

**Ορφανίδα Ιουλία**

# **Εσωτερικά κίνητρα και επιδόσεις**

*Μια ερευνητική προσέγγιση  
σε γηγενείς μαθητές και μαθητές  
πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων  
της Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού*

# Πολυνόη

## Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

**Τόμος 2:** Εσωτερικά κίνητρα και επιδόσεις. Μια ερευνητική προσέγγιση σε γηγενείς μαθητές και μαθητές πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων της Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού

**Επιστημονικός υπεύθυνος έκδοσης:**  
**Παντελής Γεωργογιάννης**  
**τ. Καθηγητής**  
**Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης**  
**Πανεπιστημίου Πατρών**

**Copyright © 2023:** ΙΠΟΔΕ - Ορφανίδα Ιουλία

**Επιμέλεια ηλεκτρονικού δοκιμίου:**  
Μελιτζάνη Ειρήνη

Κανένα τμήμα του βιβλίου αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη ή του κατόχου του Copyright.

Εκδόσεις: Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ)  
Αντωνίου Οικονόμου 8, Άγιος Βασίλειος - Πάτρα  
Τηλ. 2610993855  
email: ipode@ipode.gr  
email: ipode.gr@gmail.com

**ISSN: 2945-0225**

# *Ορφανίδα Ιουλία*

## *Εσωτερικά κίνητρα και επιδόσεις*

*Μια ερευνητική προσέγγιση σε γηγενείς μαθητές  
και μαθητές πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων  
της Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού*

*Πάτρα 2023*



# Περιεχόμενα

<b>1. Εισαγωγή</b>	<b>9</b>
<b>2. Θεωρία</b>	<b>11</b>
<b>2.1. Αποσαφήνιση όρων</b>	<b>11</b>
2.1.1. Ο όρος κίνητρα	11
2.1.2. Ο όρος εξωτερικά κίνητρα	12
2.1.3. Ο όρος εσωτερικά κίνητρα	12
2.1.4. Ο όρος κίνητρα επίδοσης	12
2.1.3. Ο όρος ενίσχυση	12
2.1.4. Ο όρος σχολική επίδοση	13
2.1.5. Ο όρος μάθηση	14
2.1.6. Ο όρος πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες	15
2.1.7. Ο όρος διαπολιτισμικότητα	16
<b>2.2. Θεωρίες σχετικά με τα εξωτερικά και τα εσωτερικά κίνητρα</b>	<b>16</b>
2.2.1. Η Συμπεριφοριστική προσέγγιση	18
2.2.1.1. Κριτική της Συμπεριφοριστικής προσέγγισης	20
2.2.2. Η Ανθρωπιστική προσέγγιση	21
2.2.2.1. Κριτική της Ανθρωπιστικής προσέγγισης	23
2.2.3. Η Γνωστική προσέγγιση	24
2.2.3.1. Κριτική της Γνωστικής προσέγγισης	28
2.2.4. Η προσέγγιση της Κοινωνικής μάθησης	29
2.2.4.1. Κριτική της προσέγγισης της κοινωνικής μάθησης	32

<b>2.3. Κίνητρα επίδοσης και μάθησης</b>	<b>33</b>
2.3.1 Κίνητρα επίδοσης	33
2.3.2. Κίνητρα μάθησης	37
2.3.3. Τρόποι με τους οποίους τα κίνητρα επηρεάζουν τη μάθηση και την επίδοση	40
2.3.4. Εξωτερικά κίνητρα	41
2.3.5. Εσωτερικά κίνητρα	42
2.3.6. Διαδικασία μετατροπής εξωτερικών κινήτρων σε εσωτερικά	45
2.3.7. Κίνητρα και μύθοι γύρω από αυτά	46
<b>2.4. Εσωτερικά κίνητρα σε πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες σε συνθήκες μετανάστευσης</b>	<b>47</b>
<b>2.5. Υπόθεση</b>	<b>48</b>
2.5.1. Γενική Υπόθεση	48
2.5.2. Επιμέρους Υποθέσεις	48
<b>3. Μεθοδολογία</b>	<b>49</b>
3.1. Το δείγμα	49
3.2. Ερευνητικά εργαλεία	49
3.3. Τρόπος ανάλυσης δεδομένων	49
<b>4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων</b>	<b>51</b>
4.1. Η θέληση ως εσωτερικό κίνητρο για την βελτίωση των επιδόσεων	51
4.1.1 Συμπεράσματα	58
4.2. Η μελέτη ως εσωτερικό κίνητρο για την βελτίωση των επιδόσεων	60
4.2.1 Συμπεράσματα	67
4.3. Η συμμετοχή στην τάξη ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεων	69
4.3.1 Συμπεράσματα	76
4.4.1 Συμπεράσματα	85
<b>5. Γενικά συμπεράσματα</b>	<b>89</b>

<b>Βιβλιογραφία</b>	<b>91</b>
<i>Ελληνόγλωσση</i>	<i>91</i>
<i>Ξενόγλωσση</i>	<i>92</i>
<i>Ιστοσελίδες</i>	<i>92</i>
<b>Παράρτημα</b>	<b>93</b>
<i>Κλίμακα</i>	<i>95</i>
<i>Εσωτερικών και Εξωτερικών Κινήτρων</i>	<i>95</i>





# 1. Εισαγωγή

Στα πλαίσια αυτής της πτυχιακής εργασίας θα καταβληθεί μια προσπάθεια μελέτης των εσωτερικών κινήτρων και συγκεκριμένα του τρόπου με τον οποίο αυτά διαμορφώνονται αλλά και επιδρούν στις σχολικές επιδόσεις γηγενών μαθητών και μαθητών από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες της Δ', Ε' και Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου.

Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι η ραγδαία αύξηση του πληθυσμού των μαθητών από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες στα ελληνικά σχολεία τις τελευταίες δεκαετίες έχει προβληματίσει κατά πολύ τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά στον τρόπο διδασκαλίας τους και στην αποτελεσματικότητα αυτής. Πλήθος εκπαιδευτικών αναφέρει ότι παρά τις επίμονες προσπάθειές τους δεν καταφέρνουν να βελτιώσουν τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών. Σε μια μακρόχρονη πορεία προς την επίλυση του προβλήματος αυτού, πολλοί ήταν εκείνοι που στράφηκαν στην μελέτη των εσωτερικών κινήτρων - δεδομένου ότι τα κίνητρα εν γένει συνδέονται με τη μάθηση των παιδιών - και αναζήτησαν το βαθμό επίδρασής τους στις επιδόσεις των μαθητών. Παρατηρήσεις και αναφορές των δασκάλων οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι υψηλή επίδοση στο σχολείο συνδέεται με υψηλά εσωτερικά κίνητρα. Παρόλα αυτά, ως σήμερα, στον ελληνικό χώρο τουλάχιστον, δεν υπάρχουν επαρκείς εμπειρικές αποδείξεις - έρευνες που να υποστηρίζουν τη σχέση μεταξύ της διαδικασίας των κινήτρων και του αποτελέσματος της μάθησης και πόσο μάλλον τον ακριβή τρόπο και τον βαθμό στον οποίο τα εσωτερικά κίνητρα καθορίζουν την αποτελεσματικότητα και άρα την επίδοση του μαθητή. Η διαπίστωση αυτή μου κέντρισε το ενδιαφέρον και λειτούργησε ως καταλυτικός παράγοντας στην επιλογή του θέματος της εργασίας μου και στην περαιτέρω ενασχόληση μου με αυτό.

Αρχικά, λοιπόν, θεωρώ σημαντικό να ξεκινήσω με την αποσαφήνιση των όρων που εμπλέκονται άμεσα αλλά και έμμεσα με το θέμα της εργασίας μου και η οποία θα με βοηθήσει αρκετά στη μετέπειτα διερεύνησή του. Στη συνέχεια, θα επιχειρηθεί μια εκτενής αναφορά στις θεωρίες εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί μέχρι τώρα από τους εκπροσώπους της Συμπεριφοριστικής, Ανθρωπιστικής και Γνωστικής προσέγγισης, καθώς και από τους εκπροσώπους της προσέγγισης της Κοινωνικής μάθησης, τις οποίες βέβαια θα συνοδεύει η προσωπική μου άποψη μέσω της κριτικής μου. Ακολούθως παρουσιάζεται ένα κεφάλαιο το οποίο περιλαμβάνει τα κίνητρα επίδοσης και μάθησης, τους τρόπους με τους οποίους τα κίνητρα επηρεάζουν την μάθηση και την επίδοση, τη διάκριση των κινήτρων σε εξωτερικά και εσωτερικά, τη

διαδικασία μετατροπής των εξωτερικών κινήτρων σε εσωτερικά και τέλος, τους μύθους που κατά καιρούς έχουν διαμορφωθεί γύρω από τα κίνητρα. Τον επίλογο του θεωρητικού μέρους της εργασίας μου αποτελεί ένα κεφάλαιο εξαιρετικά σημαντικό κατά τη γνώμη μου, το οποίο αφορά στα εσωτερικά κίνητρα και πώς αυτά διαμορφώνονται σε πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες σε συνθήκες μετανάστευσης.

Έπειτα, παρουσιάζεται το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας το οποίο και περιλαμβάνει τις υποθέσεις της έρευνάς μου, μια σύντομη περιγραφή του δείγματος και των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της, ενώ ακολουθεί η παρουσίαση και η ανάλυση των αποτελεσμάτων αυτής, μέσω της εκτενούς περιγραφής των πινάκων και των αντίστοιχων γραφημάτων τους. Εν κατακλείδι, παρουσιάζονται τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας με την αποδοχή ή απόρριψη των αρχικών υποθέσεων μου.

Ορφανίδη Ιουλία  
Ιούνιος 2011

## 2. Θεωρία

### 2.1. Αποσαφήνιση όρων

#### 2.1.1. Ο όρος κίνητρα

Γενικά, «τα Κίνητρα ορίζονται ως οι δυνάμεις ή αιτίες που ενθαρρύνουν ή παρωθούν το άτομο να ασχοληθεί ή να επιδιώξει την επιτυχία κάποιου στόχου. Στο επίπεδο της σχολικής τάξης ο όρος αναφέρεται στη διάθεση, την επιμονή και την προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές κατά την ενασχόλησή τους με ένα έργο, προκειμένου να φτάσουν σε επιθυμητό αποτέλεσμα.»<sup>1</sup>. Με βάση τον ίδιο ορισμό, τα κίνητρα είναι δυνατόν να προέρχονται από το ίδιο το άτομο και συνεπώς να είναι εσωτερικά, όπως για παράδειγμα τα ένστικτα, ή να πηγάζουν από το περιβάλλον του ατόμου και συνεπώς να είναι εξωτερικά, όπως για παράδειγμα η επιδίωξη αμοιβής και η αποφυγή κάποιου κινδύνου<sup>2</sup>.

Ωστόσο, υπάρχουν και κάποιοι άλλοι ερευνητές οι οποίοι αποδέχονται μόνο την ύπαρξη των εσωτερικών κινήτρων και για αυτό ορίζουν τα κίνητρα ως: «η εσωτερική κατάσταση που μας ξεσηκώνει να δράσουμε, μας ωθεί σε διάφορες κατευθύνσεις και μας κρατά επικεντρωμένους σε συγκεκριμένες δραστηριότητες»<sup>3</sup>.

Από την άλλη μεριά, μια μερίδα σύγχρονων ερευνητών αποδέχεται μεν την ύπαρξη εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, όμως σε μια προσπάθειά τους να ξεφύγουν από τα στενά πλαίσια της μελέτης των επιπτώσεων που μπορεί να έχουν τα προαναφερθέντα, «υιοθετούν μια ευρύτερη θεώρηση της έννοιας των Κινήτρων, αναφερόμενοι στις Πεποιθήσεις Κινήτρων. Υποστηρίζουν ότι οι αιτίες που παρωθούν ένα άτομο να ασχοληθεί με ένα έργο δεν είναι μόνο οι εσωτερικοί ή εξωτερικοί σκοποί στους οποί-

---

1 Μάρκου, Α., Φιλίππου, Γ., Πεποιθήσεις Κινήτρων και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση κατά την επίλυση μαθηματικού προβλήματος. Στο: <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/markou.pdf> (προσπελάστηκε στις 9/9/2010)

2 Μάρκου, Α., Φιλίππου, Γ., Πεποιθήσεις Κινήτρων και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση κατά την επίλυση μαθηματικού προβλήματος. Στο: <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/markou.pdf> (προσπελάστηκε στις 9/9/2010)

3 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg

ους δυνατόν να προσανατολίζεται το άτομο αλλά και οι πεποιθήσεις του σχετικά με τις ικανότητές του και την αξία του έργου το οποίο πρόκειται να εκτελέσει»<sup>4</sup>. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ως συνιστώσες των Πεποιθήσεων Κινήτρων : «: α) τις Πεποιθήσεις Επάρκειας, β) τις πεποιθήσεις για την αξία του έργου και γ) τις πεποιθήσεις προσανατολισμού σε σκοπούς»<sup>5</sup>.

Στην παρούσα εργασία κάθε φορά που αναφέρεται ο όρος Κίνητρα θα παραπέμπει στον πρώτο ορισμό.

### **2.1.2. Ο όρος εξωτερικά κίνητρα**

Με τον όρο εξωτερικά κίνητρα εννοούμε «τα μέσα που χρησιμοποιούνται από άλλα πρόσωπα για μεγαλύτερη δραστηριοποίηση των οργανισμών»<sup>6</sup>. Έτσι, για τους μαθητές λέμε ότι έχουν εξωτερικά κίνητρα μάθησης, όταν η δραστηριότητα γίνεται λόγω της ύπαρξης αμοιβών υλικών ή μη, οι οποίες δεν είναι στενά συνδεδεμένες με τη μάθηση.

### **2.1.3. Ο όρος εσωτερικά κίνητρα**

Με τον όρο εσωτερικά κίνητρα «εννοούμε τις υπάρχουσες σε κάθε οργανισμό δυνάμεις για δραστηριοποίηση ή για εκτέλεση ενός έργου»<sup>7</sup>. Επομένως, για τους μαθητές λέμε ότι έχουν εσωτερικά κίνητρα μάθησης, όταν η μάθηση και η επίτευξη είναι αυτός καθαυτός ο στόχος.

### **2.1.4. Ο όρος κίνητρα επίδοσης**

Τα κίνητρα επίδοσης είναι μια ευρύτερη κατηγορία στην οποία ανήκουν τα κίνητρα μάθησης που προαναφέρθηκαν, καθώς η μάθηση είναι και αυτή μια μορφή επίδοσης, και ορίζονται ως «η ετοιμότητα του ατόμου να καταβάλει μεγάλες προσπάθειες για την επίτευξη μιας γενικά αποδεκτής επίδοσης, χωρίς να ξέρει εκ των προτέρων αν θα τα καταφέρει ή όχι»<sup>8</sup>.

### **2.1.3. Ο όρος ενίσχυση**

Ο όρος ενίσχυση ερμηνεύεται ως «η χρησιμοποίηση των συνεπειών για να αυξηθεί η συχνότητα μιας αντίδρασης»<sup>9</sup>. Με άλλα λόγια, « ο όρος ενίσχυση περιλαμβάνει κάθε

---

4 Μάρκου, Α., Φιλίππου, Γ., *Πεποιθήσεις Κινήτρων και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση κατά την επίλυση μαθηματικού προβλήματος*. Στο: <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/markou.pdf> (προσπελάστηκε στις 9/9/2010)

5 Μάρκου, Α., Φιλίππου, Γ., *Πεποιθήσεις Κινήτρων και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση κατά την επίλυση μαθηματικού προβλήματος*. Στο: <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/markou.pdf> (προσπελάστηκε στις 9/9/2010)

6 Φράγκος, Χ. (1994), *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 233

7 Φράγκος, Χ. (1994), *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 233

8 Καψάλης, Α. (1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ.301

9 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J. (2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία*,

ερέθισμα που αυξάνει την πιθανότητα να συμβεί μια αντίδραση»<sup>10</sup>. Η έννοια αυτή διαδραμάτισε σπουδαίο ρόλο στα πειράματα δυο μεγάλων ερευνητών: του Skinner και του Thorndike. Για τον Skinner η ενίσχυση συμπίπτει με τον όρο αμοιβή. Η διαφορά του με τον Thorndike έγκειται στο γεγονός ότι ο ίδιος συμπέρανε πως ο οργανισμός αντιδρά με ένα συγκεκριμένο τρόπο επειδή θυμάται τις συνέπειες που ακολούθησαν παρουσιάζοντας την ίδια αντίδραση στο παρελθόν, ενώ ο δεύτερος συμπέρανε πως ο οργανισμός αντιδρά με έναν τρόπο λόγω των συνεπειών που πρόκειται να επιφέρει η συμπεριφορά του<sup>11</sup>. Στην κοινωνιογνωστική οπτόσο θεωρία, η έννοια της ενίσχυσης αντικαθίσταται από έναν ευρύτερο όρο, τα κίνητρα ή τις παρωθητικές καταστάσεις (incentive)<sup>12</sup>.

#### **2.1.4. Ο όρος σχολική επίδοση**

Η σχολική επίδοση είναι μια σύνθετη και πολύ-προσδιοριζόμενη έννοια. Για την αποσαφήνισή της κάποιοι προτείνουν την ανάλυσή της σε τρεις επιμέρους προσανατολισμούς. «Η σχολική επίδοση οφείλει να είναι προσανατολισμένη στην ατομική διαδικασία μάθησης και γενικά εξέλιξης του παιδιού»<sup>13</sup>. Δηλαδή, κάτω από ποιες συνθήκες μαθαίνει το παιδί, που έχει επιτυχίες, που αποτυχίες και, αν χρειάζεται βοήθεια, τι είδους ακριβώς βοήθεια χρειάζεται. Έπειτα, «η παιδαγωγική έννοια της σχολικής επίδοσης προσδιορίζεται από την κοινωνική διάσταση της μάθησης»<sup>14</sup>. Με άλλα λόγια, ποιες ικανότητες κοινωνικής δράσης του μαθητή θα πρέπει να ενισχύει ο δάσκαλος ώστε ο ίδιος να αποδίδει εποικοδομητικά στη σχολική τάξη ή ομάδα ή πως μπορεί να επιτυγχάνεται η από κοινού συντελούμενη μάθηση και επίδοση. Τέλος, «η σχολική επίδοση οφείλει να είναι προσδιορισμένη από τις βασικές αρχές της ενθάρρυνσης και της ενίσχυσης»<sup>15</sup>. Πώς, δηλαδή, ο δάσκαλος θα πρέπει να ενθαρρύνει τον μαθητή ώστε να του δημιουργεί διάθεση για συμμετοχή, συνεργασία, δημιουργία.

Από την άλλη μεριά, και πιο συνοπτικά, η Τζάνη (1988) ορίζει τη σχολική επίδοση ως «το σύνολο των προσπαθειών προσαρμογής του μαθητή μέσα στα πλαίσια του σχολείου και την απόδοση του στα επιμέρους μαθήματά του. Η σχολική επίδοση μπορεί να οριστεί ως ένα συνεχές, όπου στο ένα άκρο βρίσκεται η σχολική επιτυχία και στο άλλο η σχολική αποτυχία, ενώ οι διατομικές διαφορές είναι εντονότερες»<sup>16</sup>. Σύμφωνα με την ίδια, «η επιτυχία ταυτίζεται με την απουσία προβλημάτων και την επίτευξη υψηλής

---

*Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 445

10 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Α. Συμπεριφοριστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 129

11 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Α. Συμπεριφοριστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 129

12 Κολιάδης, Ε. (1994), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Β. Κοινωνιογνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 152

13 Κωνσταντίνου, Χ. (2000), *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική* : Gutenberg, σ. 26

14 Κωνσταντίνου, Χ. (2000), *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική* : Gutenberg, σ. 26

15 Κωνσταντίνου, Χ. (2000), *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική* : Gutenberg, σ. 26

16 Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., *Κοινωνιολογικές Διαστάσεις της σχολικής επιτυχίας*. Στο: [http://www.fa3.gr/arhtra/35-school\\_failure-sociologically.htm](http://www.fa3.gr/arhtra/35-school_failure-sociologically.htm) (προσπελάστηκε στις 9/9/2010)

σχολικής επίδοσης, ενώ η σχολική αποτυχία χαρακτηρίζεται από τη δυσκολία ή αδυναμία κατάκτησης των μαθησιακών στόχων, τη χαμηλή σχολική επίδοση, καθώς και την πιθανή παρουσία άλλων προβλημάτων (συμπεριφοράς κ.λ.π.), τα οποία πολλές φορές συνοδεύουν τη σχολική αποτυχία»<sup>17</sup>.

Για την καλύτερη κατανόηση της παρούσας εργασίας, αποδεχόμαστε τον ορισμό της Τζάνη, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι απορρίπτουμε τον πρώτο.

### 2.1.5. Ο όρος μάθηση

Διάφορες θεωρίες «προσπαθούν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της μάθησης σε επιστημονικό επίπεδο η καθεμία από τη δική της σκοπιά, δηλαδή ανάλογα με το ιστορικοφιλοσοφικό της υπόβαθρο και τη μεθοδολογική της πρόσβαση»<sup>18</sup>.

Έτσι, για τους οπαδούς του συμπεριφορισμού ή τους θεωρητικούς της εξαρτημένης μάθησης Ερέθισμα- Απάντηση, η μάθηση «αποτελεί την μεταβολή στην παρατηρούμενη συμπεριφορά, η οποία επισυμβαίνει μέσα από την συσχέτιση ερεθισμάτων και απαντήσεων σύμφωνα με ορισμένες μηχανιστικές αρχές. Κατά τον τρόπο αυτό η μάθηση εμπεριέχει τη διαμόρφωση κάποιου είδους σχέσης ανάμεσα σε σειρές ερεθισμάτων και σειρές απαντήσεων»<sup>19</sup>.

Από την άλλη μεριά, για τους οπαδούς του ολικού μορφικού πεδίου (εκπρόσωποι των γνωστικών θεωριών), η μάθηση «αποτελεί μια διαδικασία απόκτησης ή μεταβολής διαισθήσεων, απόψεων, προσμονών ή προτύπων σκέψης»<sup>20</sup>.

Συγκρίνοντας τις δυο παραπάνω θεωρίες, διαπιστώνουμε ότι «υπάρχει ριζική διάσταση απόψεων και οι αντιλήψεις παρουσιάζονται, φαινομενικά τουλάχιστον, ασυμβίβαστες»<sup>21</sup>. Ωστόσο θα μπορούσε κανείς να πει ότι η δυο αυτές θεωρίες και, γενικότερα οι διάφορες θεωρίες που έχουν προσπαθήσει να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της μάθησης, αλληλοσυμπληρώνονται δημιουργικά και αυτό γιατί: οι μεν συμπεριφοριστικές θεωρίες επιχειρούν να δώσουν μια ερμηνεία σε κατώτερες μορφές μάθησης που πραγματοποιούνται στα ζώα, στα νοητικώς καθυστερημένα άτομα, στα παιδιά και στους ενήλικους, οι δε γνωστικές και κοινωνικογνωστικές θεωρίες επιχειρούν να δώσουν μια ερμηνεία σε ανώτερες μορφές μάθησης - λαμβάνοντας υπόψη τους τις ενσυνειδητες διεργασίες του ανθρώπου - , όπως τη λύση διαφόρων προβλημάτων με βάση τις εννοιολογικές και γνωστικές δομές του ανθρώπου<sup>22</sup>.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι «το φαινόμενο της μάθησης αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολυσύνθετο γεγονός με ποικίλες διαστάσεις»<sup>23</sup>. Μέχρι στιγμής, δεν

---

17 Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., *Κοινωνιολογικές Διαστάσεις της σχολικής επιτυχίας*. Στο: [http://www.fa3.gr/arthra/35-school\\_failure-sociologically.htm](http://www.fa3.gr/arthra/35-school_failure-sociologically.htm) (προσπελάστηκε στις 9/9/2010)

18 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Α. Συμπεριφοριστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ.46

19 Bigge, M. (1990), *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς* , (μτφρ.) Α. Κάντας, Α. Χαντζή. Αθήνα: Πατάκη, σ.26

20 Bigge, M. (1990), *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς* , (μτφρ.) Α. Κάντας, Α. Χαντζή. Αθήνα: Πατάκη, σ.26

21 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, τόμος Α. Συμπεριφοριστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ.46

22 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Α. Συμπεριφοριστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ.46

23 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Α. Συμπεριφοριστικές Θεωρίες* : Σ.

υπάρχει μια αυτόνομη και ολοκληρωμένη θεωρία που να λαμβάνει υπόψη της και να επεξηγεί όλες τις διαστάσεις του φαινομένου της μάθησης. Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι είναι πολύ δύσκολο να ορίσουμε την έννοια της μάθησης επακριβώς. Ωστόσο, ένας απλός ορισμός που μπορούμε να δώσουμε είναι: η αλλαγή στην ικανότητά μας να συμπεριφερόμαστε, ως αποτέλεσμα διαφορετικού είδους εμπειριών<sup>24</sup>. Βέβαια, για πολλούς ερευνητές αρκετά αντιπροσωπευτικοί υπήρξαν, κατά καιρούς, οι ορισμοί των Kimble και Gagné. Σύμφωνα με τον Kimble, λοιπόν, «μάθηση είναι μια σχετικά σταθερή αλλαγή σε μια δυνατότητα της συμπεριφοράς, η οποία συμβαίνει ως αποτέλεσμα ενισχυμένης πρακτικής»<sup>25</sup>, ενώ σύμφωνα με τον Gagné, ο οποίος κινείται στο χώρο της γνωστικής ψυχολογίας, «μάθηση είναι η διαδικασία που υποβοηθεί τους οργανισμούς να τροποποιήσουν ή να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους σ' ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με ένα μάλλον μόνιμο τρόπο ώστε η ίδια η τροποποίηση ή αλλαγή να μη χρειαστεί να συμβεί ξανά σε ανάλογη περίπτωση»<sup>26</sup>.

### **2.1.6. Ο όρος πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες**

Ως «πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες» ορίζουμε «τις ομάδες που υπάρχουν τόσο εντός όσο και εκτός των συνόρων μιας χώρας. Εντός μιας χώρας τέτοιες ομάδες μπορεί να είναι αυτές που διαφοροποιούνται από τις επικρατούσες νόρμες, όπως για παράδειγμα ομάδες που μιλούν μια διάλεκτο και οι γηγενείς μειονότητες, όπως στην Ελλάδα οι αθίγγανοι και οι μουσουλμάνοι της Θράκης. Εκτός των συνόρων, πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες θεωρούνται: οι παλιννοστούντες ομογενείς, οι οικονομικοί πρόσφυγες και οι μετανάστες από άλλες χώρες»<sup>27</sup>.

Στην έρευνα αυτή, κάνοντας χρήση του όρου «μαθητές πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων», θα αναφερόμαστε κυρίως στα παιδιά που και οι δυο γονείς τους έχουν γεννηθεί σε άλλες χώρες εκτός Ελλάδας και οι οποίοι βρίσκονται στην Ελλάδα μετά από μετανάστευση. Τα παιδιά αυτά μπορεί να γεννήθηκαν στις χώρες των γονιών τους ή στην Ελλάδα και, «έχουν διαφορετικά ήθη, έθιμα και γλώσσα από αυτά που επικρατούν στον ελλαδικό χώρο»<sup>28</sup>.

---

Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ.46

24 Liberman, D. (2000), *Learning Behavior and Cognition*: Wadsworth, σ. 40

25 Κυπριανού, Δ., *Υποκειμενοποίηση και υποκειμενικότητα ως αποτέλεσμα διαμεσολαβητικών διαδικασιών σε συνθήκες μετανάστευσης. Μια ερευνητική προσέγγιση σε γηγενείς μαθητές και μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων σε Ελλάδα και Κύπρο*. Στο: <http://www.inpatras.com/praktika/didaktorikes/kiprianou/index.htm> (προσπελάστηκε στις 9/9/2010)

26 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ.214

27 Κυπριανού, Δ., *Υποκειμενοποίηση και υποκειμενικότητα ως αποτέλεσμα διαμεσολαβητικών διαδικασιών σε συνθήκες μετανάστευσης. Μια ερευνητική προσέγγιση σε γηγενείς μαθητές και μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων σε Ελλάδα και Κύπρο*. Στο: <http://www.inpatras.com/praktika/didaktorikes/kiprianou/index.htm> (προσπελάστηκε στις 9/9/2010)

28 Κυπριανού, Δ., *Υποκειμενοποίηση και υποκειμενικότητα ως αποτέλεσμα διαμεσολαβητικών διαδικασιών σε συνθήκες μετανάστευσης. Μια ερευνητική προσέγγιση σε γηγενείς μαθητές και μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων σε Ελλάδα και Κύπρο*. Στο: <http://www.inpatras.com/praktika/didaktorikes/kiprianou/index.htm> (προσπελάστηκε στις 9/9/2010)

### 2.1.7. Ο όρος διαπολιτισμικότητα

Η διαπολιτισμικότητα «ορίζεται ως η διαδικασία με την οποία άτομα, ομάδες ατόμων ή έθνη διαφορετικών πολιτισμών αντιλαμβάνονται, αναγνωρίζουν και βιώνουν την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργούν συνθήκες συνεργασίας μεταξύ τους και υιοθετούν χαρακτηριστικά αυτών των διαφορετικών πολιτισμών»<sup>29</sup>. Με άλλα λόγια, με τον όρο διαπολιτισμικότητα «υποδηλώνεται το χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου δυο πολιτισμών στο ίδιο άτομο ή στο ίδιο σύνολο ατόμων»<sup>30</sup>. Αναφέρεται σε μια δημιουργική διαδικασία, που προϋποθέτει την αποδοχή της κουλτούρας του άλλου, όχι με βάση τις γνώσεις, αλλά τις κουλτούρες γενικότερα σε πολλά επίπεδα. Περιέχει μια διαδραστική διάσταση και προάγει τη δυνατότητα των ατόμων να δημιουργούν και να διαμορφώνουν κοινές ταυτότητες. Η διαπολιτισμικότητα υπονοεί την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα, την πραγματική αλληλεγγύη.

## 2.2. Θεωρίες σχετικά με τα εξωτερικά και τα εσωτερικά κίνητρα

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που συναντά κανείς σε κάθε ιστορική περίοδο της παιδαγωγικής, είναι η παράθεση των μαθητών για μάθηση και, εν γένει, η χρήση των κινήτρων για την επίτευξη πολλών και ποικίλων στόχων<sup>31</sup>. «Όλοι οι δάσκαλοι εξάλλου και οι καθηγητές αναγνωρίζουν τη μεγάλη σπουδαιότητα που έχουν τα κίνητρα για την επιτυχία του έργου τους. Η ψυχολογία και η ψυχοπαιδαγωγική ασχολήθηκαν και αυτές πολύ με το θέμα των κινήτρων και πολλές θεωρητικές και πρακτικές θέσεις έχουν αναπτυχθεί»<sup>32</sup>. Ωστόσο, παρόλο, που η σπουδαιότητα των κινήτρων αναγνωρίζεται και από πλήθος άλλων ερευνητών, «η ίδια η έννοια παραμένει θολή και πολύπλοκη, κάτι που εξηγεί, κατά ένα μεγάλο μέρος, την άνθηση της βιβλιογραφίας και το πλήθος των εσωτερικών διακρίσεων που επιχειρούνται σχετικά με τα κίνητρα»<sup>33</sup>.

Πριν να αναφερθούμε όμως εκτενέστερα στις διάφορες θεωρίες που έχουν διαμορφωθεί γύρω από τα κίνητρα, μια μικρή αναδρομή στην ιστορία αυτών, πιθανόν, να συνέβαλλε στην καλύτερη κατανόησή τους. Πρώτοι, λοιπόν, οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι ήταν αυτοί που ασχολήθηκαν με τις αιτίες της ανθρώπινης συμπεριφοράς και το σκοπό της ανθρώπινης ύπαρξης γενικότερα. Πιο συγκεκριμένα, πρώτος ο Πλάτων υποστήριξε ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά καθορίζεται από τα πάθη – τα οποία συνήθως είναι σωματικά – και, από τη γνώση που χαρακτηρίζει μοναδικά, για τον ίδιο, την ανθρώπινη συμπεριφορά, καθώς πρόκειται για μια εσωτερική κατάσταση που δείχνει στον άνθρωπο ποιο είναι το αγαθό, το καλό, που θα τον οδηγήσει στην ανακάλυψη της ύπαρξης του. Στη συνέχεια, ο Αριστοτέλης, μίλησε για τη σοφία, η οποία οδηγεί τον άνθρωπο στην ευτυχία, που αποτελεί και τον κύριο στόχο της ζωής του ανθρώπου. Πρόκειται για μια

---

29 Γεωργιογιάννης, Π.(2007), *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα*. Πάτρα: Tyrocenter, σ. 35

30 Γεωργιογιάννης, Π.(2007), *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα*. Πάτρα: Tyrocenter, σ. 35

31 Φράγκος, Χ. (1994), *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 231

32 Φράγκος, Χ. (1994), *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 231

33 Ανδρουλάκης, Γ. (2008), *Οι γλώσσες και το σχολείο: Στάσεις και κίνητρα των μαθητών σε δυο ελληνικές ζώνες, στο πλαίσιο μιας Ευρωπαϊκής κοινωνιολογικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg, σ.40



έννοια που νοηματοδοτεί την ελεύθερη βούληση, την δυνατότητα δηλαδή του ανθρώπου να επιλέγει το σωστό, ορθό. Σε αντίθεση με τους παραπάνω έρχεται ο Επίκουρος, κύριος εκπρόσωπος των ηδονιστικών απόψεων, ο οποίος υποστηρίζει πως ο μοναδικός στόχος της ζωής του ανθρώπου και, κατ'επέκταση, αυτός που καθορίζει τη συμπεριφορά του, είναι η ηδονή. Τον τελευταίο έρχονται να συμπληρώσουν οι Εμπειρικοί φιλόσοφοι του 18<sup>ου</sup> αιώνα, οι οποίοι όμως απέκλεισαν από την ερμηνεία της συμπεριφοράς του ανθρώπου την έννοια της ελεύθερης βούλησης και, απέδιδαν αυτή σε αιτίες άμεσα συνδεδεμένες με τη δράση και τα αποτελέσματα της. Όσον αφορά στο χώρο της Ψυχολογίας, το θέμα των κινήτρων και της ανθρώπινης συμπεριφοράς, τέθηκε μόνο όταν αυτή αποσπάστηκε από την Φιλοσοφία. Πρώτος ο McDougall, θέλοντας να αποδώσει την ανθρώπινη δράση και συμπεριφορά σε βιολογικούς παράγοντες, όπως άλλωστε και ο Freud, μίλησε για τα ένστικτα. Συγκεκριμένα, «θεωρούσε τα ένστικτα ως εγγενείς ψυχοφυσικές προδιαθέσεις, οι οποίες κάνουν αυτόν που τις έχει να αντιληφθεί και να προσεξεί ορισμένου τύπου αντικείμενα, να έχει την εμπειρία μιας συναισθηματικής διέγερσης καθώς αντιλαμβάνεται ένα τέτοιο αντικείμενο, και να δρα σε σχέση προς αυτό με έναν ειδικό τρόπο ή, τουλάχιστον, να έχει την εμπειρία μιας ορμής προς τέτοια δράση»<sup>34</sup>. Ωστόσο, ο ορισμός αυτός είναι αρκετά ασαφής για τα κίνητρα και δεν βοηθάει αρκετά στην κατανόηση αυτών. Έπειτα από αυτόν και την κριτική που δέχτηκε από τον Watson, ξεκίνησε μια μεγάλη διαμάχη για τα κίνητρα το 1920. Κατά τη δεκαετία του 1930, άρχισαν να ερευνώνται τα κίνητρα ως ιδιαίτερο ψυχολογικό φαινόμενο και, πολλά βιβλία άρχισαν να γράφονται γύρω από αυτά. Χαρακτηριστικά θεωρούνται τα βιβλία των Troland, Tolman, Young. Βέβαια, όλοι αυτοί μέχρι το 1960 υποστήριζαν ότι ο άνθρωπος διακατέχεται από μια παθολογικής φύσεως συμπεριφορά, στην οποία η έννοια της ελευθερίας της βούλησης δεν υφίστατο, και οι αιτίες που προκαλούσαν την οποιαδήποτε συμπεριφορά ήταν βιολογικές ή καθαρά περιβαλλοντικές. Από το 1960 και μετά, με την καθιέρωση πλέον της Γνωστικής Ψυχολογίας, θεωρήθηκαν ως αναπόσπαστα κομμάτια του μηχανισμού των κινήτρων, η γνώση και οι γνωστικές διαδικασίες. Έτσι, μέσω των γνωστικών συγκρούσεων, την αλλαγή των στάσεων, έγινε το πέρασμα από τα βιολογικά και περιβαλλοντικά – εξωτερικά- κίνητρα στα εσωτερικά κίνητρα<sup>35</sup>.

Διαβάζοντας τα παραπάνω, συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι τα κίνητρα έχουν ως αντικείμενο μελέτης τις αιτίες που προκαλούν κάθε φορά μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Οι αιτίες αυτές είτε είναι συναισθήματα, είτε ορμές, είτε επιθυμίες, είτε στόχοι και επιδιώξεις, αποτελούν αναμφισβήτητα εσωτερικές ή εξωτερικές δυνάμεις του ανθρώπου<sup>36</sup>. «Τα κίνητρα, με άλλα λόγια, αφορούν τους δυναμικούς παράγοντες της ανθρώπινης συμπεριφοράς, τους παράγοντες που αλληλεπιδρούν με τους γνωστικούς κατά τη διαμόρφωση και εκδήλωση της δράσης, και για αυτό είναι αναγκαία η μελέτη τους»<sup>37</sup>.

Μιλώντας για τα κίνητρα, καταλαβαίνουμε πως πρόκειται για μια πολυδιάστατη έννοια. Ωστόσο, ο «Domuyi πρότεινε επτά κύριες διαστάσεις των κινήτρων:

α) Η βιωματική/ενταξιακή διάσταση (βιωματικά και ενταξιακά κίνητρα, γλωσσικές στάσεις, ευχαρίστηση και ενδιαφέρον για την εκμάθηση της γλώσσας).

---

34 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 30

35 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. σ. 29-32

36 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 18

37 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 19

- β) Η *χρηστική/πραγματιστική* διάσταση.
- γ) διάσταση που σχετίζεται με το *μάκρο-περιβάλλον* (πολυπολιτισμικές, δι-ομαδικές, εθνογλωσσικές σχέσεις).
- δ) Η διάσταση που σχετίζεται με την *πρόσληψη του εαυτού* (γενικευμένοι παράγοντες, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτό-αποτελεσματικότητα, το άγχος και οι επιφυλάξεις, ο παράγοντας επιτυχία/αποτυχία, οι προσδοκίες, η ανάγκη επιτυχίας).
- ε) Η διάσταση που σχετίζεται με τον *σκοπό*.
- στ) Η διάσταση που σχετίζεται με το *εκπαιδευτικό πλαίσιο* (περιβάλλον εκμάθησης, αίθουσας, σχολείου).
- ζ) Η διάσταση που σχετίζεται με *άλλα σημαντικά πρόσωπα* του κοινωνικού περιγύρου (γονείς, οικογένεια, συνομήλικοι, φίλοι)<sup>38</sup>.

Στην παρούσα εργασία, θα ασχοληθούμε περισσότερο με την έκτη διάσταση, η οποία αφορά το εκπαιδευτικό πλαίσιο και, θα προσπαθήσουμε να δούμε τον ρόλο που παίζουν τα κίνητρα στην επίδοση τόσο των γηγενών όσο και των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων μαθητών.

### 2.2.1. Η Συμπεριφοριστική προσέγγιση

Βασισμένοι στο πλαίσιο ιδεών του Watson, οι Thorndike, Skinner και Hull, θεώρησαν ως βασική πηγή κινήτρων την εξωτερική ενίσχυση. Κατάφεραν να διατυπώσουν πολύ ισχυρούς νόμους που διέπουν την μάθηση, καθώς προς αυτή έστρεψαν το ενδιαφέρον τους. Βασίστηκαν στους περιβαλλοντικούς παράγοντες και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί επηρεάζουν τις αντιδράσεις των οργανισμών και, κατ' επέκταση τη συμπεριφορά τους, μιας και το περιβάλλον παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη μάθηση. «Έτσι, για πολλά χρόνια δεν υπήρχαν περιθώρια, και συνεπώς, θεωρίες για κίνητρα, μια και η ερμηνεία των διάφορων συμπεριφορών αναγόταν σε σχέσεις Ερέθισμα – Αντίδραση»<sup>39</sup>. Οι έρευνες του Ρανλόν, στην κλασική εξαρτημένη μάθηση, έδειξαν ότι δεν χρειάζεται κανένα κίνητρο για την ερμηνεία μιας συμπεριφοράς που ελέγχεται από αυτό. Όμως αργότερα ο Thorndike, και μετέπειτα ο Skinner, στα πειράματα συντελεστικής μάθησης απέδειξαν, χρησιμοποιώντας ζώα, ότι οι φυσιολογικές ανάγκες (πείνα, δίψα) είναι δυνατόν να κινητοποιήσουν μια συμπεριφορά. Αν θα μαθευτεί, δηλαδή, ή όχι μια αντίδραση, καθορίζεται από το αποτέλεσμα της αντίστοιχης ενέργειας. Εμμέσως, λοιπόν, υποδηλώνονται τελικά αίτια στη συμπεριφορά, τα οποία δεν είναι άλλα από την ευχαρίστηση ή τον πόνο, τόσο στα ζώα όσο και στον άνθρωπο<sup>40</sup>. «Ειδικότερα, στη συντελεστική μάθηση, σύμφωνα με το νόμο του αποτελέσματος του Thorndike, ισχύουν τέσσερις αρχές:

1. **Η αρχή της αμοιβής.** Σύμφωνα με αυτή την αρχή η αμοιβή, το ευχάριστο για τον οργανισμό αποτέλεσμα, τείνει να αυξάνει την πιθανότητα επανεμφάνισης της αντίδρασης. Ο Skinner την ονομάζει θετική ενίσχυση.

---

38 Ανδρουλάκης, Γ. (2008), *Οι γλώσσες και το σχολείο: Στάσεις και κίνητρα των μαθητών σε δυο ελληνικές ζώνες, στο πλαίσιο μιας Ευρωπαϊκής κοινωνιογλωσσικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg, σ. σ.43-44

39 Παρούτσας, Δ., *Η Διαχείριση της αλλαγής στην εκπαίδευση*. Στο: <http://paroutsas.jmc.gr/motivat/motiv2.htm> (προσπελάστηκε στις 13/9/2010)

40 Παρούτσας, Δ., *Η Διαχείριση της αλλαγής στην εκπαίδευση*. Στο: <http://paroutsas.jmc.gr/motivat/motiv2.htm> (προσπελάστηκε στις 13/9/2010)

2. **Η αρχή της τιμωρίας.** Το δυσάρεστο για τον οργανισμό αποτέλεσμα, έχει την αντίθετη από την αμοιβή αντίδραση.
3. **Η αρχή της απόδρασης.** Αυτή περιγράφει την αντίδραση φυγής που εκδηλώνεται όταν εμφανίζεται κάποιος απωθητικός ερεθισμός. Ο Skinner την ονομάζει αρνητική ενίσχυση.
4. **Η αρχή της παράλειψης (της κατακράτησης ή απόσυρσης) της αμοιβής.** Σύμφωνα με την αρχή αυτή, η απόσυρση της αμοιβής τείνει να μειώνει την πιθανότητα επανεμφάνισης της αντίδρασης. Αυτός ο τύπος μάθησης ονομάζεται αρνητική τιμωρία. Ο Skinner την ονομάζει απόσβεση»<sup>41</sup>.

Μελετώντας αυτά τα χαρακτηριστικά της συντελεστικής μάθησης, συμπεραίνουμε ότι για την συντελεστική μάθηση, «η συμπεριφορά διαμορφώνεται και διατηρείται από τις συνέπειές της. Στη διεργασία αυτή δεν υπάρχει κανένας ενδογενής παράγοντας. Η συμπεριφορά που ενεργοποιείται από τα κίνητρα είναι αποτέλεσμα των συνεπειών προηγούμενης, παρόμοιας συμπεριφοράς»<sup>42</sup>. Επομένως, «η συντελεστική μάθηση είναι το κατεξοχήν παράδειγμα μάθησης που συνδέεται με τη δράση κινήτρων»<sup>43</sup>. Μέσα από τη μελέτη των παραγόντων που μπορούν να παίζουν το ρόλο της ενίσχυσης στη συντελεστική μάθηση, ανοίχθηκε ο δρόμος για την αποδοχή των ψυχολογικών κινήτρων στη συμπεριφορά<sup>44</sup>.

Τη διαφορά απέναντι στους προηγούμενους μηχανιστικούς συμπεριφοριστές έκανε ο Clark Hull, ο οποίος επεξεργάστηκε ιδιαίτερα το ρόλο των κινήτρων στη μάθηση. Υποστήριξε ότι ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση δεν υπάρχει άμεση σύνδεση αλλά, μεταξύ αυτών, μεσολαβεί και ο οργανισμός. Το ερέθισμα δηλαδή, μεταβιβάζεται και επεξεργάζεται από τον οργανισμό. Με άλλα λόγια, S-O-R, όπου S= stimulus= ερέθισμα και είναι οι ανεξάρτητες μεταβλητές, O= organism και είναι οι ενδιάμεσες μεταβλητές και R=response= αντίδραση και είναι οι εξαρτημένες μεταβλητές<sup>45</sup>. «Οι ενδιάμεσες μεταβλητές που προέρχονται κυρίως από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών, είναι μη παρατηρήσιμες, υποθετικές και μπορούν να ελεγχθούν σε συνάρτηση με τις ανεξάρτητες κι εξαρτημένες μεταβλητές. Οι σπουδαιότερες κατά τον Hull είναι:

- **Ορμές ή βιολογικά κίνητρα (D=Drive)** που δημιουργούν ανάγκες. Η ικανοποίηση των αναγκών λειτουργεί ως πρωταρχική ενίσχυση
- **Παρόθηση** (ενίσχυση), ελατήρια ή κίνητρα (K) που προκαλούνται κυρίως από εξωτερικά αίτια, π.χ. την αμοιβή (δευτερεύουσα ενίσχυση). Η αύξηση της ποσότητας της αμοιβής αυξάνει και την ενεργοποίηση του οργανισμού, ενώ η μείωση της αμοιβής την ελαττώνει. Αυτή η αύξηση της αμοιβής δεν αυξάνει όμως τη δύναμη της συνήθειας (**sHr**). Αυτή αυξάνεται μόνο από την πρωταρχική ενίσχυση που προκύπτει από την ικανοποίηση των βιολογικών ορμών.
- **Δύναμη της συνήθειας** είναι η σπουδαιότερη ενδιάμεση μεταβλητή και προκύπτει από τη χρονική συνάφεια μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης και την ενίσχυση του

---

41 Παρούτσας, Δ., *Η Διαχείριση της αλλαγής στην εκπαίδευση*. Στο: <http://paroutsas.jmc.gr/motivat/motiv2.htm> (προσπελάστηκε στις 13/9/2010)

42 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ.445

43 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 83

44 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 83

45 Παρούτσας, Δ., *Η Διαχείριση της αλλαγής στην εκπαίδευση*. Στο: <http://paroutsas.jmc.gr/motivat/motiv2.htm> (προσπελάστηκε στις 13/9/2010)

δεσμού E και A, η οποία με τη σειρά της σημαίνει ικανοποίηση των βιολογικών κινήτρων (ορμές, ανάγκες). Η συνήθεια πρέπει να ενισχύεται από τις αμοιβές και εξαρτάται όχι τόσο από το μέγεθος αλλά από τη συχνότητα της ενίσχυσης (αμοιβής)»<sup>46</sup>.

Επιπλέον, ο Hull, έκανε λόγο για δυο βασικά είδη ενίσχυσης: την πρωταρχική ενίσχυση (εσωτερικά κίνητρα), «που αφορά ο,τιδήποτε μειώνει τις βασικές ανάγκες του οργανισμού»<sup>47</sup> και την δευτερογενή ενίσχυση (εξωτερικά κίνητρα), «που αφορά ο,τιδήποτε ικανοποιεί τον οργανισμό, χωρίς όμως να υπάρχει άμεση σύνδεση με τις πρωταρχικές ανάγκες του»<sup>48</sup>. Ήταν ο πρώτος, λοιπόν, που εισήγαγε την έννοια του εξωτερικού κινήτρου, υποθέτοντας ότι το “συνολικό” κίνητρο είναι μια λειτουργία του προϊόντος της ορμής, του εξωτερικού κινήτρου και της συνήθειας<sup>49</sup>.

### 2.2.1.1. Κριτική της Συμπεριφοριστικής προσέγγισης

Ο Skinner και οι υπόλοιποι συμπεριφοριστές, πρότειναν τη χρήση της θετικής ενίσχυσης. Δηλαδή, να αμείβουμε τους μαθητές όταν μας δίνουν σωστές απαντήσεις, που συνήθως πρόκειται για απαντήσεις που εμείς αναμένουμε να ακούσουμε, και να μην τους τιμωρούμε όταν δίνουν λανθασμένες απαντήσεις. Έτσι, οι μαθητές θα αισθάνονται ελεύθεροι και επιτυχείς τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη και, θα νιώθουν ευτυχείς επειδή θα νιώθουν ότι αξίζουν. Επιπλέον, ο Skinner υποστήριζε ότι με το να λέμε σε έναν μαθητή ότι δεν γνωρίζει κάτι, δεν ενισχύουμε τα κίνητρά του και για το λόγο αυτό θα πρέπει να καλύπτουμε κάθε φορά μικρές ποσότητες ύλης, οι οποίες θα μπορούν να ενισχυθούν αμέσως και με θετικό τρόπο<sup>50</sup>.

Το ζήτημα που προκύπτει άμεσα από τα παραπάνω είναι μήπως τελικά η ενίσχυση είναι ένα είδος δωροδοκίας; Μπορεί, βέβαια, η χρήση της ενίσχυσης να γίνεται στα σχολεία για να διευκολύνεται η επίτευξη των επιθυμητών εκπαιδευτικών στόχων και όχι για να καλύπτει κάποια παράνομη ή ανήθικη συμπεριφορά – γιατί αυτή την έννοια έχει ο όρος δωροδοκία-, όμως κατά πόσο θέλουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί να «εξαρτώνται» οι μαθητές μας από συγκεκριμένες εξωτερικές αμοιβές για να εκδηλώσουν την επιθυμητή συμπεριφορά; Ακόμα, πως είμαστε σίγουροι ότι χρησιμοποιώντας εξωγενή κίνητρα δεν υπονομεύουμε την ενδογενή ενισχυτική αξία μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς<sup>51</sup>;

Από την άλλη μεριά, θα μπορούσαμε να αξιοποιήσουμε «θετικά» την έννοια της ενίσχυσης, αν την χρησιμοποιούμε αφού έχουμε αποτύχει να τροποποιήσουμε την συμπεριφορά των μαθητών με τις παραδοσιακές μεθόδους και, αφού την «αποσυνδέσουμε» από τους υλικούς ενισχυτές, στη θέση των οποίων θα χρησιμοποιούμε κοινωνικούς

---

46 Παρούτσας, Δ., *Η Διαχείριση της αλλαγής στην εκπαίδευση*. Στο: <http://paroutsas.jmc.gr/motivat/motiv2.htm> (προσπελάστηκε στις 13/9/2010)

47 Παρούτσας, Δ., *Η Διαχείριση της αλλαγής στην εκπαίδευση*. Στο: <http://paroutsas.jmc.gr/motivat/motiv2.htm> (προσπελάστηκε στις 13/9/2010)

48 Παρούτσας, Δ., *Η Διαχείριση της αλλαγής στην εκπαίδευση*. Στο: <http://paroutsas.jmc.gr/motivat/motiv2.htm> (προσπελάστηκε στις 13/9/2010)

49 Efklides, A., Kuhl, J., Sorrentino, R. (2001), *Trends and Prospects in Motivation Research*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, p. 24

50 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 446

51 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 446

ενισχυτές, δραστηριότητες, ανατροφοδότηση και ενδογενείς ενισχυτές όπως π.χ. η αίσθηση της επιτυχίας<sup>52</sup>.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι «οι μέθοδοι ενίσχυσης είναι καλύτερα να χρησιμοποιούνται με μαθητές που παρουσιάζουν μεγάλο άγχος για τη μάθηση, έχουν φτωχά κίνητρα ή ιστορικό ακαδημαϊκής αποτυχίας»<sup>53</sup>. Πολλοί δάσκαλοι, λανθασμένα, βέβαια, θεωρούν πως οι μικροί σε ηλικία μαθητές είναι αυτοί που χρειάζονται εξωγενείς μορφές ενίσχυσης ενώ οι μεγαλύτεροι μαθητές χρειάζονται μόνο ενδογενείς ενισχυτές. Αντιθέτως, «η ηλικία δεν είναι ο καλύτερος δείκτης του ποιος θα ωφεληθεί από τους εξωγενείς ενισχυτές, μάλλον η απόκτηση της επιθυμητής συμπεριφοράς είναι ο καλύτερος δείκτης»<sup>54</sup>.

## 2.2.2. Η Ανθρωπιστική προσέγγιση

Θεωρώντας πως οι συμπεριφορικές θεωρίες ήταν ελλιπείς για την ερμηνεία των κινήτρων και τη διαδικασία της μάθησης γενικότερα, οι Maslow και Rogers, επικαλούμενοι τις ανθρώπινες ιδιότητες (αγάπη, αυτοεκτίμηση, αγάπη για την ελευθερία), διαμόρφωσαν τις θέσεις της ανθρωπιστικής προσέγγισης. Υποστηρίζουν ως κύρια πηγή κινήτρων την εσωτερική ενίσχυση. Παρότι ο Maslow θεωρείται κύριος εκπρόσωπος της θεωρητικής προσέγγισης, ωστόσο, στην αφετηρία της ουμανιστικής σκέψης συναντάμε τον Jung. Κεντρική ιδέα αυτού του ρεύματος είναι ότι ο αγώνας του ανθρώπου να καταστεί όσο το δυνατόν πιο άνθρωπος γίνεται, είναι αυτός που επηρεάζει και καθορίζει τελικά την ανθρώπινη συμπεριφορά. Θεωρούν πως μέσα από το «κίνητρο για αυτοπραγμάτωση», όπως οι ίδιοι το ονόμασαν, ο άνθρωπος κατορθώνει να αναπτύσσει τις ικανότητές του, να γίνεται πιο δημιουργικός, πιο ευφάνταστος, πιο αποτελεσματικός και, άρα, περισσότερο «άνθρωπος». Το κίνητρο αυτό επηρεάζει τη συμπεριφορά άμεσα και είναι εγγενές στον άνθρωπο, δηλαδή δεν είναι προϊόν μάθησης<sup>55</sup>. «Επειδή, λοιπόν, οι ουμανιστικές θεωρίες μιλούν για εγγενείς ανάγκες και ορμές, αποτελούν ένα είδος συνέχειας των θεωριών που περιγράφουν βιολογικά κίνητρα, όπως οι ηθολογικές και η ψυχαναλυτική θεωρία»<sup>56</sup>.

Επιπροσθέτως, ο Rogers, έκανε λόγο για μια εσωγενή τάση των ανθρώπων για συντήρηση ή προαγωγή του οργανισμού τους. Τη συντήρηση του οργανισμού τους μπορούν να την πετύχουν με την κάλυψη των βασικών βιολογικών τους αναγκών, ενώ μέσω της προαγωγής μπορούν να πετύχουν την ψυχολογική τους ολοκλήρωση<sup>57</sup>. «Η τάση αυτή δίνει μια θετική κατεύθυνση στη συμπεριφορά αλλά επειδή ασκεί πίεση στο άτομο είναι δυνατό να προκαλέσει και συγκρούσεις, άγχος, στενοχώρια»<sup>58</sup>. Ωστόσο, ο Rogers τόνισε ότι η συμπεριφορά δεν μορφοποιείται μόνο από την τάση για αυτοπραγμάτωση αλλά και

---

52 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 446

53 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 446

54 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. σ. 446 - 447

55 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 75

56 Παρούτσας, Δ., *Η Διαχείριση της αλλαγής στην εκπαίδευση*. Στο: <http://paroutsas.jmc.gr/motivat/motiv2.htm> (προσπελάστηκε στις 13/9/2010)

57 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 76

58 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 76

από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και την «φαινομενολογία» που το ίδιο έχει σχηματίσει για τις εμπειρίες του. Η στάση του περιβάλλοντος απέναντι στο άτομο παίζει πολύ σημαντικό ρόλο και μάλιστα όσο πιο θετική είναι, τόσο μεγαλύτερη είναι η ανύψωση του ατόμου, βρίσκοντας έτσι τον δρόμο προς την ολοκλήρωση<sup>59</sup>.

Σε αντίθεση με τον Rogers, ο Maslow αν και δέχεται ως βασική πηγή κινήτρου την αυτενεργοποίηση, δέχεται και την ύπαρξη και άλλων κινήτρων. Έτσι, «διαμόρφωσε ένα σύστημα πολλαπλών κινήτρων, στο οποίο οι ανάγκες κατατάσσονται ανάλογα με την ισχύ τους στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς. Η αυτοπραγμάτωση βρίσκεται στο υψηλότερο ιεραρχικά σημείο και προϋποθέτει την ικανοποίηση άλλων θεμελιωδέστερων αναγκών»<sup>60</sup>. Οι θεμελιώδεις ανάγκες μπορεί να είναι εγγενείς και για να μαθευτεί μια συμπεριφορά θα πρέπει να «ικανοποιεί» μια βασική ανάγκη. Ο Maslow «ονομάζει τις βασικές ανάγκες «ενστικτοειδείς», γιατί είναι καθολικές στο ανθρώπινο είδος και βιολογικά δοσμένες, αλλά με πολύ περιορισμένη ενστικτώδη φύση, ώστε να είναι δυνατό να τροποποιούνται ή να αναστέλλονται από το περιβάλλον»<sup>61</sup>.

Το παρακάτω σχήμα, απεικονίζει την ιεραρχία των αναγκών, με τις ανάγκες που βρίσκονται στη βάση της ιεραρχίας, να είναι πιο βασικές, σε σύγκριση με εκείνες που βρίσκονται πιο πάνω στην ιεραρχία.



Η ιεραρχία των αναγκών του Maslow<sup>62</sup>

59 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 77

60 Παρούτσας, Δ., *Η Διαχείριση της αλλαγής στην εκπαίδευση*. Στο: <http://paroutsas.jmc.gr/motivat/motiv2.htm> (προσπελάστηκε στις 13/9/2010)

61 Παρούτσας, Δ., *Η Διαχείριση της αλλαγής στην εκπαίδευση*. Στο: <http://paroutsas.jmc.gr/motivat/motiv2.htm> (προσπελάστηκε στις 13/9/2010)

62 <http://www.google.gr/imgres?imgurl=http://www.mixtape.gr/uploads/backpage/maslow2> (προσπελάστηκε στις 7/2/2011)

- 1. Σωματικές ανάγκες:** «Οι σωματικές ανάγκες, όπως η πείνα και ο ύπνος, είναι κυρίαρχες και αποτελούν τη βάση των κινήτρων. Αν δεν ικανοποιηθούν όλα τα άλλα υποχωρούν»<sup>63</sup>.
- 2. Ανάγκες ασφάλειας :** « Οι ανάγκες αυτές αντιπροσωπεύουν τη σημασία της ασφάλειας, της προστασίας, της σταθερότητας, της απαλλαγής από το φόβο και το άγχος, και την ανάγκη για δομή και όρια. Σε περίπτωση που οι μαθητές φοβούνται το σχολείο, τους συμμαθητές, τον εκπαιδευτικό ή τους γονείς, οι ανάγκες ασφάλειας απειλούνται και αυτοί οι φόβοι μπορούν να επηρεάσουν την επίδοσή τους μέσα στην τάξη»<sup>64</sup>.
- 3. Ανάγκη για αγάπη και αίσθηση του ανήκειν:** « Αυτή η κατηγορία αναφέρεται στην ανάγκη μας για οικογένεια και φίλους. Οι ψυχολογικά υγιείς άνθρωποι αποφεύγουν τα συναισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης. Οι μαθητές που νιώθουν μόνοι, όχι μέρος της ομάδας, ή που δεν έχουν καμία αίσθηση ότι ανήκουν κάπου συνήθως δεν έχουν καλές σχέσεις με τους άλλους, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση μέσα στη τάξη»<sup>65</sup>.
- 4. Ανάγκη για εκτίμηση:** « Η ανάγκη αυτή εμπεριέχει τις αντιδράσεις των άλλων προς εμάς και την άποψη που εμείς έχουμε για τον εαυτό μας. Η αίσθηση της προσωπικής επάρκειας σε συνδυασμό με τις αντιδράσεις των άλλων διαμορφώνει την αίσθηση της αυτοεκτίμησης»<sup>66</sup>.
- 5. Ανάγκη αυτό-πραγμάτωσης:** «Εδώ ο Maslow αναφέρεται στην τάση που έχουμε (παρά την ικανοποίηση των χαμηλότερων αναγκών) να νιώθουμε ανικανοποίητοι αν δεν έχουμε αξιοποιήσει όλες μας τις δυνατότητες»<sup>67</sup>.

### **2.2.2.1. Κριτική της Ανθρωπιστικής προσέγγισης**

Εξετάζοντας την ιεραρχία των αναγκών του Maslow σε πρώτο πλάνο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι όντως η επίδοση των μαθητών είναι δυνατόν να επηρεαστεί από μια τυχόν ανεπάρκεια σε οποιαδήποτε κατηγορία αυτών των αναγκών<sup>68</sup>. Τι πιο φυσικό για έναν μαθητή, αλλά και για οποιονδήποτε άνθρωπο γενικότερα, να μην μπορεί να συγκεντρωθεί στο έργο που επιτελεί λόγω του ότι νιώθει πεινασμένος, φοβισμένος, βιώνει την απόρριψη των άλλων ή βρίσκεται απομονωμένος; Με άλλα λόγια, «η πολύ οξυδερκής ανάλυση των ανθρωπίνων αναγκών που έκανε ο Maslow μας παρέχει πλούσια, συνολική και ουσιαστική κατανόηση για την ανθρωπίνη συμπεριφορά»<sup>69</sup>.

---

63 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 437

64 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 437

65 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. σ. 437 - 438

66 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 438

67 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 438

68 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 439

69 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 440



Ωστόσο, διαβάζοντας κανείς πιο προσεχτικά την ιεραρχία των αναγκών του Maslow, θα μπορούσε να σκεφθεί μια πληθώρα παραδειγμάτων με τα οποία ουσιαστικά μπορεί να την αντικρούσει. Ας συλλογιστούμε μονάχα, πόσες φορές, όντας φοιτητές ή μη, καταπιέσαμε την ανάγκη μας για ύπνο, για να διαβάσουμε για την επόμενη μέρα των εξετάσεων. Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι πολλές φορές η συμπεριφορά μας είναι τέτοια ώστε να διαψεύδει την ιεραρχικότητά της<sup>70</sup>. Επιπλέον, ο Maslow παρουσιάζει την ικανοποίηση των αναγκών, με την προτεινόμενη ιεραρχία, ως ένα μέσο επίτευξης της ισορροπίας του οργανισμού μας. Και εδώ τίθενται τα εξής ερωτήματα: α) κατά πόσο ο οργανισμός μας επιζητά την ισορροπία και, β) γιατί όταν περιορίζονται τα ερεθίσματα που συνήθως έφθαναν σε αυτόν, αρχίζει από μόνος του να τα επιζητά; Μέσα από τα ερωτήματα αυτά, κατανοούμε ότι ο οργανισμός μας όχι μόνο δεν επιζητά την ισορροπία αλλά, πολλές φορές κιάλας, επιζητά την ένταση. Ένα τελευταίο ερώτημα που μας γεννιέται διαβάζοντας την θεωρία του Maslow είναι: γιατί ο ίδιος επιλέγει μόνο αυτές τις ανάγκες – από τη στιγμή που υπάρχουν πολλές περισσότερες, όπως π.χ. η ανάγκη για υποχώρηση, η ανάγκη για επίτευξη, επιθετικότητα, κυριαρχία – και μάλιστα με φαινομενολογικό και όχι πειραματικό τρόπο;

Βάσει των παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι «παρ'όλη τη λογική και αρχιτεκτονική της διάρθρωση η ιεραρχία των αναγκών του Maslow δεν ερμηνεύει ικανοποιητικά τα κίνητρα για τη μάθηση»<sup>71</sup>.

### 2.2.3. Η Γνωστική προσέγγιση

Ενώ μέχρι τώρα, οι προηγούμενες θεωρίες προσπαθούσαν να ερμηνεύσουν τα κίνητρα με βάση τα ένστικτα ή τις ορμές, μια νέα προσέγγιση, με κύριο εκπρόσωπο τον Lewin, έρχεται για να στρέψει το ενδιαφέρον στο νου και στη γνώση του ανθρώπου, τονίζοντας με τον τρόπο αυτό την γνωστική πλευρά των κινήτρων<sup>72</sup>. Πρόκειται, λοιπόν, για την γνωστική προσέγγιση, της οποίας κυριότεροι υποστηρικτές της υπήρξαν ο Bruner, ο Ausubel, ο Weiner και ο Covington<sup>73</sup>.

Σύμφωνα με τον Lewin είναι δύσκολο να μπορέσουμε να προβλέψουμε την συμπεριφορά ενός ατόμου και αυτό γιατί, το άτομο αντιδρά με διαφορετικό τρόπο στα ποικίλα ερεθίσματα που λαμβάνει. Υποστήριξε, δηλαδή, ότι η μάθηση είναι «απόρροια της δράσης και αλληλεπίδρασης του ατόμου με το ψυχολογικό του περιβάλλον σε μια δεδομένη στιγμή της παρούσας κατάστασης»<sup>74</sup> και όχι, «αποτέλεσμα εξωτερικών ερεθισμάτων», όπως υποστήριζε ο συμπεριφορισμός. Για τον Lewin, ένα άτομο μαθαίνει όταν μέσα στο ζωτικό του χώρο δημιουργείται μια «κατάσταση έντασης και από-ισορροπίας»<sup>75</sup>. Η κατάσταση αυτή μπορεί να είναι αποτέλεσμα των αναγκών ή των επιθυμιών

---

70 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J. (2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 439

71 Παρούτσας, Δ., *Η Διαχείριση της αλλαγής στην εκπαίδευση*. Στο: <http://paroutsas.jmc.gr/motivat/motiv2.htm> (προσπελάστηκε στις 13/9/2010)

72 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 116

73 Παρούτσας, Δ., *Η Διαχείριση της αλλαγής στην εκπαίδευση*. Στο: <http://paroutsas.jmc.gr/motivat/motiv2.htm> (προσπελάστηκε στις 13/9/2010)

74 Κολιάδης, Ε. (1997), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες*: Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 73

75 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες*: Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 74



του ατόμου, γεγονός που συμβάλλει στο να ενεργοποιηθούν τα «κίνητρα δράσης του ατόμου», προκειμένου να ικανοποιήσει το ίδιο τις ανάγκες του και να επέλθει σε ισορροπία<sup>76</sup>. Με την μάθηση, λοιπόν «ταξινομούνται σε ένα ενιαίο σύνολο, σε ένα ενιαίο πεδίο όλα τα στοιχεία του οργανισμού, αφού λύνονται έτσι τα προβλήματα από τις εσωτερικές και εξωτερικές πιέσεις και εντάσεις, και επέρχεται η ηρεμία μέχρι να διαταραχθεί από νέες πιέσεις και εντάσεις και συγκρούσεις, κ.ο.κ.»<sup>77</sup>. Έτσι, ο οργανισμός αποκτά μια εξισορροπημένη και ομαλή προσωπικότητα.

Η θεωρία που ανέπτυξε ο Lewin σχετικά με τη μάθηση, χωρίζεται σε τέσσερις τύπους: «α) τη μάθηση ως μεταβολή στη γνωστική δομή, β) τη μάθηση ως μεταβολή στα κίνητρα (δηλαδή μεταβολή των καταστάσεων που συνδέονται με συμπάθεια ή αντιπάθεια), γ) τη μάθηση ως μετατόπιση από μια ομάδα σε άλλη (πολιτιστική άποψη), δ) τη μάθηση από τον έλεγχο των νευρο – μυϊκών συστημάτων»<sup>78</sup>. Λόγω του ότι η παρούσα εργασία αφορά στα κίνητρα, θα περιοριστούμε στην ανάλυση της θεωρίας του Lewin που σχετίζεται με αυτά, δηλαδή, με τον δεύτερο τύπο «η μάθηση ως μεταβολή στα κίνητρα». Πιο συγκεκριμένα, ο Lewin υποστηρίζει πως η μάθηση μπορεί να προκύψει όταν μέσω των κινήτρων τα άτομα αλλάζουν τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Για παράδειγμα, κάτι που αρχικά φαίνεται απωθητικό στο άτομο, μπορεί, την κατάλληλη μεταβολή στη σημασία της δραστηριότητας να γίνει ελκυστικό. «Ο Lewin αναφέρει σαν παράδειγμα το παιδί που μπορεί να φάει το φαγητό που δεν του αρέσει, αν η μητέρα του διηγηθεί μια ιστορία που ο ήρωάς της δείχνει εξαιρετική προτίμηση για το ίδιο φαγητό»<sup>79</sup>. Βέβαια, αυτή η μεταβολή στην παρόθηση δεν διαφέρει αρκετά με την παροχή αμοιβών και ποινών. Για τον Lewin, η αμοιβή «οδηγεί τον άνθρωπο να δράσει ελεύθερα και να μεταβάλει τα ενδιαφέροντά του, ώστε μια δραστηριότητα που αρχικά ήταν απωθητική να γίνει στη συνέχεια ελκυστική και επιθυμητή»<sup>80</sup>, ενώ η τιμωρία και η συνεχής επανάληψή της «οδηγεί το άτομο σε συγκρούσεις, τις οποίες δε λύνει κατά τρόπο θετικό και έχει ως αποτέλεσμα την απάθεια και αδρανοποίηση του ατόμου»<sup>81</sup>. Επιπροσθέτως, ο ίδιος τονίζει και τη σημασία του επιπέδου φιλοδοξίας του ατόμου στην διαμόρφωση και μεταβολή των κινήτρων. Το επίπεδο φιλοδοξίας του ατόμου «αναφέρεται στο βαθμό δυσκολίας που παρουσιάζει ο στόχος που θέτει και τον οποίο προσπαθεί να πετύχει»<sup>82</sup> και «επηρεάζεται από τις τωρινές και προηγούμενες επιτυχίες ή αποτυχίες του ατόμου, καθώς και από το επίπεδο φιλοδοξίας των ατόμων, που αποτελούν το κοινωνικό του περιβάλλον ή εκείνων που αποτελούν πρότυπα μίμησης γι' αυτό»<sup>83</sup>. Εν κατακλείδι, ο Lewin θεωρεί

---

76 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 74

77 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 74

78 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 74

79 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 76

80 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 76

81 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 76

82 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 76

83 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος

πως είναι απαραίτητο να μεταβάλλεται συστηματικά η παρώθηση του ατόμου, ώστε να αποβάλλει εξωπραγματικούς στόχους και να υιοθετεί στόχους πιο πραγματοποιήσιμους και πιο προσοδοφόρους. «Στο σημείο αυτό διαφαίνεται η σημασία που αποδίδει ο **Lewin** στην εκπαίδευση για τη μεταβολή των κινήτρων δράσης σ' ένα άτομο για να πετύχει την κοινωνική του πρόοδο και προκοπή»<sup>84</sup>.

Τον Lewin διαδέχονται οι δομικές μεταγενέστερες γνωστικές θεωρίες του Bruner. Ο Bruner θέτει το θεμέλιο της θεωρίας του στηριζόμενος στην άποψη του Αριστοτέλη ότι «όλοι οι άνθρωποι από τη φύση τους επιδιώκουν τη μάθηση(πάντες οι άνθρωποι του ειδέναι ορέγονται)»<sup>85</sup>. Υποστηρίζει, δηλαδή, πως όλοι οι άνθρωποι έχουν «ενδογενή» κίνητρα μάθησης και, συγκεκριμένα, θεωρεί πως «η θέληση για μάθηση αποτελεί ενδογενές κίνητρο που η πηγή και η ανταμοιβή του εμπεριέχονται στην ίδια δραστηριότητα που το υποκινεί»<sup>86</sup>. Σύμφωνα με τον Bruner, λοιπόν, υπάρχουν 3 σπουδαία ενδογενή κίνητρα: η περιέργεια, η επίτευξη επάρκειας και η αμοιβαιότητα.

Όσον αφορά στην περιέργεια, σύμφωνα με τον Bruner, είναι ένα «πρωτότυπο ενδογενές κίνητρο»<sup>87</sup> και αυτό γιατί η περιέργεια, είναι απαραίτητη για την επιβίωση των οργανισμών. Ο Bruner τονίζει πως η ανάπτυξη ενός βρέφους είναι δυνατόν να ανασταλεί αν κάποιος μειώσει τα ερεθίσματα που τρέφουν την περιέργειά του. Ο ίδιος επισημαίνει πως συνήθως η περιέργεια και, κατ' επέκταση, η προσοχή μας, έλκεται από πράγματα ασαφή, αβέβαια και, παραμένει σε αυτά προσκολλημένη μέχρις ότου γίνουν σαφή και βέβαια. Αν στηριχθούμε λοιπόν σε αυτό το αξιόπιστο κίνητρο, θα μπορούσαμε να κάνουμε την τεχνητή εκπαίδευση λιγότερο τεχνητή (από πλευράς κινήτρων), συνδέοντάς την αρχικά με τις πιο έκδηλες μορφές περιέργειας και προσοχής και, έπειτα, καλλιεργώντας την με μια πιο λεπτή και ενεργητική έκφραση της περιέργειας<sup>88</sup>.

Όσον αφορά στην επίτευξη επάρκειας, ο Bruner θεωρεί πως πρόκειται για ενδογενές κίνητρο το οποίο σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου. Πρόκειται, δηλαδή, για την καταλληλότητα του ατόμου στις δραστηριότητες με τις οποίες καταπιάνεται και, είναι συνώνυμη με την «την επιτηδειότητα, την απόδοση, την αποτελεσματικότητα και την επιδεξιότητα. Παρατηρώντας τη δραστηριότητα των παιδιών και των μικρών ζώων, διαπιστώνουμε ότι ένα μεγάλο μέρος του παιχνιδιού τους αποτελεί η εξάσκηση των ικανοτήτων, που τους επιτρέπουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος»<sup>89</sup>. Έχοντας αυτό υπόψη μας, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι είναι πολύ πιθανό κάτι παρόμοιο να συμβαίνει και στο χώρο της εκπαίδευσης. Παρόλο που το κίνητρο επάρκειας, λοιπόν, δεν συνδέεται άμεσα με τη σχολική μάθηση, καταλαβαίνουμε ότι είναι δυνατό τα

---

– Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 76

84 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος

– Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 76

85 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος

– Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 162

86 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος

– Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 162

87 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος

– Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 162

88 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος

– Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 164

89 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος

– Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 164

παιδιά να παράγουν μεγάλα ποσά ενέργειας όταν ασχολούνται με κάτι που τους αρέσει. Από καταγραφές έμπειρων δασκάλων, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές εκδηλώνουν έντονο ζήλο και ενδιαφέρον για την γρήγορη μετάβασή τους σε επόμενη ύλη στα μαθήματα των φυσικών επιστημών και των μαθηματικών. Βέβαια, μερικοί από αυτούς τους δασκάλους συνδέουν το ζήλον αυτό με την αυξημένη αυτοπεποίθηση των μαθητών σε σχέση με την ικανότητά τους να κατανοούν την ύλη, ενώ άλλοι διατηρούν κάποιες αμφιβολίες σχετικά με το αν ζήλον αυτό συνδέεται επιπλέον και με τις ανάγκες του ανθρώπου για κοινωνική θέση, πλούτο, ασφάλεια και φήμη<sup>90</sup>.

Όσον αφορά στην αμοιβαιότητα, πρόκειται για ένα ενδογενές κίνητρο το οποίο «αναφέρεται στην ανάγκη του ανθρώπου να ανταποκρίνεται στους άλλους και να συνεργάζεται με τους άλλους για την επίτευξη ορισμένου στόχου»<sup>91</sup>. Ωστόσο, ο Bruner δεν το θεωρεί ως «κίνητρο συμμόρφωσης» αλλά, ως ένα κίνητρο μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η ανταπόκριση μεταξύ των μελών του ανθρώπινου είδους, θέτοντας έτσι τα θεμέλια της ανθρώπινης κοινωνίας. Επιπλέον, μέσω του κινήτρου αυτού ο Bruner θεωρεί πως τα παιδιά μπορούν να μάθουν και το ρόλο τους στο σχολείο, λειτουργώντας έτσι σαν ορμή για μάθηση<sup>92</sup>.

Εξίσου σημαντική, ωστόσο, θεωρεί ο Bruner και τη δική μας συμβολή στη μάθηση των παιδιών. Πιστεύει ότι θα πρέπει να βρούμε τρόπους που να συμβάλλουν στην καλλιέργεια αυτών των έμφυτων ορμών, οδηγώντας έτσι τα παιδιά στη μάθηση, ενώ λέει χαρακτηριστικά πως αν δεν συμβεί αυτό «η θέληση για μάθηση γίνεται πρόβλημα κάτω από τις ειδικές συνθήκες, όπως εκείνες του σχολείου, όπου υπάρχει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας, μια προκαθορισμένη πορεία, και μέσα στις οποίες οι μαθητές είναι περιορισμένοι»<sup>93</sup>.

Τέλος, το γεγονός ότι ο Bruner ασχολείται στη θεωρία του μόνο με την σπουδαιότητα των εσωτερικών κινήτρων, δεν σημαίνει ότι απορρίπτει την ενίσχυση του τύπου που είχε προτείνει ο Skinner. Θεωρεί ότι η ενίσχυση ή εξωτερική αμοιβή είναι σημαντική γιατί μπορεί να καθορίσει μια συμπεριφορά, παρόλα αυτά επιμένει ότι «το άτομο μαθαίνει μόνον όταν ενεργοποιούνται τα εσωτερικά κίνητρά του»<sup>94</sup>.

Ακολουθεί η θεωρία του Weiner, ο οποίος προσπάθησε να πάει ένα βήμα παρακάτω, καταγράφοντας όχι τα κίνητρα που συμβάλλουν στη μάθηση του ατόμου αλλά, τις αιτίες στις οποίες το άτομο αποδίδει την επίδοσή του. Μίλησε, λοιπόν, για τις Αιτιακές Αποδόσεις των επιτυχιών και των αποτυχιών. Αρχικά αναφέρει ότι «Η θεωρία των αιτιακών αποδόσεων βασίζεται σε τρεις υποθέσεις»<sup>95</sup>. Η πρώτη αφορά στο ότι οι άνθρωποι θέλουν να γνωρίζουν τις αιτίες τόσο της δικής τους συμπεριφοράς όσο και των ατόμων

---

90 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. σ. 164 - 165

91 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 165

92 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 165

93 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 165

94 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 166

95 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J. (2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 442

του περιβάλλοντός τους. Η δεύτερη αφορά στο γεγονός ότι ερμηνεύουμε με λογικό τρόπο τις αιτίες στις οποίες αποδίδουμε την συμπεριφορά μας και δεν τις διαλέγουμε τυχαία. Ενώ, η τρίτη υπόθεση επισημαίνει πως η μελλοντική συμπεριφορά μας επηρεάζεται από τις αιτίες στις οποίες αποδίδουμε την προηγούμενη συμπεριφορά μας<sup>96</sup>. Στη συνέχεια ο Weiner συνδέοντας τη θεωρία του με την ανάγκη για επίτευξη, υποστηρίζει πως συνήθως «αποδίδουμε την επίδοσή μας σε μία από τις εξής τέσσερις αιτίες: ικανότητα, προσπάθεια, δυσκολία του έργου ή τύχη»<sup>97</sup>.

- **Ικανότητα:** Οι προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών είναι αυτές που καθορίζουν την αντίληψή τους για τις ικανότητες τους. «Εδώ ακριβώς βρίσκουμε εξηγήσεις για τη φοβία των μαθηματικών, τα προβλήματα ανάγνωσης ή την αντιπάθεια προς τη φυσική. Σύντομα, διαμορφώνεται μια γενικευμένη αίσθηση ανικανότητας που παραλύει την πρωτοβουλία του μαθητή και ενεργοποιεί τις προσδοκίες αποτυχίας»<sup>98</sup>.
- **Προσπάθεια:** Σημαντική ήταν η ανακάλυψη του Weiner στο σημείο αυτό, ότι οι μαθητές τελικά «δεν γνωρίζουν πόση προσπάθεια καταβάλλουν για να επιτύχουν»<sup>99</sup>. Ακόμη και αν η επιτυχία τους βασίζεται καθαρά σε θέμα τύχης, οι ίδιοι θεωρούν πως προσπάθησαν πολύ περισσότερο από εκείνους που απέτυχαν. «Έτσι εδραιώνεται ένας σημαντικός κύκλος: η επιτυχία αυξάνει την προσπάθεια και η προσπάθεια φέρνει περισσότερη επιτυχία»<sup>100</sup>.
- **Τύχη:** «Αν δεν υπάρχει εμφανής σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά και την επίτευξη του στόχου, τότε η επιτυχία τείνει να αποδίδεται στη τύχη. Οι μαθητές που έχουν ελάχιστη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους αποδίδουν την επιτυχία τους, σε οποιαδήποτε δοκιμασία, στην τύχη»<sup>101</sup>.
- **Δυσκολία του έργου:** «Η δυσκολία ενός έργου κρίνεται συνήθως από την επίδοση των άλλων στο ίδιο έργο. Αν επιτύχουν πολλοί, τότε το έργο θεωρείται εύκολο, και το αντίστροφο»<sup>102</sup>.

### 2.2.3.1. Κριτική της Γνωστικής προσέγγισης

Διαβάζοντας τη γνωστική θεωρία του Lewin, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ίσως ήταν μια από αυτές που συντέλεσαν στην αλλαγή των αντιλήψεων και των μεθόδων διδασκαλίας που κυριαρχούσαν πριν από μερικές δεκαετίες στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Παρατηρούμε ότι περισσότεροι δάσκαλοι σήμερα προσπαθούν να χρησιμοποιούν σωστά τις αμοιβές και τις ποινές απέναντι στους μαθητές τους, αγωνίζονται να μεταβάλλουν τα

96 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 442

97 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 442

98 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 442

99 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 443

100 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 443

101 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 443

102 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 444

κίνητρα της συμπεριφοράς αυτών και τους βοηθούν να υιοθετούν στόχους πραγματοποιήσιμους, προκειμένου να συμβάλλουν στην γενική τους πρόοδο<sup>103</sup>. Με άλλα λόγια, αυτό που προσπαθούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σήμερα, είναι να μεταβάλλουν το «ζωτικό χώρο» των μαθητών. Πλέον, δηλαδή, το επίκεντρο δεν είναι ο δάσκαλος αλλά η ατομικότητα και η δυναμική συμμετοχή του μαθητή. Έτσι, λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι μέσω των πρόσφορων για την εκπαιδευτική πράξη θέσεων του Lewin έγινε το πέρασμα από το δασκαλοκεντρικό στο σύγχρονο μαθητοκεντρικό. Τα μοναδικά ίσως μειονεκτήματα που εντοπίζουμε στην θεωρία του Lewin είναι ότι: α) δε δείχνει πώς επηρεάζεται το άτομο από δυνάμεις που υπάρχουν στο ευρύτερο περιβάλλον αλλά όχι στο χώρο ζωής και, β) δεν επιτρέπει ακριβείς προβλέψεις για τη συμπεριφορά του ατόμου<sup>104</sup>.

Μελετώντας την θεωρία του Bruner σχετικά με τη μάθηση μέσω των κινήτρων, μας προκαλεί μεγάλη εντύπωση το γεγονός ότι πολλά σημεία και αυτής τα συναντάμε σήμερα στην εκπαιδευτική πράξη. Πολλοί είναι αυτοί οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι στην προσπάθειά τους να μεταδώσουν την νέα γνώση στους μαθητές, επιλέγουν δραστηριότητες που προκαλούν την περιέργεια και εφιστούν την προσοχή τους. Ενισχύουν, δηλαδή, την άποψη του Bruner ότι οι μαθητές μαθαίνουν μόνο όταν ένα σαφές και αβέβαιο ζήτημα προκαλέσει την περιέργεια και προσοχή τους, η οποία δεν φεύγει ως ότου το καταστήσουν σαφές και βέβαιο, επομένως το μάθουν. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σήμερα επικροτούν την «ανακαλυπτική μάθηση», δηλαδή, προσπαθούν να ενθαρρύνουν τον μαθητή και να τον κάνουν να ικανό να ανακαλύπτει μόνος του τη νέα γνώση<sup>105</sup>. Με άλλα λόγια, αυτό που στην ουσία κάνουν είναι να αυξάνουν την επίτευξη επάρκειας για την οποία μίλησε ο Bruner. Ωστόσο, υπάρχουν και κάποια ερωτήματα που μας γεννιούνται διαβάζοντας την θεωρία του Bruner – και ίσως αποτελούν και τα μειονεκτημά της – και αυτά είναι τα εξής: α) Πώς εφαρμόζεται η ανακαλυπτική μάθηση στους μαθητές με μειωμένες νοητικές ικανότητες εφόσον απαιτεί αυξημένες γνωστικές δυνατότητες και, β) μήπως τελικά πρόκειται για μια χρονοβόρα και δύσκολα υλοποιήσιμη διαδικασία;

Εν κατακλείδι, όσον αφορά στη θεωρία του Weiner, θα λέγαμε ότι έκανε με επιτυχή καταγραφή των συνηθέστερων αιτιών στις οποίες αποδίδουμε την επίδοση μας - επιτυχίες και αποτυχίες-, έχοντας μια ευρεία απήχηση στην σχολική πραγματικότητα.

## **2.2.4. Η προσέγγιση της Κοινωνικής μάθησης**

Μια άλλη ψυχολογική θεωρία που προσπάθησε να εξηγήσει πώς μαθαίνει το άτομο και ποιοι είναι αυτοί οι παράγοντες που κινητοποιούν τέτοιου είδους συμπεριφορές, ήταν η θεωρία της «Κοινωνικής μάθησης». Η θεωρία αυτή «προέκυψε από τη μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος των ψυχολόγων ερευνητών από τα άλλα είδη μάθησης προς τις πειραματικές μελέτες και τον ιδιαίτερο τονισμό των επί μέρους συστατικών στοιχείων αυτής της θεωρίας μάθησης»<sup>106</sup>. Πιο συγκεκριμένα, οι ψυχολόγοι ερευνητές θέλησαν να

---

103 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 78

104 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 129 - 130

105 Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 79

106 Κολιάδης, Ε. (1994), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Β. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 63

διερευνήσουν, συγχρόνως, και τις κοινωνικές συνθήκες – μέσα στις οποίες εκδηλώνεται αυτή η μορφή μάθησης – αλλά και τους προσωπικούς- γνωστικούς παράγοντες του ατόμου, για αυτό και ο κατεξοχήν εκπρόσωπός της, ο Bandura, την καθιερώνει ως «Κοινωνικογνωστική μάθηση»<sup>107</sup>. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Bandura, το άτομο παρατηρώντας τη συμπεριφορά άλλων ατόμων και τις συνέπειες αυτής, μπορεί να μάθει είτε αποκτώντας νέα συμπεριφορά είτε αλλάζοντας την ήδη υπάρχουσα. Με άλλα λόγια, το άτομο μέσω της μίμησης της συμπεριφοράς ενός προτύπου, αποκτά εμπειρίες, εμπλουτίζει το ρεπερτόριο των συμπεριφορών που εκδήλωνε μέχρι τώρα, αποκτώντας «προσωπική αξία, πλεονεκτήματα, μελλοντικά οφέλη και τη δυνατότητα αποφυγής της τιμωρίας»<sup>108</sup>. Για τον Bandura, οι βασικοί τύποι κινήτρων που μπορούν να οδηγήσουν στην εκδήλωση της μαθημένης συμπεριφοράς είναι τρεις: «α) τα άμεσα – εξωτερικά, β) τα έμμεσα – εσωτερικά και, γ) τα αυτοπαραγόμενα, τα οποία βρίσκονται σε αμοιβαία αλληλεπίδραση»<sup>109</sup>.

Όσον αφορά στα άμεσα κίνητρα, είναι αυτά τα οποία αποκτά το άτομο μέσω των εξωτερικών ενισχύσεων. «Τα άτομα μαθαίνουν από την άμεση εμπειρία τους»<sup>110</sup> δηλαδή, «ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους με βάση τις συνέπειές της»<sup>111</sup>. Σύμφωνα με τις έρευνες του Bandura τα άτομα τείνουν συνήθως να υιοθετούν συμπεριφορές που εκδηλώνουν τα πρότυπα και αμείβονται παρά τιμωρούνται. Επιπλέον, ο ίδιος τονίζει ότι η «μάθηση πραγματώνεται με βάση τις εσωτερικές – γνωστικές διαδικασίες του ατόμου, δηλαδή της οργάνωσης και της κωδικοποίησης των πληροφοριών και της εσωτερικής επανάληψης πριν ακόμα εκδηλωθεί κάποια αντίδραση και ενισχυθεί εξωτερικά»<sup>112</sup>. Πολλές φορές, όταν οι δραστηριότητες του προτύπου από μόνες τους προκαλούν την προσοχή του ατόμου, η εξωτερική ενίσχυση παύει να είναι απαραίτητη. Ωστόσο, η προσφορά απλά και μόνο της πρότυπης συμπεριφοράς δεν είναι αρκετή για να παραχθεί μάθηση με παρατήρηση. «Τα κίνητρα παίζουν κάποιο ρόλο στη μάθηση με παρατήρηση, αλλά κατά κύριο λόγο θεωρείται η λειτουργική τους αξία ως προπορευόμενη μάλλον παρά ως επακόλουθη επίδραση»<sup>113</sup>.

Μεγαλύτερη ωστόσο έχει αποδειχθεί η συμβολή των δύο άλλων κινήτρων, των έμμεσων – εσωτερικών και των αυτοπαραγόμενων. Σύμφωνα με την έμμεση – εσωτερική ενίσχυση, «το άτομο αποκτά τη νέα συμπεριφορά και ρυθμίζει ή αλλάζει τη συμπεριφορά του με έμμεσο τρόπο, δηλαδή με βάση τις συνέπειες των πράξεων που παρατηρεί να προκύπτουν σε άλλους ανθρώπους»<sup>114</sup>. Το άτομο μπορεί να εκτελέσει ή να αναστείλει

107 Κολιάδης, Ε. (1994), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Β. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 64

108 Παρούτσας, Δ., *Η Διαχείριση της αλλαγής στην εκπαίδευση*. Στο: <http://paroutsas.jmc.gr/motivat/motiv2.htm> (προσπελάστηκε στις 13/9/2010)

109 Κολιάδης, Ε. (1994), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Β. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 149

110 Κολιάδης, Ε. (1994), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Β. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 150

111 Κολιάδης, Ε. (1994), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Β. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 150

112 Κολιάδης, Ε. (1994), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Β. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 150

113 Παρούτσας, Δ., *Η Διαχείριση της αλλαγής στην εκπαίδευση*. Στο: <http://paroutsas.jmc.gr/motivat/motiv2.htm> (προσπελάστηκε στις 13/9/2010)

114 Κολιάδης, Ε. (1994), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Β. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 151

μια συμπεριφορά, αφού πρώτα έχει σταθμίσει τις συνέπειες που θα έχει αυτή για τον εαυτό του (θετικές ή αρνητικές), μέσω της παρατήρησης των συνεπειών που υφίστανται σε άλλους. Όσον αφορά στην αυτοενίσχυση, το άτομο μπορεί να ρυθμίζει την συμπεριφορά του, ανάλογα με τις συνέπειες, που αυτή η συμπεριφορά, επιφέρει στον ίδιο του τον εαυτό<sup>115</sup>.

Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί, ότι οι άνθρωποι τείνουν να υιοθετούν συμπεριφορές που προσφέρουν ικανοποίηση και προσωπικά επιδοκιμάζουν και, συγχρόνως, απορρίπτουν συμπεριφορές που προσωπικά αποδοκιμάζουν. Με άλλα λόγια, οι αξιολογικές εκτιμήσεις που έχουν οι άνθρωποι για τις συμπεριφορές τους, είναι αυτές που στην ουσία τους υποδεικνύουν ποιες δραστηριότητες των προτύπων θέλουν να υιοθετήσουν<sup>116</sup>. Για παράδειγμα, «ο μαθητής που παρατηρεί ένα συμμαθητή του να αντιγράφει σ' ένα διαγώνισμα και να παίρνει καλό βαθμό κι έναν άλλο ο οποίος μελετά και εκτελεί τις εργασίες του αμείβεται επίσης με καλό βαθμό, θα επιλέξει και θα μιμηθεί τη μια ή την άλλη συμπεριφορά, σύμφωνα με τους δικούς του εσωτερικούς κανόνες και τα δικά του μορφωποιημένα προσωπικά κριτήρια»<sup>117</sup>. Ανάλογα, λοιπόν, με τα εσωτερικά - προσωπικά κριτήρια επίδοσης που έχει το άτομο υιοθετήσει για τον εαυτό του, θα μαθαίνει τη νέα συμπεριφορά αμείβοντας κάθε φοράς τον εαυτό του όταν υπάρχει συμφωνία μεταξύ της νέας του πράξης και των προσωπικών του κριτηρίων, και θα τον τιμωρεί στις περιπτώσεις ασυμφωνίας. Επομένως, «με την αυτοενίσχυση (αυτοέπαινο - αυτοαμοιβή) και την αυτοτιμωρία (αυτοκριτική - αυτοκαταδίκη) το άτομο μαθαίνει να ρυθμίζει και να κατευθύνει τη συμπεριφορά του το ίδιο, αντί να χειραγωγείται και να κατευθύνεται από άλλους με τη χρήση της εξωτερικής ενίσχυσης και της εξωτερικής τιμωρίας»<sup>118</sup>.

Τα κίνητρα, λοιπόν, ή παρωθητικές καταστάσεις, όπως έχει καθιερωθεί να λέγεται η έννοια της ενίσχυσης στην κοινωνικογνωστική θεωρία, επιτελούν τις εξής λειτουργίες:

- A) Κατά τη διάρκεια της μάθησης μιας συμπεριφοράς, επιτελούνται δυο φάσεις: η φάση της απόκτησης και η φάση της εκτέλεσης. Στη φάση της απόκτησης, το άτομο απλά μαθαίνει και εσωτερικεύει την πρότυπη συμπεριφορά, χωρίς να μετατρέπει σε πράξη ό,τι μαθαίνει. Μπορεί να το εκδηλώσει πολύ σύντομα, στο μέλλον ή και ποτέ. Επομένως, η ενίσχυση ή η τιμωρία, δεν επηρεάζουν τη φάση της απόκτησης. Αντιθέτως, είναι σημαντικές για τη φάση της εκτέλεσης γιατί «προαναγγέλλουν οφέλη και ευεργετήματα ή αποφυγή τιμωρίας για τον παρατηρητή»<sup>119</sup>.
- B) Τα κίνητρα έχουν ρόλο εσωτερικό – διαμεσολαβητικό και επηρεάζουν τις εσωτερικές γνωστικές διαδικασίες του ατόμου και όχι, άμεσο – συνειρμικό όπως στη θεωρία του Skinner, προκαλώντας την επανάληψη της συμπεριφοράς<sup>120</sup>. Το άτομο, δηλαδή,

---

115 Κολιάδης, Ε. (1994), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Β. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 151

116 Κολιάδης, Ε. (1994), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Β. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 151

117 Κολιάδης, Ε. (1994), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Β. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 151

118 Κολιάδης, Ε. (1994), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Β. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. σ. 151- 152

119 Κολιάδης, Ε. (1994), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Β. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 152

120 Κολιάδης, Ε. (1994), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Β. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* : Σ.

προσδοκά τις ανάλογες συνέπειες που είχε το πρότυπο της συμπεριφοράς και, μέσω της προσδοκίας της ενίσχυσης, επιλέγει ποια συμπεριφορά θα παρατηρήσει και θα υιοθετήσει και ποια όχι. Συνεπώς, η «προσδοκία της ενίσχυσης προπορεύεται και επηρεάζει τη συμπεριφορά»<sup>121</sup>.

Γ) Γνωρίζοντας το άτομο ότι η συμπεριφορά του προτύπου είναι ωφέλιμη και ότι δεν θα έχει δυσάρεστες συνέπειες ή τιμωρία, μπορεί να βελτιώσει την μάθησή του μέσω παρατήρησης, επικεντρώνοντας και αυξάνοντας την προσοχή του στις ανάλογες δραστηριότητες του προτύπου. «Τα άτομα έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να προσέξουν την συμπεριφορά των άλλων, όταν αυτά πιστεύουν ότι η συμπεριφορά που θα μιμηθούν θα επιβραβευτεί στο μέλλον»<sup>122</sup>.

Επιπροσθέτως, με το να γνωρίζει το άτομο ευθύς εξαρχής τα οφέλη και τα ευεργετήματα μιας συμπεριφοράς που εμφανίζει το πρότυπο, το βοηθά να βελτιώσει αλλά και να σταθεροποιήσει τη μάθηση που έχει αποκτηθεί μέσω της παρατήρησης και, επιπλέον τι ίδιο, παρωθείται να μετατρέψει άμεσα και γρήγορα τη μάθηση αυτή – που απέκτησε στην φάση απόκτησης της συμπεριφοράς – σε πράξη<sup>123</sup>.

Εν κατακλείδι, ο Bandura επισημαίνει πως τα κίνητρα μπορούν να παίξουν ρόλο στη μάθηση με παρατήρηση, μόνο όταν στο άτομο προσφέρονται πολλές δραστηριότητες ανάμεσα στις οποίες μπορεί να διαλέξει μόνο του ποια να μιμηθεί και όχι, όταν υποχρεώνεται να μιμηθεί μια μοναδική προσφερόμενη συμπεριφορά<sup>124</sup>. Επομένως, η έμμεση – εσωτερική ενίσχυση, η αυτοενίσχυση και η αίσθηση της αξιοσύνης που έχει το άτομο – η αυτοαντίληψη, δηλαδή, που έχει το άτομο για τις ικανότητές του και το σκοπό που θέλει να πετύχει – είναι αυτές που είναι αποφασιστικής σημασίας για την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς. Τέλος, για την κοινωνικογνωστική θεωρία «ο ρόλος των κινήτρων είναι περισσότερο διευκολυντικός παρά καθοριστικός στην εκδήλωση μιας συμπεριφοράς που έμαθε το άτομο παρατηρώντας τη συμπεριφορά ενός προτύπου»<sup>125</sup>, ανάμεσα στα οποία συγκαταλέγονται όχι μόνο έμμεσες – εσωτερικές και αυτοπαραγόμενες ενισχύσεις αλλά, και οι άμεσες – εξωτερικές<sup>126</sup>.

#### 2.2.4.1. Κριτική της προσέγγισης της κοινωνικής μάθησης

Ο Bandura στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει τα κίνητρα, καταφεύγει στην επιτυχημένη θα λέγαμε σύζευξη του Κλασικού Συμπεριφορισμού και της Γνωστικής Ψυχολογίας, κατορθώνοντας να ελαχιστοποιήσει τις ακρότητες και τις υπερβολές που εμφάνιζαν οι δυο αυτές κατευθύνσεις. Βασίζόμενος στις ήδη υπάρχουσες εσωτερικές – γνωστικές διαδικα-

---

Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 152

121 Κολιάδης, Ε. (1994), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Β. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 153

122 Κολιάδης, Ε. (1994), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Β. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 153

123 Κολιάδης, Ε. (1994), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Β. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 153

124 Κολιάδης, Ε. (1994), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Β. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 154

125 Κολιάδης, Ε. (1994), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Β. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 154

126 Κολιάδης, Ε. (1994), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Β. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 154



σίες που διαθέτει το άτομο, υποστηρίζει πως η μάθηση μπορεί να επέλθει μέσα από δυο φάσεις: την απόκτηση και την εκτέλεση της νέας συμπεριφοράς. Επισημαίνει, βέβαια, ότι η μάθηση πραγματοποιείται κυρίως στην φάση της απόκτησης, χωρίς αυτό να σημαίνει όμως ότι το άτομο κάνει πράξη τα όσα μαθαίνει και επιπλέον, στη φάση αυτή ο ρόλος των κινήτρων είναι περισσότερο διευκολυντικός παρά καθοριστικός στην εκδήλωση της μαθημένης πλέον συμπεριφοράς. Πολλοί ερευνητές, δεν μπόηκαν στον κόπο της αξιολόγησης της θεωρίας του Bandura, λόγω του ότι την θεωρούσαν μια δύσκολη διαδικασία, καθώς τα αποτελέσματα της θεωρίας του δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμα και ελέγχιμα, όπως συνέβαινε άλλωστε στις συμπεριφορικές θεωρίες. Ωστόσο, έχοντας τα παραπάνω στο νου μας, εμείς αναρωτιόμαστε κατά πόσο τελικά η θεωρία του Bandura διέπεται από δικούς της νόμους και κατ' επέκταση αποτελεί ένα ανεξάρτητο είδος μάθησης; Μήπως αποτελεί μια «συλλογή θεωριών» που απλά ενσωματώνει τα κοινά χαρακτηριστικά τους<sup>127</sup>; Ένα άλλο ζήτημα που μας κεντρίζει το ενδιαφέρον στη θεωρία του Bandura και, είναι περισσότερο πρακτικό, είναι τι συμβαίνει στην περίπτωση που οι μαθητές μιμούνται «κλανθασμένα» πρότυπα; Όταν, δηλαδή, ο δάσκαλός τους δεν είναι τόσο ενθουσιώδης και καλά πληροφορημένος ή έχουν συμμαθητές που στην πρώτη δυσκολία τα παρατούν αμέσως. Μήπως, λοιπόν, σε αυτή την περίπτωση – που δυστυχώς αποτελεί ένα σύννηθες φαινόμενο στις ελληνικές τάξεις –, οι μαθητές ενισχύονται αρνητικά, δεν αποκτούν κίνητρα για μάθηση, και συνεχίζουν να παραμένουν έτσι στάσιμιοι; Επομένως, συμπεραίνουμε ότι για να έχει ισχύ και να είναι επιτυχώς εφαρμόσιμη η θεωρία του Bandura, θα πρέπει αφενός ο δάσκαλος να είναι καλά καταρτισμένος και να δείχνει ζήλον για τους μαθητές του, αντιδρώντας διαφορετικά όταν οι επιδόσεις τους είναι ποιοτικά διαφορετικές και, αφετέρου, οι ίδιοι οι μαθητές θα πρέπει να εστιάζουν την προσοχή τους στα όσα διαδραματίζονται στην αίθουσα, να τα συγκρατούν στην μνήμη τους και να δέχονται οποιοδήποτε είδος ενίσχυσης<sup>128</sup>. «Μόνο υπό αυτές τις συνθήκες οι μαθητές θα μπορούν μέσω της μίμησης και των γνωστικών τους ικανοτήτων να επαναλαμβάνουν νοερά όσα βλέπουν και να μπορούν στην πορεία να επιλύουν μόνοι τους προβλήματα που τους ανατίθενται»<sup>129</sup>.

## **2.3. Κίνητρα επίδοσης και μάθησης**

### **2.3.1 Κίνητρα επίδοσης**

Τα τελευταία χρόνια, πολλοί ερευνητές έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στο ρόλο που παίζουν τα κίνητρα στην επίδοση των μαθητών και πώς αυτά τελικά συνδέονται με την επίδοσή τους. Αυτό που μέχρι στιγμής ωστόσο γνωρίζουμε είναι «ότι οι παράγοντες που λειτουργούν ως κίνητρα ασκούν μια σημαντική επίδραση στην απόδοση αυτού που μαθαίνει, καθώς και στην επίδοσή του»<sup>130</sup>. Ο ακριβής όμως τρόπος και ο βαθμός στον οποίο καθορίζεται η επίδοση του μαθητή και η στρατηγική μάθησης που ο ίδιος επιλέγει, είναι

---

127 Κολιάδης, Ε. (1994), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Β. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε, σ. 188

128 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 449

129 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 449

130 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1998), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 117

ακόμα προς διερεύνηση. Παρόλα αυτά, εμείς στο κεφάλαιο αυτό θα κάνουμε μια προσπάθεια να διαπιστώσουμε πώς τα κίνητρα επίδοσης συνδέονται με την μάθηση και ποιοι είναι οι παράγοντες αυτοί που διαμορφώνουν και επηρεάζουν τα κίνητρα επίδοσης των παιδιών και κατ' επέκταση τα κίνητρα μάθησής τους.

Το κίνητρο που θα μπορούσε για πολλούς να ερμηνεύσει καλύτερα τη συμπεριφορά στα σχολικά έργα και, πιο συγκεκριμένα τη σχολική επίδοση είναι το κίνητρο επίτευξης. «Ο Atkinson με τη θεωρία του για τα κίνητρα επίτευξης υποστηρίζει ότι όλα τα άτομα μπορούν να χαρακτηριστούν από δύο μαθημένα κίνητρα, το κίνητρο της επίτευξης της επιτυχίας και το κίνητρο της αποφυγής της αποτυχίας»<sup>131</sup>. Πρόκειται για δυο κίνητρα που θεωρούνται σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και, στην πρώτη περίπτωση, το άτομο ωθείται στο να εμπλακεί με το έργο, ενώ, στη δεύτερη περίπτωση το κίνητρο αυτό απωθεί – απομακρύνει το άτομο. Έτσι, τα άτομα με μεγάλη ανάγκη επίτευξης περιμένουν και επιδιώκουν τον έπαινο και την επιδοκιμασία, ενώ τα άτομα με μικρή ανάγκη επίτευξης, λόγω του ότι είναι σίγουρα για την αποτυχία και την αποδοκιμασία, προτιμούν να αποσυρθούν ή να μην προσπαθήσουν. Μέχρι πριν από μερικά χρόνια επικρατούσε η αντίληψη ότι αυξάνοντας τα κίνητρα των μαθητών, οι ίδιοι θα ασχολούνταν περισσότερο με τα σχολικά έργα τους πράγμα το οποίο σημαίνει ότι θα είχαν και καλύτερη σχολική επίδοση<sup>132</sup>. Ωστόσο, «τα τελευταία χρόνια έγινε εμφανές ότι αυξάνοντας τη συμμετοχή ενός μαθητή μπορεί να έχουμε αύξηση των θετικών συναισθημάτων του, αλλά και των προσπαθειών του, με πιθανό αποτέλεσμα την ευεξία του, πράγμα όμως που δεν εγγυάται και την καλύτερη κατ' ανάγκη επίδοση»<sup>133</sup>.

Ποιοι όμως είναι αυτοί οι παράγοντες που επηρεάζουν τη γένεση και την ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης και, συνεπώς, το «είδος» της μάθησης που αποκτά ο μαθητής; Για τον Heckhausen, υπάρχουν πέντε βασικοί παράγοντες<sup>134</sup>:

- α) «Η ωρίμανση των αισθησιοκινητικών και κυρίως των γνωστικών λειτουργιών»<sup>135</sup>: Για να μπορέσει το παιδί να φτιάξει τα δικά του κίνητρα επίδοσης, θα πρέπει να έχει τέτοια πνευματική ανάπτυξη που να μπορεί να καθιστά τον εαυτό του υπαίτιο για την επιτυχία ή αποτυχία του και παράλληλα να μπορεί να χαιρέται ή να λυπάται για αυτή.
- β) «Η ανάπτυξη άλλων κινήτρων και προδιαθέσεων»<sup>136</sup>: Η ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης ενός παιδιού επηρεάζεται αποφασιστικά είτε θετικά είτε αρνητικά από τα κίνητρα, τις αξίες, τις στάσεις και τις προδιαθέσεις που έχει οικειοποιηθεί το παιδί ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του.
- γ) «Ευκαιρίες βιωμάτων επιτυχίας»<sup>137</sup>: Τέτοιες ευκαιρίες προσφέρονται συνήθως στο παιδί από τη επιτεύξη στόχων μέτριας δυσκολίας, για τις ικανότητές του.
- δ) «Οι ενισχύσεις»<sup>138</sup>: Το επίπεδο και το είδος των κινήτρων επίδοσης επηρεάζεται, επίσης, από τις θετικές ή αρνητικές ενισχύσεις τις οποίες δέχεται το παιδί ως συνέπεια των διάφορων ενεργειών του.

---

131 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1998), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 117

132 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1998), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 117

133 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1998), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 117

134 Καψάλης, Α. (1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 303

135 Καψάλης, Α. (1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 303

136 Καψάλης, Α. (1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 303

137 Καψάλης, Α. (1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 303

138 Καψάλης, Α. (1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 303

ε) «Τα πρότυπα συμπεριφοράς»<sup>139</sup>: «Επειδή με τη μίμηση και την ταύτιση με τα πρότυπα το παιδί οικειοποιείται όχι μόνο τρόπους συμπεριφοράς αλλά και στάσεις, διαθέσεις, αξίες κλπ., είναι ευνόητο πως τα πρότυπα επηρεάζουν αποφασιστικά και τη γένεση και ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης»<sup>140</sup>.

Λόγω του ότι η πρώτη συνδυασμένη επίδραση αυτών των παραγόντων συμβαίνει στα τρία με τριάντα χρόνια του παιδιού, αυτή η ηλικία θεωρείται το κομβικό σημείο γένεσης των κινήτρων επίδοσης. Εκτός, λοιπόν, από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω, κάποιοι άλλοι με ίσως μικρή επίδραση στην ανάπτυξη των κινήτρων, θα μπορούσε να ήταν: ο δείκτης νοημοσύνης του ατόμου καθώς και, οι παράγοντες της κληρονομικότητας<sup>141</sup>. Δεν θα αναφερθούμε όμως εκτενέστερα σε αυτούς, λόγω των ελλειπών πληροφοριών που υπάρχουν για την ακριβή σχέση τους με την επίδοση, θα αναφερθούμε ωστόσο εκτενώς, στον ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια και το ίδιο το σχολείο στην ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης.

Τα κίνητρα επίδοσης των παιδιών καθορίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τις προσδοκίες και τα πρότυπα των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, «η συναισθηματική σχέση του παιδιού με τους γονείς, αυτή δίνει τη βάση των κινήτρων για διάφορες ασχολίες και επιδόσεις του παιδιού»<sup>142</sup>. Το παιδί, λοιπόν, προκειμένου να εξασφαλίσει την αγάπη των γονιών του οικειοποιείται τις φιλοδοξίες τους, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες τους. Βέβαια, έρευνες έχουν δείξει ότι αρκετά καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης παίζει ο ρόλος με τον οποίο ζητούν οι γονείς από το παιδί την εκπλήρωση των απαιτήσεων και των προσδοκιών τους<sup>143</sup>. Άλλες έρευνες, τονίζουν την σημασία του ρόλου της μητέρας στην διαμόρφωση των κινήτρων επίδοσης των μαθητών. Μητέρες που δίνουν από νωρίς στα παιδιά τους πρωτοβουλίες, ανεξαρτησία και αυτονομία στη συμπεριφορά τους, συνήθως τα παιδιά αυτά αργότερα εμφανίζουν ισχυρά κίνητρα επίδοσης, σε αντίθεση με τα παιδιά που οι μητέρες τους τα κρατούν συνεχώς εξαρτώμενα από τις ίδιες, τους λένε τι πρέπει να κάνουν και τι όχι. «Γενικά λοιπόν τονίζεται πως η θερμή και εγκάρδια ατμόσφαιρα που δημιουργεί η μητέρα στο σπίτι αποτελεί την πιο ευνοϊκή προϋπόθεση για την καλλιέργεια της αυτονομίας, της αυτενέργειας και της αυτοπεποίθησης του παιδιού, των βάσεων δηλαδή της ανάπτυξης των κινήτρων επίδοσης»<sup>144</sup>. Μια ακόμη βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης, είναι οι απαιτήσεις που έχουν οι γονείς από τα παιδιά τους να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των δυνατοτήτων τους και να μην είναι ούτε πιο εύκολες ούτε πιο δύσκολες. Τα παιδιά με υψηλά κίνητρα επίδοσης συνήθως τείνουν να αποδίδουν την επιτυχία τους στον εαυτό τους και στην ευφυΐα τους ενώ την αποτυχία τους την αποδίδουν στην ατυχία. Σε αντίθεση με τα παιδιά με χαμηλά κίνητρα μάθησης, τα οποία αποδίδουν την επιτυχία τους στον παράγοντα τύχης και την αποτυχία στον εαυτό τους. «Μέσα στα πλαίσια αυτή της ερμηνείας εξηγείται εξάλλου και η μεγάλη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης του παιδιού»<sup>145</sup>. Αφενός γιατί χτίζει τις γνωστικές προϋποθέσεις που χρειάζεται το παιδί για να αποδίδει στον εαυτό του τις

139 Καψάλης, Α. (1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 303

140 Καψάλης, Α. (1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 303

141 Καψάλης, Α. (1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 302- 303

142 Καψάλης, Α. (1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 304

143 Καψάλης, Α. (1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 306

144 Καψάλης, Α. (1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 305

145 Καψάλης, Α. (1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 308

ευθύνες των πράξεών του και, αφετέρου, γιατί ανάμεσα στα τρία με έξι χρόνια του παιδιού – όπου και γίνεται η γένεση των κινήτρων επίδοσης – ενισχύει τις υψηλές επιδόσεις του, του αναθέτει καθήκοντα που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές του και δημιουργεί στο παιδί μια αίσθηση αυτοπεποίθησης, λόγω του ότι επιτυγχάνει ό,τι κάνει. Αν από την άλλη, τις περισσότερες φορές το παιδί αποτυγχάνει τότε θα αποφεύγει οποιεσδήποτε περιστάσεις επίδοσης λόγω του ότι δεν θα περιμένει παρά την αποτυχία και την απογοήτευση. «Έτσι, εξηγείται επίσης το γεγονός ότι παρατηρούνται σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων ως προς τα κίνητρα επίδοσης»<sup>146</sup>. Επιπροσθέτως, έρευνες έχουν δείξει ότι για τον ίδιο λόγο – του ότι τα παιδιά δέχτηκαν την κατάλληλη προσοχή, θέρμη από τους γονείς και κατάλληλα ερεθίσματα στην κρίσιμη ηλικία των τριών με έξι ετών – τα μοναχοπαιδιά, καθώς και τα μεγαλύτερα αδέρφια, έχουν υψηλότερα κίνητρα επίδοσης. Αυτό όμως προφανώς ισχύει μόνο στον δυτικό κόσμο, γιατί για παράδειγμα, στην Ινδία και την Ιαπωνία έχει αποδειχθεί το ακριβώς αντίθετο (τα νεότερα αδέρφια έχουν ισχυρότερα κίνητρα επίδοσης από ότι τα μεγαλύτερα)<sup>147</sup>.

Επιπλέον, κατά καιρούς δίνονται στους δασκάλους «συμβουλές για προσπάθειες αύξησης της συμμετοχής των μαθητών και επιλογής καταλληλότερου υλικού μάθησης, καθώς και μεγαλύτερης ποικιλίας μεθόδων διδασκαλίας»<sup>148</sup>. Και αυτό γιατί, και οι δάσκαλοι μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης των παιδιών λειτουργώντας ως πρότυπο ταύτισης προς αυτούς<sup>149</sup>. Απαραίτητη, ωστόσο, προϋπόθεση για να συμβεί κάτι τέτοιο είναι να έχει δημιουργηθεί θετική συναισθηματική σχέση μεταξύ του παιδιού και του δασκάλου. Εκτός αυτού, ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι σε θέση να δημιουργεί μια ζεστή ευχάριστη και ελεύθερη ατμόσφαιρα στο μαθητή και να μπορεί να αποδέχεται τις ιδιαιτερότητες και τις αδυναμίες του κάθε μαθητή. Για να το κατορθώσει αυτό, θα πρέπει: α) να θέτει ρεαλιστικούς και επιτεύξιμους στόχους στους μαθητές, β) να τους βοηθά να αναγνωρίζουν τις δυνατότητές και τις αδυναμίες τους, γ) να τους προτείνει συγκεκριμένους τρόπους για να επιτύχουν τους στόχους τους και, δ) να τους επανατροφοδοτεί συνεχώς μετά από το αποτέλεσμα των ενεργειών τους<sup>150</sup>. Επιπλέον, οι εργασίες που δίνονται για το σπίτι θα πρέπει να δίνουν μεγαλύτερη ελευθερία στο μαθητή, ώστε η αξία των κινήτρων να είναι δυνατό να αυξηθεί. Γιατί αλλιώς, όταν μια εργασία πρέπει να γίνει ούτως ή άλλως, το αν ο μαθητής έχει υψηλά ή καθόλου κίνητρα δεν παίζει κανένα ρόλο. Επομένως, μόνο όταν ο μαθητής έχει ενδιαφέρον για ένα συγκεκριμένο έργο, μπορεί να αυξηθεί το κίνητρο προσπάθειάς του για το συγκεκριμένο έργο. Γιατί, «αυτός που ενδιαφέρεται για το αντικείμενο μάθησης μαθαίνει ακούραστα, με μεγάλη ένταση, με κέφι και με σχεδόν απεριόριστη ετοιμότητα για επιδόσεις. Με λίγα λόγια, κατά τη μάθηση έρχεται σε συναισθηματική επαφή με το αντικείμενο (αφιερώνεται στη μάθηση)»<sup>151</sup>.

Από την άλλη μεριά, «καί η τάξη ως ομάδα μπορεί να επηρεάσει αποφασιστικά την ανάπτυξη και τη δραστηριοποίηση των κινήτρων επίδοσης και μάθησης»<sup>152</sup>. Η τάξη ως ομάδα «μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά την ανάπτυξη ή τη δραστηριοποίη-

146 Καψάλης, Α. (1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 309

147 Καψάλης, Α. (1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 310

148 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1998), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 117

149 Καψάλης, Α. (1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 310

150 Καψάλης, Α. (1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 311

151 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1998), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 120

152 Καψάλης, Α. (1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 311

ση των κινήτρων επίδοσης και μάθησης»<sup>153</sup>. Ενισχύει θετικά με κοινωνική προβολή την υψηλή επίδοση, για αυτό και οι καλοί μαθητές είναι οι πιο αγαπητοί στην τάξη, ενώ «τιμωρεί» με μείωση του κοινωνικού γοήτρου τους αδύναμους μαθητές. Βέβαια, αυτό εξαρτάται από την διάθεση που έχει η τάξη - ομάδα απέναντι στην επίδοση, και το κλίμα που έχει δημιουργήσει ο δάσκαλος. Έρευνες έχουν δείξει ότι σε τάξεις - ομάδες με εχθρική διάθεση απέναντι στην επίδοση, όχι μόνο δεν ευνοείται η ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης, αλλά, ενισχύεται η ακριβώς αντίθετη συμπεριφορά από ό,τι στις κανονικές τάξεις<sup>154</sup>.

Συμπερασματικά, παρόλο που οι ως τώρα έρευνες δεν μας δίνουν μια εικόνα για την ακριβή σχέση της σχολικής επίδοσης με τα κίνητρα, ωστόσο αντιλαμβανόμαστε ότι υπάρχει κάποια σύνδεση μεταξύ της σχολικής επίδοσης, της αυτοαντίληψης και των κινήτρων των μαθητών<sup>155</sup>.

Ως νέα εκπαιδευτικός, με προβληματίζει αρκετά το γεγονός ότι είναι σύνηθες φαινόμενο για τις ελληνικές τάξεις, να είναι ελάχιστοι οι μαθητές με υψηλά κίνητρα επίδοσης. Και λέγοντας υψηλά κίνητρα επίδοσης, δεν εννοώ αυτά που έχουν οι μαθητές προκειμένου να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του οικογενειακού περιβάλλοντος ή αυτά που έχουν διαμορφώσει οι ίδιοι με απώτερο σκοπό την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά τα κίνητρα επίδοσης που προκύπτουν από το πραγματικό ενδιαφέρον του μαθητή για μάθηση και οτιδήποτε πρόκειται να τον μορφώσει εσωτερικά. Με άλλα λόγια, γιατί δεν υπάρχουν πλέον μαθητές που να «διψούν» για τη μάθηση αυτό κάθε αυτό; Σίγουρα την ευθύνη φέρουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο καλούμαστε να επιτελέσουμε το έργο μας. Δέχομαι την άποψη ότι τα θεμέλια για την γένεση των κινήτρων επίδοσης θέτονται από την οικογένεια στα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου, όμως εξίσου σημαντική είναι και η συμβολή του σχολείου - δασκάλου σε αυτά. Μπορεί τα παιδιά των μεταναστών ή των οικογενειών χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, να έχουν χαμηλά κίνητρα επίδοσης, όμως, σε αυτό το σημείο μπαίνει ο ρόλος του σχολείου. Γιατί είναι τόσο δύσκολο για το σχολείο να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις και συνθήκες μάθησης που θα στηρίζονται καθαρά και μόνο στο ενδιαφέρον των μαθητών; Γιατί οι μαθητές θα πρέπει να πιέζονται και να μαθαίνουν καταναγκαστικά κάτι, που μέσα σε λίγο καιρό αποβάλλουν αυτόματα από τη μνήμη τους; Τι είναι αυτό που πρέπει να αλλάξει ώστε αυτό που να κινητοποιεί το μαθητή να είναι το ενδιαφέρον του και μόνο; Μόνο όταν βρεθούν οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά, θα λυθούν τα προβλήματα που μαστίζουν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα τις τελευταίες δεκαετίες και, επιτέλους, θα καλλιεργηθεί ουσιαστικά το ηθικό-πνευματικό επίπεδο των ατόμων της χώρας μας.

### **2.3.2. Κίνητρα μάθησης**

Η μάθηση αποτελεί και αυτή μια μορφή επίδοσης. Για το λόγο αυτό τα κίνητρα μάθησης είναι μια ιδιαίτερη κατηγορία των κινήτρων επίδοσης. Η σπουδαιότητα των κινήτρων μάθησης είναι πολύ μεγάλη αφού, «δεν υπάρχει μάθηση χωρίς κίνητρα»<sup>156</sup>. Από τα κίνητρα μάθησης εξαρτάται πολλές φορές η αποτελεσματικότητα της μάθησης, αν και πολλοί, εσφαλμένα βέβαια, την συνδέουν με την νοημοσύνη του ατόμου. Μεγάλος αριθμός

153 Καψάλης, Α.(1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 312

154 Καψάλης, Α.(1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 312

155 Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (1998), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 120

156 Καψάλης, Α.(1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 312

μαθητών με υψηλό δείκτη νοημοσύνης δεν μαθαίνει αποτελεσματικά λόγω του ότι δεν διαθέτει κίνητρα για μάθηση. Υπάρχουν δυο ειδών κίνητρα για μάθηση: τα εσωτερικά και τα εξωτερικά. Να αναφέρουμε εδώ συνοπτικά – γιατί ακολουθεί λεπτομερέστερη ανάλυση στα επόμενα δυο κεφάλαια -, ότι λέγοντας εξωτερικά κίνητρα εννοούμε «τις διάφορες εξωτερικές θετικές ή αρνητικές ενισχύσεις που δραστηριοποιούν τον μαθητή για να μπορέσει να πετύχει ένα σκοπό»<sup>157</sup>, ενώ λέγοντας εσωτερικά κίνητρα εννοούμε εκείνα «που ωθούν τον οργανισμό σε μια ενέργεια η οποία αποτελεί αυτοσκοπό»<sup>158</sup>.

Με ποιο τρόπο όμως δραστηριοποιούνται τα κίνητρα μάθησης κατά την διάρκεια της διδασκαλίας και, υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τα κίνητρα μάθησης; Για την δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης μέσα στη σχολική τάξη, υπεύθυνος είναι αφενός ο ίδιος ο μαθητής και, αφετέρου, ο δάσκαλος και ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνει τη διδασκαλία του και διεξάγει το μάθημα<sup>159</sup>. Όσον αφορά στους παράγοντες που ενεργοποιούν τα κίνητρα μάθησης, ο Heckhausen έκανε μια προσπάθεια να τους καταγράψει<sup>160</sup>. «Οι παράγοντες στους οποίους κατέληξε είναι οι ακόλουθοι:

- α) Τα κίνητρα επίδοσης: Το κάθε παιδί έχει ήδη από το σπίτι του διαμορφώσει τα κίνητρα επίδοσής του, στα οποία βέβαια, όπως είδαμε συμβάλλει και το σχολείο.
- β) Η ανάγκη ταύτισης με τους μεγάλους
- γ) Η ανάγκη αναγνώρισης: κυρίως από το δάσκαλο
- δ) Η ανάγκη εξάρτησης από τους μεγάλους
- ε) Η ανάγκη επιβεβαίωσης: Κυρίως από το δάσκαλο αλλά και από τους συμμαθητές.
- στ) Η ανάγκη αποφυγής της ποινής
- ζ) Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του μαθητή για το μάθημα»<sup>161</sup>.

Ωστόσο, ο ίδιος ανέφερε και κάποιους μεταβλητούς παράγοντες, οι οποίοι εξαρτώνται από τη στιγμιαία περίπτωση της διδασκαλίας. Ο πρώτος αφορά στη δυσκολία του θέματος ή του προβλήματος που καλείται να λύσει ο μαθητής. «Η καλύτερη περίπτωση για την δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης είναι ένας μέσος βαθμός δυσκολίας, όταν δηλαδή οι πιθανότητες επιτυχίας και αποτυχίας είναι περίπου οι ίδιες»<sup>162</sup>. Έπειτα, ακολουθεί ο παράγοντας του κατά πόσο το συγκεκριμένο θέμα ή πρόβλημα προκαλεί το ενδιαφέρον του μαθητή, το οποίο εμμέσως συνδέεται με τον τρίτο και τελευταίο παράγοντα που αφορά στην πρωτοτυπία του θέματος<sup>163</sup>.

Από όλους αυτούς τους παράγοντες, οι πιο σημαντικοί είναι: τα κίνητρα επίδοσης, ο βαθμός δυσκολίας του προβλήματος και το ενδιαφέρον που παρουσιάζει το συγκεκριμένο θέμα. Αυτό, γιατί, «αυτοί δεν δρουν μόνο σποραδικά και κάτω από προϋποθέσεις όπως οι άλλοι, αλλά παίζουν σπουδαίο ρόλο σε κάθε περίπτωση επίδοσης»<sup>164</sup>. Ο Heckhausen, υποστηρίζει, ότι όταν ένας από αυτούς τους παράγοντες λείπει, τότε αυτόματα καταργούνται και οι άλλοι δυο. Στην περίπτωση όμως αυτή, ισχυρίζεται πως

---

157 Καψάλης, Α.(1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 313

158 Καψάλης, Α.(1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 313

159 Καψάλης, Α.(1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 315

160 Καψάλης, Α.(1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 316

161 Καψάλης, Α.(1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 316

162 Καψάλης, Α.(1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 316

163 Καψάλης, Α.(1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. σ. 316 - 317

164 Καψάλης, Α.(1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 317

επιδρούν οι υπόλοιποι παράγοντες, οι οποίοι, ωστόσο, δεν μπορούν να δώσουν ισχυρά κίνητρα, λόγω του ότι δραστηριοποιούν αποκλειστικά εξωτερικά κίνητρα μάθησης. Με άλλα λόγια, τα κίνητρα αυτά δεν προέρχονται από το ίδιο το θέμα ή το μάθημα αλλά από τις προσωπικές ιδιότητες, ικανότητες ή αδυναμίες του δασκάλου. Το μόνο εξωτερικό κίνητρο που μπορεί να αποκτήσει μεγάλη σημασία, είναι η ανάγκη ταύτισης με το δάσκαλο, όταν αυτή πηγάζει όχι λόγω της εξουσίας και του ρόλου του δασκάλου, αλλά λόγω των ειδικών γνώσεων και των ικανοτήτων που διαθέτει ο δάσκαλος. Έτσι, ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει ενδιαφέρον για το ειδικό μάθημα που αυτός διδάσκει, κάνοντάς το μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του, γεγονός που θα επηρεάζει διαρκώς τα κίνητρά του για τη μάθηση. Από την άλλη μεριά, αυτοί οι παράγοντες που θα εξασφαλίζουν πάντα την δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης, άσχετα από το είδος της διδασκαλίας και τις ικανότητες του δασκάλου, είναι αυτοί οι παράγοντες που αναφέρονται σε εσωτερικά κίνητρα, δηλαδή σε κίνητρα που πηγάζουν από τον ίδια τη φύση του μαθήματος. Βέβαια, αυτοί οι παράγοντες δεν είναι άλλοι από: το βαθμό δυσκολίας του μαθήματος (που αναφέρεται και ως πιθανότητα επιτυχίας του σκοπού), το ενδιαφέρον που παρουσιάζει το συγκεκριμένο μάθημα, το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του μαθητή για το μάθημα και η πρωτοτυπία του θέματος<sup>165</sup>.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι τα «κίνητρα μάθησης στηρίζονται τόσο σε παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το μάθημα όσο και σε παράγοντες που σχετίζονται με το δάσκαλο»<sup>166</sup>. Οι παράγοντες αυτοί αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλεπιδρούν στην καθημερινή διδασκαλία, όμως το πώς ενεργεί ο καθένας και σε τι βαθμό είναι δύσκολο να το γνωρίζουμε. Το σίγουρο είναι πως «αυτό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το ιδιαίτερο στυλ διδασκαλίας του κάθε δασκάλου»<sup>167</sup>.

Ωστόσο, πέρα από τους παράγοντες που πρότεινε ο Heckhausen, υπάρχουν και άλλες σχετικές καταστάσεις που δραστηριοποιούν τα κίνητρα για μάθηση μέσα στην τάξη. Πολύ σημαντικές θεωρούνται η περιέργεια και η προσοχή. Η περιέργεια, γιατί «δημιουργεί την πιο κατάλληλη για τη μάθηση και παράλληλα ευχάριστη ψυχολογικά κατάσταση του οργανισμού, την κατάσταση της μέτριας ερεθιστικότητας και εγρήγορσης, που επιτρέπει στον οργανισμό να δραστηριοποιηθεί, για να δεχθεί και να ανταποκριθεί στους διάφορους ερεθισμούς»<sup>168</sup>. Η προσοχή πάλι, γιατί είναι το αποτέλεσμα της περιέργειας, και είναι αρκετά σημαντική κατά την τροφοδότηση του μαθητή με νέους ερεθισμούς. Βέβαια, για να είναι δυνατόν να προσφέρονται νέοι ερεθισμοί στο μαθητή, θα πρέπει τόσο ο δάσκαλος όσο και ο ίδιος ο μαθητής να ξέρουν τι πρέπει να μάθουν. Δηλαδή, να έχουν οριστεί εκ των προτέρων οι στόχοι της διδασκαλίας και της μάθησης. Επιπλέον, το άγχος γιατί, «δραστηριοποιεί τον οργανισμό, για να αντιμετωπίσει μελλοντικές ενοχλητικές καταστάσεις»<sup>169</sup>, και τον οδηγεί σε εγρήγορση. Βέβαια, να τονίσουμε ότι τα άγχος αποτελεί κίνητρο για μάθηση όταν βρίσκεται σε μέτρια επίπεδα, σε αντίθεση με τα υψηλά επίπεδα που όχι μόνο δεν προωθούν την μάθηση αλλά την αναστέλλουν, λόγω του ότι οδηγούν σε αγχώδη διέγερση τον οργανισμό. Από την άλλη, η παντελής έλλειψη άγχους αφήνει το άτομο απαθές και ατάραχο και, αδιάφορο απέναντι στη μάθηση. Τέλος, σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη των

---

165 Καψάλης, Α.(1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 318

166 Καψάλης, Α.(1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 318

167 Καψάλης, Α.(1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 318

168 Καψάλης, Α.(1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 325

169 Καψάλης, Α.(1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 326

κινήτρων μάθησης, διαδραματίζει η επανατροφοδότηση. Γενικά, ο μαθητής είτε άμεσα (από τον εαυτό του) είτε έμμεσα (από το δάσκαλο) θα πρέπει να πληροφορείται για τις επιδόσεις του και τις αδυναμίες του, διαφορετικά «μειώνεται το ενδιαφέρον του, μεγαλώνει η δυσαρέσκεία του και οδηγείται έτσι στην διακοπή της μάθησης»<sup>170</sup>.

Εν κατακλείδι, λαμβάνοντας υπόψη μας όλα τα παραπάνω (αλλά και όσα αναφέραμε στο κεφ. Κίνητρα επίδοσης), θα μπορούσαμε να πούμε πως «η δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης διέπεται από οχτώ αρχές:

1. Τα κίνητρα δρουν ως ευνοϊκό πλαίσιο για τη μάθηση.
2. Οι δυσμενείς πεποιθήσεις – κίνητρα εμποδίζουν την μάθηση: Οι μαθητές δεν κινητοποιούνται για μάθηση με προοπτικές αποτυχίας.
3. Οι ευνοϊκές πεποιθήσεις – κίνητρα διευκολύνουν την μάθηση: μαθητές που αξιολογούν θετικά την μαθησιακή δραστηριότητα εξαρτώνται λιγότερο από την ενθάρρυνση, τα κίνητρα και την αμοιβή.
4. Οι πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά με την στοχοπροσήλωση: Οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στην τέλεια μάθηση μαθαίνουν περισσότερα από εκείνους που είναι προσανατολισμένοι στο «εγώ» τους.
5. Οι διαφορετικές πεποιθήσεις σχετικά με την προσπάθεια επηρεάζουν τους σκοπούς της μάθησης: οι μαθητές προσδοκούν να εκτιμηθεί η προσπάθειά τους.
6. Επιλογή στόχων και αξιολόγηση (εκτίμηση): Οι μαθητές έχουν ανάγκη από ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση για το πώς θα αναπτύξουν στρατηγικές κινήτρων.
7. Αγώνας για την επίτευξη των στόχων και ισχυρή βούληση (αυτοέλεγχος): οι μαθητές έχουν ανάγκη από ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση για να αναπτύξουν ισχυρή βούληση.
8. Εναρμονίζοντας ποικίλους στόχους μεταξύ τους: Οι μαθητές νιώθουν ισχυρότερη δέσμευση για μάθηση, αν τα αντικείμενα μάθησης είναι σύμφωνα με τους στόχους τους»<sup>171</sup>.

Όλες αυτές οι αρχές που αναφέραμε, έχουν εφαρμογή τόσο στους γηγενείς μαθητές όσο και στους μαθητές από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς. Μπορούν, ακόμα, να εφαρμοστούν από όλες τις ηλικίες των μαθητών και αναφέρονται εν γένει «στη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης που διέπουν όλα τα μαθήματα του σχολείου, τα επίπεδα δυσκολίας και τα είδη εκπαίδευσης, με εστίαση στις πεποιθήσεις, τις γνώμες και τις αξίες των μαθητών, καθώς και στο πώς αυτές οι πεποιθήσεις που συνδέονται με τα κίνητρα επηρεάζουν την μάθηση»<sup>172</sup>.

### **2.3.3. Τρόποι με τους οποίους τα κίνητρα επηρεάζουν τη μάθηση και την επίδοση**

Έχοντας υπόψη μας τα δυο κεφάλαια που προηγήθηκαν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα κίνητρα είναι μια πολύ σημαντική έννοια και επηρεάζουν τόσο τη μάθηση όσο και την

---

170 Καψάλης, Α. (1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 327

171 Schiefele, H., *Κίνητρα Μάθησης ως Σκοπός και Προϋπόθεση για μια Αποτελεσματική Διδασκαλία*. Στο: [http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/3874/1/schiefele\\_p199-p233\\_1986.pdf](http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/3874/1/schiefele_p199-p233_1986.pdf) (προσπελάστηκε στις 12/2/2011)

172 Schiefele, H., *Κίνητρα Μάθησης ως Σκοπός και Προϋπόθεση για μια Αποτελεσματική Διδασκαλία*. Στο: [http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/3874/1/schiefele\\_p199-p233\\_1986.pdf](http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/3874/1/schiefele_p199-p233_1986.pdf) (προσπελάστηκε στις 12/2/2011)



επίδοση με τέσσερις γενικά τρόπους<sup>173</sup>:

1. «Τα κίνητρα αυξάνουν την ενέργεια και το επίπεδο δραστηριότητας του ατόμου»<sup>174</sup>. Το αν ένα άτομο θα ασχοληθεί έντονα ή απρόθυμα με μια δραστηριότητα επηρεάζεται από τα κίνητρα.
2. «Τα κίνητρα κατευθύνουν το άτομο προς συγκεκριμένους στόχους»<sup>175</sup>. Οι επιλογές που κάνουν οι άνθρωποι και τα αποτελέσματα που θέλουν να έχουν, γιατί τα θεωρούν ικανοποιητικά, επηρεάζονται από τα κίνητρα.
3. «Τα κίνητρα προωθούν την έναρξη ορισμένων δραστηριοτήτων και την επιμονή στις δραστηριότητες αυτές»<sup>176</sup>. Οι άνθρωποι με κίνητρα είναι πιο πιθανό να ξεκινήσουν ένα έργο μόνοι τους, να μην τα παρατήσουν στις πρώτες δυσκολίες που θα συναντήσουν και, να είναι σε θέση να το ξεκινήσουν πάλι ύστερα από μια προσωρινή διακοπή.
4. «Τα κίνητρα επηρεάζουν τις στρατηγικές μάθησης και τις γνωστικές διεργασίες που χρησιμοποιεί το άτομο. Αυξάνουν την πιθανότητα οι άνθρωποι να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε κάτι, να το μελετήσουν και να εξασκηθούν σε αυτό, καθώς και να προσπαθήσουν να το μάθουν με τρόπο που να έχει νόημα. Αυξάνουν επίσης την πιθανότητα να ζητήσουν βοήθεια, αν συναντήσουν δυσκολίες»<sup>177</sup>.

### 2.3.4. Εξωτερικά κίνητρα

Όπως προαναφέρθηκε, αυτός ο οποίος εισήγαγε πρώτος την έννοια των εξωτερικών κινήτρων, ήταν ο Hull. Ο ίδιος, προκειμένου να αντικρούσει τις κριτικές που ασκήθηκαν στη θεωρία του, εισήγαγε την έννοια του κινήτρου στη θεωρία του και, έτσι, η αρχική του εξίσωση μετασχηματίζεται σε:

$$E = D \times H \times K$$

όπου K είναι το εξωτερικό κίνητρο. Δηλαδή, το εξωτερικό κίνητρο μαζί με την ορμή καθορίζουν την αντίδραση του οργανισμού<sup>178</sup>.

«Τι είναι όμως τα εξωτερικά κίνητρα και πώς αποκτούν αξία ενισχυτική;»<sup>179</sup>. Για κάποιους, τα εξωτερικά κίνητρα αφορούν τα μέσα που χρησιμοποιούν άλλα άτομα προκειμένου να δραστηριοποιηθούν όσο το δυνατόν περισσότερο τον οργανισμό. Ωστόσο, αν δεχτούμε έναν τόσο ασαφή ορισμό, τότε ποια η διαφορά των εξωτερικών κινήτρων από τα εσωτερικά, αφού και τα εσωτερικά αφορούν τις δυνάμεις που προσπαθούν να

---

173 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 433

174 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 433

175 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 433

176 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 434

177 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ.434

178 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 122

179 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 122

χρησιμοποιήσουν άλλα άτομα και οι οποίες βρίσκονται μέσα στον οργανισμό<sup>180</sup>. Τα εξωτερικά κίνητρα, λοιπόν, έχουν άμεση σχέση με την ενίσχυση και συγκεκριμένα, παίζουν τον ρόλο της δευτερογενούς ενίσχυσης. Οι οργανισμοί προσδοκούν και επιδιώκουν να πετύχουν πράγματα που έχουν αξία για τον οργανισμό, και όχι επειδή συμβάλλουν στην μείωση των φυσιολογικών αναγκών. Για παράδειγμα, να επιδιώκει κάποιος να κερδίζει αρκετά χρήματα, παρόλο που αυτά που έχει του αρκούν για να ικανοποιεί τις βιολογικές του ανάγκες ή να συνεχίζει κάποιος να πηγαίνει στην βιβλιοθήκη για διάβασμα, παρόλο που δεν έχει εξετάσεις<sup>181</sup>. Η οποιαδήποτε συμπεριφορά, φαίνεται να ενισχύεται από την ενασχόληση του οργανισμού με ένα αντικείμενο ή μια δραστηριότητα που συνδέεται με κάτι, που σε άλλες συνθήκες, θα ικανοποιούσε μια βασική ανάγκη του. «Η ελάττωση ή απόσυρση της εξωτερικής ενίσχυσης, αυτού που προκαλούσε ευχαρίστηση στον οργανισμό, έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της σχετικής αντίδρασης. Κι αυτό, διότι μειώνεται το Κ στην εξίσωση που προσδιορίζει τη συμπεριφορά»<sup>182</sup>.

Με άλλα λόγια, οι εξωτερικές αμοιβές μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της συμπεριφοράς με αποτέλεσμα, να ταυτιστεί η έννοια των εξωτερικών κινήτρων με τους στόχους που θέτουν οι άνθρωποι και την προσδοκία επίτευξης των στόχων αυτών<sup>183</sup>.

Ανάγοντας την περίπτωση των εξωτερικών κινήτρων στην εκπαιδευτική διαδικασία, μας γεννιέται το εξής ερώτημα: Τελικά είναι σημαντική η παρουσία τους κατά τη διάρκεια μάθησης του παιδιού, ή αρκεί και μόνο η παρουσία των εσωτερικών κινήτρων; Πολλοί υποστηρίζουν πώς τα παιδιά με εγγενή κίνητρα και με ένα κατάλληλο υποστηρικτικό περιβάλλον, μπορούν να μάθουν, χωρίς καμία ανάγκη για οποιουδήποτε είδους ενισχύσεις<sup>184</sup>. Σε περίπτωση όμως που ισχύει κάτι τέτοιο, τότε, τα παιδιά θα μαθαίνουν μόνο ότι τα ενδιαφέρει ενώ, όλα τα υπόλοιπα, θα τα αποφεύγουν. Επομένως, οι γνώσεις τους θα είναι ελλιπείς και πολύ εξειδικευμένες. Γεγονός που θα κάνει πολύ δύσκολη έως και αδύνατη την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, οι οποίες είναι ένας συνδυασμός ακαδημαϊκών και κοινωνικών γνώσεων. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι τα εξωτερικά κίνητρα διαδραματίζουν ένα σπουδαίο ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, αφού, μέσω αυτών, μπορούμε να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών και για άλλα αντικείμενα, εφοδιάζοντας τους έτσι με πολύπλευρες γνώσεις, οι οποίες πιθανόν να καθορίσουν και την μελλοντική τους πορεία.

### 2.3.5. Εσωτερικά κίνητρα

Για πολλούς τα εσωτερικά κίνητρα ταυτίζονται με τις φυσιολογικές ανάγκες του ατόμου, αλλά και με άλλες εσωτερικές ανάγκες που σχετίζονται με την καλή λειτουργία του οργανισμού. Ένα παράδειγμα τέτοιας εσωτερικής ανάγκης είναι η υπόθεση της διέγερσης. Αποτελεί ισχυρή εσωτερική ανάγκη για τον οργανισμό η επιδίωξη συνθηκών που δημιουργούν ή συντηρούν ένα άριστο επίπεδο διέγερσης. «Κατά συνέπεια, η εναλλαγή ερεθισμών, η εκδήλωση δραστηριότητας καθαυτή, δηλαδή χωρίς αμοιβή, και η διατή-

---

180 Φράγκος, Χ. (1994), *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 233

181 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 123

182 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 124

183 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 124

184 Deci, E., Ryan, R., *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Springer, p. 212

ρηση ενός άριστου επιπέδου δραστηριότητας του οργανισμού είναι ενισχυτές, διότι έτσι διατηρείται ένα συγκεκριμένο επίπεδο διέγερσης του οργανισμού, που είναι ιδιαίτερα ευχάριστο»<sup>185</sup>. Ένας επιπλέον ενισχυτής μπορεί να είναι η πληροφοριακή επανατροφοδότηση, η οποία μπορεί να προέρχεται είτε από την αυτό-παρακολούθηση των αποτελεσμάτων της δράσης του οργανισμού, είτε από εξωτερικές πηγές (π. χ ο δάσκαλος) που παρακολουθούν τις ενέργειες του οργανισμού και τον διορθώνουν. Η πληροφοριακή επανατροφοδότηση μπορεί να συμβάλλει στην συνέχιση ή τη διακοπή μιας συμπεριφοράς και, λειτουργεί ως κίνητρο «μέσω της πληροφόρησης του συστήματος για την αποτελεσματικότητα της δράσης του»<sup>186</sup>. Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι τα εσωτερικά κίνητρα συνδέονται άμεσα με «τις γνώσεις, ιδέες, στόχους και αξίες που διαθέτει ένα άτομο»<sup>187</sup>. Επιπροσθέτως, ο Premack παρατήρησε ότι κάτι που μπορεί να αποτελεί ενίσχυση για κάποιο άτομο, μπορεί να μην αποτελεί ενίσχυση για κάποιο άλλο άτομο. Επομένως, εσωτερικό κίνητρο μπορεί να αποτελέσει και η προσωπική υποκειμενική αξία που αποδίδει ένα άτομο σε διάφορα στοιχεία της εμπειρίας του. Κατ' επέκταση, συμπεριφορές που έχουν μεγάλη υποκειμενική αξία για το άτομο «εκδηλώνονται με υψηλότερους ρυθμούς από ό,τι συμπεριφορές που συνδέονται με στοιχεία μικρότερης υποκειμενικής αξία»<sup>188</sup>. Ωστόσο, κάτι που μπορεί να αποτελεί ενίσχυση για κάποιο άτομο μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, μπορεί να μην αποτελεί ενίσχυση για το ίδιο άτομο σε κάποια άλλη χρονική στιγμή. Το φαινόμενο αυτό, ο ίδιος το ονόμασε «σχετικότητα της ενίσχυσης»<sup>189</sup>.

Τα εσωτερικά κίνητρα μπορούν να καταταχθούν σε πέντε βασικές κατηγορίες: α) τα γνωστικά κίνητρα, β) τα κίνητρα αυτοέκφρασης, γ) τα κίνητρα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, δ) τα κίνητρα συνεργασίας και κοινωνικής αναγνώρισης και, ε) τα κίνητρα που βασίζονται σε φυσιολογικές ανάγκες»<sup>190</sup>.

Όσον αφορά στα γνωστικά κίνητρα, «έχουν σχέση με την εσωτερική ικανοποίηση που αισθάνονται οι άνθρωποι, όταν ασχολούνται με πνευματικές δραστηριότητες και τα δημιουργήματά της. Αυτά τα κίνητρα που έχουν μεγάλη σπουδαιότητα για τη σχολική μάθηση είναι η περιέργεια, η προδιάθεση για διερεύνηση, η επιθυμία γνώσης του περιβάλλοντος, τα διάφορα ατομικά ενδιαφέροντα κ.ά.»<sup>191</sup>. Με αυτόν τα κίνητρα, τα παιδιά δεν χρειάζονται πλέον «καραμέλες» ή άλλες εξωτερικές αμοιβές προκειμένου να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης. Όταν ασχολούνται με δραστηριότητες που ικανοποιούν την περιέργειά τους, τότε αφοσιώνονται σταθερά και μόνιμα στη διαδικασία της μάθησης<sup>192</sup>.

Όσον αφορά στα κίνητρα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, σε αυτά συγκαταλέγονται: η επιτυχία και η αποτυχία, η γνώση της πρόοδου, ο συναγωνισμός, η υπεροχή σε σύγκριση με τους άλλους κ.ά. Με άλλα λόγια, για να επιτύχει ο άνθρωπος στη σημερινή κοινωνία και να μπορεί να απολαμβάνει την κοινωνική επιδοκιμασία, πρέπει

185 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 92

186 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 93

187 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 92

188 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 93

189 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 93

190 Γεωργιογιάννης, Π. (2007), Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση - Τόμος 5ος - Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα. Πάτρα: Typocenter, σ. 251

191 Γεωργιογιάννης, Π. (2007), Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση - Τόμος 5ος - Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα. Πάτρα: Typocenter, σ. 251

192 Φράγκος, Χ. (1994), *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 234

να αναπτύξει το λεγόμενο «προσωπικό συναγωνισμό».<sup>193</sup>

Τα εσωτερικά κίνητρα διαπροσωπικών σχέσεων, είναι «αυτά που ανταποκρίνονται στις διάφορες κοινωνικές σχέσεις: της φιλίας, της στοργής, της επιδοκιμασίας, της συνεργασίας με τους γονείς, τους δασκάλους, τους συναδέλφους κ.ά.»<sup>194</sup>. Τα παιδιά, προκειμένου να βελτιώσουν την σχολική τους επίδοση, προσπαθούν να ικανοποιούν τα κίνητρα αυτά, που ουσιαστικά υποκινούνται από ορισμένες εσωτερικές ανάγκες, επισυνάπτοντας φιλικές διαπροσωπικές σχέσεις<sup>195</sup>.

Όσον αφορά στα κίνητρα που βασίζονται σε φυσιολογικές ανάγκες (πείνα, δίψα, ύπνος, σεξ), «μέσα στο σχολικό χώρο εκδηλώνονται συνήθως με άλλης μορφής κίνητρα, όπως τη γνωστική διάθεση γι' αυτές τις περιοχές»<sup>196</sup>.

Βέβαια, εκτός από αυτές τις κατηγορίες εσωτερικών κινήτρων που προαναφέρθηκαν, μερικοί επισημαίνουν και την ύπαρξη μιας ξεχωριστής κατηγορίας κινήτρων, των κινήτρων αυτοέκφρασης. Τα κίνητρα αυτά, αναφέρονται στην έμφυτη τάση του ανθρώπου «να εξερευνάει, να χειρίζεται, να σκέφτεται και να δημιουργεί με τόση πληρότητα και τόση περιπλοκότητα όση είναι ικανός να αντιμετωπίσει»<sup>197</sup>. Ο άνθρωπος θέλει όχι μόνο να μαθαίνει γιατί συμβαίνουν μερικά πράγματα, αλλά να μπορεί να τα χειρίζεται, να τα ελέγχει και να συμβάλλει και ο ίδιος στην διαμόρφωσή τους. Και αυτό, γιατί ο άνθρωπος είναι περιέργος αλλά συγχρόνως και δημιουργικός<sup>198</sup>.

Ωστόσο, το ερώτημα που απασχολούσε για καιρό τους ερευνητές, ήταν αν τα εσωτερικά κίνητρα είναι δυνατό να υπονομευτούν από άλλους παράγοντες και αν, τελικά, μπορούν να ενισχυθούν με κάποιο τρόπο. Για πολλά χρόνια, θεωρούσαν πως τα κίνητρα των μαθητών ήταν ένα άθροισμα των εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων τους<sup>199</sup>. Όμως, βασικές έρευνες τα τελευταία είκοσι χρόνια, έδειξαν ότι οι εσωτερικές και εξωτερικές πηγές κινήτρων, δεν λειτουργούν απαραίτητα προσθετικά<sup>200</sup>. Εξωτερικές αμοιβές, η οποίες προσφέρονται καθαρά για συμμετοχή στη μάθηση και δεν σχετίζονται με την ίδια τη μάθηση ή τα έργα επίτευξης, μπορούν να υπονομεύσουν τα εσωτερικά κίνητρα. Αυτό γιατί, ουσιαστικά, μετακινούν τον τόπο αιτιότητας από εσωτερικό σε εξωτερικό. Για παράδειγμα, άτομα τα οποία αρχικά ασχολούνται με ένα αντικείμενο γιατί έχουν εσωτερικά κίνητρα και πραγματικό ενδιαφέρον για το αντικείμενο αυτό, όταν λαμβάνουν επανειλημμένα εξωτερικές αμοιβές, τις αντιλαμβάνονται ως εξωτερικούς λόγους για μάθηση και καλή απόδοση. Έτσι, δεν είναι πλέον το ενδιαφέρον, αλλά, οι εξωτερικές αμοιβές αυτές που ελέγχουν την δραστηριότητά τους, με αποτέλεσμα τα εσωτερικά κίνητρα να εξαφανί-

---

193 Γεωργιογιάννης, Π. (2007), *Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση - Τόμος 5ος - Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα*. Πάτρα: Typocenter, σ. 252

194 Γεωργιογιάννης, Π. (2007), *Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση - Τόμος 5ος - Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα*. Πάτρα: Typocenter, σ. 252

195 Φράγκος, Χ. (1994), *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 234

196 Γεωργιογιάννης, Π. (2007), *Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση - Τόμος 5ος - Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα*. Πάτρα: Typocenter, σ. 252

197 Φράγκος, Χ. (1994), *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 234

198 Φράγκος, Χ. (1994), *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 234

199 Κωσταρίδου – Ευκλειδή, Α. (1998), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 73

200 Efklides, A., Kuhl, J., Sorrentino, R. (2001), *Trends and Prospects in Motivation Research*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, p. 26

ζονται. Επομένως, «όχι μόνον οι αμοιβές αλλά και η αξιολόγηση, η επίβλεψη, ο εξαναγκασμός, η πίεση του χρόνου κ.λ.π. μπορεί να προκαλέσουν αλλαγή της αντιλαμβανόμενης αιτιότητας από εσωτερική σε εξωτερική. Οι ενέργειες αυτές υπονομεύουν τα εσωτερικά κίνητρα αλλά πολύ συχνά χειροτερεύουν και την ποιότητα της απόδοσης»<sup>201</sup>. Αντίθετα, όταν οι εξωτερικές αμοιβές δίνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να δείχνουν στους μαθητές πόσο καλοί είναι σε μια δραστηριότητα και, γενικότερα, όταν το στοιχείο ελέγχου που περιέχουν είναι λιγότερο προφανές από το πληροφοριακό στοιχείο, ενισχύουν την αντίληψη των μαθητών για την ικανότητά τους και αυξάνουν τα εσωτερικά κίνητρα. Επιπλέον, «τα εσωτερικά κίνητρα δεν θα υπονομευτούν όταν τα άτομα μπορούν να παραμείνουν αυτό – προσδιοριζόμενα ακόμη και όταν τους προσφέρονται εξωτερικά κίνητρα»<sup>202</sup>.

Τέλος, ακόμα και οι μαθητές οι οποίοι δεν έχουν καθόλου εσωτερικά κίνητρα και εκτελούν μια δραστηριότητα καθαρά για την αμοιβή που τους δίνεται, είναι δυνατό, μετά από κάποιο χρονικό διάστημα να αναπτύξουν ένα εσωτερικό ενδιαφέρον και η ίδια η δραστηριότητα να υποκινείται από εσωτερικά κίνητρα. Για παράδειγμα, αν μια μαθήτρια αρχικά λύνει μαθηματικά επειδή ο δάσκαλος ή οι γονείς της της έχουν υποσχεθεί μια αμοιβή, μπορεί με το πέρασμα του χρόνου να ανακαλύψει ότι τελικά είναι καλή σε αυτό, και να βρίσκει διασκεδαστικό το να δίνει λύσεις σε δύσκολα και προκλητικά προβλήματα. Με τον τρόπο αυτό, ενδυναμώνεται το αίσθημα της ικανότητάς της και αναπτύσσει εσωτερικό ενδιαφέρον για τα μαθηματικά<sup>203</sup>.

Εν κατακλείδι, η δράση των εσωτερικών κινήτρων, ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζουν και τροποποιούν την συμπεριφορά του ατόμου, εξηγείται μέσα από το πρότυπο των μηχανισμών μάθησης<sup>204</sup>, τους οποίους και αναλύσαμε λεπτομερώς σε προηγούμενα κεφάλαια (βλέπε θεωρίες μάθησης).

### **2.3.6. Διαδικασία μετατροπής εξωτερικών κινήτρων σε εσωτερικά**

Λαμβάνοντας υπόψη τους το σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζουν τα εσωτερικά κίνητρα στη διαδικασία της μάθησης του ατόμου, πολλοί ήταν εκείνοι που σκέφθηκαν να ενισχύσουν ακόμα περισσότερο τη διαδικασία της μάθησης, αναζητώντας μια δίοδο μετατροπής των κινήτρων από εξωτερικά σε εσωτερικά. Την ιδέα αυτή την συνέλαβαν όταν παρατήρησαν ότι ύστερα από κάποιο σημείο, το μέσον γίνεται σκοπός για τα παιδιά και έτσι, τα εξωτερικά τους κίνητρα τελικά γίνονται εσωτερικά<sup>205</sup>. Πιο συγκεκριμένα, παρατήρησαν ότι μπορεί αρχικά τα παιδιά να μαθαίνουν, για παράδειγμα, Ιστορία μόνο για το βαθμό ή για να ικανοποιήσουν τον δάσκαλο και τους γονείς τους, ωστόσο, η επιτυχία τους μπορεί να τους οδηγήσει στο να αγαπήσουν τελικά την Ιστορία, γεγονός που έχει ως απώτερο αποτέλεσμα την μάθηση. Ο Kerschensteiner, ήταν ο πρώτος, λοιπόν, που περιέγραψε τη διαδικασία μετατροπής των εξωτερικών κινήτρων σε εσωτερικά, με το νόμο του, γνωστό ως, «νόμο της διακλάδωσης των ενδιαφερόντων». Σύμφωνα με τον νόμο αυτό, «τα πνευματικά ενδιαφέροντα παίρνουν συνεχώς τη θέση και εκτοπίζουν

---

201 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1998), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 74

202 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1998), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 74

203 Efklides, A., Kuhl, J., Sorrentino, R. (2001), *Trends and Prospects in Motivation Research*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, p. 27

204 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1998), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 94

205 Καψάλης, Α. (1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 314

τις ορμές ως κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, έτσι ώστε ο άνθρωπος να επιζητεί όλο και περισσότερο και να ασχολείται με πνευματικά ζητήματα, γιατί του προσφέρουν ευχαρίστηση καθεαυτά και όχι για οποιοδήποτε άλλο όφελος»<sup>206</sup>. Δηλαδή, ουσιαστικά υποστηρίζει ότι με το πέρασμα των χρόνων και την ωρίμανση των ατόμων, το κέντρο βάρους των κινήτρων μετατοπίζεται από τα εξωτερικά στα εσωτερικά. Έτσι, ενώ τα μικρά παιδιά μαθαίνουν επειδή ωθούνται από εξωτερικά κίνητρα (που προσφέρουν οι γονείς ή ο δάσκαλος), στα μεγαλύτερα παιδιά, τα εσωτερικά κίνητρα είναι εκείνα που διαδραματίζουν σημαντικότερο ρόλο στη μάθησή τους. Πέρα, όμως, από την ηλικία, η μετάβαση από τα ετερόνομα στα αυτόνομα κίνητρα μάθησης, καθορίζεται και από: τη νοημοσύνη, το κοινωνικοοικονομικό στρώμα στο οποίο ανήκουν οι γονείς του παιδιού, το κατά πόσο το παιδί δέχεται θετική ενίσχυση αλλά και, από το φύλο του παιδιού. Έχει αποδειχτεί ότι στα κορίτσια αυτή η μετατροπή συμβαίνει πιο γρήγορα από ότι στα αγόρια (ίσως λόγω του ότι ωριμάζουν κατά μέσο όρο δυο χρόνια νωρίτερα από τα αγόρια) και, επίσης, ότι οι ιδιαίτεροι τρόποι διαπαιδαγώγησης στα ανώτερα και μεσαία στρώματα συμβάλλουν στην ραγδαία επίσπευση αυτής της μετατροπής<sup>207</sup>.

### 2.3.7. Κίνητρα και μύθοι γύρω από αυτά

Γύρω από τα κίνητρα, έχουν επικρατήσει κατά καιρούς διάφοροι μύθοι, τους οποίους κρίνουμε σκόπιμο να διαλευκάνουμε για να αποφύγουμε τυχόν ακατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές. Ένας από αυτούς είναι ότι «η αποτυχία αποτελεί ένα καλό κίνητρο»<sup>208</sup>. Η αποτυχία, ωστόσο, και γενικότερα, η εμπειρία είναι ένας καλός τρόπος για να μαθαίνουμε από τα λάθη μας μόνο όταν ακολουθεί η διαδικασία της ανατροφοδότησης. Σε άλλη περίπτωση, η συνεχής αποτυχία αναστέλλει τη μάθηση και οδηγεί «σε μια δόση από τα ίδια»<sup>209</sup>, σε αντίθεση με την επιτυχία, η οποία όσο μικρή και αν είναι κινητοποιεί τους μαθητές. Ένας άλλος μύθος που επικρατεί είναι ότι «οι εκπαιδευτικοί δίνουν κίνητρα στους μαθητές»<sup>210</sup>. Στην ουσία, αυτό που πρέπει να κάνουν οι δάσκαλοι είναι να διαμορφώνουν τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης, ώστε να προσελκύουν και να ενθαρρύνουν τους μαθητές, καλλιεργώντας έτσι την αυτό-κινητοποίησή τους. Επιπλέον, πολλοί πιστεύουν ότι «οι τιμωρίες αυξάνουν την κινητοποίησή τους»<sup>211</sup>. Έτσι, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί αυτοί που φοβερίζουν τα παιδιά ότι θα τους βάλουν χαμηλό βαθμό ή ότι θα τα αφήσουν στην ίδια τάξη ή ότι θα καλέσουν τους γονείς τους. Το μόνο, βέβαια, που μπορούν να καταφέρουν με αυτό είναι μερικά βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα, τα οποία ωστόσο έχουν αποδειχτεί αντιπαραγωγικά. Τέλος, κάποιοι λένε πως οι μαθητές έχουν ή ενδογενή ή εξωγενή κίνητρα. Στην πραγματικότητα, όμως, «η διχοτόμηση ενδογενή – εξωγενή κίνητρα είναι

---

206 Καψάλης, Α.(1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 314

207 Καψάλης, Α.(1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 315

208 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 434

209 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 434

210 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 434

211 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 434

πλαστή»<sup>212</sup>. Είναι σωστότερο να λέμε ότι ένας μαθητής έχει κυρίως ενδογενή κίνητρα ή κυρίως εξωγενή κίνητρα για μάθηση. Αυτό γιατί, υπάρχουν πάντα εξωγενείς συνθήκες προς τους μαθητές οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν το έργο και την προσπάθειά τους. Ωστόσο, ο στόχος όλων των εκπαιδευτικών και των γονέων, είναι να δουν τους μαθητές να αναπτύσσουν τα δικά τους εσωτερικά κίνητρα, να αυτό-καθοδηγούνται, να ενδιαφέρονται για τα όσα μαθαίνουν και να χαίρονται όταν ολοκληρώνουν το έργο τους<sup>213</sup>.

## **2.4. Εσωτερικά κίνητρα σε πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες σε συνθήκες μετανάστευσης**

Ένα από τα καίρια ερωτήματα που απασχολεί την επιστημονική κοινότητα στις μέρες μας, είναι κατά πόσο ο διαφορετικός πολιτισμός, η διαφορετική κουλτούρα και η διαφορετική μητρική γλώσσα επηρεάζουν τα εσωτερικά κίνητρα. Με άλλα λόγια, πώς επηρεάζονται τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών που διαβιούν σε συνθήκες μετανάστευσης στην Ελλάδα και οι οποίοι έχουν σίγουρα ως πρότυπο έναν άλλο πολιτισμό αντί του ελληνικού και, μια άλλη μητρική γλώσσα αντί της ελληνικής. Δυστυχώς, η σχετική βιβλιογραφία είναι αρκετά ελλιπής και σχεδόν ανύπαρκτη. Ωστόσο, εμείς στην παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να κάνουμε ένα πρώτο βήμα και, μέσω των ερωτηματολογίων και των αποτελεσμάτων που θα παρουσιαστούν παρακάτω, να καταλήξουμε σε έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα.

Στην προσπάθειά μας να διατυπώσουμε μια αρχική άποψη πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, θα συμφωνούσαμε με το ότι «κάθε βιολογική αντίδραση σε μικροεπίπεδο αλλά και κάθε ανθρώπινη ζωή, κάθε οικογενειακό ιστορικό, κάθε ιστορία πολιτισμού σε μακροεπίπεδο μπορεί να κινητοποιήσουν τη συμπεριφορά σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο»<sup>214</sup>. Έτσι, όταν ένας αλλοδαπός μαθητής εμπλέκεται σε μια ομάδα – τάξη, τότε προκαλείται σε αυτόν μια συμπεριφορά κινητοποίησης. Ωστόσο, εάν τα έργα τα οποία καλείται να επιτελέσει ο μαθητής είναι δύσκολα, ανιαρά ή κουραστικά, τότε ο μαθητής όχι μόνο δεν κινητοποιείται αλλά, δεν συμμετέχει, «κρύβεται στο πλήθος» και παραμένει ανώνυμος και αδρανής<sup>215</sup>. Κατ' επέκταση, κάτι τέτοιο συνεπάγεται και μια χαμηλή σχολική επίδοση, με αποτέλεσμα την «ετικετοποίηση» αυτών των παιδιών, γεγονός που δεν λειτουργεί ως ενισχυτικός παράγοντας ανάπτυξης των εσωτερικών κινήτρων αυτών.

Βέβαια, όλα τα παραπάνω συνδέονται και με την στάση που διατηρούν οι μαθητές αυτοί απέναντι στην ελληνική γλώσσα και στην εκμάθηση αυτής. Αυτό γιατί, για την πλειοψηφία αυτών των μαθητών η ελληνική γλώσσα δεν είναι παρά μια δεύτερη ξένη γλώσσα. Σχετικές έρευνες μαρτυρούν ότι «υπάρχει άμεση συσχέτιση ανάμεσα στις θετικές στάσεις απέναντι σε μια γλώσσα και στα (ενδογενή) κίνητρα για την εκμάθηση αυτής της γλώσσας και την αποτελεσματική χρήση αυτής»<sup>216</sup>. Με άλλα λόγια, οι στά-

---

212 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 434

213 Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Αθήνα: Gutenberg, σ. 434

214 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1998), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 128

215 Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1998), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 129

216 Ανδρουλάκης, Γ. (2008), *Οι γλώσσες και το σχολείο: Στάσεις και κίνητρα των μαθητών σε δυο ελληνικές ζώνες, στο πλαίσιο μιας Ευρωπαϊκής κοινωνιογλωσσικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 58

σεις παρουσιάζονται ως απαραίτητο συστατικό των κινήτρων και πιο συγκεκριμένα, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των αλλοδαπών μαθητών για την ελληνική γλώσσα έχουν σημαντική επίδραση στη μαθησιακή συμπεριφορά, αλλά και στα αποτελέσματα εκμάθησής της. Έτσι, θετικές στάσεις απέναντι στην ελληνική γλώσσα και αυξημένα θετικά κίνητρα οδηγούν στην καλύτερη εκμάθηση αυτής και κατ' επέκταση σε καλύτερες σχολικές επιδόσεις και, το αντίστροφο. Έρευνες έδειξαν δηλαδή, ότι υπάρχει αμοιβαιότητα απέναντι στα κίνητρα και στην εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας και, έτσι, η επιτυχία στην εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας ανατροφοδοτεί τα κίνητρα στους μαθητές και η ίδια οδηγεί με τη σειρά της σε αυξημένα κίνητρα. Δεν παύει, ωστόσο, για μερικούς (Lambert και κυρίως Gardner) τα κίνητρα και οι στάσεις να αποτελούν τους καθοριστικούς και πρωτεύοντες παράγοντες για την εκμάθηση μιας γλώσσας ως δεύτερη ξένη γλώσσα<sup>217</sup> και αυτό γιατί, επανορίζουν τα κίνητρα ως «την επιθυμία να φτάσει ένα πρόσωπο στο ιδανικό εγώ στις γλώσσες», αντί, ως τη θέληση ενός προσώπου για ενταξιομότητα στον πολιτισμό που αντιστοιχεί στη δεύτερη γλώσσα<sup>218</sup>.

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και διαβιούν σε συνθήκες μετανάστευσης στην Ελλάδα, καθορίζονται τόσο από τις στάσεις και τις πεποιθήσεις που έχουν οι ίδιοι απέναντι στην ελληνική γλώσσα και στην εκμάθηση αυτής, όσο και από την ίδια την διαδικασία της μάθησης που ακολουθείται μέσα στις ελληνικές σχολικές τάξεις και την πολυπλοκότητα των έργων που οι ίδιοι καλούνται να επιτελέσουν.

## **2.5. Υπόθεση**

### **2.5.1. Γενική Υπόθεση**

Τα εσωτερικά κίνητρα και οι σχολικές επιδόσεις των γηγενών μαθητών της Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού διαφέρουν από τα εσωτερικά κίνητρα και τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών που προέρχονται από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες.

### **2.5.2. Επιμέρους Υποθέσεις**

- α. Η θέληση στους γηγενείς μαθητές αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στους αλλοδαπούς μαθητές.
- β. Η μελέτη για τους γηγενείς μαθητές αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στους αλλοδαπούς μαθητές.
- γ. Η συμμετοχή στην τάξη για τους γηγενείς μαθητές αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στους αλλοδαπούς μαθητές.
- δ. Η βαθμολογία στους γηγενείς μαθητές αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στους αλλοδαπούς μαθητές.

---

217 Ανδρουλάκης, Γ. (2008), *Οι γλώσσες και το σχολείο: Στάσεις και κίνητρα των μαθητών σε δυο ελληνικές ζώνες, στο πλαίσιο μιας Ευρωπαϊκής κοινωνιογλωσσικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 59

218 Ανδρουλάκης, Γ. (2008), *Οι γλώσσες και το σχολείο: Στάσεις και κίνητρα των μαθητών σε δυο ελληνικές ζώνες, στο πλαίσιο μιας Ευρωπαϊκής κοινωνιογλωσσικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 54



## **3. Μεθοδολογία**

### **3.1. Το δείγμα**

Το δείγμα αποτέλεσαν 100 μαθητές της Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξης, ηλικίας 10, 11 και 12 ετών, από δημοτικά σχολεία του Ν. Αχαΐας. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτέλεσαν 60 Έλληνες μαθητές (30 αγόρια και 30 κορίτσια) και 40 αλλοδαποί μαθητές (26 αγόρια και 14 κορίτσια). Στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι όλοι οι αλλοδαποί μαθητές ήταν αλβανικής καταγωγής.

### **3.2. Ερευνητικά εργαλεία**

Για τη μέτρηση των εσωτερικών κινήτρων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα εσωτερικών κινήτρων που κατασκεύασε ο Παντελής Γεωργογιάννης, καθηγητής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Πατρών.

Το υποκείμενο της έρευνας καταχωρεί στη διαβαθμισμένη κλίμακα εσωτερικών κινήτρων από το «Καθόλου» μέχρι το «Πάρα πολύ» το βαθμό στον οποίο θεωρεί ότι η ερώτηση ανταποκρίνεται στον εαυτό του. Για παράδειγμα, στην ερώτηση: «Θέλεις να γίνεις καλύτερος μαθητής γιατί έτσι νιώθεις περήφανος για τον εαυτό σου», αν απαντήσει «Καθόλου» σημαίνει πως δεν θέλει καθόλου να γίνει καλύτερος μαθητής επειδή έτσι νιώθει περήφανος για τον εαυτό του, αν απαντήσει «Λίγο» σημαίνει ότι θέλει λίγο να γίνει καλύτερος μαθητής επειδή έτσι αισθάνεται περήφανος για τον εαυτό του. Επίσης, αν απαντήσει «Αρκετά», σημαίνει πως θέλει αρκετά να γίνει καλύτερος μαθητής επειδή έτσι αισθάνεται καλύτερα για τον εαυτό του, αν απαντήσει «Πολύ», σημαίνει πως θέλει πολύ να γίνει καλύτερος μαθητής επειδή έτσι αισθάνεται περήφανος για εαυτό του και, τέλος, αν απαντήσει «Πάρα πολύ», σημαίνει πως θέλει πάρα πολύ να γίνει καλύτερος μαθητής επειδή έτσι αισθάνεται περήφανος για τον εαυτό του.

### **3.3. Τρόπος ανάλυσης δεδομένων**

Για την στατιστική ανάλυση και για την επεξεργασία των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Τα δεδομένα καταχωρήθηκαν σε ένα

αρχείο δεδομένων για να είναι δυνατή η στατιστική τους επεξεργασία με τη χρήση του SPSS, ενώ μετά τον έλεγχο για την ακρίβεια των δεδομένων και μετά τη διατύπωση των υποθέσεων αρχίζει η ανάλυση των δεδομένων.

## 4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

### 4.1. Η θέληση ως εσωτερικό κίνητρο για την βελτίωση των επιδόσεων

Στους πίνακες που ακολουθούν θα παρατηρήσουμε τις απαντήσεις των μαθητών σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την επιθυμία αυτών ως εσωτερικό κίνητρο για την βελτίωση των επιδόσεων.

Στον πίνακα 1, βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Θέλεις να γίνεις καλύτερος μαθητής γιατί έτσι νιώθεις περήφανος για τον εαυτό σου», σύμφωνα με την εθνικότητα και το φύλο.

**Πίνακας 1: Η περηφάνια του μαθητή ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**

Εθνικότητα		Διαβαθμίσεις	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ελληνική	Αγόρι		0,0%	6,7%	6,7%	10,0%	76,7%
	Κορίτσι		6,7%	3,3%	3,3%	36,7%	50,0%
Αλβανική	Αγόρι		0,0%	8,0%	16,0%	16,0%	60,0%
	Κορίτσι		7,1%	7,1%	42,9%	21,4%	21,4%

Έλληνες  $p=0,063$

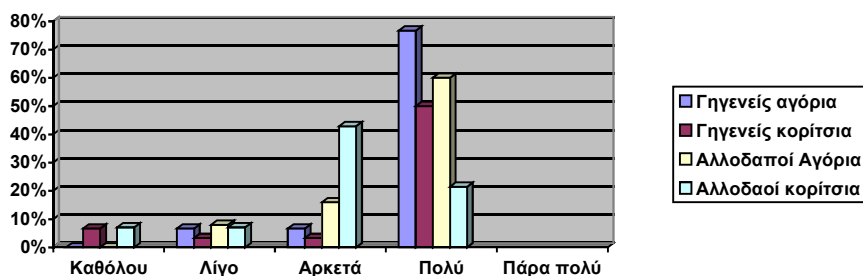
Αλλοδαποί  $p=0,118$

Όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 0% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 6,7% «Λίγο», το 6,7%, επίσης, «Αρκετά», το 10% «Πολύ» και το υπόλοιπο 76,7% «Πάρα πολύ». Αναφορικά με τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, το 0% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 8% απαντά «Λίγο», το 16% «Αρκετά», το 16%, επίσης, «Πολύ» και το 60% «Πάρα πολύ». Επίσης, όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 6,7% των

κοριτσιών απαντά «Καθόλου», το 3,3% απαντά «Λίγο», το 3,3%, επίσης, απαντά «Αρκετά», το 36,7% «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 50% απαντά «Πάρα πολύ». Από την άλλη το 7,1% των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής απαντά «Καθόλου», το 7,1%, επίσης, «Λίγο», το 42,9% «Αρκετά», το 21,4% «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 21,4% «Πάρα πολύ».

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι το ποσοστό των απαντήσεων τόσο των αγοριών ελληνικής καταγωγής όσο και των αγοριών αλβανικής καταγωγής στη διαβάθμιση «Καθόλου» είναι μηδενικό. Επίσης, η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων και από τα αγόρια που ανήκουν στην ομάδα των γηγενών μαθητών και από τα αγόρια που ανήκουν στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, στοιχεία που παραπέμπουν στη διαπίστωση ότι στα αγόρια και των δυο ομάδων η περηφάνια αποτελεί ισχυρό εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους. Επιπλέον, η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων από τα κορίτσια ελληνικής καταγωγής, ενώ στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής η διαβάθμιση «Αρκετά» είναι αυτή που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων, γεγονός που δείχνει ότι στις γηγενείς μαθήτριες η περηφάνια είναι ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεων από ότι στις αλλοδαπές μαθήτριες. Τέλος, όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό από τα αγόρια (76,7% ), με σημαντική διαφορά από τα κορίτσια (50%), ενώ στους μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες η ίδια διαβάθμιση συγκεντρώνει μεγαλύτερο ποσοστό από τα αγόρια (60%), με πολύ σημαντική στατιστικά διαφορά από τα κορίτσια (21,4%), κάτι που σημαίνει ότι στους μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες η περηφάνια είναι ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για την βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στις μαθήτριες από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, ενώ στο σύνολο, στους μαθητές ελληνικής καταγωγής η περηφάνια είναι ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για την βελτίωση των επιδόσεων από ότι στους μαθητές αλβανικής καταγωγής.

**Γράφημα 1: Η περηφάνια του μαθητή ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**



Από τη στατιστική επεξεργασία προκύπτει ότι για τους Έλληνες  $p=0,063$  και για τους Αλλοδαπούς  $p=0,118$ , γεγονός που υποδεικνύει ότι τα αποτελέσματά μας δεν είναι στατιστικώς σημαντικά, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού δείγματος.

Στον πίνακα 2, βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Θέλεις να γίνεις καλύτερος μαθητής γιατί θέλεις να είσαι χρήσιμος στον εαυτό σου», σύμφωνα με την εθνικότητα και το φύλο.

**Πίνακας 2: Η χρησιμότητα ως εσωτερικό κίνητρο για τον μαθητή για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**

Εθνικότητα \ Διαβαθμίσεις		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ελληνική	Αγόρι	0,0%	3,3%	3,3%	30,0%	63,3%
	Κορίτσι	0,0%	6,7%	3,3%	23,3%	66,7%
Αλβανική	Αγόρι	3,8%	3,8%	19,2%	19,2%	53,8%
	Κορίτσι	0,0%	21,4%	14,3%	35,7%	28,6%

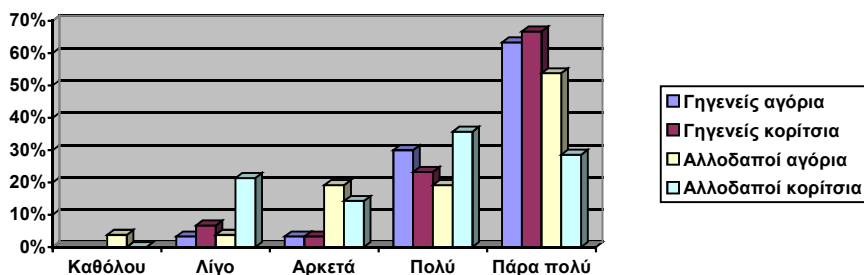
Έλληνες  $p=0,894$

Αλλοδαποί  $p=0,218$

Όσον αφορά στους μαθητές ελληνικής καταγωγής, το 3,3% των αγοριών απαντά «Λίγο», το 3,3%, επίσης, «Αρκετά», το 30% «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 63,3% απαντά «Πάρα πολύ». Αναφορικά με τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, το 3,8% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 3,8%, επίσης, απαντά «Λίγο», το 19,2% «Αρκετά», το 19,2%, επίσης, «Πολύ», ενώ το υπόλοιπο 53,8% απαντά «Πάρα πολύ». Επίσης, όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 6,7% των κοριτσιών απαντά «Λίγο», το 3,3% «Αρκετά», το 23,3% «Πολύ» και το 66,7% «Πάρα πολύ», ενώ το 0% των κοριτσιών από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες απαντά «Καθόλου», το 21,4% «Λίγο», το 14,3% απαντά «Αρκετά», το 35,7% «Πολύ» και το υπόλοιπο 28,6% απαντά «Πάρα πολύ».

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι στους γηγενείς μαθητές το ποσοστό των απαντήσεων των αγοριών στη διαβάθμιση «Λίγο» είναι 3,3%, ενώ η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό, 63,3%. Επίσης, στα αγόρια που ανήκουν στην ομάδα των μαθητών από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες παρατηρούμε ότι το ποσοστό των απαντήσεων στις διαβαθμίσεις «Καθόλου» και «Λίγο» είναι το ίδιο 3,8%, καθώς επίσης και ότι η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό, 66,7%. Από τα παραπάνω, λοιπόν, φαίνεται ότι στα αγόρια που ανήκουν στην ομάδα των γηγενών μαθητών η χρησιμότητα ως εσωτερικό κίνητρο βελτίωσης των επιδόσεών τους είναι ισχυρότερη από ότι στα αγόρια που ανήκουν στις διαφορετικές πολιτισμικά ομάδες. Επιπλέον, στους αλλοδαπούς μαθητές το ποσοστό των απαντήσεων των κοριτσιών στη διαβάθμιση «Καθόλου» είναι μηδενικό και η διαβάθμιση που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων είναι η «Πολύ», σε αντίθεση με τα κορίτσια που ανήκουν στην ομάδα των γηγενών και το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεών τους συγκεντρώνεται στη διαβάθμιση «Πάρα πολύ». Βάσει των στοιχείων αυτών συμπεραίνουμε για τις μαθήτριες ελληνικής καταγωγής η χρησιμότητα είναι πολύ πιο ισχυρό εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στις μαθήτριες αλβανικής καταγωγής. Τέλος, παρατηρούμε ότι η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» στην ομάδα των γηγενών μαθητών συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά απαντήσεων από τα κορίτσια, ενώ αντίστοιχα στην ομάδα των μαθητών από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες από τα αγόρια, κάτι που δείχνει ότι στα γηγενή κορίτσια η χρησιμότητα λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο βελτίωσης των επιδόσεων από ότι στα αγόρια, ενώ το αντίστροφο συμβαίνει στην ομάδα των μαθητών από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες.

**Γράφημα 2: Η χρησιμότητα του μαθητή ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**



Από τη στατιστική επεξεργασία προκύπτει ότι για τους Έλληνες  $p=0,894$  και για τους Αλλοδαπούς  $p=0,218$ , γεγονός που υποδεικνύει ότι τα αποτελέσματά μας δεν είναι στατιστικώς σημαντικά, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού δείγματος.

Στον πίνακα 3, βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Θέλεις να γίνεις καλύτερος μαθητής γιατί έτσι μπορείς να προσφέρεις περισσότερα στον εαυτό σου», σύμφωνα με την εθνικότητα και το φύλο.

**Πίνακας 3: Η προσφορά του μαθητή στον εαυτό του ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**

Εθνικότητα \ Διαβαθμίσεις		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ελληνική	Αγόρι	0,0%	0,0%	16,7%	13,3%	70,0%
	Κορίτσι	3,3%	0,0%	13,3%	16,7%	66,7%
Αλβανική	Αγόρι	3,8%	11,5%	19,2%	19,2%	46,2%
	Κορίτσι	0,0%	0,0%	7,1%	50,0%	42,9%

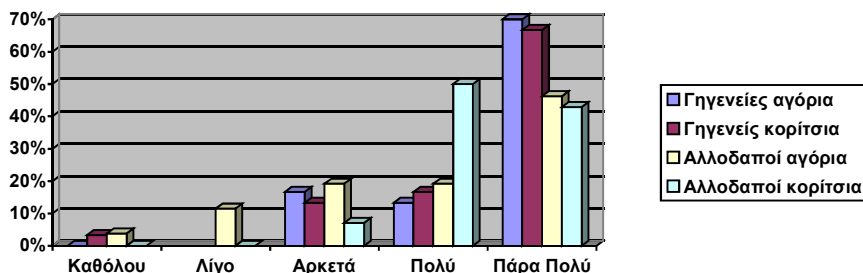
Έλληνες  $p=0,742$

Αλλοδαποί  $p=0,204$

Όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 0% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 16,7% «Αρκετά», το 13,3% «Πολύ» και το υπόλοιπο 70% «Πάρα πολύ». Αναφορικά με τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, το 3,8% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 11,5% απαντά «Λίγο», το 19,2% «Αρκετά», το 19,2%, επίσης, «Πολύ» και το 46,2% «Πάρα πολύ». Επίσης, όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 3,3% των κοριτσιών απαντά «Καθόλου», το 13,3% απαντά «Αρκετά», το 16,7% απαντά «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 66,7% απαντά «Πάρα πολύ». Από την άλλη το 0% των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής απαντά «Καθόλου», το 0%, επίσης, «Λίγο», το 7,1% «Αρκετά», το 50% «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 42,9% «Πάρα πολύ».

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι στους γηγενείς μαθητές και ειδικότερα στα αγόρια, το ποσοστό των απαντήσεων που συγκεντρώνεται στην διαβάθμιση «Καθόλου» είναι μηδενικό ενώ το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων 70% το συγκεντρώνει η διαβάθμιση «Πάρα πολύ». Επίσης, στα αγόρια που ανήκουν στην ομάδα των μαθητών από πολιτισμικά διαφορετικά ομάδες παρατηρούμε ότι το ποσοστό των απαντήσεων στη διαβάθμιση «Καθόλου» είναι 3,8% καθώς επίσης και ότι η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό 46,2%. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η προσφορά των γηγενών μαθητών στον εαυτό τους αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Επιπλέον, στους γηγενείς μαθητές το ποσοστό των απαντήσεων των κοριτσιών στη διαβάθμιση «Καθόλου» είναι 3,3%, σε αντίθεση με το ποσοστό των απαντήσεων των αλλοδαπών κοριτσιών που είναι μηδενικό, ενώ το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων των κοριτσιών που ανήκουν στην ομάδα των γηγενών μαθητών συγκεντρώνεται στη διαβάθμιση «Πάρα πολύ» (66,7%) και όχι στη διαβάθμιση «Πολύ» (50%), όπως συμβαίνει με τα κορίτσια που ανήκουν στις πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες. Το γεγονός αυτό μας δείχνει βέβαια ότι η προσφορά των Ελληνίδων μαθητριών στον εαυτό τους λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στις μαθήτριες αλβανικής καταγωγής. Τέλος, παρατηρούμε ότι η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» και στην ομάδα των γηγενών μαθητών και στην ομάδα των μαθητών από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά απαντήσεων από τα αγόρια, γεγονός που δείχνει ότι στα αγόρια η προσφορά στον εαυτό τους είναι ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για την βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια.

**Γράφημα 3: Η προσφορά του μαθητή στον εαυτό του ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**



Από τη στατιστική επεξεργασία προκύπτει ότι για τους Έλληνες  $p=0,742$  και για τους Αλλοδαπούς  $p=0,204$ , γεγονός που υποδεικνύει ότι τα αποτελέσματά μας δεν είναι στατιστικώς σημαντικά, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού δείγματος.

Στον πίνακα 4, βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Θέλεις να γίνεις καλύτερος μαθητής γιατί πιστεύεις ότι το αξίζεις», σύμφωνα με την εθνικότητα και το φύλο.

Όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 6,9% των αγοριών απαντά «Λίγο», το 10,3% «Αρκετά», το 27,6% «Πολύ» και το υπόλοιπο 55,2% «Πάρα πολύ». Αναφορικά με

τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, το 3,8% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 7,7% απαντά «Λίγο», το 26,9% «Αρκετά», το 15,4% «Πολύ» και το 46,2% «Πάρα πολύ». Επίσης, όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 10% των κοριτσιών απαντά «Λίγο», το 6,7% απαντά «Αρκετά», το 20% απαντά «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 63,3% απαντά «Πάρα πολύ». Από την άλλη το 7,1% των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής απαντά «Καθόλου», το 7,1%, επίσης, «Λίγο», το 14,3% «Αρκετά», το 7,1% «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 64,3% «Πάρα πολύ».

**Πίνακας 4: Η πίστη του μαθητή ότι αξίζει ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**

Εθνικότητα \ Διαβαθμίσεις		Διαβαθμίσεις				
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ελληνική	Αγόρι	0,0%	6,9%	10,3%	27,6%	55,2%
	Κορίτσι	0,0%	10,0%	6,7%	20,0%	63,3%
Αλβανική	Αγόρι	3,8%	7,7%	26,9%	15,4%	46,2%
	Κορίτσι	7,1%	7,1%	14,3%	7,1%	64,3%

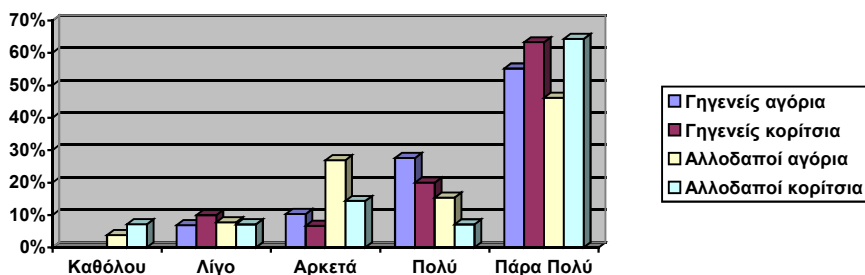
Έλληνες  $p=0,819$

Αλλοδαποί  $p=0,752$

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι στους γηγενείς μαθητές και ειδικότερα στα αγόρια η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό, 55,2%. Επίσης, στα αγόρια που ανήκουν στην ομάδα των μαθητών από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες παρατηρούμε ότι το ποσοστό των απαντήσεων στη διαβάθμιση «Καθόλου» ανέρχεται στο 3,8% καθώς επίσης και ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεών τους, 46,2%, συγκεντρώνεται στη διαβάθμιση «Πάρα πολύ». Τα παραπάνω, λοιπόν, δείχνουν ότι στα αγόρια από την ομάδα των γηγενών μαθητών είναι μεγαλύτερη η πίστη ότι αξίζουν, ως εσωτερικό κίνητρο για την βελτίωση των επιδόσεών τους, εν συγκρίσει με τα αγόρια από την ομάδα των μαθητών από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες. Επιπλέον, στους γηγενείς μαθητές το ποσοστό των απαντήσεων των κοριτσιών στη διαβάθμιση «Λίγο» ανέρχεται στο 10%, ενώ στους μαθητές από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες οι απαντήσεις κατανέμονται ισομερώς με ποσοστό 7,1% στις διαβαθμίσεις «Καθόλου», «Λίγο» και «Πολύ». Επιπροσθέτως, η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό και από τα κορίτσια αλβανικής καταγωγής και από τα κορίτσια ελληνικής καταγωγής, με τις πρώτες να συγκεντρώνουν ελάχιστα υψηλότερο ποσοστό από τις τελευταίες, κάτι που δείχνει ότι στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής η πίστη ότι αξίζουν λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για την βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια ελληνικής καταγωγής. Τέλος, παρατηρούμε ότι και στις δυο ομάδες μαθητών η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά απαντήσεων από τα κορίτσια, κάτι που δείχνει ότι τόσο στα κορίτσια ελληνικής καταγωγής όσο και στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής η πίστη ότι αξίζουν λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο βελτίωσης των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια των αντίστοιχων ομάδων.



**Γράφημα 4: Η πίστη του μαθητή ότι αξίζει ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**



Από τη στατιστική επεξεργασία προκύπτει ότι για τους Έλληνες  $p=0,819$  και για τους Αλλοδαπούς  $p=0,752$ , γεγονός που υποδεικνύει ότι τα αποτελέσματά μας δεν είναι στατιστικώς σημαντικά, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού δείγματος.

Στον πίνακα 5, βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Θέλεις να γίνεις καλύτερος μαθητής γιατί πιστεύεις ότι έχεις τις δυνατότητες», σύμφωνα με την εθνικότητα και το φύλο.

**Πίνακας 5: Η πίστη του μαθητή ότι έχει δυνατότητες ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**

Εθνικότητα \ Διαβαθμίσεις		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ελληνική	Αγόρι	0,0%	0,0%	10,0%	23,3%	66,7%
	Κορίτσι	10,0%	3,3%	3,3%	6,7%	76,7%
Αλβανική	Αγόρι	3,8%	7,7%	19,2%	23,1%	46,2%
	Κορίτσι	0,0%	14,3%	7,1%	28,6%	50,0%

Έλληνες  $p=0,092$

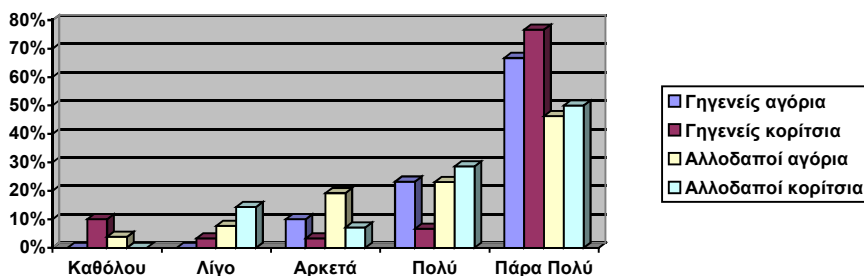
Αλλοδαποί  $p=0,743$

Όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 0% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 0%, επίσης, «Λίγο», το 10% «Αρκετά», το 23,3% «Πολύ» και το υπόλοιπο 66,7% «Πάρα πολύ». Αναφορικά με τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, το 3,8% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 7,7% απαντά «Λίγο», το 19,2% «Αρκετά», το 23,1% «Πολύ» και το 46,2% «Πάρα πολύ». Επίσης, όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 10% των κοριτσιών απαντά «Καθόλου», το 3,3% απαντά «Λίγο», το 3,3%, επίσης, απαντά «Αρκετά», το 6,7% «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 76,7% απαντά «Πάρα πολύ». Από την άλλη το 0% των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής απαντά «Καθόλου», το 14,3% «Λίγο», το 7,1% «Αρκετά», το 28,6% «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 50% «Πάρα πολύ».

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι στους γηγενείς μαθητές και ειδικότερα στα αγόρια το ποσοστό των απαντήσεων στις διαβαθμίσεις «Καθόλου» και «Λίγο» είναι

μηδενικό και η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» είναι αυτή που συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό απαντήσεων, 66,7%, ενώ στα αγόρια αλβανικής καταγωγής το ποσοστό των απαντήσεων στη διαβάθμιση «Καθόλου» ανέρχεται στο 3,8% και η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων, 46,2%. Από τα παραπάνω, λοιπόν, φαίνεται ότι στα αγόρια ελληνικής καταγωγής η πίστη ότι έχουν δυνατότητες λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για την βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια που ανήκουν στην πολιτισμικά διαφορετική ομάδα. Επιπλέον, το ποσοστό των απαντήσεων των κοριτσιών που ανήκουν στην ομάδα των γηγενών μαθητών στη διαβάθμιση «Καθόλου» ανέρχεται στο 10%, σε αντίθεση με το ποσοστό των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής που στην ίδια διαβάθμιση είναι μηδενικό, ενώ και στις δυο ομάδες η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» είναι αυτή που συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό, με τη μόνη διαφορά ότι στις πρώτες ανέρχεται στο 76,7% ενώ στις τελευταίες μόλις στο 50%. Από το γεγονός αυτό διαπιστώνουμε ότι στα κορίτσια ελληνικής καταγωγής η πίστη ότι έχουν δυνατότητες λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο βελτίωσης των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής. Τέλος, παρατηρούμε ότι η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» τόσο στην ομάδα των γηγενών μαθητών όσο και στην ομάδα των αλλοδαπών μαθητών συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεων από τα κορίτσια, γεγονός που δείχνει ότι στα κορίτσια η πίστη ότι έχουν δυνατότητες αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο βελτίωσης των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια των αντιστοιχων ομάδων.

**Γράφημα 5: Η πίστη του μαθητή ότι έχει δυνατότητες ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**



Από τη στατιστική επεξεργασία προκύπτει ότι για τους Έλληνες  $p=0,092$  και για τους Αλλοδαπούς  $p=0,743$ , γεγονός που υποδεικνύει ότι τα αποτελέσματά μας δεν είναι στατιστικώς σημαντικά, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού δείγματος.

#### 4.1.1 Συμπεράσματα

Μετά από την ανάλυση των παραπάνω αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτουν ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με την θέληση των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους σύμφωνα με την εθνικότητα και το φύλο.

Αρχικά, όσον αφορά στην περηφάνια των μαθητών ως εσωτερικό κίνητρο για

τη βελτίωση των επιδόσεών τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στα γηγενή αγόρια η περηφάνια αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες. Ομοίως και στα γηγενή κορίτσια η περηφάνια αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια που προέρχονται από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες. Επίσης, τόσο στα γηγενή αγόρια όσο και στα αγόρια αλβανικής καταγωγής φαίνεται ότι η περηφάνια αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα γηγενή κορίτσια και στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής αντίστοιχα.

Στη συνέχεια, όσον αφορά στη χρησιμότητα ως εσωτερικό κίνητρο για τους μαθητές για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η χρησιμότητα αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τους μαθητές ελληνικής καταγωγής για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στους μαθητές αλβανικής καταγωγής, όπως επίσης, ότι η χρησιμότητα αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τις μαθήτριες ελληνικής καταγωγής για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στις μαθήτριες αλβανικής καταγωγής. Ακόμη, η χρησιμότητα αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τα κορίτσια ελληνικής καταγωγής για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια ελληνικής καταγωγής, ενώ η χρησιμότητα αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τα αγόρια αλβανικής καταγωγής για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής.

Έπειτα, όσον αφορά στη προσφορά των μαθητών στον εαυτό τους ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στα γηγενή αγόρια η προσφορά στον εαυτό τους αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες. Ομοίως και στα γηγενή κορίτσια η προσφορά στον εαυτό τους αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες. Επιπλέον, τόσο στα γηγενή αγόρια όσο και αλλοδαπά αγόρια, η προσφορά στον εαυτό τους αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα γηγενή και αλλοδαπά κορίτσια αντίστοιχα.

Επίσης, όσον αφορά στην πίστη των μαθητών ότι αξίζουν ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στα αγόρια ελληνικής καταγωγής η πίστη τους ότι αξίζουν αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια αλβανικής καταγωγής. Από την άλλη, η πίστη των μαθητριών αλβανικής καταγωγής ότι αξίζουν φαίνεται ότι αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στις μαθήτριες ελληνικής καταγωγής. Ωστόσο, τόσο στα κορίτσια ελληνικής καταγωγής όσο και στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής η πίστη τους ότι αξίζουν αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια ελληνικής και αλβανικής καταγωγής αντίστοιχα.

Επιπροσθέτως, όσον αφορά στην πίστη των μαθητών ότι έχουν δυνατότητες ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στους γηγενείς μαθητές η πίστη τους ότι έχουν δυνατότητες αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στους αλλοδαπούς μαθητές. Ομοίως, και στις γηγενείς μαθήτριες η πίστη τους ότι έχουν δυνατότητες αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στις αλλοδαπές μαθήτριες. Ακόμη, τόσο στα γηγενή κορίτσια όσο και στα κορίτσια αλβανικής κατα-

γωγής η πίστη τους ότι έχουν δυνατότητες αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα γηγενή αγόρια και στα αγόρια αλβανικής καταγωγής αντίστοιχα.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι παρόλο που το  $p > 0,05$  λόγω του μικρού δείγματος μας και επομένως τα αποτελέσματά μας δεν μπορούν να θεωρηθούν στατιστικώς σημαντικά, ωστόσο δεν μας αφαιρείται το δικαίωμα να διατυπώσουμε και να δεχθούμε τις εξής διαπιστώσεις: α) τα εσωτερικά κίνητρα που αναφέρθηκαν σε αυτό το υποκεφάλαιο είναι ισχυρότερα στους γηγενείς μαθητές (αγόρια - κορίτσια) από ότι τους μαθητές αλβανικής καταγωγής (αγόρια - κορίτσια), β) τα συγκεκριμένα εσωτερικά κίνητρα είναι ισχυρότερα στα γηγενή αγόρια από ότι στα αλλοδαπά αγόρια και γ) τα ίδια εσωτερικά κίνητρα είναι ισχυρότερα στα γηγενή κορίτσια από ότι στα αλλοδαπά κορίτσια, εκτός από αυτό της πίστης ότι αξίζουν που είναι ισχυρότερο στις τελευταίες.

## 4.2. Η μελέτη ως εσωτερικό κίνητρο για την βελτίωση των επιδόσεων

Στους πίνακες που ακολουθούν θα παρατηρήσουμε τις απαντήσεις των μαθητών σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τη μελέτη αυτών ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους.

Στον πίνακα 6, βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Διαβάξεις γιατί σ' αρέσει να μαθαίνεις καινούργια πράγματα χρήσιμα για σένα», σύμφωνα με την εθνικότητα και το φύλο.

**Πίνακας 6: Η εκμάθηση καινούργιων πραγμάτων χρήσιμων για το μαθητή ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**

Εθνικότητα		Διαβαθμίσεις	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ελληνική	Αγόρι		0,0%	0,0%	13,3%	13,3%	73,3%
	Κορίτσι		0,0%	6,7%	3,3%	16,7%	73,3%
Αλβανική	Αγόρι		3,8%	0,0%	3,8%	11,5%	80,8%
	Κορίτσι		0,0%	0,0%	0,0%	42,9%	57,1%

Έλληνες  $p=0,271$

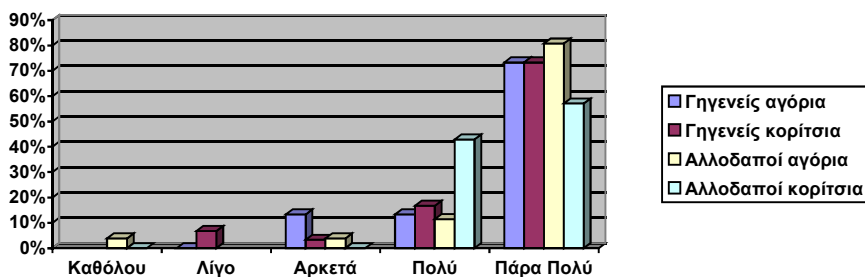
Αλλοδαποί  $p=0,125$

Όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 0% των αγοριών απαντά «Λίγο», το 13,3% «Αρκετά», το 13,3%, επίσης, «Πολύ» και το υπόλοιπο 73,3% «Πάρα πολύ». Αναφορικά με τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, το 3,8% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 3,8%, επίσης, απαντά «Αρκετά», το 11,5% «Πολύ» και το 80,8% «Πάρα πολύ». Επίσης, όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 6,7% των κοριτσιών απαντά «Λίγο»,

το 3,3% απαντά «Αρκετά», το 16,7% «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 73,3% απαντά «Πάρα πολύ». Από την άλλη το 0% των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής απαντά «Καθόλου», το 0%, επίσης, «Αρκετά», το 42,9% «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 57,1% «Πάρα πολύ».

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι στους γηγενείς μαθητές και ειδικότερα στα αγόρια το ποσοστό των απαντήσεων στην διαβάθμιση «Λίγο» είναι μηδενικό, ενώ οι απαντήσεις κατανέμονται ισομερώς στις διαβαθμίσεις «Αρκετά» και «Πολύ» με ποσοστό 13,3%. Στην ίδια ομάδα, το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων συγκεντρώνει η διαβάθμιση «Πάρα πολύ», 73,3%, κάτι που συμβαίνει και στην ομάδα των μαθητών αλβανικής καταγωγής με ποσοστό όμως 80,8%. Από το τελευταίο συμπεραίνουμε ότι στα αγόρια αλβανικής καταγωγής, η εκμάθηση καινούργιων πραγμάτων που οι ίδιοι θεωρούν χρήσιμα για αυτούς, αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για την βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια ελληνικής καταγωγής. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό απαντήσεων και από τα κορίτσια που ανήκουν στην ομάδα των γηγενών μαθητών και από τα κορίτσια που ανήκουν στην ομάδα των μαθητών από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες, με τις πρώτες να συγκεντρώνουν μεγαλύτερο ποσοστό από τις τελευταίες, κάτι που σημαίνει ότι στα κορίτσια ελληνικής καταγωγής η εκμάθηση καινούργιων πραγμάτων χρήσιμων για αυτές λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο εν συγκρίσει με τις μαθήτριες αλβανικής καταγωγής. Τέλος, παρατηρούμε ότι στην ομάδα των γηγενών μαθητών, τα αγόρια και τα κορίτσια συγκεντρώνουν το ίδιο ποσοστό απαντήσεων στη διαβάθμιση «Πάρα πολύ», σε αντίθεση με την ομάδα των αλλοδαπών όπου τα αγόρια συγκεντρώνουν πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια, γεγονός που δείχνει ότι στη μεν πρώτη περίπτωση η εκμάθηση καινούργιων πραγμάτων χρήσιμων για τον εαυτό τους αποτελεί εξίσου ισχυρό εσωτερικό κίνητρο βελτίωσης των επιδόσεων τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια, στη δε δεύτερη περίπτωση δείχνει ότι για τα αγόρια αποτελεί ισχυρότερο από ότι στα κορίτσια.

**Γράφημα 6: Η εκμάθηση καινούργιων πραγμάτων χρήσιμων για το μαθητή ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**



Από τη στατιστική επεξεργασία προκύπτει ότι για τους Έλληνες  $p=0,271$  και για τους Αλλοδαπούς  $p=0,125$ , γεγονός που υποδεικνύει ότι τα αποτελέσματά μας δεν είναι στατιστικώς σημαντικά, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού δείγματος.

Στον πίνακα 7, βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Διαβά-

ζεις γιατί σου αρέσει γενικά το διάβασμα», σύμφωνα με την εθνικότητα και το φύλο.

**Πίνακας 7: Η αγάπη του μαθητή για το διάβασμα ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**

Εθνικότητα \ Διαβαθμίσεις		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ελληνική	Αγόρι	6,9%	3,4%	24,1%	13,8%	51,7%
	Κορίτσι	13,3%	6,7%	6,7%	23,3%	50,0%
Αλβανική	Αγόρι	3,8%	23,1%	15,4%	50,0%	7,7%
	Κορίτσι	2,5%	15,0%	22,5%	37,5%	22,5%

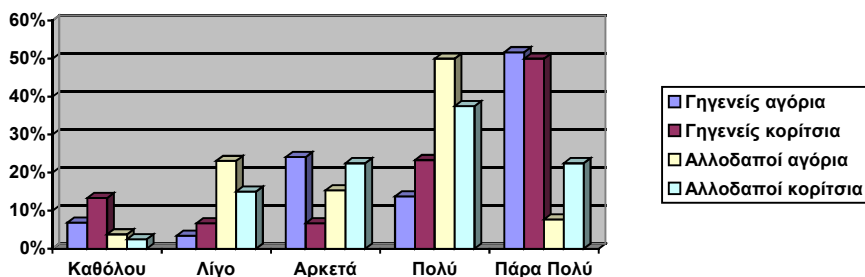
Έλληνες  $p=0,333$

Αλλοδαποί  $p=0,003$

Όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 6,9% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 3,4% «Λίγο», το 24,1% «Αρκετά», το 13,8%, «Πολύ» και το υπόλοιπο 51,7% «Πάρα πολύ». Αναφορικά με τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, το 3,8% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 23,1% «Λίγο», το 15,4% απαντά «Αρκετά», το 50% «Πολύ» και το 7,7% «Πάρα πολύ». Επίσης, όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 13,3% των κοριτσιών απαντά «Καθόλου», το 6,7% «Λίγο», το 6,7%, επίσης, «Αρκετά», το 23,3% «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 50% απαντά «Πάρα πολύ». Από την άλλη το 2,5% των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής απαντά «Καθόλου», το 15% «Λίγο», το 22,5% «Αρκετά», το 37,5% «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 22,5% «Πάρα πολύ».

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι στους γηγενείς μαθητές και ειδικότερα στα αγόρια η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό, 51,7%, ενώ στα αγόρια που ανήκουν στην ομάδα των αλλοδαπών μαθητών παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνει η διαβάθμιση «Πολύ». Τα παραπάνω, λοιπόν, δείχνουν ότι στα γηγενή αγόρια είναι μεγαλύτερη η αγάπη για το διάβασμα ως εσωτερικό κίνητρο για την βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια αλβανικής καταγωγής. Επιπλέον, η διαβάθμιση «Πολύ» συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό και από τα κορίτσια που ανήκουν στην ομάδα των αλλοδαπών μαθητών, ενώ η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό από τα κορίτσια που ανήκουν στην ομάδα των γηγενών μαθητών, στοιχεία που σημαίνουν ότι στα κορίτσια ελληνικής καταγωγής η αγάπη για το διάβασμα ως εσωτερικό κίνητρο βελτίωσης των επιδόσεών τους είναι μεγαλύτερη εν συγκρίσει με τα κορίτσια αλβανικής καταγωγής. Τέλος, παρατηρούμε ότι η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» στην ομάδα των γηγενών μαθητών συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά των απαντήσεων από τα αγόρια, κάτι που σημαίνει ότι η αγάπη τους για το διάβασμα ως εσωτερικό κίνητρο για την βελτίωση των επιδόσεών τους είναι μεγαλύτερη από ότι στα κορίτσια, ενώ στην ομάδα των μαθητών αλβανικής καταγωγής η ίδια διαβάθμιση συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά των απαντήσεων από τα κορίτσια, κάτι που σημαίνει ότι αυτά έχουν μεγαλύτερη αγάπη για το διάβασμα ως κίνητρο βελτίωσης των επιδόσεών τους από ότι τα αγόρια.

**Γράφημα 7: Η αγάπη του μαθητή για το διάβασμα ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**



Από τη στατιστική επεξεργασία προκύπτει ότι για τους Έλληνες  $p=0,333$  και για τους Αλλοδαπούς  $p=0,003$ , γεγονός που υποδεικνύει ότι τα αποτελέσματά μας δεν είναι στατιστικώς σημαντικά, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού δείγματος.

Στον πίνακα 8, βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Διαβάζεις γιατί δεν σου αρέσει να κάνεις λάθη», σύμφωνα με την εθνικότητα και το φύλο.

**Πίνακας 8: Η δυσαρέσκεια του μαθητή απέναντι στα λάθη ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**

Εθνικότητα \ Διαβαθμίσεις		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ελληνική	Αγόρι	13,3%	10,0%	0,0%	20,0%	56,7%
	Κορίτσι	3,3%	6,7%	3,3%	40,0%	46,7%
Αλβανική	Αγόρι	26,9%	11,5%	7,7%	19,2%	34,6%
	Κορίτσι	7,7%	23,1%	0,0%	23,1%	46,2%

Έλληνες  $p=0,259$

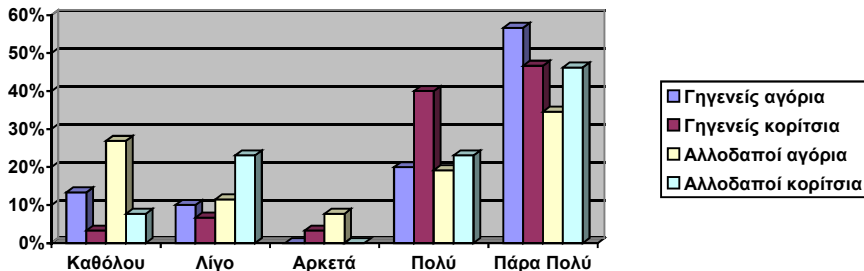
Αλλοδαποί  $p=0,452$

Όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 13,3% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 10% «Λίγο», το 0% «Αρκετά», το 20%, «Πολύ» και το υπόλοιπο 56,7% «Πάρα πολύ». Αναφορικά με τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, το 26,9% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 11,5% «Λίγο», το 7,7% απαντά «Αρκετά», το 19,2% «Πολύ» και το 34,6% «Πάρα πολύ». Επίσης, όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 3,3% των κοριτσιών απαντά «Καθόλου», το 6,7% «Λίγο», το 3,3%, «Αρκετά», το 40% «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 46,7% απαντά «Πάρα πολύ». Από την άλλη το 7,7% των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής απαντά «Καθόλου», το 23,1% «Λίγο», το 0% «Αρκετά», το 23,1% «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 46,2% «Πάρα πολύ».

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι στους γηγενείς μαθητές και ειδικότερα στα αγόρια η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» είναι αυτή που συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσο-

στό των απαντήσεων, 56,7%, κάτι που συμβαίνει και στα αγόρια αλβανικής καταγωγής με ποσοστό όμως 34,6%. Από το γεγονός αυτό συμπεραίνουμε ότι η δυσарέσκεια των Ελλήνων μαθητών απέναντι στα λάθη λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για την βελτίωση των επιδόσεών τους εν συγκρίσει με τους Αλβανούς μαθητές. Επίσης, στα αγόρια που ανήκουν στην ομάδα των γηγενών μαθητών το ποσοστό των απαντήσεων στη διαβάθμιση «Αρκετά» είναι μηδενικό, ενώ στους αλλοδαπούς μαθητές το ποσοστό στην ίδια διαβάθμιση ανέρχεται στο 7,7%. Επιπλέον, η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεων και από τα κορίτσια ελληνικής καταγωγής και από τα κορίτσια αλβανικής καταγωγής, με τις πρώτες να έχουν ελάχιστο υψηλότερο ποσοστό (46,7%) από τις τελευταίες (46,2%), στη διαβάθμιση όμως «Πολύ» οι πρώτες συγκεντρώνουν ποσοστό απαντήσεων 40% ενώ οι τελευταίες ποσοστό 23,1%. Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι στις γηγενείς μαθήτριες η δυσарέσκεια απέναντι στα λάθη αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο βελτίωσης των επιδόσεών τους από ότι στις μαθήτριες αλβανικής καταγωγής. Τέλος, παρατηρούμε ότι στην ομάδα των γηγενών μαθητών η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεων από τα αγόρια, κάτι που δείχνει ότι τα στα ίδια η δυσарέσκεια απέναντι στα λάθη αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο βελτίωσης των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια, ενώ στην ομάδα των αλλοδαπών μαθητών συμβαίνει το ακριβώς αντίθετο, δηλαδή τα κορίτσια συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά από τα αγόρια.

**Γράφημα 8: Η δυσарέσκεια του μαθητή απέναντι στα λάθη ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**



Από τη στατιστική επεξεργασία προκύπτει ότι για τους Έλληνες  $p=0,259$  και για τους Αλλοδαπούς  $p=0,452$ , γεγονός που υποδεικνύει ότι τα αποτελέσματά μας δεν είναι στατιστικώς σημαντικά, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού δείγματος.

Στον πίνακα 9, βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Διαβάξεις γιατί έτσι θα μπορείς να κάνεις τη δουλειά που σου αρέσει», σύμφωνα με την εθνικότητα και το φύλο.

Όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 0% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 13,8% «Λίγο», το 6,9% «Αρκετά», το 17,2%, «Πολύ» και το υπόλοιπο 62,1% «Πάρα πολύ». Αναφορικά με τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, το 3,8% των αγοριών απαντά «Λίγο», το 11,5% απαντά «Αρκετά», το 23,1% «Πολύ» και το 61,5% «Πάρα πολύ». Επί-



σης, όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 6,9% των κοριτσιών απαντά «Καθόλου», το 0% «Λίγο», το 6,9%, επίσης, «Αρκετά», το 3,4% «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 82,8% απαντά «Πάρα πολύ». Από την άλλη το 0% των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής απαντά «Λίγο», το 14,3% «Αρκετά», το 14,3%, επίσης, «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 71,4% «Πάρα πολύ».

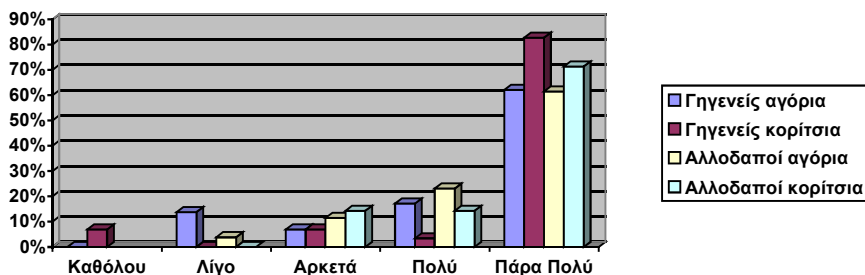
**Πίνακας 9: Οι επαγγελματικές βλέψεις του μαθητή ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**

Εθνικότητα \ Διαβαθμίσεις		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ελληνική	Αγόρι	0,0%	13,8%	6,9%	17,2%	62,1%
	Κορίτσι	6,9%	0,0%	6,9%	3,4%	82,8%
Αλβανική	Αγόρι	0,0%	3,8%	11,5%	23,1%	61,5%
	Κορίτσι	0,0%	0,0%	14,3%	14,3%	71,4%

Έλληνες  $p=0,049$

Αλλοδαποί  $p=0,781$

**Γράφημα 9: Οι επαγγελματικές βλέψεις του μαθητή ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**



Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι στους γηγενείς μαθητές και ειδικότερα στα αγόρια το ποσοστό των απαντήσεων στην διαβάθμιση «Καθόλου» είναι μηδενικό, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων συγκεντρώνει η διαβάθμιση «Πάρα πολύ», 62,1%. Η ίδια διαβάθμιση συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων και στην ομάδα των αλλοδαπών μαθητών, με χαμηλότερο όμως ποσοστό, 61,5%, από τους γηγενείς μαθητές, κάτι που δείχνει πως οι επαγγελματικές βλέψεις των γηγενών μαθητών λειτουργούν ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο βελτίωσης των επιδόσεών τους από ότι στους αλλοδαπούς μαθητές. Επιπλέον, η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό και από τα κορίτσια ελληνικής καταγωγής και από τα κορίτσια αλβανικής καταγωγής, με τις πρώτες να σημειώνουν υψηλότερο ποσοστό από τις τελευταίες, γεγονός που δείχνει ότι στις μαθήτριες ελληνικής καταγωγής οι επαγγελματικές βλέψεις λειτουργούν ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για την βελτίωση των επιδόσεών

τους από ότι στις μαθήτριες ελληνικής καταγωγής. Επίσης, στα κορίτσια και από τις δυο ομάδες, το ποσοστό των απαντήσεων στην διαβάθμιση «Λίγο» είναι μηδενικό, ενώ στα αγόρια ανέρχεται στα εξής ποσοστά: 13,8% (γηγενείς μαθητές) και 3,8% (αλλοδαποί μαθητές). Τέλος, και στις δυο ομάδες η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά από τα κορίτσια, κάτι που δείχνει ότι στα κορίτσια οι επαγγελματικές βλέψεις αποτελούν ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο βελτίωσης των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια.

Από τη στατιστική επεξεργασία προκύπτει ότι για τους Έλληνες  $p=0,049$  και για τους Αλλοδαπούς  $p=0,781$ , γεγονός που υποδεικνύει ότι τα αποτελέσματά μας δεν είναι στατιστικώς σημαντικά, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού δείγματος.

Στον πίνακα 10, βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Διαβάξεις γιατί με το διάβασμα περνάς τον ελεύθερο χρόνο σου ευχάριστα», σύμφωνα με την εθνικότητα και το φύλο.

**Πίνακας 10: Η ευχαρίστηση που λαμβάνει ο μαθητής από το διάβασμα ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**

Εθνικότητα \ Διαβαθμίσεις		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ελληνική	Αγόρι	23,3%	6,7%	10,0%	23,3%	36,7%
	Κορίτσι	24,1%	3,4%	10,3%	24,1%	37,9%
Αλβανική	Αγόρι	11,5%	11,5%	15,4%	23,1%	38,5%
	Κορίτσι	0,0%	14,3%	28,6%	28,6%	28,6%

Έλληνες  $p=0,989$

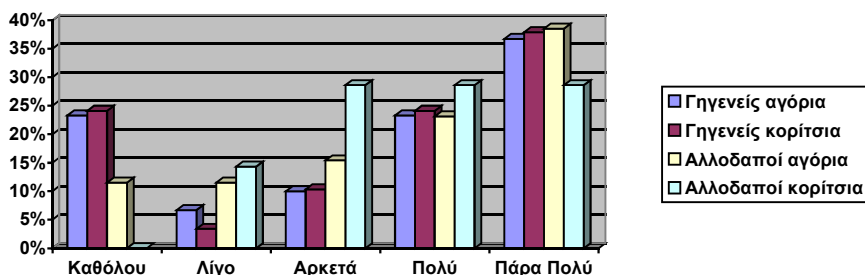
Αλλοδαποί  $p=0,587$

Όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 23,3% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 6,7% «Λίγο», το 10% «Αρκετά», το 23,3% «Πολύ» και το υπόλοιπο 36,7% «Πάρα πολύ». Αναφορικά με τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, το 11,5% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 11,5%, επίσης, απαντά «Λίγο», το 15,4% «Αρκετά», το 23,1% «Πολύ» και το 38,5% «Πάρα πολύ». Επίσης, όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 24,1% των κοριτσιών απαντά «Καθόλου», το 3,4% «Λίγο», το 10,3% «Αρκετά», το 24,1% «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 37,9% απαντά «Πάρα πολύ». Από την άλλη το 0% των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής απαντά «Καθόλου», το 14,3% «Λίγο», το 28,6% «Αρκετά», το 28,6%, επίσης, «Πολύ» και το υπόλοιπο 28,6% «Πάρα πολύ».

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι τόσο στους γηγενείς όσο και στους αλλοδαπούς μαθητές η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά των απαντήσεων και, συγκεκριμένα, 36,7% με 38,5% αντίστοιχα. Αν και η διαφορά των δυο ποσοστών δεν είναι αρκετά μεγάλη, ωστόσο θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ευχαρίστηση που λαμβάνουν οι γηγενείς μαθητές από το διάβασμα ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους είναι μεγαλύτερη από ότι στους αλλοδαπούς μαθητές. Επί-

σης, στους αλλοδαπούς μαθητές τα ποσοστά στις διαβαθμίσεις «Καθόλου» και «Λίγο» κατανέμονται ισομερώς σε ποσοστό 11,5%, ενώ στους γηγενείς μαθητές ανέρχονται σε ποσοστά 23,3% και 6,7% αντίστοιχα. Επιπλέον, στα κορίτσια που ανήκουν στην ομάδα των αλλοδαπών μαθητών το υψηλότερο ποσοστό 28,6% κατανέμεται ισομερώς στις διαβαθμίσεις «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ», ενώ στα κορίτσια που ανήκουν στην ομάδα των γηγενών το υψηλότερο ποσοστό 37,9% συγκεντρώνεται μόνο στη διαβάθμιση «Πάρα πολύ». Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι η ευχαρίστηση που λαμβάνουν από το διάβασμα οι μαθήτριες ελληνικής καταγωγής αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στις μαθήτριες αλβανικής καταγωγής. Τέλος, παρατηρούμε ότι διαβάθμιση «Πάρα πολύ» στην ομάδα των γηγενών μαθητών συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά των απαντήσεων από τα αγόρια, κάτι που μαρτυρά ότι η ευχαρίστηση που λαμβάνουν τα αγόρια από το διάβασμα λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο βελτίωσης των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια, ενώ στην ομάδα των αλλοδαπών μαθητών η ίδια διαβάθμιση συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά των απαντήσεων από τα κορίτσια, κάτι που μαρτυρά ακριβώς το αντίστροφο.

**Γράφημα 10: Η ευχαρίστηση που λαμβάνει ο μαθητής από το διάβασμα ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**



Από τη στατιστική επεξεργασία προκύπτει ότι για τους Έλληνες  $p=0,989$  και για τους Αλλοδαπούς  $p=0,587$ , γεγονός που υποδεικνύει ότι τα αποτελέσματά μας δεν είναι στατιστικώς σημαντικά, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού δείγματος.

#### 4.2.1 Συμπεράσματα

Μετά από την ανάλυση των παραπάνω αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτουν ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με την μελέτη των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους σύμφωνα με την εθνικότητα και το φύλο.

Αρχικά, όσον αφορά στην εκμάθηση καινούργιων πραγμάτων χρήσιμων για τους μαθητές ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στα αγόρια αλβανικής καταγωγής η εκμάθηση καινούργιων πραγμάτων χρήσιμων για αυτούς αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα γηγενή αγόρια. Ακόμη, στα κορίτσια ελληνικής καταγωγής

η εκμάθηση καινούργιων πραγμάτων χρήσιμων για τον εαυτό τους αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής. Επιπλέον, στα αγόρια αλβανικής καταγωγής η εκμάθηση καινούργιων πραγμάτων χρήσιμων για τον εαυτό τους αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής, ενώ φαίνεται ότι στα αγόρια και στα κορίτσια ελληνικής καταγωγής αποτελεί εξίσου ισχυρό εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους.

Στη συνέχεια, όσον αφορά στην αγάπη των μαθητών για το διάβασμα ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στα γηγενή αγόρια η αγάπη για το διάβασμα αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αλλοδαπά αγόρια. Ομοίως, στα κορίτσια ελληνικής καταγωγής η αγάπη για το διάβασμα αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής. Επίσης, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στα γηγενή αγόρια η αγάπη για το διάβασμα αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα γηγενή κορίτσια, ενώ στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής η αγάπη για το διάβασμα αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο από ότι στα αγόρια αλβανικής καταγωγής.

Έπειτα, όσον αφορά στη δυσαρέσκεια των μαθητών απέναντι στα λάθη ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στα γηγενή αγόρια η δυσαρέσκεια απέναντι στα λάθη αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αλλοδαπά αγόρια και ότι στα γηγενή κορίτσια αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αλλοδαπά κορίτσια. Ακόμη, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στα γηγενή αγόρια η δυσαρέσκεια απέναντι στα λάθη αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα γηγενή κορίτσια, ενώ στα αλλοδαπά κορίτσια αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αλλοδαπά αγόρια.

Επιπλέον, όσον αφορά στις επαγγελματικές βλέψεις των μαθητών ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στους γηγενείς μαθητές οι επαγγελματικές βλέψεις τους αποτελούν ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στους αλλοδαπούς μαθητές και στα γηγενή κορίτσια αποτελούν ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αλλοδαπά κορίτσια. Ακόμη, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τόσο στα γηγενή κορίτσια όσο και στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής οι επαγγελματικές βλέψεις τους αποτελούν ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα γηγενή αγόρια και στα αγόρια αλβανικής καταγωγής αντίστοιχα.

Επιπροσθέτως, όσον αφορά στην ευχαρίστηση που λαμβάνουν οι μαθητές από το διάβασμα ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στους αλλοδαπούς μαθητές η ευχαρίστηση που λαμβάνουν από το διάβασμα αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, ενώ στα γηγενή κορίτσια αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αλλοδαπά κορίτσια. Επίσης, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στα αγόρια αλβανικής καταγωγής η ευχαρίστηση που λαμβάνουν από το διάβασμα αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής, ενώ στα κορίτσια ελληνικής καταγωγής αποτελεί ισχυ-

ρότερο εσωτερικό για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια ελληνικής καταγωγής.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι παρόλο που το  $p > 0,05$  λόγω του μικρού δείγματός μας και επομένως τα αποτελέσματά μας δεν μπορούν να θεωρηθούν στατιστικώς σημαντικά, ωστόσο δεν μας αφαιρείται το δικαίωμα να διατυπώσουμε και να δεχθούμε τις εξής διαπιστώσεις: α) τα εσωτερικά κίνητρα που αναφέρθηκαν σε αυτό το υποκεφάλαιο είναι ισχυρότερα στους γηγενείς μαθητές (αγόρια - κορίτσια) από ότι τους μαθητές αλβανικής καταγωγής (αγόρια - κορίτσια), β) τα συγκεκριμένα εσωτερικά κίνητρα είναι ισχυρότερα στα γηγενή κορίτσια από ότι στα αλλοδαπά κορίτσια και γ) τα ίδια εσωτερικά κίνητρα είναι ισχυρότερα στα γηγενή αγόρια από ότι στα αλλοδαπά αγόρια, εκτός από αυτά της εκμάθησης καινούργιων πραγμάτων χρήσιμων για τον εαυτό τους και της ευχαρίστησης που λαμβάνουν από το διάβασμα, που είναι ισχυρότερα στους τελευταίους.

### **4.3. Η συμμετοχή στην τάξη ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεων**

Στους πίνακες που ακολουθούν θα παρατηρήσουμε τις απαντήσεις των μαθητών σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την συμμετοχή αυτών στην τάξη ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους.

Στον πίνακα 11, βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Όταν ρωτά ο δάσκαλος στην τάξη απαντάς γιατί νιώθεις περήφανος», σύμφωνα με την εθνικότητα και το φύλο.

**Πίνακας 11: Η περηφάνια του μαθητή ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**

Εθνικότητα \ Διαβαθμίσεις		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ελληνική	Αγόρι	10,3%	0,0%	6,9%	27,6%	55,2%
	Κορίτσι	3,4%	3,4%	17,2%	24,1%	51,7%
Αλβανική	Αγόρι	0,0%	15,4%	15,4%	7,7%	61,5%
	Κορίτσι	0,0%	15,4%	15,4%	30,8%	38,5%

Έλληνες  $p=0,496$

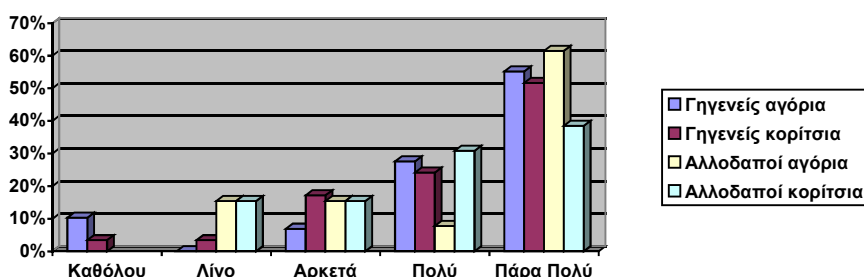
Αλλοδαποί  $p=0,277$

Όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 10,3% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 0% «Λίγο», το 6,9% «Αρκετά», το 27,6% «Πολύ» και το υπόλοιπο 55,2% «Πάρα πολύ». Αναφορικά με τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, το 15,4% των αγοριών απαντά «Λίγο», το 15,4%, επίσης, απαντά «Αρκετά», το 7,7% «Πολύ» και το 61,5% «Πάρα πολύ». Επίσης, όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 3,4% των κοριτσιών απαντά «Καθόλου», το 3,4%, επίσης, «Λίγο», το 17,2% «Αρκετά», το 24,1% «Πολύ» ενώ

το υπόλοιπο 51,7% απαντά «Πάρα πολύ». Από την άλλη το 15,4% των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής απαντά «Λίγο», το 15,4%, επίσης, «Αρκετά», το 30,8% «Πολύ» και το υπόλοιπο 38,5% «Πάρα πολύ».

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι όσον αφορά στα αγόρια, τόσο στους γηγενείς όσο και στους αλλοδαπούς μαθητές, η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, 55,2% και 61,5% αντίστοιχα, κάτι που σημαίνει ότι η περηφάνια των μαθητών αλβανικής καταγωγής αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για την βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στους μαθητές ελληνικής καταγωγής. Επίσης, στα αγόρια που ανήκουν στην ομάδα των γηγενών, το ποσοστό των απαντήσεων στην διαβάθμιση «Λίγο» είναι μηδενικό, ενώ στους μαθητές αλβανικής καταγωγής το ποσοστό ανέρχεται στο 15,4% και κατανέμεται ισομερώς και στη διαβάθμιση «Αρκετά». Επιπλέον, η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά και από τα κορίτσια που ανήκουν στην ομάδα των γηγενών μαθητών (51,7%) και από τα κορίτσια που ανήκουν στην ομάδα των αλλοδαπών μαθητών (38,5%), με διαφορά όμως τέτοια στα ποσοστά, τα οποία δείχνουν ότι στα κορίτσια ελληνικής καταγωγής η περηφάνια αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για την βελτίωση των επιδόσεων εν συγκρίσει με τα κορίτσια αλβανικής καταγωγής. Επιπροσθέτως, παρατηρούμε ότι στην ομάδα των αλλοδαπών μαθητών τα ποσοστά των απαντήσεων τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών στις διαβαθμίσεις «Λίγο» και «Αρκετά» είναι τα ίδια, και ανέρχονται στο 15,4%. Τέλος, παρατηρούμε ότι και στην ομάδα των γηγενών και στην ομάδα των αλλοδαπών μαθητών η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά από τα αγόρια, στοιχεία που δείχνουν ότι στα αγόρια η περηφάνια είναι ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για την βελτίωση των επιδόσεών τους εν συγκρίσει με τα κορίτσια.

**Γράφημα 11: Η περηφάνια του μαθητή ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**



Από τη στατιστική επεξεργασία προκύπτει ότι για τους Έλληνες  $p=0,496$  και για τους Αλλοδαπούς  $p=0,277$ , γεγονός που υποδεικνύει ότι τα αποτελέσματά μας δεν είναι στατιστικώς σημαντικά, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού δείγματος.

Στον πίνακα 12, βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Όταν ρωτά ο δάσκαλος στην τάξη απαντάς γιατί γνωρίζεις την απάντηση», σύμφωνα με την εθνικότητα και το φύλο.

**Πίνακας 12: Η γνώση της απάντησης από το μαθητή ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**

Εθνικότητα \ Διαβαθμίσεις		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ελληνική	Αγόρι	3,4%	3,4%	10,3%	17,2%	65,5%
	Κορίτσι	0,0%	0,0%	13,8%	20,7%	65,5%
Αλβανική	Αγόρι	3,8%	34,6%	7,7%	23,1%	30,8%
	Κορίτσι	0,0%	0,0%	7,1%	50,0%	42,9%

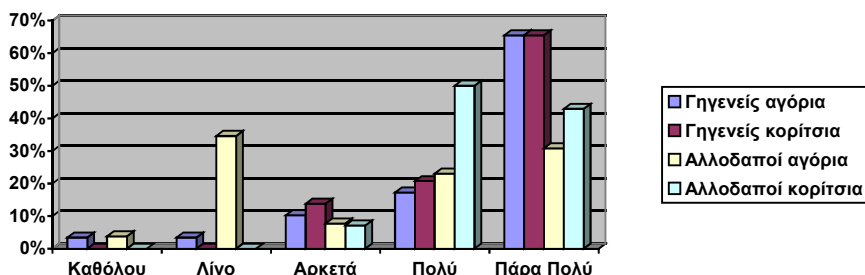
Έλληνες  $p=0,693$

Αλλοδαποί  $p=0,099$

Όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 3,4% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 3,4%, επίσης, «Λίγο», το 10,3% «Αρκετά», το 17,2% «Πολύ» και το υπόλοιπο 65,5% «Πάρα πολύ». Αναφορικά με τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, το 3,8% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 34,6% «Λίγο», το 7,7% απαντά «Αρκετά», το 23,1% «Πολύ» και το 30,8% «Πάρα πολύ». Επίσης, όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 0% των κοριτσιών απαντά «Καθόλου», το 0%, επίσης, «Λίγο», το 13,8% «Αρκετά», το 20,7% «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 65,5% απαντά «Πάρα πολύ». Από την άλλη το 0% των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής απαντά «Καθόλου», το 0%, επίσης, «Λίγο», το 7,1% «Αρκετά», το 50% «Πολύ» και το υπόλοιπο 42,9% «Πάρα πολύ».

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι στους γηγενείς μαθητές και ειδικότερα στα αγόρια η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό, 65,5%, ενώ στα αγόρια που ανήκουν στην ομάδα των μαθητών αλβανικής καταγωγής παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνει η διαβάθμιση «Λίγο», με ποσοστό 34,6%. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η γνώση της απάντησης στην ερώτηση του δασκάλου λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο στους γηγενείς μαθητές για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στους αλλοδαπούς μαθητές. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» είναι αυτή που συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων από τα κορίτσια ελληνικής καταγωγής (65,6%), ενώ στην ομάδα των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής η διαβάθμιση «Πολύ» είναι αυτή που συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων (50%), κάτι που δείχνει ότι στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής η γνώση της απάντησης στην ερώτηση του δασκάλου δεν αποτελεί τόσο ισχυρό εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους όπως συμβαίνει στα κορίτσια ελληνικής καταγωγής. Επίσης, παρατηρούμε ότι τα ποσοστά των απαντήσεων στις διαβαθμίσεις «Καθόλου» και «Λίγο» είναι μηδενικά και στις δυο ομάδες κοριτσιών, ενώ στα αγόρια ανέρχεται στα εξής ποσοστά: 3,4% (γγεγενείς) – 3,8% (αλλοδαποί) και 3,4% (γγεγενείς) – 34,6% (αλλοδαποί), αντίστοιχα. Τέλος, παρατηρούμε ότι η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» στην ομάδα των γηγενών μαθητών συγκεντρώνει το ίδιο ποσοστό και από τα αγόρια και από τα κορίτσια, 65,%, ενώ στην ομάδα των μαθητών αλβανικής καταγωγής συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων από τα κορίτσια, κάτι που δείχνει ότι στα κορίτσια η γνώση της απάντησης στην ερώτηση του δασκάλου λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για την βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια της ίδιας ομάδας.

**Γράφημα 12: Η γνώση της απάντησης από το μαθητή ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**



Από τη στατιστική επεξεργασία προκύπτει ότι για τους Έλληνες  $p=0,693$  και για τους Αλλοδαπούς  $p=0,099$ , γεγονός που υποδεικνύει ότι τα αποτελέσματά μας δεν είναι στατιστικώς σημαντικά, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού δείγματος.

Στον πίνακα 13, βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Όταν ρωτά ο δάσκαλος στην τάξη απαντάς γιατί νιώθεις ευχάριστα», σύμφωνα με την εθνικότητα και το φύλο.

**Πίνακας 13: Η ευχαρίστηση του μαθητή ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**

Εθνικότητα \ Διαβαθμίσεις		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ελληνική	Αγόρι	6,7%	6,7%	16,7%	20,0%	50,0%
	Κορίτσι	0,0%	3,3%	16,7%	30,0%	50,0%
Αλβανική	Αγόρι	0,0%	12,0%	8,0%	24,0%	56,0%
	Κορίτσι	0,0%	7,1%	21,4%	28,6%	42,9%

Έλληνες  $p=0,569$

Αλλοδαποί  $p=0,605$

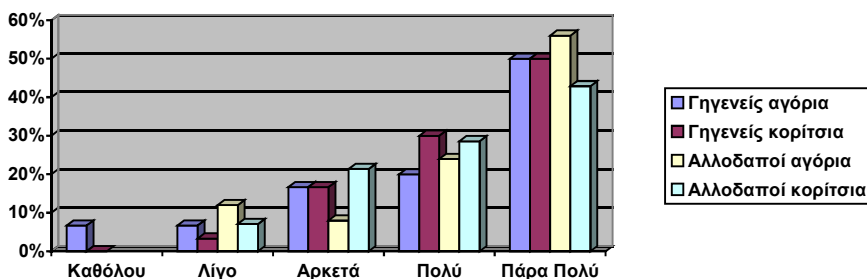
Όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 6,7% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 6,7%, επίσης, «Λίγο», το 16,7% «Αρκετά», το 20% «Πολύ» και το υπόλοιπο 50% «Πάρα πολύ». Αναφορικά με τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, το 12% των αγοριών απαντά «Λίγο», το 8% απαντά «Αρκετά», το 24% «Πολύ» και το 56% «Πάρα πολύ». Επίσης, όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 0% των κοριτσιών απαντά «Καθόλου», το 3,3% «Λίγο», το 16,7% «Αρκετά», το 30% «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 50% απαντά «Πάρα πολύ». Από την άλλη το 7,1% των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής απαντά «Λίγο», το 21,4% «Αρκετά», το 28,6% «Πολύ» και το υπόλοιπο 42,9% «Πάρα πολύ».

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι όσον αφορά στα αγόρια και στους γηγενείς



και στους μαθητές αλβανικής καταγωγής η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό, 50% και 56% αντίστοιχα, κάτι που σημαίνει ότι η ευχαρίστηση που νιώθουν οι αλλοδαποί μαθητές, όταν απαντούν στην ερώτηση του δασκάλου και συμμετέχουν στην τάξη, λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για την βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στους μαθητές ελληνικής καταγωγής. Επιπλέον, η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά και από τα κορίτσια ελληνικής καταγωγής (50%) και από τα κορίτσια αλβανικής καταγωγής (42,9%), με αρκετή όμως διαφορά στα ποσοστά, κάτι που μαρτυρά ότι στα γηγενή κορίτσια η ευχαρίστηση που νιώθουν, όταν απαντούν στην ερώτηση του δασκάλου και συμμετέχουν στην τάξη, αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής. Τέλος, παρατηρούμε ότι η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» στην ομάδα των γηγενών μαθητών συγκεντρώνει το ίδιο ποσοστό απαντήσεων και από τα αγόρια και από τα κορίτσια, 65,5%, ενώ στην ομάδα των αλλοδαπών μαθητών συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων από τα αγόρια, κάτι που δείχνει ότι στα ίδια η ευχαρίστηση που νιώθουν, όταν απαντούν στην ερώτηση του δασκάλου και συμμετέχουν στην τάξη, λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια της ίδιας ομάδας.

### Γράφημα 13: Η ευχαρίστηση του μαθητή ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %



Από τη στατιστική επεξεργασία προκύπτει ότι για τους Έλληνες  $p=0,569$  και για τους Αλλοδαπούς  $p=0,605$ , γεγονός που υποδεικνύει ότι τα αποτελέσματά μας δεν είναι στατιστικώς σημαντικά, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού δείγματος.

Στον πίνακα 14, βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Όταν ρωτά ο δάσκαλος στην τάξη απαντάς γιατί πιστεύεις ότι η γνώση είναι δύναμη», σύμφωνα με την εθνικότητα και το φύλο.

Όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 3,3% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 3,3%, επίσης, «Λίγο», το 6,7% «Αρκετά», το 20% «Πολύ» και το υπόλοιπο 66,7% «Πάρα πολύ». Αναφορικά με τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, το 12% των αγοριών απαντά το «Λίγο», το 16% απαντά «Αρκετά», το 24%, «Πολύ» και το 48% «Πάρα πολύ». Επίσης, όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 0% των κοριτσιών απαντά «Καθόλου», το 6,7% «Λίγο», το 10% «Αρκετά», το 10% «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 73,3% απαντά

«Πάρα πολύ». Από την άλλη το 14,3% των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής απαντά «Λίγο», το 7,1% «Αρκετά», το 21,4% «Πολύ» και το υπόλοιπο 57,1% «Πάρα πολύ».

**Πίνακας 14: Η πίστη του μαθητή ότι η γνώση είναι δύναμη ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**

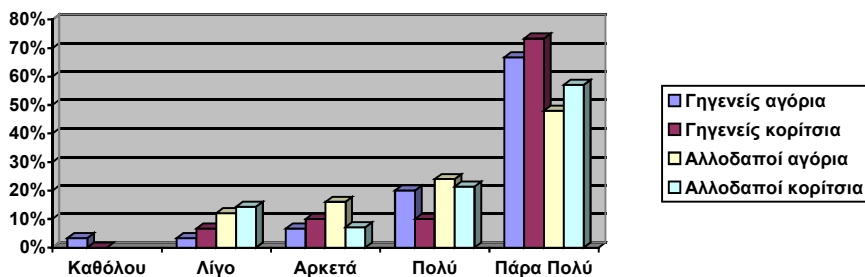
Εθνικότητα		Διαβαθμίσεις				
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ελληνική	Αγόρι	3,3%	3,3%	6,7%	20,0%	66,7%
	Κορίτσι	0,0%	6,7%	10,0%	10,0%	73,3%
Αλβανική	Αγόρι	0,0%	12,0%	16,0%	24,0%	48,0%
	Κορίτσι	0,0%	14,3%	7,1%	21,4%	57,1%

Έλληνες  $p=0,622$

Αλλοδαποί  $p=0,860$

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι όσον αφορά στα αγόρια και στους γηγενείς και στους μαθητές αλβανικής καταγωγής η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό, 66,7% και 48% αντίστοιχα, με μεγάλη όμως διαφορά στα ποσοστά, κάτι που σημαίνει ότι στους γηγενείς μαθητές η πίστη ότι η γνώση είναι δύναμη λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στους μαθητές αλβανικής καταγωγής. Επιπλέον, η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά και από τα κορίτσια που ανήκουν στην ομάδα των γηγενών μαθητών (73,3%) και από τα κορίτσια που ανήκουν στην ομάδα των αλλοδαπών μαθητών (57,1%), με διαφορά όμως τέτοια στα ποσοστά που να μαρτυρά ότι η πίστη των γηγενών κοριτσιών ότι η γνώση είναι δύναμη, αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής.

**Γράφημα 14: Η πίστη του μαθητή ότι η γνώση είναι δύναμη ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**



Επίσης, όσον αφορά στην ομάδα των γηγενών μαθητών, το ποσοστό των απαντήσεων των κοριτσιών στην διαβάθμιση «Καθόλου» είναι μηδενικό, ενώ στην ίδια διαβάθμιση το ποσοστό των απαντήσεων των αγοριών ανέρχεται στο 3,3%. Τέλος, πα-

ρατηρούμε ότι και στην ομάδα των γηγενών μαθητών και στην ομάδα των αλλοδαπών μαθητών η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά από τα κορίτσια, στοιχεία που δείχνουν ότι στα κορίτσια η πίστη τους ότι η γνώση είναι δύναμη λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια.

Από τη στατιστική επεξεργασία προκύπτει ότι για τους Έλληνες  $p=0,622$  και για τους Αλλοδαπούς  $p=0,860$ , γεγονός που υποδεικνύει ότι τα αποτελέσματά μας δεν είναι στατιστικώς σημαντικά, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού δείγματος.

Στον πίνακα 15, βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Όταν ο δάσκαλος ρωτά στην τάξη απαντάς γιατί για σένα είναι κάτι συνηθισμένο», σύμφωνα με την εθνικότητα και το φύλο.

**Πίνακας 15: Η συνήθεια του μαθητή να απαντά σε ερωτήσεις ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**

Εθνικότητα		Διαβαθμίσεις				
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ελληνική	Αγόρι	6,7%	13,3%	16,7%	33,3%	30,0%
	Κορίτσι	0,0%	7,1%	7,1%	32,1%	53,6%
Αλβανική	Αγόρι	15,4%	23,1%	15,4%	23,1%	23,1%
	Κορίτσι	14,3%	14,3%	14,3%	35,7%	21,4%

Έλληνες  $p=0,245$

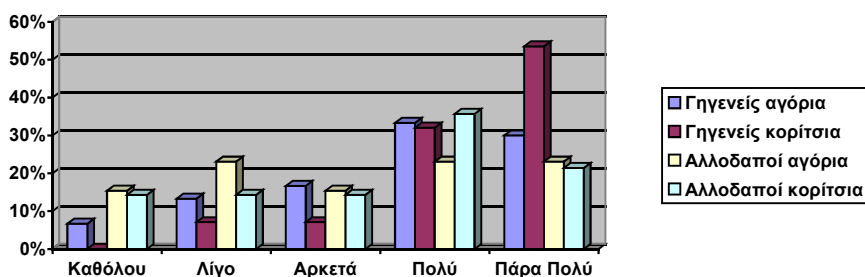
Αλλοδαποί  $p=0,924$

Όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 6,7% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 13,3% «Λίγο», το 16,7% «Αρκετά», το 33,3% «Πολύ» και το υπόλοιπο 30% «Πάρα πολύ». Αναφορικά με τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, το 15,4% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 23,1% «Λίγο», το 15,4% απαντά «Αρκετά», το 23,1% «Πολύ» και το 23,1%, επίσης, «Πάρα πολύ». Επίσης, όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 0% των κοριτσιών απαντά «Καθόλου», το 7,1%, «Λίγο», το 7,1%, επίσης, «Αρκετά», το 32,1% «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 53,6% απαντά «Πάρα πολύ». Από την άλλη το 14,3% των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής απαντά «Καθόλου», το 14,3%, επίσης, «Λίγο», το 14,3%, επίσης, «Αρκετά», το 35,7% «Πολύ» και το υπόλοιπο 21,4% «Πάρα πολύ».

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι όσον αφορά στα αγόρια που ανήκουν στην ομάδα των γηγενών μαθητών, η διαβάθμιση «Πολύ» είναι αυτή που συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, 33,3%, ενώ η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει το αμέσως υψηλότερο ποσοστό 30%. Όσον αφορά όμως στα αγόρια που ανήκουν στην ομάδα των αλλοδαπών μαθητών, το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, 23,1%, κατανέμεται ισομερώς σε τρεις διαβαθμίσεις «Λίγο», «Πολύ» και «Πάρα πολύ». Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η συνήθεια των μαθητών ελληνικής καταγωγής να απαντούν στις ερωτήσεις των δασκάλων λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στους μαθητές αλβανικής καταγωγής. Επιπλέον,

παρατηρούμε ότι η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων των κοριτσιών που ανήκουν στην ομάδα των γηγενών, 53,6%, ενώ στην ομάδα των αλλοδαπών κοριτσιών η διαβάθμιση «Πολύ» είναι αυτή που συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, 35,7%. Τα στοιχεία αυτά μαρτυρούν ότι η συνήθεια των μαθητριών ελληνικής καταγωγής να απαντούν στις ερωτήσεις των δασκάλων λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στις μαθήτριες αλβανικής καταγωγής. Επίσης, παρατηρούμε ότι στη διαβάθμιση «Καθόλου» το ποσοστό των απαντήσεων των κοριτσιών ελληνικής καταγωγής είναι μηδενικό, ενώ στην ομάδα των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής το ποσοστό ανέρχεται στο 14,3%, ποσοστό το οποίο κατανέμεται ισομερώς και στις επόμενες διαβαθμίσεις «Λίγο» και «Αρκετά». Τέλος, παρατηρούμε ότι στην ομάδα των γηγενών μαθητών η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά από τα κορίτσια, κάτι που μαρτυρά ότι η συνήθεια των κοριτσιών να απαντούν στις ερωτήσεις των δασκάλων λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια της ίδιας ομάδας, ενώ στην ομάδα των αλλοδαπών μαθητών τα υψηλότερα ποσοστά συγκεντρώνονται από τα αγόρια, κάτι που δείχνει το ακριβώς αντίστροφο.

**Γράφημα 15: Η συνήθεια του μαθητή να απαντά σε ερωτήσεις ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**



Από τη στατιστική επεξεργασία προκύπτει ότι για τους Έλληνες  $p=0,245$  και για τους Αλλοδαπούς  $p=0,924$ , γεγονός που υποδεικνύει ότι τα αποτελέσματά μας δεν είναι στατιστικώς σημαντικά, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού δείγματος.

#### 4.3.1 Συμπεράσματα

Μετά από την ανάλυση των παραπάνω αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτουν ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με την συμμετοχή των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών στην τάξη ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους σύμφωνα με την εθνικότητα και το φύλο.

Αρχικά, όσον αφορά στην περηφάνια των μαθητών ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στους αλλοδαπούς μαθητές η περηφάνια αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στους γηγενείς μαθητές, ενώ στις γηγενείς μαθήτριες αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στις αλλοδαπές

μαθήτριες. Ακόμη δείχνουν ότι τόσο στα γηγενή αγόρια όσο και στα αλλοδαπά αγόρια η περηφάνια αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα γηγενή κορίτσια και στα αλλοδαπά κορίτσια αντίστοιχα.

Στη συνέχεια, όσον αφορά στη γνώση της απάντησης από τους μαθητές ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στα γηγενή αγόρια η γνώση της απάντησης αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια αλβανικής καταγωγής. Επίσης, δείχνουν ότι στα γηγενή κορίτσια η γνώση της απάντησης αποτελεί ισχυρότερο κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής. Ακόμη, στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής η γνώση της απάντησης αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια αλβανικής καταγωγής, ενώ για τα κορίτσια και τα αγόρια ελληνικής καταγωγής αποτελεί εξίσου ισχυρό εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους.

Έπειτα, όσον αφορά στην ευχαρίστηση των μαθητών ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στα αγόρια αλβανικής καταγωγής η ευχαρίστηση που νιώθουν όταν απαντούν στις ερωτήσεις του δασκάλου αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια ελληνικής καταγωγής. Ακόμη, δείχνουν ότι στα κορίτσια ελληνικής καταγωγής η ευχαρίστηση αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής. Επιπλέον, η ευχαρίστηση αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο στα αγόρια αλβανικής καταγωγής για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής, ενώ για τα αγόρια και τα κορίτσια ελληνικής καταγωγής αποτελεί εξίσου ισχυρό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους.

Επίσης, όσον αφορά στη πίστη των μαθητών ότι η γνώση είναι δύναμη ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στα γηγενή αγόρια η πίστη ότι η γνώση είναι δύναμη αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αλλοδαπά αγόρια και ότι στα γηγενή κορίτσια αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αλλοδαπά κορίτσια. Επιπλέον, δείχνουν ότι τόσο στα γηγενή κορίτσια όσο και στα αλλοδαπά κορίτσια η πίστη ότι η γνώση είναι δύναμη αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα γηγενή αγόρια και στα αλλοδαπά αγόρια αντίστοιχα.

Επιπροσθέτως, όσον αφορά στην συνήθεια των μαθητών να απαντούν σε ερωτήσεις ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στα γηγενή αγόρια η συνήθειά τους να απαντούν σε ερωτήσεις αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια αλβανικής καταγωγής και ότι στα κορίτσια ελληνικής αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής. Επίσης, δείχνουν ότι στα κορίτσια ελληνικής καταγωγής η συνήθειά τους να απαντούν σε ερωτήσεις αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια ελληνικής καταγωγής, ενώ στα αγόρια αλβανικής καταγωγής αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι παρόλο που το  $p > 0,05$  λόγω του μικρού δείγ-

ματός μας και επομένως τα αποτελέσματά μας δεν μπορούν να θεωρηθούν στατιστικώς σημαντικά, ωστόσο δεν μας αφαιρείται το δικαίωμα να διατυπώσουμε και να δεχθούμε τις εξής διαπιστώσεις: α) τα εσωτερικά κίνητρα που αναφέρθηκαν σε αυτό το υποκεφάλαιο είναι ισχυρότερα στους γηγενείς μαθητές (αγόρια - κορίτσια) από ότι τους μαθητές αλβανικής καταγωγής (αγόρια - κορίτσια), β) τα συγκεκριμένα εσωτερικά κίνητρα είναι ισχυρότερα στα γηγενή κορίτσια από ότι στα αλλοδαπά κορίτσια, γ) τα ίδια εσωτερικά κίνητρα είναι ισχυρότερα στα γηγενή αγόρια από ότι στα αλλοδαπά αγόρια, εκτός από αυτά της περηφάνιας και της ευχαρίστησης που λαμβάνουν από την συμμετοχή τους στην τάξη, που είναι ισχυρότερα στους τελευταίους και δ) αυτά τα εσωτερικά κίνητρα είναι ισχυρότερα στα αλλοδαπά αγόρια από ότι στα αλλοδαπά κορίτσια, εκτός από αυτά της γνώσης της απάντησης και της πίστης ότι η γνώση είναι δύναμη, που είναι ισχυρότερα στις τελευταίες.

Στους πίνακες που ακολουθούν θα παρατηρήσουμε τις απαντήσεις των μαθητών σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την βαθμολογία αυτών ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους.

Στον πίνακα 16, βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Θέλεις να παίρνεις καλύτερους βαθμούς για να νιώθεις περήφανος για τον εαυτό σου», σύμφωνα με την εθνικότητα και το φύλο.

**Πίνακας 16: Η περηφάνια του μαθητή ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**

Εθνικότητα		Διαβαθμίσεις	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ελληνική	Αγόρι		0,0%	6,7%	3,3%	13,3%	76,7%
	Κορίτσι		0,0%	3,3%	3,3%	20,0%	73,3%
Αλβανική	Αγόρι		0,0%	8,0%	12,0%	12,0%	68,0%
	Κορίτσι		7,1%	0,0%	14,3%	42,9%	35,7%

Έλληνες  $p=0,860$

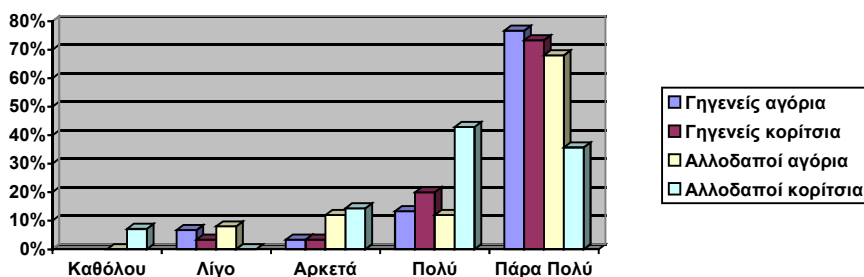
Αλλοδαποί  $p=0,081$

Όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 6,7% των αγοριών απαντά «Λίγο», το 3,3% «Αρκετά», το 13,3% «Πολύ» και το υπόλοιπο 76,7% «Πάρα πολύ». Αναφορικά με τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, το 0% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 8% «Λίγο», το 12% απαντά «Αρκετά», το 12%, επίσης, «Πολύ» και το 68% «Πάρα πολύ». Επίσης, όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 3,3% των κοριτσιών απαντά «Λίγο», το 3,3%, επίσης, «Αρκετά», το 20% «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 73,3% απαντά «Πάρα πολύ». Από την άλλη το 7,1% των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής απαντά «Καθόλου», το 0%, επίσης, «Λίγο», το 14,3% «Αρκετά», το 42,9% «Πολύ» και το υπόλοιπο 35,7% «Πάρα πολύ».

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι όσον αφορά στα αγόρια και στους γηγενείς

και στους μαθητές αλβανικής καταγωγής η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό, 76,7% και 68% αντίστοιχα, με αρκετή διαφορά στα ποσοστά όμως, κάτι που σημαίνει ότι στα γηγενή αγόρια η περηφάνια λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια αλβανικής καταγωγής. Επίσης, στα αγόρια αλβανικής καταγωγής η διαβάθμιση «Αρκετά» συγκεντρώνει ποσοστό 12%, το οποίο κατανέμεται ισομερώς και στην διαβάθμιση «Πολύ», ενώ στους γηγενείς μαθητές τα ποσοστά ανέρχονται σε 3,3% και 13,3% αντίστοιχα. Επιπλέον, στα κορίτσια ελληνικής καταγωγής η διαβάθμιση που συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεων, 73,3%, είναι η διαβάθμιση «Πάρα πολύ», εν συγκρίσει με τα κορίτσια αλβανικής καταγωγής, στα οποία τα υψηλότερα ποσοστά, 42,9%, συγκεντρώνει η διαβάθμιση «Πολύ». Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι στα κορίτσια ελληνικής καταγωγής η περηφάνια λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής. Επιπροσθέτως, το ποσοστό των απαντήσεων των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής στη διαβάθμιση «Καθόλου» ανέρχεται στο 7,1%, ενώ στα αγόρια της ίδιας ομάδας το ποσοστό είναι μηδενικό και, στην διαβάθμιση «Λίγο» το ποσοστό των απαντήσεων των κοριτσιών είναι μηδενικό ενώ των αγοριών ανέρχεται στο 8%. Τέλος, παρατηρούμε ότι και στην ομάδα των γηγενών και στην ομάδα των αλλοδαπών μαθητών η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά από τα αγόρια, στοιχεία που μαρτυρούν ότι στα αγόρια η περηφάνια λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια.

**Γράφημα 16: Η περηφάνια του μαθητή ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**



Από τη στατιστική επεξεργασία προκύπτει ότι για τους Έλληνες  $p=0,860$  και για τους Αλλοδαπούς  $p=0,081$ , γεγονός που υποδεικνύει ότι τα αποτελέσματά μας δεν είναι στατιστικώς σημαντικά, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού δείγματος.

Στον πίνακα 17, βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Θέλεις να παίρνεις καλούς βαθμούς για να μη ντρέπειςαι», σύμφωνα με την εθνικότητα και το φύλο.

Όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 13,8% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 13,8%, επίσης, «Λίγο», το 6,9% «Αρκετά», το 17,2% «Πολύ» και το υπόλοιπο 48,3% «Πάρα πολύ». Αναφορικά με τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, το 23,1% των

αγοριών απαντά «Καθόλου», το 23,1%, επίσης, «Λίγο», το 15,4% απαντά «Αρκετά», το 11,5% «Πολύ» και το 26,9% «Πάρα πολύ». Επίσης, όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 20% των κοριτσιών απαντά «Καθόλου», το 13,3%, «Λίγο», το 3,3% «Αρκετά», το 30% «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 33,3% απαντά «Πάρα πολύ». Από την άλλη το 14,3% των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής απαντά «Καθόλου», το 42,9% «Λίγο», το 7,1% «Αρκετά», το 21,4% «Πολύ» και το υπόλοιπο 14,3% «Πάρα πολύ».

**Πίνακας 17: Το αίσθημα της ντροπής του μαθητή ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**

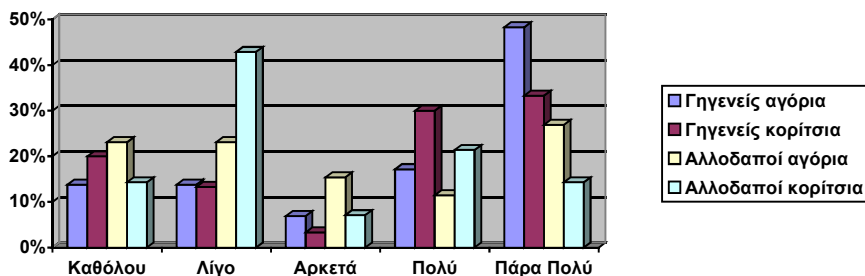
Εθνικότητα		Διαβαθμίσεις				
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ελληνική	Αγόρι	13,8%	13,8%	6,9%	17,2%	48,3%
	Κορίτσι	20,0%	13,3%	3,3%	30,0%	33,3%
Αλβανική	Αγόρι	23,1%	23,1%	15,4%	11,5%	26,9%
	Κορίτσι	14,3%	42,9%	7,1%	21,4%	14,3%

Έλληνες  $p=0,643$

Αλλοδαποί  $p=0,513$

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι όσον αφορά στα αγόρια και στους γηγενείς και στους αλλοδαπούς μαθητές η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεων, 48,3% και 26,9% αντίστοιχα, με μεγάλη όμως διαφορά στα ποσοστά, κάτι που σημαίνει ότι στα γηγενή αγόρια το αίσθημα της ντροπής λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια αλβανικής καταγωγής. Επίσης, και στα αγόρια ελληνικής καταγωγής και στα αγόρια αλβανικής καταγωγής τα ποσοστά στις διαβαθμίσεις «Καθόλου» και «Λίγο» κατανέμονται ισομερώς, μόνο που στους πρώτους ανέρχεται στο 13,8% ενώ στους τελευταίους ανέρχεται στο 23,1%.

**Γράφημα 17: Το αίσθημα της ντροπής του μαθητή ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**



Επιπλέον, στα κορίτσια ελληνικής καταγωγής η διαβάθμιση που συγκεντρώνεται



νει τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεων, 33,3%, είναι η διαβάθμιση «Πάρα πολύ», εν συγκρίσει με τα κορίτσια αλβανικής καταγωγής, στα οποία τα υψηλότερα ποσοστά, 42,9%, συγκεντρώνει η διαβάθμιση «Λίγο». Τα στοιχεία αυτά μαρτυρούν ότι στα γηγενή κορίτσια το αίσθημα της ντροπής λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής. Τέλος, παρατηρούμε ότι και στην ομάδα των γηγενών και στην ομάδα των αλλοδαπών μαθητών η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεων από τα αγόρια, κάτι που δείχνει ότι στα αγόρια το αίσθημα της ντροπής λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια.

Από τη στατιστική επεξεργασία προκύπτει ότι για τους Έλληνες  $p=0,643$  και για τους Αλλοδαπούς  $p=0,513$ , γεγονός που υποδεικνύει ότι τα αποτελέσματά μας δεν είναι στατιστικώς σημαντικά, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού δείγματος.

Στον πίνακα 18, βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Θέλεις να παίρνεις καλούς βαθμούς γιατί έτσι νιώθεις ικανοποιημένος με τον εαυτό σου», σύμφωνα με την εθνικότητα και το φύλο.

**Πίνακας 18: Η ικανοποίηση που νιώθει ο μαθητής για τον εαυτό του ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**

Εθνικότητα		Διαβαθμίσεις				
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ελληνική	Αγόρι	3,3%	6,7%	20,0%	70,0%	3,3%
	Κορίτσι	0,0%	6,7%	16,7%	76,7%	0,0%
Αλβανική	Αγόρι	7,7%	26,9%	11,5%	53,8%	7,7%
	Κορίτσι	7,1%	7,1%	14,3%	71,4%	7,1%

Έλληνες  $p=0,757$

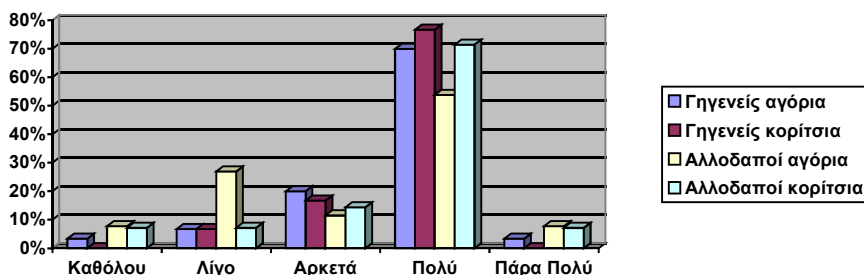
Αλλοδαποί  $p=0,511$

Όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 3,3% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 6,7%, επίσης, «Λίγο», το 20% «Αρκετά», το 70% «Πολύ» και το υπόλοιπο 3,3% «Πάρα πολύ». Αναφορικά με τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, το 7,7% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 26,9%, επίσης, «Λίγο», το 11,5% απαντά «Αρκετά», το 53,8% «Πολύ» και το 7,7% «Πάρα πολύ». Επίσης, όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 0% των κοριτσιών απαντά «Καθόλου», το 6,7%, «Λίγο», το 16,7% «Αρκετά», το 76,7% «Πολύ» ενώ το 0% απαντά «Πάρα πολύ». Από την άλλη το 7,1% των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής απαντά «Καθόλου», το 7,1%, επίσης, «Λίγο», το 14,3% «Αρκετά», το 71,4% «Πολύ» και το υπόλοιπο 7,1% «Πάρα πολύ».

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι όσον αφορά στα αγόρια και στους γηγενείς μαθητές και στους μαθητές αλβανικής καταγωγής η διαβάθμιση «Πολύ» συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό, 70% και 53,8% αντίστοιχα, με αρκετή όμως διαφορά στα ποσοστά, κάτι που σημαίνει ότι η ικανοποίηση που νιώθουν τα γηγενή αγόρια για τον εαυτό

τους αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια αλβανικής καταγωγής. Επιπλέον παρατηρούμε ότι η διαβάθμιση «Πολύ» συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεων και από τα κορίτσια ελληνικής καταγωγής (76,7%) και από τα κορίτσια αλβανικής καταγωγής (71,4%), με διαφορά όμως τέτοια στα ποσοστά που δείχνει ότι η ικανοποίηση που νιώθουν τα κορίτσια ελληνικής καταγωγής για τον εαυτό τους αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής. Επίσης, παρατηρούμε ότι στις διαβαθμίσεις «Καθόλου» και «Πάρα πολύ» το ποσοστό των απαντήσεων των κοριτσιών ελληνικής καταγωγής είναι μηδενικό, εν συγκρίσει με το ποσοστό των απαντήσεων των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής, το οποίο ανέρχεται στο 7,1% στις αντίστοιχες διαβαθμίσεις και, το οποίο μοιράζεται ισομερώς και στη διαβάθμιση «Λίγο». Τέλος, παρατηρούμε ότι και στην ομάδα των γηγενών και στην ομάδα των αλλοδαπών μαθητών η διαβάθμιση «Πολύ» συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά από τα κορίτσια, στοιχεία που δείχνουν ότι η ικανοποίηση που νιώθουν τα κορίτσια για τον εαυτό τους αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια.

**Γράφημα 18: Η ικανοποίηση που νιώθει ο μαθητής για τον εαυτό του ως εσωτερικό κίνητρο για την βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**



Από τη στατιστική επεξεργασία προκύπτει ότι για τους Έλληνες  $p=0,757$  και για τους Αλλοδαπούς  $p=0,511$ , γεγονός που υποδεικνύει ότι τα αποτελέσματά μας δεν είναι στατιστικώς σημαντικά, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού δείγματος.

Στον πίνακα 19, βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Θέλεις να παίρνεις καλούς βαθμούς γιατί όταν έχεις καλούς βαθμούς μπορείς να σπουδάσεις, ό,τι θέλεις», σύμφωνα με την εθνικότητα και το φύλο.

Όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 3,4% των αγοριών απαντά «Λίγο», το 6,9% «Αρκετά», το 17,2% «Πολύ» και το υπόλοιπο 72,4% «Πάρα πολύ». Αναφορικά με τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, το 3,8% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 3,8%, επίσης, «Λίγο», το 19,2% απαντά «Αρκετά», το 15,4% «Πολύ» και το 57,7% «Πάρα πολύ». Επίσης, όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 3,4% των κοριτσιών απαντά «Λίγο», το 0% «Αρκετά», το 10,3% «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 86,2% απαντά «Πάρα

πολύ». Από την άλλη το 0% των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής απαντά «Καθόλου», το 0%, επίσης, «Λίγο», το 7,1% «Αρκετά», το 21,4% «Πολύ» και το υπόλοιπο 71,4% «Πάρα πολύ».

**Πίνακας 19: Η δυνατότητα επιλογής του επαγγέλματος που επιθυμεί ο μαθητής ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**

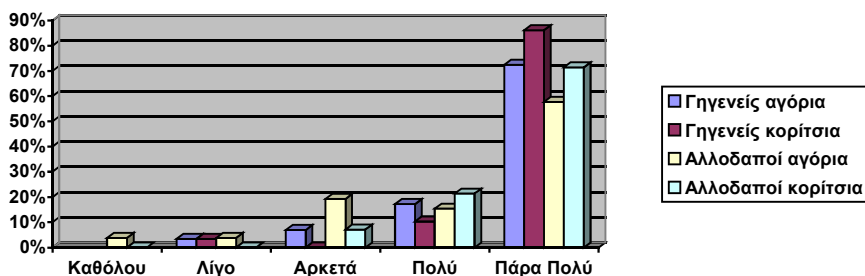
Εθνικότητα \ Διαβάθμισεις		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ελληνική	Αγόρι	0,0%	3,4%	6,9%	17,2%	72,4%
	Κορίτσι	0,0%	3,4%	0,0%	10,3%	86,2%
Αλβανική	Αγόρι	3,8%	3,8%	19,2%	15,4%	57,7%
	Κορίτσι	0,0%	0,0%	7,1%	21,4%	71,4%

Έλληνες  $p=0,416$

Αλλοδαποί  $p=0,658$

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι όσον αφορά στα αγόρια και στους γηγενείς και στους αλλοδαπούς μαθητές η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά , 72,4% και 57,7% αντίστοιχα, με αρκετή διαφορά στα ποσοστά, κάτι που σημαίνει ότι στα γηγενή αγόρια η δυνατότητα επιλογής του επαγγέλματος - μέσω της καλής βαθμολογίας - που οι ίδιοι σαφώς επιθυμούν, λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για την βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια αλβανικής καταγωγής. Επίσης, παρατηρούμε ότι στα γηγενή αγόρια το ποσοστό των απαντήσεων στη διαβάθμιση «Λίγο» ανέρχεται στο 3,4%, εν συγκρίσει με τα αγόρια αλβανικής καταγωγής όπου το ποσοστό ανέρχεται στο 3,8%, το οποίο κατανέμεται ισομερώς και στη διαβάθμιση «Καθόλου». Επιπλέον, η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεων και από τα γηγενή κορίτσια (86,2%) και από τα κορίτσια αλβανικής καταγωγής (71,4%), με διαφορά όμως τέτοια στα ποσοστά, η οποία μαρτυρά ότι στα γηγενή κορίτσια η δυνατότητα επιλογής του επαγγέλματος- μέσω της καλής βαθμολογίας- που οι ίδιες επιθυμούν λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για την βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής. Επιπροσθέτως, το ποσοστό των απαντήσεων των κοριτσιών ελληνικής καταγωγής στη διαβάθμιση «Αρκετά» είναι μηδενικό, ενώ στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής ανέρχεται στο 7,1%. Το αντίστροφο συμβαίνει στη διαβάθμιση «Λίγο», όπου το ποσοστό των απαντήσεων των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής είναι μηδενικό, ενώ στα γηγενή κορίτσια ανέρχεται στο 3,4%. Τέλος, παρατηρούμε ότι και στην ομάδα των γηγενών και στην ομάδα των αλλοδαπών μαθητών η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεων από τα κορίτσια, κάτι που δείχνει ότι στα κορίτσια η δυνατότητα επιλογής επαγγέλματος – μέσω της καλής βαθμολογίας- που οι ίδιες επιθυμούν λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια.

**Γράφημα 19: Η δυνατότητα επιλογής οποιουδήποτε επαγγέλματος από το μαθητή ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**



Από τη στατιστική επεξεργασία προκύπτει ότι για τους Έλληνες  $p=0,416$  και για τους Αλλοδαπούς  $p=0,658$ , γεγονός που υποδεικνύει ότι τα αποτελέσματά μας δεν είναι στατιστικώς σημαντικά, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού δείγματος.

Στον πίνακα 20, βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Θέλεις να παίρνεις καλούς βαθμούς γιατί πιστεύεις ότι προσπάθησες πολύ για αυτό», σύμφωνα με την εθνικότητα και το φύλο.

**Πίνακας 20: Η πίστη του μαθητή ότι προσπάθησε πολύ ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**

Εθνικότητα \ Διαβαθμίσεις		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ελληνική	Αγόρι	3,3%	3,3%	6,7%	20,0%	66,7%
	Κορίτσι	3,3%	0,0%	6,7%	10,0%	80,0%
Αλβανική	Αγόρι	0,0%	7,7%	23,1%	11,5%	57,7%
	Κορίτσι	0,0%	0,0%	21,4%	28,6%	50,0%

Έλληνες  $p=0,669$

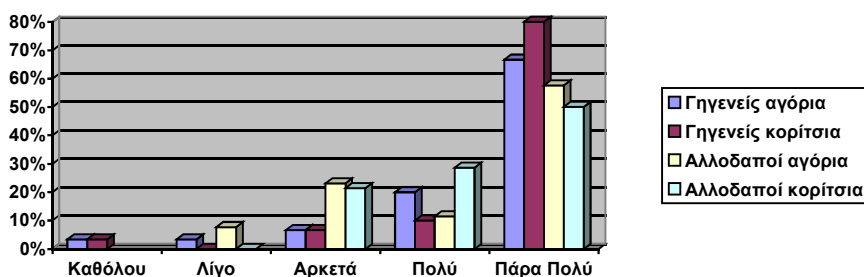
Αλλοδαποί  $p=0,441$

Όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 3,3% των αγοριών απαντά «Καθόλου», το 3,3%, επίσης, «Λίγο», το 6,7% «Αρκετά», το 20% «Πολύ» και το υπόλοιπο 66,7% «Πάρα πολύ». Αναφορικά με τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, το 7,7% των αγοριών απαντά «Λίγο», το 23,1% απαντά «Αρκετά», το 11,5% «Πολύ» και το 57,7% «Πάρα πολύ». Επίσης, όσον αφορά στους γηγενείς μαθητές, το 3,3% των κοριτσιών απαντά «Καθόλου», το 0%, «Λίγο», το 6,7% «Αρκετά», το 10% «Πολύ» ενώ το υπόλοιπο 80% απαντά «Πάρα πολύ». Από την άλλη το 0% των κοριτσιών αλβανικής καταγωγής απαντά «Λίγο», το 21,4% «Αρκετά», το 28,6% «Πολύ» και το υπόλοιπο 50% «Πάρα πολύ».

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι όσον αφορά στα αγόρια και στους γηγενείς

μαθητές και στους μαθητές αλβανικής καταγωγής η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεων, 66,7% και 57,7% αντίστοιχα, με αρκετή όμως διαφορά στα ποσοστά, κάτι που σημαίνει ότι στα γηγενή αγόρια η πίστη τους ότι προσπάθησαν πολύ – για μια καλύτερη βαθμολογία- λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια αλβανικής καταγωγής. Επίσης, παρατηρούμε ότι η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεων και από τα κορίτσια ελληνικής καταγωγής (80%) και από τα κορίτσια αλβανικής καταγωγής (50%), με πολύ μεγάλη ωστόσο διαφορά στα ποσοστά, κάτι που μαρτυρά ότι στις πρώτες η πίστη τους ότι προσπάθησαν πολύ – για μια καλύτερη βαθμολογία- λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στις τελευταίες. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι και στις δυο ομάδες κοριτσιών το ποσοστό των απαντήσεων στη διαβάθμιση «Λίγο» είναι μηδενικό. Τέλος, παρατηρούμε ότι στην ομάδα των γηγενών μαθητών η διαβάθμιση «Πάρα πολύ» συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό από τα κορίτσια, κάτι που δείχνει ότι στα κορίτσια η πίστη τους ότι προσπάθησαν πολύ – για μια καλύτερη βαθμολογία – λειτουργεί ως ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια, ενώ στην ομάδα των μαθητών αλβανικής καταγωγής το υψηλότερο ποσοστό συγκεντρώνουν τα αγόρια, γεγονός που σημαίνει ακριβώς το αντίστροφο.

**Γράφημα 20: Η πίστη του μαθητή ότι προσπάθησε πολύ ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών του σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα σε %**



Από τη στατιστική επεξεργασία προκύπτει ότι για τους Έλληνες  $p=0,669$  και για τους Αλλοδαπούς  $p=0,441$ , γεγονός που υποδεικνύει ότι τα αποτελέσματά μας δεν είναι στατιστικώς σημαντικά, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού δείγματος.

#### 4.4.1 Συμπεράσματα

Μετά από την ανάλυση των παραπάνω αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτουν ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με την βαθμολογία των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους σύμφωνα με την εθνικότητα και το φύλο.

Αρχικά, όσον αφορά στην περηφάνια των μαθητών ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στα γηγενή αγόρια η περηφάνια αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους

από ότι στα αγόρια αλβανικής καταγωγής και ότι στα κορίτσια ελληνικής καταγωγής αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής. Ακόμη δείχνουν ότι στα γηγενή αγόρια η περηφάνια αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα γηγενή κορίτσια, ενώ στα αλλοδαπά αγόρια αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αλλοδαπά κορίτσια.

Στη συνέχεια, όσον αφορά στο αίσθημα της ντροπής των μαθητών ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στα γηγενή αγόρια το αίσθημα της ντροπής αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια αλβανικής καταγωγής και ότι στα κορίτσια ελληνικής καταγωγής αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής. Επίσης, δείχνουν ότι στα γηγενή αγόρια το αίσθημα της ντροπής αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα γηγενή κορίτσια, ενώ στα αλλοδαπά αγόρια αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αλλοδαπά κορίτσια.

Έπειτα, όσον αφορά στην ικανοποίηση που νιώθουν οι μαθητές για τον εαυτό τους ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στα αγόρια αλβανικής καταγωγής η ικανοποίηση που νιώθουν για τον εαυτό τους αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια ελληνικής καταγωγής και ότι στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια ελληνικής καταγωγής. Ακόμη, δείχνουν ότι τόσο στα αγόρια ελληνικής καταγωγής όσο και στα αγόρια αλβανικής καταγωγής η ικανοποίηση που νιώθουν για τον εαυτό τους αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα κορίτσια ελληνικής και αλβανικής καταγωγής αντίστοιχα.

Επιπλέον, όσον αφορά στη δυνατότητα επιλογής του επαγγέλματος που επιθυμούν οι μαθητές ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωσή τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στα γηγενή αγόρια η δυνατότητα επιλογής τους επαγγέλματος που επιθυμούν αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια αλβανικής καταγωγής και ότι στα γηγενή κορίτσια αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αλλοδαπά κορίτσια. Επίσης, δείχνουν ότι τόσο στα κορίτσια ελληνικής καταγωγής όσο και στα κορίτσια αλβανικής καταγωγής η δυνατότητα επιλογής του επαγγέλματος που επιθυμούν αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια ελληνικής και αλβανικής καταγωγής αντίστοιχα.

Επιπροσθέτως, όσον αφορά στην πίστη των μαθητών ότι προσπάθησαν πολύ ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στα γηγενή αγόρια η πίστη τους ότι προσπάθησαν πολύ αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αγόρια αλβανικής καταγωγής και ότι στα γηγενή κορίτσια αποτελεί ισχυρότερο κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αλλοδαπά κορίτσια. Ακόμη δείχνουν ότι στα γηγενή κορίτσια η πίστη τους ότι προσπάθησαν πολύ αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα γηγενή αγόρια, ενώ στα αλλοδαπά αγόρια αποτελεί ισχυρότερο εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από ότι στα αλλο-

δαπά κορίτσια.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι παρόλο που το  $p > 0,05$  λόγω του μικρού δείγματος μας και επομένως τα αποτελέσματά μας δεν μπορούν να θεωρηθούν στατιστικώς σημαντικά, ωστόσο δεν μας αφαιρείται το δικαίωμα να διατυπώσουμε και να δεχθούμε τις εξής διαπιστώσεις: α) τα εσωτερικά κίνητρα που αναφέρθηκαν σε αυτό το υποκεφάλαιο είναι ισχυρότερα στους γηγενείς μαθητές (αγόρια - κορίτσια) από ότι τους μαθητές αλβανικής καταγωγής (αγόρια - κορίτσια), εκτός από αυτό της ικανοποίησης που νιώθουν οι μαθητές για τον εαυτό τους που είναι ισχυρότερο στους τελευταίους, β) τα συγκεκριμένα εσωτερικά κίνητρα είναι ισχυρότερα στα γηγενή κορίτσια από ότι στα αλλοδαπά κορίτσια, εκτός από αυτό της ικανοποίησης που νιώθουν οι μαθητές για τον εαυτό τους που είναι ισχυρότερο στις τελευταίες γ) τα ίδια εσωτερικά κίνητρα είναι ισχυρότερα στα γηγενή αγόρια από ότι στα αλλοδαπά αγόρια, εκτός από αυτό της ικανοποίησης που νιώθουν οι μαθητές για τον εαυτό τους που είναι ισχυρότερο στους τελευταίους, δ) αυτά τα εσωτερικά κίνητρα είναι ισχυρότερα στα αλλοδαπά αγόρια από ότι στα αλλοδαπά κορίτσια, εκτός από αυτό της δυνατότητας της επιλογής του επαγγέλματος που επιθυμούν οι μαθητές που είναι ισχυρότερο στις τελευταίες και ε) τα ίδια εσωτερικά κίνητρα είναι ισχυρότερα στους γηγενείς μαθητές από ότι στις γηγενείς μαθήτριες, εκτός από αυτά της δυνατότητας της επιλογής του επαγγέλματος που επιθυμούν οι μαθητές και της πίστης των μαθητών ότι προσπάθησαν πολύ, που είναι ισχυρότερα στις τελευταίες.





## 5. Γενικά συμπεράσματα

Στο σημείο αυτό και αφού έχει προηγηθεί μια εκτενής παρουσίαση των επιμέρους συμπερασμάτων της έρευνας, θα καταβληθεί μια προσπάθεια σύνδεσης αυτών με τις αρχικές μας υποθέσεις, προκειμένου να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο τελικά οι ίδιες έχουν επαληθευτεί.

Όσον αφορά στη πρώτη μας υπόθεση η οποία σχετίζεται με τη θέληση των μαθητών ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, παρότι το  $p > 0,05$  - κάτι που άλλωστε ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού πληθυσμού του δείγματός μας - και επομένως χάνουμε αυτόματα το δικαίωμα να ισχυριστούμε ότι τα ευρήματά μας είναι στατιστικώς σημαντικά, ωστόσο δεν μπορούμε να αρνηθούμε ότι οι γηγενείς μαθητές έχουν ισχυρότερα εσωτερικά κίνητρα από τους μαθητές από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες, τα οποία με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στη βελτίωση των επιδόσεών τους. Σε ποιο βαθμό όμως αυτά τα εσωτερικά κίνητρα θα επιδράσουν στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών δεν είμαστε σε θέση να τον καθορίσουμε, παρά μόνο μέσω της διεξαγωγής μιας επιμέρους και πιο εκτενούς έρευνας, μιας και στην προκειμένη φάση περιοριστήκαμε μόνο στα πλαίσια και στην έκταση μια πτυχιακής εργασίας. Τα λιγότερο ισχυρά - σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές - εσωτερικά κίνητρα των μαθητών από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες, ίσως και να οφείλονται στις «εμπειρίες» τους από τις προηγούμενες τάξεις, όπου η δυσκολία τους στο να κατανοήσουν και να χειριστούν σωστά την ελληνική γλώσσα, η οποία αδιαμφισβήτητα αποτελεί μια από τις δυσκολότερες γλώσσες, οδήγησε προφανώς στη χαμηλή σχολική τους επίδοση, η οποία με τη σειρά της μείωσε τη θέληση των μαθητών αυτών να γίνουν καλύτεροι μαθητές.

Στη συνέχεια, όσον αφορά στη δεύτερη υπόθεσή μας η οποία σχετίζεται με τη μελέτη των μαθητών ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, παρότι το  $p > 0,05$  - κάτι που άλλωστε ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού πληθυσμού του δείγματός μας - και επομένως πάλι δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα ευρήματά μας είναι στατιστικώς σημαντικά, ωστόσο μπορούμε να δεχθούμε ότι οι γηγενείς μαθητές έχουν ισχυρότερα εσωτερικά κίνητρα από τους μαθητές από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες, τα οποία με τη σειρά τους θα βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Πιο συγκεκριμένα, μέσω των ευρημάτων μας φαίνεται ότι και τα γηγενή αγόρια έχουν ισχυρότερα εσωτερικά κίνητρα από τα αγόρια που προέρχονται από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες, αλλά και τα γηγενή κορίτσια έχουν ισχυρότερα εσωτερικά κίνητρα από τα κορίτσια που προέρχονται

από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να ερμηνευτούν και πάλι από τη δυσκολία των αλλοδαπών μαθητών να χειριστούν την ελληνική γλώσσα και κατ' επέκταση να διαβάσουν και τα μαθήματα τους. Κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται άλλωστε και από το γεγονός ότι στο σημείο αυτό τα εσωτερικά κίνητρα των γηγενών αγοριών και των γηγενών κοριτσιών εμφανίζονται εξίσου ισχυρά.

Επιπροσθέτως, όσον αφορά στην τρίτη μας υπόθεση η οποία σχετίζεται με τη συμμετοχή των μαθητών στην τάξη ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, παρότι το  $p > 0,05$  - κάτι που άλλωστε ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού πληθυσμού του δείματός μας - και επομένως για ακόμη μια φορά δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα ευρήματά μας είναι στατιστικώς σημαντικά, ωστόσο μπορούμε να δεχθούμε ότι οι γηγενείς μαθητές έχουν ισχυρότερα εσωτερικά κίνητρα για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από τους μαθητές που προέρχονται από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, τα γηγενή κορίτσια έχουν ισχυρότερα εσωτερικά κίνητρα από τα κορίτσια που προέρχονται από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες καθώς και τα γηγενή αγόρια έχουν ισχυρότερα εσωτερικά κίνητρα από τα αγόρια που προέρχονται από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες, ενώ για ακόμα μια φορά στο σημείο αυτό οι γηγενείς μαθητές εμφανίζουν μεταξύ τους εξίσου ισχυρά εσωτερικά κίνητρα. Το γεγονός αυτό μας οδηγεί και πάλι στο συμπέρασμα ότι η δυσκολία των αλλοδαπών μαθητών να χειριστούν την ελληνική γλώσσα είναι αυτή που τους εμποδίζει να συμμετάσχουν στη τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος απαντώντας στις ερωτήσεις του δασκάλου, με απώτερη συνέπεια τη χαμηλή σχολική τους επίδοση.

Τέλος, όσον αφορά στη τέταρτη υπόθεση μας η οποία σχετίζεται με τη βαθμολογία των μαθητών ως εσωτερικό κίνητρο για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, παρότι το  $p > 0,05$  - κάτι που άλλωστε ήταν αναμενόμενο λόγω του μικρού πληθυσμού του δείματός μας - και επομένως χάνουμε αυτόματα το δικαίωμα να ισχυριστούμε ότι τα ευρήματά μας είναι στατιστικώς σημαντικά, ωστόσο δεν μπορούμε να αρνηθούμε ότι οι γηγενείς μαθητές έχουν ισχυρότερα εσωτερικά κίνητρα για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από τους μαθητές που προέρχονται από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες. Πιο συγκεκριμένα και τα γηγενή αγόρια και τα γηγενή κορίτσια εμφανίζουν ισχυρότερα εσωτερικά κίνητρα για τη βελτίωση των επιδόσεών τους από τα αγόρια και τα κορίτσια που προέρχονται από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες αντίστοιχα. Χαρακτηριστικό, βέβαια, είναι το γεγονός ότι στα μόνα σημεία στα οποία οι αλλοδαποί μαθητές σημείωσαν υψηλότερα εσωτερικά κίνητρα, ακόμα και από τους γηγενείς μαθητές, ήταν αυτά τα οποία σχετίζονταν με την προσωπική τους ικανοποίηση, κάτι που μας φανερώνει την ανάγκη αυτών των μαθητών να αισθανθούν χρήσιμοι για τον εαυτό τους και να μπορέσουν να αυξήσουν τις επιδόσεις τους καθαρά για τους ίδιους.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Ανδρουλάκης, Γ. (2008), *Οι γλώσσες και το σχολείο: Στάσεις και κίνητρα των μαθητών σε δυο ελληνικές ζώνες, στο πλαίσιο μιας Ευρωπαϊκής κοινωνιολογιστικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg
- Bigge, M. (1990), *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*, (μτφρ.) Α. Κάντας, Α. Χαντζή. Αθήνα: Πατάκη
- Γεωργογιάννης, Π. (2007), *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση - Τόμος 5ος - Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα*. Πάτρα: Typocenter
- Γεωργογιάννης, Π.(2007), *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα*. Πάτρα: Typocenter
- Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., Travers, J.(2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφρ.) Μ. Σόλμαν, Φ. Καλόβα, Αθήνα: Gutenberg
- Καψάλης, Α.(1986), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Α. Συμπεριφοριστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε
- Κολιάδης, Ε. (1994), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Β. Κοινωνιογνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε
- Κολιάδης, Ε. (1991), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Γ. Γνωστικές Θεωρίες* : Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000), *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική* :Gutenberg
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1998), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κωσταρείδου – Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Φράγκος, Χ. (1994), *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg
- Φράγκος, Χ. (1994), *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg

## **Ξενόγλωσση**

Deci, E., Ryan, R., *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Springer

Efklides, A., Kuhl, J., Sorrentino, R. (2001), *Trends and Prospects in Motivation Research*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers

Lieberman, D. (2000), *Learning Behavior and Cognition*: Wadsworth

## **Ιστοσελίδες**

Κυπριανού, Δ., *Υποκειμενοποίηση και υποκειμενικότητα ως αποτέλεσμα διαμεσολαβητικών διαδικασιών σε συνθήκες μετανάστευσης. Μια ερευνητική προσέγγιση σε γηγενείς μαθητές και μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων σε Ελλάδα και Κύπρο*. Στο: <http://www.inpatras.com/praktika/didaktorikes/kiprianou/index.htm> (προσπελάστηκε στις 9/9/2010)

Μάρκου, Α., Φιλίππου, Γ., *Πεποιθήσεις Κινήτρων και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση κατά την επίλυση μαθηματικού προβλήματος*. Στο: <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/markou.pdf> (προσπελάστηκε στις 9/9/2010)

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., *Κοινωνιολογικές Διαστάσεις της σχολικής επιτυχίας*. Στο: [http://www.fa3.gr/arthra/35-school\\_failure-sociologically.htm](http://www.fa3.gr/arthra/35-school_failure-sociologically.htm) (προσπελάστηκε στις 9/9/2010)

Παρούτσας, Δ., *Η Διαχείριση της αλλαγής στην εκπαίδευση*. Στο: <http://paroutsas.jmc.gr/motivat/motiv2.htm> (προσπελάστηκε στις 13/9/2010)  
<http://www.google.gr/imgres?imgurl=http://www.mixtape.gr/uploads/back-page/maslow2> (προσπελάστηκε στις 7/2/2011)

Schiefele, H., *Κίνητρα Μάθησης ως Σκοπός και Προϋπόθεση για μια Αποτελεσματική Διδασκαλία*. Στο: [http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/3874/1/schiefele\\_p199-p233\\_1986.pdf](http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/3874/1/schiefele_p199-p233_1986.pdf) (προσπελάστηκε στις 12/2/2011)

## **Παράρτημα**



# *Κλίμακα Εσωτερικών και Εξωτερικών Κινήτρων*

**του:**  
**Παντελή Γεωργογιάννη**  
**Καθηγητή Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών**

## Δημογραφικά Στοιχεία:

Εθνικότητα:	Ελληνική <input type="checkbox"/> Ρωσική <input type="checkbox"/> Αλβανική <input type="checkbox"/> Άλλη .....
Πότε γεννήθηκες;	
Είσαι:	Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι <input type="checkbox"/>
Σχολείο:	.....
Τάξη:	Τετάρτη <input type="checkbox"/> Πέμπτη <input type="checkbox"/> Έκτη <input type="checkbox"/>
Σε ποια χώρα γεννήθηκες;	
Πόσα χρόνια είσαι στην Ελλάδα;	Είμαι ..... χρόνια

Για τον εκπαιδευτικό της τάξης										
Γλώσσα	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Μαθηματικά	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Συμπεριφορά του μαθητή	Πάρα πολύ καλή <input type="checkbox"/>		Πολύ καλή <input type="checkbox"/>		Αρκετά καλή <input type="checkbox"/>		Λίγο καλή <input type="checkbox"/>		Καθόλου καλή <input type="checkbox"/>	
Προσαρμογή στο σχολείο	Πάρα πολύ καλή <input type="checkbox"/>		Πολύ καλή <input type="checkbox"/>		Αρκετά καλή <input type="checkbox"/>		Λίγο καλή <input type="checkbox"/>		Καθόλου καλή <input type="checkbox"/>	

## Α. Εσωτερικά Κίνητρα

<b>1. Θέλεις να γίνεις καλύτερος μαθητής:</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
1. Γιατί έτσι νιώθεις περήφανος για τον εαυτό σου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Γιατί θέλεις να είσαι χρήσιμος στον εαυτό σου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Γιατί έτσι μπορείς να προσφέρεις περισσότερα στον εαυτό σου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Γιατί πιστεύεις ότι το αξίζεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Γιατί πιστεύεις ότι έχεις τις δυνατότητες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2. Διαβάζεις:</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
6. Γιατί σ' αρέσει να μαθαίνεις καινούρια πράγματα χρήσιμα για σένα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Γιατί σου αρέσει γενικά το διάβασμα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Γιατί δε σου αρέσει να κάνεις λάθη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Γιατί έτσι θα μπορείς να κάνεις τη δουλειά που σου αρέσει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Γιατί με το διάβασμα περνάς τον ελεύθερο χρόνο σου ευχάριστα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3. Όταν ρωτά ο δάσκαλος στην τάξη απαντάς:</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
11. Γιατί νιώθεις περήφανος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Γιατί γνωρίζεις την απάντηση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Γιατί νιώθεις ευχάριστα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Γιατί πιστεύεις ότι η γνώση είναι δύναμη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Γιατί για σένα είναι κάτι συνηθισμένο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>4. Θέλεις να παίρνεις καλούς βαθμούς:</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
16. Για να νιώθεις περήφανος για τον εαυτό σου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Για να μη ντρέπεται	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Γιατί έτσι νιώθεις ικανοποιημένος από τον εαυτό σου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Γιατί όταν έχεις καλούς βαθμούς μπορείς να σπουδάσεις ό,τι θέλεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Γιατί πιστεύεις ότι προσπάθησες πολύ γι' αυτό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## **B. Εξωτερικά Κίνητρα**

<b>1. Θέλεις να γίνεις καλύτερος μαθητής:</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
21. Για να είναι οι άλλοι υπερήφανοι για σένα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Για να ευχαριστήσεις τους γονείς σου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Για να ευχαριστήσεις το δάσκαλό σου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Γιατί θέλεις να είσαι χρήσιμος στους άλλους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Γιατί έτσι θα μπορείς να προσφέρεις περισσότερα στους ανθρώπους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2. Διαβάζεις:</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
26. Γιατί σ' αρέσει να μαθαίνεις καινούρια πράγματα που θα βοηθήσουν τους άλλους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Γιατί πιστεύεις ότι έτσι θα σε εκτιμήσουν οι άλλοι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Γιατί θέλεις να ευχαριστήσεις τους γονείς σου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Γιατί το επιβάλλουν οι γονείς σου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Γιατί θέλεις να μοιάσεις σε κάποιον που θαυμάζεις πολύ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3. Όταν ρωτά ο δάσκαλος στην τάξη απαντάς:</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
31. Για να δείξεις ότι είσαι ο καλύτερος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Για να ευχαριστήσεις το δάσκαλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Γιατί θέλεις να δουν οι άλλοι ότι γνωρίζεις την απάντηση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Για να σε θαυμάσουν οι άλλοι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Για να πάρεις καλό βαθμό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>4. Θέλεις να παίρνεις καλούς βαθμούς:</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
36. Για να γίνεις ο πρώτος μαθητής στην τάξη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Για να νιώθουν περήφανοι οι γονείς σου για σένα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Για να μη ντρέπεσαι τους άλλους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Για να δείξεις ότι είσαι έξυπνος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Γιατί θέλεις να δείξεις ότι ξέρεις πολλά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

