωνικό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει αυτή τη διαδικασία (Ryan & Deci, 2000b). Η διαδικασία αυτή της αφομοίωσης στοιχείων του περιβάλλοντος που δεν χαρακτηρίζονται από εσωτερικό κίνητρο, περιγράφεται με τον όρο «εσωτερίκευση» (Deci & Ryan, 1985. Ryan & Deci, 2000b. Ryan, & Deci, 2009).

Η εσωτερίκευση αναμένεται να συμβεί αυθόρμητα, μέσα στις κατάλληλες κοινωνικές συνθήκες. Όταν οι μαθητές, ανεξαρτήτου ηλικίας, βρεθούν σε πλαίσια όπου θα νιώσουν ασφαλείς και σημαντικοί, θα θέλουν να εσωτερικεύσουν τη γνώση και τις πρακτικές αυτών που βρίσκονται γύρω τους. Όταν υπάρχουν τέτοια υποστηρίγματα του σχετίζεσθαι, συνδυασμένα με την υποστήριξη της αυτονομίας και της επάρκειας, τότε πραγματοποιείται υπέρβαση της απλής υιοθέτησης νέων πρακτικών και οδηγούμαστε στην ενσωμάτωση δραστηριοτήτων με εξωτερικά κίνητρα.

Η εσωτερίκευση και η ενσωμάτωση αποτελούν βασικά θέματα στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, αλλά σχετίζονται γενικότερα με τη ρύθμιση της συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της ζωής μας (Ryan & Deci, 2000b). Για να πραγματοποιηθεί αυτή η διαδικασία δεν είναι αρκετό το εσωτερικό κίνητρο, αλλά και

μια ποικιλία εξωτερικών κινήτρων που διαφέρουν σε όρους σχετικής αυτονομίας και αφορούν το βαθμό εσωτερική εμπλοκής και του αισθήματος της επιλογής.

Η ΘΟΕ παρουσιάζει ένα συνεχές που αφορά τους τύπους των κινήτρων και ονομάζεται συνεχές του αυτό-καθορισμού. Στο αριστερό άκρο αυτού του συνεχούς τοποθετείται η ολοκληρωτική απουσία κινήτρου (amotivation) και αφορά καταστάσεις στις οποίες το άτομο είτε δεν ενεργεί καθόλου, είτε ενεργεί χωρίς πρόθεση. Στα δεξιά αυτής της έλλειψης κινητοποίησης βρίσκονται πέντε κατηγορίες κινητοποιούμενης συμπεριφοράς. Στο τέρμα δεξιό άκρο συναντάμε την κλασσική συνθήκη του εσωτερικού κινήτρου (intrinsic motivation), την εμπλοκή δηλαδή σε μια δραστηριότητα για καθαρά εσωτερική ικανοποίηση η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα αυτονομίας και αυτό-προσδιορισμού. Στο ενδιάμεσο βρίσκονται τέσσερις μορφές εξωτερικού κινήτρου οι οποίες διαφέρουν σε όρους αυτονομίας.

Η *εξωτερική ρύθμιση* (external regulation), είναι η λιγότερο αυτόνομη και αφορά συμπεριφορές που ωθούνται από μια εξωτερική απαίτηση ή ενδεχόμενη αμοιβή ή ποινή. Είναι αυτή η μορφή εξωτερικού κινήτρου που σχετίζεται στενά με τις θεωρίες της συντελεστικής μάθησης και που μελετήθηκε ως ο αντίποδας του εσωτερικού κινήτρου στις πρώιμες εργαστηριακές έρευνες για τα κίνητρα. Ακολουθεί η *ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση* (introjected regulation), που αφορά μια εν μέρει εσωτερικά ελεγχόμενη μορφή κινήτρου η οποία όμως δεν συνοδεύεται από πλήρη αποδοχή και σχετίζεται με τις κοινωνικές επιταγές που ακολουθούν τα άτομα με σκοπό να αποφύγουν ενδεχόμενη αποτυχία ή να επιδείξουν κάποια ικανότητα. Αφορά μια κάπως εξωτερικά εξαρτώμενη αυτοεκτίμηση, αφού κινητοποιεί συμπεριφορές για την αποφυγή ενοχής ή άγχους ή για την ενίσχυση του εγώ με συναισθήματα αξίας (π.χ. το αίσθημα της υπερηφάνειας).

Στη συνέχεια και όσο προχωράμε στις περισσότερες αυτόνομες και αυτό-προσδιοριζόμενες μορφές εξωτερικού κινήτρου, βρίσκουμε την *αναγνωρίσιμη ρύθμιση*

(identified regulation), η οποία αφορά τη συνειδητή αποτίμηση μιας συμπεριφοράς ως σημαντικής, σε προσωπικό επίπεδο για το άτομο και την ένταξη αυτής στους στόχους του ατόμου. Η περισσότερο αυτόνομη μορφή του εξωτερικού κινήτρου ονομάστηκε *ενοποιημένη ρύθμιση* (integrated regulation) και αφορά συμπεριφορές όπου η αναγνωρίσιμη ρύθμιση έχει αφομοιωθεί πλήρως από τον εαυτό. Σε αυτή την περίπτωση υπάρχει αναλογία με τις αξίες και τις βαθύτερες ανάγκες του ατόμου και πολλά κοινά στοιχεία με το εσωτερικό κίνητρο.

Η αναγνωρίσιμη ρύθμιση, η ενοποιημένη ρύθμιση και το εσωτερικό κίνητρο αποτελούν σε συνδυασμό τις αυτόνομες μορφές των κινήτρων (Rigby et al., 1992. Ryan, & Deci, 2000b. Ryan, & Deci, 2009. Schunk et al., 2010). Επομένως, ο βασικός διαχωρισμός που κάνει η ΘΟΕ, είναι ανάμεσα στο αυτόνομο (autonomous motivation) και το ελεγχόμενο κίνητρο (controlled motivation), τα οποία φαίνεται να οδηγούν σε διαφορετικά αποτελέσματα, με το αυτόνομο κίνητρο να σχετίζεται με καλύτερη ψυχική υγεία, μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και μακροχρόνια υπομονή σε ένα έργο. Όταν οι άνθρωποι έχουν αυτόνομα κίνητρα βιώνουν τις ενέργειές τους με βούληση και αυτοπροσδιορισμό. Τα ελεγχόμενα κίνητρα από την άλλη αφορούν εξωτερική ρύθμιση, όπου η συμπεριφορά κάποιου είναι συνάρτηση εξωτερικών παραγόντων ανταμοιβής ή τιμωρίας και μιας εν μέρει εσωτερικής ρύθμισης που επηρεάζεται από παράγοντες όπως το κίνητρα έγκρισης, η αποφυγή της ντροπής ή εξαρτώμενη αυτοεκτίμηση. Όταν οι άνθρωποι ελέγχονται, βιώνουν πίεση να σκεφτούν, να νιώσουν ή να συμπεριφερθούν με συγκεκριμένους τρόπους. Και τα δύο παραπάνω είδη κινήτρου ενεργοποιούν και κατευθύνουν τη συμπεριφορά σε αντίθεση με το μη κίνητρο, το οποίο αναφέρεται σε απουσία πρόθεσης και κινήτρου (Deci & Ryan, 2008).

Η Συμβολή της Θεωρίας του Αυτό-Προσδιορισμού στην Εκπαίδευση. Η

Θεωρία του Αυτό-Προσδιορισμού τονίζει, μεταξύ άλλων, τη σημασία της εσωτερίκευσης των εξωτερικών κινήτρων, καθώς και τη συμβολή του περιβάλλοντος σε αυτή τη διαδικασία.

Ωστόσο, στα σχολεία, συχνά αντικαθίσταται ο φυσικός τρόπος εσωτερίκευσης που περιγράφεται από την ΘΑΠ, από πρακτικές ελέγχου με σκοπό την προαγωγή της συμμόρφωσης με αρνητικές επιδράσεις στο μαθητικό πληθυσμό (Ryan & Deci, 2009). Η ΘΑΠ έχει δώσει μεγάλη σημασία στους τρόπους με τους οποίους το κοινωνικό περιβάλλον με το οποίο έρχονται σε επαφή οι μαθητές στο σπίτι και στο σχολείο τους (δομές, αμοιβές, έλεγχοι, ενισχύσεις), επηρεάζει το εσωτερικό κίνητρο και την εσωτερίκευση του εξωτερικού και κατά συνέπεια την επίδοση και την ευημερία τους (Ryan & Deci, 2009).

Ο Guay (2008) και οι συνεργάτες του, μας δίνουν μια σφαιρική εικόνα για τη συμβολή της ΘΑΠ στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Επισημαίνουν ότι οι μαθητές/τριες με αυτόνομες μορφές κινήτρου παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις, μεγαλύτερη επιμονή, καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και αντλούν θετικά συναισθήματα και μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο. Το προφίλ των μαθητών/τριών που χαρακτηρίζεται από υψηλά ποσοστά αυτόνομου και ελεγχόμενου κινήτρου, σχετίζεται γενικά με θετικά αποτελέσματα, αλλά τα αμιγώς θετικά αποτελέσματα συνδέονται με τους μαθητές/τριες που έχουν καθαρά αυτόνομες μορφές κινήτρων. Επιπλέον τονίζουν τον ρόλο των γονέων και των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των αυτόνομων αυτών μορφών κινήτρου. Μια από τις βασικές υποθέσεις της ΘΑΠ είναι ότι τα παιδιά με αυτόνομες μορφές κινήτρου, βιώνουν θετικές συνέπειες στο σχολείο, οι οποίες αφορούν συμπεριφορικούς, γνωστικούς και συναισθηματικούς παράγοντες: υψηλές επιδόσεις και επιμονή, ποιοτικότερη μάθηση, αναζήτηση προκλήσεων και δημιουργικότητα, περισσότερα

θετικά συναισθήματα στην τάξη, απόλαυση των ακαδημαϊκών εργασιών και ικανοποίηση από το σχολείο.

Η Ratelle (2007) και οι συνεργάτες της, εξέτασαν μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με διαφορετικά προφίλ όσον αφορά τα κίνητρα και το κατά πόσο αυτά είναι ωφέλιμα για την ακαδημαϊκή τους προσαρμογή. Από τις αναλύσεις τους προέκυψαν τρία διαφορετικά προφίλ το ένα εκ των οποίων αφορούσε ένα συνδυασμό υψηλού αυτόνομου και υψηλού ελεγχόμενου (εξωτερικού και εσωτερικευμένου) κινήτρου και οι μαθητές με αυτό το συνδυασμό φάνηκε να καρπώνονται τα περισσότερα οφέλη (υψηλές επιδόσεις, συγκέντρωση και ικανοποίηση και χαμηλά επίπεδα άγχους και απουσιών). Στη μελέτη αυτή δεν προέκυψαν προφίλ που να χαρακτηρίζονται από υψηλό αυτόνομο κίνητρο και χαμηλό ελεγχόμενο κίνητρο και οι μελετητές, υποθέτοντας ότι το κλίμα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι εκ των πραγμάτων περισσότερο ελεγκτικό, επανέλαβαν την έρευνα σε φοιτητές πανεπιστημίου που το περιβάλλον τους παρέχει περισσότερες ελευθερίες και επιλογές. Στη μελέτη αυτή προέκυψαν προφίλ που να χαρακτηρίζονται από υψηλό αυτόνομο κίνητρο και χαμηλό ελεγχόμενο κίνητρο, με τους φοιτητές αυτής της ομάδας να δείχνουν μεγαλύτερη επιμονή από τους φοιτητές της ομάδας αυτόνομου και υψηλού ελεγχόμενου κινήτρου, φανερώνοντας ότι ο τρόπος με τον οποίο είναι δομημένο το περιβάλλον στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προάγει περισσότερο την αυτονομία.

Συνοψίζοντας, η Θεωρία του Αυτο-Προσδιορισμού, ξεκινά με την υπόθεση ότι οι άνθρωποι είναι εγγενώς ενεργοί και προικισμένοι με τη φυσική προδιάθεση να μαθαίνουν και να εξελίσσονται όσο εμπλέκονται όχι μόνο με το εξωτερικό περιβάλλον, αλλά και με τον εσωτερικό τους κόσμο, αποτελούμενο από τις επιδιώξεις, τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους. Το έμφυτο κίνητρο για μάθηση και ανάπτυξη γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης της ΘΑΠ με έμφαση στους όρους του εσωτερικού κινήτρου και της

ενσωμάτωσης και επικεντρώνεται στις κοινωνικές καταστάσεις που υποστηρίζουν ή εμποδίζουν αυτές τις φυσικές κλίσεις. Για το λόγο αυτό αφορά έντονα τις εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές και ειδικά στα πιεστικά και επικεντρωμένα στο αποτέλεσμα σημερινά σχολικά περιβάλλοντα (Ryan & Deci, 2009). Η Θεωρία του Αυτο-Προσδιορισμού προσφέρει αρκετές πληροφορίες για την επίδραση των περιβαλλοντικών συνθηκών στο σχηματισμό των κινήτρων. Οι περιβαλλοντικές συνθήκες και η σημασία τους στην εκπαίδευση θα συζητηθούν αναλυτικότερα στη συνέχεια μέσα από τις έννοιες του σχολικού κλίματος, του κλίματος της τάξης και των σχολικών μονάδων ως κοινοτήτων που νοιάζονται και φροντίζουν τα μέλη τους.

Το Ψυχολογικό Κλίμα

Το Κλίμα στα Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα. Σε οποιοδήποτε οργανωμένο πλαίσιο όπου οι άνθρωποι συστηματικά εργάζονται ή παίζουν μεταξύ τους ως ομάδα για κάποιο χρονικό διάστημα δημιουργείται σχετικά γρήγορα ένα ξεχωριστό κοινωνικό κλίμα (Ashkanasy, 2003). Η μετεωρολογική μεταφορά για το κλίμα θεωρείται εύστοχη σύμφωνα με τους Evans, Harvey, Buckley και Yan (2009), αφού είναι μια δύσκολα προσδιορίσιμη και μετρίσιμη κατάσταση, που ωστόσο γίνεται άμεσα αντιληπτή όταν υπάρχει. Επιπλέον αυτή η χαρακτηριστική ατμόσφαιρα του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι διάχυτη και όπως συμβαίνει και με το φυσικό κλίμα, μπορεί να αλλάξει, να κριθεί ευχάριστη ή δυσάρεστη και να επηρεάσει όλα τα άτομα που τη βιώνουν. Ο Barsade (2002), περιγράφει το φαινόμενο των κυματισμών, την μετάδοση δηλαδή των συναισθημάτων ανάμεσα στα μέλη μια ομάδας και πολλοί μελετητές έχουν τονίσει τη δυναμική των συναισθημάτων, την κοινωνική τους διάσταση και τη σημασία των συναισθηματικών κύκλων που εμφανίζονται σε ομάδες και οργανισμούς. (Kelly &

Barsade, 2001. Ashkanasy, 2003. Hareli & Rafaeli, 2008. Hareli, Rafaeli, & Parkinson, 2008).

Τελευταία το ενδιαφέρον των μελετητών στρέφεται όλο και περισσότερο στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και στο κλίμα που περιβάλλει τη μαθησιακή διαδικασία, το οποίο προσδιορίζεται από το είδος και την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολική κοινότητας και επηρεάζει την προσαρμογή (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου, & Λυκιστάκου, 2004). Η σημασία του σχολικού κλίματος έχει τονιστεί στις έρευνες των τελευταίων χρόνων και συνδέεται με την αναμόρφωση των σχολείων σε ασφαλείς και υποστηρικτικούς οργανισμούς (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013).

Μέσα στα χρόνια των ερευνών, πολλοί παράγοντες του σχολικού κλίματος έχουν μελετηθεί με ποικίλες μεθοδολογίες και με βάση διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Η προσέγγιση και η μελέτη του σχολικού κλίματος αποτελεί μια δύσκολη και πολυπαραγοντική διαδικασία. Η έρευνα πάνω στο σχολικό κλίμα είναι ένα μείγμα των μελετών για το κλίμα των οργανισμών (organizational climate) και της έρευνας για τα αποτελέσματα του σχολείου (school effects) και έχει κληρονομήσει εργαλεία, θεωρίες και μεθόδους και από τα δύο αυτά ερευνητικά παραδείγματα. Ωστόσο και πέρα από αυτή τη σχέση, η έρευνα για το σχολικό κλίμα μπορεί να διαχωριστεί και έχει αποτελέσει πλέον ένα ξεχωριστό πεδίο (Anderson, 1982. Zullig, Koopman, Patton & Ubbes, 2010. Thapa et al., 2013).

To National Center for Learning and Citizenship, Education Commission of the States και Center for Social and Emotional Education ορίζουν ότι το σχολικό κλίμα βασίζεται σε μοτίβα της σχολικής ζωής που αντανακλούν κανόνες, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές πρακτικές και οργανωτικές δομές. Βασικές εδώ είναι

οι έννοιες της ασφάλειας, της δέσμευσης, του σεβασμού, της συνεργασίας και της συμμετοχής (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009).

Μια ανασκόπηση, του Thapa (2013) και των συνεργατών του, των ερευνών για το σχολικό κλίμα, προάγει πέντε βασικές διαστάσεις του κλίματος στο σχολικό περιβάλλον: α) την ασφάλεια, που περιλαμβάνει κανόνες και νόρμες, σωματική και κοινωνικο-ψυχολογική αίσθηση ασφάλειας, β) τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών, που αφορούν τις έννοιες του σεβασμού στην ετερότητα, τη δέσμευση, τη συνεκτικότητα και την κοινωνική υποστήριξη, γ) τη διδασκαλία και τη μάθηση, που αφορά εκτός από την ακαδημαϊκή και την κοινωνική, συναισθηματική, ηθική και πολιτική αγωγή, δ) το περιβάλλον του ιδρύματος, που αφορά τις εγκαταστάσεις, το φυσικό περιβάλλον, τους πόρους και τις προμήθειες, αλλά και την οπτική των μελών για το κατά πόσο το σχολείο λειτουργεί ως κοινότητα που νοιάζεται και ε) τις διαδικασίες για τη βελτίωση του σχολείου και τα προγράμματα αναμόρφωσης. Μέσα από τους ορισμούς για το σχολικό κλίμα, οι Way, Reddy και Rhodes (2007), ξεχωρίζουν τρεις βασικές μεταβλητές: την ποιότητα του σχετίζεσθαι, τις ευκαιρίες για αυτονομία και την σαφήνεια/συνέπεια κυρίως όσον αφορά τις ρυθμίσεις και τους κανόνες.

Τα οφέλη σε διάφορους παράγοντες από την ύπαρξη ενός θετικού σχολικού κλίματος έχουν αναδειχθεί μέσα από ποικίλες έρευνες (Thapa et al.,2013). Η μετάδοση θετικού συναισθηματικού κλίματος δημιουργεί συνθήκες καλύτερης συνεργασίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας, μειωμένες συγκρούσεις και αυξάνει την αποδοτικότητά τους (Barsade, 2002). Το θετικό σχολικό κλίμα έχει συσχετιστεί με θετικές επιδράσεις στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, όπως και στη συναισθηματική και ψυχική τους υγεία και ευημερία (Hoge, Smit & Hanson, 1990. Way et al. 2007. Ruus et. al 2007). Επιπλέον από έρευνες των τελευταίων ετών έχει φανεί ότι τα σχολεία με θετικό κλίμα παρουσιάζουν και χαμηλά ποσοστά σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης. Ο

Reyes-Portillo (2013), μελέτησε το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία από την οπτική της οικολογικής προσέγγισης σε σχέση με το σχολικό κλίμα και αναφέρει άμεση συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, αφού το θετικό σχολικό κλίμα συσχετίστηκε αρνητικά με αναφορές των μαθητών για θυματοποίηση και σχολικό εκφοβισμό. Οι παράγοντες του σχολικού κλίματος που χρησιμοποιήθηκαν στην εν λόγω έρευνα ήταν ο σεβασμός μεταξύ των μαθητών, η αίσθηση του ανήκειν σε μια ευρύτερη κοινότητα, η αίσθηση της ενεργού συμμετοχής και η αίσθηση των μαθητών ότι υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς τους.

Ο Ruus (2007) και οι συνεργάτες του, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το σχολείο είναι υπεύθυνο, ως περιβάλλον διαβίωσης και εκμάθησης, για την αισιόδοξη αποδοχή της ζωής από τους μαθητές, την ψυχολογική και φυσιολογική ευεξία, και φυσικά την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Επιπλέον, ευθύνεται για τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται, αντιλαμβάνονται τα μαθησιακά καθήκοντα ως προκλήσεις και ευκαιρίες για αυτο-βελτίωση, αναπτύσσουν εποικοδομητικές στρατηγικές, υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς και αισθάνονται ψυχολογικά και φυσιολογικά καλά.

Το κλίμα στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μπορούμε να το μελετήσουμε σε μεγάλη κλίμακα, π.χ. σε ολόκληρες σχολικές περιφέρειες ή σε μικρές εκπαιδευτικές μονάδες όπως είναι οι σχολικές τάξεις. Ωστόσο η μελέτες για το σχολικό κλίμα επικεντρώνονται κυρίως στο κλίμα μιας σχολικής μονάδας, αφού στη μεν πρώτη περίπτωση το πεδίο έχει μεγάλο εύρος και τα αποτελέσματα των ερευνών είναι σχετικά φτωχά, ενώ στην περίπτωση της σχολικής τάξης το κλίμα επηρεάζεται άμεσα ή έμμεσα από το κλίμα της ευρύτερης σχολικής μονάδας. Ωστόσο, η μελέτη του κλίματος σε επίπεδο τάξης είναι σημαντική, αφού στο ίδιο σχολείο μπορεί να συνυπάρχουν

ταυτόχρονα τάξεις με θετικό και τάξεις με αρνητικό κλίμα (Anderson, 1982. Chávez, 1984. Thapa et al.,2013).

Παρακάτω θα δούμε με περισσότερες λεπτομέρειες στοιχεία από τις έρευνες για το κλίμα της σχολικής τάξης, ως βασικό κύτταρο της σχολικής μονάδας, αλλά και για τη σχολική μονάδα εν γένει και τη λειτουργία της ως κοινότητας.

Το Κλίμα της Σχολικής Τάξης. Ο Babad (2009), αναφέρεται στην τάξη ως κοινωνικό περιβάλλον τονίζοντας τον διπλό ρόλο της εκπαίδευσης των παιδιών, η οποία πέρα από την παροχή βασικών γνώσεων είναι ένας σημαντικός φορέας κοινωνικοποίησης και μορφοποίησης του κοινωνικού εαυτού. Στο σχολείο τα παιδιά μαθαίνουν βασικές κοινωνικές αξίες και μοτίβα κοινωνικής συμπεριφοράς και οι εμπειρίες αυτές επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση, τα κίνητρα, τις συμπεριφορές και γενικότερα τον τρόπο που βλέπουν και βιώνουν τον κόσμο και φυσικά μέσα από αυτά επηρεάζεται η μάθηση και η επίδοσή τους. Η σχολική τάξη είναι μια «μικρο-κοινωνία». Έχει δομή, στόχους, άτομα που αναλαμβάνουν ρόλους και αλληλεπιδρούν. Το κλίμα στην τάξη αποτελεί μια συνολική περίληψη των ψυχοσυναισθηματικών, κοινωνικών και οργανωτικών παραγόντων μιας τάξης (Babad, 2009).

Οι ορισμοί που χρησιμοποιούνται για το κλίμα της τάξης ποικίλουν, ανάλογα με τις διαστάσεις που χρησιμοποιούνται για να το μετρήσουν. Κάποιοι μελετητές το ορίζουν ως το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση και αναφέρεται στο συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μιας τάξης βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή (Ματσαγγούρας, 2003. Rowe, Kim, Baker, Kamphaus & Horne, 2010). Ο Evans (2009) και οι συνεργάτες του, διατυπώνουν τον προβληματισμό για το εάν το συναισθηματικό

κλίμα της τάξης είναι απλώς ένας παράγοντας του συνολικού κλίματος της τάξης ή είναι κάτι ελαφρώς διαφορετικό που δεν έχει αναλυθεί αρκετά σε προηγούμενες έρευνες.

Το κλίμα της τάξης περιγράφηκε και ερευνήθηκε αρχικά από τους κοινωνικούς ψυχολόγους ως συμπεριφορά στην τάξη ή κοινωνικό-συναισθηματικό κλίμα, ή περιβάλλον της τάξης (Chávez, 1984). Ο όρος «κλίμα τάξης» (classroom climate) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Walberg & Anderson (1968), οι οποίοι ανέπτυξαν ένα εργαλείο για να μετρήσουν τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το κοινωνικό-συναισθηματικό περιβάλλον της τάξης και τον αντίκτυπό του σε γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά αποτελέσματα. Τον όρο στη συνέχεια ανέπτυξε και έκανε περισσότερο δημοφιλή ο ψυχίατρος Rudolph Moos αναπτύσσοντας κι αυτός το δικό του ψυχομετρικό εργαλείο για το κλίμα της τάξης (Trickett & Moos, 1973). Ξεχώρισε τρεις ευρύτερες διαστάσεις ή παράγοντες του κλίματος της τάξης: τις σχέσεις και το βαθμό που τα μέλη υποστηρίζουν το ένα το άλλο, την προσωπική ανάπτυξη των μελών και κατά πόσο αυτή ευνοείται και τη διατήρηση του συστήματος ή την ευκολία στις αλλαγές (Evans et al. 2009).

Μέσα στα χρόνια των ερευνών έχουν χρησιμοποιηθεί μια πληθώρα ψυχομετρικών εργαλείων για να προσεγγίσουν και να μετρήσουν τις έννοιες του ψυχολογικού κλίματος της τάξης και του σχολείου. Για το λόγο αυτό τα αποτελέσματα διαφέρουν αρκετά ανάλογα με το ποιο εργαλείο έχει χρησιμοποιήσει ο κάθε ερευνητής και ποιες διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος αυτό λαμβάνει υπόψη. Το κλίμα έχει μετρηθεί ποιοτικά μέσω εξασκημένων παρατηρητών και βιντεοσκοπήσεων των αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, μέσω συνεντεύξεων αλλά και ποσοτικά μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς (Rubie-Davies, Asil & Teo, 2016). Οι αυτοαναφορικές κλίμακες μέτρησης έχουν σε γενικές γραμμές επικρατήσει στη βιβλιογραφία (Babad, 2009). Οι κλίμακες αυτές χρησιμοποιούν διάφορες διαστάσεις, οι

οποίες αν συνυπολογιστούν καταδεικνύουν τις αντιλήψεις των μαθητών για το συνολικό κλίμα της τάξης (Rubie-Davies et al., 2016). Εκτεταμένα έχουν χρησιμοποιηθεί στην έρευνα για το κλίμα της τάξης εργαλεία όπως το My Class Inventory (MCI) (Fraser, 1982) και το Learning Environment Inventory (LEI) που μετρούν τις αντιλήψεις των μαθητών σε διαστάσεις του κλίματος όπως π.χ. η ικανοποίηση, η διενεκτικότητα, η ανταγωνιστικότητα, η δυσκολία, η συνεκτικότητα κ.ά. (Chávez, 1984). Οι προσωπικές αυτές ερμηνείες των μαθητών για το κλίμα της τάξης, θεωρούνται ένα χρήσιμο και ενδεικτικό μέτρο του κλίματος, αφού αυτό που οι μαθητές αντιλαμβάνονται συχνά επηρεάζει τις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά τους (Rubie-Davies et al., 2016). Αφορά δηλαδή περισσότερο το τι αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες ατομικά ή ως ομάδα για το πλαίσιο της σχολικής τάξης, παρά πραγματικά γεγονότα και μετρήσιμα συμβάντα (Charalampous & Kokkinos, 2015). Κάποια εργαλεία έχουν επικεντρωθεί στα χαρακτηριστικά του δασκάλου, ενώ άλλα στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και στο γενικότερο κλίμα (Chávez, 1984).

Το κλίμα της τάξης έχει συσχετιστεί με ποικίλα αποτελέσματα για τους μαθητές και για το λόγο αυτό θεωρείται σημαντική διάσταση και αν και τα σχολεία επικεντρώνονται στη μέτρηση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων, τα ψυχοκοινωνικά αποτελέσματα έχουν θεωρηθεί περισσότερο σημαντικά από ορισμένους μελετητές (Fraser & Fisher, 1986. Babad, 2009. Rubie-Davies et al., 2016).

Συχνά το κλίμα της τάξης διαμορφώνεται από τον τρόπο που την πλαισιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Η συμπεριφορά και οι πρακτικές του εκπαιδευτικού έχει βρεθεί ότι σχετίζονται με συγκεκριμένες πεποιθήσεις και ειδικότερα οι ψυχοκοινωνικές αντιλήψεις έχει βρεθεί ότι επηρεάζουν το κλίμα της τάξης. Οι πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού για την αυτοαποτελεσματικότητά του, οι στόχοι και οι προσδοκίες του είναι παράγοντες που επηρεάζουν το διδακτικό, αλλά και το κοινωνικο- συναισθηματικό κλίμα της τάξης, άρα

και το κλίμα της τάξης εν γένει (Rubie-Davies, 2015). Οι παρατηρήσεις στην τάξη που έκαναν ο Evans (2009) και οι συνεργάτες του, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναπτύσσουν παρόμοια μοτίβα σχέσεων με τους μαθητές τους όπως αυτά που αναπτύσσονται μεταξύ των γονέων και των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν την συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από τον τρόπο που σχετίζονται μαζί τους, με το πώς ανταποκρίνονται στα συναισθήματά τους και με το πώς οι ίδιοι ρυθμίζουν τα δικά τους (Evans et al., 2009). Επιπλέον η φύση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή σχετίζεται με έμμεσο και άμεσο τρόπο με τα συναισθηματικά και μαθησιακά αποτελέσματα στην τάξη (Frymier & Houser, 2000).

Το θετικό κλίμα μιας τάξης στηρίζει ψυχολογικά τους μαθητές και προκαλεί το ενδιαφέρον τους, δημιουργεί οικογενειακή ατμόσφαιρα και ενθαρρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία. Επιπλέον εκφράζεται με μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις από τη μεριά του εκπαιδευτικού και ξεκάθαρα διατυπωμένους κανόνες συμπεριφοράς (Witcher 1993. Stevens & Sanchez 1999).

Το θετικό κλίμα μπορεί να περιλαμβάνει λιγότερες συγκρούσεις, συνοχή, ικανοποίηση, δημοκρατικότητα, ενώ το αρνητικό περισσότερες συγκρούσεις, αποδιοργάνωση και απάθεια (Haertel, Walberg, & Haertel, 1981).

Το θετικό κλίμα της τάξης έχει συσχετιστεί με σημαντικά γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε διάφορα μαθήματα (Haertel, et al., 1981. Goh, Young, & Fraser, 1995). Επιπλέον, η συνολική αξιολόγηση του κλίματος της τάξης, έχει συσχετιστεί με τα κίνητρα και τις ανάγκες των μαθητών (Urduan & Schoenfelder, 2006). Οι Deci και Ryan (2002) έδειξαν ότι οι ανάγκες των μαθητών μπορούν να εκπληρωθούν, να ενισχυθούν ή να ματαιωθούν ανάλογα με τις αντιλήψεις τους για το γενικότερο κλίμα στην τάξη. Η δέσμευση των μαθητών έχει επίσης συνδεθεί με τη συνολική αντίληψη για το κλίμα της τάξης. Οι Furrer και Skinner

(2003) έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για τις σχέσεις τους με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους, προέβλεψε τη συνολική τους αντίληψη για το κλίμα της τάξης. Όταν άλλαζαν οι απόψεις για το κλίμα της τάξης, υπήρχαν αντίστοιχες αλλαγές και στην εμπλοκή των μαθητών, ειδικά σε συναισθηματικό επίπεδο. Επιπλέον, το κλίμα της τάξης, έχει συσχετισθεί με στρατηγικές αποφυγής (εκμαθημένη αβοηθησία, αποφυγή για αναζήτηση βοήθειας), καθώς μπορεί να οδηγήσει σε υψηλή εμπλοκή ή σε αποφυγή από τη μαθησιακή διαδικασία (Turner et al., 2002).

Συμπερασματικά, η συσχέτιση του κλίματος της τάξης με πολλές άλλες μεταβλητές της τάξης, αναδεικνύει τη σημασία του για την ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Επιπλέον, η ανάλυση των χαρακτηριστικών και της δυναμικής της σχολικής τάξης μπορεί να είναι χρήσιμη στην ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση του μαθητή και στο μετέπειτα σχεδιασμό των κατάλληλων παρεμβάσεων, αφού το ψυχολογικό κλίμα μπορεί να συσχετίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα περισσότερο από ότι συσχετίζονται πολλά από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως είναι για παράδειγμα ο δείκτης ευφυΐας (Fraser, 1982. Fraser, Anderson & Walberg, 1991). Στη βελτίωσή του κλίματος της τάξης μπορούν να συμβάλλουν τα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής, τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη μη ακαδημαϊκών, αλλά και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων, στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και στη δια βίου μάθηση (Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2004).

Το Σχολείο ως Κοινότητα. Το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου έχει αρχίσει και κερδίζει το ενδιαφέρον των ερευνητών και πάλι και ειδικά η θέαση του σχολείου ως «κοινότητα» παρουσιάζεται αρκετά συχνά στη βιβλιογραφία για τα αποτελεσματικά σχολεία (Brookover, 1979. Purkey & Smith, 1983. Hallinger & Murphy, 1986). Πολλοί

ερευνητές στο πεδίο της εκπαίδευσης πιστεύουν ότι η δόμηση του σχολείου ως κοινότητα παρέχει ένα ισχυρό πλαίσιο για την εκπαίδευση και την παροχή βοήθειας στα σχολεία, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους (Bryk & Driscoll, 1988. Hallinger & Murphy, 1986. Battistich, Solomon, Watson & Schaps, 1997).

Η προβληματική ωστόσο έγκειται στο ποιοι είναι αυτοί οι παράγοντες που χαρακτηρίζουν ένα σχολείο ως «κοινότητα» και στο πώς οι παράγοντες αυτοί θα μετρηθούν ώστε να δώσουν έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα (Roberts, 1995). Ωστόσο, δεν υπάρχει ακόμα συμφωνία για τον ορισμό του τι είναι μια σχολική κοινότητα, ούτε έχει γίνει πολύ εμπειρική έρευνα για τις επιπτώσεις των σχολικών κοινοτήτων για τους εκπαιδευτικούς και τους σπουδαστές. Σίγουρα πάντως οι ορισμοί της κοινότητας έχουν κάποια κοινά στοιχεία (Battistich et al., 1997).

Ο όρος «κοινότητα» έχει τόσο γεωγραφικά όσο και κοινωνικο-ψυχολογικά χαρακτηριστικά και τα δύο αυτά θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη όταν η έρευνα στρέφεται στα σχολικά περιβάλλοντα (Gusfield, 1975. Roberts, 1995). Ο όρος «κοινότητα», όπως τον χρησιμοποιεί ο Roberts (1995), επικεντρώνεται κυρίως στην ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του σχολείου. Εννοιολογικά ο όρος κοινότητα συμπυκνώνει κάποια χαρακτηριστικά, όπως το ότι τα μέλη της νοιάζονται, φροντίζουν και υποστηρίζουν το ένα το άλλο, έχουν ενεργό συμμετοχή και επηρεάζουν αποφάσεις και δραστηριότητες, έχουν την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά και μοιράζονται κοινούς κανόνες, στόχους και αξίες (Bryk & Driscoll, 1988. McMillan & Chavis, 1986).

Υπάρχουν όμως και δυνητικά σημαντικές διαφορές στην έννοια της κοινότητας μεταξύ εκείνων που κάνουν έρευνες σε αυτό το πεδίο. Για παράδειγμα, ορισμένοι ερευνητές επικεντρώνονται στην αίσθηση του ανήκειν (Goodenow, 1993. Goodenow &

Grady, 1993), ενώ άλλοι έχουν ερευνήσει την κοινότητα από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Bryk & Driscoll, 1988) και άλλοι την αίσθηση της κοινότητας σε ατομικό (Goodenow, 1993) ή ομαδικό επίπεδο (Bryk & Driscoll, 1988) ή και από την πλευρά του ατόμου και από την πλευρά της ομάδας (Battistich et al., 1997).

Η θεώρηση για το σχολείο ως «κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει», προέκυψε κάποιες φορές μέσα από την πράξη, μέσα από προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση της προκοινωνικής συμπεριφοράς και προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και αναδείχθηκε ο σημαντικός ρόλος που παίζει το πλαίσιο (Battistich et al., 1997. Solomon, Watson, Delucchi, Schaps, & Battistich, 1988). Συνολικά, η έννοια του σχολείου ως κοινότητας φαίνεται να παρέχει ένα ισχυρό πλαίσιο για την εξέταση της εκπαιδευτικής πρακτικής και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Ο Battistich (1997) και οι συνεργάτες του, έδωσαν βάρος αρχικά στην αίσθηση της κοινότητας που έχουν οι μαθητές στο στενό πλαίσιο της τάξης τους και μόνο, ειδικά επειδή μελετούσαν μαθητές δημοτικού. Ωστόσο, σύντομα αντιλήφθηκαν ότι για να έχουν διάρκεια τα θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν από την αίσθηση του σχετίζεσθαι και του ανήκειν, θα έπρεπε να είναι διευρυμένα σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και όλο το σχολικό πλαίσιο να λειτουργεί ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει.

Έτσι οι έρευνές τους ξεκίνησαν σε επίπεδο σχολικής τάξης και έπειτα μεταφέρθηκαν στο μεγαλύτερο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Μέσα από τη διεξαγωγή των προγραμμάτων (κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής), έγινε σαφές ότι ο πρωταρχικός στόχος έπρεπε να είναι η δημιουργία μια κοινότητας που νοιάζεται και συναντά τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες μαθητών και εκπαιδευτικών για αυτονομία, επάρκεια και την αίσθηση του ανήκειν, καθώς και την αντίληψη των αξιών της δικαιοσύνης, της φροντίδας και της ευθύνης για τη ζωή σε μια δημοκρατική

κοινωνία (Battistich et al., 1997). Όπως και άλλοι μελετητές, υπέθεσαν ότι οι μαθητές έχουν βασικές ψυχολογικές ανάγκες που περιλαμβάνουν την αίσθηση του σχετιζέσθαι, της αυτονομίας και της επάρκειας και ότι ο βαθμός εμπλοκής τους ή όχι με το σχολείο σχετίζεται στενά με το αν οι ανάγκες αυτές ικανοποιούνται και εκπληρώνονται ή όχι (Deci & Ryan, 1985. Connell, 1990). Ωστόσο θεωρούν ότι οι παραπάνω ανάγκες θα πρέπει να ικανοποιούνται σε επίπεδο ομάδας αφού αυτή παρέχει στο άτομο αναγνώριση και του δίνει τη δυνατότητα για δέσμευση, αντί να προσφέρει απλά ατομική υποστήριξη. Οι ανάγκες των μαθητών για επάρκεια αυτονομία και αίσθηση του σχετιζέσθαι, ικανοποιούνται μόνο όταν είναι σε θέση να συμμετάσχουν ενεργά σε μια ομάδα με φροντιστικά χαρακτηριστικά και κοινό σκοπό και αυτό τελικά θεωρούν ο Battistich (1997) και οι συνεργάτες του ότι είναι η «κοινότητα». Τη σημασία της κοινότητας στην ικανοποίηση των αναγκών των ομάδων έχουν τονίσει παλαιότερα και οι McMillan και Chavis (1986).

Οι τάξεις που λειτουργούν ως κοινότητες που νοιάζονται αναμένεται να έχουν θετικές επιπτώσεις στην κοινωνική, ηθική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών. Οι μαθητές σε τέτοιου τύπου τάξεις αναμένεται να αναπτύσσουν ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς ο ένας με τον άλλο και με τους εκπαιδευτικούς και αυτή η αίσθηση ταυτότητας και σχέσης με την κοινότητα αναμένεται να τους κινητοποιεί να υποστηρίζουν τους κοινοτικούς κανόνες και να ενσωματώνουν τις αξίες της κοινότητας (Battistich et al., 1997).

Η συνοχή του σχολείου έχει βρεθεί ότι παίζει ρόλο στη συναισθηματική και ψυχική υγεία των μελών του (Shochet, Dadds, Ham, & Montague, 2006). Υπάρχουν ερευνητικές αποδείξεις που υποστηρίζουν πόσο μεγάλα είναι τα οφέλη για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που βιώνουν τα σχολεία τους ως κοινότητες. Όταν οι εκπαιδευτικοί που έχουν την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια κοινότητα είναι περισσότερο

ικανοποιημένοι και αποδοτικοί στη δουλειά τους (Bryk & Driscoll, 1988). Το αίσθημα της κοινότητας από τη μεριά των μαθητών σχετίζεται στενά με έναν μεγάλο αριθμό θετικών αποτελεσμάτων για τους ίδιους, όπως προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες (επίλυση συγκρούσεων, δέσμευση σε δημοκρατικές αξίες, ενσυναίσθηση και αυτοεκτίμηση), καθώς και μεταβλητές που σχετίζονται με το σχολείο όπως το κίνητρο επίτευξης, το εσωτερικό κίνητρο για μάθηση, η αρέσκεια για το σχολείο, η αναγνωστική κατανόηση (Arhar & Kromrey, 1993. Bryk & Driscoll, 1988. Goodenow, 1993. Battistich et al., 1997). Η σημασία του κοινωνικού πλαισίου των σχολείων στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα έχει τονιστεί στη σύγχρονη εκπαιδευτική και ψυχολογική έρευνα για τις σχολικές κοινότητες και έχουν αναγνωριστεί κάποιοι παράγοντες που συμβάλλουν ή όχι στους κοινωνικούς δεσμούς των μαθητών με το σχολείο τους και ο ρόλος που παίζουν οι δεσμοί αυτοί και ειδικά για τους οικονομικά μειονεκτούντες μαθητές και γενικότερα για μαθητές που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου (Bryk & Driscoll, 1988. Arhar & Kromrey, 1993. Goodenow, 1993. Battistich et al., 1997. Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκισάκου, 2004).

Συνοψίζοντας, τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί οι έρευνες που μελετούν τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, ενώ αυξάνεται το ενδιαφέρον για την έρευνα και άλλων ψυχοσυναισθηματικών διαστάσεων της εκπαίδευσης (Pekrun et al., 2002). Οι σύγχρονες θεωρίες, έδειξαν ότι το συναίσθημα και τα κίνητρα σχετίζονται και τα θετικά συναισθήματα έχουν συνδεθεί θετικά με τα κίνητρα και την ακαδημαϊκή επίδοση, ενώ τα αρνητικά έχουν συσχετιστεί με την αποφυγή κινήτρου και χαμηλά επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης (Pekrun et al., 2002. Pekrun et al., 2004. Pekrun 2006. Daniels et al., 2009). Ωστόσο, παραμένει θολό το πώς τα συναισθήματα αρνητικής ενεργοποίησης (άγχος-θυμός) και τα συναισθήματα θετικής απενεργοποίησης (ανακούφιση, χαλάρωση), επηρεάζουν τη μάθηση και την επίδοση (Götz, Zirngibl, Pekrun & Hall, 2003).

Επιπλέον, η Θεωρία του Αυτο-Προσδιορισμού, έχει τονίσει ιδιαίτερα το ρόλο του περιβάλλοντος και της ικανοποίησης ή ματαίωσης των βασικών ψυχολογικών αναγκών στα κίνητρα, αφού οι ανάγκες των μαθητών μπορούν να εκπληρωθούν, να ενισχυθούν ή να ματαιωθούν ανάλογα με τις αντιλήψεις τους για το γενικότερο κλίμα στην τάξη (Deci & Ryan, 2002. Ryan & Deci, 2009). Η σχέση του κλίματος με τα κίνητρα έχει συζητηθεί εκτενώς στη βιβλιογραφία, όμως δεν έχουν βρεθεί απευθείας συσχετίσεις κλίματος-κινήτρων που να είναι ισχυρές (Wigfield, Eccles, & Rodriguez, 1998).

Το πεδίο έρευνας που αφορά τις ψυχοσυναισθηματικές διαστάσεις της εκπαίδευσης αναπτύσσεται συνεχώς και εμπλουτίζονται σταδιακά τα δεδομένα για τη σχέση ανάμεσα στα συναισθήματα και τους διαφορετικούς τύπους των κινήτρων. Ωστόσο, παραμένει αδιευκρίνιστος ο τρόπος με τον οποίο το μαθησιακό περιβάλλον επηρεάζει τις δύο αυτές εννοιολογικές κατασκευές. Επίσης πολλές έρευνες έχουν επικεντρωθεί περισσότερο σε μαθητές της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και λιγότερο στο δημοτικό σχολείο. Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στον εμπλουτισμό των παραπάνω κενών που εμφανίζονται στη βιβλιογραφία και παρέχει στοιχεία για τη σχέση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων με τα κίνητρα και το μαθησιακό κλίμα, όσον αφορά το δημοτικό σχολείο και συγκεκριμένα τους μαθητές των τελευταίων τάξεων.

Ερευνητικά ερωτήματα

Από την παραπάνω εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση γίνεται αντιληπτό ότι μεταβλητές όπως οι σχέσεις, ο σεβασμός μεταξύ των μελών και στους κανόνες του σχολείου, το αίσθημα της ασφάλειας, η αίσθηση του ανήκειν σε μια ευρύτερη κοινότητα που νοιάζεται, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η συνεργασία, η επίλυση συγκρούσεων, η αίσθηση της ενεργού συμμετοχής και η αίσθηση των μαθητών ότι

υποστηρίζονται από τους δασκάλους τους συναντώνται σε κοινό τόπο στη βιβλιογραφία για το κλίμα της τάξης και του σχολείου και την λειτουργία του σχολείου ως κοινότητας εν γένει. Με τη σειρά του το κλίμα φαίνεται να σχετίζεται με κάποιο τρόπο με τα κίνητρα και με τα συναισθήματα των μαθητών.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτές τις μεταβλητές και θέτει ερευνητικά ερωτήματα όπως:

- α) πώς συσχετίζονται τα κίνητρα μάθησης με το κλίμα του σχολείου και της τάξης,
- β) πώς συσχετίζονται τα κίνητρα μάθησης με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, γ) πώς συσχετίζονται τα ακαδημαϊκά συναισθήματα με το κλίμα του σχολείου και της τάξης,
- δ) πώς συσχετίζονται τα κίνητρα μάθησης και τα ακαδημαϊκά συναισθήματα με την ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών, ε) εμφανίζονται διαφορές στους μέσους όρους για τα δημογραφικά στοιχεία φύλο και σχολική επίδοση, σχετικά με τα κίνητρα, τα συναισθήματα και το σχολικό κλίμα και στ) ποιοι είναι οι προβλεπτικοί παράγοντες των κινήτρων μάθησης και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 296 μαθητές και μαθήτριες των τάξεων Ε΄ και ΣΤ΄ του Δημοτικού σχολείου, από επτά δημόσια σχολεία της Αττικής, τα οποία επιλέχθηκαν με ευκαιριακή δειγματοληψία, με τους ανάλογους περιορισμούς που αυτό συνεπάγεται στη γενίκευση των ευρημάτων. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Επιπλέον, συλλέχθηκαν στοιχεία από τους/τις βασικούς/ες εκπαιδευτικούς των τάξεων στις οποίες φοιτούσαν οι μαθητές/τριες για το εάν κάποια παιδιά έχουν διαγνωσμένες ή αδιάγνωστες (δηλ. σύμφωνα με τη γνώμη του/της εκπαιδευτικού) Μαθησιακές Δυσκολίες.

Οι συμμετέχοντες ανήκαν και στα δυο φύλα σε ίδιο σχεδόν ποσοστό και περίπου οι μισοί ολοκλήρωναν την Ε΄ και οι άλλοι μισοί την ΣΤ΄ Δημοτικού. Στην συντριπτική τους πλειοψηφία ήταν ελληνικής καταγωγής και περίπου 10% του δείγματος είχε αλβανική κυρίως ή άλλη καταγωγή (Κύπρος, Αίγυπτος, Μολδαβία, Ρουμανία, Ρωσία, Πακιστάν, Ιρακ, Αυστραλία).

Οι περισσότερες μητέρες ήταν εργαζόμενες (83,1%) και μόνο 6 από τους πατέρες (2,1%) ήταν άνεργοι. Από τα στοιχεία που ζητήθηκαν για το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας, προέκυψε ότι πολλοί περισσότεροι από τους μισούς γονείς είχαν φτάσει στην ανώτερη ή ανώτατη εκπαιδευτική βαθμίδα. Από το συνολικό δείγμα 16 μαθητές/τριες (5,4%) είχαν διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών και 13 μαθητές/τριες (4,4%) είχαν πιθανές Μαθησιακές Δυσκολίες κατά την εκτίμηση του/της εκπαιδευτικού της τάξης. Τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος παρατίθενται αναλυτικά στον Πίνακα 1 .

Πίνακας 1

Κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

	Συχνότητα (F)	Σχετική Συχνότητα (%)
<u>Φύλο</u>		
Αγόρια	145	49,2
Κορίτσια	150	50,8
<u>Αδέλφια</u>		
Κανένα	46	15,8
Ένα	171	58,6
2 ή περισσότερα	75	25,6
<u>Τάξη</u>		
Ε΄	144	48,6
ΣΤ΄	152	51,4
<u>Εθνικότητα</u>		
Ελληνική	265	90,1
Αλβανική	19	6,5
Άλλη	10	3,4

Η βαθμολογία των παιδιών το τελευταίο τρίμηνο στο μάθημα της Γλώσσας και της Ιστορίας παρουσιάζεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2

Επίδοση μαθητών/τριών του δείγματος στη Γλώσσα και την Ιστορία

	Γλώσσα		Ιστορία	
	Συχνότητα (F)	Σχ. Συχνότητα (%)	Συχνότητα (F)	Σχ. Συχνότητα (%)
10	198	68,8	217	74,8
9	67	23,3	52	17,9
5-8	23	7,9	21	7,3

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας χορηγήθηκαν και αναλύθηκαν στατιστικά τα παρακάτω ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς.

Ερωτηματολόγιο Κινήτρων για την Ανάγνωση-Motivation for Reading

Questionnaire – MRQ. Το Motivation for Reading Questionnaire-MRQ σχεδιάστηκε από τους Wigfield και Guthrie (1995), για την αξιολόγηση διαφορετικών πτυχών των κινήτρων του μαθητικού πληθυσμού για την ανάγνωση και είναι κατασκευασμένο για παιδιά των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και για το Γυμνάσιο. Τα αποτελέσματα του MRQ έχει φανεί ότι σχετίζονται με την αναγνωστική συχνότητα και την επίδοση των παιδιών στην ανάγνωση σε διάφορες σταθμισμένες δοκιμασίες (Wigfield, 1996. Baker & Wigfield, 1999).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή του MRQ (προσαρμογή στα Ελληνικά: Φιλιππάτου & Δημητροπούλου, 2016). Η αγγλική εκδοχή περιέχει 54 κλειστές ερωτήσεις-δηλώσεις, ενώ η ελληνική που χρησιμοποιήθηκε 53, οι οποίες αξιολογούν 11 πιθανές διαστάσεις των κινήτρων για την ανάγνωση. Οι απαντήσεις βαθμολογούνται σύμφωνα με την κλίμακα τεσσάρων διαβαθμίσεων τύπου Likert (1=Δεν ισχύει ποτέ για μένα, 4=Ισχύει πάντα για μένα). Τα 53 ερωτήματα του εργαλείου ομαδοποιούνται στους παρακάτω παράγοντες: (α) «Αποτελεσματικότητα στην ανάγνωση» (Reading Efficacy), που περιλαμβάνει τα ερωτήματα: 7,15,21 και αφορά την πεποίθηση κάποιου ότι είναι καλός στην ανάγνωση (β) «Ανάγνωση ως πρόκληση» (Reading Challenge), που περιλαμβάνει τα ερωτήματα: 2,5,8,16,20 και αφορά την ικανοποίηση του αναγνώστη όταν νιώθει ότι διαχειρίζεται ή αφομοιώνει πολύπλοκες ιδέες του κειμένου (γ) «Αναγνωστική περιέργεια» (Reading Curiosity), που περιλαμβάνει τα ερωτήματα: 4,10,14,19,25,29 και αφορά την επιθυμία του ατόμου να

μάθει πράγματα που αφορούν κάποιο ειδικό ενδιαφέρον (δ) «Συμμετοχή στην ανάγνωση» (Reading Involvement) : 6,12,22,30,33,35 (ε) «Σημασία της ανάγνωσης» (Importance of Reading), που περιλαμβάνει τα ερωτήματα: 17,27 και αφορά το πώς τα άτομα αξιολογούν διαφορετικές εργασίες ή δραστηριότητες (στ) «Αναγνώριση της ανάγνωσης» (Recognition for Reading) που περιλαμβάνει τα ερωτήματα: 18,28,37,43,47 και αφορά την ικανοποίηση που προκύπτει από τη λήψη μιας απτής μορφής αναγνώρισης για την επιτυχία στην ανάγνωση (ζ) «Ανάγνωση για βαθμούς» (Reading for Grades) που περιλαμβάνει τα ερωτήματα: 3,38,50,53 και αφορά την επιθυμία του παιδιού να αξιολογηθεί θετικά από τον εκπαιδευτικό (η) «Κοινωνική αναγνώριση» (Social Reasons for Reading), που περιλαμβάνει τα ερωτήματα: 11,26,31,39,42,45,48 και αφορά τη διαδικασία του μοιράσματος των ιδεών που έχουν κατακτηθεί από την ανάγνωση με τους φίλους και την οικογένεια (θ) «Συναγωνισμός στην ανάγνωση» (Competition in Reading), που περιλαμβάνει τα ερωτήματα: 1,9,41,44,49,52 και αφορά την επιθυμία του μαθητή να ξεπεράσει τους άλλους στην ανάγνωση (ι) «Συμμόρφωση στην ανάγνωση» (Reading Compliance), που περιλαμβάνει τα ερωτήματα: 23,34,36,46,51 και αφορά την ανάγνωση για την επίτευξη ενός κάποιου εξωτερικού στόχου ή απαίτησης (κ) «Αποφυγή της ανάγνωσης» (Reading Work Avoidance), που περιλαμβάνει τα ερωτήματα: 13,24,32,40 και αφορά το τι δεν αρέσει στους μαθητές σχετικά με το διάβασμα.

Ωστόσο, επειδή λίγες από τις παραπάνω υποκλίμακες είχαν ικανοποιητικό Cronbach's alpha, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι σύνθετες υποκλίμακες που αφορούν τα *εσωτερικά* και τα *εξωτερικά* κίνητρα, που έχουν ικανοποιητικό ή πολύ καλό επίπεδο εσωτερικής συνέπειας και όχι ακραία λοξότητα. Ο δείκτης αξιοπιστίας για τη σύνθετη υποκλίμακα εσωτερικά κίνητρα είναι Cronbach $\alpha =$

0,77 και ο δείκτης αξιοπιστίας για τη σύνθετη υποκλίμακα εσωτερικά κίνητρα είναι Cronbach $\alpha = 0,86$.

Οι διαστάσεις του MRQ που αξιολογούν το εσωτερικό κίνητρο είναι τρεις: η «αναγνωστική περιέργεια» («διαβάζω για να μαθαίνω νέες πληροφορίες σχετικά με όσα με ενδιαφέρουν»), η «συμμετοχή στην ανάγνωση» («φτιάχνω εικόνες στο μυαλό μου όταν διαβάζω ένα κείμενο») και η «σημασία της ανάγνωσης» («είναι σημαντικό για εμένα να είμαι καλός στην ανάγνωση»). Τα διαφορετικά είδη εξωτερικών κινήτρων που αξιολογεί το MRQ αφορούν τις εξής διαστάσεις: «αναγνώριση της ανάγνωσης» («οι γονείς μου συχνά μου λένε ότι είμαι καλός/ή στην ανάγνωση»), «ανάγνωση για βαθμούς» («διαβάζω για να βελτιώσω τους βαθμούς μου») και «συναγωνισμός στην ανάγνωση» («προσπαθώ να δίνω περισσότερες σωστές απαντήσεις από τους φίλους μου σε ερωτήσεις κειμένων»).

Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων για Προ-εφήβους (ΕΣΕ-ΠΕ)-Achievement Emotions Questionnaire-AEQ. Το Achievement Emotions Questionnaire-AEQ σχεδιάστηκε από τον Pekrun (2011) και τους συνεργάτες του για την προσέγγιση των ποικίλων συναισθημάτων επίτευξης που βιώνονται από τους μαθητές/τριες στα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς το οποίο μετρά μια ποικιλία ακαδημαϊκών συναισθημάτων. Δύο κριτήρια οδήγησαν στην συμπερίληψη στο εργαλείο των συγκεκριμένων συναισθημάτων από τους κατασκευαστές. Το πρώτο ήταν η συχνότητα που συναντώνται κάποια συναισθήματα στους μαθητές/τριες, οπότε επιλέχθηκαν συναισθήματα που βιώνουν συχνά οι μαθητές/τριες με βάση τις μελέτες. Το δεύτερο κριτήριο για την επιλογή των συναισθημάτων ήταν να αντιπροσωπεύουν μεγάλες κατηγορίες συναισθημάτων σύμφωνα και με την ταξινόμηση των τριών διαστάσεων. Η

κατασκευή του εργαλείου βασίστηκε στη θεωρία «ελέγχου-αξίας» για τα ακαδημαϊκά συναισθήματα του Pekrun (2006), καθώς και σε σχετικές έρευνες (Pekrun, 2006. Pekrun et al., 2007).

Στην ελληνική εκδοχή του (προσαρμογή: Δημητροπούλου, Φιλιππάτου, Οικονόμου 2016), που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, το ερωτηματολόγιο μετράει τα εξής συναισθήματα: ευχαρίστηση, υπερηφάνεια, ανακούφιση, θυμό, άγχος, απελπισία και ανία. Τα συναισθήματα μετρήθηκαν σε δύο συνθήκες: μέσα στην τάξη (24 κλίμακες) και κατά τη διάρκεια δοκιμασιών και διαγωνισμάτων (24 κλίμακες).

Αναλυτικότερα για τη συνθήκη μέσα στην τάξη το ελληνικό εργαλείο μετράει τα συναισθήματα: Ανία (7,9,13,19) («βαριέμαι κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης»), Απελπισία (1,2,5,16) («ακόμα και πριν ξεκινήσουμε την ανάγνωση ξέρω ότι θα δυσκολευτώ»), Θυμός (10,15, 18, 21) («όταν τελειώνει η ανάγνωση νιώθω θυμό»), Άγχος (4,12,17,20) («νιώθω αγχωμένος όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη»), Ευχαρίστηση (3,6,11,23) («μου αρέσει όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη») και Υπερηφάνεια (8,14,22,24) («νιώθω υπερηφάνεια που τα καταφέρνω στην ανάγνωση»). Αναφορικά με τη συνθήκη της εξέτασης το ελληνικό εργαλείο μετράει τα συναισθήματα: Ανακούφιση (16,17,20,23) («όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, νιώθω πιο ελεύθερος/η»), Απελπισία (3,7,10,12) («όταν με εξετάζει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, νιώθω ότι θα τα παρατήσω»), Θυμός (14,15,18,21) («όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, νιώθω πολύ θυμό»), Άγχος (2,6,8,9) («πριν με εξετάσει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, νιώθω τόσο αγχωμένος/η, που θέλω να το βάλω στα πόδια»), Ευχαρίστηση (1,4,11,13) («μου αρέσει όταν με εξετάζει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση»), Υπερηφάνεια (5,19,22,24) («όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, είμαι πολύ υπερήφανος/η για τον εαυτό μου»).

Οι απαντήσεις βαθμολογούνται σύμφωνα με την κλίμακα πέντε διαβαθμίσεων τύπου Likert (1 = διαφωνώ απόλυτα, 5 = συμφωνώ απόλυτα). Έτσι το AEQ μετράει :

(α) Συναισθήματα δραστηριότητας (activity emotions): ευχαρίστηση, ανία, θυμό. (β) Προσδοκώμενα συναισθήματα (prospective outcome emotions): ευχαρίστηση, άγχος, απελπισία. (γ) Αναδρομικά συναισθήματα (retrospective outcome emotions): υπερηφάνεια, ανακούφιση.

Με όρους σθένους, το εργαλείο μετράει συναισθήματα και με θετικό και με αρνητικό πρόσημο και από άποψη ενεργοποίησης προσεγγίζει συναισθήματα που ενεργοποιούν και απενεργοποιούν το άτομο. Συνδυάζοντας σθένος και ενεργοποίηση προκύπτουν τέσσερις συναισθηματικές κατηγορίες για το AEQ: (α) Θετικής ενεργοποίησης (positive activating): απόλαυση, υπερηφάνεια, (β) Θετικής απενεργοποίησης (positive deactivating): ανακούφιση, (γ) Αρνητικής ενεργοποίησης (negative activating): θυμός, άγχος, (δ) Αρνητικής απενεργοποίησης (negative deactivating): απελπισία, ανία.

Οι δείκτες αξιοπιστίας όπως μετρήθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι για τα συναισθήματα στην τάξη: Ανία ($\alpha=0,87$), Απελπισία ($\alpha=0,71$), Θυμός ($\alpha=0,55$), Άγχος ($\alpha=0,69$), Ευχαρίστηση ($\alpha=0,70$), Υπερηφάνεια ($\alpha=0,788$). Οι δείκτες αξιοπιστίας όπως μετρήθηκαν στην παρούσα έρευνα για τα συναισθήματα στην εξέταση είναι: Ανακούφιση ($\alpha=0,84$), Απελπισία ($\alpha=0,72$), Θυμός ($\alpha=0,59$), Άγχος ($\alpha=0,80$), Ευχαρίστηση ($\alpha=0,643$) Υπερηφάνεια ($\alpha=0,68$).

Ερωτηματολόγιο Το Σχολείο ως Κοινότητα που Νοιάζεται και Φροντίζει- School as a Caring Community Profile- II - SCCP-II. Το School as a Caring Community Profile- II - SCCP-II έχει σχεδιαστεί από τους Lickona και Davidson και η προσαρμογή του στα ελληνικά έγινε από τους Π. Δημητροπούλου, Α. Λαμπροπούλου,

Κ. Λυκίτσάκου και Χ. Χατζηχρήστου (2012). Σχεδιάστηκε με σκοπό να αξιολογήσει τις απόψεις όλων των μελών της σχολικής κοινότητας για το βαθμό στον οποίο αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο λειτουργεί ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει για τα μέλη της.

Περιλαμβάνει 42 κλειστές ερωτήσεις-δηλώσεις, που αξιολογούν κατά πόσο το συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο αποτελεί μια κοινότητα που νοιάζεται και στηρίζει τα μέλη της. Οι απαντήσεις βαθμολογούνται σύμφωνα με την πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Σχεδόν ποτέ, 5=Σχεδόν πάντα). Τα 42 ερωτήματα του εργαλείου ομαδοποιούνται στους παρακάτω 5 παράγοντες:

(α) Αντιλήψεις των μαθητών για την ύπαρξη σεβασμού στο σχολείο, που περιλαμβάνει τα εξής 9 ερωτήματα: 1,4,7,9,12,15,17,20,23. ($\alpha=0,75$) («οι μαθητές συμπεριφέρονται στους συμμαθητές τους με σεβασμό»).

(β) Αντιλήψεις των μαθητών για την ποιότητα των σχέσεων που υπάρχουν στο σχολείο και την αίσθηση που έχουν ότι ανήκουν σε αυτό, που περιλαμβάνει τα εξής 9 ερωτήματα: 2,3,5,10,13,16,18,21,24. ($\alpha=80$) («οι μαθητές βοηθούν τους καινούριους συμμαθητές τους να νιώσουν αποδεκτοί»).

(γ) Αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το αν αποτελούν ενεργά μέλη στη σχολική κοινότητα και μπορούν να έχουν σημαντικό ρόλο και συμμετοχή στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος, που περιλαμβάνει τα εξής 7 ερωτήματα: 6,8,11,14,19,22,25. ($\alpha=80$) («οι μαθητές βοηθούν για να λύνονται τα προβλήματα του σχολείου»).

(δ) Αντιλήψεις των μαθητών για τη στήριξη και τη φροντίδα από και προς το προσωπικό του σχολείου, που περιλαμβάνει τα εξής 10 ερωτήματα: 26,29,31,32,34,35,36,38,39,40. ($\alpha=80$) («οι μαθητές μπορούν να μιλήσουν στους καθηγητές τους για τα προβλήματα που τους απασχολούν»).

(ε) Αντιλήψεις των μαθητών για τη στήριξη και τη φροντίδα από και προς τους γονείς των μαθητών, που περιλαμβάνει τα εξής 7 ερωτήματα: 27,28,30,33,37,41,42. ($\alpha=61$) («οι γονείς δείχνουν να ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση του παιδιού τους και τη συμπεριφορά του στο σχολείο»).

Η βαθμολόγηση γίνεται με τον υπολογισμό του μέσου όρου της βαθμολογίας των προτάσεων που συγκροτούν τον κάθε παράγοντα, καθώς και ενός συνολικού δείκτη.

Όσον αφορά την αξιοπιστία του εργαλείου, οι κατασκευαστές αναφέρουν υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας για το σύνολο του ερωτηματολογίου και τους επιμέρους παράγοντες. Ειδικότερα, οι δείκτες Cronbach's alpha για τους επιμέρους παράγοντες κυμαίνονται από 0,75 έως και 0,86, ενώ στο σύνολο του ερωτηματολογίου από 0,83-0,87. Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης Cronbach's alpha για το σύνολο του ερωτηματολογίου ήταν 0,92.

Ερωτηματολόγιο για το Μαθησιακό Κλίμα μέσα στην τάξη-The Learning Climate Questionnaire-LCQ. Το Learning Climate Questionnaire-LCQ το δημιούργησαν οι G.C. Williams και E. Deci και προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Π. Δημητροπούλου, Κ. Λυκισάκου και Χ. Χατζηχρήστου (2012). Σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου είναι η αξιολόγηση των μαθησιακών πλαισίων και του βαθμού αυτόνομης συμπεριφοράς των μαθητών την οποία στηρίζουν και προάγουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια αυτά.

Περιλαμβάνει 15 κλειστές ερωτήσεις-προτάσεις με τις οποίες οι μαθητές μπορούν να αξιολογήσουν και να διατυπώσουν τις αντιλήψεις τους για το βαθμό της αυτόνομης ή όχι συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού τους (Black & Deci, 2000. Σταλίκας, Τριλίβα, Ρούσση, 2012). Περιέχει ερωτήσεις όπως: «εμπιστεύομαι πολύ τους δασκάλους μου», «οι δάσκαλοί μου απαντάνε στις ερωτήσεις μου προσεκτικά και

ολοκληρωμένα», «αισθάνομαι ότι οι δάσκαλοί μου με αποδέχονται»). Οι απαντήσεις βαθμολογούνται σύμφωνα κλίμακα τύπου Likert επτά διαβαθμίσεων: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 7=Συμφωνώ απόλυτα και προκύπτει ένας παράγοντας.

Η βαθμολόγηση γίνεται με τον υπολογισμό του μέσου όρου της βαθμολογίας των προτάσεων, αφού προηγηθεί ανακωδικοποίηση των προτάσεων που βαθμολογούνται αντίστροφα. Όσο υψηλότερος είναι ο μέσος όρος της βαθμολόγησης, τόσο περισσότερο οι μαθητές θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός προάγει την αυτόνομη συμπεριφορά. Όσον αφορά την αξιοπιστία του συγκεκριμένου εργαλείου, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας κυμαίνεται από 0,93 έως 0,94 (Black & Deci, 2000. Williams & Deci, 1996). Για την παρούσα έρευνα ο Cronbach's alpha ήταν 0,90.

Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης ψυχολογικών αναγκών-Basic Psychological Need Satisfaction Scale –BPNSS. Το Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης ψυχολογικών αναγκών-Basic Psychological Need Satisfaction Scale αξιολογεί την ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών των μαθητών. Προσαρμόστηκε εν μέρει στα ελληνικά από τους Fousiani, Dimitropoulou, Michaelides, & Van Petegem (2016) και για την προσαρμογή χρησιμοποιήθηκαν οι υποκλίμακες των Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration Scale-BPNSNFS (Chen, Vansteenkiste, Beyers, Boone, Deci, Van der Kaap-Deeder, & Ryan, 2015). Περιλαμβάνει 24 κλειστές ερωτήσεις-δηλώσεις. Οι απαντήσεις βαθμολογούνται σύμφωνα με την κλίμακα επτά βαθμίδων τύπου Likert (1=Δεν ισχύει καθόλου, 7=Ισχύει πάρα πολύ). Τα 24 ερωτήματα του εργαλείου ομαδοποιούνται στους 6 παράγοντες που αναφέρονται παρακάτω. Η αυτονομία μετρήθηκε με 8 ερωτήματα εκ των οποίων τα 4 βαθμολογούν την «Ικανοποίηση σχετική με αυτόνομη διαχείριση» (Autonomy satisfaction): 2,8,10,24 ($\alpha=0,51$) («νιώθω ότι μπορώ μόνος/η μου να αποφασίζω ποια πράγματα θα κάνω») και τα άλλα 4 την «Απογοήτευση σχετικά με

αυτόνομη διαχείριση» (Autonomy frustration): 1,9,15,17 ($\alpha=0,58$) («τα περισσότερα πράγματα τα κάνω επειδή έτσι “πρέπει”»). Αντίστοιχα η αίσθηση του «σχετίζεσθαι» προσεγγίστηκε μέσω 8 ερωτημάτων εκ των οποίων τα 4 μετρούν την «Ικανοποίηση σχετική με το σχετίζεσθαι» (Relatedness satisfaction): 11,12,14,16 ($\alpha=70$) («νιώθω ότι οι άνθρωποι για τους οποίους ενδιαφέρομαι, ενδιαφέρονται κι εκείνοι για μένα») και τα άλλα 4 την «Απογοήτευση σχετική με το μη σχετίζεσθαι» (Relatedness frustration): 3,5,20,21 ($\alpha=0,61$) («νιώθω ότι οι σχέσεις που έχω με τους άλλους δεν είναι ουσιαστικές»). Τέλος η επάρκεια μετρήθηκε με 8 ερωτήματα, 4 για την «Ικανοποίηση σχετική με την επάρκεια» (Competence satisfaction): 6,7,19,22 ($\alpha=75$) («νιώθω ότι μπορώ να καταφέρω διάφορα πράγματα») και 4 για την «Απογοήτευση σχετική με την επάρκεια» (Competence frustration): 4,13,18,23 ($\alpha=0,65$) («δεν νιώθω σιγουριά για τις ικανότητές μου»).

Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Το παρόν ερωτηματολόγιο περιέχει ερωτήσεις για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και είχε σκοπό να συγκεντρώσει πληροφορίες για στοιχεία του δείγματος όπως: η τάξη, το φύλο, ο τόπος γέννησης, τα αδέρφια, η σχολική επίδοση, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων κ.ά.

Διαδικασία

Τα σχολεία που επιλέχθηκαν ενημέρωσαν τους γονείς των μαθητών για την παρούσα έρευνα και η ερευνήτρια έλαβε υπεύθυνη δήλωση του γονιού που επέτρεπε τη συμμετοχή του παιδιού του στην έρευνα. Όσοι μαθητές/ μαθήτριες δεν είχαν υπεύθυνη δήλωση, δεν συμμετείχαν στην έρευνα.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν χορηγήθηκαν ομαδικά στους μαθητές/τριες, σε ενιαίο πακέτο και με τη σειρά που παρατίθενται παραπάνω. Για κάθε ερωτηματολόγιο δίνονταν οι απαραίτητες οδηγίες ή διευκρινίσεις όταν και όπου ζητήθηκε. Έγινε σαφές στους μαθητές ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, ότι δεν θα βαθμολογηθούν με οποιοδήποτε τρόπο και ότι θα τηρηθεί αυστηρά η ανωνυμία τους. Επιπλέον τονίστηκε ότι είναι επιθυμητό να απαντήσουν με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων. Ο/Η εκπαιδευτικός του τμήματος απουσίαζε από την τάξη, ώστε να διασφαλιστεί η απουσία επιρροής των μαθητών/τριων. Οι προτάσεις/ερωτήσεις διαβάζονταν μια προς μια μεγαλόφωνα από την ερευνήτρια. Η διάρκεια συμπλήρωσης ήταν δύο διδακτικές ώρες και στο τέλος της διαδικασίας όλα τα ερωτηματολόγια παραδίδονταν στην ερευνήτρια.

Αποτελέσματα

Υπολογίστηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας και οι περιγραφικοί δείκτες όλων των μεταβλητών, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων των εργαλείων και υπολογίστηκαν οι συντελεστές συσχέτισης r του Pearson μεταξύ κινήτρων, ακαδημαϊκών συναισθημάτων, κλίματος και βασικών ψυχολογικών αναγκών. Επίσης εξετάστηκαν οι πιθανές διαφορές φύλου και διαφορές στην ακαδημαϊκή επίδοση, με το t -test για ανεξάρτητα δείγματα. Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο των Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων για Προ-εφήβους, λόγω της χαμηλής αξιοπιστίας ορισμένων κλιμάκων, διενεργήθηκε ανάλυση παραγόντων, οπότε τα συναισθήματα ομαδοποιήθηκαν για τη συνθήκη του μαθήματος ως εξής: Ανία/Θυμός ($\alpha=0,84$), Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση ($\alpha=0,85$), Άγχος /Απελπισία ($\alpha=0,78$). Αντίστοιχα για τη συνθήκη της εξέτασης προέκυψαν οι εξής ομοδοποιήσεις: Άγχος/Απελπισία/Θυμός ($\alpha=0,84$), Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση ($\alpha=0,84$), Ανακούφιση ($\alpha=0,80$).

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες

Πραγματοποιήθηκε συσχέτιση των υποκλιμάκων των Κινήτρων Μάθησης, η οποία παρουσιάζεται στον Πίνακα 3 μαζί με τους περιγραφικούς στατιστικούς δείκτες των εσωτερικών και των εξωτερικών κινήτρων.

Πίνακας 3

Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες και συσχέτιση των υποκλιμάκων των Κινήτρων Μάθησης

Κίνητρα	Συντελεστής		
Μάθησης	M.O.	T.A.	συσχέτισης r
Εσωτερικά	3,08	0,45	0,48 ^{**}
Εξωτερικά	3,05	0,57	

Σημείωση: Σε όλους τους πίνακες σημειώνονται με ^{**} τα αποτελέσματα που ήταν στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο 99% ($p<0,01$) και με ^{*} αυτά που ήταν στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο 95% ($0,01<p<0,05$). Όλοι οι έλεγχοι ήταν διπλής κατεύθυνσης.

Παρατηρείται ότι τόσο τα εξωτερικά όσο και τα εσωτερικά κίνητρα αντιστοιχούν για το εν λόγω δείγμα σε ικανοποιητικό επίπεδο με βάση την τετραβάθμια κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε. Επιπλέον η συσχέτιση μεταξύ τους είναι μέτριου βαθμού.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν αλληλοσυσχετίσεις για τις υποκλίμακες και τη συνολική βαθμολογία του Κλίματος του Σχολείου, οι οποίες παρουσιάζονται μαζί με τους περιγραφικούς στατιστικούς δείκτες στον Πίνακα 4. Υψηλότερες τιμές παρατηρούνται στις υποκλίμακες που αφορούν την υποστήριξη από και προς το προσωπικό του σχολείου και στην υποστήριξη των γονέων. Οι υποκλίμακες «Σεβασμός», «Ποιότητα σχέσεων» και «Ενεργός συμμετοχή», παρουσιάζουν μεταξύ τους υψηλές αλληλοσυσχετίσεις.

Πίνακας 4

Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες και αλληλοσυσχετίσεις για τις υποκλίμακες και τη συνολική βαθμολογία του Κλίματος του Σχολείου

Κλίμα του σχολείου	M.O.	T.A.	2	3	4	5	6
1. Σεβασμός	2,98	0,83	0,66**	0,70**	0,41**	0,29**	0,81**
2. Ποιότητα σχέσεων	3,32	0,78		0,75**	0,46**	0,38**	0,85**
3. Ενεργός συμμετοχή	2,80	0,88			0,46**	0,34**	0,85**
4. Υποστήριξη προσωπικού	3,98	0,67				0,69**	0,75**
5. Υποστήριξη γονέων	4,21	0,63					0,63**
6. Συνολική βαθμολογία	3,46	0,60					

Κλίμα Τάξης M.T.=5,21, T.A.=1,08, σε κλίμακα 1 έως 7

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν αλληλοσυσχετίσεις για τις υποκλίμακες των Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων, οι οποίες παρουσιάζονται μαζί με τους περιγραφικούς στατιστικούς δείκτες αναλυτικά στον Πίνακα 5. Υπενθυμίζεται ότι όσον αφορά τα ακαδημαϊκά συναισθήματα οι παράγοντες που εμφανίζονται στον πίνακα είναι αυτοί που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση.

Πίνακας 5

Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες και αλληλοσυσχετίσεις για τις υποκλίμακες των Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων

Ακαδημαϊκά Συναισθήματα	M.O.	T.A.	2	3	4	5	6
<u>Τάξη</u>							
1. Ανία/Θυμός	2,13	0,89	-0,56**	0,24**	0,39**	-0,40**	0,25**
2. Υπερηφάνεια/ Ευχαρίστηση	3,75	0,82		-0,13*	-0,20**	0,77**	-0,03
3. Άγχος/Απελπισία Εξέταση	1,87	0,72			0,66**	-0,32**	0,39**
4. Άγχος/ Απελπισία/Θυμός	1,76	0,66				-0,32**	0,36**
5. Υπερηφάνεια/ Ευχαρίστηση	3,94	0,83					-0,00
6. Ανακούφιση	3,13	0,98					

Σε όλες τις επαγωγικές αναλύσεις των ακαδημαϊκών συναισθημάτων χρησιμοποιήθηκαν οι μετασχηματισμένες μεταβλητές για το Άγχος/Απελπισία στην τάξη

και το Άγχος/Απελπισία/Θυμός μετά την εξέταση (τετραγωνική ρίζα), για να διορθωθεί η λοξότητα.

Παρατηρείται ότι τα θετικά με τα αρνητικά συναισθήματα παρουσιάζουν μεταξύ τους αρνητικές συσχετίσεις. Πολύ υψηλές και ισχυρές συσχετίσεις έχουμε στα συναισθήματα Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση στην τάξη και στη συνθήκη της εξέτασης. Αντίστοιχο αποτέλεσμα παρατηρούμε και για τα συναισθήματα Άγχος/Απελπισία και στις δύο συνθήκες. Επιπλέον το συναίσθημα της Ανακούφισης δεν παρουσιάζει με τα υπόλοιπα θετικά συναισθήματα καμία συσχέτιση, ενώ με τα αρνητικά οι τιμές των συσχετίσεων είναι χαμηλές. Η συσχέτιση μεταξύ των συναισθημάτων Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση στη συνθήκη της εξέτασης και Ανακούφιση στη συνθήκη της εξέτασης είναι αρνητική της τάξης του 0,001 και στον πίνακα φαίνεται στρογγυλοποιημένη.

Επίσης οι μαθητές στο παρόν δείγμα εμφανίζουν μεγαλύτερα σκορ κατά μέσο όρο για τα θετικά παρά για τα αρνητικά συναισθήματα.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν αλληλοσυσχετίσεις για τις υποκλίμακες και τη συνολική βαθμολογία ικανοποίησης και ματαίωσης των βασικών ψυχολογικών αναγκών, οι οποίες παρουσιάζονται μαζί με τους περιγραφικούς στατιστικούς δείκτες αναλυτικά στον Πίνακα 6.

Παρατηρούνται μέτριες θετικές αλληλοσυσχετίσεις ανάμεσα στις υποκλίμακες Ικανοποίησης. Οι υποκλίμακες Ματαίωσης έχουν επίσης θετικές αλληλοσυσχετίσεις αλλά μόνο αυτή που αφορά Ματαίωση από τις σχέσεις συσχετίζεται σε μέτριο βαθμό με τη Ματαίωση της επάρκειας ενώ οι άλλες είναι χαμηλές.

Πίνακας 6

Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες και αλληλοσυσχετίσεις για τις υποκλίμακες και τη συνολική βαθμολογία ικανοποίησης των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών

Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες	M.O.	T.A.	2	3	4	5	6	7
1.Αυτονομία (Ικανοποίηση)	5,83	1,07	-0,01	0,41**	-0,18**	0,41**	-0,19**	0,51**
2.Αυτονομία (Ματαίωση)	4,08	1,34		-0,06	0,17**	0,00	0,29**	-0,48**
3.Σχέσεις (Ικανοποίηση)	5,94	1,06			-0,44**	0,49**	-0,32**	0,70**
4.Σχέσεις (Ματαίωση)	2,58	1,44				-0,21**	0,41**	-0,64**
5.Επάρκεια (Ικανοποίηση)	5,95	1,02					-0,40**	0,64**
6.Επάρκεια (Ματαίωση)	2,71	1,31						-0,74**
7.Συνολική βαθμολογία ικανοποίησης	5,36	0,74						

Έλεγχος Ερευνητικών Ερωτημάτων

Αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα, αρχικά εξετάστηκε πώς συσχετίζονται τα κίνητρα μάθησης με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα. Υπολογίστηκαν οι συντελεστές συσχέτισης r του Pearson μεταξύ κινήτρων και ακαδημαϊκών συναισθημάτων, οι οποίοι παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 7.

Στη συνθήκη του μαθήματος βρέθηκε ότι τα θετικά συναισθήματα Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση σχετίζονται θετικά με τα εσωτερικά κίνητρα με μέτριες και με τα εξωτερικά με ικανοποιητικές συσχετίσεις. Τα συναισθήματα Άγχος/Απελπισία δεν βρέθηκε να σχετίζονται με τα κίνητρα. Στη συνθήκη του μαθήματος αρνητική συσχέτιση βρέθηκε μόνο με τα αρνητικά συναισθήματα Ανία/Θυμός με χαμηλές όμως τιμές.

Πίνακας 7

Συντελεστές συσχέτισης r του Pearson μεταξύ Κινήτρων και Ακαδημαϊκών

Συναισθημάτων

Ακαδημαϊκά Συναισθήματα	Κίνητρα Μάθησης	
	Εσωτερικά	Εξωτερικά
Τάξη		
Ανία/Θυμός	-0,28**	-0,26**
Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση	0,49**	0,64**
Άγχος/Απελπισία	-0,01	0,01
Εξέταση		
Άγχος/ Απελπισία/Θυμός	-0,00	-0,06
Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση	0,40**	0,57**
Ανακούφιση	0,05	0,14*

Τα ακαδημαϊκά συναισθήματα στη συνθήκη της εξέτασης ή αξιολόγησης, είναι αυτά που βιώνονται πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά τη λήψη δοκιμασιών. Το Άγχος/Απελπισία/Θυμός που παρουσιάζοντα στη συνθήκη της εξέτασης, δεν βρέθηκε να σχετίζονται με τα κίνητρα. Η Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση, σε συνθήκες αξιολόγησης, βρέθηκε ότι σχετίζονται και εδώ θετικά με τα εσωτερικά και με τα εξωτερικά κυρίως κίνητρα, με ασθενή και με μέτρια συσχέτιση. Το συναίσθημα της Ανακούφισης δεν βρέθηκε να σχετίζεται με τα κίνητρα.

Στη συνέχεια εξετάστηκε πώς συσχετίζονται τα ακαδημαϊκά συναισθήματα με το κλίμα του σχολείου και της τάξης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 9 για το κλίμα της τάξης και στον Πίνακα 8 για το κλίμα του σχολείου.

Πίνακας 8

Συντελεστές συσχέτισης r του Pearson μεταξύ Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων και Κλίματος της Τάξης

Ακαδημαϊκά Συναισθήματα	Κλίμα της Τάξης
Τάξη	
Ανία/Θυμός	-0,27**
Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση	0,43**
Άγχος/Απελπισία	-0,11
Εξέταση	
Άγχος/ Απελπισία/Θυμός	-0,24**
Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση	0,35**
Ανακούφιση	0,00

Σε επίπεδο τάξης, βρέθηκε ότι τα ακαδημαϊκά συναισθήματα

Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση σχετίζονται θετικά με το κλίμα, με ασθενή προς μέση συσχέτιση. Ασθενής αρνητική συσχέτιση παρουσιάστηκε με τα συναισθήματα

Ανία/Θυμός. Το Άγχος/Απελπισία δεν βρέθηκε να σχετίζεται με το κλίμα της τάξης.

Αναφορικά με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα στη συνθήκη της εξέτασης, τα συναισθήματα Άγχος/ Απελπισία/Θυμός βρέθηκε ότι σχετίζονται αρνητικά με το κλίμα με ασθενή συσχέτιση. Τα συναισθήματα Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση στην ίδια συνθήκη, βρέθηκε να σχετίζονται θετικά με το κλίμα της τάξης, με ασθενή επίσης συσχέτιση. Το συναίσθημα της Ανακούφισης δεν βρέθηκε να σχετίζεται με το κλίμα της τάξης.

Όσον αφορά το κλίμα του σχολείου τα θετικά συναισθήματα

Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση έδωσαν θετικές συσχετίσεις με όλες τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος και σε συνθήκες μαθήματος και σε συνθήκες εξέτασης.

Επιπλέον, τα συναισθήματα Ανία/Θυμός σε συνθήκες μαθήματος, βρέθηκε να σχετίζονται αρνητικά με όλες τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος. Στη συνθήκη της εξέτασης τα συναισθήματα Άγχος/ Απελπισία/Θυμός συσχετίστηκαν αρνητικά με τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος «Σεβασμός», «Υποστήριξη προσωπικού», «Υποστήριξη γονέων». Το συναίσθημα «Ανακούφιση» δεν συσχετίστηκε με καμία διάσταση του σχολικού κλίματος.

Πίνακας 9

Συντελεστές συσχέτισης r του Pearson μεταξύ Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων και Κλίματος του Σχολείου

Ακαδημαϊκά Συναισθήματα	Κλίμα του Σχολείου					
	Σεβασμός	Ποιότητα σχέσεων	Ενεργός συμμετοχή	Υποστήριξη προσωπικού	Υποστήριξη γονέων	Συνολική βαθμολογία
Τάξη						
Ανία/Θυμός	-0,25**	-0,28**	-0,19**	-0,27**	-0,23**	-0,25**
Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση	0,25**	0,26**	0,28**	0,37**	0,26**	0,25**
Άγχος/Απελπισία	-0,04	-0,04	0,06	-0,11	-0,10	-0,04
Εξέταση						
Άγχος/ Απελπισία/Θυμός	-0,15**	-0,12*	-0,03	-0,23**	-0,24**	-0,15**
Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση	0,23**	0,21**	0,23**	0,33**	0,23**	0,23**
Ανακούφιση	0,01	0,02	0,10	0,06	0,01	0,01

Στη συνέχεια εξετάστηκε η ύπαρξη ή όχι συνάφειας μεταξύ των κινήτρων μάθησης και του κλίματος του σχολείου και της τάξης. Πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις του σχολικού κλίματος και του κλίματος της τάξης με τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των μαθητών, οι οποίες βρέθηκαν θετικές και στατιστικά σημαντικές, με ασθενείς έως αμελητέες τιμές.

Αναλυτικά τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους Πίνακα 10 για το κλίμα της τάξης και στον Πίνακα 11 για το κλίμα του σχολείου.

Πίνακας 10

Συντελεστές συσχέτισης r του Pearson μεταξύ Κινήτρων και Κλίματος της τάξης

	Κίνητρα Μάθησης	
	Εσωτερικά	Εξωτερικά
Κλίμα της τάξης	0,28**	0,28**

Πίνακας 11

Συντελεστές συσχέτισης r του Pearson μεταξύ Κινήτρων και Κλίματος του σχολείου

Κλίμα του σχολείου	Κίνητρα Μάθησης	
	Εσωτερικά	Εξωτερικά
Σεβασμός	0,14*	0,15*
Ποιότητα σχέσεων	0,19**	0,12*
Ενεργή συμμετοχή	0,22**	0,19**
Υποστήριξη προσωπικού	0,27**	0,23**
Υποστήριξη γονέων	0,18**	0,19**
Συνολική βαθμολογία	0,26**	0,22**

Στη συνέχεια εξετάστηκε πώς συσχετίζονται τα Κίνητρα μάθησης και τα ακαδημαϊκά συναισθήματα με την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών της

Αυτονομίας, της αίσθησης του Σχετίζεσθαι και της Επάρκειας. Οι συσχετίσεις μεταξύ κινήτρων και βασικών ψυχολογικών αναγκών φαίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 12.

Πίνακας 12

Συντελεστές συσχέτισης r του Pearson μεταξύ Κινήτρων και Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών

Ικανοποίηση Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών	Κίνητρα Μάθησης	
	Εσωτερικά	Εξωτερικά
Αυτονομία (Ικανοποίηση)	0,15*	0,18**
Αυτονομία (Ματαίωση)	-0,09	0,02
Σχέσεις (Ικανοποίηση)	0,18**	0,01
Σχέσεις (Ματαίωση)	0,04	0,09
Επάρκεια (Ικανοποίηση)	0,21**	0,19**
Επάρκεια (Ματαίωση)	-0,08	-0,03
Συνολική βαθμολογία	0,17**	0,07

Όσον αφορά τα κίνητρα μάθησης και την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών της αυτονομίας, του σχετίζεσθαι και της επάρκειας βρέθηκαν ασθενείς συσχετίσεις της ικανοποίησης της αυτονομίας με τα εξωτερικά κίνητρα, της ικανοποίησης της ανάγκης για σχέσεις με τα εσωτερικά και της ικανοποίησης της επάρκειας και με τα δύο είδη κινήτρων.

Οι συσχετίσεις μεταξύ των ακαδημαϊκών συναισθημάτων και των βασικών ψυχολογικών αναγκών φαίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 13.

Πίνακας 13

Συντελεστές συσχέτισης r του Pearson μεταξύ Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων και ικανοποίησης Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών

Ικανοποίηση Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών	Ακαδημαϊκά Συναισθήματα						
	Ανάγνωση στην τάξη			Μετά την εξέταση			
	Ανία/ Εκνευρισμός	Υπερηφάνεια/ Ευχαρίστηση	Άγχος/Απελπισία	Άγχος/Απελπισία/ Θυμός	Υπερηφάνεια/ Ευχαρίστηση	Ανακούφιση	
Αυτονομία (Ικανοποίηση)	-0,13*	0,26**	-0,07	-0,15**	0,23**	0,06	
Αυτονομία (Ματαίωση)	0,20**	-0,07	0,13*	0,15*	-0,09	0,22**	
Σχέσεις (Ικανοποίηση)	-0,13*	0,16**	-0,18**	-0,26**	0,15**	0,05	
Σχέσεις (Ματαίωση)	0,09	0,02	0,18**	0,24**	0,00	0,09	
Επάρκεια (Ικανοποίηση)	-0,09	0,21**	-0,22**	-0,31**	0,24**	0,05	
Επάρκεια (Ματαίωση)	0,10	-0,16**	0,29**	0,38**	-0,23**	0,11	
Συνολική βαθμολογία	-0,20**	0,22**	-0,29**	-0,41**	0,25**	-0,09	

Όσον αφορά τα ακαδημαϊκά συναισθήματα και τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες της ικανοποίησης της αυτονομίας, της επάρκειας και του σχετιζοσθαι βρέθηκε να σχετίζονται θετικά με την Ευχαρίστηση/Υπερηφάνεια και αρνητικά με τα συναισθήματα Άγχος/Απογοήτευση/ Θυμός σε συνθήκες εξέτασης. Η ματαίωση της αυτονομίας

βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με την Ανία/Θυμό και με την ανακούφιση από την εξέταση. Η ματαιώση της αίσθησης του ανήκειν σχετίστηκε αρνητικά με το Άγχος. Η ματαιώση της ανάγκης για επάρκεια σχετίστηκε αρνητικά με την Ευχαρίστηση/Υπερηφάνεια και αρνητικά με το Άγχος.

Όσον αφορά τις σχέσεις των κινήτρων, των ακαδημαϊκών συναισθημάτων, του κλίματος και των βασικών ψυχολογικών αναγκών με τις δημογραφικές μεταβλητές, έγιναν οι σχετικοί έλεγχοι για τον εντοπισμό πιθανών διαφορών φύλου και διαφορών με την ακαδημαϊκή επίδοση. Οι συγκρίσεις έγιναν με το t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Οι ομάδες ως προς την επίδοση στη γλώσσα ήταν τα παιδιά που είχαν βαθμολογηθεί με 10 σε σύγκριση με τα υπόλοιπα, καθώς υπήρχαν λίγα παιδιά με βαθμό κάτω του 9. Στη σύγκριση δύο μέσων έγινε έλεγχος ομοιογένειας διασπορών (Levene's test) και η σχετική διόρθωση των βαθμών ελευθερίας, στην περίπτωση στατιστικά σημαντικής διαφοράς.

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται αναλυτικά οι συγκρίσεις των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων ως προς Φύλο. Εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων και συγκεκριμένα βρέθηκε ότι τα κορίτσια έχουν περισσότερα κίνητρα από τα αγόρια τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά.

Πίνακας 14

Σύγκριση των Κινήτρων Μάθησης ως προς το Φύλο

Κίνητρα	Αγόρια N=146		Κορίτσια N=150		Έλεγχος Διαφοράς <i>P</i>
	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
Εσωτερικά	2,97	0,49	3,19	0,38	<0,001**
Εξωτερικά	2,98	0,59	3,13	0,54	0,023*

Αναλυτικότερα, τα κορίτσια φάνηκε να έχουν υψηλότερα εσωτερικά [$t(271,92)=-4,21, P<0,001, d=0,49$] και εξωτερικά [$t(294)=-2,29, P=0,023, d=0,27$] κίνητρα. Το μέγεθος της επίδρασης είναι χαμηλό για τα εξωτερικά κίνητρα και μέτριο για τα εσωτερικά.

Στον Πίνακα 15 φαίνονται αναλυτικά οι συγκρίσεις των κινήτρων με την επίδοση. Σαν δείκτης για την επίδοση χρησιμοποιήθηκε ο βαθμός του τελευταίου τριμήνου στο μάθημα της γλώσσας. Συγκρίθηκαν τα 198 παιδιά με άριστα (10) στη γλώσσα με τα υπόλοιπα τα οποία είχαν βαθμούς από 5-9. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε για τα εσωτερικά ούτε για τα εξωτερικά κίνητρα.

Πίνακας 15

Σύγκριση των Κινήτρων Μάθησης ως προς την Επίδοση στη Γλώσσα

	Άριστα N=198		Όχι Άριστα N=90		Έλεγχος Διαφοράς P
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Κίνητρα					
Εσωτερικά	3,08	0,43	3,11	0,49	0,576
Εξωτερικά	3,03	0,57	3,10	0,57	0,400

Αναφορικά με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα και τις διαφορές φύλου, τα αγόρια, σε σύγκριση με τα κορίτσια, παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 16.

Τα αγόρια, σε σύγκριση με τα κορίτσια φάνηκε πως αισθάνονται περισσότερο Ανία/Θυμό στην τάξη [$t(294)=3,09, P=0,002, d=0,36$] και λιγότερη Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση [$t(286,73)=-2,21, P=0,26$]. Το μέγεθος της επίδρασης ήταν μικρό και στις δύο περιπτώσεις.

Όσον αφορά τα υπόλοιπα συναισθήματα, βρέθηκε ότι τα αγόρια παρουσιάζουν στον ίδιο βαθμό με τα κορίτσια Άγχος/Απελπισία στη συνθήκη του μαθήματος, καθώς και όλα τα συναισθήματα που σχετίζονται με τη συνθήκη της εξέτασης.

Πίνακας 16

Σύγκριση των Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων κατά Φύλο

Ακαδημαϊκά Συναισθήματα	Αγόρια N=146		Κορίτσια N=150		Έλεγχος Διαφοράς P
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
<i>Ανάγνωση στην τάξη</i>					
Ανία/ Θυμός	2,29	0,93	1,98	0,82	0,002**
Υπερηφάνεια/ Ευχαρίστηση	3,65	0,87	3,86	0,76	0,028*
Άγχος/Απελπισία	1,91	0,76	1,83	0,68	0,426
<i>Μετά την εξέταση</i>					
Άγχος/Απελπισία/ Θυμός	1,78	0,71	1,74	0,61	0,609
Υπερηφάνεια/ Ευχαρίστηση	3,87	0,89	4,00	0,78	0,161
Ανακούφιση	3,13	0,99	3,13	0,97	0,987

Αναφορικά με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα και την επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 17.

Πίνακας 17

Σύγκριση των Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων ως προς την Επίδοση στη Γλώσσα

Ακαδημαϊκά Συναισθήματα	Άριστα N=198		Όχι Άριστα N=90		Έλεγχος Διαφοράς P
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Τάξη					
Ανία/Θυμός	2,10	0,85	2,16	0,97	0,650
Υπερηφάνεια/ Ευχαρίστηση	3,77	0,78	3,73	0,93	0,671
Άγχος/Απελπισία	1,73	0,65	2,13	0,80	<0,001**
Εξέταση					
Άγχος/Απελπισία/ Θυμός	1,69	0,59	1,89	0,77	0,038*
Υπερηφάνεια/ Ευχαρίστηση	4,01	0,76	3,81	0,96	0,096
Ανακούφιση	2,99	0,94	3,41	1,02	0,001**

Η σχέση των συναισθημάτων με την επίδοση φανερώνεται εντονότερα στη συνθήκες της εξέτασης/ αξιολόγησης. Παρατηρούμε ότι οι αριστούχοι μαθητές/τριες δηλώνουν λιγότερο Άγχος/Απελπισία στην τάξη [$t(286)=-4,50, P<0,001, d=0,57$]. Επιπλέον δηλώνουν λιγότερο Άγχος/Απελπισία/Θυμό πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εξέταση [$t(139,74)=-2,09, P=0,038, d=0,29$]. Ομοίως και η Ανακούφιση μετά την εξέταση είναι λιγότερη [$t(286)=-3,43, P=0,001, d=0,44$]. Το μέγεθος της επίδρασης ήταν μέτριο για το Άγχος/Απελπισία στην τάξη και την Ανακούφιση στην εξέταση και

μικρό για το Άγχος/Απελπισία/Θυμός στην εξέταση. Σε γενικές γραμμές οι άριστοι μαθητές δηλώνουν λιγότερα αρνητικά συναισθήματα.

Όσον αφορά τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά αναφορικά με το Φύλο στον Πίνακα 18 και αναφορικά με την επίδοση στον Πίνακα 19.

Πίνακας 18

Σύγκριση της Ικανοποίησης Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών κατά Φύλο

Ικανοποίηση Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών	Αγόρια N=146		Κορίτσια N=150		Έλεγχος Διαφοράς P
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Αυτονομία (Ικανοποίηση)	5,83	1,09	5,83	1,05	0,971
Αυτονομία (Ματαίωση)	4,20	1,28	3,98	1,40	0,151
Σχέσεις (Ικανοποίηση)	5,94	0,96	5,94	1,16	0,975
Σχέσεις (Ματαίωση)	2,50	1,40	2,67	1,48	0,314
Επάρκεια (Ικανοποίηση)	5,99	1,07	5,90	0,97	0,408
Επάρκεια (Ματαίωση)	2,66	1,35	2,77	1,27	0,448
Συνολική βαθμολογία	5,37	0,76	5,36	0,75	0,853

Πίνακας 19

Σύγκριση της Ικανοποίησης Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών ως προς την Επίδοση

Ικανοποίηση Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών	Άριστα N=198		Όχι Άριστα N=90		Έλεγχος Διαφοράς
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Αυτονομία (Ικανοποίηση)	5,80	1,08	5,90	1,06	0,464
Αυτονομία (Ματαίωση)	3,94	1,35	4,36	1,31	0,014*
Σχέσεις (Ικανοποίηση)	6,01	0,98	5,78	1,21	0,118
Σχέσεις (Ματαίωση)	2,49	1,38	2,85	1,57	0,053
Επάρκεια (Ικανοποίηση)	5,94	1,00	5,95	1,04	0,924
Επάρκεια (Ματαίωση)	2,61	1,31	2,98	1,27	0,023*
Συνολική βαθμολογία	5,43	0,71	5,21	0,81	0,019*

Όσον αφορά τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες δεν βρέθηκε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου, όμως σημειώθηκαν διαφορές αναφορικά με την επίδοση.

Τα παιδιά με άριστα στη γλώσσα σε σύγκριση με τα υπόλοιπα έχουν λιγότερη ματαίωση σε σχέση με την αυτονομία [$t(286)=-2,47, P=0,014, d=0,31$] και την επάρκεια [$t(286)=-2,29, P=0,023, d=0,29$] και υψηλότερη συνολική κάλυψη των

αναγκών τους [$t(286)=2,35, P=0,019, d=0,30$]. Το μέγεθος της επίδρασης ήταν, σε όλες τις περιπτώσεις, μικρό.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για το κλίμα δεν βρέθηκε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου εκτός από τη διάσταση της υποστήριξης των γονέων. Τα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια αντιλαμβάνονται το κλίμα του σχολείου που σχετίζεται με τη φροντίδα και υποστήριξη των γονέων ως θετικότερο [$t(294)=2,47, P=0,014, d=0,29$]. Τα αποτελέσματα για τις διαφορές φύλου παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 19.

Πίνακας 19

Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών ως προς την αντίληψή τους για το Κλίμα της Τάξης και του Σχολείου

Κλίμα	Αγόρια N=146		Κορίτσια N=150		Έλεγχος Διαφοράς P
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Κλίμα Τάξης	5,23	1,06	5,20	1,10	0,849
Κλίμα Σχολείου					
Σεβασμός	3,04	0,86	2,93	0,80	0,231
Ποιότητα σχέσεων	3,34	0,82	3,31	0,73	0,704
Ενεργός συμμετοχή	2,89	0,92	2,72	0,84	0,099
Υποστήριξη προσωπικού	3,91	0,69	4,05	0,65	0,081
Υποστήριξη γονέων	4,12	0,61	4,30	0,63	0,014*
Συνολική βαθμολογία κλίματος σχολείου					
	3,46	0,63	3,46	0,57	0,989

Αναφορικά με την επίδοση και τις αντιλήψεις για το κλίμα, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των δύο ομάδων εκτός από τη διάσταση του σεβασμού. Οι άριστοι μαθητές αντιλαμβάνονται το κλίμα του σχολείου που σχετίζεται με το σεβασμό ως θετικότερο [$t(286)=2,22, P=0,027, d=0,28$], αλλά το μέγεθος της επίδρασης είναι μικρό. Τα αποτελέσματα αναφορικά με την επίδοση παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 20.

Πίνακας 20

Σύγκριση την αντίληψης για το Κλίμα της Τάξης και του Σχολείου ως προς την Επίδοση στη Γλώσσα

Κλίμα	Άριστα N=198		Όχι Άριστα N=90		Έλεγχος Διαφοράς P
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Κλίμα Τάξης	5,23	1,03	5,18	1,20	0,723
Κλίμα Σχολείου					
Σεβασμός	3,04	0,82	2,81	0,83	0,027*
Ποιότητα σχέσεων	3,34	0,78	3,27	0,76	0,474
Ενεργός συμμετοχή	2,79	0,90	2,80	0,84	0,876
Υποστήριξη προσωπικού	3,98	0,65	3,95	0,71	0,737
Υποστήριξη γονέων	4,21	0,60	4,19	0,68	0,782
Συνολική βαθμολογία κλίματος σχολείου	3,47	0,60	3,41	0,59	0,362

Αναφορικά με τους προβλεπτικούς παράγοντες, για την πρόβλεψη των κινήτρων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση Ιεραρχικής Παλινδρόμησης, κατά βήματα, με ανεξάρτητες μεταβλητές το Κλίμα του σχολείου και της τάξης (1ο επίπεδο), τα Ακαδημαϊκά Συναισθήματα (2ο επίπεδο), και τέλος (3ο επίπεδο) το Φύλο (αγόρι) και

την Επίδοση (αριστεία στη γλώσσα). Η εισαγωγή των ακαδημαϊκών συναισθημάτων στο 2^ο επίπεδο έγινε για να ελεγχθεί αν αυτά διαμεσολαβούν τη σχέση κλίματος-κινήτρων. Η ανάλυση έγινε ξεχωριστά για τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα καθώς και για την Ε' και την ΣΤ' τάξη.

Στον Πίνακα 21 φαίνονται αναλυτικά οι πολλαπλές συσχετίσεις και οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης για τα διαδοχικά προβλεπτικά μοντέλα των εξωτερικών κινήτρων των παιδιών ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου.

Πίνακας 21

Πολλαπλές συσχετίσεις και Τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης για τα διαδοχικά προβλεπτικά μοντέλα των Εξωτερικών Κινήτρων των παιδιών ΣΤ τάξης

Προβλεπτικοί παράγοντες	Μοντέλο Παλινδρόμησης			
	1	2	3	4
Υποστήριξη Προσωπικού	0,31**	0,08	0,07	0,05
Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση στην τάξη		0,64*	0,65**	0,46**
Ανακούφιση στην εξέταση			0,18**	0,18**
Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση στην εξέταση				0,23*
R	0,307	0,671	0,695	0,707
R ²	0,094	0,450	0,483	0,500
Adj R ²	0,088	0,442	0,472	0,486
ΔR ²	0,094	0,356	0,033	0,017
P	<0,001	<0,001	0,003	0,029

Στην ΣΤ΄ τάξη, το κλίμα του σχολείου σχετικά με την υποστήριξη από και προς το προσωπικό του σχολείου βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας των εξωτερικών κινήτρων και ερμηνεύει μόνος του 9,4% της εξαρτημένης μεταβλητής «εξωτερικά κίνητρα». Η προσθήκη σταδιακά των ακαδημαϊκών συναισθημάτων αυξάνει σημαντικά την προβλεψιμότητα του μοντέλου έως το 50%, ενώ κανένας άλλος παράγοντας μετά την εισαγωγή των τριών συναισθημάτων δεν αυξάνει περαιτέρω την προβλεπτική ισχύ του. Το κλίμα του σχολείου, είναι προβλεπτικός παράγοντας των εξωτερικών κινήτρων αλλά, όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, η επίδρασή του είναι έμμεση καθώς διαμεσολαβείται από τα ακαδημαϊκά συναισθήματα. Στον Πίνακα 22 φαίνονται αναλυτικά οι συντελεστές παλινδρόμησης και η στατιστική σημαντικότητα για το προβλεπτικό μοντέλο των εξωτερικών κινήτρων των παιδιών ΣΤ΄ τάξης.

Πίνακας 22

Συντελεστές παλινδρόμησης και στατιστική σημαντικότητα για το προβλεπτικό μοντέλο των Εξωτερικών Κινήτρων των παιδιών ΣΤ΄ τάξης

Ανεξάρτητες μεταβλητές	Συντελεστές παλινδρόμησης				
	<i>B</i>	<i>S.E.</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
(σταθερά)	0,85	0,23		3,66	<0,001
Υποστήριξη Προσωπικού	0,04	0,05	0,05	0,82	0,411
Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση στην τάξη	0,29	0,07	0,46	4,42	<0,001
Ανακούφιση στην εξέταση	0,10	0,03	0,18	2,99	0,003
Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση στην εξέταση	0,15	0,07	0,23	2,20	0,03

Τα ακαδημαϊκά συναισθήματα είναι οι μόνοι στατιστικά σημαντικοί παράγοντες στην πρόβλεψη των εξωτερικών κινήτρων στην ΣΤ΄ τάξη. Τα συναισθήματα αυτά είναι κυρίως η Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση στην τάξη και δευτερευόντως τα Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση και Ανακούφιση στην εξέταση.

Στον Πίνακα 23 φαίνονται αναλυτικά οι πολλαπλές συσχετίσεις και οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης για τα διαδοχικά προβλεπτικά μοντέλα των Εξωτερικών Κινήτρων των παιδιών Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου.

Πίνακας 23

Πολλαπλές συσχετίσεις και Τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης για τα διαδοχικά προβλεπτικά μοντέλα των Εξωτερικών Κινήτρων των παιδιών Ε΄ τάξης

Προβλεπτικοί παράγοντες	Μοντέλο Παλινδρόμησης	
	1	2
Κλίμα Τάξης	0,32**	0,05
Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση στην εξέταση		0,58**
R	0,319	0,602
R ²	0,101	0,362
Adj R ²	0,095	0,353
ΔR ²	0,101	0,261
P	<0,001	<0,001

Στην Ε΄ τάξη, το κλίμα της τάξης ήταν αρχικά στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγων των εξωτερικών κινήτρων και ερμηνεύει μόνος του 10,1% της εξαρτημένης μεταβλητής «εξωτερικά κίνητρα». Η προσθήκη των ακαδημαϊκών συναισθημάτων «Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση στην εξέταση» αυξάνει σημαντικά την προβλεψιμότητα του μοντέλου (36%), ενώ κανένας άλλος παράγοντας δεν αυξάνει περαιτέρω την προβλεπτική ισχύ του. Το κλίμα της τάξης είναι προβλεπτικός

παράγοντας των εξωτερικών κινήτρων αλλά, όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, η επίδρασή του είναι έμμεση καθώς διαμεσολαβείται από τα ακαδημαϊκά συναισθήματα.

Στον Πίνακα 24 φαίνονται αναλυτικά οι συντελεστές παλινδρόμησης και η στατιστική σημαντικότητα για το προβλεπτικό μοντέλο των εξωτερικών κινήτρων των παιδιών Ε΄ τάξης.

Πίνακας 24

Συντελεστές παλινδρόμησης και στατιστική σημαντικότητα για το προβλεπτικό μοντέλο των Εξωτερικών Κινήτρων των παιδιών Ε΄τάξης

Ανεξάρτητες μεταβλητές (σταθερά)	Συντελεστές παλινδρόμησης				
	<i>B</i>	<i>S.E.</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
	1,30	0,23		5,61	<0,001
Κλίμα Τάξης	0,03	0,04	0,05	0,70	0,486
Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση στην εξέταση	0,44	0,06	0,58	7,51	<0,001

Η «Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση στην εξέταση» αποτελεί τελικά τον μόνο στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα, δηλαδή κανένας από τους άλλους παράγοντες που εξετάστηκαν δεν έχει να προσθέσει στατιστικά σημαντικά στην ισχύ ενός μοντέλου πρόβλεψης των εξωτερικών κινήτρων στην Ε΄τάξη.

Στον Πίνακα 25 φαίνονται αναλυτικά οι πολλαπλές συσχετίσεις και οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης για τα διαδοχικά προβλεπτικά μοντέλα των Εσωτερικών Κινήτρων των παιδιών ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου.

Πίνακας 25

Πολλαπλές συσχετίσεις και Τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης για τα διαδοχικά προβλεπτικά μοντέλα των Εσωτερικών Κινήτρων των παιδιών ΣΤ τάξης

Προβλεπτικοί παράγοντες	Μοντέλο Παλινδρόμησης			
	1	2	3	4
Υποστήριξη Προσωπικού	0,35**	0,21**	0,21**	0,19*
Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση στην τάξη		0,39*	0,40**	0,38**
Ανακούφιση στην εξέταση Φύλο (αγόρι)			0,15*	0,15* -0,16*
R	0,349	0,502	0,525	0,548
R ²	0,122	0,252	0,276	0,300
Adj R ²	0,116	0,242	0,260	0,280
ΔR ²	0,122	0,130	0,023	0,024
P	<0,001	<0,001	0,034	0,028

Στην ΣΤ' τάξη, το κλίμα του σχολείου σχετικά με την υποστήριξη του προσωπικού βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας των εσωτερικών κινήτρων και ερμηνεύει μόνος του 12,2% της εξαρτημένης μεταβλητής «εσωτερικά κίνητρα». Η προσθήκη σταδιακά των ακαδημαϊκών συναισθημάτων αυξάνει σημαντικά την προβλεψιμότητα του μοντέλου έως το 27,6%, ενώ το φύλο αυξάνει περαιτέρω την προβλεπτική ισχύ του (30%). Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, το κλίμα του σχολείου (υποστήριξη προσωπικού), είναι προβλεπτικός παράγοντας των εσωτερικών κινήτρων και έχει τόσο άμεση όσο και έμμεση επίδραση (μέσω των ακαδημαϊκών συναισθημάτων).

Στον Πίνακα 26 φαίνονται αναλυτικά οι συντελεστές παλινδρόμησης και η στατιστική σημαντικότητα για το προβλεπτικό μοντέλο των εσωτερικών κινήτρων των παιδιών ΣΤ΄τάξης.

Πίνακας 26

Συντελεστές παλινδρόμησης και στατιστική σημαντικότητα για το προβλεπτικό μοντέλο των Εσωτερικών Κινήτρων των παιδιών ΣΤ΄ τάξης

Ανεξάρτητες μεταβλητές	Συντελεστές παλινδρόμησης				
	<i>B</i>	<i>S.E.</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
(σταθερά)	1,65	0,23		7,15	<0,001
Υποστήριξη Προσωπικού	0,13	0,05	0,19	2,57	0,011
Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση στην τάξη	0,20	0,04	0,38	5,01	<0,001
Ανακούφιση στην εξέταση	0,07	0,03	0,15	2,11	0,04
Φύλο (αγόρι)	-0,15	0,07	-0,16	-2,22	0,03

Όπως προκύπτει από τους τυποποιημένους συντελεστές παλινδρόμησης (*Beta*), ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας είναι η «Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση στην τάξη» και δευτερευόντως το σχολικό κλίμα (Υποστήριξη προσωπικού) και το ακαδημαϊκό συναίσθημα «Ανακούφιση στην εξέταση». Το φύλο (κορίτσι) αποτελεί πρόσθετο παράγοντα θετικής επίδρασης στα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών ΣΤ΄ τάξης.

Στον Πίνακα 27 φαίνονται αναλυτικά οι πολλαπλές συσχετίσεις και οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης για τα διαδοχικά προβλεπτικά μοντέλα των Εσωτερικών Κινήτρων των παιδιών Ε΄τάξης του Δημοτικού σχολείου.

Πίνακας 27

Πολλαπλές συσχετίσεις και Τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης για τα διαδοχικά προβλεπτικά μοντέλα των Εσωτερικών Κινήτρων των παιδιών Ε τάξης

Προβλεπτικοί παράγοντες	Μοντέλο Παλινδρόμησης			
	1	2	3	4
Σχολικό κλίμα(Ενεργός Συμμετοχή)	0,32**	0,26**	0,19*	0,20*
Κλίμα στην τάξη		0,19*	0,01	0,01
Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση στην τάξη			0,44**	0,42**
Φύλο (αγόρι)				-0,17*
R	0,315	0,364	0,531	0,557
R ²	0,099	0,132	0,282	0,310
Adj R ²	0,093	0,120	0,266	0,290
ΔR ²	0,099	0,033	0,150	0,028
P	<0,001	0,023	<0,001	0,020

Στην Ε΄ τάξη, το κλίμα του σχολείου σχετικά με την ενεργή συμμετοχή βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας των εσωτερικών κινήτρων και ερμηνεύει μόνος του 9,9% της εξαρτημένης μεταβλητής. Η προσθήκη του κλίματος της τάξης και στη συνέχεια η προσθήκη των ακαδημαϊκών συναισθημάτων «Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση στην τάξη» αυξάνει σταδιακά την προβλεψιμότητα του μοντέλου έως το 28,2%, ενώ το φύλο (αγόρι) αυξάνει περαιτέρω την προβλεπτική ισχύ του (31%).

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, το κλίμα του σχολείου (ενεργός συμμετοχή), είναι προβλεπτικός παράγοντας των εσωτερικών κινήτρων που έχει τόσο άμεση όσο και έμμεση επίδραση (μέσω του θετικού συναισθήματος στην τάξη). Το

κλίμα της τάξης όμως έχει μόνο έμμεση επίδραση (μέσω του θετικού συναισθήματος στην τάξη). Η προσθήκη του φύλου (αγόρι) βελτιώνει περαιτέρω το μοντέλο.

Στον Πίνακα 28 φαίνονται αναλυτικά οι συντελεστές παλινδρόμησης και η στατιστική σημαντικότητα για το προβλεπτικό μοντέλο των εσωτερικών κινήτρων των παιδιών της Ε΄ τάξης. Όπως προκύπτει από τους τυποποιημένους συντελεστές παλινδρόμησης (Beta), ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας είναι η «Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση στην τάξη» και δευτερευόντως το σχολικό κλίμα (ενεργός συμμετοχή) και τα ακαδημαϊκά συναισθήματα «Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση στην τάξη». Το φύλο αποτελεί πρόσθετο παράγοντα θετικής επίδρασης στα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών Ε΄ τάξης.

Πίνακας 28

Συντελεστές παλινδρόμησης και στατιστική σημαντικότητα για το προβλεπτικό μοντέλο των Εσωτερικών Κινήτρων των παιδιών Ε΄ τάξης

Ανεξάρτητες μεταβλητές	Συντελεστές παλινδρόμησης				
	<i>B</i>	<i>S.E.</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
(σταθερά)	2,04	0,19		10,90	,000
Σχολικό κλίμα (Ενεργός Συμμετοχή)	0,10	0,04	0,20	2,67	,009
Κλίμα στην τάξη	0,00	0,03	0,01	0,09	,929
Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση στην τάξη	0,24	0,05	0,42	5,13	,000
Φύλο (αγόρι)	-0,14	0,06	-0,17	-2,36	,020

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη αποτέλεσε μια προσπάθεια διερεύνησης των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες της μάθησης και έθεσε ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με το πώς συσχετίζονται τα κίνητρα μάθησης με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα και με το κλίμα του σχολείου και της τάξης. Επιπλέον διερευνήθηκε ο ρόλος των βασικών ψυχολογικών αναγκών, οι διαφορές στο φύλο και τη σχολική επίδοση καθώς και οι προβλεπτικοί παράγοντες των κινήτρων και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων.

Αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα, αρχικά εξετάστηκε πώς συσχετίζονται τα κίνητρα μάθησης με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα. Όσον αφορά τη συνθήκη του μαθήματος βρέθηκε ότι τα θετικά συναισθήματα Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση σχετίζονται θετικά με τα εσωτερικά κίνητρα με μέτριες και με τα εξωτερικά με ικανοποιητικές συσχετίσεις. Αυτό σημαίνει ότι όσο αναφέρουν οι μαθητές θετικά συναισθήματα, τόσο τα κίνητρα τους παρουσιάζονται υψηλά. Ειδικά το συναίσθημα της Υπερηφάνειας φαίνεται να σχετίζεται στενά με τα κίνητρα και έχει συζητηθεί και στο παρελθόν σε σχέση με το κίνητρο επίτευξης (Hareli & Weiner, 2002). Τα αποτελέσματα για τα κίνητρα και τα θετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα είναι συνεπή και με προηγούμενες μελέτες (Pekrun et al., 2002). Ο Pekrun (2002) και οι συνεργάτες του βρήκαν ότι η Ευχαρίστηση και η Υπερηφάνεια συσχετίζονται θετικά με τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα. Επιπλέον, σύμφωνα με τη θεωρία «Ελέγχου-Αξίας», τα ακαδημαϊκά αυτά συναισθήματα, ανήκουν με βάση το βαθμό ενεργοποίησης (activation), στα συναισθήματα που θεωρείται ότι προκαλούν θετική ενεργοποίηση στους μαθητές, με θετικές συνέπειες για τη μάθηση (Götz et al., 2003. Pekrun, 2006).

Σύμφωνα με την ίδια θεωρία, η Ευχαρίστηση και η Υπερηφάνεια που σχετίζονται με τη μάθηση, προϋποθέτουν συνθήκες υψηλού ελέγχου και υψηλής αξίας. Με άλλα

λόγια, ο μαθητής να έχει την αίσθηση ότι μπορεί να χειριστεί π.χ. το υλικό που του δίδεται, αλλά και να αξιολογεί το υλικό αυτό, ως υψηλού ενδιαφέροντος και αξίας για τον ίδιο (Pekrun et al., 2007). Οι απόψεις αυτές μπορούν να χρησιμεύσουν ως εργαλεία για τη δημιουργία πιο αποτελεσματικών τρόπων διδασκαλίας, μέσα από την προσφορά στους μαθητές υλικού υψηλού ενδιαφέροντος και που να εμπεριέχει ένα βαθμό πρόκλησης, με σκοπό να διατηρηθούν σε υψηλό επίπεδο τα θετικά αυτά συναισθήματα. Μάλιστα η φύση της εκάστοτε δραστηριότητας παίζει σημαντικό ρόλο και για τα κίνητρα των μαθητών (Paris & Turner, 1994). Οι Lepper και Hodell (1989), έχουν αναγνωρίσει τέσσερις βασικές πηγές των εσωτερικών κινήτρων: την πρόκληση, την περιέργεια, τον έλεγχο και τη φαντασία. Τα εσωτερικά κίνητρα μπορεί να εξαρτώνται από το αν οι μαθητές βρίσκουν τις δραστηριότητες προκλητικές, από την περιέργεια των μαθητών που διεγείρεται από δραστηριότητες που είναι παράδοξες ή ανακόλουθες με τις υπάρχουσες ιδέες τους, από την αίσθηση ελέγχου που νιώθουν ότι έχουν και από δραστηριότητες που τους βοηθούν να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους. Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι τόσο τα θετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα όσο και τα κίνητρα, μπορεί να επηρεάζονται από πρακτικές που προϋποθέτουν το αίσθημα του ελέγχου και της αξίας από τη μεριά των μαθητών/τριών (Pekrun et al., 2007).

Τα συναισθήματα Άγχος/Απελπισία δεν βρέθηκε να σχετίζονται με τα κίνητρα. Το Άγχος υποτίθεται ότι ενεργοποιείται όταν οι προσδοκίες συνεπάγονται πιθανή αποτυχία, με την προϋπόθεση όμως ότι οι επιδιωκόμενοι στόχοι έχουν και κάποια υποκειμενική αξία για το άτομο. Παρουσιάζεται δηλαδή σε συνθήκες χαμηλού ελέγχου, αλλά υψηλής αξίας (Pekrun et al., 2002). Η σχέση του, ωστόσο, με τα κίνητρα δεν έχει διευκρινιστεί. Για το συναίσθημα του Άγχους, που αν και αρνητικό θεωρείται ότι προκαλεί ενεργοποίηση στους μαθητές, έχουν βρεθεί παλαιότερα αρνητικές συσχετίσεις με τα κίνητρα, όμως και πάλι οι τιμές τους ήταν πολύ χαμηλές ή αμελητέες (Pekrun &

Hofmann, 1999. Pekrun et al., 2002). Ο Pekrun (1988), μελετώντας παλαιότερες έρευνες σχετικά με το άγχος και τα κίνητρα, εντόπισε στη βιβλιογραφία, πέρα από χαμηλές αρνητικές συσχετίσεις, έρευνες που το άγχος και τα κίνητρα δεν συσχετιζόνταν ή ακόμα και μελέτες όπου παρουσίαζαν θετική συσχέτιση. Η απελπισία ανήκει στα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούν απενεργοποίηση στους μαθητές και σε παλαιότερες έρευνες έχει βρεθεί ότι σχετίζεται αρνητικά με τα κίνητρα με μέτριες/ικανοποιητικές συσχετίσεις (Pekrun et al., 2002).

Στο σημείο αυτό και πριν προχωρήσει η συζήτηση για τα συναισθήματα, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι συνίσταται να αποφεύγονται οι απλοποιήσεις που θεωρούν τα αρνητικά συναισθήματα ως επιζήμια και τα θετικά ως ευεργετικά, αφού κάποιες φορές ο αντίκτυπος τους δεν είναι ξεκάθαρος π.χ. το Άγχος, αν και αρνητικό συναίσθημα, μπορεί να προκαλέσει και θετικά αποτελέσματα (Pekrun et al., 2002). Επιπλέον οι σχέσεις των κινήτρων με τα θετικά απενεργοποιητικά συναισθήματα της Ανακούφισης και τα αρνητικά ενεργοποιητικά συναισθήματα του Θυμού και του Άγχους έχουν αποδειχθεί αρκετά περίπλοκες σε μελέτες που έχουν διενεργηθεί στο παρελθόν (Pekrun, 1988. Pekrun et al., 2004).

Στην παρούσα έρευνα, όπως προέκυψε από την παραγοντική ανάλυση, το συναίσθημα του Θυμού στη συνθήκη του μαθήματος συνδέθηκε με το συναίσθημα της Ανίας, ενώ στη συνθήκη της εξέτασης συνδέθηκε με το Άγχος και την Απελπισία. Για το λόγο αυτό και επειδή πιθανά είναι άλλη η φύση του σε καθεμία από τις παραπάνω περιπτώσεις, δεν θα ληφθεί υπόψη ξεχωριστά, στη μεν πρώτη περίπτωση από την Ανία στην δε δεύτερη από το Άγχος και την Απελπισία. Ο Θυμός σε προηγούμενες έρευνες έχει εξεταστεί ως αυτόνομο συναίσθημα, που αν και αρνητικό, θεωρείται ότι προκαλεί ενεργοποίηση στους μαθητές (Pekrun et al., 2002).

Στη συνθήκη του μαθήματος αρνητική συσχέτιση με τα κίνητρα βρέθηκε μόνο με τα αρνητικά συναισθήματα Ανία/Θυμός, με χαμηλές ωστόσο τιμές. Αναλυτικότερα, τα συναισθήματα Ανία/Θυμός, βρέθηκε ότι σχετίζονται αρνητικά με τα εσωτερικά και με τα εξωτερικά κίνητρα. Αντίστοιχες χαμηλές συσχετίσεις με το Θυμό, ως αυτόνομο όμως συναίσθημα και με τα κίνητρα έχουν εμφανιστεί και στο παρελθόν (Pekrun et al., 2002). Η Ανία ανήκει στα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούν απενεργοποίηση στους μαθητές και σε παλαιότερες έρευνες έχει βρεθεί ότι μόνη της σχετίζεται αρνητικά με τα κίνητρα με μέτριες/ ικανοποιητικές συσχετίσεις (Pekrun et al., 2002).

Τα ακαδημαϊκά συναισθήματα στη συνθήκη της εξέτασης ή αξιολόγησης, είναι αυτά που βιώνονται πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά τη λήψη δοκιμασιών (Pekrun et al., 2004). Στην παρούσα έρευνα, το Άγχος/ Απελπισία/Θυμός που παρουσιάζονται στη συνθήκη της εξέτασης, δεν βρέθηκε να σχετίζονται με τα κίνητρα.

Η Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση, σε συνθήκες αξιολόγησης, βρέθηκε ότι σχετίζονται και εδώ θετικά με τα εσωτερικά και με τα εξωτερικά κυρίως κίνητρα – με ασθενή και με μέτρια συσχέτιση. Η Ευχαρίστηση σε συνθήκες αξιολόγησης αφορά τη χαρά που προκύπτει από τις προκλήσεις μιας δοκιμασίας. Η Υπερηφάνεια σε συνθήκες αξιολόγησης αφορά το συναίσθημα της υπερηφάνειας λόγω θετικών αποτελεσμάτων σε ένα διαγώνισμα ή μια αξιολόγηση. Η Ευχαρίστηση και η Υπερηφάνεια σε συνθήκες αξιολόγησης ανήκουν στα συναισθήματα που ενεργοποιούν τους μαθητές σύμφωνα με τη θεωρία των ακαδημαϊκών συναισθημάτων (Pekrun et al., 2004). Η πιο ενδιαφέρουσα συσχέτιση που προέκυψε είναι μεταξύ των θετικών αυτών συναισθημάτων και του εξωτερικού κινήτρου, με τιμές μέτριες προς ικανοποιητικές. Τα θετικά ενεργοποιητικά συναισθήματα στη συνθήκη της εξέτασης μπορεί να είναι ωφέλημα για τα κίνητρα των μαθητών, όπως έχει σημειωθεί και σε παλαιότερες αναφορές (Pekrun et al., 2004).

Το συναίσθημα της Ανακούφισης, που αφορά κυρίως το συναίσθημα που προκύπτει μετά την αξιολόγηση δεν βρέθηκε στην παρούσα έρευνα να σχετίζεται με τα κίνητρα.

Προβληματισμό προκαλεί το γεγονός ότι τα αρνητικά συναισθήματα δεν συσχετίστηκαν με τα κίνητρα. Μια από τις αιτίες μπορεί να είναι ότι τα παιδιά νιώθουν πιο άνετα και απαντούν ευκολότερα σε προτάσεις ή ερωτήσεις που αφορούν τα θετικά συναισθήματα, ενώ δυσκολεύονται να παραδεχτούν και να δηλώσουν τα αρνητικά τους συναισθήματα, τα οποία θεωρούνται λιγότερο κοινωνικά αποδεκτά (Brody & Carter, 1982). Μια άλλη αιτία μπορεί να είναι η ιδιαίτερη φύση κάποιων συναισθημάτων, όπως π.χ. του Άγχους, το οποίο έχει φανεί ότι μπορεί να επιδρά στα κίνητρα των μαθητών με θετικό αλλά και με αρνητικό πρόσημο (Pekrun, 1988). Μια τρίτη ερμηνεία έχει να κάνει με την ομαδοποίηση των συναισθημάτων όπως προέκυψε από την ανάλυση παραγόντων και πιθανά σημαίνει ότι και τα τρία αυτά συναισθήματα (Άγχος/ Απελπισία/ Θυμός) στη συνθήκη της εξέτασης αποτελούν εκφράσεις μιας άλλης, κοινής και στα τρία, συναισθηματικής διάστασης, όσον αφορά το παρόν ερωτηματολόγιο.

Η ενίσχυση, ωστόσο, των θετικών συναισθημάτων της Ευχαρίστησης και της Υπερηφάνειας σε συνθήκες μαθήματος, αλλά και πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά τη λήψη δοκιμασιών, φαίνεται να έχει θετικές επιδράσεις στα κίνητρα των μαθητών. Μάλιστα, σύμφωνα με την Fredrickson (2004), τα θετικά συναισθήματα έχουν την ιδιότητα να διορθώνουν ή να απενεργοποιούν τα αποτελέσματα που προκαλούν τα αρνητικά συναισθήματα, οπότε ο ρόλος τους στα σχολεία μας δεν μπορεί παρά να είναι σημαντικός.

Στη συνέχεια του ελέγχου των ερευνητικών ερωτημάτων εξετάστηκε πώς συσχετίζονται τα *ακαδημαϊκά συναισθήματα με το κλίμα του σχολείου και της τάξης*, αφού το σχολικό περιβάλλον δημιουργεί το πλαίσιο για μια ποικιλία συναισθηματικών

εμπειριών οι οποίες μπορούν δυνητικά να επιδράσουν στις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας. Η κοινωνική- γνωστική θεωρία ελέγχου- αξίας του Pekrun (1992, 2000) για τα ακαδημαϊκά συναισθήματα υποθέτει ότι το περιβάλλον των μαθητών (συμπεριλαμβανομένων των γονέων, των εκπαιδευτικών και των συνομηλίκων), επηρεάζει τις εκτιμήσεις τους σχετικά με τον έλεγχο και την αξία που συνδέονται με την επίτευξη. Οι εκτιμήσεις ελέγχου-αξίας με τη σειρά τους θεωρούνται ως προγενέστερες των συναισθηματικών εμπειριών (Pekrun et al., 2007). Υποθέτοντας ότι οι συναισθηματικές εμπειρίες ενός ατόμου θα καθορίζονται και από τη συναισθηματική ατμόσφαιρα του περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκεται (Götz et al., 2003), διερευνήθηκε πώς συσχετίζονται τα ακαδημαϊκά συναισθήματα με το κλίμα του σχολείου και της τάξης.

Η παρούσα έρευνα προσέγγισε το κλίμα από την οπτική των μαθητών σε επίπεδο σχολείου, αλλά και σε επίπεδο τάξης, αφού στο ίδιο σχολείο μπορεί να συνυπάρχουν ταυτόχρονα τάξεις με θετικό και τάξεις με αρνητικό κλίμα (Chávez, 1984). Οι προσωπικές αυτές ερμηνείες των μαθητών για το κλίμα της τάξης, θεωρήθηκαν ένα χρήσιμο και ενδεικτικό μέτρο του κλίματος, αφού αυτό που οι μαθητές αντιλαμβάνονται συχνά επηρεάζει τις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά τους (Rubie-Davies et al., 2016).

Σε επίπεδο τάξης, βρέθηκε ότι τα ακαδημαϊκά συναισθήματα Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση σχετίζονται θετικά με το κλίμα, με ασθενή προς μέση συσχέτιση. Αυτό σημαίνει ότι όσο οι μαθητές/τριες τείνουν να αντιλαμβάνονται θετικά τα στοιχεία του κλίματος της τάξης τους, τόσο αυξημένα παρουσιάζονται τα θετικά τους συναισθήματα. Τέτοια θετικά στοιχεία, σύμφωνα με το εργαλείο που συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες, είναι η αίσθηση ότι τους δίνονται επιλογές και ελευθερία έκφρασης, ότι οι εκπαιδευτικοί τους καταλαβαίνουν και τους αποδέχονται και λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη τους και τα συναισθήματά τους. Επιπλέον ότι οι εκπαιδευτικοί παρέχουν

επαρκείς πληροφορίες για την κατανόηση του μαθήματος και απαντούν ικανοποιητικά σε ερωτήσεις. Σε παλαιότερη έρευνα των Goetz, Pekrun, Hall και Haag (2006), έχει βρεθεί ότι η θετική ενίσχυση για επίδοση, ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού και η επεξηγηματική διδασκαλία σχετίζονται θετικά με την ευχαρίστηση και με την υπερηφάνεια με ασθενή προς μέση συσχέτιση.

Όσον αφορά τα αρνητικά συναισθήματα, οι συσχετίσεις με το κλίμα ήταν λιγότερες και πιο ασθενείς. Ασθενής αρνητική συσχέτιση παρουσιάστηκε με τα συναισθήματα Ανία/Θυμός με το μαθησιακό κλίμα. Αυτό σημαίνει ότι όσο οι μαθητές τείνουν να αντιλαμβάνονται θετικά τα στοιχεία του κλίματος της τάξης, τόσο μειωμένα παρουσιάζονται τα αρνητικά συναισθήματα της Ανίας και του Θυμού. Το Άγχος/Απελπισία δεν βρέθηκε να σχετίζεται με το κλίμα της τάξης. Σε προγενέστερη έρευνα έχει βρεθεί ότι η πίεση για επίτευξη από τη μεριά του δασκάλου σχετίζεται θετικά με το Άγχος και το Θυμό και αρνητικά με την Ευχαρίστηση και την Υπερηφάνεια (Goetz et al. 2006).

Αναφορικά με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα στη συνθήκη της εξέτασης τα συναισθήματα Άγχος/ Απελπισία/Θυμός, βρέθηκε ότι σχετίζονται αρνητικά με το κλίμα με ασθενή συσχέτιση. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι όσο οι μαθητές αντιλαμβάνονται θετικά τα στοιχεία του κλίματος πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά τη λήψη δοκιμασιών, τόσο μειωμένα παρουσιάζονται τα αρνητικά τους συναισθήματα. Παλαιότερες μελέτες για το άγχος εξέτασης έχουν δείξει ότι οι πολύ υψηλές προσδοκίες και η πίεση για επίδοση, ο ανταγωνισμός στην τάξη, η αρνητική ανατροφοδότηση και η τιμωρία μετά από μια αποτυχία, σχετίζονται θετικά με το άγχος εξέτασης των μαθητών (Helmke, 1988.Pekrun, 1992). Σε μια μεταανάλυση για το άγχος εξέτασης και τις απόψεις των μαθητών για τον εκπαιδευτικό ο Hembree (1988) διαπίστωσε συσχέτιση στις περιπτώσεις που τα παιδιά δήλωναν για τον εκπαιδευτικό ότι είναι αρνητικός, μη

φιλικός και στο άγχος εξέτασης. Αντίθετα δεν διαπιστώθηκαν συσχετίσεις με το άγχος εξέτασης, όπου οι απόψεις των μαθητών για το δάσκαλο παρουσιάζονταν θετικές.

Τα συναισθήματα Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση στην ίδια συνθήκη, βρέθηκε να σχετίζονται θετικά με το κλίμα της τάξης, με ασθενή επίσης συσχέτιση. Αυτό σημαίνει ότι όσο οι μαθητές τείνουν να αντιλαμβάνονται θετικά τα στοιχεία του κλίματος πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά τη λήψη δοκιμασιών, τόσο αυξημένα παρουσιάζονται τα θετικά τους συναισθήματα.

Όσον αφορά το κλίμα του σχολείου τα θετικά συναισθήματα

Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση έδωσαν θετικές συσχετίσεις με όλες τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος και σε συνθήκες μαθήματος και σε συνθήκες εξέτασης. Όσο γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές/τριες ότι υπάρχει σεβασμός, ποιότητα σχέσεων, ενεργός συμμετοχή, υποστήριξη από και προς το προσωπικό και υποστήριξη γονέων, τόσο τα παιδιά δηλώνουν θετικά συναισθήματα όπως η Ευχαρίστηση και η Υπερηφάνεια.

Επιπλέον, τα αρνητικά συναισθήματα Ανία/Θυμός σε συνθήκες μαθήματος, βρέθηκε να σχετίζονται αρνητικά με όλες τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος. Με άλλα λόγια όσο περισσότερο γίνεται αντιληπτό το κλίμα του σχολείου από τους μαθητές/τριες ως θετικό, τόσο λιγότερα συναισθήματα Ανίας/Θυμού δηλώνουν.

Επίσης ειδικά στη συνθήκη της εξέτασης τα συναισθήματα Άγχος/Απελπισία/Θυμός παρουσιάζουν αρνητικές συσχετίσεις, αν και ασθενείς, με όλες σχεδόν τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος και κυρίως με τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος «Σεβασμός», «Υποστήριξη προσωπικού», «Υποστήριξη γονέων». Το Άγχος/Απελπισία σε συνθήκες μαθήματος και η Ανακούφιση σε συνθήκες εξέτασης δεν βρέθηκε να σχετίζονται με το κλίμα της τάξης, ούτε με το κλίμα του σχολείου σε καμία συνθήκη.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι όσο θετικότερο γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές/τριες το κλίμα της σχολικής μονάδας και ακόμα περισσότερο της τάξης, τόσο πιο θετικά αναφέρονται και τα συναισθήματά τους. Επιπλέον, όταν το κλίμα είναι θετικό, οι μαθητές/τριες δηλώνουν περισσότερη Ευχαρίστηση και Υπερηφάνια και λιγότερα αρνητικά συναισθήματα σε συνθήκες εξετάσεων. Τι σημαίνει όμως θετικό κλίμα στην τάξη και στο σχολείο;

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες του κλίματος μπορεί να είναι ποιοτικές διαστάσεις της διδασκαλίας στην τάξη όπως ο ενθουσιασμός του δασκάλου που προκαλεί μετάδοση συναισθημάτων (Hatfield, Cacioppo, & Rapson, 1994), η υποστήριξη της αυτονομίας έναντι του ελέγχου των μαθητών/τριών (Patrick, Skinner, & Connell, 1993), τα προσδοκώμενα επιτεύγματα και οι αξίες που μεταφέρονται στον μαθητή από τους σημαντικούς άλλους, από τη δομή και τους στόχους του προγράμματος και από τις αλληλεπιδράσεις στην τάξη (π.χ. ανταγωνισμός έναντι συνεργασίας). Επιπλέον, οι κοινωνικές σχέσεις και η υποστήριξη στις ακαδημαϊκές αλληλεπιδράσεις (π.χ., δεσμοί στην τάξη, εκπαιδευτικοί και γονείς, υποστήριξη μετά από αποτυχία).

Συνεχίζοντας την εξέταση της επίδρασης των περιβαλλοντικών παραγόντων, εξετάστηκε η ύπαρξη ή όχι συνάφειας μεταξύ του *κλίματος του σχολείου και της τάξης των κινήτρων μάθησης*. Πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις του σχολικού κλίματος και του κλίματος της τάξης με τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των μαθητών, οι οποίες βρέθηκαν θετικές και στατιστικά σημαντικές, με ασθενείς ωστόσο τιμές.

Αναλυτικότερα, σε επίπεδο σχολείου αλλά και σε επίπεδο τάξης, οι συσχετίσεις των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, με όλες τις διαστάσεις του κλίματος βρέθηκαν θετικές, δηλαδή όσο θετικότερη άποψη έχουν τα παιδιά για το κλίμα του σχολείου και της τάξης τους, τόσο υψηλότερα παρουσιάζονται τα κίνητρά τους. Η σχέση του κλίματος με τα κίνητρα έχει συζητηθεί εκτενώς στη βιβλιογραφία (Wigfield

et al., 1998), ωστόσο δεν έχουν βρεθεί απευθείας συσχετίσεις κλίματος-κινήτρων που να είναι ισχυρές.

Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο, η προσέγγιση και η μελέτη του σχολικού κλίματος αποτελεί μια δύσκολη και πολυπαραγοντική διαδικασία και μέσα στα χρόνια των ερευνών, πολλοί παράγοντες του σχολικού κλίματος έχουν μελετηθεί με ποικίλες μεθοδολογίες και με βάση διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις (Anderson, 1982). Στην παρούσα έρευνα, από όλες τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος που μελετήθηκαν σε σχέση με τα κίνητρα των μαθητών (σεβασμός, ποιότητα σχέσεων, ενεργός συμμετοχή, υποστήριξη προσωπικού, υποστήριξη γονέων), βρέθηκε πως αυτή που αναφέρεται στις αντιλήψεις των μαθητών για τη στήριξη και φροντίδα από και προς το προσωπικό του σχολείου, συσχετίζεται με όλα τα κίνητρα μάθησης και περισσότερο με τα εσωτερικά, με ασθενείς βέβαια τιμές. Με ασθενείς και λίγο χαμηλότερες τιμές εμφανίστηκε να σχετίζεται με τα κίνητρα, με πρώτα πάλι τα εσωτερικά, ο παράγοντας του σχολικού κλίματος που αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το αν αποτελούν ενεργά μέλη στη σχολική κοινότητα και μπορούν να έχουν σημαντικό ρόλο και συμμετοχή στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος.

Η διάσταση του σχολικού κλίματος που αναφέρεται στις αντιλήψεις των μαθητών για τη στήριξη και φροντίδα από και προς το προσωπικό του σχολείου, αφορά κατά κύριο λόγο την αίσθηση των μαθητών για το εάν υποστηρίζονται από τους δασκάλους τους και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου και για το αν υπάρχει φροντιστικό κλίμα εν γένει μεταξύ των μελών του προσωπικού. Αναλυτικότερα όσο περισσότερο οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι οι δάσκαλοι και άλλα μέλη του προσωπικού του σχολείου, είναι διαθέσιμα να ακούσουν τα προβλήματά τους, να υποστηρίξουν αυτούς που χρειάζονται περισσότερη βοήθεια, να παρέχουν ασφάλεια και

να συμπεριφέρονται ανάλογα με τις αξίες που προσπαθεί να διδάξει το σχολείο, τόσο υψηλότερα παρουσιάζονται τα κίνητρά τους.

Τη σημασία αυτής της διάστασης του σχολικού κλίματος σε σχέση με τα κίνητρα έχουν αναδείξει και άλλες έρευνες στο παρελθόν, τόσο ποσοτικές (Wigfield et al., 1998) όσο και ποιοτικές (Oldfather, 1993). Η Goodenow (1993) μελέτησε την αίσθηση του ανήκειν, του σχετιζέσθαι και της φροντίδας που λαμβάνουν οι μαθητές/τριες ηλικίας 11-15 ετών και την πιθανή επιρροή τους στα κίνητρα. Η αίσθηση του ανήκειν και της υποστήριξης των μαθητών/τριων βρέθηκε ότι σχετίζεται θετικά με τα κίνητρα με μέτριες/ικανοποιητικές συσχετίσεις. Μάλιστα και στην έρευνα αυτή ο παράγοντας υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό βρέθηκε ότι σχετίζεται θετικά με τα κίνητρα με μέτριες/ικανοποιητικές συσχετίσεις, υψηλότερες από τους άλλους παράγοντες του κλίματος που μετρήθηκαν με το εργαλείο που δόθηκε στους μαθητές (αίσθηση του ανήκειν/ υποστήριξη από τους συμμαθητές).

Η ιδέα ότι η ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή παίζει καταλυτικό ρόλο μεταξύ άλλων και στα κίνητρα δεν είναι καινούρια (Davis, 2003). Η διάσταση αυτή του σχολικού κλίματος, αφορά έναν από τους τρεις παράγοντες που χαρακτηρίζουν το σχολείο ως «κοινότητα», σύμφωνα με τους Bryk & Driscoll (1988). Στα σχολεία που λειτουργούν σαν κοινότητες παρατηρείται ένα ξεχωριστό μοτίβο κοινωνικών σχέσεων που ενσωματώνουν αυτό που ο Noddings (1988) χαρακτήρισε «ηθική φροντίδας». Η ηθική αυτή αντανακλάται στην εκτίμηση που τρέφουν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας της αίσθησης ότι μοιράζονται μια κοινή αποστολή και το προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές που ξεπερνά τα στενά όρια των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων στην τάξη. Για την ύπαρξη αυτών των ξεχωριστών κοινωνικών σχέσεων δύο επίσημα οργανωτικά χαρακτηριστικά διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο: οι

συλλογικές σχέσεις μεταξύ των ενηλίκων στο σχολείο και ο διάχυτος ή διευρυμένος ρόλος των εκπαιδευτικών.

Αν ειδοθούν τα παραπάνω συνδυαστικά με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορεί να υποθεθεί ότι όσο πιο κοντά είναι η λειτουργία του σχολείου, έτσι όπως την αντιλαμβάνονται οι μαθητές, στην αίσθηση της κοινότητας, με συλλογικές σχέσεις μεταξύ των ενηλίκων και εκπαιδευτικούς με διευρυμένο ρόλο, τόσο πιο υψηλά παρουσιάζονται τα κίνητρα τους. Ο Battistich (1995) και οι συνεργάτες του, διερεύνησαν τις αντιλήψεις των μαθητών για το σχολείο ως κοινότητα (με διαστάσεις τις σχέσεις φροντίδας μεταξύ των συμμαθητών και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών) και βρήκαν θετικές συσχετίσεις, μεταξύ άλλων, και με τα κίνητρα των μαθητών, μειωμένες όμως και εδώ σε μέγεθος.

Στη συνέχεια της διερεύνησης των ερευνητικών ερωτημάτων, εξετάστηκε πώς συσχετίζονται τα κίνητρα μάθησης και τα ακαδημαϊκά συναισθήματα με την ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες σχετίζονται με τα εσωτερικά κυρίως κίνητρα σε διάφορους τομείς (Deci & Ryan, 2000).

Στην παρούσα έρευνα, όσον αφορά τα κίνητρα μάθησης και την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών της αυτονομίας, του σχετίζεσθαι και της επάρκειας βρέθηκαν ασθενείς συσχετίσεις της ικανοποίησης της αυτονομίας με τα εξωτερικά κίνητρα, της ικανοποίησης της ανάγκης για σχέσεις με τα εσωτερικά και της ικανοποίησης της επάρκειας και με τα δύο είδη κινήτρων.

Σύμφωνα με τη Θεωρία του Αυτό-Προσδιορισμού, η αυτονομία αναφέρεται στα συναισθήματα της επιλογής (Faye & Sharpe, 2008). Οι μαθητές/τριες πρέπει να αισθάνονται ότι μπορούν επιλέγουν και να εφαρμόζουν τις δικές τους δράσεις. Η επάρκεια αναφέρεται στα αισθήματα της αποτελεσματικότητας, δηλαδή οι μαθητές/τριες

πρέπει να αισθάνονται ότι έχουν κάποιο έλεγχο των αποτελεσμάτων και ότι έχουν την ικανότητα να ασκούν κάποια επιρροή στο περιβάλλον τους. Η ανάγκη του ανήκειν αναφέρεται στην εμπειρία της υγιούς κοινωνικής σύνδεσης και ικανοποίησης των κοινωνικών σχέσεων. Οι μαθητές/τριες πρέπει να αισθάνονται ότι συμμετέχουν σε αλληλεπιδράσεις με νόημα με τους σημαντικούς άλλους. Περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν την εκπλήρωση της αυτονομίας και καλύπτουν τις ανάγκες της επάρκειας και του σχετίζεσθαι παράγουν αυτοκαθοριζόμενες συμπεριφορές και αυξάνουν το εσωτερικό κίνητρο. Αντίθετα τα περιβάλλοντα που ματαιώνουν αυτές τις ανάγκες έχουν ως αποτέλεσμα μη αυτοκαθοριζόμενες συμπεριφορές ή εξωτερικά κίνητρα (Faye & Sharpe, 2008).

Η παροχή αυτονομίας από τον εκπαιδευτικό έχει σχετιστεί με περισσότερα εσωτερικά κίνητρα (Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981). Ωστόσο, οι Faye & Sharpe (2008) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε φοιτητές βρήκαν ότι τα ακαδημαϊκά κίνητρα σχετίζονται περισσότερο με την ικανοποίηση της ανάγκης για επάρκεια και λιγότερο με την αυτονομία. Το ίδιο έχουν επισημάνει και άλλες μελέτες στο παρελθόν και για μαθητές μικρότερων ηλικιών (Standage, Duda & Ntoumanis, 2003. Shahr, Henrich, Blatt, Ryan & Little, 2003). Η παρούσα έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές δημοτικού επιβεβαιώνει τις παλαιότερες αυτές μελέτες, οι τιμές ωστόσο των συσχετίσεων που προέκυψαν ήταν ασθενείς. Παρόλα αυτά έχει προταθεί ότι ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται τα άτομα, η ένταση και η σημασία των τριών αυτών αναγκών μπορεί να ποικίλει (Eccles & Midgley, 1990. Faye & Sharpe, 2008).

Η ικανοποίηση της αίσθησης του σχετίζεσθαι, συσχετίστηκε με χαμηλές τιμές με τα εσωτερικά κίνητρα στην παρούσα μελέτη. Στην έρευνα των Faye & Sharpe (2008), όπως και σε άλλες, η αίσθηση του σχετίζεσθαι δεν φάνηκε να συνδέεται με τα κίνητρα

(Shahar et al., 2003). Οι Deci και Ryan (2000), έχουν επισημάνει ότι μπορεί να υπάρχουν καταστάσεις στις οποίες το σχετίζεσθαι είναι λιγότερο καθοριστικό για τα εσωτερικά κίνητρα σε σχέση με την επάρκεια και την αυτονομία.

Όσον αφορά τα *ακαδημαϊκά συναισθήματα και τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες* της ικανοποίησης της αυτονομίας, της επάρκειας και του σχετίζεσθαι βρέθηκε να σχετίζονται θετικά με την Ευχαρίστηση/Υπερηφάνεια και αρνητικά με τα συναισθήματα Άγχος/Απογοήτευση/ Θυμός σε συνθήκες εξέτασης.

Η ματαίωση της αυτονομίας βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με την Ανία/Θυμό και με την Ανακούφιση από την εξέταση. Η ματαίωση της αίσθησης του ανήκειν σχετίστηκε αρνητικά με το Άγχος. Η ματαίωση της ανάγκης για επάρκεια σχετίστηκε αρνητικά με την Ευχαρίστηση/Υπερηφάνεια και αρνητικά με το Άγχος.

Σε γενικές γραμμές η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών σχετίζεται με τα θετικά συναισθήματα της Ευχαρίστησης και της Υπερηφάνειας. Η ματαίωση των αναγκών αυτών πιθανά να οδηγεί τους μαθητές στο να εκδηλώνουν Άγχος, Απογοήτευση και Θυμό.

Όσον αφορά τις *σχέσεις κινήτρων, ακαδημαϊκών συναισθημάτων, κλίματος και βασικών ψυχολογικών αναγκών με τις δημογραφικές μεταβλητές*, έγιναν οι σχετικοί έλεγχοι για τον εντοπισμό πιθανών διαφορών φύλου και διαφορών με την ακαδημαϊκή επίδοση. Οι συγκρίσεις που έγιναν ως προς την επίδοση πραγματοποιήθηκαν μεταξύ δύο ομάδων: με τους μαθητές που σημείωσαν βαθμό άριστα 10 και με όλους τους υπόλοιπους (βαθμός 5-9).

Αναφορικά με τα *κίνητρα*, εντοπίστηκαν *διαφορές μεταξύ των δύο φύλων*. Αναλυτικότερα βρέθηκε ότι τα κορίτσια έχουν περισσότερα κίνητρα από τα αγόρια τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά. Το εύρημα αυτό είναι συνεπές με προηγούμενες έρευνες

στις οποίες χρησιμοποιήθηκε το ίδιο εργαλείο για τη μέτρηση των κινήτρων αναφορικά με την ανάγνωση (Wigfield & Guthrie, 1997. Baker & Wigfield, 1999).

Οι Wigfield & Guthrie (1997) ανέφεραν περισσότερα κίνητρα για τα κορίτσια αναφορικά με τον παράγοντα σημασία της ανάγνωσης (εσωτερικά κίνητρά) και περισσότερα για τα αγόρια, με μικρή διαφορά, αναφορικά με τον παράγοντα του συναγωνισμού στην ανάγνωση (εξωτερικά κίνητρα). Οι Baker & Wigfield (1999) ανέφεραν περισσότερα κίνητρα για τα κορίτσια σχεδόν για όλες τις διαστάσεις του *Motivation for Reading Questionnaire (MRQ)*.

Ανάμεσα στα κίνητρα και την επίδοση δεν βρέθηκε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, αποτέλεσμα μάλλον αναμενόμενο, αφού ως δείκτης για την επίδοση χρησιμοποιήθηκε μόνο ο βαθμός στο μάθημα της Γλώσσας και αφού η έρευνα διενεργήθηκε σε παιδιά δημοτικού και δεν υπήρχαν αρκετές διαφοροποιήσεις στη βαθμολογία τους, που σε μεγάλο ποσοστό αφορούσε τους βαθμούς εννέα και δέκα.

Αναφορικά με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα και τις διαφορές φύλου, τα αγόρια, σε σύγκριση με τα κορίτσια φάνηκε πως αισθάνονται περισσότερο Ανία/Θυμό κατά την ανάγνωση στην τάξη και λιγότερη Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση. Για να ερμηνευθεί αυτό το αποτέλεσμα πιθανά θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, μεταξύ άλλων, έρευνες αναφορικά με τις διαφορές φύλου και τη συναισθηματική ανάπτυξη, αφού έχει βρεθεί ότι όσο αναπτύσσονται τα κορίτσια περιορίζουν όλο και περισσότερο την έκφραση των κοινωνικά μη αποδεκτών συναισθημάτων όπως είναι ο Θυμός (Brody, 1985), γεγονός που μπορεί να επηρεάζει τις απαντήσεις τους σε έρευνες όπως η παρούσα.

Όσον αφορά τα υπόλοιπα συναισθήματα, βρέθηκε ότι τα αγόρια παρουσιάζουν στον ίδιο βαθμό με τα κορίτσια Άγχος/Απελπισία στη συνθήκη του μαθήματος και όλα τα συναισθήματα που σχετίζονται με τη συνθήκη της εξέτασης (Άγχος/Απελπισία/Θυμός, Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση, Ανακούφιση). Σε παλαιότερες

μελέτες έχουν εντοπιστεί διαφορές φύλου όσον αφορά το συναίσθημα του άγχους εξέτασης. Αναλυτικότερα, τα σκορ των κοριτσιών ήταν υψηλότερα από των αγοριών, ωστόσο οι διαφορές ήταν μικρές και όχι στατιστικά σημαντικές (Hembree, 1988. Pekrun et al. 2004). Όμως και για την Ανακούφιση και την Απελπισία σε συνθήκες αξιολόγησης έχουν εμφανιστεί σε έρευνες διαφορές φύλου, με τα κορίτσια να σημειώνουν υψηλότερα σκορ στους μέσους όρους και στα δύο αυτά συναισθήματα, έναντι των αγοριών (Pekrun et al. 2004). Σε γενικές γραμμές, σχετικά με τα συναισθήματα και τις διαφορές φύλου, αρκετοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι τα κορίτσια όσο μεγαλώνουν εκφράζουν περισσότερο τα συναισθήματά τους σε σχέση με τα αγόρια (Brody, 1985). Οι διαφορές φύλου μπορεί να είναι συνάρτηση διαφορετικών διαδικασιών κοινωνικοποίησης για τα αγόρια και τα κορίτσια και να σχετίζονται με έμφυτες διαφορές στην ιδιοσυγκρασία των δύο φύλων ή με γενικότερες κοινωνικοπολιτισμικές πιέσεις (Brody, 1985), γεγονός που δεν μπορεί να διευκρινιστεί από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας.

Στην παρούσα μελέτη η σχέση των συναισθημάτων με την επίδοση φάνηκε εντονότερα στη συνθήκη της εξέτασης/ αξιολόγησης. Βρέθηκε αρνητική συσχέτιση του Άγχους στη συνθήκη του μαθήματος και στη συνθήκη της εξέτασης. Οι αριστούχοι μαθητές/τριες σημείωσαν χαμηλότερο κατά μέσο όρο σκορ στο συναίσθημα Άγχος/ Απελπισία κατά την ανάγνωση στην τάξη και Άγχος/Απελπισία στη συνθήκη της εξέτασης. Επίσης οι αριστούχοι μαθητές/τριες σημείωσαν χαμηλότερο κατά μέσο όρο σκορ στο συναίσθημα Ανακούφιση μετά την εξέταση.

Το αποτέλεσμα αυτό είναι συνεπές με παλαιότερες έρευνες . Όσον αφορά τα ακαδημαϊκά συναισθήματα και τη σχέση τους με την επίδοση, παλαιότερα ερευνητικά δεδομένα έχουν τονίσει την επιρροή των συναισθημάτων σε αυτή (Pekrun et al., 2004). Ειδικά το άγχος εξέτασης έχει συσχετιστεί αρνητικά με την επίδοση σε όλες τις ηλικίες

και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Hembree, 1988. Seipp, 1991)_και σε πειραματικές μελέτες έχει φανεί η διαφορούμενη φύση των αποτελεσμάτων του άγχους εξέτασης (Zeidner, 1998, 2007). Γενικά όμως τα αρνητικά συναισθήματα (Θυμός, Άγχος, Ανία, Απελπισία), έχουν συσχετιστεί αρνητικά στο παρελθόν με την επίδοση, αφού οι μαθητές που σημειώνουν υψηλές επιδόσεις, δηλώνουν ότι βιώνουν λιγότερα αρνητικά συναισθήματα. (Villavicencio, 2011. Villavicencio & Bernardo, 2013).

Η Ευχαρίστηση έχει βρεθεί ότι σχετίζεται θετικά με την επίδοση (Ruthig, et al, 2008), όμως τέτοιο αποτέλεσμα δεν προέκυψε από την παρούσα μελέτη. Σε παλαιότερες μελέτες οι συσχετίσεις της επίδοσης με την Ευχαρίστηση και την Απελπισία έχουν παρουσιάσει υψηλότερα σκορ από τις συσχετίσεις της επίδοσης με το Άγχος (Pekrun et al., 2004). Αυτό σημαίνει ότι τα θετικά ενεργοποιητικά συναισθήματα όπως η Ευχαρίστηση και τα αρνητικά απενεργοποιητικά όπως η Απελπισία έχουν σταθερές επιδράσεις στην επίδοση σε αντίθεση με τις διαφορούμενες επιδράσεις που έχουν παρουσιαστεί για το Άγχος.

Επιπλέον το συναίσθημα της Ανίας έχει συσχετιστεί αρνητικά με την επίδοση σε έρευνες που έχουν γίνει σε φοιτητές, εύρημα που επίσης δεν εμφανίστηκε στην παρούσα έρευνα (Ruthig et al., 2008). Συμπερασματικά, πέρα από το Άγχος, υπάρχουν και άλλα συναισθήματα που σχετίζονται με τη συνθήκη της αξιολόγησης και τα οποία εμφανίζονται σημαντικά σε σχέση με την επίδοση των μαθητών/τριων, όμως χρειάζονται περισσότερη διερεύνηση (Pekrun et al., 2002. Spangler, Pekrun, Kramer, & Hofmann, 2002. Pekrun et al. 2004).

Όσον αφορά τις *βασικές ψυχολογικές ανάγκες* δεν βρέθηκε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές *διαφορές φύλου*, όμως σημειώθηκαν διαφορές αναφορικά με την *επίδοση*. Οι αριστούχοι μαθητές/τριες σε σύγκριση με τους υπόλοιπους φάνηκε να παρουσιάζουν λιγότερη *ματαίωση* σε σχέση με την αυτονομία και την επάρκεια και

υψηλότερη συνολική κάλυψη των αναγκών τους. Το μέγεθος της επίδρασης ήταν, σε όλες τις περιπτώσεις, μικρό.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για το κλίμα δεν βρέθηκε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου εκτός από τη διάσταση της υποστήριξης των γονέων. Τα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια αντιλαμβάνονται το κλίμα του σχολείου που σχετίζεται με τη φροντίδα και υποστήριξη των γονέων ως θετικότερο. Αναφορικά με την επίδοση και τις αντιλήψεις για το κλίμα, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των δύο ομάδων εκτός από τη διάσταση του σεβασμού. Οι άριστοι μαθητές αντιλαμβάνονται το κλίμα του σχολείου που σχετίζεται με το σεβασμό ως θετικότερο, αλλά το μέγεθος της επίδρασης είναι και εδώ πολύ μικρό.

Αναφορικά με τους προβλεπτικούς παράγοντες για τα εξωτερικά κίνητρα, βρέθηκε να υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στους μαθητές της Ε΄ και της ΣΤ΄ του Δημοτικού σχολείου. Για τους μεγαλύτερους μαθητές, το κλίμα του σχολείου και πιο συγκεκριμένα η υποστήριξη από και προς το προσωπικό, βρέθηκε πως είναι προβλεπτικός παράγοντας των εξωτερικών κινήτρων. Η επίδρασή του, ωστόσο, είναι έμμεση καθώς διαμεσολαβείται από τα ακαδημαϊκά συναισθήματα και συγκεκριμένα της Υπερηφάνειας/Ευχαρίστησης στην τάξη κυρίως και δευτερευόντως από την Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση και την Ανακούφιση σε συνθήκες εξέτασης. Για τους μικρότερους μαθητές, φαίνεται να παίζει μεγαλύτερο ρόλο για την πρόβλεψη των εξωτερικών κινήτρων τους το κλίμα της τάξης, με την επίδρασή του να είναι και πάλι έμμεση καθώς διαμεσολαβείται από τα ακαδημαϊκά συναισθήματα και συγκεκριμένα της Υπερηφάνειας/Ευχαρίστησης σε συνθήκες μαθήματος. Συμπερασματικά, το κλίμα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα των εξωτερικών κινήτρων και μάλιστα διαμεσολαβείται από τα θετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα. Το αποτέλεσμα αυτό πιθανά εξηγεί σε ένα βαθμό το ότι στη βιβλιογραφία δεν έχουν βρεθεί απευθείας συσχετίσεις

κλίματος-κινήτρων που να είναι ισχυρές, παρόλο που η μεταξύ τους σχέση έχει συζητηθεί εκτενώς (Wigfield, Eccles, & Rodriguez, 1998).

Αναφορικά με τους *προβλεπτικούς παράγοντες για τα εσωτερικά κίνητρα*, βρέθηκε να υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στους μαθητές της Ε΄ και της ΣΤ΄ του Δημοτικού σχολείου. Για την πρόβλεψη των κινήτρων των μεγαλύτερων μαθητών ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας είναι η «Υπερηφάνεια/Ευχαρίστηση στην τάξη» και δευτερευόντως το σχολικό κλίμα (Υποστήριξη προσωπικού) και το ακαδημαϊκό συναίσθημα «Ανακούφιση στην εξέταση». Το φύλο (κορίτσι) αποτελεί πρόσθετο παράγοντα θετικής επίδρασης στα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών ΣΤ΄ τάξης. Για τους μικρότερους μαθητές, φαίνεται να παίζει μεγαλύτερο ρόλο για την πρόβλεψη των εσωτερικών κινήτρων τους το κλίμα του σχολείου (ενεργή συμμετοχή). Μάλιστα έχει τόσο άμεση όσο και έμμεση επίδραση (μέσω του θετικού συναισθήματος στην τάξη). Το κλίμα της τάξης όμως έχει μόνο έμμεση επίδραση (μέσω του θετικού συναισθήματος στην τάξη). Η προσθήκη του φύλου βελτιώνει περαιτέρω το μοντέλο.

Συνοψίζοντας, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αναδεικνύεται ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων Υπερηφάνεια/ Ευχαρίστηση στα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των μαθητών και σκιαγραφείται η σχέση τους με το κλίμα του σχολείου και της τάξης. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμβάλλουν σε μια σειρά ερευνών για τους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες της μάθησης και παρέχουν ενδείξεις ότι το κλίμα του σχολείου και της τάξης επηρεάζει τα ακαδημαϊκά συναισθήματα των μαθητών, τα οποία με τη σειρά τους ασκούν επίδραση στα εξωτερικά και στα εσωτερικά τους κίνητρα. Ειδικά τα θετικά συναισθήματα παίζουν διαμεσολοβητικό ρόλο ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και στα κίνητρα, τα οποία φαίνεται πώς επηρεάζονται έμμεσα από το κλίμα. Το σχολείο που λειτουργεί τονίζοντας τα χαρακτηριστικά της κοινότητας και ο διευρυμένος ρόλος του εκπαιδευτικού που προσφέρει επιλογές, ελευθερία έκφρασης και αποδοχή

στους μαθητές/τριες, μπορεί να λειτουργήσουν ως ενισχυτές στα θετικά συναισθήματα των παιδιών, τα οποία με τη σειρά τους μπορεί να επηρεάζουν τα κίνητρα και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, σύμφωνα με τη θεωρία των ακαδημαϊκών συναισθημάτων, τα θετικά συναισθήματα προϋποθέτουν συνθήκες υψηλού ελέγχου και αξίας, οπότε το υλικό που επεξεργάζεται ο κάθε μαθητής είναι ωφέλιμο για τα θετικά συναισθήματα και τα κίνητρά του, όταν αξιολογείται ως υψηλού ενδιαφέροντος και αξίας από τον ίδιο (Pekrun et al., 2007).

Αντικρίζοντας τη μεγάλη εικόνα, οι έρευνες σε αυτά τα πεδία δείχνουν ότι το συναισθηματικό κλίμα της τάξης προβλέπει μια σειρά θετικών κοινωνικών αποτελεσμάτων καθώς και ακαδημαϊκών που περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων και τα κίνητρα (Battistich et al., 1997). Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στη συνέχεια μιας συζήτησης η οποία έχει σαν επίκεντρο το ερώτημα «γιατί για να μάθουμε πρέπει να περνάμε καλά;». Ο Götz (2003) και οι συνεργάτες του επικαλούνται μια παραδοσιακή ρήση που λέει ότι «ο σοφός δάσκαλος κάνει τη μάθηση απόλαυση» και τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν την επίδραση του δασκάλου στους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες που αφορούν τη μάθηση, αλλά και το ρόλο που παίζει γενικά το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και του εκπαιδευτικού πλαισίου. Ο Noddings (1988), πρότεινε πιο εποικοδομητικές μελέτες και προσοχή σε θέματα που αφορούν τη συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη, τον χαρακτήρα, τις κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο και τον εντοπισμό πλαισίων στα οποία οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εδραιώσουν ηθικές σχέσεις και τη μελέτη αυτών των προσπαθειών σε βάθος χρόνου. Πλέον, υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι τα συναισθήματα, ειδικά τα θετικά, επηρεάζουν τη μάθηση και την επίδοση με ποικίλους τρόπους. Ωστόσο, παραμένει προς διερεύνηση το πώς τα συναισθήματα αρνητικής ενεργοποίησης (Αγχος, Θυμός) και τα συναισθήματα θετικής

απενεργοποίησης (Ανακούφιση), επηρεάζουν από τη μεριά τους τη μάθηση και την επίδοση των παιδιών (Götz et al., 2003).

Περιορισμοί και Προτάσεις

Στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας θα πρέπει να συνυπολογίσουμε, αρχικά, τη μη αντιπροσωπευτικότητα και τυχαιότητα του δείγματος. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με ευκαιριακή δειγματοληψία, με τους ανάλογους περιορισμούς που αυτό συνεπάγεται στη γενίκευση των ευρημάτων. Τα παραπάνω μειώνουν την εξωτερική εγκυρότητα της παρούσας μελέτης και περιορίζουν τον πληθυσμό στον οποίο μπορούν να γενικευτούν τα ευρήματα στα παιδιά που φοιτούν σε σχολεία της Αττικής και στις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄ του Δημοτικού σχολείου.

Επίσης οι αυτοαναφορικές μετρήσεις που χρησιμοποιήθηκαν έχουν εγγενείς περιορισμούς, οι οποίοι έχουν εκφραστεί κατά καιρούς από διάφορους ερευνητές. Το ερωτηματολόγιο μπορεί να καταγράφει μια φευγαλέα αντίδραση του παιδιού που απέχει από την αντιπροσωπευτική του εμπειρία (Oldfather & Wigfield, 1996). Επιπλέον, η κοινωνική επιθυμία μπορεί να επηρεάζει τις αντιδράσεις των παιδιών και ίσως οι συμμετέχοντες να συμπληρώνουν τα εργαλεία με τέτοιο τρόπο ώστε να φαίνονται καλοί ή για να ικανοποιήσουν τους ερευνητές (Oldfather & Wigfield, 1996. Baker & Wigfield, 1999). Επίσης είναι πιθανό τα παιδιά να δίνουν περισσότερες θετικές απαντήσεις στα ερωτηματολόγια (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993) και μάλιστα αναφορικά με τα συναισθήματα, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά αυτολογοκρίνονται όταν τους ζητείται να εκφραστούν άμεσα για κοινωνικά μη αποδεκτά συναισθήματα (Brody & Carter, 1982). Επίσης πάντα υπάρχει η ανησυχία για το εάν τα παιδιά θα αντιληφθούν κατάλληλα τις ερωτήσεις του ερευνητή και εδώ παίζει σημαντικό ρόλο η ηλικία των συμμετεχόντων (Oldfather & Wigfield, 1996).

Στα παραπάνω θα πρέπει να συνυπολογίσουμε και τη μεγάλη ποσότητα των προτάσεων στις οποίες έπρεπε να απαντήσουν οι μαθητές/τριες, που πιθανά να τους κούρασε και να τους δημιούργησε ανυπομονησία για το πότε θα τελειώσουν, επηρεάζοντας έτσι τις απαντήσεις τους.

Ένας τρόπος να αποφευχθούν αυτά τα θέματα είναι η συνδυαστική χρήση π.χ. αυτοαναφορών των μαθητών και των δασκάλων ή η χρήση συνεντεύξεων. Γενικότερα προτείνεται ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων (Fulmer & Frijters, 2009).

Σε γενικές γραμμές, όσον αφορά τη μελέτη των συναισθημάτων και των κινήτρων, μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση είναι ότι αν και σαν εννοιολογικές κατασκευές έχουν ξεκάθαρες διαφορές στο θεωρητικό υπόβαθρο, όταν πρέπει να παρουσιαστούν με τη μορφή προτάσεων για ένα ερωτηματολόγιο, καταλήγουν να μοιάζουν αρκετά μεταξύ τους, όπως στο ερωτηματολόγιο των ακαδημαϊκών συναισθημάτων που χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα (π.χ. «η ανάγνωση μου αρέσει πολύ γι' αυτό έχω μεγάλο κίνητρο να ασχοληθώ με αυτήν», που μετρά το συναίσθημα της Ευχαρίστησης), οπότε ο εκάστοτε μελετητής θα πρέπει να έχει και αυτήν την παράμετρο υπόψη του κατά την επιλογή των εργαλείων (Götz et al. 2003).

Τέλος, η ίδια η φύση των εννοιολογικών κατασκευών που μετρήθηκαν δυσκολεύει τις μετρήσεις, όπως η εφήμερη φύση των συναισθημάτων, η οποία σε κάθε περίπτωση, αποτελεί μια πρόκληση για τους ερευνητές αυτού του πεδίου (Ashkanasy, 2003).

Η ίδια έρευνα θα μπορούσε να επαναληφθεί σε μεγαλύτερους μαθητές/τριες ή και με μια διαχρονικότητα, ξεκινώντας με μαθητές από το Δημοτικό και ακολουθώντας τους στις επόμενες βαθμίδες. Θα μπορούσε να γίνει σε εφήβους και σε πλαίσια της μέσης εκπαίδευσης, όπου π.χ. η σχέση με τους συμμαθητές αρχίζει να γίνεται πιο σημαντική από τη σχέση με τους δασκάλους. Λόγω της αλλαγής στη δομή των

πλαισίων καθώς τα παιδιά μεταβαίνουν από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο οι έφηβοι αναφέρουν λιγότερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους καθηγητές τους και περισσότερες με τους συνομηλίκους, οπότε θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθούν οι παράγοντες του σχολικού κλίματος σε σχέση με τα κίνητρα και τα συναισθήματα και σε πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπλέον, σύμφωνα με την θεωρία, η Ευχαρίστηση και η Υπερηφάνεια που σχετίζονται με τη μάθηση, προϋποθέτουν συνθήκες υψηλού ελέγχου και υψηλής αξίας (Peckrun et al., 2007) οι οποίες αφορούν τα συναισθήματα, αλλά και τα κίνητρα των μαθητών. Μια πιο κοντινή ματιά και ένας πιθανός προσδιορισμός αυτών των πρακτικών που προϋποθέτουν το αίσθημα του ελέγχου και της αξίας από τη μεριά των μαθητών/τριών, θα ήταν ωφέλιμος σε μια μελλοντική έρευνα.

Βιβλιογραφία

- Ainley, M., Corrigan, M., & Richardson, N. (2005). Students, tasks and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction, 15*(5), 433-447.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.011>
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research, 52*(3), 368-420.
- Arhar, J. M., & Kromrey, J. D. (1993). Interdisciplinary Teaming in the Middle Level School: Creating a Sense of Belonging for At-Risk Middle Level Students.
- Artino, A. R., & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *The Internet and Higher Education, 15*(3), 170-175.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.01.006>
- Ashkanasy, N. M. (2003). Emotions in organizations: A multi-level perspective. In *Multi-level issues in organizational behavior and strategy* (pp. 9-54). Emerald Group Publishing Limited. doi/abs/10.1016/S1475-9144(03)02002-2
- Babad, E. (2009). *The social psychology of the classroom*. Routledge.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research quarterly, 34*(4), 452-477. DOI: 10.1598/RRQ.34.4.4
- Barsade, S. G. (2002). The ripple effect: Emotional contagion and its influence on group behavior. *Administrative Science Quarterly, 47*(4), 644-675.
<https://doi.org/10.2307/3094912>

- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational psychologist, 32*(3), 137-151.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin, 117*(3), 497. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of student self-regulation and instructor autonomy support on learning in a college-level natural science course: A self-determination theory perspective.
- Bowlby, J., May, D. S., & Solomon, M. (1989). *Attachment theory*. Lifespan Learning Institute.
- Brody, L. R. (1985). Gender differences in emotional development: A review of theories and research. *Journal of personality, 53*(2), 102-149. [10.1111/j.1467-6494.1985.tb00361.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1985.tb00361.x)
- Brody, L. R., & Carter, A. S. (1982). Children's emotional attributions to self versus other: An exploration of an assumption underlying projective techniques. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 50*(5), 665.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.50.5.665>
- Brookover, W. B. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. Praeger Publishers.
- Brown, L. V. (2007). *Psychology of motivation*. Nova Publishers.
- Bryk, A. S., & Driscoll, M. E. (1988). The High School as Community: Contextual Influences and Consequences for Students and Teachers.
- Charalampous, K., & Kokkinos, C. M. (2015). The Classroom Psycho-Social Climate: Conceptual Content, Theoretical Background, Measurement

- Instruments and Relation to Students' Learning Outcomes. *Preschool and Primary Education*, 3(2), 157-186.
- Chávez, R. C. (1984). The use of high-inference measures to study classroom climates: A review. *Review of Educational Research*, 54(2), 237-261.
<https://doi.org/10.3102/00346543054002237>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., ... & Ryan, R. M. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία (B τόμος)*. Μετάφραση: Μ. Σόλμαν, Επιμέλεια: Ζ. Μπαμπλέκου. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. *The self in transition: Infancy to childhood*, 8,
- Csikszentmihalyi, M., & Hermanson, K. (1999). Why does one want to learn. *The educational role of the museum*, 2.
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 948. <http://dx.doi.org/10.1037/a0016096>
61-97.

- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational psychologist, 38*(4), 207-234. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2
- DeAngelis, T. (2012). Helping at-risk students succeed. *Monitor on Psychology, 43*(2), 46.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 25-35. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.001>
- DeCharms, R. (1972). Personal causation training in the schools. *Journal of Applied Social Psychology, 2*(2), 95-113. DOI: 10.1111/j.1559-1816.1972.tb01266.x
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality, 19*(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry, 11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne, 49*(3), 182.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children:

- Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of educational Psychology*, 73(5), 642.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1990). Changes in academic motivation and self-perception during early adolescence.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school. *Child development*, 64(3), 830-847.
- Ερωτηματολόγιο για το Μαθησιακό Κλίμα μέσα στην τάξη The Learning Climate Questionnaire- LCQ).). Συγγραφείς: G.C. Williams και E. Deci (Προσαρμογή: Π. Δημητροπούλου, Κ. Λυκισάκου, και Χ. Χατζηχρήστου) (2012). Στο Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ. & Ρούσση, Π. (Επιμ.) *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Β' έκδοση (σελ. 825-826). Αθήνα: Πεδίο.
- Ερωτηματολόγιο «Το Σχολείο ως Κοινότητα που Νοιάζεται και Φροντίζει» (School as a caring community profile—II (SCCP-II) A Survey of Students, Staff, and Parents Scale Descriptions). Συγγραφείς: T. Lickona και M. Davidson (Προσαρμογή: Π. Δημητροπούλου, Α. Λαμπροπούλου, Κ. Λυκισάκου & Χ. Χατζηχρήστου) (2012). Στο Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ. & Ρούσση, Π. (Επιμ.) *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Β' έκδοση (σελ.848-849). Αθήνα: Πεδίο.
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131-146
- Faye, C., & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4), 189.

- Fousiani, K., Dimitropoulou, P., Michaelides, M. P., & Van Petegem, S. (2016). Perceived parenting and adolescent cyber-bullying: Examining the intervening role of autonomy and relatedness need satisfaction, empathic concern and recognition of humanness. *Journal of child and family studies*, 25(7), 2120-2129.
- Fraser, B.J., G.J. Anderson, and H.J. Walberg. (1991). *Assessment of Learning Environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)*. Perth, Western Australia: Curtin University of Technology, Science and Mathematics Education Center.
- Fraser, B. J. (1982). *Assessment of Learning Environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)*. Third Version.
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1986). Using short forms of classroom climate instruments to assess and improve classroom psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(5), 387-413.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367.
- Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (2004). Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 391-410.
- Frijda, N. H. (1987). Emotion, cognitive structure, and action tendency. *Cognition and emotion*, 1(2), 115-143. <https://doi.org/10.1080/02699938708408043>
- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American psychologist*, 43(5), 349. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.43.5.349>
- Frijda, N. H. (2007). *The laws of emotion*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication education, 49*(3), 207-219.
<https://doi.org/10.1080/03634520009379209>
- Fulmer, S. M., & Frijters, J. C. (2009). A review of self-report and alternative approaches in the measurement of student motivation. *Educational Psychology Review, 21*(3), 219-246.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology, 95*(1), 148.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology, 76*(2), 289-308.
- Goh, S. C., Young, D. J., & Fraser, B. J. (1995). Psychosocial climate and student outcomes in elementary mathematics classrooms: A multilevel analysis. *The Journal of Experimental Education, 64*(1), 29-40.
<https://doi.org/10.1080/00220973.1995.9943793>
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education, 62*(1), 60-71.
<https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence, 13*(1), 21-43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>

- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of educational psychology*, 77(6), 631.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3.
- Götz, T., Zirngibl, A., Pekrun, R., & Hall, N. (2003). *Emotions, learning and achievement from an educational-psychological perspective* (pp. 9-28).
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 233. <http://dx.doi.org/10.1037/a0012758>
- Gusfield, J. R. (1975). *Community: A critical response*. New York: Harper & Row.
- Haertel, G. D., Walberg, H. J., & Haertel, E. H. (1981). Socio-psychological environments and learning: A quantitative synthesis. *British educational research journal*, 7(1), 27-36. Doi: 10.1080/0141192810070103
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. *American journal of education*, 94(3), 328-355.
<https://doi.org/10.1086/443853>
- Hareli, S., & Rafaeli, A. (2008). Emotion cycles: On the social influence of emotion in organizations. *Research in organizational behavior*, 28, 35-59.
<https://doi.org/10.1016/j.riob.2008.04.007>
- Hareli, S., Rafaeli, A., & Parkinson, B. (2008). Emotions as social entities: Interpersonal functions and effects of emotion in organizations. *Research companion to emotion in organizations*, 349-359.

- Hareli, S., & Weiner, B. (2002). Social emotions and personality inferences: A scaffold for a new direction in the study of achievement motivation. *Educational Psychologist, 37*(3), 183-193.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human development, 21*(1), 34-64.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). Emotional contagion: Cambridge studies in emotion and social interaction. *Cambridge, UK: Cambridge University Press.*
- errors-in-variables regression model when the variances of the measurement errors vary between the observations. Statistics in Medicine, 21*, 1089-1101.
- Helmke, A. (1988). The role of classroom context factors for the achievement-impairing effect of test anxiety. *Anxiety Research, 1*(1), 37-52.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of educational research, 58*(1), 47-77.
- Higgins, E. T., & Kruglanski, A. W. (Eds.). (2000). *Motivational science: Social and personality perspectives*. Psychology Press.
- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth-and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 117. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.117>
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and social psychology bulletin, 22*(3), 280-287. <https://doi.org/10.1177/0146167296223006>

- Kelly, J. R., & Barsade, S. G. (2001). Mood and emotions in small groups and work teams. *Organizational behavior and human decision processes*, 86(1), 99-130. <https://doi.org/10.1006/obhd.2001.2974>
- King, R. B., & Gaerlan, M. J. M. (2014). High self-control predicts more positive emotions, better engagement, and higher achievement in school. *European journal of psychology of education*, 29(1), 81-100. DOI: 10.1007/s10212-013-0188-z
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 367-384. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.79.3.367>
- Lazarus, R. S. (1991). *Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion*. *American psychologist*, 46(8), 819. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.46.8.819>
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of educational psychology*, 97(2), 184.
- Lepper, M. R., & Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. *Research on motivation in education*, 3, 73-105.
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18(4), 307-314. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9028-x>
- Linnenbrink, E. A. (2007). The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement.

In *Emotion in education* (pp. 107-124). <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50008-3>

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Η Σχολική Τάξη- Τόμος Α΄*. Αθήνα.

McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of community psychology*, 14(1), 6-23.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 239-263). Springer Netherlands.

Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American journal of education*, 96(2), 215-230.

Oatley, K. & Jenkins, J.M. (2004). *Συγκίνηση- Ερμηνείες και κατανόηση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Oldfather, P. (1993). What students say about motivating experiences in a whole language classroom. *The Reading Teacher*, 46(8), 672-681.

Oldfather, P., & Wigfield, A. (1996). Children's motivations for literacy learning. *Developing engaged readers in school and home communities*, 89-113.

Paris, S. G., & Turner, J. C. (1994). Situated motivation. *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*, 213-237.

Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and social Psychology*, 65(4), 781.

Pekrun, R. (1988). Anxiety and motivation in achievement settings: Towards a systems-theoretical approach. *International journal of educational research*, 12(3), 307-323. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(88\)90008-0](https://doi.org/10.1016/0883-0355(88)90008-0)

- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology, 41*(4), 359-376.
DOI: 10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review, 18*(4), 315-341. DOI: 10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of educational Psychology, 98*(3), 583. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.583>
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education.
<https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary educational psychology, 36*(1), 36-48.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., & Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress & Coping, 17*(3), 287-316.
<https://doi.org/10.1080/10615800412331303847>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and

quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.

https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2014). Boredom and academic

achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 696. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036006>

Pekrun, R., & Hofmann, H. (1999). Lern-und Leistungsemotionen: Erste Befunde eines Forschungsprogramms.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student

engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282).

Springer US. DOI: 10.1007/978-1-4614-2018-7_12

Pekrun, R., & Schutz, P. A. (2011). Where Do We Go from Here? Implications and Future Directions. *Emotion in education*, 313.

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36(2), 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0191-](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)

[8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student

motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational*

Psychology, 95(4), 667.

Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The elementary*

school journal, 83(4), 427-452. [doi/abs/10.1086/461325?journalCode=esj](https://doi.org/10.1086/461325?journalCode=esj)

Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous,

controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented

analysis. *Journal of educational psychology*, 99(4), 734.

<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734>

- Reyes-Portillo, J. (2013). *The impact of school neighborhood disadvantage on bullying: Examining the role of school climate*. Rutgers The State University of New Jersey-New Brunswick.
- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C., & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16(3), 165-185.
- Roberts, W. (1995). Assessing Students' and Teachers' Sense of the School as a Caring Community.
- Rosenberg, E. L. (1998). *Levels of analysis and the organization of affect* (Vol. 2, No. 3, p. 247). Educational Publishing Foundation. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.247>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1.
- Rowe, E. W., Kim, S., Baker, J. A., Kamphaus, R. W., & Horne, A. M. (2010). Student personal perception of classroom climate: Exploratory and confirmatory factor analyses. *Educational and Psychological Measurement*, 70(5), 858-879.
- Rubie-Davies, C. (2015). Teachers' instructional beliefs and the classroom climate. *International handbook of research on teachers' beliefs*, 266-283.
- Rubie-Davies, C., Asil, M., & Teo, T. (2016). Assessing measurement invariance of the Student Personal Perception of Classroom Climate across different ethnic groups. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(5), 442-460.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: 'carving a new order of experience'. *Cambridge journal of education*, 30(1), 75-89.
<https://doi.org/10.1080/03057640050005780>

- Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hladkyj, S., Hall, N. C., Pekrun, R., & Chipperfield, J. G. (2008). Perceived control and emotions: Interactive effects on performance in achievement settings. *Social Psychology of Education, 11*(2), 161-180. DOI: 10.1007/s11218-007-9040-0
- Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S., & Veisson, A. (2007). STUDENTS'WELL-BEING, COPING, ACADEMIC SUCCESS, AND SCHOOL CLIMATE. *Social Behavior and Personality: an international journal, 35*(7), 919-936. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.7.919>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55*(1), 68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. *Handbook of motivation at school, 171-195*.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence, 14*(2), 226-249. <https://doi.org/10.1177/027243169401400207>
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition and emotion, 23*(7), 1307-1351. <https://doi.org/10.1080/02699930902928969>

- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση. (N. Μακρής, Δ. Πνευματικός, Επιμ., & Μ. Κουλεντιανού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Educational psychology series. Emotion in education*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Schwarz, N. (1990). Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*, Vol. 2, pp. 527-561). New York: Guilford Press.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety research*, 4(1), 27-41.
- Shahar, G., Henrich, C. C., Blatt, S. J., Ryan, R., & Little, T. D. (2003). Interpersonal relatedness, self-definition, and their motivational orientation during adolescence: A theoretical and empirical integration. *Developmental psychology*, 39(3), 470.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(2), 170-179. DOI: https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_1
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Simon and Schuster.
- Solomon, D., Watson, M. S., Delucchi, K. L., Schaps, E., & Battistich, V. (1988). Enhancing children's prosocial behavior in the classroom. *American Educational Research Journal*, 25(4), 527-554.
<https://doi.org/10.3102/00028312025004527>

- Spangler, G., Pekrun, R., Kramer, K., & Hofmann, H. (2002). Students' emotions, physiological reactions, and coping in academic exams. *Anxiety, Stress & Coping, 15*(4), 413-432.
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ. & Ρούσση, Π. (Επιμ.) *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Β' έκδοση (σελ. 825-826). Αθήνα: Πεδίο.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of educational psychology, 95*(1), 97.
- Stevens, C. J., & Sanchez, K. S. (1999). Perceptions of parents and community members as a measure of school climate. *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments, 129-152*.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research, 83*(3), 357-385.
<https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of educational psychology, 65*(1), 93.
<http://dx.doi.org/10.1037/h0034823>
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 88.
- Turner, J. E., & Schallert, D. L. (2001). Expectancy–value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 320.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.320>

- Urduan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of school psychology, 44*(5), 331-349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of personality and social psychology, 87*(2), 246. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- Villavicencio, F. T. (2011). Critical thinking, negative academic emotions, and achievement: A mediational analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher, 20*(1), 118-126.
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology, 83*(2), 329-340. DOI: 10.1111/j.2044-8279.2012.02064.x
- Walberg, H. J., & Anderson, G. J. (1968). Classroom climate and individual learning. *Journal of educational Psychology, 59*(6p1), 414. <http://dx.doi.org/10.1037/h0026490>
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American journal of community psychology, 40*(3- 4), 194-213. DOI: 10.1007/s10464-007-9143-y
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review, 92*(4), 548. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 66(5), 297.
- Wigfield, A. (1996). A Questionnaire Measure of Children's Motivations for Reading. Instructional Resource No. 22.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Rodriguez, D. (1998). Chapter 3: the development of children's motivation in school contexts. *Review of research in education*, 23(1), 73-118. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X023001073>
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). Dimensions of Children's Motivations for Reading: An Initial Study. Reading Research Report No. 34.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of educational psychology*, 89(3), 420. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory. *Journal of personality and social psychology*, 70(4), 767.
- Witcher, A. E. (1993). Assessing school climate: An important step for enhancing school quality. *Nassp Bulletin*, 77(554), 1-5.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκιτσάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11(1), 1-19.
- Zeidner, M. (1998). Test anxiety. *Corsini Encyclopedia of Psychology*.
- Zeidner, M. (2007). Test Anxiety in Educational Contexts: Concepts, Findings. *Emotion in education*, 165.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school

success. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say*, 3-22.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of psychoeducational assessment*, 28(2), 139-152.

DOI: <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>

