

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Ειδίκευση: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα

«ΘΕΜΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ»

**«ΚΙΝΗΤΡΑ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΣΕ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ ΚΑΙ ΓΗΓΕΝΕΙΣ
ΜΑΘΗΤΕΣ-ΜΙΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ Ε' ΚΑΙ
ΣΤ' ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΟΥ Ν. ΑΧΑΪΑΣ»**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : Π. ΓΕΩΡΓΟΓΙΑΝΝΗΣ

ΕΠΩΝΥΜΟ: ΚΟΥΝΕΛΗ

ΟΝΟΜΑ: ΒΑΣΙΛΙΚΗ

A.M. 126

ΠΑΤΡΑ 2006-2007

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	4
1: Μάθηση και εκπαιδευτική πράξη	5
1.1 Η έννοια της μάθησης.....	5
1.2 Ψυχολογία και μάθηση στην εκπαίδευση.....	5
1.3 Παράγοντες μάθησης.....	6
1.4 Μορφές μάθησης.....	7
1.4.1 Συντελεστική μάθηση.....	7
1.4.2 Μάθηση με δοκιμή και λάθος.....	9
2: Θεωρία κινήτρων	11
2.1. Η έννοια των κινήτρων.....	11
2.2 Κίνητρα μάθησης.....	12
2.3. Βασική διάκριση κινήτρων.....	13
2.3.1 Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα.....	13
2.3.1.1 Εσωτερικά κίνητρα.....	14
2.3.1.2 Εξωτερικά κίνητρα.....	18
2.4 Η θεωρία του κινήτρου επίτευξης.....	21
2.5 Παράγοντες γέννησης κινήτρων επίδοσης.....	23
2.6 Παράγοντες μετατροπής εξωτερικών κινήτρων σε εσωτερικά.....	24
2.7 Τα κίνητρα και οι προσωπικές ανάγκες του ανθρώπου.....	25
3: Κίνητρα επίδοσης και ενισχύσεις	27
3.1. Η έννοια της ενίσχυσης.....	27
3.2 Διάκριση ενισχυτών.....	28
3.2.1 Θετική και αρνητική ενίσχυση.....	30
3.2.2.1 Εξωτερικοί ενισχυτές.....	30
3.2.2.2 Εσωτερικοί ενισχυτές.....	30
3.2.3 Άλλα είδη ενισχύσεων.....	31
3.2.3.1 Αυτοενίσχυση.....	31
3.2.3.2 Απόσβεση.....	32
3.2.3.3 Επανατροφοδότηση.....	33
3.3 Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας ενισχύσεων.....	33
4: Αυτοεκτίμηση	36
4. 1 Η έννοια της αυτοεκτίμησης.....	36

4.2 Διαμόρφωση και σημασία της αυτοεκτίμησης.....	36
4.3 Γνωστική σύγκρουση.....	41
4.4 Αιτιολόγηση των επιδόσεων με βάση την αυτοεκτίμηση.....	42
5. Σκοπός Έρευνας.....	42
5.1 Ερευνητικές Υποθέσεις.....	43
5.1.3 Επιμέρους υποθέσεις.....	43
6. Μεθοδολογία έρευνας	44
6.1 Δείγμα.....	44
6.2 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων.....	49
6.3 Περιγραφή Παρέμβασης.....	50
6.4 Τρόπος ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων.....	50
7. Παρουσίαση και σχολιασμός αποτελεσμάτων.....	51
7.1 Τα εξωτερικά κίνητρα γηγενών και αλλοδαπών μαθητών.....	54
7.1.1 Η εκτίμηση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές κίνητρο επίδοσης.....	54
7.1.2 Η ικανοποίηση των γονέων από τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους ως κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές.....	54
7.1.3 Η ανάγκη κοινωνικής επαφής των μαθητών ως κίνητρο επίδοσης.....	57
7.1.4 Η αναγνώριση της αξίας του μαθητή από τους άλλους ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές.....	60
7.1.5 Η αμοιβή των μαθητών από τους γονείς ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές.....	61
7.2 Τα εσωτερικά κίνητρα γηγενών και αλλοδαπών μαθητών.....	63
7.2.1 Η περιέργεια ως κίνητρο μάθησης.....	63
7.2.2 Η αγάπη των μαθητών για τη γνώση ως κίνητρο επίδοσης.....	64
7.2.3 Η ανάγκη αυτοεκτίμησης των μαθητών ως κίνητρο επίδοσης.....	65
7.2.4 Ο φόβος της αποτυχίας των μαθητών στο σχολείο ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές.....	67
8. Αποτελέσματα από την κλίμακα αυτοεκτίμησης Rosenberg.....	68
9. Παρέμβαση.....	77
9.1 Τα εξωτερικά κίνητρα γηγενών και αλλοδαπών μαθητών μετά την παρέμβαση.....	77
9.1.1 Η εκτίμηση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές ως κίνητρο επίδοσης.....	77
9.1.2 Η ικανοποίηση των γονέων από τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους ως κίνητρο επίδοσης.....	80
9.1.3 Η ανάγκη κοινωνικής επαφής των μαθητών ως κίνητρο επίδοσης.....	83
9.1.4 Η αναγνώριση από το περιβάλλον ως κίνητρο επίδοσης.....	87
9.1.5 Η αμοιβή ως κίνητρο επίδοσης.....	86

9.2 Τα εσωτερικά κίνητρα γηγενών και αλλοδαπών μαθητών μετά την παρέμβαση.....	89
9.2.1 Η περιέργεια των μαθητών να μάθουν καινούρια πράγματα ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές.....	89
9.2.2 Η αγάπη για τη γνώση ως κίνητρο επίδοσης.....	90
9.2.3 Η ανάγκη αυτοεκτίμησης των μαθητών ως κίνητρο επίδοσης	91
9.2.4 Η αποφυγή αποτυχίας των μαθητών ως κίνητρο επίδοσης.....	94
10. Συμπεράσματα της έρευνας πριν και μετά την παρέμβαση.....	95
10.1 Εξωτερικά κίνητρα.....	95
10.1.1 Η εκτίμηση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές ως κίνητρο επίδοσης.....	95
10.1.2 Η ικανοποίηση των γονέων για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους ως κίνητρο επίδοσης.....	97
10.1.3 Η ανάγκη κοινωνικής επαφής των μαθητών ως κίνητρο επίδοσης	98
10.1.4 Η αναγνώριση της αξίας των μαθητών από τους άλλους ως κίνητρο επίδοσης.....	99
10.1.5 Η αμοιβή ως κίνητρο επίδοσης.....	99
10.2 Εσωτερικά κίνητρα.....	99
10.2.1 Η περιέργεια ως κίνητρο μάθησης.....	99
10.2.2 Η αγάπη για τη γνώση ως κίνητρο επίδοσης.....	100
10.2.3 Η ανάγκη αυτοεκτίμησης των μαθητών ως κίνητρο επίδοσης.....	100
10.2.4 Η αποφυγή αποτυχίας των μαθητών ως κίνητρο επίδοσης.....	101
Βιβλιογραφία.....	102
Παράρτημα.....	104

Εισαγωγή

Όποιος ζει από κοντά την εκπαιδευτική πραγματικότητα των τελευταίων χρόνων στη χώρα μας δεν μπορεί να μην έχει διαπιστώσει τη θεαματική αλλαγή της «χημείας» των σχολικών μας τάξεων. Η εθνική και γλωσσική ομοιογένεια που αποτελούσε χαρακτηριστικό του μαθητικού μας πληθυσμού έδωσε τη θέση της στην πολυχρωμία που συνιστούν πλέον οι διάφορες εθνικότητες των μαθητών που φοιτούν σε αυτές¹.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών τριών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προέρχεται από την Αλβανία (83%) ενώ η δεύτερη πολυπληθέστερη ομάδα αποτελείται από τις χώρες της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. (8,5%) καθώς επίσης και από χώρες όπως η Ρουμανία, η Βουλγαρία κ.ά.²

Οι μαθητές αυτοί λόγω της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητάς τους συχνά εκδηλώνουν δυσκολίες προσαρμογής στο νέο τους περιβάλλον. Ειδικότερα, εμφανίζουν δυσκολίες προσαρμογής τόσο στον τομέα της επίδοσης όσο και στον τομέα της συμπεριφοράς. Οι δυσκολίες αυτές εύκολα μπορούν να αιτιολογηθούν αν ληφθούν υπόψη οι επιπτώσεις που έχουν στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, η άγνοια της νέας γλώσσας ή οι συνθήκες μετανάστευσης³.

Μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν την προσαρμογή των μαθητών αυτών στο νέο σχολικό τους περιβάλλον είναι τα κίνητρα που θέτουν αναφορικά με τις επιδόσεις τους στο σχολείο αλλά και η συναισθηματική τους κατάσταση, το αν δηλαδή έχουν αναπτύξει μια ικανοποιητική σχέση με τον εαυτό τους, το οποίο δηλώνεται με το βαθμό αυτοεκτίμησής τους⁴.

Στόχος λοιπόν της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των κινήτρων και του βαθμού της αυτοεκτίμησης των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών και ο ρόλος τους στην επίδοσή τους. Αρχικά, θα αναφερθούν θεωρίες σχετικές με τη μάθηση και παράγοντες που την υποβοηθούν και στη συνέχεια τα βασικά σημεία της θεωρίας των κινήτρων επίδοσης τα οποία αποτελούν τους άξονες του θεωρητικού υπόβαθρου της έρευνας. Εν συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας για το βαθμό αυτοεκτίμησης γηγενών και αλλοδαπών μαθητών, των κινήτρων που θέτουν τόσο χωρίς την επίδραση εξωτερικών παραγόντων όσο και μετά την παρέμβαση και τις παραινήσεις των δασκάλων. Τέλος, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη.

¹ Νικολάου, Γ. (2000), Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 16.

² ό.π. σελ 32.

³ Παλαιολόγου, Ν. –Ευαγγέλου. Ο. (2003), Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές προσεγγίσεις, Εκδόσεις Ατραπός, σσ.19-21

⁴ ό.π. σσ. 48-49.

1. ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

1.1 Η έννοια της μάθησης

Η μάθηση είναι μια πολύπλοκη εσωτερική βιολογική και πνευματική διαδικασία, είναι ένα πολύπλοκο ψυχολογικό φαινόμενο. Η μελέτη του ενέχει πολλές δυσκολίες, γιατί επιτελείται εσωτερικά στον άνθρωπο και δεν είναι εξωτερικό φαινόμενο, όπως είναι η διδασκαλία.⁵ Ως μάθηση θεωρείται η νοητική διεργασία με την οποία το άτομο αποκτά νέες δεξιότητες και γνώσεις,

Επειδή η μάθηση είναι άμεσα συναρτώμενη με τη διδακτική διαδικασία, η μελέτη της από τους εκπαιδευτικούς είναι αναγκαία. Είναι αυτονόητο ότι, εφόσον σκοπός της διδασκαλίας είναι η παροχή βοήθειας από το δάσκαλο στο μαθητή για να διευκολυνθεί η μάθηση, καμιά διδασκαλία δεν θα είναι αποτελεσματική, αν δε λάβει υπόψη της τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η μαθησιακή διαδικασία.⁶

Συνάρτηση των σκοπών αγωγής και μάθησης αποτελεί η μεθόδευση της παιδαγωγικής διαδικασίας δηλαδή τα μέσα και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την υλοποίηση των επιδιώξεων της. Η μάθηση είναι κατεξοχήν ανθρώπινο χαρακτηριστικό, την οποία το άτομο δεν τη φέρνει έτοιμη με τη φύση του, αλλά πρέπει να την εκμάθει. Αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία μάλιστα στη σχολική εκπαίδευση είναι με ποιο τρόπο θα μάθουν ευκολότερα οι μαθητές και πως θα συγκρατήσουν τη γνώση για όσο το δυνατόν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

1.2 Ψυχολογία και μάθηση στην εκπαίδευση

Το φαινόμενο της μάθησης αποτέλεσε ένα από τα κύρια θέματα μελέτης της Ψυχολογίας. Η Πειραματική μάλιστα Ψυχολογία της Μάθησης αποτελεί σήμερα έναν από τους σημαντικότερους τομείς της Γενικής Ψυχολογίας. Μερικά από τα βασικά θέματα της Πειραματικής Ψυχολογίας της Μάθησης, που αφορούν κυρίως στη διερεύνηση και ερμηνεία του φαινομένου της μάθησης και που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πράξη είναι:⁷

- Η ικανότητα και τα όρια του ανθρώπου για μάθηση.
- Η σχέση ανάμεσα στην άσκηση και στη μάθηση.
- Ο ρόλος της ενίσχυσης, των κινήτρων, των αμοιβών και των ποινών στη μάθηση.
- Η συνεισφορά της ενόρασης και των αντιληπτικών διαδικασιών στη μάθηση.
- Η μεταβίβαση της μάθησης από ένα πεδίο σε ένα άλλο πεδίο γνώσης.

⁵ Δανασσίης – Αφεντάκης Α. (1994), Παιδαγωγική Ψυχολογία, Μάθηση και Ανάπτυξη, Β Έκδοση, Αθήνα: Μαυρομάτη Δέσποινα, σελ. 73.

⁶ ο.π. σελ. 74.

⁷ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.32-33.

- Ο ρόλος της μνήμης και της λήθης στην πρόσκτηση, κωδικοποίηση και επεξεργασία πληροφοριών κ.α.⁸

Λόγω της πολυπλοκότητάς της υπάρχει μεγάλο φάσμα απόψεων μεταξύ των ερευνητών όσον αφορά τον προσδιορισμό της έννοιάς της. Έτσι, η μάθηση ορίστηκε ως δημιουργία υποκατάστατων αντανάκλαστικών (Pavlov), ως δοκιμή και πλάνη (Thorndike), ως επανάληψη μιας αντίδρασης μετά από θετική ενίσχυση (Skinner), ως ενόραση (Kohler), ως ανακάλυψη (Bruner), ως μίμηση προτύπου (Bandura), ως επεξεργασία πληροφοριών (Neisser, Seymour, Gagne), και ως προσωπική ερμηνεία στις νεοαποκτηθείσες πληροφορίες (Maslow, Rogers).⁹

Στην συγκεκριμένη έρευνα το ενδιαφέρον μας θα επικεντρωθεί στην ενίσχυση και στα κίνητρα που συντελούν στη μαθησιακή διαδικασία. Επομένως, στη συντελεστική μάθηση και στη μάθηση με δοκιμή και πλάνη που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τα κίνητρα και τις ενισχύσεις που αποτελούν απαραίτητα στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας.

1.3 Παράγοντες μάθησης

Στην διαδικασία της μάθησης συμμετέχουν τρεις παράγοντες: το υποκείμενο, το ερέθισμα και η αντίδραση. Απαραίτητη προϋπόθεση για κάθε μορφή μάθησης κρίνεται το ερέθισμα είτε αυτό είναι εξωτερικό είτε εσωτερικό. Τα πρώτα είναι αυτά που ικανοποιούν τις αισθήσεις μας (οι πράξεις, ο λόγος, τα σύμβολα) ενώ τα εσωτερικά αφορούν κυρίως την παράτρηση που εμείς οι ίδιοι δίνουμε στον εαυτό μας για να μάθουμε και προέρχονται κυρίως από:

- Τη φυσική περιέργεια, η οποία παρακινεί και ωθεί το άτομο στην εξερεύνηση του κόσμου. Αυτή η περιέργεια αποτελεί και χαρακτηριστικό των ζώων. Σε πείραμα που διεξήγαγαν ειδικοί ερευνητές βρήκαν πως και οι χιμπατζήδες διαθέτουν το χαρακτηριστικό της περιέργειας. Τα άφησαν λοιπόν ελεύθερα να εξερευνήσουν ένα χώρο και κάποια στιγμή τυχαία πάτησαν ένα μοχλό, ο οποίος άνοιγε ένα παράθυρο και φαινόταν ένα τρενάκι. Η κίνηση αυτή συνεχίστηκε για πολύ ώρα. Η περιέργεια βέβαια χαρακτηρίζει ιδιαίτερα τον άνθρωπο και δη το παιδί. Όταν το παιδί αρχίζει και μεγαλώνει η περιέργεια αυτή μετατρέπεται σε ενδιαφέρον, γιατί αρχίζει να εξειδικεύεται όσον αφορά τις κατευθύνσεις του. Πρέπει βέβαια να προσέξουμε το εξής. Η περιέργεια προκαλείται κυρίως από πράγματα που δεν είναι εντελώς γνωστά. Τα εντελώς γνωστά δεν προκαλούν την περιέργεια των παιδιών. Συνεπώς αυτό που πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός είναι να συνδέει την παλιά (γνωστή) με την καινούργια γνώση (άγνωστη), κάνοντας ερωτήσεις και δημιουργώντας απορίες. Σε άμεση συνάρτηση με την περιέργεια είναι η προσοχή, την οποία μπορεί ο

⁸ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.32-33.

⁹ Δανασής – Αφεντάκης Α. (1994), *Παιδαγωγική Ψυχολογία, Μάθηση και Ανάπτυξη*, Β Έκδοση, Αθήνα: Μαυρομάτη Δέσποινα, σελ. 87.

εκπαιδευτικός να τη συγκρατήσει δίδοντας στους μαθητές του ποικίλα ερεθίσματα. Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να διαφοροποιείται, ώστε να μη καταντάει βαρετή. Και δη πρέπει ο εκπαιδευτικός να ενημερώνει τους μαθητές για τους στόχους διδασκαλίας του, οι οποίοι πρέπει να διαφοροποιούνται σε συνεργασία με τους μαθητές του.

- Την ανάγκη για κίνηση, η οποία αναφέρεται κυρίως στο παιδί, το οποίο οδηγείται στην εκτέλεση σκόπιμων ενεργειών και κινήσεων με αποτέλεσμα τη μάθηση.¹⁰

Από την ανία, την κατάσταση δηλαδή εκείνη κατά την οποία το παιδί δεν βρίσκει τίποτα ενδιαφέρον και αναζητά άλλα ερεθίσματα. Σε μια σειρά πειραμάτων οι πίθηκοι εργάζονταν επί ώρες πάνω σε ένα σύνθετο μηχανισμό κλειδαριάς. Όταν πετύχαιναν να ανοίξουν την κλειδαριά παρόλο που δεν τους δινόταν καμία αμοιβή ξανακλείδωναν την κλειδαριά και ξανάρχιζαν την προσπάθεια τους να την ξεκλειδώσουν. Στο ίδιο αποτέλεσμα οδηγήθηκαν και φοιτητές, οι οποίοι πληρώνονταν, για να μείνουν σε χώρους απομόνωσης και με πολύ περιορισμένο αριθμό ερεθισμάτων. Τα υποκείμενα ή οι οργανισμοί μπορούσαν να παραμείνουν σε αυτό το περιβάλλον το πολύ δύο μέρες. Κάποιοι μάλιστα είχαν και παραισθήσεις ή συναισθηματικές διαταραχές.¹¹

Το υποκείμενο ή ο οργανισμός διεγείρεται από το ερέθισμα και προβαίνει σε διάφορες ενέργειες και πράξεις προκειμένου να το επεξεργαστεί και να το κατανοήσει καλύτερα.

- Η αντίδραση τέλος αποτελεί την απάντηση του υποκειμένου στο ερέθισμα. Μόνο μέσω της αντίδρασης – όπως προείπαμε – μπορούμε να αντιληφθούμε ότι έχει συντελεστεί η μάθηση.

Οι τρεις αυτοί παράγοντες βρίσκονται σε άμεση σχέση και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Δεν νοείται καμία παιδαγωγική διαδικασία αν λείπει έστω και ένας κρίκος από αυτή την αλυσίδα. Η σωστή μάθηση ξεκινά με το ερέθισμα, συνεχίζεται με τις ενδιάμεσες διαδικασίες και ακολουθείται από την αντίδραση, η οποία με τη σειρά της μεταβάλλεται πάλι σε ερέθισμα.¹²

1.4 Μορφές μάθησης

1.4.1 Συντελεστική μάθηση

Ο Skinner, καθηγητής της ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Harvard, είναι εισηγητής της συντελεστικής μάθησης. Μελέτησε τη διαδικασία του φαινομένου της ενίσχυσης.¹³ Οι μέθοδοί του εφαρμόστηκαν στην σχολική τάξη και προκάλεσαν μεγάλο θόρυβο στη δεκαετία του 1960. Δούλεψε κυρίως με περιστέρια ή ποντίκια και μια ειδική

¹⁰ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.45.

¹¹ ο.π., σελ.47.

¹² Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.47-48.

¹³ Δανασσής – Αφεντάκης Α. (1994), *Παιδαγωγική Ψυχολογία, Μάθηση και Ανάπτυξη*, Β Έκδοση, Αθήνα: Μαυρομάτη Δέσποινα, σελ. 85.

συσσκευή δικής του επιπόησης Skinner's box (Κλουβί του Skinner). Μέσα στο συγκεκριμένο κουτί υπήρχε ένας μοχλός. Με κάθε τράβηγμα του μοχλού εμφανιζόταν ένας δίσκος με φαγητό. Ύστερα από πολλές επαναλήψεις το περιστέρι κατάφερε με την πρώτη φορά να πατήσει το μοχλό και να εμφανιστεί η τροφή (κίνητρο). Η μάθηση αρχικά ξεκινάει με δοκιμή και λάθος αλλά στη συνέχεια κατευθύνεται συνειδητά με βάση ένα πρόγραμμα ενισχύσεων. Εδώ όμως ο πειραματιστής δεν ενδιαφέρεται να ενισχύσει μόνο την επιθυμητή συμπεριφορά και να αυξήσει έτσι τις δυνατότητες επανεμφάνισης της αλλά έχει ως στόχο τη δημιουργία νέων μορφών συμπεριφοράς. Γι' αυτόν τον λόγο αναλύει αρχικά την επιθυμητή συμπεριφορά και κατόπιν ταξινομεί τα στοιχεία της ανάλογα με τη σειρά εμφάνισης τους. Κατόπιν ενισχύονται εκείνα τα χαρακτηριστικά τα οποία προσεγγίζουν την επιθυμητή (τεχνική της προοδευτικής προσέγγισης του σκοπού). Μεγάλης σημασίας πάντως είναι η γενναιοδωρη ενίσχυση στα αρχικά στάδια. Με τον τρόπο αυτά τα περιστέρια έμαθαν να παίζουν πινγκ – πονγκ, να χορεύουν κ.α.¹⁴

Ο Skinner διακρίνει δυο μορφές μάθησης – συμπεριφοράς, την αντανακλαστική και την ενεργό, οργανική ή συντελεστική. Κατά τη συντελεστική ο οργανισμός χρησιμοποιεί τη συμπεριφορά του και τις συνακόλουθες συνέπειές της ως όργανο, ως μέσο για να επενεργήσει στο περιβάλλον του. Κεντρικό αξίωμα της συντελεστικής μάθησης είναι η συνάφεια μεταξύ της συμπεριφοράς και των συνεπειών της.¹⁵

Ανάλογα με τις μορφές των συνεπειών εντοπίζονται πέντε μορφές συντελεστικής μάθησης. Η θετική ενίσχυση, η αρνητική ενίσχυση, η άμεση τιμωρία, η έμμεση τιμωρία και η απόσβεση. Τόσο η θετική όσο και η αρνητική ενίσχυση αυξάνουν την πιθανότητα να επαναληφθεί η συμπεριφορά, χρησιμοποιώντας ένα μεγάλο μέρος ενισχυτών (υλικούς, ενισχυτές δραστηριότητας και πληροφόρησης). Αντίθετα, η άμεση και έμμεση τιμωρία καθώς και η απόσβεση μειώνουν τις πιθανότητες επανεμφάνισης της συμπεριφοράς.¹⁶

Μορφές συντελεστικής μάθησης κατά συνέπεια είναι:

- **Η θετική ενίσχυση**, το ερέθισμα δηλαδή που αυξάνει την πιθανότητα επανεμφάνισης μια συμπεριφοράς, π.χ. Ο βαθμός ή το μπράβο στο σχολείο.
- **Η αρνητική ενίσχυση**, το κίνητρο που όταν απομακρυνθεί αυξάνει την πιθανότητα να συμβεί μια αντίδραση. Αυτού του είδους η ενίσχυση που δεν είναι τιμωρία, έχει ως αποτέλεσμα την αντίδραση που προσπαθεί να διαφύγει ή να αποφεύγει μια δυσάρεστη κατάσταση, π.χ. Για την διαφυγή: Ο μαθητής που δεν ξέρει το μάθημα και αποφεύγει το βλέμμα του δασκάλου ή το γρήγορο βήδισμα στη θέα ενός λυκόσκυλου. Για την αποφυγή: Αντί να διαβάζουμε ασχολούμαστε με άλλα, ή φοράμε ζώνη για να μην πληρώσουμε πρόστιμο.

¹⁴ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.127-129.

¹⁵ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.168.

¹⁶ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.168-169.

- **Η άμεση τιμωρία** είναι η προσθήκη ενός δυσάρεστου γεγονότος μετά την εμφάνιση της συμπεριφοράς, π.χ. Η επιτίμηση και η σφαλιάρα όταν κάποιο παιδί βρῖσει.
- **Η έμμεση τιμωρία** είναι η απομάκρυνση ενός ευχάριστου ερεθίσματος μετά την εμφάνιση της συμπεριφοράς, π.χ. Δεν αφήνουμε το παιδί να βγει διάλειμμα αν κάνει κάποια ζημιά.
- **Η απόσβεση**, γίνεται όταν μια συμπεριφορά δεν ακολουθείται ούτε από δυσάρεστες ούτε από ευχάριστες συνέπειες. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την διακοπή της συμπεριφοράς, π.χ. Δεν στρέφουμε το κεφάλι και δεν επιτιμούμε το μαθητή που ενοχλεί, με αποτέλεσμα να πάψει να το κάνει.¹⁷

Η συντελεστική μάθηση κατά τον Skinner εξαρτάται τόσο από τις περιστασιακές συνθήκες της μαθησιακής διαδικασίας όσο και από την ύπαρξη ενός ορισμένου επιπέδου εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων. Η ικανοποίηση μιας κατάστασης αποστέρησης και η αποφυγή αποστροφικών ερεθισμάτων είναι τα βασικότερα κίνητρα. Τα κίνητρα εδώ είναι απαραίτητα και η εξάρτηση γίνεται σε επίπεδο βούλησης και όχι αυτόνομης νευροφυτικής αντίδρασης¹⁸

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να διακρίνουμε την παραδοσιακή κλασική εξάρτηση από την λειτουργική εξάρτηση του Skinner. Στην πρώτη ο πειραματιστής προκαλεί ή όχι την αντίδραση του υποκειμένου δίνοντας ένα ερέθισμα. Στη λειτουργική εξάρτηση δεν ελέγχεται η συμπεριφορά του υποκειμένου, ο πειραματιστής δεν μπορεί να προκαλέσει την επιθυμητή συμπεριφορά. Αντίθετα περιμένει μέχρι να εμφανιστεί αυθόρμητα η συμπεριφορά και έπειτα να την ενισχύσει για να αυξήσει έτσι τις δυνατότητες επανεμφάνισης της. Αυτό σαφώς δεν σημαίνει πως μέσα στη σχολική τάξη πρέπει να περιμένουμε μέχρις ότου ο μαθητής εκδηλώσει την επιθυμητή συμπεριφορά για να την ενισχύσουμε. Πιστεύει αντίθετα ο Skinner πως πρέπει οι εκπαιδευτικοί να προκαλούν στοιχειώδεις εκδηλώσεις συμπεριφοράς και με την ενίσχυση που παρέχουν να τις σταθεροποιούν και να τις παγιώνουν. Δεύτερη σημαντική διαφορά όπως διαφαίνεται και από τα παραπάνω είναι πως στην κλασική εξάρτηση η ενίσχυση προηγείται σε αντίθεση με τη λειτουργική. Ο οργανισμός στην λειτουργική εξάρτηση ενισχύεται μόνο όταν αντιδράσει κατά τον επιθυμητό τρόπο. Συνειδητοποιούμε λοιπόν πως με την ενίσχυση που ακολουθεί την επιτυχή συμπεριφορά έχουμε μια προέκταση του νόμου του αποτελέσματος του Thorndike.¹⁹

1.4.2 Μάθηση με δοκιμή και λάθος

Εκπρόσωπος της θεωρίας αυτής είναι ο Thorndike, που από πολλούς θεωρείται ο πατέρας της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, γιατί προσπάθησε να στηρίξει την παιδαγωγική πράξη στις αρχές μιας επιστήμης της αγωγής. Η μεγαλύτερη προσφορά του βρίσκεται στη

¹⁷ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.169.

¹⁸ Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α. (1999), *Ψυχολογία κινήτρων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 17.

¹⁹ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.29-30.

μεταφορά και εφαρμογή των ψυχολογικών πορισμάτων στην εκπαίδευση. Ιδιαίτερα τονίζει το θέμα των κινήτρων για τη διδασκαλία, από τα οποία επισημαίνει κυρίως το ενδιαφέρον για την εργασία και την πρόοδο της μαθησιακής ύλης, τη στάση απέναντι στις καταστάσεις και τα προβλήματα και την προσοχή. Η ιδιαίτερη προσφορά του Thorndike στις θεωρητικές σχέσεις μάθησης και εκπαιδευτικής πράξης εστιάζεται στη δημιουργία κινήτρων που προκύπτουν από τοις αμοιβές κυρίως παρά από τις ποινές.²⁰

Δούλεψε κυρίως με πειραματόζωα-γάτες. Συγκεκριμένα έβαζε μια πεινασμένη γάτα σε ένα κλουβί και τοποθετούσε έξω από την πόρτα του κλουβιού σε ορατό σημείο ένα κομμάτι τροφής. Για να μπορέσει η γάτα να βγει από το κλουβί έπρεπε να πατήσει ένα μοχλό, που βρισκόταν στο εσωτερικό μέρος του κλουβιού. Αρχικά το ζώο έκανε τυχαίες κινήσεις και τυχαία πατούσε το μοχλό και άνοιγε η πόρτα του κλουβιού. Το πείραμα πραγματοποιήθηκε πολλές φορές, ώσπου τελικά το άνοιγμα της πόρτας γινόταν με τη πρώτη φορά. Ενώ λοιπόν η γάτα άρχιζε με το σχήμα δοκιμή – λάθος κατέληγε ύστερα στο σχήμα δοκιμή – επιτυχία.²¹

Τα πορίσματα αυτά των ερευνών του ο Thorndike τα συνόψισε στους παρακάτω νόμους μάθησης:

- **Νόμος της προδιάθεσης:** για κάθε μάθηση πρέπει να υπάρχουν κίνητρα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η γάτα που έβαζε στο κλουβί ο ερευνητής ήταν πάντα πεινασμένη. Κίνητρο μάθησης για αυτήν ήταν η ικανοποίηση μιας βασικής της ανάγκης, την πείνας. Σαφώς όσον αφορά τον άνθρωπο τα κίνητρα μάθησης του δεν προέρχονται μόνο από τις πρωταρχικές του ανάγκες αλλά εξαρτώνται από πλήθος άλλων πολιτισμικών παραγόντων.²²
- **Νόμος του αποτελέσματος:** η αντίδραση, η οποία ακολουθείται από ένα ευχάριστο αποτέλεσμα ενισχύεται και σταθεροποιείται ενώ αντίθετα εξασθενεί όταν το αποτέλεσμα είναι δυσάρεστο. Η επιτυχία δηλαδή ενισχύει και ευνοεί την επανάληψη της επιτυχημένης συμπεριφοράς, ενώ η αποτυχία μειώνει την επανάληψη της μη πετυχημένης συμπεριφοράς.²³
- **Νόμος της άσκησης:** η σύνδεση ανάμεσα σε ένα ερέθισμα και σε μια αντίδραση ενισχύεται και σταθεροποιείται με την άσκηση. Μέσα από αυτή την σύνδεση μάλιστα η οποία εφαρμόζεται επαναληπτικά δημιουργείται και η συνήθεια ενώ αντίθετα όταν απουσιάζει η άσκηση και η επανάληψη, εξασθενεί η σύνδεση αυτή και εμφανίζεται η λήθη. Ο Thorndike όμως δεν σταμάτησε εδώ και υποστήριξε πως η άσκηση από μόνη της δεν είναι αποτελεσματική αν δεν συνοδεύεται από αντίστοιχη επανατροφοδότηση. Στο συμπέρασμα αυτό οδηγήθηκε ύστερα από ένα πείραμα που έγινε σχετικά με το πώς μαθαίνει ο άνθρωπος. Ανατέθηκε λοιπόν σε υποκείμενα με δεμένα τα μάτια να σύρουν πολλές φορές μια γραμμή τριών ιντσών ακριβώς. Παρά

²⁰ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.92.

²¹ Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α. (1999), *Ψυχολογία κινήτρων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ.22.

²² Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.88.

²³ ο.π., σελ.88.

τις πολλές επαναλήψεις δεν σημειώθηκε καμία επιτυχία και βελτίωση στις επιδόσεις του. Όταν τελικά ο πειραματιστής άρχισε να πληροφορεί τα υποκείμενα για τα αποτελέσματα των ενεργειών τους, τότε μόνο άρχισε να παρατηρείται μία βελτίωση στις επιδόσεις τους.²⁴

- **Νόμος της αντίδρασης με βάση την αναλογία:** ο οργανισμός έχει την τάση να υιοθετεί την ίδια αντίδραση σε παρόμοια προβλήματα. Ιδιαίτερης βαρύτητας νόμος, γιατί απαλλάσσει τον εκπαιδευτικό από την επανάληψη των ίδιων πραγμάτων. Αφορά λοιπόν την μεταβίβαση της μάθησης, της γνώσης στους μαθητές.²⁵
- **Νόμος της ετοιμότητας:** αναφέρεται στην ετοιμότητα του οργανισμού από φυσιολογική και βιολογική άποψη για δράση και συνδέεται με τη μελέτη των κινήτρων. Η ετοιμότητα κατά τον Thorndike είναι μια εσωτερική παρώθηση, μια προπαρασκευή για ενέργεια και εξαρτάται από το βαθμό ικανοποίησης που συνοδεύει τα ερεθίσματα.²⁶

2. Θεωρία κινήτρων

2.1 Η έννοια των κινήτρων

Το γενικό θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο θα στηριχτούμε για να πραγματοποιήσουμε την έρευνά μας είναι η θεωρία των κινήτρων. Προκειμένου για την ανθρώπινη συμπεριφορά και δράση, τα αίτια που την προκαλούν, ή οι λόγοι που την εξηγούν, είναι τα κίνητρα. Κίνητρο ορίζεται οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση ένα άτομο. Τα κίνητρα είναι δυνατό να ωθούν το άτομο ενεργοποιώντας από μέσα ή να το έλκουν ενεργώντας από έξω. Κίνητρα επομένως είναι τόσο οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, οι επιθυμίες ή προθέσεις, τα συναισθήματα, οι διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις, όσο και εξωτερικές αιτίες όπως οι αμοιβές, τα θέλητρα ή φόβητρα, ή οι απωθητικοί ερεθισμοί.²⁷

Όθηση ή παρώθηση σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία εννοούμε την έφεση για μάθηση και δραστηριότητα. Είναι η δυναμική διαδικασία η οποία ευαισθητοποιεί, κινητοποιεί και κατευθύνει την ανθρώπινη συμπεριφορά για την υλοποίηση κάποιων σκοπών.²⁸

Βασικό θέμα για το δάσκαλο και τον καθηγητή αποτελούν τα κίνητρα τα οποία θα χρησιμοποιήσει ώστε οι μαθητές να έχουν καλύτερη επίδοση στα μαθήματα και στη συμπεριφορά τους. Το θέμα βέβαια των κινήτρων περιέχει και ένα παραπλήσιο πρόβλημα. Το αν δηλαδή είναι απαραίτητο να υποκινούμε το μαθητή να κάνει κάτι ή αν μπορούμε να τον αφήνουμε να εκδηλωθεί μόνος του. Παλιότεροι παιδαγωγοί όπως ο Rousseau, και νεώτεροι

²⁴ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.88.

²⁵ ο.π., σελ.89-90.

²⁶ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.87.

²⁷ Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α. (1999), *Ψυχολογία κινήτρων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 17.

²⁸ Φράγκου Χ. (2000), *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά, σελ.229.

όπως ο Neil έχουν υποστηρίξει ότι δεν είναι ανάγκη να υποκινούμε το μαθητή, γιατί μόνος του ο μαθητής έχει την έφεση να κάνει αυτό που του ταιριάζει. Δυστυχώς όμως πρέπει να ομολογήσουμε ότι, είτε γιατί αυτό συμβαίνει από κοινωνικούς κυρίως παράγοντες, είτε γιατί ενυπάρχουν και ορισμένες εσωτερικές καταστάσεις στο παιδί, ο μαθητής είναι απαραίτητο να υποστεί τη μικρή ή τη μεγάλη και την έμμεση ή άμεση επήρεια ορισμένων κινήτρων.²⁹

Η παρακίνηση των μαθητών για μάθηση, η ενθάρρυνση, η παρώθηση και γενικότερα η χρησιμοποίηση κινήτρων για την επίτευξη ορισμένων σκοπών στην περιοχή της αγωγής αποτελούν στοιχεία που συναντάμε σε κάθε ιστορική περίοδο της παιδαγωγικής. Όλοι οι δάσκαλοι εξάλλου και οι καθηγητές αναγνωρίζουν τη μεγάλη σπουδαιότητα που έχουν τα κίνητρα για την επιτυχία του έργου τους.³⁰

Όσοι ασχολήθηκαν με το θέμα των κινήτρων πολλές φορές τα ταυτίζουν με την κινητικότητα και τη δραστηριότητα των ανθρώπινων οργανισμών ή των οργανισμών γενικότερα. Πρεσβεύουν δηλαδή ότι τα κίνητρα είναι εκείνα τα οποία δημιουργούν την κινητικότητα και τη δραστηριότητα των οργανισμών. Η θέση όμως αυτή δεν είναι ορθή, γιατί η κινητικότητα και η δραστηριότητα είναι καταστάσεις συμφυείς με τη ζωή. Τα κίνητρα, λοιπόν, δε δημιουργούν την κινητικότητα, αλλά προσδιορίζουν το επίπεδο της δραστηριότητας. Ένας δάσκαλος π.χ. χρησιμοποιεί ορισμένα κίνητρα κατά τη διδασκαλία του όχι για να μεταδώσει δραστηριότητα στα παιδιά, αλλά για να ανεβάσει το βαθμό της υπάρχουσας δραστηριότητας που δε βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο.³¹

Στα κίνητρα διακρίνουμε δυο όψεις: την ενεργοποιό και τη διευθύνουσα. Η ενεργοποιός όψη είναι εκείνη η οποία κατευθύνει τον οργανισμό σε κάποιο έργο. Πολλοί ψυχολόγοι δίνουν μεγάλο βάρος στην ενεργοποιό πλευρά των κινήτρων. Για τους ψυχοπαιδαγωγούς όμως το βάρος πέφτει περισσότερο στη διευθύνουσα πλευρά των κινήτρων, γιατί οι ψυχοπαιδαγωγοί, όπως έχουμε τονίσει πολλές φορές, ενδιαφέρονται για την κατεύθυνση, την ορθή ή την εσφαλμένη, την οποία ακολουθεί ο ανθρώπινος οργανισμός.³²

2.2 Κίνητρα μάθησης

Τα κίνητρα κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικά κατά τη σχολική πράξη, μιας και είναι γνωστό πως αυτή δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την παροχή κινήτρων στα παιδιά. Άλλωστε η αποτελεσματικότητα της μάθησης δεν εξαρτάται από τη νοημοσύνη όπως πολλοί ισχυρίζονται αλλά κυρίως από τα κίνητρα μάθησης. Ίσως αυτό συμβαίνει γιατί τα κίνητρα μάθησης σχετίζονται με σχολικούς παράγοντες:

²⁹ Φράγκου Χ. (2000), *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά, σελ.229.

³⁰ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.88.

³¹ Φράγκου Χ. (2000), *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά, σελ.231.

³² R.W. White (1959), *Motivation reconsidered: The concept of competence*, *Psychological Review*. *The abnormal personality: a textbook*, New York: Ronald, σελ.231.

- **Ενισχύσεις:** Η ίδια συμπεριφορά έχει διαφορετική αξία τόσο για διαφορετικά άτομα όσο και για το ίδιο το άτομο σε διαφορετικές περιστάσεις. Ο έπαινος για παράδειγμα του εκπαιδευτικού μπορεί για κάποιον μαθητή να λειτουργήσει θετικά ενώ για κάποιον άλλο μπορεί να έχει αρνητική ή και καμία ενισχυτική σημασία. Τα κίνητρα του μαθητή είναι αυτά που παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην απόδοση ή μη αξίας στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού. Το χτύπημα στον ώμο για παράδειγμα μπορεί να έχει μεγάλη αξία για κάποιον μαθητή που διακατέχεται από την ανάγκη της αναγνώρισης. Για κάποιον άλλο όμως που έχει έντονη την ανάγκη της αυτονομίας μπορεί να έχει αρνητική ή και καθόλου αξία. Ανάλογα λοιπόν με τα κίνητρα του μαθητή διαφέρει και η αξία των ενισχύσεων του εκπαιδευτικού.
- **Ο προσανατολισμός προς το στόχο:** τα κίνητρα ουσιαστικά είναι αυτά που καθορίζουν τους στόχους της συμπεριφοράς του μαθητή στο σχολείο.
- **Ο χρόνος που διαθέτει ο μαθητής στο αντικείμενο μάθησης:** ο χρόνος που διαθέτει ένας μαθητής σε μια δραστηριότητα σχετίζεται και είναι ανάλογος προς την ένταση των κινήτρων του.³³

2.3. Βασική διάκριση κινήτρων

2.3.1 Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα

Τα κίνητρα διακρίνονται σε εσωτερικά και εξωτερικά ή ενδογενή και εξωγενή. Με τον όρο εσωτερικά ή ενδογενή κίνητρα εννοούμε τις υπάρχουσες σε κάθε οργανισμό δυνάμεις για δραστηριοποίηση ή για εκτέλεση ενός έργου. Τα κίνητρα αυτά συνήθως τα ονομάζουμε ορμές, ανάγκες, τάσεις, παρακινήσεις, παρωθήσεις κτλ. Είναι τα κίνητρα αυτά που ωθούν το υποκείμενο σε μια ενέργεια, η οποία αποτελεί αυτοσκοπό. Λέμε ότι ένα άτομο έχει εσωτερικό κίνητρο να επιτελέσει μια δραστηριότητα αν την αναλαμβάνει μόνο και μόνο για να επιτελέσει τη δραστηριότητα αυτή καθ' αυτή και όχι για να επιτύχει κάποια εξωτερική αμοιβή.³⁴ Ο μαθητής π.χ. που ασχολείται με τα Μαθηματικά το κάνει ιθούμενος από την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που του προσφέρει το μάθημα αυτά και όχι από εξωτερικά κίνητρα.

Με τον όρο εξωτερικά κίνητρα εννοούμε τα μέσα που χρησιμοποιούνται από άλλα πρόσωπα για μεγαλύτερη δραστηριοποίηση των οργανισμών. Η διάκριση όμως αυτή δεν είναι πάντα σαφής, γιατί τα εξωτερικά κίνητρα δε διακρίνονται σαφώς από τα εσωτερικά, καθόσον τα άλλα πρόσωπα προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν δυνάμεις που υπάρχουν μέσα σε κάθε οργανισμό.³⁵

Στην εξωτερική παρώθηση είναι απαραίτητη η υλική ή ηθική αμοιβή, ενώ στην εσωτερική δεν χρειάζεται καμιά αμοιβή, αφού το κίνητρο αποτελεί εσωτερική κατάσταση και

³³ Φράγκου Χ. (2000), *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά, σελ.229.

³⁴ Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α. (1999), *Ψυχολογία κινήτρων*, Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα, σελ.201.

³⁵ Φράγκου Χ. (2000), *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά, σελ.233.

αναγκαιότητα του δρώντος προσώπου. Σημαντικοί παράγοντες παρώθησης για μάθηση είναι: το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι αμοιβές και οι ποινές, η ελευθερία δράσης οι σκοποί του μαθήματος, οι φιλοδοξίες και άλλοι.³⁶

Η εφαρμογή των κινήτρων και ο τρόπος, που τα κίνητρα αποκαλύπτουν με απτό τρόπο τον εαυτό τους, μας οδηγεί στην ιδέα των ενστίκτων. Αυτή βασίζεται στο συμπέρασμα πως ο, τι βρίσκεται στον πυρήνα των δομών των κινήτρων είναι η βασική και φυσική επιθυμία για ζωή και ανάπτυξη. Ο άνθρωπος στις πρώτες δεκαετίες της ζωής του διοχετεύει το μεγαλύτερο μέρος της ενεργητικότητά του στην ανάπτυξη και πρόοδο. Αργότερα, η δραστηριότητα αυτή κατευθύνεται σε ένα υψηλότερο επίπεδο φυσικής άνεσης και πνευματικών απαιτήσεων. Οι απαρχές των κινήτρων είναι φανερές στα απλούστερα ένστικτα του παιδιού, όπως είναι η ανάγκη για φαγητό, νερό, ζεστασιά και στοργή.³⁷

Ο White³⁸ διακρίνει τρία χαρακτηριστικά των ενστίκτων: α) το ένστικτο σχετίζεται με κάποια εξωτερική ή εσωτερική ανάγκη, που επενεργεί στο νευρικό σύστημα σαν διαρκές και έντονο ερέθισμα, β) το ένστικτο προκαλεί δραστηριότητα, ανάλογη προς την ανάγκη που ικανοποιεί, και γ) η ικανοποίησή του οδηγεί στη μάθηση, η οποία με την πάροδο του χρόνου και βαθμιαία διαμορφώνει νέο τρόπο συμπεριφοράς.³⁹

Η ιδέα των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, ωστόσο, δε θα είχε μεγάλη απήχηση στη σύγχρονη εποχή, αν δε συνδεόταν με τους αιτιολογικούς προσδιορισμούς. Αν το άτομο αποδίδει τη συμπεριφορά του σε εσωτερικούς λόγους, θα θελήσει να την επαναλάβει ανεξάρτητα από την ύπαρξη αμοιβής. Ενώ αλλιώς θα την εκδηλώνει μόνο υπό την παρουσία αμοιβής.⁴⁰ Ιδιαίτερη σημασία έχει η θεωρία των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων στην εκπαίδευση, όπου το ζητούμενο είναι οι μαθητές να επιδίδονται στα έργα μάθησης για την αξία που αυτά έχουν, και που δεν είναι άμεσα ορατή στους μαθητές, και όχι για εξωτερικές αμοιβές, όπως τα χρήματα από τους γονείς ή οι βαθμοί και οι έπαινοι του δασκάλου.⁴¹

2.3.1.1 Εσωτερικά κίνητρα

Είναι δύσκολο να υπάρξει μάθηση ικανοποιητική όταν απουσιάζουν τα επαρκή κίνητρα. Είναι πλέον παραδεκτό από τους ψυχολόγους ότι υπάρχει μια φυσική ορμή περιέργειας στα ζώα και στον άνθρωπο, μια ορμή που δεν δείχνει να κατευθύνεται σε κάποιον εμφανή υλικό σκοπό, αλλά που προτρέπει από πολύ μικρή ηλικία το άτομο στην εξερεύνηση και την ανακάλυψη. Καθώς ωριμάζει το παιδί, η αντίδραση των άλλων στην ορμή αυτή βοηθάει στον καθορισμό της ανάπτυξής της. Εάν το παιδί συναντάει αποδοκιμασία στις

³⁶ ο.π., σελ.233.

³⁷ Δανάσσης – Αφεντάκης Α. (1994), *Μάθηση και ανάπτυξη*, Β΄ Έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Μαυρομμάτη Δέσποινα, σελ.32.

³⁸ R.W. White (1959), *Motivation reconsidered: The concept of competence*, *Psychological Review*. *The abnormal personality: a textbook*, New York: Ronald, σελ. 297-333.

³⁹ Δανάσσης – Αφεντάκης Α. (1994), *Μάθηση και ανάπτυξη*, Β΄ Έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Μαυρομμάτη Δέσποινα, σελ.32.

⁴⁰ Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α. (1999), *Ψυχολογία κινήτρων*, Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα, σελ.204.

⁴¹ ο.π., σελ.204.

προσπάθειές του τελικά απογοητεύεται ή φθάνει ακόμα και στην απάθεια. Εάν αντίθετα επιβραβεύεται συχνά και ενισχύεται έχει πολλές πιθανότητες οι προσπάθειές του να γίνουν πιο παραγωγικές.⁴²

Η περιέργεια σχετίζεται με την αναζήτηση της αλλαγής. Το πόσο από μόνα τους περιέργα είναι τα παιδιά είναι κοινός τόπος. Η αυθόρμητη αυτή περιέργειά τους είναι διάχυτη και πολλές φορές αχαλίνωτη. Για αυτό ο δάσκαλος πρέπει να εκμεταλλευτεί αυτή τη διάθεση του παιδιού και να την κατευθύνει σε επιθυμητούς για την αγωγή σκοπούς. Η μέθοδος της μάθησης με την ανακάλυψη, στην οποία τόση μεγάλη σημασία δίνει η σύγχρονη παιδαγωγική, έχει μεγάλη αποτελεσματικότητα, γιατί εμπεριέχει το στοιχείο της πρόκλησης της περιέργειας. Στη διδακτική πορεία του Σωκράτη ένα από τα βασικότερα στοιχεία για την πρόκληση της μάθησης είναι η απορηματική κατάσταση, η απορία και η περιέργεια.⁴³

Οι έρευνες του Kersh για την επίδραση των κινήτρων στη μάθηση και την ανακάλυψη έχουν δείξει πως η αυτοανακάλυψη δίνει στα υποκείμενα κίνητρα για περισσότερο ενδιαφέρον και εξάσκηση, κι έτσι τα άτομα μπορούν να θυμούνται και να προσφέρουν πολύ περισσότερα πράγματα, παρά αν από την αρχή παίρνουν κατευθυντήριες γραμμές για τη λύση των προβλημάτων. Ο Bruner έχει από την άλλη υποστηρίξει ότι το παιδί, μόνο του, όταν αναπτύσσεται μέσα σε ένα κατάλληλο κλίμα μάθησης, είναι ικανό να ανακαλύψει και να επιτύχει θεαματικές πραγματοποιήσεις στηριζόμενο στο αυτόνομο κίνητρο της αυτοενίσχυσης. Επομένως, οι διδακτικές μέθοδοι μπορούν να βρουν το σκοπό τους στηριζόμενες στην ανάγκη του παιδιού εξερευνά και να ανακαλύπτει παρέχοντάς του καινούρια ερεθίσματα.⁴⁴

Επέκταση της αναζήτησης και της περιέργειας είναι και η ερευνητική διάθεση. Από την παιδαγωγική γνωρίζουμε πως η Maria Montessori έδινε μεγάλο βάρος στην άσκηση της παρατήρησης σαν θεμέλιο της αγωγής του παιδιού και χρησιμοποιώντας τον όρο ερευνητική διάθεση αναφέρθηκε όχι μόνο σε αντικείμενα αλλά και στη μάθηση εννοιών, συλλογισμών, μηχανισμών κτλ.⁴⁵

Στενά συνδεδεμένος με την περιέργεια είναι ως βασικό ελατήριο του παιδιού είναι ο βαθμός του ενδιαφέροντος που αποκομίζει από τη μαθησιακή εμπειρία. Για αυτό κινούν περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών θέματα που αφορούν την καθημερινή τους ζωή. Είναι τα πράγματα που το διασκεδάζουν ή το απομακρύνουν από δυσάρεστες σκέψεις ή το βοηθούν να αντιμετωπίσει πιο αποτελεσματικά τις καταστάσεις και τα άτομα που συναντά. Για αυτό ο προικισμένος δάσκαλος πρέπει να συνδέει τη σχολική εργασία με τα ενδιαφέροντα

⁴² Fontana D. *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Μετάφραση Λώμη Μαρίνα, Αθήνα: Σαββάλας, σελ.188-189.

⁴³ Φράγκου Χ. (2000), *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά, σελ.240.

⁴⁴ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.94.

⁴⁵ Δανάσσης – Αφεντάκης Α. (1994), *Μάθηση και ανάπτυξη*, Β' Έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Μαυρομμάτη Δέσποινα, σελ.34.

των μαθητών του και να τους δείξει πως όλα αυτά συνδέονται με το αντικείμενο της σχολικής μελέτης.⁴⁶

Η ανησυχία, η αγωνία, το άγχος θεωρούνταν γενικά μέχρι σήμερα ως στοιχεία ανασχετικά για τη μάθηση και για αυτό έλεγαν στους δασκάλους ότι πρέπει να απαλείψουν από την τάξη κάθε ίχνος αγωνίας. Νεώτερες έρευνες όμως σχετικές με το θέμα αυτό δείχνουν πως ο δάσκαλος πρέπει να επιτρέπει να δημιουργείται μέσα στην τάξη μια μορφή υγιούς ανησυχίας και συναισθηματικής αναταραχής, η οποία υποθάλλει της εξεύρεση λύσεων και την προώθηση της γνώσης. Η συναισθηματική αδιαφορία είναι η χειρότερη ατμόσφαιρα για τη διευκόλυνση της μάθησης.⁴⁷

Η πρόκληση περιέργειας και η ερευνητική διάθεση αποτελούν τη λειτουργία της εγρήγορσης στο σχολείο. Το σύνολο, δηλαδή, των προσπαθειών, τις οποίες καταβάλλει ο δάσκαλος για να παρακινήσει τους μαθητές σε μάθηση. Με όλα αυτά ο δάσκαλος προσπαθεί να κερδίσει το μαθητή και να διευκολύνει την προσήλωσή του στη μάθηση. Συναφής με την λειτουργία της εγρήγορσης είναι και η έννοια της προσδοκίας. Το επίπεδο της προσδοκίας έχει δυο διαστάσεις. Η μια διάσταση σχετίζεται με το τι προσδοκεί ο μαθητής από τον εαυτό του και η άλλη τι προσδοκεί ο δάσκαλος και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον από το μαθητή. Ένας από τους βασικότερους μάλιστα λόγους αποτυχίας της αγωγής είναι η διαφοροποίηση μεταξύ του επιπέδου προσδοκίας του δασκάλου και του επιπέδου προσδοκίας του μαθητή. Ο δάσκαλος πρέπει όταν παρατηρεί χαμηλό επίπεδο προσδοκίας από το μαθητή να τον παρακινεί και να τον ενθαρρύνει να έχει περισσότερες απαιτήσεις από τον εαυτό του. Το επίπεδο προσδοκίας του μαθητή εξαρτάται πολλές φορές από προηγούμενες επιτυχίες ή αποτυχίες στην εκτέλεση διαφόρων έργων. Η αποτυχία πολλές φορές κεντρίζει το ενδιαφέρον του μαθητή. Αποτελεί, θα λέγαμε, ισχυρό κίνητρο για μελλοντική επιτυχία, αλλά οπωσδήποτε η προσδοκία επιτυχίας, η οποία στηρίζεται σε προηγούμενες θετικές εμπειρίες, δημιουργεί πρόσφορο ψυχολογικό κλίμα για την επιτυχία. Τα κίνητρα δηλαδή επιτυχίας ή πίστης στην επιτυχία έχουν μεγάλη σημασία για τη μάθηση και την αγωγή.⁴⁸

Σύμφωνα με τον McCall κ.α. τα εσωτερικά κίνητρα μπορούν να καταταχθούν στις παρακάτω πέντε βασικές κατηγορίες:

α) Γνωστικά κίνητρα, β) κίνητρα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, γ) κίνητρα συνεργασίας και κοινωνικής αναγνώρισης και ε) κίνητρα που βασίζονται σε φυσιολογικές ανάγκες.⁴⁹

α) Γνωστικά κίνητρα: Τα 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

⁴⁶ Fontana D. *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Μετάφραση Λώμη Μαρίνα, Αθήνα: Σαββάλας, σελ.189.

⁴⁷ Φράγκου Χ. (2000), *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά, σελ.241-242.

⁴⁸ ο.π., σελ.243-244.

⁴⁹ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.94.

μάθηση είναι η περιέργεια, η προδιάθεση για διερεύνηση, η επιθυμία γνώσης του περιβάλλοντος, τα διάφορα ατομικά ενδιαφέροντα κ.α. Μελέτες σχετικές με τα γνωστικά κίνητρα εντάσσουν σε αυτά και την τάση των ανθρώπων για αναζήτηση νέων εμπειριών. Με αυτά τα γνωστικά κίνητρα τα παιδιά δεν χρειάζονται «καραμέλες» ούτε άλλες εξωτερικές αμοιβές για να εντάξουν τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης. Όταν ένα πρόγραμμα περιέχει νέες δραστηριότητες που επεκτείνουν τις γνώσεις των παιδιών και ικανοποιούν την περιέργειά τους, τότε αυτές και μόνο οι δραστηριότητες προκαλούν σταθερά και μόνιμα τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης.⁵⁰

β) Κίνητρα αυτοέκφρασης: Ο άνθρωπος αισθάνεται την ανάγκη όχι μόνο να μαθαίνει πώς ή γιατί συμβαίνουν ορισμένα πράγματα αλλά να συμβάλλει και ο ίδιος στη διαμόρφωση των καταστάσεων. Δηλαδή, ο άνθρωπος έχει φυσική την προδιάθεση να ελέγχει ή να χειρίζεται τα πράγματα και τη δημιουργική κατασκευή. Είναι περίεργος αλλά συγχρόνως και δημιουργικός. Το βασικό σημείο που χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά του ανθρώπου είναι η έμφυτη τάση του να εξερευνάει, να χειρίζεται, να σκέφτεται και να δημιουργεί με τόση πληρότητα και τόση περιπλοκότητα όση είναι ικανός να αντιμετωπίσει.⁵¹

γ) Κίνητρα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης: στην κοινωνία μας ο άνθρωπος για να επιτύχει κοινωνική επιδοκιμασία και για να έχει έτσι αυτοεκτίμηση, πρέπει να αναπτύξει «προσωπικό συναγωνισμό». Στα κίνητρα της αυτοεκτίμησης συμπεριλαμβάνονται η επιτυχία και η αποτυχία, η γνώση της προόδου, ο συναγωνισμός, η υπεροχή σε σύγκριση με τους άλλους κ.α. Τα σχολικά προγράμματα της μουσικής, της τέχνης, της επιστήμης, των μαθηματικών, του αθλητισμού και οποιασδήποτε άλλης περιοχής πρέπει να προσφέρουν ευκαιρίες για αυτοεκτίμηση και κοινωνική έκφραση των ικανοτήτων του ανθρώπου.⁵²

δ) Κίνητρα διαπροσωπικών σχέσεων: 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.α. Αυτές οι σχέσεις υπογραμμίζουν βασικά την αποδοτικότητα που έχουν στη μάθηση τα γνωστικά κίνητρα και τα κίνητρα αυτοεκτίμησης και αυτοέκφρασης. Τα παιδιά προσπαθούν να ικανοποιούν αυτά τα κίνητρα που υποκινούνται από παιδιά προσπαθούν να ικανοποιούν αυτά τα κίνητρα που υποκινούνται από ορισμένες εσωτερικές ανάγκες και άμεσα, με φιλικές διαπροσωπικές σχέσεις και έμμεσα με αποδεκτές προσπάθειες για βελτίωση της σχολικής επίδοσης.⁵³

ε) Κίνητρα βασιζόμενα σε φυσιολογικές ανάγκες: Τα κίνητρα αυτά σχετίζονται με φυσιολογικές ανάγκες όπως την πείνα, τη δίψα, τον ύπνο, το σεξ και την ισορροπία των διαφόρων μηχανισμών που εξασφαλίζουν στον οργανισμό μια φυσιολογική κατάσταση. Τα

⁵⁰ Φράγκου Χ. (2000), *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά, σελ.234.

⁵¹ ο.π., σελ.234.

⁵² Δανάσσης – Αφεντάκης Α. (1994), *Μάθηση και ανάπτυξη*, Β΄ Έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Μαυρομάτη Δέσποινα, σελ.32.

⁵³ Φράγκου Χ. (2000), *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά, σελ.234.

κίνητρα αυτά μέσα στο σχολικό χώρο εκδηλώνονται συνήθως με άλλης μορφής κίνητρα, όπως τη γνωστική διάθεση γι' αυτές τις περιοχές.⁵⁴

Η αξία των εσωτερικών κινήτρων, τα οποία επιδιώκουν να δημιουργήσουν στους μαθητές τους οι εκπαιδευτικοί, βρίσκεται κυρίως:

- Στη διάρκεια της γνώσης.
- Στην λειτουργία τους και εκτός σχολείου.
- Η ενασχόληση με ένα ενδιαφέρον θέμα βιώνεται ως ενίσχυση, μιας και ευχαριστεί το μαθητή.

Όσο περισσότερο λοιπόν δραστηριοποιούμε στο μαθητή τα εσωτερικά κίνητρα τόσο τον βοηθούμε να εκμεταλλευτεί τις ιδιαίτερες ικανότητες του. Σαφώς δεν μπορούμε να δημιουργήσουμε εσωτερικά κίνητρα σε όλα τα μαθήματα. Άλλωστε αυτή η μετατροπή εξωτερικών σε εσωτερικά κίνητρα γίνεται μερικές φορές και αυτόματα. Ο μαθητής π.χ. που διαβάζει Ιστορία το κάνει για να εξασφαλίσει μεγάλο βαθμό σταδιακά όμως υπάρχει πιθανότητα η επιτυχία του στη μάθηση αυτή να τον οδηγήσει στη μάθηση, για τον απλό λόγο ότι του αρέσει η Ιστορία. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως για τον σκοπό αυτό θεωρείται η θετική ενίσχυση.⁵⁵

2.3.1.2 Εξωτερικά κίνητρα

Όσο ενδιαφέρον όμως και αν κάνει το μάθημα ο δάσκαλος υπάρχει πάντοτε η περίπτωση όπου τα ενδογενή κίνητρα των παιδιών δεν επαρκούν και πρέπει να βρεθεί ο εξωγενής τρόπος κινητοποίησής τους. Τέτοια κίνητρα είναι οι βαθμοί, οι έλεγχοι, οι δοκιμασίες, οι διαγωνισμοί και φυσικά η επιδοκιμασία του περιβάλλοντος. Η επιτυχία σε όλα αυτά βοηθάει στην ενίσχυση του κύρους του παιδιού τόσο στα ίδια του τα μάτια όσο και στα μάτια των δασκάλων, των γονιών, των συνομηλίκων και βοηθάει έτσι στην ανάπτυξη αυτών που ονομάζουμε κίνητρα επίτευξης ή επίδοσης. Τα παιδιά βρίσκουν ότι η προσπάθειά τους ανταμείβεται με την επιτυχία και διαμορφώνουν επιδιώξεις για την εκπλήρωση των οποίων πρέπει να εργαστούν ακόμη πιο υπεύθυνα.⁵⁶

Τα εξωτερικά ή ετερόνομα κίνητρα μάθησης προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον του μαθητή. Στην πραγματικότητα πρόκειται για τις θετικές ή αρνητικές ενισχύσεις που δραστηριοποιούν τον μαθητή. Εξωτερικά κίνητρα για παράδειγμα ωθούν το μαθητή να ασχολείται με τα Μαθηματικά, γιατί με αυτόν τον τρόπο θα εξασφαλίσει την εκτίμηση του εκπαιδευτικού και την ικανοποίηση των γονιών του και οι επιβραβεύσεις ή οι ποινές που δέχεται από το οικείο περιβάλλον του για τις προσπάθειές του.⁵⁷

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της οικογένειας είναι προεξέχων για τη δημιουργία εξωτερικών κινήτρων. Έτσι, μια από τις πιο σημαντικές διαστάσεις του ρόλου του

⁵⁴ Β. Χαραλαμπίκη, *Γενική Παιδαγωγική*, Αθήνα 1984, σελ.250-252.

⁵⁵ Φράγκου Χ. (2000), *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά, σελ.235.

⁵⁶ Fontana D. *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Μετάφραση Λώμη Μαρίνα, Αθήνα: Σαββάλας, σελ.188-189-190.

⁵⁷ Fontana D. *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Μετάφραση Λώμη Μαρίνα, Αθήνα: Σαββάλας, σελ.270.

εκπαιδευτικού είναι ο τρόπος αντίδρασής τους στην επιτυχία και την αποτυχία των παιδιών. Οι περισσότεροι δάσκαλοι δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν και να επιβραβεύσουν την επιτυχία. Υπάρχουν όμως και προβλήματα με την αποτυχία. Το να κάνεις λάθη δεν είναι ένδειξη αποτυχίας αλλά αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας καθώς τα παιδιά προσπαθώντας να βρουν που και πως έκαναν λάθη διδάσκονται από αυτά και αναπτύσσουν στρατηγικές αντιμετώπισής τους στο μέλλον. Το ίδιο συμβαίνει και με τη βραδυμάθεια η οποία δεν συνίσταται σε σχολική αποτυχία αλλά σε μια ένδειξη ότι χρειάζεται ιδιαίτερη βοήθεια.⁵⁸

Τα παιδιά που αναπτύσσουν αυτή την στάση σπρωγμένα από τους δασκάλους τους, που τα βαθμολογούν συνεχώς με κακούς βαθμούς και τα εκθέτουν στην τάξη, θα έχουν την τάση να παραιτούνται και να παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό παρώθησης, ακόμα και όταν οι εργασίες είναι στα πλαίσια των δυνατοτήτων τους. Εάν το σημείο στήριξής τους είναι εξωτερικό, θα φορτώσουν την αποτυχία τους σε άλλους ή στο θέμα της εργασίας. Εάν είναι εσωτερικό τότε θα αισθανθούν ότι φταίνε τα ίδια καθώς διαθέτουν χαμηλό επίπεδο κινήτρων. Το αποτέλεσμα πάλι θα είναι να συνηθίσουν την αποτυχία.⁵⁹

Παράλληλα οι γονείς έχουν επίσης έμμεση συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία καθώς ασκούν αποφασιστική επίδραση στην προσαρμογή των παιδιών στην ιδιοσυγκρασία τους. Γονείς που «σπρώχνουν» απότομα τα παιδιά τους σε νέες εμπειρίες τα οδηγούν σε αντίθετα αποτελέσματα από τα προσδοκώμενα. Αν τα αφήνουν ελεύθερα να βρουν μόνα τους το δρόμο τους και πάλι η προθυμία τους να συμμετέχουν θα εξακολουθούσε να είναι μικρή. Αντίθετα, την πιο καλή ανταπόκριση εκμείευν γονείς που πρόσφεραν ένα ευρύ φάσμα ερεθισμάτων και ενδιαφερόντων και που προτιμούσαν να χρησιμοποιούν την ενθάρρυνση και την υποστήριξη.⁶⁰

Στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, οι ενισχύσεις των γονέων καθορίζουν αποκλειστικά τη μάθησή του, γιατί συνήθως η επιθυμητή συμπεριφορά του παιδιού ενισχύεται θετικά με την εκδήλωση της αγάπης των γονέων. Έχοντας το παιδί σαν πρότυπο συμπεριφοράς τους γονείς του οικειοποιείται ολόκληρο το σύστημα αξιών της οικογένειας. Οικειοποιείται τις φιλοδοξίες, τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες, τον τρόπο αντιμετώπισης καταστάσεων καλών ή κακών, κερδίζοντας έτσι την αγάπη τους.⁶¹

Και οι έρευνες του D.Mc.Clelland⁶² συντείνουν στο συμπέρασμα, πως η μητέρα που φροντίζει να κάνει το παιδί ανεξάρτητο και το παρακινεί να κάνει μόνο του τις διάφορες εργασίες, δημιουργεί ευνοϊκές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης στο παιδί. Γενικά η θερμή και εγκάρδια ατμόσφαιρα αποτελεί την πιο ευνοϊκή προϋπόθεση για την καλλιέργεια της αυτονομίας, της αυτενέργειας, της αυτοπεποίθησης, των βάσεων δηλαδή της ανάπτυξης των κινήτρων απόδοσης. Βασική όμως προϋπόθεση για την ανάπτυξη των

⁵⁸ ο.π., σελ.270.

⁵⁹ R.W. White (1959), *Motivation reconsidered: The concept of competence*, *Psychological Review*. *The abnormal personality: a textbook*, New York: Ronald, σελ.270.

⁶⁰ Fontana D. *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Μετάφραση Λώμη Μαρίνα, Αθήνα: Σαββάλας, σελ.231.

⁶¹ Fontana D. *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Μετάφραση Λώμη Μαρίνα, Αθήνα: Σαββάλας, σελ.271.

⁶² Χαραλαμπίκη, Β. (1984), *Γενική Παιδαγωγική*, Αθήνα, σελ.250-252.

κινήτρων απόδοσης, είναι οι απαιτήσεις των γονέων να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των δυνατοτήτων του παιδιού.⁶³

Οι γονείς που έχουν ψηλά κίνητρα επίδοσης, θέτουν υψηλότερες απαιτήσεις στα παιδιά τους, παρά οι γονείς με ασθενή κίνητρα. Ο πατέρας γενικά είναι πιο συγκρατημένος γονιός. Αφήνει μεγαλύτερη ελευθερία και αυτονομία στο παιδί του που έχει ψηλές αποδόσεις. Αντίθετα ο πατέρας παιδιών με ασθενή κίνητρα επίδοσης κατευθύνει αυταρχικά τη συμπεριφορά του παιδιού. Τα παιδιά με ισχυρά κίνητρα επίδοσης, θεωρούν ως αίτιο επιτυχίας τον εαυτό τους και της αποτυχίας την τύχη. Αντίθετα τα παιδιά με ασθενή κίνητρα επίδοσης θεωρούν ως αίτιο επιτυχίας την τύχη και ως αίτιο αποτυχίας τον εαυτό τους. Εδώ η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι μεγάλη γιατί όταν το παιδί αντεπεξέρχεται με επιτυχία στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, αποκτά αυτοπεποίθηση, αντιμετωπίζει με θετική διάθεση καταστάσεις ή περιστάσεις επίδοσης, γιατί ελπίζει ότι έτσι θα του δοθεί η ευκαιρία να διαπιστώσει τις ικανότητές του. Αν τις περισσότερες φορές αποτυγχάνει, φυσικό είναι να αμφιβάλλει για τις ικανότητές του και να αποφεύγει έτσι τις ευκαιρίες επίδοσης γιατί τις θεωρεί αποτυχία.⁶⁴

Στα πλαίσια των κινήτρων τα οποία συντελούν στην πρόοδο, τη μάθηση και τη βελτίωση του μαθητή υπάγονται και οι επιβραβεύσεις και οι ποινές. Όλοι γνωρίζουμε από προσωπική αντίληψη την αξία της επιβράβευσης, είτε αυτή είναι υλική είτε ηθική. Σχετικές έρευνες έχουν αποδείξει πως ο έπαινος ως κίνητρο, έχει μεγαλύτερη επίδραση στους μαθητές από την επίπληξη, ενώ φαίνεται καθαρά ότι είναι καλύτερα χρησιμοποιεί ο δάσκαλος την επίπληξη παρά να αγνοεί το μαθητή. Η γενική αρχή της επίδρασης του επαίνου πρέπει βέβαια να αναγνωρισθεί. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι η επίπληξη δεν έχει καμία θέση στο σχολείο ή ότι θα πρέπει να αποφεύγεται.⁶⁵

Η παλιά αγωγή έδινε μεγάλη σημασία στο ρόλο της ποινής. Με την τιμωρία ο δάσκαλος μπορούσε να επιτύχει τα πάντα. Η νέα αγωγή καταδίκασε την ποινή. Νεώτερες έρευνες έδειξαν ότι η ποινή, με ορισμένες προϋποθέσεις, μπορεί να αποβεί αποτελεσματική για τη μάθηση. Φαίνεται πως η ποινή παίζει κάποιο ρόλο στην ανάπτυξη της μάθησης και στη βελτίωση της συμπεριφοράς. Η επίδρασή της είναι εξαιρετικά σημαντική, όταν προσφέρεται ως εναλλακτική περίπτωση στην ενίσχυση ή στην επιβράβευση. Η συνύπαρξη ποινής και επιβράβευσης ενδυναμώνει την τάση σε συμπεριφορά που επιφέρει την επιβράβευση. Με άλλα λόγια η επαπειλούμενη ποινή παρακινεί το άτομο να τραπεί με μεγαλύτερο ζήλο στην προσδοκώμενη αμοιβή, ενίσχυση, έπαινο.⁶⁶

Σημαντικό εξάλλου κίνητρο για το μαθητή αποτελεί η παροχή κριτικών σχολίων σε εργασίες του. Σχόλια του δασκάλου όπως «Άριστα», «Καλή δουλειά». «Προσπάθησε να συνεχίσεις στον ίδιο ρυθμό», «Ίσως πρέπει να καταβάλλεις περισσότερη προσπάθεια», κ.α.

⁶³ Χαραλαμπίκη, Β. (1984), *Γενική Παιδαγωγική*, Αθήνα, σελ.250-252.

⁶⁴ ο.π., σελ.250-252.

⁶⁵ Φράγκου Χ. (2000), *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά, σελ.245-246.

⁶⁶ Φράγκου Χ. (2000), *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά, σελ.245-246.

συντελούν στην κινητοποίηση του μαθητή και την εντατικοποίηση των προσπαθειών του καθώς ενθαρρύνεται και απελευθερώνεται από το άγχος της βαθμολογίας. Η επιβράβευση, λοιπόν, επιφέρει αναμφισβήτητα καλύτερα αποτελέσματα από την ποινή. Για αυτό και οι δάσκαλοι θα πρέπει να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για να γράφουν σχόλια ενθαρρυντικά στα γραπτά των μαθητών τους.⁶⁷

2.4 Η θεωρία του κινήτρου επίτευξης

Η θεωρία για το κίνητρο επίτευξης διαμορφώθηκε από τους McClelland και Atkinson. Οι έρευνές τους έδειξαν πως το αίσθημα της ικανοποίησης αποτελεί ισχυρό κίνητρο και διεγείρεται όταν στο περιβάλλον υπάρχουν σήματα αμοιβής για την επίδοση, τα οποία δημιουργούν προσδοκία και θετικά συναισθήματα για το αποτέλεσμα των ενεργειών του ατόμου. Ταυτόχρονα όμως υπάρχουν και σήματα κινδύνου για την πιθανή αποτυχία⁶⁸

Το κίνητρο επίτευξης ακολουθεί δύο τάσεις: η πρώτη ονομάζεται κίνητρο για επιτυχία και η άλλη κίνητρο για αποφυγή αποτυχίας. Η κινητήρια αξία της επιτυχίας σε μια περίπτωση επίτευξης, κατά τον Atkinson, προέρχεται από το αίσθημα περηφάνιας που αισθάνεται κανείς μετά την επίτευξη κάποιου σημαντικού στόχου. Αντίθετα, όταν οι άνθρωποι με υψηλό κίνητρο αποτυχίας αντιλαμβάνονται μια περίπτωση επίτευξης, εκτιμούν τη δυνατότητα επιτυχίας όσο και τη δυνατότητα αποτυχίας, ντροπής, ταπείνωσης.⁶⁹

Σύμφωνα με τις γενικές θέσεις αυτής της θεωρίας, άτομα με υψηλό βαθμό κινήτρων εργάζονται με μεγαλύτερη αντοχή και ένταση για την επίλυση προβλημάτων που τους ανατίθενται και προσπαθούν περισσότερο από άτομα με μικρό βαθμό κινήτρων να βελτιώσουν την επίδοσή τους και τελικά επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις.⁷⁰ Σύμφωνα πάντα με τη θεωρία, μια σημαντική παράμετρος που επηρεάζει την επίδοση είναι το αίσθημα αυτοεκτίμησης⁷¹. Βρέθηκε πως άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν την τάση να αποφεύγουν περιστάσεις επίδοσης και παράλληλα αποδίδουν την επίδοσή τους σε εξωτερικές αιτίες, επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο την αυτοαντίληψή τους⁷².

Τα υψηλά κίνητρα επίδοσης όπως είναι φυσικό οδηγούν σε επίδωξη επιτυχίας και αποφυγή αποτυχίας. Οι ειδικοί όμως κάνουν μια διαπίστωση και έναν διαχωρισμό στο σημείο αυτό: υπάρχουν άνθρωποι με υψηλά κίνητρα επίδοσης που ενδιαφέρονται κυρίως για την επίδωξη της επιτυχίας, ενώ άλλοι για την αποφυγή της αποτυχίας. Σε πειραματικές συνθήκες στις οποίες δίδεται η ευκαιρία στα υποκείμενα να διαλέξουν ανάμεσα σε δύο δραστηριότητες, από τις οποίες η μία οδηγεί σε μια σωστή λύση κι η άλλη σε μια υποκειμενική εκτίμηση διαπιστώθηκε ότι σταθερά κάποια υποκείμενα επιλέγουν καθήκοντα του πρώτου τύπου (επίδωξη επιτυχίας), ενώ άλλα του δεύτερου τύπου (αποφυγή αποτυχίας). Τα υποκείμενα

⁶⁷ ο.π.,σελ.245-246.

⁶⁸ Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α. (1999), *Ψυχολογία κινήτρων* Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα ,σελ.135..

⁶⁹ Fontana D. *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Μετάφραση Λώμη Μαρίνα, Αθήνα: Σαββάλας, σελ.271.

⁷⁰ Γεωργιογιάννης Π. (1997), *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Gutenberg, Αθήνα, Τόμος III, σελ. 150.

⁷¹ ό. π. σελ. 153.

⁷² ό. π. σελ. 153.

διαφέρουν επίσης και ως προς το γεγονός ότι στα πρώτα η αποτυχία ενισχύει τα κίνητρα, ενώ στα δεύτερα τα εξασθενίζει. Μια άλλη σημαντική διαφορά που σημειώθηκε ανάμεσα στις δύο αυτές ομάδες ατόμων, η οποία σχετίζεται και με την σχολική τάξη είναι πως τα άτομα που αποφεύγουν την αποτυχία προτιμούν πολύ εύκολα προβλήματα. Σε ένα πείραμα με κρίκους, όπου τα άτομα είχαν τη δυνατότητα να καθορίσουν μόνα τους την απόσταση, από την οποία θα ρίχνουν τους κρίκους, τα άτομα που φοβόταν την αποτυχία προτιμούσαν να πλησιάζουν πολύ προς το στόχο. Αντίθετα τα άτομα που επιδιώκουν την επιτυχία καταλάμβαναν μια μέτρια απόσταση από το στόχο.⁷³

Η συμπεριφορά του ατόμου εξαρτάται τόσο από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του όσο και από συγκυριακές συνθήκες του περιβάλλοντος. Όταν αυτοί οι δύο παράγοντες αλληλεπιδρούν και ενεργούν συνδυασμένα τότε λέμε ότι το άτομο έχει ισχυρά κίνητρα επίδοσης. Αντίθετα όταν προσωπικότητα και περιβάλλον δεν συγκλίνουν στην επιτυχία ενός σκοπού ή και μερικές φορές αλληλοσυγκρούονται τότε λέμε πως το άτομο δεν έχει ισχυρά κίνητρα επίδοσης. Η αλληλεπίδραση αυτή εξηγεί πολλές φορές μια απλοϊκή ερμηνεία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί:⁷⁴

- Για τις διαφορετικές επιδόσεις ενός μαθητή σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο (τελευταία βελτιώθηκε) ή σε μια περιοχή γνώσεων (στα Ελληνικά είναι καλύτερος από τα Μαθηματικά)
- Για τις διαφορετικές επιδόσεις ανάμεσα σε δύο μαθητές με σχεδόν ίδια τα λοιπά χαρακτηριστικά (ο Γιάννης είναι καλύτερος από την Ελένη).
- Οι διανοητικές ικανότητες συνεπώς των μαθητών δεν επαρκούν για να ερμηνεύσουν τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους.

Τα κίνητρα επίδοσης λοιπόν αποκρυσταλλώνονται όσο το άτομο μεγαλώνει σε σχετικώς σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του. Καθώς βέβαια δεχόμαστε συνεχώς ενισχύσεις σε όλης μας τη ζωή, δημιουργούμε κίνητρα ή τα μεταβάλλουμε.⁷⁵

Ακραία μορφή του κινήτρου αποφυγής της αποτυχίας αποτελεί η μαθημένη παραλυσία, η αντίληψη δηλαδή πως η αποτυχία είναι αναπόφευκτη. Στο σχολείο η μαθημένη παραλυσία σχετίζεται με μια εσωτερική ερμηνεία της αποτυχίας: «δεν τα καταφέρνω γιατί δεν είμαι και τόσο έξυπνος και πάντα θα αποτυγχάνω». Η μαθημένη παραλυσία οφείλεται κυρίως σε εμπειρίες του παρελθόντος, σε ασυνεπή και απρογραμματίστη χρήση των ενισχύσεων. Μπορεί ασφαλώς να αντιμετωπιστεί με τους ακόλουθους τρόπους:

- Χρειάζεται να δίδεται στα παιδιά ενίσχυση και επανατροφοδότηση.
- Απαιτείται εξασφάλιση ευκαιριών στα παιδιά, που θα οδηγούν στην επιτυχία με μικρά βήματα.
- Επικοινωνία με οικογενειακό περιβάλλον.⁷⁶

⁷³ www.pedagogika.gr, 30/11/2005.

⁷⁴ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.94.

⁷⁵ www.pedagogika.gr, 30/11/2005.

⁷⁶ www.pedagogika.gr, 30/11/2005.

2.5 Παράγοντες γέννησης κινήτρων επίδοσης

Ο καθηγητής Η. Heckhausen (1970), δέχεται 5 βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη γέννηση και την ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης.⁷⁷

1. Η ωρίμανση των αισθησιοκινητικών και κυρίως των γνωστικών λειτουργιών. Για να δραστηριοποιηθούν τα κίνητρα επίδοσης στα παιδιά, απαιτείται και η ανάλογη πνευματική ανάπτυξη, ώστε να είναι σε θέση να θεωρεί τον εαυτό του αίτιο της επιτυχίας ή της αποτυχίας.
2. Η ανάπτυξη άλλων κινήτρων και προδιαθέσεων (αυτονομία, ανεξαρτησία κ.α): βασικός παράγοντας στην ανάπτυξη των κινήτρων θεωρείται η αυτονομία του ατόμου. Στα πρώτα χρόνια της ζωής του, πριν ακόμη αναπτυχθούν τα κίνητρα επίδοσης του, το παιδί έχει διαμορφώσει άλλα κίνητρα και έχει οικειοποιηθεί νόρμες και αξίες, που επηρεάζουν την ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης.
3. Ευκαιρίες βιωμάτων επιτυχίας: βιώματα θετικής εμπειρίας προσφέρει κυρίως η επίτευξη στόχων μέτρια δυσκολία
4. Οι ενισχύσεις των προσπαθειών του παιδιού. Ενισχύσεις: οι θετικές ή αρνητικές ενισχύσεις επηρεάζουν το είδος και το επίπεδο των κινήτρων επίδοσης. Η γένεση των κινήτρων επίδοσης παρουσιάζεται στην ηλικία των τριών με τρεισήμισι χρόνων. Συνεπώς γίνεται αντιληπτό πως αν θέλουμε να δημιουργήσουμε κίνητρα επίδοσης στους μαθητές, πρέπει από μικρή κιόλας ηλικία να τους δίδουμε πρωτοβουλία και αυτονομία, δείχνοντας παράλληλα εγκαρδιότητα και στοργή.
5. Τα πρότυπα συμπεριφοράς. Πρότυπα συμπεριφοράς: με την μίμηση και την ταύτιση όπως είπαμε τα παιδιά υιοθετούν όχι μόνο τρόπους συμπεριφοράς αλλά και στάσεις, αξίες, αρχές.⁷⁸

Η γένεση των κινήτρων επίδοσης παρουσιάζεται στην ηλικία των τριών με τρεισήμισι χρόνων. Συνεπώς γίνεται αντιληπτό πως αν θέλουμε να δημιουργήσουμε κίνητρα επίδοσης στους μαθητές, πρέπει από μικρή κιόλας ηλικία να τους δίδουμε πρωτοβουλία και αυτονομία, δείχνοντας παράλληλα εγκαρδιότητα και στοργή.

Ισχυρές προϋποθέσεις που δημιουργούν κίνητρα επιτυχίας μπορούν επίσης να θεωρηθούν:

- Η εκ των προτέρων πεποίθηση του παιδιού ότι είναι ικανό να επιτύχει. Για την δημιουργία αυτής της πεποίθησης ο δάσκαλος παίζει σπουδαίο ρόλο με τις παρεχόμενες ενισχύσεις και ενθαρρύνσεις.
- Η πίστη ότι αυτό το οποίο επιδιώκει είναι πραγματοποιήσιμο. Στην πίστη αυτή ενδυναμώνεται το παιδί από επιτυχίες άλλων συνομηλίκων του.
- Η επίτευξη επιμέρους επιτυχιών κατά την εκτέλεση ενός έργου. Στη διαδικασία αυτή σημαντικό ρόλο παίζει η κλιμάκωση του έργου από το δάσκαλο, ώστε ο μαθητής να καταλαβαίνει τις επιμέρους επιτυχίες του και να ενισχύεται από αυτές.

⁷⁷ Β. Χαραλαμπίκη, Γενική Παιδαγωγική, Αθήνα 1984, σελ.250-252.

⁷⁸ ο.π., σελ.252.

- Η αναγνώριση από το μαθητή ότι αυτό το οποίο επιτυγχάνει έχει κάποια χρησιμότητα για τη ζωή και όχι μόνο για το σχολείο.
- Η αναγνώριση του επιτυγχανόμενου έργου από τους συμμαθητές του, από το δάσκαλο και από τους γονείς του. Η συγκατάνευση των άλλων προσώπων οδηγεί το παιδί σε δικές του πρωτοβουλίες.
- Η αναγνώριση ότι το αναλαμβανόμενο έργο εξυπηρετεί μια αξία την οποία ήδη βίωσε ο μαθητής.
- Η προσφορά ενθάρρυνσης και θερμότητας από άλλα πρόσωπα κατά την εκτέλεση του έργου.
- Η ανάπτυξη του πνεύματος της συναγωνιστικότητας, η επιδίωξη δηλαδή να ξεπεράσει κάποιο συμμαθητή του ή να διακριθεί μέσα στην τάξη πάντα με θετικά μέσα και χωρίς να φτάνει στον ανταγωνισμό.⁷⁹

2.6 Παράγοντες μετατροπής εξωτερικών κινήτρων σε εσωτερικά

Βέβαια όσο μεγαλώνει και ωριμάζει ο άνθρωπος, γίνεται μια μετάθεση του κέντρου βάρους από τα εξωτερικά στα εσωτερικά κίνητρα μάθησης. Αλλιώς αξιολογεί τη γνώση και τη μάθηση ένας μαθητής σε μικρή ηλικία και αλλιώς σε μεγαλύτερες ηλικίες. Η αλλαγή αυτή συμβαδίζει και με διάφορες άλλες αλλαγές, που σχετίζονται με τη γενικότερη ωρίμανση της προσωπικότητας.

- **Η προσωπική ευθύνη:** σχετίζεται με παράγοντες όπως ο έπαινος, για κάτι που πέτυχε το υποκείμενο με δική του προσπάθεια, η μείωση του άγχους της αποτυχίας, η μεταβολή από εξωτερικά σε εσωτερικά κίνητρα.
- **Η ικανότητα:** σχετίζεται με παράγοντες όπως η ικανότητα να αποφεύγει τους περισπασμούς, η ικανότητα να αρχίζει μια εργασία και να την τελειώνει, η ικανότητα να μαθαίνει μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Έτσι λοιπόν μερικοί ειδικοί δεν μιλούν για μετατροπή και μετάθεση της θέσης ελέγχου αλλά αναφέρονται σε μια συνεχή διαδικασία εσωτερικεύσης ελέγχου, η οποία παρουσιάζει τις ακόλουθες μορφές:

- **Εξωτερικός έλεγχος:** το παιδί δηλαδή κάνει τα μαθήματα του για να μην έχει προβλήματα με τους γονείς ή τους δασκάλους του.
- **Εσωπροβολικός έλεγχος:** το υποκείμενο ρυθμίζει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με το κατά πόσο συμβάλλει στη θετική αυτοεκτίμηση του. Ο μαθητής δηλαδή κάνει τα μαθήματα του για να μη χαλάσει την θετική του εικόνα στο σχολείο. Η ενίσχυση της συμπεριφοράς προέρχεται από την αυτοεικόνα του μαθητή.
- **Ταύτιση:** η ενίσχυση της συμπεριφοράς δεν γίνεται με βάση την αυτοεκτίμηση του ατόμου αλλά με βάση τις αξίες που έχει εσωτερικεύσει κυρίως με την ταύτιση του με τον σημαντικό άλλο, που είναι συνήθως οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί.

⁷⁹ Φράγκου Χ. (2000), *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά, σελ.244-245.

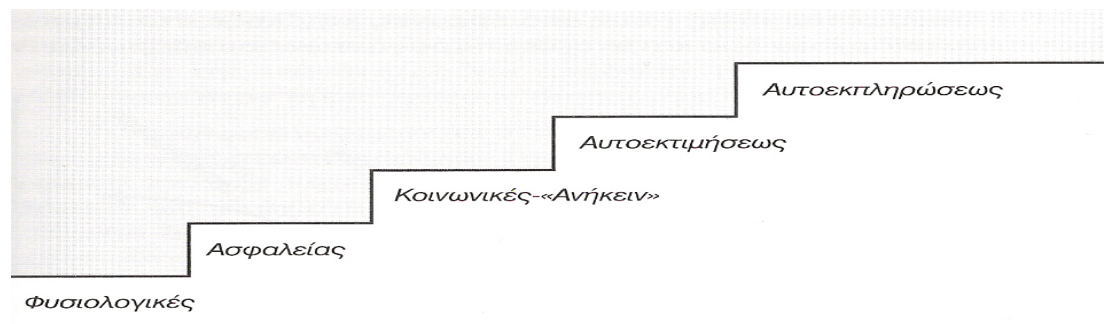
- **Η ενσωμάτωση και ο συντονισμός όλων των μέχρι τώρα ταυτίσεων του ατόμου:** το άτομο πλέον είναι σε φάση να δημιουργήσει μια εντελώς δική του κλίμακα αξιών, η οποία ρυθμίζει τη συμπεριφορά του.⁸⁰

Οι αλλαγές αυτές φυσικά σχετίζονται τόσο με τη νοημοσύνη και το φύλο όσο και με την κοινωνικοοικονομική προέλευση των παιδιών. Στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για παράδειγμα η μετάβαση αυτή απαιτεί περισσότερο χρόνο. Κάποιοι ειδικοί χειρισμοί ή ιδιαίτεροι τρόποι διαπαιδαγώγησης στα ανώτερα ή μεσαία κοινωνικά στρώματα συμβάλλουν στην επίσπευση της εξέλιξης αυτής. Σημαντικές διαφορές τέλος παρατηρούνται ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. Στα κορίτσια η μετάβαση αυτή συντελείται πιο γρήγορα από ότι στα αγόρια, κάτι που πιθανόν να εξηγεί – μαζί με την σχετικά γρηγορότερη ωρίμανση – τις καλύτερες επιδόσεις των κοριτσιών στα μαθήματα.⁸¹

2.7 Τα κίνητρα και οι προσωπικές ανάγκες του ανθρώπου

Ένας τρόπος προσέγγισης του θέματος των κινήτρων είναι να προσπαθήσει κανείς απλώς να περιγράψει τα κίνητρα αντί να τα εξηγήσει. Το καλύτερο περιγραφικό μοντέλο διατυπώθηκε από τον Α.Χ., Μάσλοου, έναν από τους πιο σημαντικούς στοχαστές στον τομέα των ανθρώπινων κινήτρων. Το μοντέλο Μάσλοου έχει τη μορφή πυραμίδας που ξεκινά από τις προσωπικές ανάγκες της βάσης και φθάνει στις διανοητικές ανάγκες της κορυφής, όπως φαίνεται και στο σχήμα.⁸²

Σχήμα 1: Μοντέλο αναγκών Μάσλοου



Είναι πλέον κοινά αποδεκτό πως η συμπεριφορά μας δεν επηρεάζεται μόνο ούτε από απλές συγκυρίες ούτε από σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας μας. Η συμπεριφορά μας δηλαδή δεν ερμηνεύεται πάντοτε ως αποτέλεσμα συνειδητής απόφασης ή πρόθεσης. Κατά καιρούς έγιναν διάφορες προσπάθειες προσέγγισης της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η πιο γνωστή από αυτές είναι η ιεραρχία των αναγκών του Μάσλοου, η οποία προσπαθεί να ερμηνεύσει το γιατί κάθε ανθρώπινης συμπεριφοράς. Με βάση λοιπόν αυτή

⁸⁰ Χαραλαμπάκη, Β. (1984), *Γενική Παιδαγωγική*, Αθήνα, σελ.230-231.

⁸¹ Fontana D. *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Μετάφραση Λώμη Μαρίνα, Αθήνα: Σαββάλας, σελ.188-263-264.

⁸² Fontana D. *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Μετάφραση Λώμη Μαρίνα, Αθήνα: Σαββάλας, σελ.188-265-266.

την ιεραρχία κάθε ενέργεια ή δράση του ανθρώπου γίνεται με στόχο να ικανοποιήσει τις φυσικές, τις κοινωνικές, τις διανοητικές και τις αισθητικές ανάγκες του. Τελικός στόχος είναι η αυτοπραγμάτωση του ατόμου.⁸³

Ακολουθώντας την πυραμίδα ιεράρχησης των αναγκών του Μάσλοου συνειδητοποιούμε πως για να δραστηριοποιηθούν οι ανώτερες ανάγκες του ατόμου πρέπει πρωτίστως να ικανοποιηθούν οι κατώτερες ανάγκες του. Εννοείται φυσικά πως απώτερος σκοπός του ανθρώπου είναι η υλοποίηση και πραγμάτωση των ανώτερων σκοπών του. Η ιεραρχική αυτή οργάνωση προβλέπει επίσης πως όταν μια κατώτερη ανάγκη συγκρούεται με μια ανώτερη, τότε υπερισχύει η πρώτη.⁸⁴

Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι οι κατώτερες στην ιεραρχία προσωπικές ανάγκες και αυτές που σχετίζονται με την ασφάλεια και την προστασία είναι κατά μεγάλο μέρος έμφυτες, ενώ οι κοινωνικές, οι διανοητικές και οι άλλες υψηλότερες ανάγκες οφείλονται σε έμφυτους παράγοντες που συνδυάζονται όλο και περισσότερο με μαθημένες αντιδράσεις. Ο Μάσλοου πιστεύει ότι δεν μπορούμε να ασχοληθούμε σωστά με τα τέσσερα υψηλότερα επίπεδα της ιεραρχίας, παρά μόνο εάν έχουμε ικανοποιήσει τα χαμηλότερα επίπεδα των βιολογικών και κοινωνικών μας αναγκών. Αυτό δεν σημαίνει ότι η ικανοποίηση των πρωτογενών κινήτρων θα μας οδηγήσει από μόνη της στα υψηλότερα πράγματα, αλλά ότι, ωστόσο να επέλθει αυτή η ικανοποίηση, όλη η παρωθητική μας ενέργεια δεσμεύεται στη βασική απασχόληση της επιβίωσής μας, χωρίς να μένει τίποτε για να διοχετευτεί στις ανώτερες σφαίρες.⁸⁵

Η ιεραρχία του Μάσλοου υποδηλώνει πως το άτομο όταν ικανοποιήσει τις βιολογικές του ανάγκες και εξασφαλίσει την προστασία από τους εχθρούς του, τότε αρχίζει να σκέφτεται την αποδοχή του από την οικογένεια και την κοινωνική ομάδα. Όταν το πετύχει αυτό αρχίζει να ενδιαφέρεται για την εκτίμηση των άλλων για να κερδίσει την αυτοεκτίμησή του. όταν ικανοποιήσει και αυτές τις ανάγκες προχωρεί στις γνωστικές και αισθητικές και τελικά στην ανάγκη αυτοπραγμάτωσης.⁸⁶

Παρά την αρχιτεκτονική της διάρθρωση η ιεραρχία των αναγκών του Maslow δεν ερμηνεύει ικανοποιητικά τα κίνητρα μάθησης. Πρώτιστα γιατί η ανθρώπινη συμπεριφορά πολλές φορές διαψεύδει την ιεραρχικότητά της. Ο φοιτητής για παράδειγμα καταπιέζει τον ύπνο του για να πετύχει μια ανώτερη ανάγκη να διαβάσει καλά για τις εξετάσεις του. Αλλά και η ισορροπία προς την οποία κατατείνει η ικανοποίηση των αναγκών, δεν καθορίζει πάντα τις επιδιώξεις των οργανισμών. Διαπιστώθηκε για παράδειγμα πως χιμπατζήδες μετά την ικανοποίηση των βασικών τους αναγκών εξακολουθούσαν να πειραματίζονται χωρίς καμία αμοιβή ή ενίσχυση απλά και μόνο γιατί βρήκαν διασκεδαστική την διαδικασία του πειράματος. Φοιτητές ακόμη όπως προείπαμε αφού πληρώθηκαν για να μείνουν μία ή δύο μέρες στην απομόνωση διέκοψαν το πείραμα, γιατί δεν μπορούσαν να αντέξουν άλλο. Το άτομο δηλαδή

⁸³ Fontana D. *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Μετάφραση Λώμη Μαρίνα, Αθήνα: Σαββάλας, σελ.188-265-266.

⁸⁴ ο.π., σελ.188-265-266.

⁸⁵ Φράγκου Χ. (2000), *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά, σελ.244-245.

⁸⁶ Fontana D. *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Μετάφραση Λώμη Μαρίνα, Αθήνα: Σαββάλας, σελ.266.

μερικές φορές επιδιώκει εσκεμμένα την ένταση, η οποία δεν του προκαλεί δυσαρέσκεια, αλλά αντίθετα τον ευχαριστεί και δεν του προκαλεί ανία.⁸⁷

3. Κίνητρα επίδοσης και ενισχύσεις

Μια πιθανή εξήγηση των κινήτρων είναι ότι αναπτύσσονται ανταποκρινόμενα σε μια έντονη ενίσχυση. Έτσι, η αγάπη του ατόμου για ένα χόμπι, για παράδειγμα, μπορεί να έχει δημιουργηθεί, επειδή οι δραστηριότητες που συνδέονται με αυτό έλαβαν γενναιόδωρους επαίνους και ενθάρρυνση από τους γονείς στην παιδική ηλικία. Ο γονεϊκός έπαινος είναι μια δυναμική μορφή ενίσχυσης και το παιδί μπορεί να διαπιστώσει πως με τέτοιες δραστηριότητες ήταν ο καλύτερος τρόπος να προσελκύσει τον έπαινο. Στη συνέχεια οι δραστηριότητες γίνονται μόνιμο στοιχείο συμπεριφοράς. Κατά ανάλογο τρόπο η βοήθεια και το ενδιαφέρον για τους άλλους μπορούν να προκαλέσει την επιδοκίμασία των άλλων και στη συνέχεια προσκόμισε νέες ενισχύσεις.⁸⁸

Τα κίνητρα επίδοσης δεν είναι τίποτε άλλο παρά συμπύκνωση των μέχρι τώρα εμπειριών του ατόμου σχετικά με τις ενισχύσεις της συμπεριφοράς του. Άλλωστε οι ενισχύσεις καθορίζουν τις πιθανότητες επανάληψης μιας μορφής συμπεριφοράς στο μέλλον. Τα κίνητρα λοιπόν δεν είναι τίποτε άλλο παρά τα αποτελέσματα των ενισχύσεων. Μαθητές δηλαδή που έχουν δεχτεί θετικές ενισχύσεις για μελέτη έχουν ισχυρά κίνητρα, σε αντίθεση με μαθητές που δεν έχουν δεχτεί καμία ενίσχυση ή έχουν δεχτεί αρνητική ενίσχυση, οι οποίοι δεν διαθέτουν κίνητρα μάθησης. Βέβαια, κάθε φορά πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη πως η δύναμη των ενισχυτών καθορίζεται τόσο από τα χαρακτηριστικά του ατόμου όσο και από τις συνθήκες του περιβάλλοντος. Η μορφή συμπεριφοράς δηλαδή του εκπαιδευτικού έχει εντελώς διαφορετική επίδραση στον κάθε μαθητή.

3.1 Η έννοια της ενίσχυσης

Ως ενίσχυση ορίζεται οποιοδήποτε επακόλουθο μιας συμπεριφοράς έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της πιθανότητας εκδήλωσης της συμπεριφοράς αυτής. Κατά συνέπεια ενίσχυση είναι οποιοδήποτε επακόλουθο (δραστηριότητα, συμπεριφορά, αντικείμενο) μιας συμπεριφοράς αυξάνει τη συχνότητα ή τη διάρκειά της.⁸⁹

Σύμφωνα με το Skinner, τα ερεθίσματα – γεγονότα που επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα ονομάζονται ενισχυτές και διακρίνονται σε πρωτογενείς και δευτερογενείς αλλά και σε θετικούς και αρνητικούς.⁹⁰

Οι πρωτογενείς ενισχυτές περιλαμβάνουν εκείνα τα κίνητρα που είναι από την αρχή ενισχυτικά για ένα οργανισμό, χωρίς να μεσολαβήσει μάθηση και ικανοποιούν βασικές ή

⁸⁷ Φράγκου Χ. (2000), *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά, σελ.275-276.

⁸⁸ Fontana D. *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Μετάφραση Λώμη Μαρίνα, Αθήνα: Σαββάλας, σελ.264.

⁸⁹ Φράγκου Χ. (2000), *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά, σελ.244-245.

⁹⁰ Fontana D. *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Μετάφραση Λώμη Μαρίνα, Αθήνα: Σαββάλας, σελ.135.

έμφυτες βιοφυσιολογικές ανάγκες. Τέτοιοι ενισχυτές είναι η τροφή, ο ύπνος, το νερό, η στοργή, η τρυφερότητα, η σεξουαλική ικανοποίηση και η μείωση ή η αποφυγή του πόνου. Η αποφυγή του πόνου μάλιστα είναι ο κυριότερος αρνητικός πρωτογενής ενισχυτής.⁹¹

Οι δευτερογενείς ή εξαρτημένοι ενισχυτές αναφέρονται σε κίνητρα τα οποία δεν είναι ενισχυτικά από την αρχή αλλά λόγω της σύζευξής τους με ένα πρωτογενή ενισχυτή γίνονται κι αυτά ενισχυτικά (π.χ. ένα χαμόγελο).⁹²

Παράλληλα με τους πρωτογενείς και δευτερογενείς ενισχυτές, υπάρχουν και οι γενικευμένοι ενισχυτές που περιλαμβάνουν το πλήθος που γίνονται ενισχυτικά για πολλές μορφές της συμπεριφοράς λόγω επανειλημμένων συζεύξεων με πρωταρχικούς ή εξαρτημένους ενισχυτές. Συνήθως όμως γίνεται λόγος για δυο κατηγορίες ενισχυτών, τους πρωτογενείς και δευτερογενείς, οπότε οι εξαρτημένοι και γενικευμένοι θεωρούνται δευτερογενείς ενισχυτές. Οι δευτερογενείς ενισχυτές έχουν το πλεονέκτημα έναντι των πρωτογενών ενισχυτών ότι δεν οδηγούν γρήγορα στον κορεσμό, με αποτέλεσμα να έχουν περισσότερη ελκυστικότητα και να αναζητούνται από κάθε ζωντανό οργανισμό.⁹³

3.2 Διάκριση ενισχυτών

3.2.1 Θετική και αρνητική ενίσχυση

Η συμπεριφορά και οι ικανότητες ενός ατόμου ερμηνεύονται ως ένα σημείο από την αποδοχή ή την απόρριψη που συναντούν στο περιβάλλον. Όταν η συμπεριφορά του είναι αποδεκτή και επιδοκιμάζεται μιλάμε για θετική ενίσχυση_(αμοιβή). Σε κάθε αντίθετη περίπτωση αναφερόμαστε σε αρνητική ενίσχυση (ποινή).

Την θετική ενίσχυση το υποκείμενο και ειδικότερα ο μαθητής την βιώνει ως επιτυχία. Όχι μόνο, λοιπόν, επαναλαμβάνει την ίδια συμπεριφορά αλλά τονώνεται και ενισχύεται παράλληλα και η αυτοπεποίθησή του. Συνεπώς, υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για παραπέρα επιτυχία και αναγνώριση. Αντίθετα, η αρνητική ενίσχυση ή και η ματαίωση μιας θετικής ενίσχυσης βιώνεται ως αποτυχία και συνοδεύεται από τα αντίστοιχα συναισθήματα. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο στην εκπαιδευτική διδασκαλία θεωρείται προτιμότερη κι πιο ενδεδειγμένη η θετική ενίσχυση, η οποία σταθεροποιεί και διαμορφώνει μια μορφή συμπεριφοράς. Πρέπει ωστόσο να επισημάνουμε ότι πολλές φορές γίνεται ένα λάθος από τους εκπαιδευτικούς. Μπορεί να ακούσετε πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς να λένε «εγώ ενίσχυσά τον τάδε μαθητή, αλλά παρόλα αυτά δεν έγινε τίποτα».

Συνειδητοποιούμε, λοιπόν, πως η ενίσχυση λειτουργεί μόνον όταν έχει αποτελεσματικότητα. Μπορεί ο εκπαιδευτικός να είχε κάθε διάθεση και πρόθεση να ενισχύσει τον μαθητή του αλλά προφανώς δεν τα κατάφερε. Η ενίσχυση λοιπόν για να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα εξαρτάται από το πρόσωπο στο οποίο απευθύνεται και μερικές

⁹¹ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.135

⁹² ο.π., σελ.135.

⁹³ ο.π., σελ.135-136.

φορές μάλιστα αλλάζει από χρόνο σε χρόνο και ως προς το ίδιο το άτομο. Για να αναγνωρίσει ο εκπαιδευτικός αν πράγματι λειτούργησε η ενίσχυση του πρέπει να εστιάσει την προσοχή του στο αποτέλεσμα που αυτή είχε. Βέβαια πρέπει να σημειώσουμε πως και οι αρνητικοί ενισχυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά όταν ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να αποφύγει ή να εξαλείψει μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

Οι θετικοί ενισχυτές μπορούν να λάβουν ποικίλες μορφές:

- Κοινωνικοί ενισχυτές: Μπορούν να παρουσιαστούν σε λεκτική, πραξιακή και συμβολική μορφή, π.χ. μου αρέσει πολύ η εργασία σου, παρουσιάζεις σημαντική βελτίωση, ή μια χειρονομία αναγνώρισης ή ακόμα και οι βαθμοί, τίτλοι κ.α. οι κοινωνικοί ενισχυτές μάλιστα έχουν σημαντική αξία για την ανθρώπινη μάθηση και κυρίως η αναγνώριση, η επιτυχία, η εκτίμηση.⁹⁴
- Υλικοί ενισχυτές: π.χ. παιχνίδια, εικόνες, μάρκες που μπορούν να ανταλλάγουν.⁹⁵ Οι υλικοί ενισχυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό μόνο στην αρχή και όταν διαπιστώσει ότι οι κοινωνικοί ενισχυτές δεν αποφέρουν κανένα αποτέλεσμα. Στις περιπτώσεις που υπάρχουν αυτόνομα εσωτερικά κίνητρα (δηλαδή εκεί που η μάθηση ή η δραστηριότητα είναι από μόνες τους αυτοενισχυτικές) τότε δεν είναι οπωσδήποτε απαραίτητη η χρήση οποιουδήποτε ενισχυτή.⁹⁶
- Ενισχυτές δραστηριότητας: Παίρνουν τη μορφή προσφιλών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών, π.χ. τηλεόραση, ποδόσφαιρο, κτλ.⁹⁷
- Ενισχυτές πληροφόρησης: Ενημερώνουν το άτομο που μαθαίνει για την πραγμάτωση του σκοπού του, π.χ. τη σωστή λύση σε ένα αριθμητικό πρόβλημα, τη σωστή απάντηση σε μια ερώτηση κτλ.⁹⁸
- Η θετική ενίσχυση, δηλαδή η αμοιβή και ιδιαίτερα οι κοινωνικοί ενισχυτές είναι τα πιο αποτελεσματικά μέσα στη δόμηση ή απάλειψη μιας συμπεριφοράς και συμβάλλουν αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία.⁹⁹ Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε πως ο έπαινος ως θετική ενίσχυση συχνά οδηγεί σε ανταγωνισμό έναντι των άλλων παιδιών, ενώ η ενθάρρυνση οδηγεί σε εσωτερικό ανταγωνισμό με τις δυνάμεις του ίδιου του παιδιού. Ο δάσκαλος πρέπει να διαμορφώνει την εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας ως αφετηρία τα θετικά στοιχεία του μαθητή.¹⁰⁰

Στους αρνητικούς ή αποστροφικούς ενισχυτές εντάσσονται με ανάλογο τρόπο προς τους θετικούς ενισχυτές όλες οι μορφές της αποστέρησης (π.χ. στέρηση τροφής, ελευθερίας,

⁹⁴ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.135.

⁹⁵ www.pedagogika.gr, 30/11/2005.

⁹⁶ Hlland J. G. / Skinner B. F. (1974), *Analyse des Verhaltens*. Muenchen: U. & Schwarzenberg, σελ.47.

⁹⁷ www.pedagogika.gr, 30/11/2005.

⁹⁸ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.135

⁹⁹ Φράγκου Χ. (2000), *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά, σελ.244-245.

¹⁰⁰ Fontana D. *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Μετάφραση Λώμη Μαρίνα, Αθήνα: Σαββάλας, σελ.135

ή παιχνιδιού, σωματικές ποινές, υποτίμηση, αγνόηση, επίπληξη, σαρκασμός, επίπληξη, ειρωνεία, κοινωνική απομόνωση, ανασφάλεια, σαρκασμός, ειρωνεία, κακοί βαθμοί, απειλή) και της αποφυγής αποστροφικών ή δυσάρεστων καταστάσεων.¹⁰¹

3.2.2 Εσωτερικοί και Εξωτερικοί ενισχυτές

3.2.2.1 Εξωτερικοί ενισχυτές

Μια περαιτέρω διάκριση των ενισχυτών είναι σε εξωτερικούς και εσωτερικούς. Οι εξωτερικοί ενισχυτές περιλαμβάνουν:

- Πρωτογενείς ενισχυτές:

Είναι όσοι συμβάλλουν στη διατήρηση της ζωής και του είδους, δηλαδή όσοι ικανοποιούν την πείνα, την δίψα, την αναπαραγωγή.

- Δευτερογενείς ενισχυτές: είναι όλοι οι άλλοι που αρχικά ήταν ουδέτεροι, επειδή όμως συνδέθηκαν με έναν πρωτογενή ενισχυτή ή με άλλους ισχυρότερους δευτερογενείς ενισχυτές απέκτησαν την ιδιότητα ενός ενισχυτή (χαμόγελο, χτύπημα στον ώμο, βαθμοί κ.α).
- Υλικό ενισχυτές: είναι τα παιχνίδια, οι καραμέλες και κάθε υλικό πράγμα που θεωρείται επιθυμητό.
- Συμβολικοί ενισχυτές: ενισχυτές με συμβατική αξία όπως το χρήμα, οι βαθμοί.
- Κοινωνικοί ενισχυτές: όσοι σχετίζονται με εκδηλώσεις αποδοχής όπως είναι η προσοχή, ο έπαινος, το χαμόγελο, η επίνευση.

Η αποτελεσματικότητα των παραπάνω εξωτερικών ενισχυτών θεωρείται πολύ μεγάλη και σημαντική, γιατί δημιουργούν θετική προδιάθεση στα παιδιά απέναντι στον καθηγητή ή στο μάθημα, γεγονός που έχει μακροπρόθεσμη επίδραση στη μάθηση.

3.2.2.2 Εσωτερικοί ενισχυτές

Στην άλλη όχθη βρίσκονται οι εσωτερικοί ενισχυτές. Αποτελούν και αυτοί μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας και εκδηλώνονται ως ικανοποίηση από την ολοκλήρωση ή το επίπεδο εκτέλεσης του έργου, ως συναίσθημα επιτυχίας ή αποτυχίας. Τέτοια παραδείγματα εσωτερικής ενίσχυσης είναι:

- η υπερηφάνεια για τις επιδόσεις,
- η ευχαρίστηση της μάθησης,
- η αισθητική απόλαυση.

Στις περιπτώσεις δηλαδή αυτές η ίδια η ενέργεια αποτελεί την ενίσχυση της. Οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές τρέφουν αυταπάτες νομίζοντας πως θα οδηγήσουν τους μαθητές τους σε εσωτερικούς ενισχυτές της μάθησης, ώστε να δέχονται τη γνώση, γιατί

¹⁰¹ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.135.

η μάθηση είναι διασκέδαση, κέφι, απόλαυση και όχι καταναγκαστική διαδικασία. Το γεγονός όμως ότι διατηρούνται οι βαθμοί και οι υπόλοιποι εξωτερικοί ενισχυτές αποδεικνύει πως πράγματι πρόκειται για ουτοπία.¹⁰²

3.2.3 Άλλα είδη ενισχύσεων

3.2.3.1 Αυτοενίσχυση

Ουσιαστικά είναι μία ανώτερη μορφή ενίσχυσης, που χαρακτηρίζει κυρίως τις επιδιώξεις και τις δραστηριότητες ενός ώριμου ατόμου. Υπάρχει όταν το υποκείμενο διαπιστώνει μόνο του την επιτυχία ή την αποτυχία της συμπεριφοράς του, με αποτέλεσμα να την επαναλαμβάνει ή να την αποφεύγει χωρίς να χρειάζεται θετική ή αρνητική ενίσχυση. Για να λειτουργήσει η αυτοενίσχυση απαιτείται:

- Το άτομο να είναι σε θέση να ανάγει καταστάσεις και αποτελέσματα στην δική του προσωπική ευθύνη και υπαιτιότητα.
- Να έχει αρκετή πείρα όσον αφορά την αξιολόγηση του από άλλα άτομα.
- Να έχει ακόμη αρκετή πείρα σχετικά με επιδόσεις ή αξιολογήσεις συμπεριφοράς άλλων ατόμων.
- Τέλος, να ξέρει μέχρι που φτάνουν τα όρια του, οι δυνατότητες του, ώστε να είναι σε θέση να ρυθμίσει και να κατευθύνει τους στόχους και τις φιλοδοξίες του.

Γίνεται κατανοητό λοιπόν πως για να τεθεί σε λειτουργία το είδος αυτό της ενίσχυσης χρειάζεται μια απαγκίστρωση από την ετεροκαθορισμό και τα ετερόνομα κίνητρα της συμπεριφοράς. Οι επιστήμονες και οι ειδικοί λένε πως αυτό πραγματοποιείται στην ηλικία των 8 με 10 χρόνων όπου το παιδί βρίσκεται στη φάση του κριτικού ρεαλισμού. Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας συνήθως ταυτίζουν το έργο τους με την προσωπικότητα τους, το οποίο τις περισσότερες φορές κρίνεται από τα ίδια ως μοναδικό και ωραίο. Μία τυχόν αρνητική κριτική προς αυτό συνήθως λαμβάνεται ως προσωπική. Δεν έχουν δηλαδή την δυνατότητα ή καλύτερα την κρίση να διακρίνουν το υποκειμενικό από το αντικειμενικό. Καταλαβαίνουμε λοιπόν πως η αυτοενίσχυση χαρακτηρίζει την πορεία ενός παιδιού και καθορίζει το είδος και την έκταση των στόχων του. Βέβαια, δεν υπάρχει κανείς άνθρωπος που να μη χρειάζεται την εξωτερική ενίσχυση είτε είναι παιδί, έφηβος ή ενήλικος · δεν είναι δυνατόν να αρκούμαστε μόνο στην αυτοενίσχυση των μαθητών, γιατί ο έπαινος και η αναγνώριση βελτιώνουν τη συμπεριφορά μας και μειώνουν τον κίνδυνο απόσβεσης της επιθυμητής συμπεριφοράς.¹⁰³

Σ' αυτό ακριβώς το συμπέρασμα οδηγήθηκαν πολλοί ψυχοπαιδαγωγοί, οι οποίοι να μεν αναγνωρίζουν την αξία των εσωτερικών αμοιβών και κινήτρων επισημαίνουν όμως ότι πολλοί μαθητές έρχονται στο σχολείο χωρίς να έχουν αναπτυγμένα τα εσωτερικά κίνητρα για σχολική μάθηση και πρέπει να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός τις εξωτερικές αμοιβές για να τους

¹⁰² Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.57.

¹⁰³ Fontana D. *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Μετάφραση Λώμη Μαρίνα, Αθήνα: Σαββάλας, σελ.276.

παρακινήσει. Άλλοι πάλι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς την ανάληψη ή την ολοκλήρωση μιας εργασίας, γιατί βρίσκουν πως οι δυσκολίες της είναι ανώτερες από τις εσωτερικές αμοιβές που τους παρέχει και γι' αυτό χρειάζονται εξωτερική ενίσχυση. Ανάγκη από τις εξωτερικές αμοιβές έχουν ακόμη και οι άριστοι, προικισμένοι μαθητές, προκειμένου να αυξήσουν τη δημιουργικότητά τους. Δεν έλειψαν βέβαια και οι αντιρρήσεις στις παραπάνω θεωρίες των ψυχοπαιδαγωγών όπως αυτές του White και του Piaget, οι οποίοι υποστήριζαν πως στον άνθρωπο η περιέργεια για γνώση και το συναίσθημα της αυταξίας, που γεννά η εμπειρία της επιτυχίας, αποτελούν ισχυρές δυνάμεις για την παρώθηση της μαθησιακής διαδικασίας. Η ευχαρίστηση που επιφέρει η αίσθηση της επιτυχίας και η ικανοποίηση της περιέργειας αποτελούν ισχυρές μορφές εσωτερικής αμοιβής, που καθιστούν κάθε μορφή εξωτερικής αμοιβής περιττή.

3.2.3.2 Απόσβεση

Η απόσβεση αναφέρεται στις καταστάσεις, όπου σε μια συμπεριφορά δεν ακολουθούν ούτε ευχάριστες, ούτε δυσάρεστες συνέπειες. Σύμφωνα με την κλασική εξαρτημένη μάθηση όταν μια μορφή συμπεριφοράς παύει να συνοδεύεται από ενίσχυση τότε αποσβέννεται, χάνεται, σταματάει. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την διακοπή της συμπεριφοράς. Η έλλειψη ενίσχυσης και η μη χρήση τιμωρίας έχει ως αποτέλεσμα την αποδυνάμωση και απαλοιφή της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Παράδειγμα: Δεν στρέφουμε το κεφάλι και δεν επιτιμούμε τον μαθητή που ενοχλεί με αποτέλεσμα να πάψει να το κάνει.¹⁰⁴ Σύμφωνα με την κλασική εξαρτημένη μάθηση μια συμπεριφορά μειώνεται και τελικά απαλείφεται όταν δεν υπάρχει ένα ελάχιστο ποσοστό ενίσχυσης, όπως έδειξε ο Skinner στα πειράματά του με περιστέρια.¹⁰⁵

Η απόσβεση, βέβαια, όπως την ανέπτυξε ο Skinner, είναι δύσκολο και συχνά ακατόρθωτο να λειτουργήσει ως αγνόηση συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου καθώς υπεισέρχονται και άλλοι ανεξέλεγκτοι παράγοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο να αγνοεί επισταμένα ο εκπαιδευτικός την αρνητική συμπεριφορά μέσα στην τάξη αλλά παρά ταύτα να μην έχει κανένα αποτέλεσμα στην παιδαγωγική του διαδικασία. Γιατί; Πρέπει να σημειώσουμε πως μερικές φορές για τα παιδιά αυτό που έχει σημασία δεν είναι κατά πόσον η επίδραση της ενέργειας τους είναι ευχάριστη ή δυσάρεστη αλλά αν θεωρείται από τον ίδιο σημαντική. Άλλωστε πολλές φορές μια τέτοια ανεπιθύμητη συμπεριφορά ενισχύεται και από το υπόλοιπο μαθητικό σύνολο, επειδή αρέσει ή προκαλεί εντύπωση. Για να έχει λοιπόν αποτέλεσμα αυτή η μέθοδος της αγνόησης της συμπεριφοράς θα πρέπει τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές να έχουν αναπτύξει ένα κοινό σύστημα αξιών. Πολλές φορές οι συμμαθητές ή άλλος δάσκαλος παρεμβαίνουν και ενισχύουν θεληματικά ή όχι τη συμπεριφορά του απιδιού, που ο εκπαιδευτικός θέλει να αγνοήσει και να

¹⁰⁴ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.139-140.

¹⁰⁵ Holland J. G. / Skinner B. F. (1974), *Analyse des Verhaltens*. Muenchen: U. & Schwarzenberg, σελ.47 κε.

εξαλείψει εσκεμμένα. Απόσβεση, λοιπόν, δεν σημαίνει αγνόηση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς από το δάσκαλο μόνο αλλά και ενίσχυση μιας νέας επιθυμητής συμπεριφοράς με απόλυτη συνέπεια.¹⁰⁶

3.2.3. Επανατροφοδότηση

Ειπώθηκε προηγουμένως πως η μορφή συμπεριφοράς, η οποία ενισχύεται έχει περισσότερες πιθανότητες επανάληψης από την συμπεριφορά που ενισχύεται αρνητικά ή δεν ενισχύεται καθόλου. Για να λειτουργήσει όμως αυτό το σύστημα ενίσχυση – επιλογή συμπεριφοράς, πρέπει το άτομο να μπορεί να αντιλαμβάνεται την θετική ενίσχυση ως επιτυχία και την αρνητική ή την έλλειψη ενίσχυσης ως αποτυχία. Εδώ αρχίζει να εμφανίζεται η έννοια την επανατροφοδότησης (feedback).¹⁰⁷

Ο όρος αυτός προέρχεται από την Κυβερνητική και δηλώνει το μηχανισμό εκείνο που μπορεί να πληροφορεί αυτόματα και άμεσα ένα επιχειρησιακό κέντρο για τα αποτελέσματα των ενεργειών και στη συνέχεια να προβαίνει σε διευθέτηση των δραστηριοτήτων του.¹⁰⁸

Στην διαδικασία της μάθησης έχει τη δυνατότητα να πληροφορεί το κέντρο του εγκεφάλου για το αποτέλεσμα των ενεργειών και στη συνέχεια να ρυθμίζει ανάλογα τις δραστηριότητες του. Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η ενημέρωση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό για τα αποτελέσματα και την πορεία της μάθησης του, η οποία ασκεί άμεση ενισχυτική επίδραση στις προσπάθειες του. Η επανατροφοδότηση της μάθησης λειτουργεί από πολύ νωρίς στο παιδί και θα πρέπει να συνδέεται με την ικανότητα να σχετίζει το άτομο του με το αποτέλεσμα των πράξεων του.¹⁰⁹

3.3 Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας ενισχύσεων

Η ενίσχυση, όπως ήδη αναφέρθηκε, μπορεί να έχει τη μορφή αμοιβής ή απουσίας αμοιβής σε μια αντίδραση του οργανισμού που έρχεται ως επακόλουθο ενός συγκεκριμένου ερεθίσματος. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται κατάσταση ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας στον οργανισμό που συντελεί ώστε, αν στο μέλλον επανεμφανιστεί ο ίδιος ερεθισμός να επαναληφθεί ή να εκλείψει η αντίδραση.¹¹⁰

Για την αποτελεσματικότητα όμως των ενισχύσεων πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Έτσι, σημαντικό στοιχείο της ενίσχυσης αποτελεί η συνέπεια και η σταθερότητα της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στην παροχή της ενίσχυσης. Αυτό σημαίνει πως η συμπεριφορά του μαθητή δεν θα πρέπει να ενισχύεται τη μια φορά και να

¹⁰⁶ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.185-186.

¹⁰⁷ Fontana D. , *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Μετάφραση Λώμη Μαρίνα, Αθήνα: Σαββάλας, σελ.254.

¹⁰⁸ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.184.

¹⁰⁹ ο.π., σελ.184.

¹¹⁰ Molnar A – Lindquist B. (1999), *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο*, Επιμ. Καλαντζή – Αζίζι, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 94.

τιμωρείται την άλλη. Σημαντικό είναι και το ποσό και η ένταση της ενίσχυσης που χρειάζεται ο μαθητής. Αρχικά είναι απαραίτητη η συνεχής και έντονη ενίσχυση έως ότου σταθεροποιηθεί η επιθυμητή συμπεριφορά. Στη συνέχεια αρκεί η απρογραμμάτιστη ενίσχυση, η οποία πρέπει να μειώνεται σε ένταση για να αποφευχθεί ο κίνδυνος να καταλήξει σε δωροδοκία. Η απρογραμμάτιστη ενίσχυση σταθεροποιεί καλύτερα την συμπεριφορά σε αντίθεση με τη συνεχή, η οποία είναι αποτελεσματική μόνο στην αρχική της φάση.¹¹¹

Η ενίσχυση μπορεί να είναι συνεχής σε συγκεκριμένες περιπτώσεις (για παράδειγμα κάθε φορά που απαντούν σωστά οι μαθητές, ο δάσκαλος τους συγχαίρει) ή περιστασιακή σε απρόβλεπτες εύστοχες ενέργειες (για παράδειγμα οι μαθητές σηκώνουν το χέρι, δεν γνωρίζουν όμως πότε θα κληθούν να δώσουν σωστή απάντηση) και σε σταθερά (για παράδειγμα εξετάσεις τριμήνου) ή μη (για παράδειγμα έλεγχος γραπτών εργασιών) χρονικά διαστήματα.¹¹²

Η γνησιότητα της ενίσχυσης, η ειλικρίνεια, η αντικειμενικότητα σε πολλές παραλλαγές π.χ. του επαίνου για να αποφευχθεί η μονοτονία συντελεί να γνωρίσει ο μαθητής πότε και γιατί μια συμπεριφορά είναι αποδεκτή και σωστή. Η ενίσχυση πρέπει επίσης να διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία και το γνωστικό αντικείμενο. Ένα μαθητής π.χ. που έχει ανεπτυγμένα κίνητρα σε ένα μάθημα δεν είναι σίγουρο πως θα τα διατηρήσει και σε ένα άλλο. Τέλος, για να είναι αποτελεσματική η ενίσχυση θα πρέπει να χορηγείται αμέσως και όχι καθυστερημένη (ετεροχρονισμένη). Η καθυστερημένη ενίσχυση είναι λιγότερο

Μπορούμε, έτσι, να μιλάμε και για άμεσους και έμμεσους ενισχυτές.¹¹³ Οι άμεσοι ενισχυτές παρέχονται αμέσως μετά την εκδήλωση της επιθυμητής αντίδρασης. Οι έμμεσοι είναι συμβολικές αμοιβές οι οποίες μπορούν να ανταλλάγουν με κάποιο είδος ενισχυτή. Το σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών αποτελεί ένα σύστημα ενίσχυσης όπου τη θέση της άμεσης ενίσχυσης λαμβάνουν κουπόνια, αυτοκόλλητα, σφραγίδες κλπ. Τα οποία το παιδί μπορεί να ανταλλάξει με κάποιον ενισχυτή. Με αυτό τον τρόπο παρέχεται άμεση ανατροφοδότηση και ενίσχυση στο παιδί για τις επιθυμητές αντιδράσεις του, ακόμα και σε συνθήκες όπου η άμεση ενίσχυση με κάποιον ενισχυτή δεν είναι εφικτή, ενώ παράλληλα αποφεύγεται ο κορεσμός.¹¹⁴

Παράδειγμα άμεσου και έμμεσου ενισχυτή αποτελεί η τιμωρία. Η άμεση τιμωρία είναι η προσθήκη ενός δυσάρεστου ερεθίσματος ή γεγονότος μετά την εμφάνιση μίας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Πρόκειται για μια «πραγματική» τιμωρία με την προσφορά αρνητικών ενισχυτών. Η έμμεση τιμωρία αναφέρεται στην απομάκρυνση ή αφαίρεση ενός ευχάριστου ερεθίσματος ή γεγονότος, δηλαδή διακόπτεται ο θετικός ενισχυτής. Το άτομο χάνει τα προνόμια που είχε προηγουμένως. Κυριότερες μορφές έμμεσης τιμωρίας (ή

¹¹¹ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.182.

¹¹² Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.184.

¹¹³ Molnar A – Lindquist B. (1999), *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο*, Επιμ. Καλαντζή – Αζίζι, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 93.

¹¹⁴ ο.π., , σελ. 94.

αρνητικής τιμωρίας) αναφέρονται η κοινωνική απομόνωση (time out), η διακοπή προνομίων ή θετικών και ευχάριστων καταστάσεων (responsecost).¹¹⁵

Ο Skinner θεώρησε ως κλειδί της λειτουργικής εξάρτησης την ενίσχυση, έπειτα από την εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Από την ορθή χρήση της ενίσχυσης άλλωστε εξαρτάται και η αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η πειραματική του έρευνα λοιπόν οδήγησε σε σαφή και αξιόλογα συμπεράσματα, εφαρμόσιμα στο σχολικό περιβάλλον:

- Ολική ή συνεχής ενίσχυση: δίδεται κάθε φορά που υπάρχει σωστή αντίδραση. Κρίνεται χρήσιμη συνήθως στα πρώτα χρόνια του παιδιού.
- Μερική ενίσχυση: σε μια συμπεριφορά πρέπει να ενισχύονται μερικά και όχι όλα τα στοιχεία που την αφορούν. Με αυτόν τον τρόπο ο πειραματιστής υποστήριξε πως αποφεύγεται ο κίνδυνος του κορεσμού, γιατί έχει παρατηρηθεί πως η επιβράβευση κάθε επιτυχημένης συμπεριφοράς εξασθενίζει την αποτελεσματικότητα του μηχανισμού ενίσχυσης. Το άτομο δηλαδή δεν εφησυχάζει αλλά υπάρχει η έννοια της αναμονής για την ενίσχυση. Στην τάξη για παράδειγμα ο μαθητής σηκώνει πολλές φορές το χέρι του αλλά μερικές φορές παίρνει το λόγο. Άλλωστε ο εκπαιδευτικός εκ των πραγμάτων αδυνατεί να ενισχύσει ατομικά τη συμπεριφορά 20-30 μαθητών σε μια τάξη. Πως μπορεί ο εκπαιδευτικός να προγραμματίσει τις ενισχύσεις;
- Ενίσχυση με βάση το χρονικό διάστημα: όταν ανάμεσα σε δύο ενισχύσεις μεσολαβεί ένα χρονικό διάστημα καθορισμένο (κάθε τρεις μήνες τα παιδιά παίρνουν βαθμούς) ή ακαθόριστο κατά το οποίο η ενίσχυση είναι πιο αποτελεσματική.
- Ενίσχυση με βάση την αντίδραση: η ενίσχυση δίνεται όταν το υποκείμενο εκτελεί την επιθυμητή συμπεριφορά.¹¹⁶

Συμπεραίνουμε λοιπόν από τα παραπάνω πως για τον Skinner η αγωγή δεν είναι τίποτα άλλο παρά η διαδικασία αλλαγών στη συμπεριφορά του ατόμου με βάση την ενίσχυση. Όσο περισσότερο ενισχύεται μια συμπεριφορά τόσο μειώνεται και η πιθανότητα απόσβεσης της. Τα σπουδαιότερα λοιπόν μέσα αγωγής και μάθησης είναι ο έπαινος και η θετική ενίσχυση, η αναγνώριση. Ο πειραματιστής θεωρεί την αποτελεσματικότητα των ποινών – αρνητικών ενισχύσεων περιορισμένη έως μηδαμινή. Οι ποινές δεν πετυχαίνουν να αναστείλουν μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά, αλλά απλώς την καταστέλλουν προσωρινά.¹¹⁷

4. Αυτοεκτίμηση

4.1 Η έννοια της αυτοεκτίμησης

Ένας από τους κύριους παράγοντες που διαφοροποιεί τον άνθρωπο από τα ζώα είναι η ικανότητά του να σχηματίζει μια εικόνα για τον εαυτό του, δηλαδή για τα ιδιαίτερα

¹¹⁵ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.138-139.

¹¹⁶ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.138-139.

¹¹⁷ Molnar A – Lindquist B. (1999), *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο*, Επιμ. Καλαντζή – Αζίζι, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 94.

σωματικά, συναισθηματικά, πνευματικά και κοινωνικά του χαρακτηριστικά. Η αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του στους διάφορους αυτούς τομείς ονομάζεται αυτοαντίληψη¹¹⁸.

Εκτός από την αξιολόγηση για τα επιμέρους χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες του εαυτού υπάρχει και μια γενική αξιολόγηση του εαυτού μας, η οποία ονομάζεται αυτοεκτίμηση, είναι κυρίως συναισθηματική στάση απέναντι στον εαυτό και μπορεί να είναι θετική ή αρνητική. Τα άτομα ανάλογα με τη θετική ή αρνητική στάση που έχουν για τον εαυτό τους, θεωρούμε ότι έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση ή στην αντίθετη περίπτωση χαμηλή αυτοεκτίμηση¹¹⁹.

Παρόλο που η σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση δεν έχει επακριβώς καθοριστεί, θεωρείται ότι η αντίληψη που έχει το άτομο για τις επιδόσεις και τις ικανότητές του σε δεξιότητες και χαρακτηριστικά, αποτελούν ένα βασικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης¹²⁰.

4.2 Διαμόρφωση και σημασία της αυτοεκτίμησης

Τα παιδιά γεννιούνται με τη βασική ανάγκη της θετικής αναγνώρισης (αποδοχής και επιδοκιμασίας) από τους άλλους και αυτή η ανάγκη τα κάνει τελικά να είναι τελικά υπάκουα σε γονείς και δασκάλους καθώς χωρίς τη θετική αναγνώριση των άλλων δεν μπορούν να αναπτύξουν θετική αναγνώριση απέναντι στον εαυτό τους.¹²¹ Έρευνες των Ρότζερς (1977) και Κέλι (1955) δείχνουν πως η γνώση για τον εαυτό μας εξαρτάται άμεσα από τα πράγματα που μας λένε οι άλλοι για μας, αλλά και έμμεσα από τον τρόπο που μας φέρονται. Η αυτοεκτίμηση, είναι η αξία που δίνουμε στον εαυτό μας. Έρευνα του Κούπερσμιθ σε μαθητές έδειξαν πως μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση έθεταν πιο υψηλούς στόχους. Δεν τους τρόμαζε η πιθανότητα αποτυχίας, ήταν πιο έτοιμα να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις. Όταν συνέβαινε να συναντήσουν την αποτυχία ή την αρνητική κριτική δεν αποθαρρύνονταν γιατί είχαν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Αντίθετα, μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση αντιμετώπιζαν την αποτυχία σαν πλήγμα στην αυτοπεποίθησή τους και απείχαν από κινδύνους. Το αυταρχικό γονεϊκό στυλ μάλιστα αποτελεί αιτιολογικό παράγοντα χαμηλής αυτοεκτίμησης, ενώ η θερμή σχέση γονιών – παιδιών συμβάλλουν στην υψηλή αυτοεκτίμηση.¹²²

Η αυτοεκτίμηση, λοιπόν, διαμορφώνεται αρχικά από τους γονείς. Όταν οι γονείς αποδέχονται το παιδί τους, το βοηθούν να σχηματίσει μια θετική αυτοεκτίμηση. Έτσι, το παιδί κατά την είσοδό του στο σχολείο έχει ήδη διαμορφώσει μια βασική αυτοεκτίμηση με βάση τη συμπεριφορά και τη στάση των γονέων¹²³. Στη συνέχεια, η επιτυχία του σε τομείς που το ίδιο και οι σημαντικοί άλλοι θεωρούν αξιόλογους συντελεί ώστε να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση του.

¹¹⁸ Παπαδιώτη- Αθανασίου Β. (2000), *Προσωπική Ανάπτυξη. Θεωρητικές θέσεις και ασκήσεις εφαρμογής*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ.13.

¹¹⁹ ό. π.

¹²⁰ ό. π.

¹²¹ Fontana D. *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Μετάφραση Λώμη Μαρίνα, Αθήνα: Σαββάλας, σελ.306.

¹²² www.eduportal.gr, Παπαγεωργίου Ι., *Τι ρόλο παίζει η οικογένεια στη σχολική επίδοση των μαθητών*, 31/12/2005.

¹²³ Παπαδιώτη- Αθανασίου Β. (2000), *Προσωπική Ανάπτυξη. Θεωρητικές θέσεις και ασκήσεις εφαρμογής*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 15-16.

Ένας τέτοιος τομέας είναι και το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, η σχολική επίδοση, η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων καθώς και η γνώμη που σχηματίζει ο δάσκαλος για αυτό είναι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την αυτοεκτίμησή του¹²⁴.

Ιδιαίτερα το θέμα της οικογένειας και ο ρόλος αυτής στην επίδοση των παιδιών είναι πολύ βασικός και υπάρχει πλούσια σχετική βιβλιογραφία. Από την ημέρα της γέννησης του το παιδί έρχεται σε ένα περιβάλλον, όπου η ανατροφή του θα πρέπει να είναι πρωταρχικός στόχος των γονέων. Η ωρίμανση της σκέψης των γονέων, η σταθερότητα των σχέσεων τους καθώς και η ψυχική και κοινωνική ετοιμότητά τους πρέπει να είναι δεδομένη. Οι αξίες της ζωής, οι προσδοκίες, οι φιλοδοξίες, τα πρότυπα, τα κίνητρα, οι συναναστροφές, οι απαιτήσεις, οι ευκαιρίες, οι ενισχύσεις των προσπαθειών, η συμπεριφορά, η αναγνώριση, είναι στοιχεία τα οποία οι γονείς πρέπει να προσέξουν, να διαφυλάττουν, να υπερασπίζονται και να μεταδίδουν.¹²⁵

Φθάνοντας στη σχολική ηλικία το παιδί πρέπει να έχει μέσα του όλες τις αξίες και συμπεριφορές και συνεχίζοντας να βελτιώσει αυτές και να αποκτήσει όλες τις δεξιότητες και ικανότητες που προσφέρει το σχολικό περιβάλλον. Η κοινωνικοποίηση του παιδιού, ξεκινά, λοιπόν, από τη γέννησή του, διαπλάθεται στην οικογένειά του και συνεχίζει στο σχολείο όπου εκεί θέτει τα αυριανά θεμέλιά του. Κύριο χαρακτηριστικό του παιδιού της σχολικής ηλικίας είναι η τάση για εργατικότητα και παραγωγικότητα. Οι γονείς πρέπει με υπομονή και επιμονή να παρακολουθούν κάθε προσπάθεια του παιδιού, να την επικροτούν, να την επιβραβεύουν ώστε να ελαχιστοποιήσουν τις αποτυχίες του και να μεγιστοποιήσουν τις επιτυχίες του.¹²⁶

Αντίθετα όταν οι γονείς είναι αγχώδεις, υπερπροστατευτικοί, πειστικοί, υποτιμούν τότε τα απλά επιτεύγματα του παιδιού ζητώντας πάντα κάτι καλύτερο, μεγιστοποιούν τις δυσκολίες και τις αποτυχίες του και αποθαρρύνουν κάθε δημιουργική του προσπάθεια αυξάνοντας έτσι το συναίσθημα κατωτερότητας στο παιδί με αποτέλεσμα την κακή σχολική επίδοση. Η θετική ενέργεια που εκπέμπουν οι γονείς είναι τροφοδότης ζωής για το παιδί. Η αρνητική ενέργεια που εκπέμπουν οι γονείς, σίγουρα είναι το μέσο για αμφισβήτηση της ζωής στα μάτια του παιδιού. Ο χρόνος και η υπομονή των γονέων ανταμείβει αυτούς βλέποντας την επίδοση του παιδιού τους.¹²⁷

Η καλή σχολική εκπαίδευση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως:

1. Η σωστή οργάνωση του μαθητικού χρόνου και των δραστηριοτήτων
2. Η σωστή οργάνωση του χρόνου μελέτης
3. Η αισιοδοξία και πίστη για το τελικό αποτέλεσμα
4. Η συμπαράσταση των γονέων με την ενεργό συμμετοχή τους
5. Η σωστή λειτουργία της οικογένειας, οι κανόνες και οι αξίες της

¹²⁴ Παπαδιώτη- Αθανασίου Β. (2000), *Προσωπική Ανάπτυξη. Θεωρητικές θέσεις και ασκήσεις εφαρμογής*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ.16.

¹²⁵ www.eduportal.gr, Παπαγεωργίου Ι., *Τι ρόλο παίζει η οικογένεια στη σχολική επίδοση των μαθητών*, 31/12/2005.

¹²⁶ www.eduportal.gr, Παπαγεωργίου Ι., *Τι ρόλο παίζει η οικογένεια στη σχολική επίδοση των μαθητών*, 31/12/2005.

¹²⁷ www.eduportal.gr, Παπαγεωργίου Ι., *Τι ρόλο παίζει η οικογένεια στη σχολική επίδοση των μαθητών*, 31/12/2005.

6. Η επιβράβευση σχολείου – γονέων
7. Το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων
8. Το άμεσο ενδιαφέρον των γονέων για την εξέλιξη του παιδιού
9. Το υπόλοιπο περιβάλλον και πόσο αυτό επιδρά
10. Η ψυχολογική στήριξη και οι υγιείς σχέσεις
11. Ο χώρος εργασίας και μελέτης του παιδιού με τα απαραίτητα μέσα
12. Τα δεδομένα κίνητρα την κατάλληλη στιγμή και η αυτοπεποίθηση του παιδιού για την αντιμετώπισή τους
13. Οι αναπτυσσόμενες βαθμίδες δυσκολιών και πρωτοβουλιών και η ενθάρρυνσή του για την αντιμετώπισή τους
14. Η ενασχόληση του παιδιού με τον αθλητισμό
15. Η ψυχαγωγία του τη σωστή στιγμή
16. Η ανάπτυξη ενδιαφερόντων σε συνδυασμό με τα μαθήματα
17. Σωστή καθοδήγηση της προσωπικότητάς του με την ανάλογη συμπαράσταση από τους δικούς του
18. Πίστη στην εκπαίδευση, για την ίδια τη ζωή του παιδιού και όχι μόνο για κοινωνική άνοδο.
19. Η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, με ανάπτυξη θετικής σκέψης για όλες τις στάσεις ζωής
20. Η αποφυγή από μέρους των γονέων συγκρίσεων ή διακρίσεων με άλλα αδέρφια ή μαθητές
21. Η ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων του παιδιού κ.α.¹²⁸

Βλέπουμε ότι τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας παίζουν πιο καθοριστικό ρόλο στη σχολική επίδοση και από αυτήν ακόμη την κοινωνικο-οικονομική στάθμη της οικογένειας.¹²⁹ Υπάρχουν κάποια στοιχεία που φαίνεται ακόμη και στα μάτια των παιδιών η αδιαφορία της οικογένειας. Είναι κουρασμένα, δεν προσέχουν στο μάθημα, δεν συζητούν εύκολα, δεν «ανοίγονται σε παρέες», έχουν μελαγχολική έκφραση και «κλείνονται» στον εαυτό τους, με αποτέλεσμα την κακή σχολική τους επίδοση. Χρειάζεται αρκετή προσπάθεια από μέρους του δασκάλου για να πλησιάσει αυτό το παιδί. Αν πραγματικά υπάρχει καλή σχέση μαθητή – εκπαιδευτικού, τότε θα τα καταφέρει να το πλησιάσει. Αν το παιδί νιώθει ότι ο δάσκαλος ενδιαφέρεται και θέλει να βοηθήσει, τότε ο μαθητής θα του ανοίξει την καρδιά και θα πετύχει. Είναι και πολύ λεπτή η θέση του εκπαιδευτικού καλώντας τους γονείς σε παιδαγωγική συνάντηση, όπου εκεί θα πρέπει να τους εκθέσει τα προβλήματα του παιδιού, προσέχοντας πάντα να μην επικρίνει και κατηγορεί την οικογένεια.¹³⁰

¹²⁸ www.eduportal.gr, Παπαγεωργίου Ι., *Τι ρόλο παίζει η οικογένεια στη σχολική επίδοση των μαθητών*, 31/12/2005.

¹²⁹ www.eduportal.gr, Παπαγεωργίου Ι., *Τι ρόλο παίζει η οικογένεια στη σχολική επίδοση των μαθητών*, 31/12/2005.

¹³⁰ www.eduportal.gr, Παπαγεωργίου Ι., *Τι ρόλο παίζει η οικογένεια στη σχολική επίδοση των μαθητών*, 31/12/2005

Δεν είναι δυνατόν να μην υπάρχει λίγος χρόνος για τη διάπλαση του παιδιού. Το παιδί σε μικρή ηλικία δεν καταλαβαίνει τα προβλήματα των γονέων. Σε αυτή την ηλικία το παιδί έχει ανάγκη τη στήριξη των γονέων του σε κάθε δραστηριότητά του είτε παιχνίδι είναι αυτό, είτε μαθήματα. Ακόμη και την επίπληξη και παρατήρηση έχει ανάγκη, γιατί έτσι αισθάνεται την ασφάλεια γύρω του. Είναι λάθος που πολλοί γονείς προσπαθούν να βρουν τρόπους για να φύγουν τα παιδιά «μέσα από τα πόδια τους» ή λέγοντας τα, ότι «έχεις μόνο υποχρεώσεις και όχι δικαιώματα» ή ακόμη ότι «εγώ στα προσέφερα όλα» εσύ τι κάνεις; Το παιδί χρειάζεται ο τι και οι μεγάλοι. Χρειάζεται την ψυχαγωγία, το χιούμορ, τις εκδρομές, τη συμμετοχή του σε όλα τα κοινά της οικογένειας, τη συζήτηση. Αυτά, έστω και σε μικρό βαθμό αν ικανοποιούν τις ανάγκες του παιδιού, πετυχαίνεται η κοινωνικοποίησή του, επιβραβεύεται η σχολική του επίδοση και η μελλοντική του ένταξη στην κοινωνία. Ο σύγχρονος τρόπος ζωής των νέων οικογενειών έχει πολλές απαιτήσεις και η οικογένεια θέλει αντιμετώπιση από ώριμους και σκεπτόμενους γονείς. Θα πρέπει να έχουν υπομονή στις προσπάθειες του παιδιού, να το ανταμείβουν, ελαχιστοποιώντας έτσι τις αποτυχίες του. Αντίθετα, όταν οι γονείς είναι αδιάφοροι μεγιστοποιούν, ίσως άθελά τους, την αποτυχία, αποθαρρύνουν κάθε δημιουργική προσπάθεια με αποτέλεσμα την κυριαρχία του συναισθήματος της κατωτερότητας στο παιδί.¹³¹

Σίγουρά, όπως προαναφέραμε, οι γονείς έχουν τη μεγαλύτερη επιρροή στο παιδί από τους δασκάλους. Αλλά και τα παιδιά έχουν την τάση να εσωτερικεύουν την εικόνα που έχει ο δάσκαλος για αυτά. Πολλοί δάσκαλοι σηματοδοτούν συνειδητά ή ασυνείδητα στους μαθητές τους ότι τους εκτιμούν σαν άτομα και ότι τους θεωρούν ικανούς να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να αποδώσουν στο έργο τους. Με αυτό τον τρόπο ενθαρρύνουν τους μαθητές και ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους. Άλλοι στέλνουν αντίθετα σήματα στα παιδιά με αποτέλεσμα να αφήνουν σε αυτά αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους.¹³² Είναι απαράδεκτη η αδιαφορία της οικογένειας, ακόμη και αν τα προβλήματα και οι υποχρεώσεις των γονέων είναι μεγάλες. Δεν είναι δυνατόν να μην υπάρχει λίγος χρόνος για τη διάπλαση του παιδιού. Το παιδί σε μικρή ηλικία δεν καταλαβαίνει τα προβλήματα και οι υποχρεώσεις των γονέων είναι μεγάλες.¹³³

Αναμφίβολα κάθε μαθητής δεν θέλει την επίπληξη και την αποτυχία μπροστά στους άλλους συμμαθητές του. Το ίδιο συμβαίνει και με τους μεγαλύτερους σε ηλικία ανθρώπους που θέλουν την επιβράβευση για τη συνέχιση των προσπαθειών τους. Είναι απαράδεκτο σημερινός εκπαιδευτικός να δημιουργεί πρόβλημα στη ψυχοσύνθεση των μαθητών του επιπλήττοντάς τους, τιμωρώντάς τους, αποφεύγοντάς τους. Δημιουργεί έτσι επιθετικές συμπεριφορές, άγχος, πρόβλημα ένταξης στο σύνολο, ανασφάλεια και μαθησιακές δυσκολίες με έντονο το συναίσθημα της απόρριψης και συνεπώς της αποτυχίας. Η ενθάρρυνση, αντίθετα, από το σχολείο με τη συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με το καλο

¹³¹ Παπαδιώτη- Αθανασίου Β. (2000), *Προσωπική Ανάπτυξη. Θεωρητικές θέσεις και ασκήσεις εφαρμογής*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ.16.

¹³² Fontana D. *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Μετάφραση Λώμη Μαρίνα, Αθήνα: Σαββάλας, σελ.317.

¹³³ www.eduportal.gr, Παπαγεωργίου Ι., *Τι ρόλο παίζει η οικογένεια στη σχολική επίδοση των μαθητών*, 31/12/2005.

κλίμα στην οικογένεια, εμπιστοσύνης και ασφάλειας είναι στοιχεία που θα τονίσουν την προσωπικότητα του παιδιού και θα του επαναφέρουν την εμπιστοσύνη και την αυτοπεποίθηση που χρειάζεται για να προχωρήσει. Η σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την επιτυχία είναι ένας φαύλος κύκλος.¹³⁴

Υψηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί σε επιτυχία και αύξηση της αυτοεκτίμησης. Ένα άτομο, δηλαδή, με υψηλή αυτοεκτίμηση αναμένεται να έχει υψηλότερες προσδοκίες για επιτυχία και αποδοχή και ως εκ τούτου να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες για επιτυχία. Αντίθετα, άτομα με χαμηλή εμπιστοσύνη στον εαυτό τους αναμένουν συνήθως την αποτυχία με αποτέλεσμα να προσπαθούν λιγότερο. Επίσης, βρέθηκε πως η αυτοεκτίμηση επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν καθημερινές περιστάσεις της ζωής¹³⁵. Άτομα που αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους είναι περισσότερο παραγωγικά, χαρούμενα και υγιή, ενώ άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι περισσότερο αγχώδη, καταθλιπτικά και απαισιόδοξα σχετικά με το μέλλον¹³⁶.

Παρόλο, που η αυτοεκτίμηση διαμορφώνεται νωρίς στη ζωή, από πολλούς ερευνητές παρατηρήθηκε πως μπορεί να βελτιωθεί. Μια από τις βασικές τεχνικές ενίσχυσης του εαυτού είναι η ανεύρεση και η επισήμανση των θετικών στοιχείων και των ικανοτήτων ενός ατόμου¹³⁷. Θα πρέπει, λοιπόν, γονείς και εκπαιδευτικοί να οργανώνουν έτσι τα πράγματα, ώστε να προστατεύεται η αυτοεκτίμηση των παιδιών. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να τους αναθέτουν καθήκοντα ανάλογα των δυνατοτήτων τους, να υπογραμμίζουν τις επιτυχίες τους και να τα ενθαρρύνουν. Τα παιδιά πρέπει να κατανοούν τα λάθη τους και να επωφελούνται από αυτά κάνοντάς τους κριτική ως προς την εργασία τους και όχι ως προς την προσωπικότητά τους.¹³⁸

4.3 Γνωστική σύγκρουση

Οι προσπάθειες για επίδοση αποβλέπουν πρωτίστως στην ανταπόκριση στα προσωπικά μας κριτήρια. Αν για παράδειγμα πιστεύουμε ότι είμαστε έξυπνοι προσπαθούμε να συμπεριφερόμαστε έξυπνα, για να διατηρήσουμε την αυτοεκτίμηση μας. Αν πιστεύουμε ότι είμαστε τίμιοι τότε προσπαθούμε να φερόμαστε τίμια, για να διατηρήσουμε την αυτοεκτίμηση μας ακόμη και αν δεν παρατηρεί κανείς τη συμπεριφορά μας. Πολλές φορές όμως η ίδια η πραγματικότητα δημιουργεί καταστάσεις κατά τις οποίες η συμπεριφορά μας και οι πεποιθήσεις μας έρχονται σε αντίφαση με την εικόνα του εαυτού μας ή συγκρούονται με άλλες μορφές συμπεριφοράς. Ο μαθητής για παράδειγμα που μάλωσε με τον διπλανό του

¹³⁴ Γεωργογιάννης Π. (1997), *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Gutenberg, Αθήνα, Τόμος III, σελ. 154.

¹³⁵ Παπαδιώτη- Αθανασίου Β. (2000), *Προσωπική Ανάπτυξη. Θεωρητικές θέσεις και ασκήσεις εφαρμογής*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 16

¹³⁶ ο.π., σελ. 17.

¹³⁷ Κολιάδης Ε. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ. – Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε, σελ.94.

¹³⁸ Fontana D. *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Μετάφραση Λώμη Μαρίνα, Αθήνα: Σαββάλας, σελ.320.

αποφάσισε πως δεν θέλει να του ξαναμιλήσει. Στο διαγώνισμα όμως δεν ξέρει να λύσει τα προβλήματα, ενώ εκείνος τα έλυσε και θα μπορούσε να του προσφέρει βοήθεια.

Η θεωρία της γνωστικής σύγκρουσης εξηγεί τη συμπεριφορά του ατόμου σε τέτοιες καταστάσεις. Ο άνθρωπος δηλαδή προκειμένου να διατηρήσει την αυτοεκτίμηση του βρίσκει διάφορες δικαιολογίες για να αντιμετωπίσει μια κατάσταση. Χαρακτηριστικό είναι το πείραμα του Festinger, ο οποίος ανέθεσε στους φοιτητές να κάνουν μια εντελώς βαρετή εργασία. Σε μερικούς έδωσε είκοσι δολάρια, ενώ σε άλλους ένα δολάριο. Όταν στη συνέχεια τους ρώτησε πως τους φάνηκε η εργασία και κατά πόσο την βρήκαν ενδιαφέρουσα, διαπίστωσε πως οι φοιτητές που πήραν από ένα δολάριο απάντησαν ότι την βρήκαν ενδιαφέρουσα ενώ εκείνοι που είχαν πάρει είκοσι δολάρια δήλωσαν πως ήταν πολύ βαρετή. Πως εξηγεί ο Festinger τα ευρήματα αυτά; Με βάση τη θεωρία της γνωστικής σύγκρουσης. Οι φοιτητές συγκεκριμένα που είχαν πάρει από ένα δολάριο, για να μη χαρακτηριστούν ως ανόητοι που έκαναν αυτή τη βαρετή δουλειά για τόσα λίγα χρήματα, άλλαξαν την αντίληψη τους για να διατηρήσουν την αυτοεκτίμηση τους. Η αλλαγή αυτή βέβαια γίνεται τις περισσότερες φορές υποσυνείδητα. Αντίθετα εκείνοι που πήραν από είκοσι δολάρια δεν χρειαζόταν να δικαιολογήσουν τίποτα. Έκαναν μια βαρετή και κουραστική δουλειά και την έκαναν μόνο και μόνο για το χρηματικό ποσό. Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα πως οι άνθρωποι γενικότερα χρειάζονται επιβεβαίωση πως έκαναν τη σωστή επιλογή. Εκείνο που κατευθύνει τη συμπεριφορά τους είναι η λύση των γνωστικών συγκρούσεων και ασυμφωνιών προκειμένου να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση τους.¹³⁹

4.4 Αιτιολόγηση των επιδόσεων με βάση την αυτοεκτίμηση

Η προσέγγιση αυτή προσπαθεί να εξηγήσει τις αιτιολογήσεις επιτυχιών και αποτυχιών ενός ατόμου. Χαρακτηριστικά αυτών των αιτιολογήσεων είναι:

- Η αιτία αναζητείται μέσα ή έξω από το υποκείμενο
- Η επιτυχία ή η αποτυχία θεωρείται συνήθης ή μοναδική.
- Η επιτυχία ή η αποτυχία θεωρείται ελεγχόμενη ή μη ελεγχόμενη.

Όπως και η θεωρία της γνωστικής σύγκρουσης και η προσέγγιση αυτή λαμβάνει ως βασικό κίνητρο συμπεριφοράς του ατόμου την προσπάθεια διατήρησης της αυτοεκτίμησης. Συνεπώς αν το αποτέλεσμα μιας πράξης είναι ευχάριστο και θετικό, το υποκείμενο συνηθίζει να το αποδίδει στην προσπάθεια που κατέβαλλε ή στις ικανότητες του. Αντίθετα αν το αποτέλεσμα είναι δυσάρεστο το αποδίδει σε εξωτερικούς παράγοντες μη ελεγχόμενους(π. χ τύχη, δυσκολία έργου).

Το άτομο λοιπόν που αποδίδει την επιτυχία ή την αποτυχία του στην προσπάθεια ή στις ικανότητες του λέμε ότι έχει εσωτερική θέση ελέγχου. Το άτομο όμως που αποδίδει την επιτυχία ή την αποτυχία σε εξωτερικούς παράγοντας έχει εξωτερική θέση ελέγχου. Η θέση ελέγχου εξηγεί πολλές φορές και τις επιδόσεις στο σχολείο. Έχει βρεθεί πως μαθητές με

¹³⁹ Παπαδιώτη- Αθανασίου Β. (2000), *Προσωπική Ανάπτυξη. Θεωρητικές θέσεις και ασκήσεις εφαρμογής*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 16.

υψηλό δείκτη ελέγχου έχουν πολύ καλύτερες επιδόσεις από μαθητές με χαμηλό δείκτη ελέγχου, αν και έχουν τον ίδιο δείκτη νοημοσύνης. Μαθητές που αποδίδουν την επιτυχία στο σχολείο στον καθηγητή, στην τύχη ή σε άλλους εξωτερικούς παράγοντες συνήθως δεν καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια. Αντίθετα μαθητές που αποδίδουν την επιτυχία ή την αποτυχία στην προσπάθεια που καταβάλλουν εργάζονται υπομονετικά και με μεγαλύτερη επιμέλεια.¹⁴⁰

5. Σκοπός Έρευνας

Το θέμα της συγκεκριμένης έρευνας είναι τα κίνητρα που θέτουν γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές σε σχέση με τη σχολική τους επίδοση. Θα λέγαμε πως η έρευνά μας εστιάζει σε δυο επιστημονικά πεδία. Το πρώτο αναφέρεται στην επιστήμη της «Κοινωνικής Ψυχολογίας» και συγκεκριμένα στη «Θεωρία των Κινήτρων Επίδοσης». Το δεύτερο αναφέρεται στην επιστήμη της «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».

Ειδικότερα βασικός σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η παρουσίαση των κινήτρων που θέτουν οι γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές για τη σχολική τους επίδοση τόσο σε σχέση με τον εαυτό τους (Εγώ) όσο και με τους άλλους (Άλλοι).

Συγκεκριμένα η έρευνα στοχεύει:

- Στο να γίνει διερεύνηση των κινήτρων που θέτουν οι μαθητές στο σχολείο
- Να δοθούν κάποια στοιχεία για τα εσωτερικά αλλά και τα εξωτερικά κίνητρα αλλά και τις ενισχύσεις που λαμβάνουν οι μαθητές ανάλογα με την εθνική καταγωγή τους.
- Να εξακριβωθεί εάν υπάρχει διαφοροποίηση στα κίνητρα που θέτουν γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές ως προς τη σχολική τους επίδοση και τις ενισχύσεις τις οποίες δέχονται.
- Να επισημανθεί αν το περιβάλλον ή το ίδιο το άτομο είναι εκείνο που επηρεάζει περισσότερο στην δραστηριοποίηση των μαθητών.

5.1 Ερευνητικές Υποθέσεις

5.1.2 Γενική Υπόθεση

Η έρευνα στοχεύει να εξακριβώσει εάν υπάρχει διαφοροποίηση στα κίνητρα που θέτουν γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές ως προς τη σχολική τους επίδοση

5.1.3 Επιμέρους Υποθέσεις

¹⁴⁰ Παπαδιώτη- Αθανασίου Β. (2000), *Προσωπική Ανάπτυξη. Θεωρητικές θέσεις και ασκήσεις εφαρμογής*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 23.

Πριν την κατασκευή του ερωτηματολογίου διατυπώσαμε ορισμένα ερωτήματα τα οποία προέκυψαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και αποτέλεσαν τους κατευθυντήριους άξονες, πάνω στους οποίους κινηθήκαμε για την κατασκευή του ερωτηματολογίου:

1. Η εκτίμηση του εκπαιδευτικού για τους μαθητές αποτελεί κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς μαθητές.
2. Η εκτίμηση του εκπαιδευτικού για τους μαθητές αποτελεί κίνητρο επίδοσης για τους αλλοδαπούς μαθητές.
3. Η ικανοποίηση των γονέων από τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους αποτελεί κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς μαθητές.
4. Η ικανοποίηση των γονέων από τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους αποτελεί κίνητρο επίδοσης για τους αλλοδαπούς μαθητές.
5. Η ανάγκη κοινωνικής των μαθητών αποτελεί κινήριο δύναμη για την επίδοση των γηγενών μαθητών.
6. Η ανάγκη κοινωνικής επαφής των μαθητών αποτελεί κινήριο δύναμη για την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών.
7. Η αναγνώριση της αξίας των μαθητών από τους άλλους αποτελεί κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς μαθητές.
8. Η αναγνώριση της αξίας των μαθητών από τους άλλους αποτελεί κίνητρο επίδοσης για τους αλλοδαπούς μαθητές.
9. Το ενδιαφέρον για τη μάθηση και γνώση αποτελεί κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς μαθητές.
10. Το ενδιαφέρον για μάθηση και γνώση αποτελεί κίνητρο επίδοσης για τους αλλοδαπούς μαθητές.
11. Η αμοιβή των μαθητών από τους γονείς ως κίνητρο επίδοσης για για τους γηγενείς μαθητές.
12. Η αμοιβή των μαθητών από τους γονείς ως κίνητρο επίδοσης για τους αλλοδαπούς μαθητές.
13. Η ανάγκη αυτοεκτίμησης αποτελεί κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς μαθητές.
14. Η ανάγκη αυτοεκτίμησης αποτελεί κίνητρο επίδοσης για τους αλλοδαπούς μαθητές.
15. Η ανάγκη επιτυχίας αποτελεί κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς μαθητές.
16. Η ανάγκη επιτυχίας αποτελεί κίνητρο επίδοσης για τους αλλοδαπούς μαθητές.
17. Η περιέργεια ως κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς μαθητές.
18. Η περιέργεια ως κίνητρο επίδοσης για τους αλλοδαπούς μαθητές.
19. Η αγάπη για τη γνώση ως κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς μαθητές.
20. Η αγάπη για τη γνώση ως κίνητρο επίδοσης για τους αλλοδαπούς μαθητές.

6. Μεθοδολογία έρευνας

6.1 Δείγμα

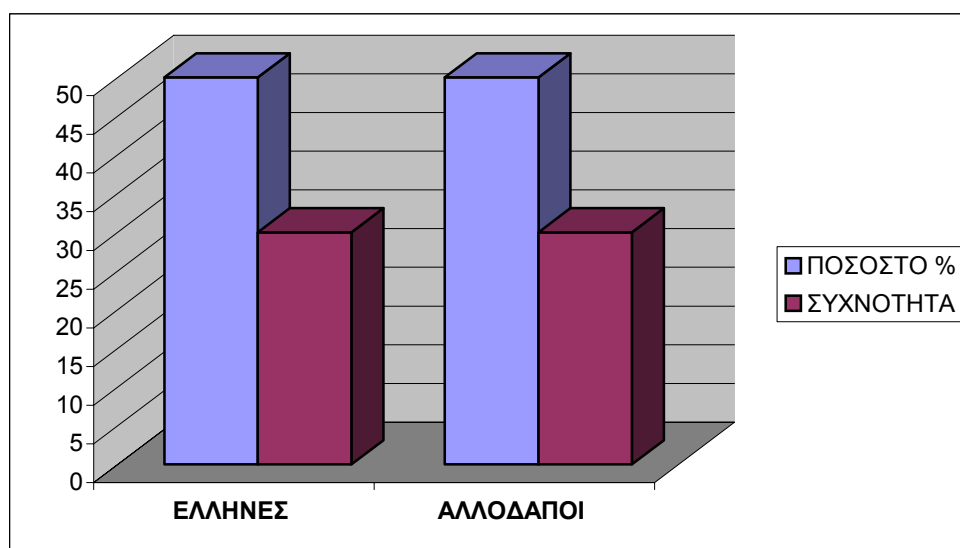
Στην παρούσα έρευνα πληθυσμό – στόχο αποτέλεσαν μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που φοιτούν στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη Δημοτικών Σχολείων της πόλης των Πατρών. Η δειγματοληψία ήταν τυχαία. Η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας είναι η αποτελεσματικότερη και η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη μέθοδος επιλογής δείγματος καθώς εξασφαλίζει με βάση το νόμο των πιθανοτήτων, την επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος.

Πιο συγκεκριμένα το δείγμα αποτέλεσαν εξήντα (60) μαθητές από δημοτικά σχολεία της Πάτρας. Αναλυτικά, τριάντα (30) μαθητές ήταν αλλοδαποί και τριάντα (30) ήταν Έλληνες.

Πίνακας 1: Εθνική Καταγωγή δείγματος

ΕΘΝΙΚΗ ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΕΛΛΗΝΕΣ	50	30
ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ	50	30
ΣΥΝΟΛΟ	100	60

Γράφημα 1: Εθνική Καταγωγή δείγματος



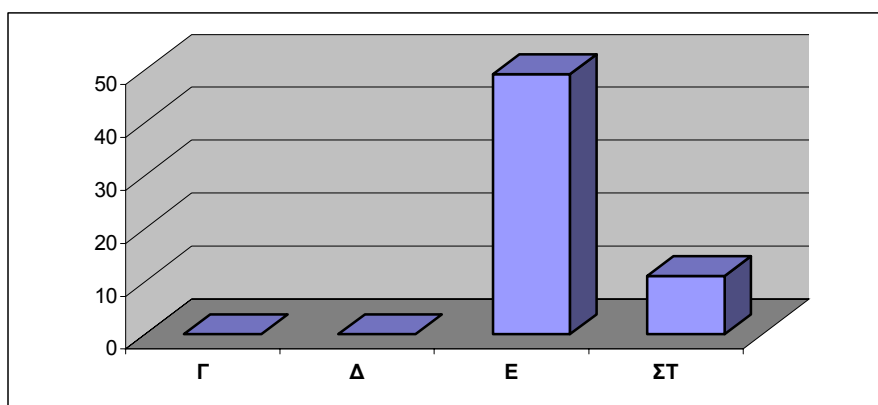
Προτιμήθηκαν παιδιά της πέμπτης και έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου, ηλικίας δηλαδή μεταξύ δέκα και δώδεκα ετών. Δηλαδή Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού από πέντε δημοτικά σχολεία της Πάτρας. Οι τάξεις αυτές επιλέχθηκαν γιατί θεωρήσαμε πως μαθητές αυτής της ηλικίας θα κατανοήσουν ευκολότερα το περιεχόμενο των ερωτήσεων και θα μπορέσουν να εκφράσουν μια πιο στερεή άποψη για τα κίνητρα που θέτουν σε σχέση με τη σχολική τους επίδοση. Για την εύρεση των ερωτώμενων προηγήθηκε προσωπική επαφή με τους διευθυντές των σχολείων για τη γνωστοποίηση του σκοπού της έρευνας και του θέματός της, καθώς και την εξασφάλιση της συμφωνίας τους και τη συμμετοχή τους σε αυτή.

Όσον αφορά την τάξη το 96,8% των μαθητών φοιτά στην πέμπτη τάξη του δημοτικού και μόνο το 3,2% στην έκτη (Πίνακας 2, Γράφημα 2). Μάλιστα, 26 Έλληνες φοιτούν στην Πέμπτη Δημοτικού και 23 αλλοδαποί ενώ στην έκτη τάξη 4 Έλληνες και 7 αλλοδαποί (Πίνακας 3, Γράφημα 3).

Πίνακας 2: Η σχολική τάξη του δείγματος

ΤΑΞΗ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Γ	0	0
Δ	0	0
Ε	96,8	49
ΣΤ	3,2	11
ΣΥΝΟΛΟ	100	60

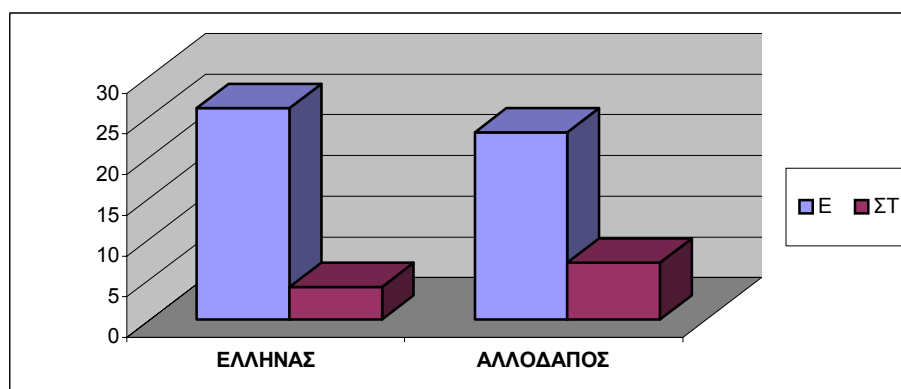
Γράφημα 2: Η σχολική τάξη του δείγματος



Πίνακας 3: Η σχολική τάξη του δείγματος ανάλογα με την καταγωγή

ΚΑΤΑΓΩΓΗ	Ε	ΣΤ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΛΛΗΝΑΣ	26	4	30
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	23	7	30
ΣΥΝΟΛΟ	49	11	60

Γράφημα 3: Η σχολική τάξη του δείγματος ανάλογα με την καταγωγή

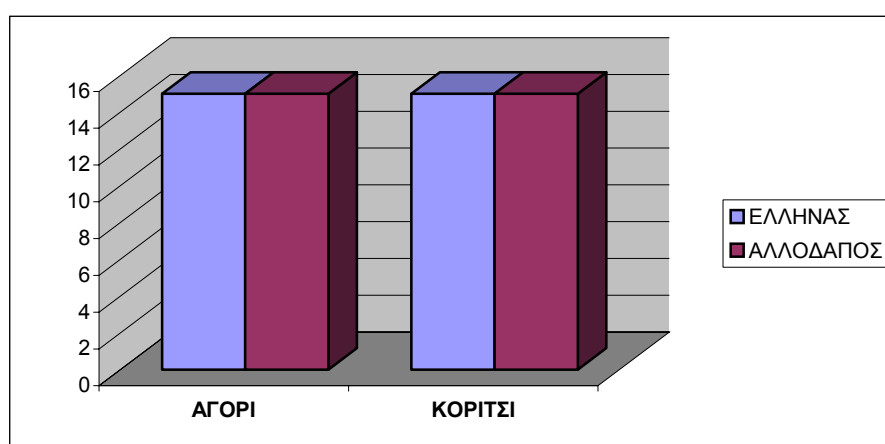


Όσον αφορά το φύλο των ερωτηθέντων τηρήθηκε η επιθυμητή αναλογία 1:1 καθώς φαίνεται και από τον πίνακα και το γράφημα στη συνέχεια. Είχαμε δηλαδή και στις δύο ομάδες (γγενείς – αλλοδαποί) 15 κορίτσια και 15 αγόρια.

Πίνακας 4: Το φύλο του δείγματος σε σχέση με την καταγωγή

ΚΑΤΑΓΩΓΗ	ΦΥΛΟ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΕΛΛΗΝΑΣ	ΑΓΟΡΙ	15	25
	ΚΟΡΙΤΣΙ	15	25
ΣΥΝΟΛΟ		30	50
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	ΑΓΟΡΙ	15	25
	ΚΟΡΙΤΣΙ	15	25
ΣΥΝΟΛΟ		30	50

Γράφημα 4: Το φύλο του δείγματος σε σχέση με την καταγωγή

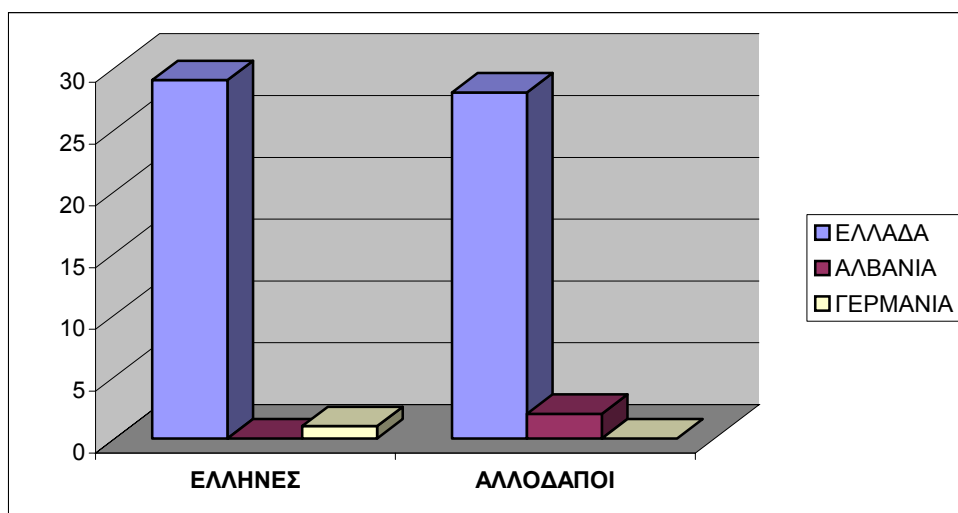


Στη συνέχεια ρωτήθηκαν για το που γεννήθηκαν και πόσα χρόνια διαμένουν στην Ελλάδα. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν διαπιστώθηκε πως από το σύνολο των Ελλήνων οι 29 γεννήθηκαν στην Ελλάδα, και ένας στη Γερμανία, ποσοστό 1,7%. Από τους αλλοδαπούς η πλειονότητα (28 από τους τριάντα μαθητές) γεννήθηκαν στην Ελλάδα, και δυο στην Αλβανία, ποσοστό 3,3%. Με άλλα λόγια το 95% των μαθητών γεννήθηκε στην Ελλάδα (Πίνακας 5 – Γράφημα 5) .

Πίνακας 5: Τόπος γέννησης δείγματος

ΤΟΠΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ	ΕΛΛΑΔΑ	ΑΛΒΑΝΙΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΛΛΗΝΕΣ	29	0	1	30
ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ	28	2	0	30
ΠΟΣΟΣΤΟ %	95	3,3	1,7	100
ΣΥΝΟΛΟ	57	2	1	60

Γράφημα 5: Τόπος γέννησης δείγματος

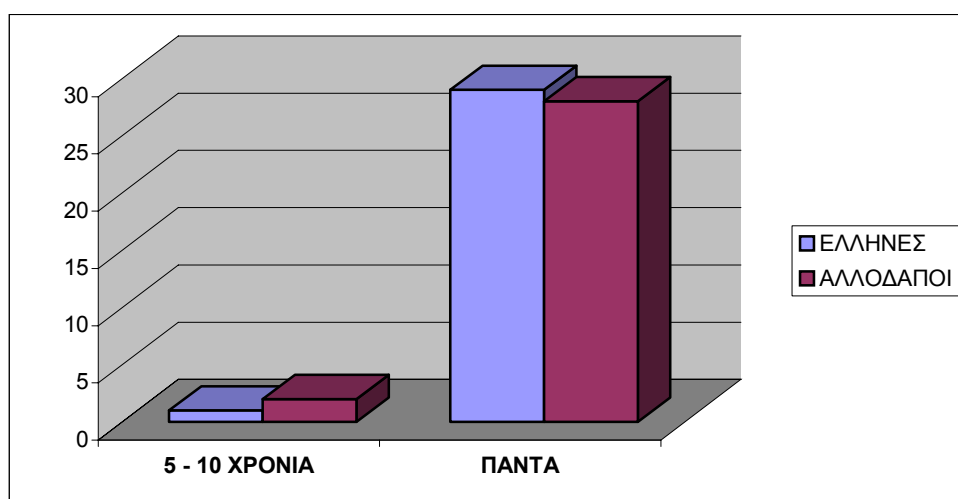


Συνερευνήσαμε και την καταγωγή των μαθητών με τα χρόνια παραμονής τους στην Ελλάδα. Οι περισσότεροι από τους μαθητές (29 Έλληνες, 28 αλλοδαποί) διαμένουν στην Ελλάδα από τη στιγμή της γέννησής τους (ποσοστό 91,9%).

Πίνακας 6: Χρόνια διαμονής στην Ελλάδα

ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΑΜΟΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ%
5 – 10 ΧΡΟΝΙΑ	1	2	3	4,8
ΠΟΣΟΣΤΟ %	3,3	6,6	10	
ΠΑΝΤΑ	29	28	57	91,9
ΠΟΣΟΣΤΟ %	96,6	93,3	100	

Γράφημα 6: Χρόνια διαμονής στην Ελλάδα



6.2 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Το είδος της έρευνας που πραγματοποιήθηκε ήταν ποσοτική με την τεχνική του ερωτηματολογίου. Το θέμα της έρευνας καθώς και ο πληθυσμός στον οποίο απευθυνόμασταν ήταν από την αρχή ένα σημείο που συνιστούσε ιδιαίτερη προσοχή στη σύνταξη του ερωτηματολογίου. Για αυτό το λόγο οι ερωτήσεις φροντίσαμε να είναι έτσι διατυπωμένες ώστε να είναι κατανοητές από όλους τους μαθητές.

Το είδος των ερωτήσεων που χρησιμοποιήσαμε ήταν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής - κλειστές. Στους μαθητές για κάθε ερώτηση δίνονταν τρεις εναλλακτικές απαντήσεις σύμφωνα με την κλίμακα Likert, έτσι ώστε λόγω της νεαρής τους ηλικίας να μην πλατειάσουν με ερωτήσεις ανάπτυξης - ανοιχτές και δεν είναι δυνατή η αποκωδικοποίηση των αποτελεσμάτων. Οι απαντήσεις σε αυτού του είδους την κλίμακα μπορούν να αναλυθούν με τη μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης.¹ Εκτός όμως από αυτό οι κλειστές ερωτήσεις επιτρέπουν το φιλτράρισμα όπως υποστηρίζει ο Φίλιας των ερωτώμενων με βάση κάποιες απαντήσεις, οπότε κερδίζεται χρόνος.²

Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε δυο τομείς. Οι μισές ερωτήσεις διερευνούν τα εσωτερικά κίνητρα και ενισχύσεις που δέχονται οι μαθητές και το υπόλοιπο τα εξωτερικά.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε παρουσία μας. Διαβάσαμε το ερωτηματολόγιο στους μαθητές και εν συνεχεία έγινε η συμπλήρωσή τους. Ο τρόπος αυτός κρίθηκε απαραίτητος α) λόγω της ηλικίας των ερωτώμενων, β) για να γίνουν κάποιες διευκρινίσεις για την αποφυγή λαθών.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προέκυψε ότι μεγάλη σχέση με τη σχολική επίδοση των μαθητών και με τα κίνητρα που θέτουν έχει ο βαθμός αυτοεκτίμησής τους. Η φυσιογνωμία, λοιπόν, του θέματος της έρευνάς μας καθιστά απαραίτητη τη χρήση ενός ερωτηματολογίου αξιολόγησης της αυτοεκτίμησης (βλ. παράρτημα) προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός της αυτοεκτίμησης των μαθητών του δείγματος. Η κλίμακα αυτή ονομάζεται κλίμακα Rosenberg (βλ. Παράρτημα) και επιλέχτηκε γιατί περιέχει και θετικές και αρνητικές προτάσεις που παρουσιάζονται εναλλακτικά, γεγονός που μειώνει την όποια επίδραση (αρνητική ή θετική) που αυτές μπορούν να έχουν στους ερωτηθέντες. Ακόμα, η εναλλαγή αυτή μας επιτρέπει να εξάγουμε ασφαλή και έγκυρα αποτελέσματα. Τέλος, η χρήση της μας δίνει τη δυνατότητα να αντλήσουμε πληροφορίες που σχετίζονται με τη γενική στάση και ικανοποίηση που έχει κάθε μαθητής από τον εαυτό του σε θέματα όπως αποτελεσματικότητα, αποδοχή από τους άλλους, κοινωνικές σχέσεις, σωματικά χαρακτηριστικά, κ.ά.³

¹ Αλεξόπουλος, Δ., (1998), *Ψυχομετρία, Σχεδιασμός Τεστ και ανάλυση ερωτήσεων*, Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα, σελ.46-47.

² Φίλιας Β.Ι., (1976), *Μαξ Βέμπερ, Συστηματική κοινωνιολογία και μεθοδολογία (Μια εισαγωγή στο έργο του)*, Αθήνα: Εκδόσεις Νέα Σύνορα, σελ. 154.

³ Rosenberg, N. (1979), *Conceiving the self*, Basic Books, New York, σελ. 17-18.

6.3 Περιγραφή Παρέμβασης

Μετά τη συγκέντρωση στοιχείων για τα κίνητρα που θέτουν οι γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές και το βαθμό αυτοεκτίμησής τους κάναμε την παρέμβασή μας. Πιο συγκεκριμένα, μετά από συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς και δίνοντάς τους σαφείς οδηγίες στη μία ερευνητική ομάδα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενισχύσουν τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών και στην άλλη τα εξωτερικά. Σκοπός ήταν να αναδειχθεί κατά πόσο το περιβάλλον επηρεάζει ως προς το είδος των κινήτρων που θέτουν οι μαθητές.

Ειδικότερα, οι οδηγίες που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς κάθε ομάδας ήταν οι εξής:

- ✚ Στην ομάδα που έγινε παρέμβαση ώστε να αποκτήσουν εξωτερικά κίνητρα μάθησης οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να υπενθυμίζουν στους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος και ειδικότερα δυο φορές την ημέρα επί 2 λεπτά ότι πρέπει να διαβάζουν για να έχουν υλική αμοιβή από τους γονείς (χαρτζιλίκι), για να κερδίσουν την ηθική επιβράβευση και τον έπαινο από το δάσκαλο, τους γονείς, τους συμμαθητές, για να γίνουν φίλοι με τους συμμαθητές τους και να παίζουν μαζί αλλά και να τους δίνεται η δυνατότητα να επιλέγουν οι ίδιοι το παιχνίδι που θα παίξουν.
- ✚ Αντίθετα, στη δεύτερη ομάδα η οποία κατευθύνθηκε προς τα εξωτερικά κίνητρα οι οδηγίες ήταν και πάλι να γίνεται υπενθύμιση στους μαθητές δυο φορές την ημέρα επί 2 λεπτά ότι οφείλουν να διαβάζουν κυρίως για να είναι οι ίδιοι υπερήφανοι για τον εαυτό τους, γιατί η γνώσεις είναι πολύ σημαντικός πλούτος για τον κάθε μαθητή, γιατί πρέπει να αποφεύγουν να κάνουν λάθη αλλά και γιατί σαν μαθητές χρειάζεται να έχουν όρεξη και περιέργεια να μάθουν καινούρια πράγματα.

6.4 Τρόπος ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων

Για την επεξεργασία και στατιστική ανάλυση των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήσαμε την ποσοτική ανάλυση δεδομένων. Εφαρμόστηκε το στατιστικό πακέτο SPSS και συγκεκριμένα έγινε χρήση μεθόδων περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής.

Τα στοιχεία/δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν σ' ένα αρχείο δεδομένων (data file) για να είναι εφικτή η στατιστική τους επεξεργασία με τη χρήση του SPSS. Μετά τον έλεγχο για την ακρίβεια των δεδομένων και τον προκαταρκτικό έλεγχο των προϋποθέσεων αρχίζει η ανάλυση των δεδομένων. Ακολούθησε η συγκέντρωση των αποτελεσμάτων σε μορφή κειμένου, γραφικών παραστάσεων και πινάκων των σημαντικών πορισμάτων της έρευνας. Διεισδύσαμε σε βάθος στα αποτελέσματα ώστε να συλλάβουμε τις ακριβείς ερμηνείες και συνέπειές τους σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο.

7. Παρουσίαση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων

«Το μέρος αυτό της έρευνας αναφέρεται στα ευρήματα της μελέτης, τα οποία πρέπει να εκτεθούν με τον κατάλληλο τρόπο, χωρίς όμως να επιχειρήσει ο ερευνητής να δώσει οποιαδήποτε ερμηνεία σε αυτά. Πρέπει να γίνει αυστηρή διάκριση μεταξύ «γεγονότος» και «σχολίου». Από θεωρητική άποψη, τα ευρήματα μιας μελέτης εξαρτώνται από τη φύση της, πράγμα που σημαίνει ότι μπορεί να είναι ποιοτικά ή ποσοτικά δεδομένα. Στα πειράματα, συνήθως, παράγονται αριθμητικά ή ποσοτικά δεδομένα, με στόχο να δοκιμαστούν οι υποθέσεις. Ο ερευνητής οφείλει να προβεί σε περιγραφή της φύσης και των αποτελεσμάτων των στατιστικών αναλύσεων».⁴

Στο κεφάλαιο αυτό, γίνεται η παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, χωρισμένων σε τρία κεφάλαια.: Τα ευρήματα που σχετίζονται με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, τα ευρήματα που σχετίζονται με τα εξωτερικά κίνητρα γηγενών και αλλοδαπών μαθητών και τα ευρήματα που σχετίζονται με τα εσωτερικά κίνητρα γηγενών και αλλοδαπών μαθητών, όπως αυτά προέκυψαν μετά την επεξεργασία και αποκωδικοποίηση των ερωτηματολογίων.

Η παράθεση όλων των απαντήσεων των υποκειμένων δεν βοηθά τον αναγνώστη στην ερμηνεία των δεδομένων, διότι είναι πολύ δύσκολο να κατανοήσει κανείς το ουσιαστικό μήνυμα μιας σειράς δεδομένων από αρχικούς βαθμούς. Έτσι, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται υπό μορφή γραφικών παραστάσεων, που μπορούν να δώσουν πολύτιμες πληροφορίες, ακόμη και με μια ματιά για τα δεδομένα.

⁴ Παντελής, Σ., (2000), *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, Πάτρα 2000, Πανεπιστήμιο Πατρών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Τμήμα εκτυπώσεων τυπογραφείου, σελ.41-42.

7.1 Τα εξωτερικά κίνητρα γηγενών και αλλοδαπών μαθητών

7.1.1 Η εκτίμηση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές κίνητρο επίδοσης

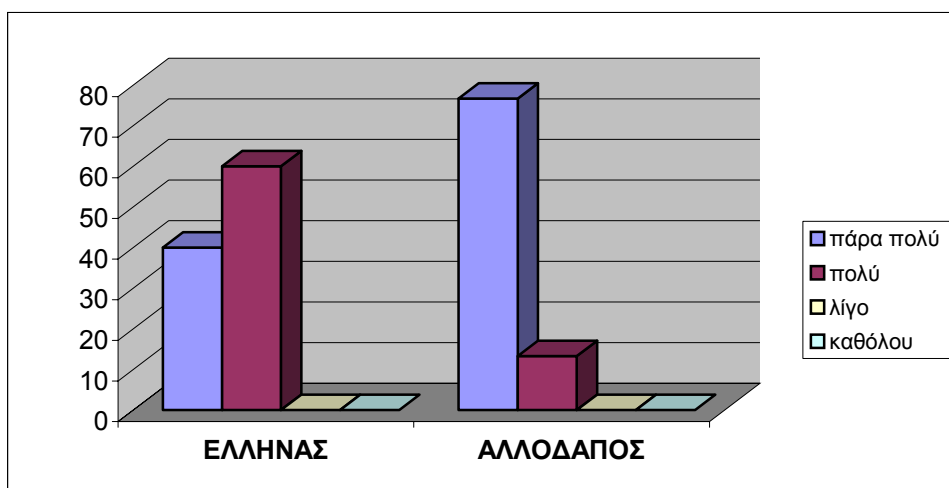
Όπως φαίνεται, στον Πίνακα 1, οι Έλληνες επιθυμούν την εκτίμηση των εκπαιδευτικών πάρα πολύ με ποσοστό 40% σε αντίθεση με τους αλλοδαπούς οι οποίοι στη σχετική ερώτηση «Όταν ρωτά ο δάσκαλος απαντάς για να σε επαινέσει;» απάντησαν σε ποσοστό 76,7% ότι επιθυμούν πάρα πολύ τον έπαινο του δασκάλου από το σύνολο των μαθητών που απάντησαν πάρα πολύ (58,3%), άρα αποτελεί και ισχυρό κίνητρο για αυτούς. Οι Έλληνες απάντησαν σε ποσοστό 60% πολύ ενώ οι αλλοδαποί μόνο 13,3% από το 36,7% του συνόλου που απάντησαν πολύ σε αυτή την ερώτηση καθώς, όπως προαναφέρθηκε, η πλειοψηφία απάντησε πάρα πολύ.

Πίνακας 1: Η αντίληψη του επαίνου του δασκάλου από τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές ως κίνητρο επίδοσης

Η αντίληψη του επαίνου του δασκάλου από τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές ως κίνητρο επίδοσης	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	40	60	0	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	76,7	13,3	0	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	58,3	36,7	0	0	100

Από την άλλη Έλληνες και αλλοδαποί δεν απάντησαν καθόλου λίγο ή καθόλου, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως ο έπαινος από το δάσκαλο είναι πολύ σημαντικός για την κινητοποίηση των μαθητών ως προς τη μαθησιακή διαδικασία ανεξάρτητα από την καταγωγή τους.

Γράφημα 1: Η αντίληψη του επαίνου του δασκάλου από τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές ως κίνητρο επίδοσης.



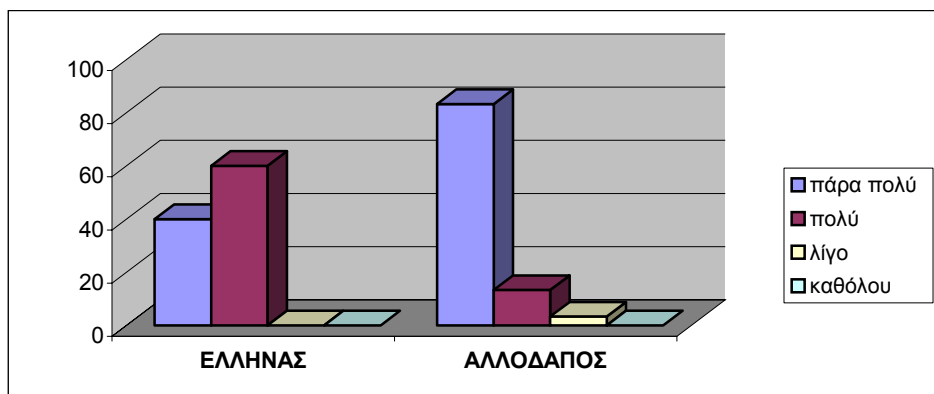
Σε σχετική ερώτηση «Θέλεις να παίρνεις καλούς βαθμούς για να σε συμπαθεί περισσότερο ο δάσκαλος;» οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές δείχνουν και πάλι τη σημασία της εκτίμησης και της αποδοχής τους από το δάσκαλο. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2 από το σύνολο των μαθητών που απάντησαν πάρα πολύ, δηλαδή 61,7%, οι Έλληνες απάντησαν πάρα πολύ σε ποσοστό 40% ενώ οι αλλοδαποί σε ποσοστό σχεδόν διπλάσιο 83,3%. Αντίθετα, πολύ απάντησε το 60% των Ελλήνων μαθητών, ενώ μόνο το 13,3% των αλλοδαπών από το σύνολο 36,7% των μαθητών που απάντησαν πολύ σε αυτή την ερώτηση.

Πίνακας 2: Η αντίληψη της συμπάθειας του δασκάλου από τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές ως κίνητρο επίδοσης

Η αντίληψη της συμπάθειας του δασκάλου από τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές ως κίνητρο επίδοσης	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	40	60	0	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	83,3	13,3	3,3	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	61,7	36,7	1,7	0	100

Στην ερώτηση αυτή μάλιστα απάντησαν λίγο και 3,3% των αλλοδαπών ενώ κανείς από τους Έλληνες δεν απάντησε λίγο.

Γράφημα 2: Η αντίληψη της συμπάθειας του δασκάλου από τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές ως κίνητρο επίδοσης



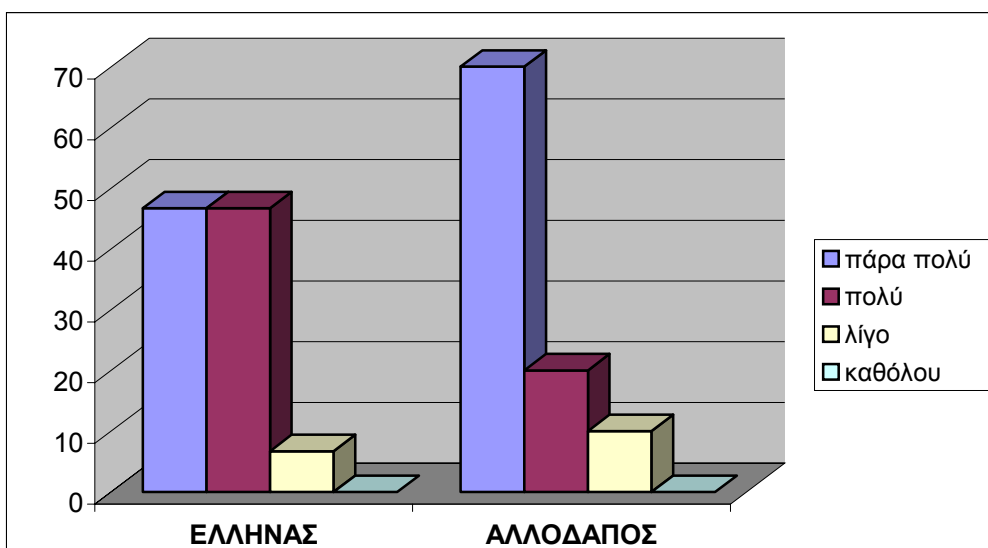
Εξετάζοντας τον Πίνακα 3, διαπιστώνουμε για άλλη μια φορά πόσο ενδιαφέρονται τα παιδιά να ικανοποιήσουν τον δάσκαλο/α τους με τις επιδόσεις και αποδόσεις τους στα μαθήματα. Στην ερώτηση «Όταν ρώτα ο δάσκαλος στην τάξη απαντάς για να τον ευχαριστήσεις;» οι Έλληνες με το ίδιο ποσοστό 46,7% απαντούν πάρα πολύ και πολύ. Οι αλλοδαποί στην πλειοψηφία τους 70% απαντούν πάρα πολύ και σε ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό 20% πολύ. Ότι ενδιαφέρονται λίγο να ευχαριστήσουν τον δάσκαλο απάντησε το 6,7% των Ελλήνων και το 10% των αλλοδαπών.

Πίνακας 3: Η επιθυμία ευχαρίστησης του δασκάλου από τις επιδόσεις γηγενών και αλλοδαπών μαθητών ως κίνητρο επίδοσης

Η επιθυμία ευχαρίστησης του δασκάλου από τις επιδόσεις γηγενών και αλλοδαπών μαθητών ως κίνητρο επίδοσης	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	46,7	46,7	6,7	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	70	20	10	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	58,3	33,3	8,3	0	100

Από τα ποσοστά επί του συνόλου των μαθητών διαπιστώνουμε ότι το 58,3% απαντά πάρα πολύ, το 33,3% πολύ, το 8,3% λίγο.

Γράφημα 3: Η επιθυμία ευχαρίστησης του δασκάλου από τις επιδόσεις γηγενών και αλλοδαπών μαθητών ως κίνητρο επίδοσης



7.1.2 Η ικανοποίηση των γονέων από τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους ως κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

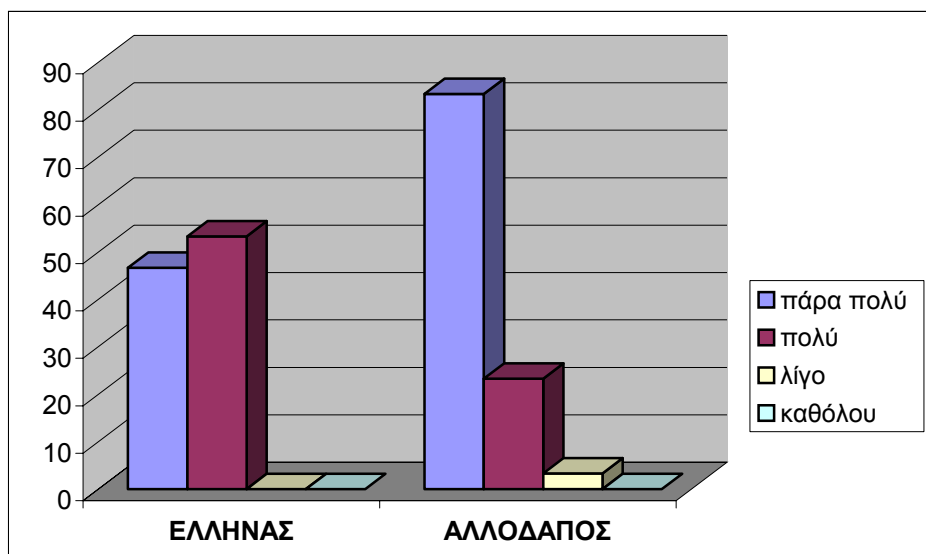
Εκτός όμως από τον εκπαιδευτικό πολύ σημαντικό, ίσως και πρωτεύον ρόλο, διαδραματίζουν οι γονείς, όσον αφορά τα κίνητρα που θέτουν τα παιδιά σχετικά με τις επιδόσεις τους στα μαθήματα. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά και με την εθνική καταγωγή τους, στην ερώτηση «*Διαβάζεις για να μη σε μαλώσουν οι γονείς σου;*» φαίνεται πως οι απαντήσεις και πάλι κυμαίνονται ανάμεσα στο πάρα πολύ και το λίγο καθώς κανείς από τους μαθητές δεν φαίνεται να απαντά πως δεν τον απασχολεί καθόλου η τιμωρία των γονέων σε περίπτωση κακής επίδοσης στο σχολείο.

Πίνακας 4: Η τιμωρία από τους γονείς για την κακή σχολική επίδοση των παιδιών τους ως κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Η τιμωρία από τους γονείς για την κακή σχολική επίδοση των παιδιών τους ως κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	46,7	53,3	0	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	83,3	23,3	3,3	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	60	38,3	1,7	0	100

Πιο συγκεκριμένα, από το 60% των μαθητών που απάντησαν στην ερώτηση πάρα πολύ το 46,7% των μαθητών ήταν Έλληνες και το 83,3% αλλοδαποί. Αντίθετα, το 53,3 % των Ελλήνων απάντησε πολύ και το 23,3% των αλλοδαπών ενώ λίγο δεν απάντησε κανείς μεν από τους Έλληνες αλλά ένα 3,3% των αλλοδαπών φαίνεται πως το απασχολεί, έστω και λίγο.

Γράφημα 4: Η τιμωρία από τους γονείς για την κακή σχολική επίδοση των παιδιών τους ως κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



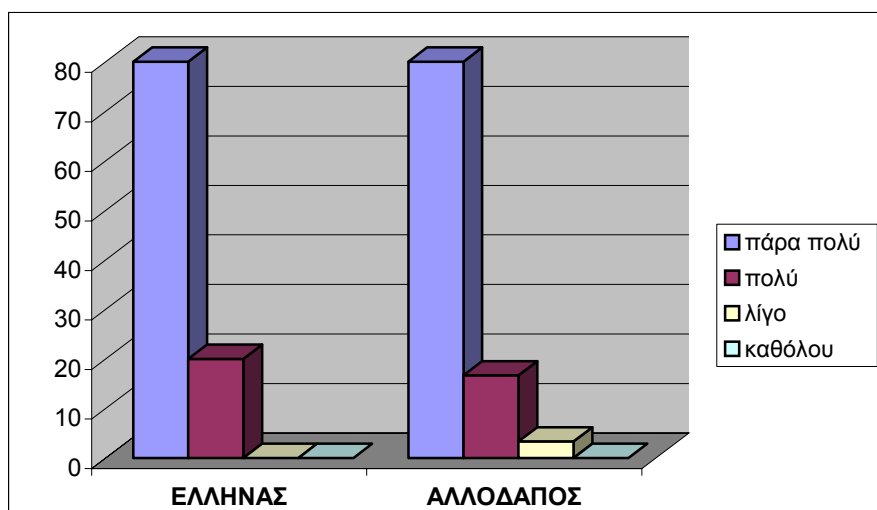
Στον αντίποδα της προηγούμενης ερώτησης βρίσκεται η επόμενη, τα αποτελέσματα των απαντήσεων της οποίας αναλύονται στον πίνακα 5. Έτσι, στην ερώτηση «Θέλεις να παίρνεις καλούς βαθμούς για να μη στενοχωρήσεις τους γονείς σου;». Έλληνες και αλλοδαποί φαίνεται πως συμφωνούν απόλυτα πως η ικανοποίηση των γονέων είναι ένα από τα βασικότερα κίνητρά τους για μάθηση καθώς και οι δυο ομάδες απάντησαν πάρα πολύ σε ποσοστό, και οι δύο, 80%. Και στη βαθμίδα πολύ όμως τα ποσοστά ήταν αρκετά κοντά, 20% για τους Έλληνες μαθητές και 16,7% για τους αλλοδαπούς. Στη βαθμίδα λίγο η απουσία των Ελλήνων είναι εμφανής καθώς κανείς τους δεν απάντησε ενώ οι αλλοδαποί μαθητές απαντούν σε ποσοστό μόνο 3,3%.

Πίνακας 5: Η επιθυμία ευχαρίστησης των γονέων για τις επιδόσεις των παιδιών τους ως κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Η επιθυμία ευχαρίστησης των γονέων για τις επιδόσεις των παιδιών τους ως κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	80	20	0	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	80	16,7	3,3	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	80	18,3	1,7	0	100

Και από τα ποσοστά επί του συνόλου όμως είναι εμφανής η προτίμηση των μαθητών. Πάρα πολύ απάντησε το 80% των μαθητών, πολύ το 18,3% ενώ λίγο μόλις το 1,7% των μαθητών.

Γράφημα 5: Η επιθυμία ευχαρίστησης των γονέων για τις επιδόσεις των παιδιών τους ως κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



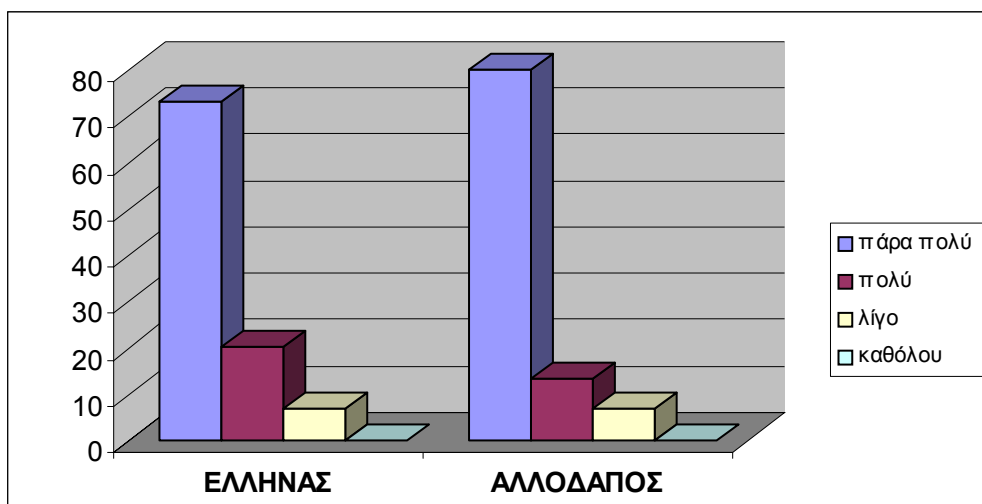
Η οικογένεια ως ο πρωταρχικός πυρήνας κοινωνικοποίησης του ατόμου αποτελεί και την κύρια πηγή προτύπων προς μίμηση για τα παιδιά. Στον πίνακα 6 βλέπουμε την τάση των μαθητών να μιμούνται τους γονείς τους και κατά πόσο αυτό επηρεάζει την μαθησιακή τους εμπειρία. Στην ερώτηση, λοιπόν, «Θα ήθελες να γίνεις καλύτερος μαθητής για να μοιάσεις στους γονείς σου;» Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές απαντούν ως εξής. Πάρα πολύ απαντά το 73,3% των Ελλήνων μαθητών και 80% των αλλοδαπών επί του συνόλου 76,7% των μαθητών που απάντησαν πάρα πολύ σε αυτή την ερώτηση. Πολύ απάντησε το 20% των Ελλήνων και 13,3% των αλλοδαπών επί του συνόλου 16,7%.

Πίνακας 6: Η μίμηση των γονέων από τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές ως κίνητρο επίδοσης

Η μίμηση των γονέων από τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές ως κίνητρο επίδοσης για αυτούς	πάρα πολύ	πολύ	λίγο	καθόλου	Σύνολο
	%	%	%	%	%
ΕΛΛΗΝΑΣ	73,3	20	6,7	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	80	13,3	6,7	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	76,7	16,7	6,7	0	100

Από την άλλη στη βαθμίδα λίγο οι απαντήσεις σε σχέση με την εθνική καταγωγή ήταν ισότιμες καθώς Έλληνες και αλλοδαποί απάντησαν σε ποσοστό 6,7% εξίσου επί του συνόλου 6,7% των μαθητών που έδωσαν αυτή την απάντηση στην ερώτηση.

Γράφημα 6: Η μίμηση των γονέων από τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές ως κίνητρο επίδοσης για αυτούς



7.1.3 Η ανάγκη κοινωνικής επαφής των μαθητών ως κίνητρο επίδοσης

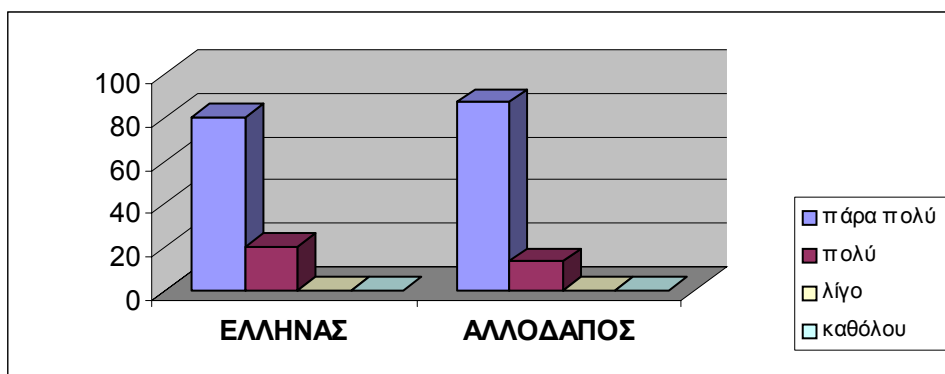
Στον Πίνακα 7 βλέπουμε το ρόλο που έχουν οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών μεταξύ των μαθητών αναφορικά με τη σχολική τους επίδοση. Στην ερώτηση «Θέλεις να γίνεις καλύτερος μαθητής για να σε συμπαθούν οι συμμαθητές σου;» η πλειοψηφία των μαθητών (83,3%) επιθυμεί πάρα πολύ να κερδίσει μέσα από τις επιδόσεις της τη συμπάθεια των συμμαθητών. Πιο συγκεκριμένα, το 80% των Ελλήνων και το 86,7% των αλλοδαπών απάντησαν πάρα πολύ στην ερώτηση ενώ πολύ 20% των Ελλήνων και 13,3% των αλλοδαπών επί του συνόλου 16,7% των μαθητών που απάντησαν κατά αυτό τον τρόπο στην ερώτηση.

Πίνακας 7: Η απόκτηση της συμπάθειας των συμμαθητών μέσω των σχολικών επιδόσεων ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Η απόκτηση της συμπάθειας των συμμαθητών μέσω των σχολικών επιδόσεων ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	80	20	0	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	86,7	13,3	0	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	83,3	16,7	0	0	100

Αξίζει να σημειωθεί πως στις βαθμίδες λίγο και καθόλου δεν απάντησε κανείς από τους μαθητές ανεξάρτητα από εθνική καταγωγή.

Γράφημα 7: Η απόκτηση της συμπάθειας των συμμαθητών μέσω των σχολικών επιδόσεων ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



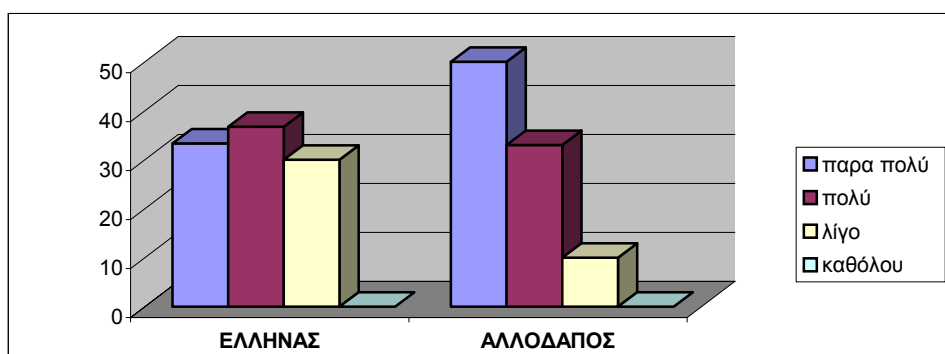
Εξετάζοντας τον Πίνακα 8 συνεχίζουμε να βλέπουμε πόσο επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία, έστω και έμμεσα, οι διανθρώπινες σχέσεις και μάλιστα αυτές μεταξύ των συμμαθητών. Στην ερώτηση «Θέλεις να γίνεις καλύτερος μαθητής για να εντυπωσιάσεις τους συμμαθητές σου;» παρατηρούνται υψηλά ποσοστά στις απαντήσεις των μαθητών στις βαθμίδες πάρα πολύ και πολύ. Οι Έλληνες απάντησαν σε ποσοστό 33,3% πάρα πολύ και οι αλλοδαποί σε ποσοστό 50%, δηλαδή οι μισοί από τους αλλοδαπούς μαθητές. Πολύ απάντησε το 36,7% των Ελλήνων και ακολουθούν αντίστοιχα οι αλλοδαποί σε ποσοστό 33%.

Πίνακας 8: Η επιθυμία εντυπωσιασμού των συμμαθητών ως κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Η επιθυμία εντυπωσιασμού των συμμαθητών ως κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	33,3	36,7	30	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	50	33	10	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	41,7	35	20	0	100

Εντύπωση παρουσιάζει το γεγονός ότι υπήρξαν και μαθητές οι οποίοι απάντησαν λίγο. Στην περίπτωση αυτή είχαμε 30% των Ελλήνων και 10% των αλλοδαπών επί του συνόλου 20% που έδωσαν αυτή την απάντηση στην ερώτηση.

Γράφημα 8: Η επιθυμία εντυπωσιασμού των συμμαθητών ως κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



Στον Πίνακα 9 βλέπουμε πως το παιχνίδι μεταξύ συμμαθητών επηρεάζει για ακόμα μια φορά τους μαθητές στην κινητοποίησή τους για γνώση και μάθηση. Στην ερώτηση

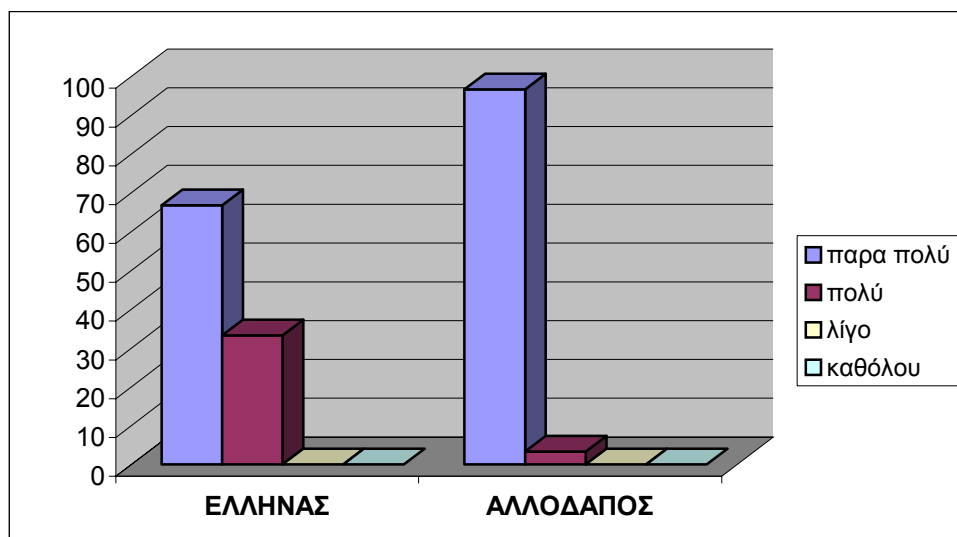
«Θέλεις να παίρνεις καλούς βαθμούς για να σε παίζουν οι συμμαθητές σου;» για τους αλλοδαπούς φαίνεται πως έχει παραπάνω σημασία η γνώμη και η σχέση με τους συμμαθητές σαν εξωτερικό κίνητρο από τους Έλληνες. Πιο συγκεκριμένα, οι αλλοδαποί επιλέγουν πάρα πολύ ως απάντηση στην ερώτηση σε ποσοστό 96,7% ενώ οι Έλληνες 66,7% αντίστοιχα. Πάρα πολύ απάντησε γενικά το 81,7% των μαθητών συνολικά.

Πίνακας 9: Η συμμετοχή των μαθητών στο παιχνίδι με τους συμμαθητές ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Η συμμετοχή των μαθητών στο παιχνίδι με τους συμμαθητές ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	66,7	33,3	0	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	96,7	3,3	0	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	81,7	18,3	0	0	100

Στην ίδια ερώτηση πολύ απάντησαν 33,3% των Ελλήνων και μόλις των 3,3% των αλλοδαπών καθώς, όπως αναφέραμε στην πλειοψηφία τους απάντησαν πάρα πολύ. το αντίστοιχο ποσοστό επί του συνόλου των μαθητών που απάντησαν πολύ ήταν 18,3% ενώ στις βαθμίδες λίγο και καθόλου δεν είχαμε καμία ανταπόκριση από τους μαθητές.

Γράφημα 9: Η συμμετοχή των μαθητών στο παιχνίδι με τους συμμαθητές ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



7.1.4 Η αναγνώριση της αξίας του μαθητή από τους άλλους ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Εξετάζοντας τον Πίνακα 10 διαπιστώνουμε πως το κοινωνικό περιβάλλον και η αποδοχή και αναγνώριση από αυτό αποτελεί κίνητρο επίδοσης για τους μαθητές. Το 53,3% των Ελλήνων μαθητών και αντίστοιχα το εξίσου σημαντικό ποσοστό του 66,7% για τους αλλοδαπούς μαθητές με την απάντηση του στη βαθμίδα πάρα πολύ στην ερώτηση «Όταν ρωτά ο δάσκαλος στην τάξη απαντάς για να δείξεις ότι είσαι ο καλύτερος;» δείχνουν πόσο

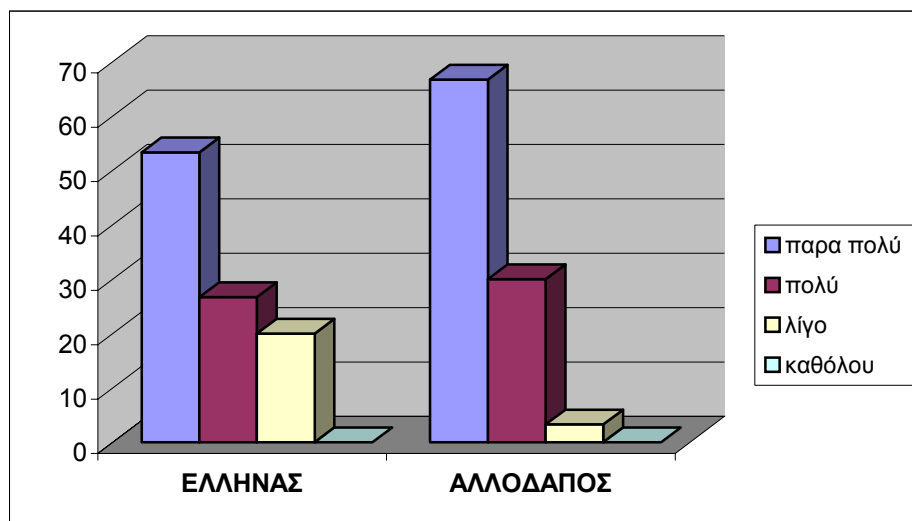
σημαντικό ρόλο έχει για τους μαθητές η αναγνώριση της αξίας τους από το οικείο περιβάλλον και δη από το δάσκαλο και τους συμμαθητές.

Πίνακας 10: Η αναγνώριση της αξίας του μαθητή για τις σχολικές του επιδόσεις από τους άλλους ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Η αναγνώριση της αξίας του μαθητή για τις σχολικές του επιδόσεις από τους άλλους ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	53,3	26,7	20	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	66,7	30	3,3	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	60	28,3	11,7	0	100

Σημαντικά είναι και τα ποσοστά στην απάντηση πολύ, 26,7% για τους Έλληνες μαθητές και 30% για τους αλλοδαπούς ενώ λίγο απάντησαν μόνο 20% των Ελλήνων μαθητών και μόλις 3,3% των αλλοδαπών. Συνολικά στις βαθμίδες τα ποσοστά ήταν 60% για τη βαθμίδα πάρα πολύ, 28,3% πολύ και 11,7% λίγο.

Γράφημα 10: Η αναγνώριση της αξίας του μαθητή από τους άλλους ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

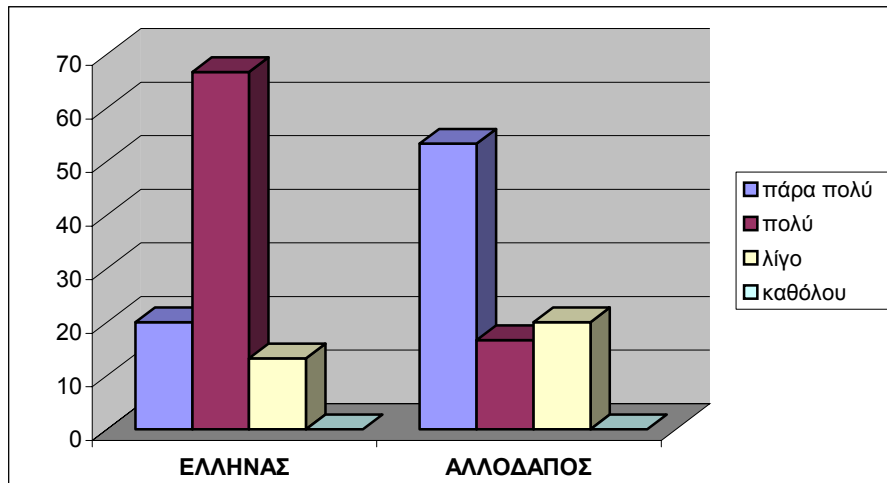


Στον Πίνακα 11 που ακολουθεί βλέπουμε τα αποτελέσματα στην ερώτηση «Θέλεις να γίνεις καλύτερος μαθητής για να σε αφήνουν οι συμμαθητές σου να αποφασίζεις εσύ ποιο παιχνίδι θα παίξετε;». Πιο συγκεκριμένα, οι Έλληνες απαντούν πάρα πολύ κατά 20% και οι αλλοδαποί κατά 53,3% ενώ πολύ 66,7% οι Έλληνες και 16,7% οι αλλοδαποί. Στην απάντηση λίγο τα ποσοστά είναι χαμηλότερα, δηλαδή 13,3% για τους Έλληνες μαθητές και 20% για τους αλλοδαπούς.

Πίνακας 11: Το δικαίωμα επιλογής παιχνιδιού ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Το δικαίωμα επιλογής παιχνιδιού ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	20	66,7	13,3	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	53,3	16,7	20	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	36,7	41,7	16,7	0	100

Γράφημα 11: Η επιλογή παιχνιδιού ως κίνητρο επίδοσης



7.1.5 Η αμοιβή των μαθητών από τους γονείς ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

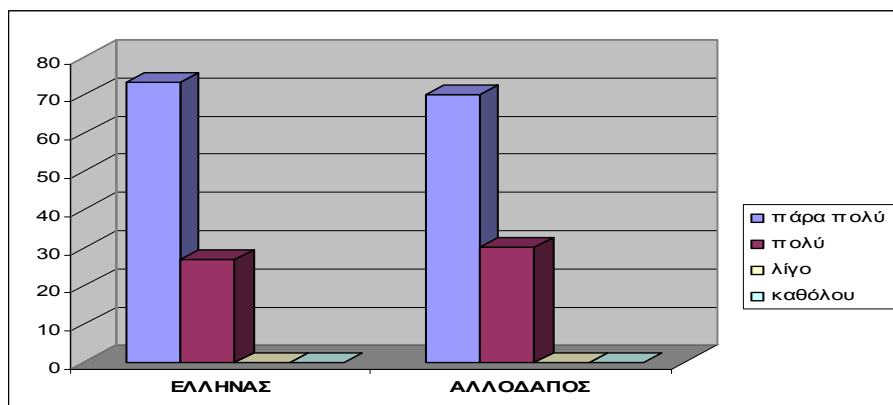
Στον Πίνακα 12 βλέπουμε πόσο σημαντικό είναι για τα παιδιά να έχουν καλή σχολική επίδοση έτσι ώστε αυτοί να ικανοποιούν τις επιθυμίες τους. Για αυτό το λόγο δεν δίνεται ως απάντηση από κανέναν από τους μαθητές λίγο ή καθόλου. Πάρα πολύ αντίθετα απαντά το 73,3% των ελλήνων μαθητών και 70% των αλλοδαπών. Πολύ απαντά το 26,7% των ελλήνων και 30% των αλλοδαπών μαθητών.

Πίνακας 12: Η ικανοποίηση των επιθυμιών των μαθητών από τους γονείς ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Η ικανοποίηση των επιθυμιών των μαθητών από τους γονείς ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	73,3	26,7	0	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	70	30	0	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	71,7	28,3	0	0	100

Παρατηρώντας προσεκτικά τις απαντήσεις διαπιστώνουμε πως οι μαθητές ανεξάρτητα από καταγωγή έχουν τις αμοιβές από τους γονείς ως ισχυρό κίνητρο καθώς η ερώτηση ήταν «Θέλεις να γίνεις καλύτερος μαθητής για να σου κάνουν τα χατίρια;».

Γράφημα 12: Η ικανοποίηση των επιθυμιών των μαθητών από τους γονείς ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



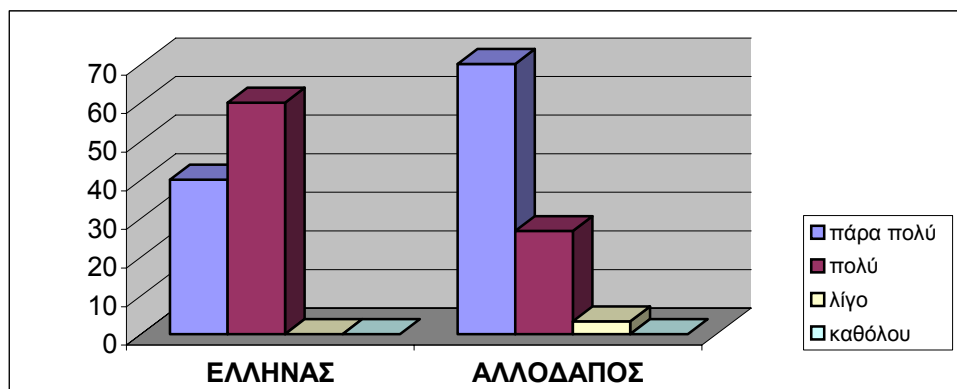
Ως αμοιβή, ως μη ξεχνάμε όμως πως θεωρούνται και οι βαθμοί. Όταν μάλιστα αυτοί είναι χαμηλοί συνδέονται άμεσα με τη σχολική αποτυχία. Στην ερώτηση «*Διαβάζεις για να πάρεις καλούς βαθμούς;*» οι μαθητές του δείγματός μας απάντησαν ως εξής: Πάρα πολύ απαντά το 40% των Ελλήνων και 70% των αλλοδαπών. Πολύ το 60% των γηγενών μαθητών και 26,7% των αλλοδαπών. Καθόλου δεν απάντησε κανείς από τους μαθητές ενώ λίγο 0% για τους Έλληνες αλλά 3,3% για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Πίνακας 13: Η απόκτηση υψηλών βαθμών από τους μαθητές ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Η απόκτηση υψηλών βαθμών από τους μαθητές ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	40	60	0	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	70	26,7	3,3	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	55	43,3	1,7	0	100

Τα αποτελέσματα της απάντησης δίνονται παραστατικότερα και στο ακόλουθο γράφημα.

Γράφημα 13: Η απόκτηση υψηλών βαθμών από τους μαθητές ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



7.2 Τα εσωτερικά κίνητρα γηγενών και αλλοδαπών μαθητών

7.2.1 Η περιέργεια ως κίνητρο μάθησης

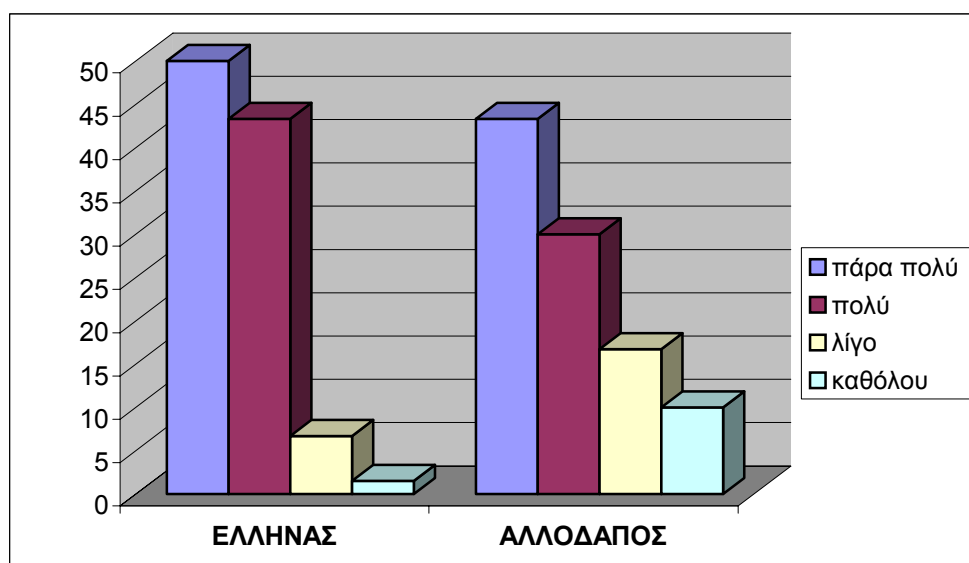
Εξετάζοντας τον Πίνακα 14 διαπιστώνουμε πόσο σημαντική είναι αυτή καθαυτή η γνώση για τους μαθητές. Από τις απαντήσεις στην ερώτηση «*Διαβάζεις γιατί σ' αρέσει να μαθαίνεις καινούρια πράγματα;*» παρατηρούμε ότι οι Έλληνες παρουσιάζονται περισσότερο «φιλοπεριεργοί» από τους αλλοδαπούς. Έτσι, απαντούν πάρα πολύ 50% των Ελλήνων και 43,3% των αλλοδαπών αντίστοιχα. Από την άλλη, πολύ απαντά το 43,3% των Ελλήνων και 30 % των αλλοδαπών. Πολύ απάντησαν συνολικά 31% των μαθητών ανεξάρτητα από εθνική καταγωγή.

Πίνακας 14: Η περιέργεια των μαθητών να μάθουν καινούρια πράγματα ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Η περιέργεια των μαθητών να μάθουν καινούρια πράγματα ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	50	43,3	6,7	1,5	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	43,3	30	16,7	10	100
ΣΥΝΟΛΟ	12	31	12	5	100

Στην ερώτηση αυτή έχουμε απαντήσεις και στις δυο άλλες βαθμίδες, λίγο και καθόλου. Έτσι, λίγο απαντά το 6,7% των Ελλήνων και 16,7% των αλλοδαπών. Αξίζει εδώ να παρατηρήσουμε πως στις βαθμίδες πάρα πολύ και λίγο είχαμε το ίδιο ποσοστό 12% από τις απαντήσεις συνολικά των μαθητών.

Γράφημα 14: Η περιέργεια των μαθητών να μάθουν καινούρια πράγματα ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



7.2.2 Η αγάπη των μαθητών για τη γνώση ως κίνητρο επίδοσης

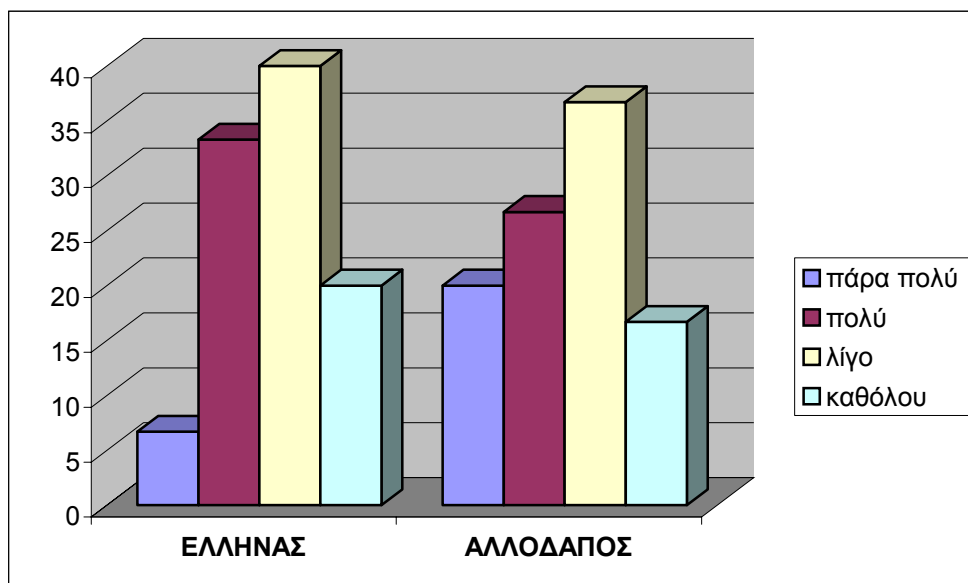
Στον Πίνακα 15 βλέπουμε πως αντιμετωπίζουν οι μαθητές το σχολείο ανεξάρτητα από το περιβάλλον. Στην ερώτηση «*Διαβάζεις γιατί σ' αρέσει το διάβασμα;*» βλέπουμε πως οι Έλληνες απαντούν πάρα πολύ σε ποσοστό 6,7% ενώ οι αλλοδαποί 20% σε αντίθεση με τις απαντήσεις στη βαθμίδα πολύ όπου έχουμε μικρότερο ποσοστό για τους αλλοδαπούς 26,7% και μεγαλύτερο για τους Έλληνες, 33,3%. Στην ερώτηση αυτή δόθηκαν και απαντήσεις λίγο σε ποσοστό συνολικά των μαθητών 38,3% και καθόλου σε ποσοστό 18,3%.

Πίνακας 15: Η αγάπη των μαθητών για το διάβασμα ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Η αγάπη των μαθητών για το διάβασμα ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	6,7	33,3	40	20	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	20	26,7	36,7	16,7	100
ΣΥΝΟΛΟ	13,3	30	38,3	18,3	100

Πιο συγκεκριμένα, το 40% των Ελλήνων απάντησε λίγο και 20% καθόλου ενώ 36,7% από τους αλλοδαπούς λίγο και καθόλου 18,3% αποδεικνύοντας πως τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν έχουν κατανοήσεις ακόμα την αξία της μάθησης και τα κίνητρά τους είναι κυρίως εξωτερικά.

Γράφημα 15: Η αγάπη των μαθητών για το διάβασμα ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



7.2.3 Η ανάγκη αυτοεκτίμησης των μαθητών ως κίνητρο επίδοσης

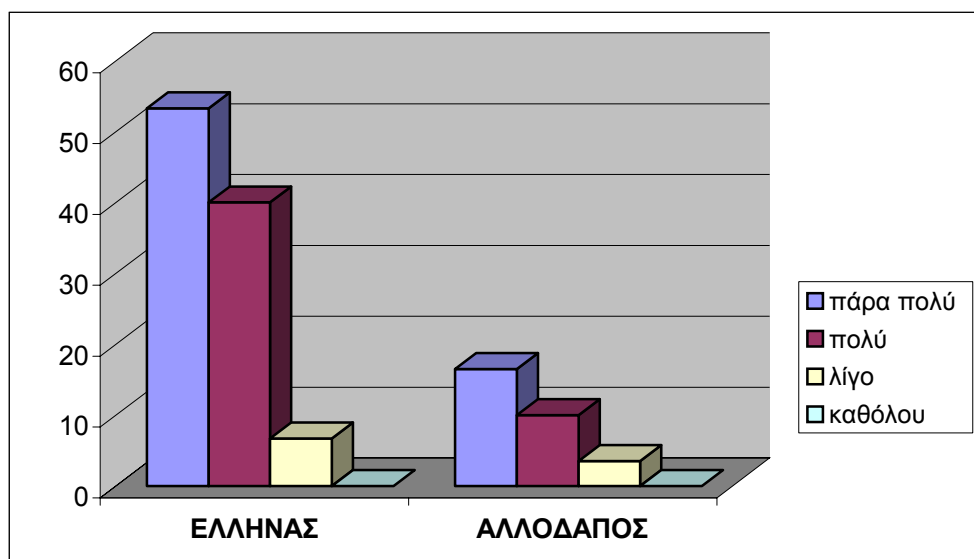
Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση είδαμε ήδη πόσο σημαντική είναι η αυτοεκτίμηση των μαθητών αναφορικά με τη σχολική επίδοση των μαθητών. Στον Πίνακα 16 διαπιστώνουμε πως συνδέουν οι μαθητές την ανάγκη αυτή αυτοεκτίμησης με τη μάθηση. Έτσι, στην ερώτηση «*Θέλεις να παίρνεις καλούς βαθμούς για να νιώθεις υπερήφανος για τον εαυτό σου;*» βλέπουμε πως οι Έλληνες απαντούν πάρα πολύ σε ποσοστό 26,7% ενώ οι αλλοδαποί σε ποσοστό 43,3%. Πολύ απάντησε το 73,3% των Ελλήνων και το 33,3% των αλλοδαπών. Λίγο το 40% των Ελλήνων και το 23,3% των αλλοδαπών ενώ δεν είχαμε την απάντηση καθόλου από κανένα μαθητή.

Πίνακας 16: Η περηφάνια των μαθητών για τον εαυτό τους για τις σχολικές τους επιδόσεις ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Η περηφάνια των μαθητών για τον εαυτό τους για τις σχολικές τους επιδόσεις ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	26,7	73,3	40	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	43,3	33,3	23,3	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	35	53,3	11,7	0	100

Εντυπωσιακό είναι το γεγονός πως το 53,3% του συνόλου των μαθητών που ερωτήθηκαν απάντησαν πάρα πολύ ενώ λίγο μόνο το 11,7%. Μια εικόνα των αποτελεσμάτων διαπιστώνουμε βλέποντας και το γράφημα 13 που ακολουθεί.

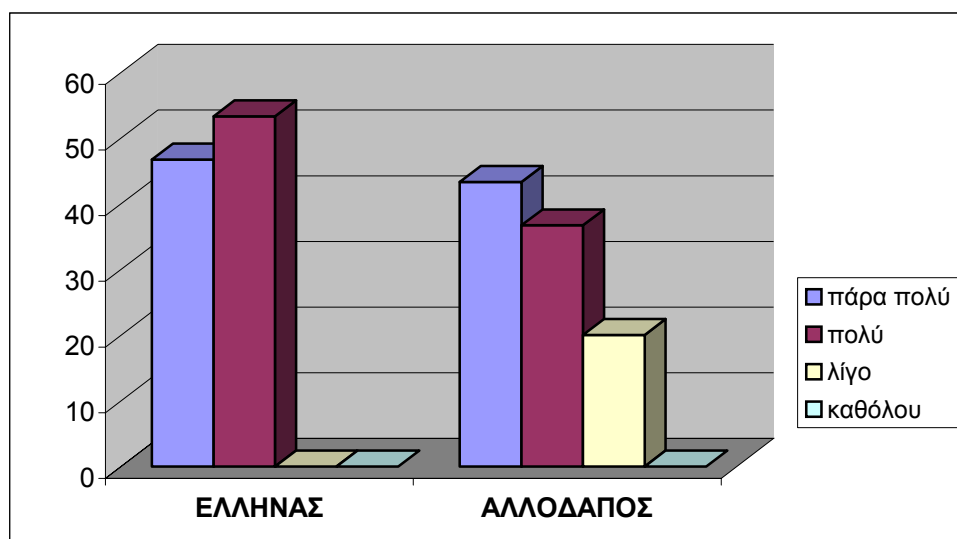
Γράφημα 16: Η περηφάνια των μαθητών για τον εαυτό τους για τις σχολικές τους επιδόσεις ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



Πίνακας 17: Η περηφάνια των μαθητών για τις σχολικές τους επιδόσεις απέναντι στο δάσκαλο τους ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Η περηφάνια των μαθητών για τις σχολικές τους επιδόσεις απέναντι στο δάσκαλο τους ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	53,3	40	6,7	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	16,5	10	3,5	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	55	33,3	11,7	0	100

Γράφημα 17: Η περηφάνια των μαθητών για τις σχολικές τους επιδόσεις απέναντι στο δάσκαλο τους ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



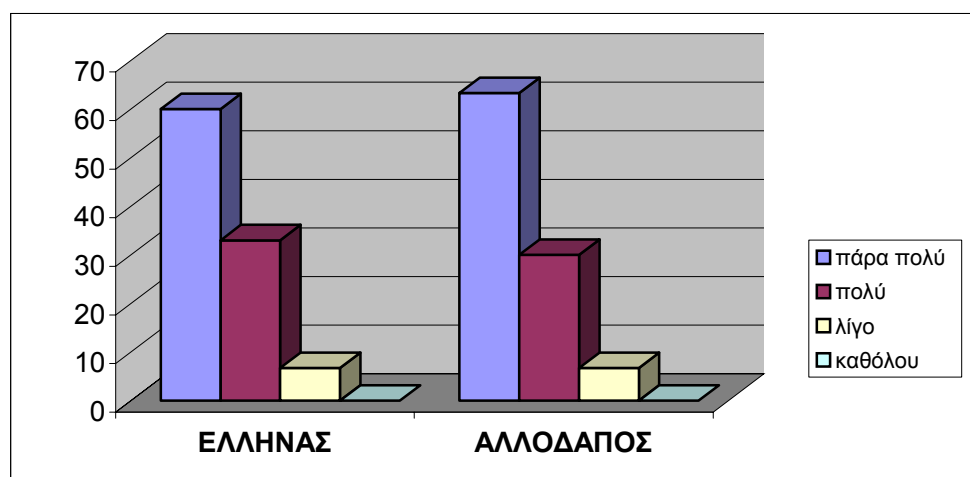
Εξετάζοντας τον Πίνακα 18 βλέπουμε πως η ντροπή είναι ίσως ένα από τα ισχυρότερα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία ανεξάρτητα από εθνική καταγωγή. Τα μεγαλύτερα ποσοστά παρουσιάζονται στη βαθμίδα πάρα πολύ, 60% για τους Έλληνες και 63,3% για τους αλλοδαπούς. Στη βαθμίδα πολύ τα αποτελέσματα έδειξαν 33% για τους Έλληνες μαθητές και 30% για τους αλλοδαπούς.

Πίνακας 18: Το αίσθημα ντροπής των μαθητών για τις σχολικές τους επιδόσεις ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Το αίσθημα ντροπής των μαθητών για τις σχολικές τους επιδόσεις ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	60	33	6,7	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	63,3	30	6,7	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	61,7	31,7	6,7	0	100

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι λίγο απάντησε το 6,7% τόσο των Ελλήνων όσο και των αλλοδαπών μαθητών. Στο σύνολο των απαντήσεων ανεξάρτητα από εθνική καταγωγή ενδεικτικό είναι το ποσοστό 61,7% στην απάντηση πάρα πολύ.

Γράφημα 18: Το αίσθημα ντροπής των μαθητών για τις σχολικές τους επιδόσεις ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



7.2.4 Ο φόβος της αποτυχίας των μαθητών στο σχολείο ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

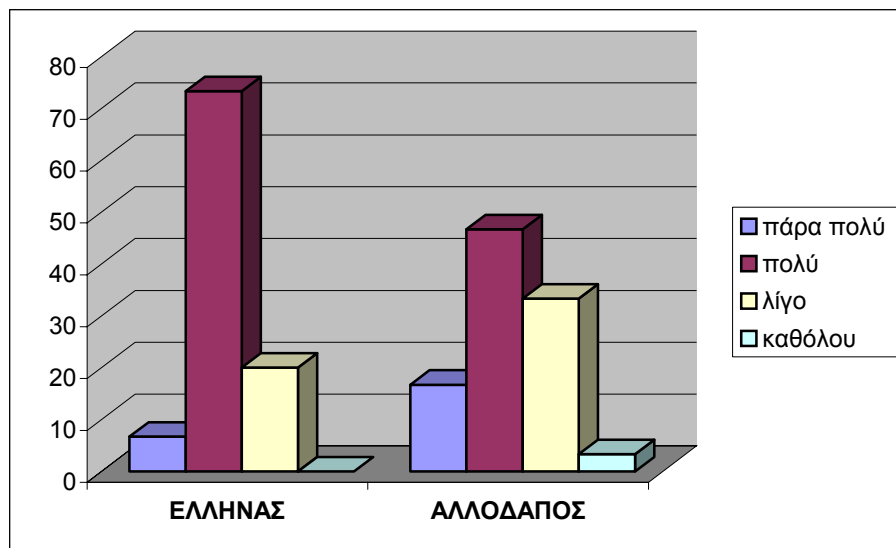
Εξετάζοντας τον Πίνακα 19 διαπιστώνουμε πόσο σημαντικό είναι για τα παιδιά να διαβάζουν για να μην κάνουν λάθη. Στην ερώτηση «*Διαβάζεις για να μην κάνεις λάθη;*» αναφορικά με την εθνική καταγωγή των μαθητών είχαμε τα εξής αποτελέσματα. Πάρα πολύ απάντησε το 6,7% των μαθητών και το 16,7% των αλλοδαπών μαθητών. Πολύ απάντησε το 73,3% των Ελλήνων και 46,7% των αλλοδαπών. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι για τους Έλληνες το ποσοστό στη βαθμίδα λίγο είναι υψηλότερο (20%) σε σχέση με το πάρα πολύ και ακόμα πιο αισθητή είναι η διαφορά στους αλλοδαπούς καθώς απάντησαν λίγο σε ποσοστό 33,3%. Μηδενικό ήταν το ποσοστό για τους Έλληνες στη βαθμίδα καθόλου ενώ για τους αλλοδαπούς 3,3%.

Πίνακας 19: Ο φόβος της αποτυχίας των μαθητών στο σχολείο ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Ο φόβος της αποτυχίας των μαθητών στο σχολείο ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	6,7	73,3	20	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	16,7	46,7	33,3	3,3	100
ΣΥΝΟΛΟ	11,7	60	26,7	1,7	100

Συνολικά το μεγαλύτερο ποσοστό ανεξάρτητα από την καταγωγή παρατηρείται στη βαθμίδα πολύ όπως απάντησε το 60% των μαθητών ενώ το χαμηλότερο 1,7% στη βαθμίδα λίγο.

Γράφημα 19: Ο φόβος της αποτυχίας των μαθητών στο σχολείο ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



8. Αποτελέσματα από την κλίμακα αυτοεκτίμησης Rosenberg

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας της κλίμακας Rosenberg. Με τη βοήθεια της κλίμακας μετρήσαμε την αυτοεκτίμηση των μαθητών καθώς συμβάλλει σημαντικά στην σχολική επίδοσή τους και αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά εσωτερικά κίνητρα, όπως έχει αναφερθεί. Επιλέχτηκε η συγκεκριμένη κλίμακα γιατί περιέχει και θετικές και αρνητικές προτάσεις που παρουσιάζονται εναλλακτικά, γεγονός που μειώνει την όποια επίδραση (αρνητική ή θετική) που αυτές μπορούν να έχουν στους ερωτηθέντες. Ακόμα, η εναλλαγή αυτή μας επιτρέπει να εξάγουμε ασφαλή και έγκυρα αποτελέσματα. Τέλος, η χρήση του μας δίνει τη δυνατότητα να αντλήσουμε πληροφορίες που σχετίζονται με τη γενική στάση και ικανοποίηση που έχει κάθε μαθητής από τον εαυτό του σε θέματα όπως αποτελεσματικότητα, αποδοχή από τους άλλους, κοινωνικές σχέσεις, σωματικά χαρακτηριστικά, κ.ά.¹

Στην κλίμακα μέτρησης της αυτοεκτίμησης οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν αν συμφωνούν απόλυτα, αν συμφωνούν, αν διαφωνούν απόλυτα ή απλά αν διαφωνούν με τις θετικές ή αρνητικές προτάσεις που τους δίνονται.

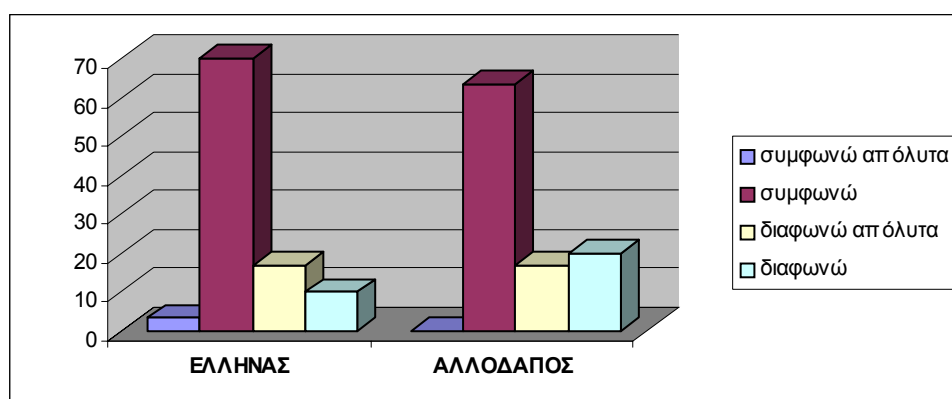
Στον Πίνακα 1 βλέπουμε τις θέσεις των μαθητών στον «αν είναι γενικά ικανοποιημένοι με τον εαυτό τους». Παρατηρώντας τον πίνακα διαπιστώνουμε πως οι Έλληνες συμφωνούν απόλυτα σε βαθμό 3,3%, συμφωνεί το 70%, διαφωνεί απόλυτα το 16,7% και διαφωνεί το 10%. Το μεγαλύτερο ποσοστό παρατηρείται στην απάντηση συμφωνώ.

Πίνακας 1: Γενικά είμαι ικανοποιημένος με τον εαυτό μου

Γενικά είμαι ικανοποιημένος με τον εαυτό μου	συμφωνώ απόλυτα %	συμφωνώ %	διαφωνώ απόλυτα %	διαφωνώ %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	3,3	70	16,7	10	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	0	63,3	16,7	20	100
ΣΥΝΟΛΟ	1,7	66,7	16,7	15	100

Ελάχιστα διαφοροποιημένα ποσοστά στις απαντήσεις έχουμε για τους αλλοδαπούς μαθητές. Δηλαδή, 63,3% των αλλοδαπών συμφωνεί, 16,7% διαφωνεί απόλυτα, 20% διαφωνεί. Μια γρήγορη αποκωδικοποίηση των αποτελεσμάτων δείχνει πως οι αλλοδαποί είναι λιγότερο ικανοποιημένοι με τον εαυτό τους από τους Έλληνες.

Γράφημα 1: Γενικά είμαι ικανοποιημένος με τον εαυτό μου



Πίνακας 2: Μερικές φορές δεν είμαι καθόλου καλός

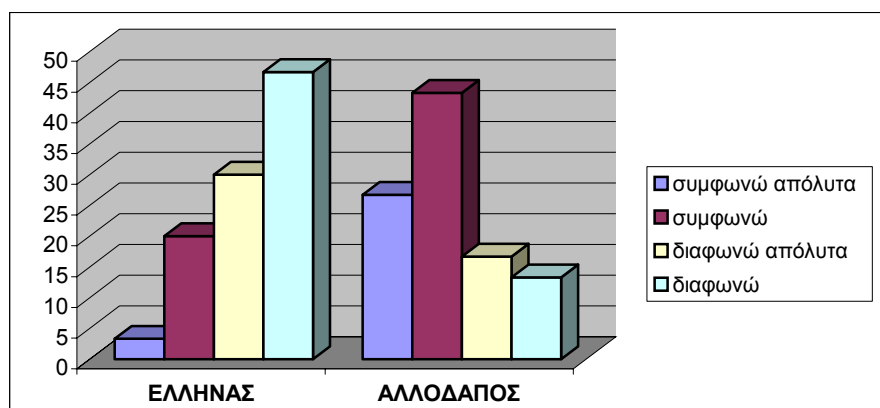
Η δεύτερη πρόταση της κλίμακας είναι αρνητική «Μερικές φορές δεν είμαι καθόλου καλός». Οι μαθητές σε αυτή την πρόταση απάντησαν ως εξής: Οι Έλληνες παρουσιάζονται να έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό 46,7% διαφωνεί με αυτό. Το 30% μάλιστα διαφωνεί απόλυτα, το 20% συμφωνεί και μόλις το 3,3% συμφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 2: Μερικές φορές δεν είμαι καθόλου καλός

ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΚΑΘΟΛΟΥ ΚΑΛΟΣ	συμφωνώ απόλυτα %	συμφωνώ %	διαφωνώ απόλυτα %	διαφωνώ %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	3,3	20	30	46,7	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	26,7	43,3	16,7	13,3	100
ΣΥΝΟΛΟ	15	31,7	23,3	30	100

Αντίθετα, οι αλλοδαποί φαίνονται να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών απαντά πως συμφωνεί (43,3%), το 26,7% συμφωνεί απόλυτα, το 16,7% διαφωνεί απόλυτα και το 13,3% διαφωνεί.

Γράφημα 2: Μερικές φορές δεν είμαι καθόλου καλός



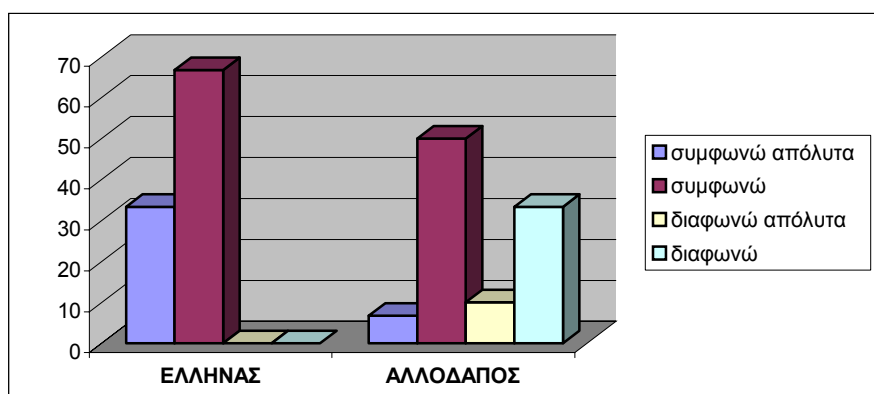
Ακολουθεί η θετική πρόταση «*Νομίζω ότι σαν άτομο έχω κάποια καλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα*». Και σε αυτή την πρόταση σχετική με την αυτοεκτίμηση οι Έλληνες παρουσιάζονται πιο βέβαιοι για τον εαυτό τους. Το 33,3% απαντά πως συμφωνεί απόλυτα, το 66,7% συμφωνεί και μηδενικά ποσοστά έχουμε στις αρνητικές απαντήσεις διαφωνώ απόλυτα και διαφωνώ.

Πίνακας 3: Νομίζω ότι σαν άτομο έχω κάποια καλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα

Νομίζω ότι σαν άτομο έχω κάποια καλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα	συμφωνώ απόλυτα %	συμφωνώ %	διαφωνώ απόλυτα %	διαφωνώ %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	33,3	66,7	0	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	6,7	50	10	33,3	100
ΣΥΝΟΛΟ	20	58,3	5	16,7	100

Οι αλλοδαποί μαθητές συμφωνούν σε ποσοστό 6,7%, συμφωνούν σε ποσοστό 50%, το 10% διαφωνεί απόλυτα και το 33,3% διαφωνεί. Αναγνωρίζουν θα λέγαμε οι αλλοδαποί και κάποια καλά στοιχεία του χαρακτήρα τους βελτιώνοντας έτσι την αυτοεικόνα που είχαν έως τώρα.

Γράφημα 3: Νομίζω ότι σαν άτομο έχω κάποια καλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα

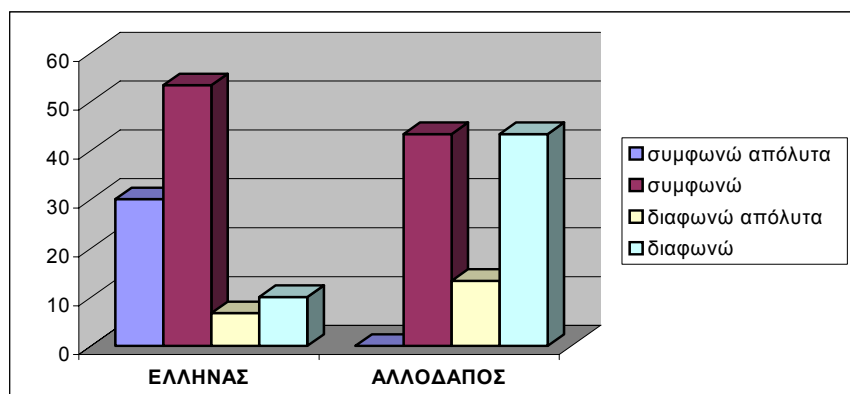


Στην πρόταση «Είμαι σε θέση να κάνω πράγματα τόσο καλά όσο και οι άλλοι άνθρωποι» τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των απαντήσεων όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 και στο Γράφημα 4 είναι τα εξής: Οι Έλληνες συμφωνούν κατά 53,3% και συμφωνούν απόλυτα κατά 30% ενώ διαφωνούν απόλυτα κατά 6,7% και διαφωνούν κατά 10%. Οι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν το ίδιο ποσοστό 43,3% στις απαντήσεις συμφωνώ και διαφωνώ δείχνοντάς μας πως οι απόψεις τους κατά κάποιο τρόπο διχάζονται. Κανείς από τους αλλοδαπούς μαθητές δεν απάντησε πως συμφωνεί απόλυτα ενώ διαφωνεί απόλυτα το 13,3%.

Πίνακας 4: Είμαι σε θέση να κάνω πράγματα για τα οποία θα μπορούσα να είμαι περήφανος

Είμαι σε θέση να κάνω πράγματα τόσο καλά όσο και οι άλλοι άνθρωποι	συμφωνώ απόλυτα %	συμφωνώ %	διαφωνώ απόλυτα %	διαφωνώ %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	30	53,3	6,7	10	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	0	43,3	13,3	43,3	100
ΣΥΝΟΛΟ	15	48,3	10	26,7	100

Γράφημα 4: Είμαι σε θέση να κάνω πράγματα τόσο καλά όσο και οι άλλοι άνθρωποι

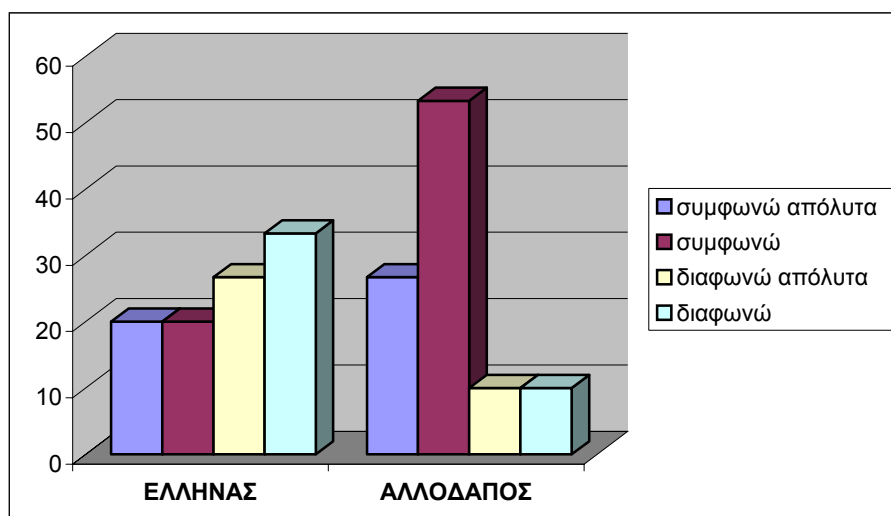


Ακολουθεί η πρόταση «Είμαι σε θέση να κάνω πράγματα για τα οποία θα μπορούσα να είμαι υπερήφανος». Η εικόνα των αλλοδαπών για τους ίδιους είναι ασφαλώς πιο αρνητική από αυτή των Ελλήνων αλλά σίγουρα πιο βελτιωμένη από τις πρώτες προτάσεις της κλίμακας. Έτσι, οι Έλληνες συμφωνούν απόλυτα κατά 30% ότι είναι σε θέση να νιώσουν υπερήφανοι για πολλά πράγματα, συμφωνούν κατά 53,3%, διαφωνούν απόλυτα κατά 6,7% και διαφωνούν σε βαθμό 10%.

Πίνακας 5: Αισθάνομαι ότι δεν έχω πολλά πράγματα για τα οποία θα μπορούσα να είμαι περήφανος

Αισθάνομαι ότι δεν έχω πολλά πράγματα για τα οποία θα μπορούσα να είμαι περήφανος	συμφωνώ απόλυτα %	συμφωνώ %	διαφωνώ απόλυτα %	διαφωνώ %	ΣΥΝΟΛΟ %
ΕΛΛΗΝΑΣ	20	20	26,7	33,3	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	26,7	53,3	10	10	100
ΣΥΝΟΛΟ	23,3	36,7	18,3	21,7	100

Γράφημα 5: Αισθάνομαι ότι δεν έχω πολλά πράγματα για τα οποία θα μπορούσα να είμαι περήφανος



Αντιθέτως, κανείς από τους αλλοδαπούς μαθητές δεν συμφωνεί απόλυτα (0%), το 43,3% συμφωνεί, το 13,3% διαφωνεί απόλυτα και το 43,3% διαφωνεί. Παρατηρούμε πως σε ίδιο ποσοστό, 43,3%, οι αλλοδαποί μαθητές συμφωνούν και διαφωνούν. Για τη διαφορά αυτή μεταξύ των απαντήσεων θα πρέπει να υπολογίσουμε πως ευθύνεται και το περιβάλλον στο οποίο ζουν και μεγαλώνουν οι μαθητές και κατά πόσο αυτό συμβάλλει στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης τους πχ. με τον ελεύθερο χώρο για ανάπτυξη πρωτοβουλιών που αφήνουν στα παιδιά αυτά.

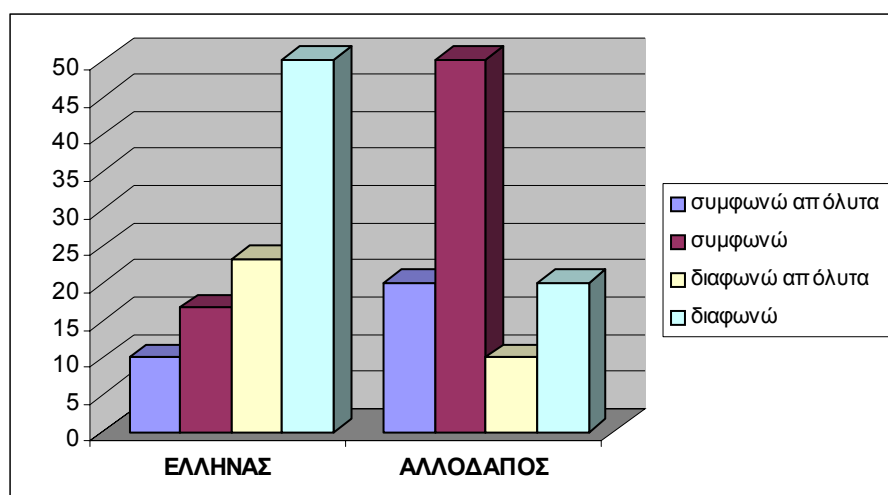
Στη συνέχεια (Πίνακας 6) δίνεται στους μαθητές η αρνητική πρόταση «*Αισθάνομαι άχρηστος μερικές φορές*». Το 50% των ελλήνων μαθητών διαφωνεί, το 23,3% διαφωνεί απόλυτα, το 16,7% συμφωνεί και το 10% συμφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 6: Αισθάνομαι άχρηστος μερικές φορές

Αισθάνομαι άχρηστος μερικές φορές	συμφωνώ απόλυτα %	συμφωνώ %	διαφωνώ απόλυτα %	διαφωνώ %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	10	16,7	23,3	50	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	20	50	10	20	100
ΣΥΝΟΛΟ	15	33,3	16,7	35	100

Στους αλλοδαπούς μαθητές το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνει η απάντηση συμφωνώ. Το ίδιο ποσοστό έχουμε στις απαντήσεις συμφωνώ απόλυτα και διαφωνώ. Στην απάντηση διαφωνώ απόλυτα έχουμε το μικρότερο ποσοστό 10% επιβεβαιώνοντας την έως τώρα διαπίστωσή μας ότι οι αλλοδαποί μαθητές έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, γεγονός που ασφαλώς επηρεάζει τις επιδόσεις τους αλλά και τη θέλησή τους για μάθηση.

Γράφημα 6: Αισθάνομαι άχρηστος μερικές φορές



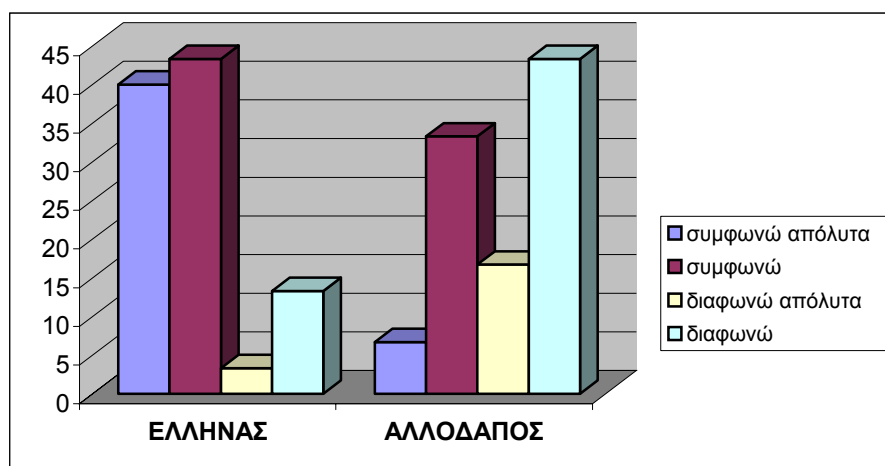
Η επόμενη πρόταση στην Κλίμακα Rosenberg είναι θετική, «*Αισθάνομαι ότι είμαι πρόσωπο που αξίζω, τουλάχιστον τόσο όσο οι άλλοι*». Μετράει θα λέγαμε την αυτοεκτίμηση των μαθητών σε σχέση και με τους άλλους. Βλέποντας τις απαντήσεις αρχικά των αλλοδαπών διαπιστώνουμε πως συνάδουν με τη θέση τους στις προηγούμενες προτάσεις της κλίμακας καθώς αισθάνονται πως δεν αξίζουν ιδιαίτερα, όσο και οι άλλοι. Πιο συγκεκριμένα, το 43,3% των αλλοδαπών μαθητών διαφωνεί με την πρόταση αυτή και μάλιστα το 16,7% διαφωνεί απόλυτα. Το 33,3% συμφωνεί αλλά το ποσοστό στην απάντηση συμφωνώ απόλυτα είναι ιδιαίτερα χαμηλό, 6,7%.

Πίνακας 7: Αισθάνομαι ότι είμαι πρόσωπο που αξίζω, τουλάχιστον τόσο όσο οι άλλοι

Αισθάνομαι ότι είμαι πρόσωπο που αξίζω, τουλάχιστον τόσο όσο οι άλλοι	συμφωνώ απόλυτα %	συμφωνώ %	διαφωνώ απόλυτα %	διαφωνώ %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	40	43,3	3,3	13,3	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	6,7	33,3	16,7	43,3	100
ΣΥΝΟΛΟ	23,3	38,3	10	28,3	100

Οι απαντήσεις των ελλήνων μαθητών διαφοροποιούνται καθώς στην πλειοψηφία τους συμφωνούν (43,3%) ή συμφωνούν απόλυτα κατά 40% και παρουσιάζονται χαμηλά ποσοστά στις απαντήσεις διαφωνώ απόλυτα (3,3%) και διαφωνώ (13,3%).

Γράφημα 7: Αισθάνομαι ότι είμαι πρόσωπο που αξίζω, τουλάχιστον τόσο όσο οι άλλοι



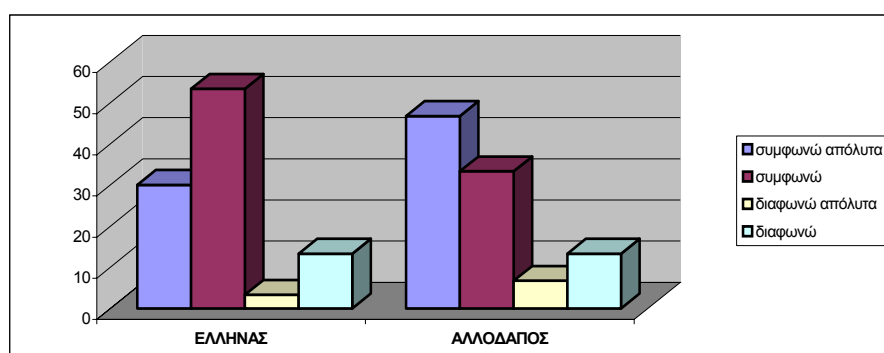
Στον Πίνακα 8 που ακολουθεί βλέπουμε τις απόψεις των μαθητών στην πρόταση «Νομίζω ότι θα έπρεπε να έχω περισσότερο σεβασμό για τον εαυτό μου». Από τις απαντήσεις των μαθητών διαπιστώνουμε πως οι αλλοδαποί κατανοούν την ανάγκη να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές οι οποίοι έχουν ήδη συγκριτικά περισσότερη αυτοεκτίμηση. Πιο συγκεκριμένα, στην πρόταση να σέβονται περισσότερο τον εαυτό τους οι Έλληνες συμφωνούν απόλυτα κατά 30%, συμφωνούν κατά 53,3% ενώ σε χαμηλότερα ποσοστά διαφωνούν απόλυτα (3,3%) και διαφωνούν (13,3%).

Πίνακας 8: Νομίζω ότι θα έπρεπε να έχω περισσότερο σεβασμό για τον εαυτό μου

Νομίζω ότι θα έπρεπε να έχω περισσότερο σεβασμό για τον εαυτό μου	συμφωνώ απόλυτα %	συμφωνώ %	διαφωνώ απόλυτα %	διαφωνώ %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	30	53,3	3,3	13,3	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	46,7	33,3	6,7	13,3	100
ΣΥΝΟΛΟ	38,3	43,3	5	13,3	100

Τα αντίθετα αποτελέσματα διαπιστώνουμε στους αλλοδαπούς. Το μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζεται στη απάντηση συμφωνώ απόλυτα (46,7%) και το μικρότερο στην απάντηση διαφωνώ απόλυτα (6,7%). Το 33,3% συμφωνεί, εξίσου σημαντικό ποσοστό και διαφωνεί το 13,3% των αλλοδαπών μαθητών, το ίδιο δηλαδή ποσοστό με αυτό των ελληνικών μαθητών.

Γράφημα 8: Νομίζω ότι θα έπρεπε να έχω περισσότερο σεβασμό για τον εαυτό μου



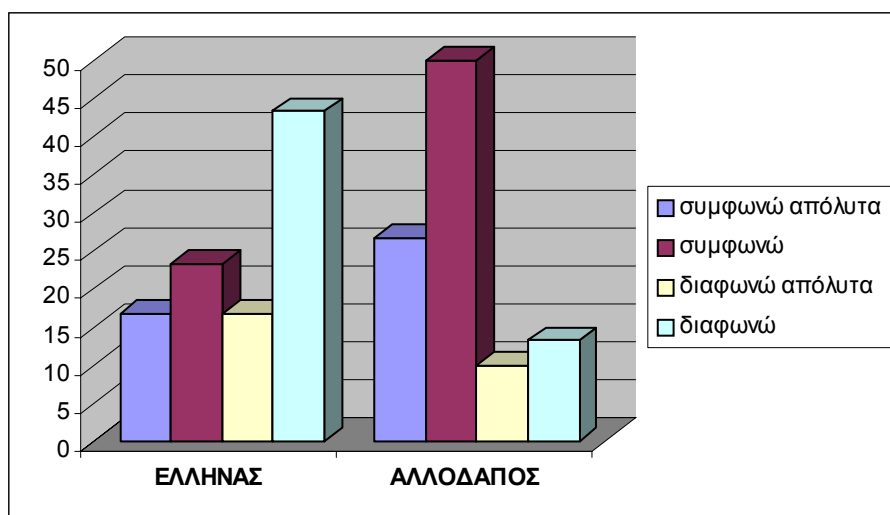
Η πρόταση «Το μόνο που σκέφτομαι είναι ότι είμαι ένας αποτυχημένος» είναι αρνητική για την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Ο φόβος της αποτυχίας είναι ένα αρκετά σημαντικό κίνητρο για τους μαθητές. Στον πίνακα και το γράφημα που ακολουθεί βλέπουμε τις απόψεις γηγενών και αλλοδαπών μαθητών στην πρόταση αυτή της κλίμακας Rosenberg. Οι έλληνες μαθητές φαίνεται να διαφωνούν με την άποψη αυτή στο σύνολό τους, 43,3%. Διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 16,7% συμφωνούν σε ποσοστό 23,3% και συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό επίσης 16,7%. Παρουσιάζονται, επομένως, να μην σκέφτονται την αποτυχία για τον εαυτό τους όσο, όπως θα δούμε οι αλλοδαποί μαθητές.

Πίνακας 9: Το μόνο που σκέφτομαι είναι ότι είμαι ένας αποτυχημένος

Το μόνο που σκέφτομαι είναι ότι είμαι ένας αποτυχημένος	συμφωνώ απόλυτα %	συμφωνώ %	διαφωνώ απόλυτα %	διαφωνώ %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	16,7	23,3	16,7	43,3	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	26,7	50	10	13,3	100
ΣΥΝΟΛΟ	21,7	36,7	13,3	28,3	100

Πιο συγκεκριμένα, οι αλλοδαποί μαθητές συμφωνούν ότι σκέφτονται ότι είναι αποτυχημένοι σε ποσοστό 50%, δηλαδή κατά το ήμισυ. Συμφωνούν απόλυτα κατά 26,7% ενώ διαφωνούν σε πολύ χαμηλότερα ποσοστά, δηλαδή 10% διαφωνούν απόλυτα και 13,3% διαφωνούν.

Γράφημα 9: Το μόνο που σκέφτομαι είναι ότι είμαι ένας αποτυχημένος



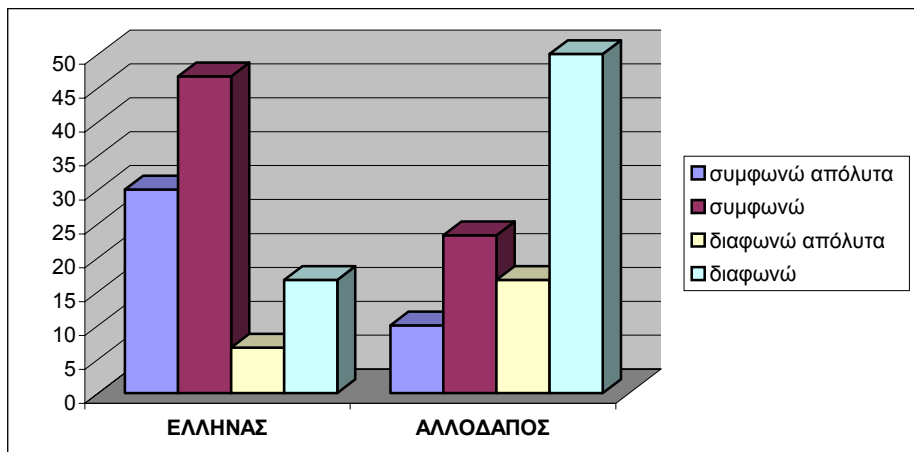
Στη συνέχεια βλέπουμε τις απόψεις των μαθητών και την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους μέσα από την πρόταση «Έχω μια θετική στάση για τον εαυτό μου». Τα αποτελέσματα είναι ενδεικτικά. Οι Έλληνες συμφωνούν σε ποσοστό 46,7% και συμφωνούν απόλυτα κατά 30% ενώ διαφωνούν απόλυτα κατά 6,7% και διαφωνούν κατά 16,7%.

Πίνακας 10: Έχω μια θετική στάση για τον εαυτό μου

Έχω μια θετική στάση για τον εαυτό μου	συμφωνώ απόλυτα %	συμφωνώ %	διαφωνώ απόλυτα %	διαφωνώ %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	30	46,7	6,7	16,7	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	10	23,3	16,7	50	100
ΣΥΝΟΛΟ	20	35	11,7	33,3	100

Αντίθετα, οι αλλοδαποί μαθητές εμφανίζουν αντίστροφα αποτελέσματα. Το μεγαλύτερο ποσοστό παρουσιάζεται στην απάντηση διαφωνώ (50%) ενώ διαφωνεί σε απόλυτο βαθμό το 16,7% των μαθητών. Στην περίπτωση συμφωνίας με την πρόταση έχουμε τα εξής αποτελέσματα: το 10% συμφωνεί απόλυτα και το 23,3% συμφωνεί δείχνοντας για άλλη μια φορά πως χρειάζονται βοήθεια για να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους και κατά συνέπεια να αυξήσουν τα κίνητρά τους για μάθηση και γνώση.

Γράφημα 10: Έχω μια θετική στάση για τον εαυτό μου



9. Παρέμβαση

9.1 Τα εξωτερικά κίνητρα γηγενών και αλλοδαπών μαθητών μετά την παρέμβαση

9.1.1 Η εκτίμηση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές ως κίνητρο επίδοσης

Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου σχετικά με τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα των μαθητών, γηγενών και αλλοδαπών, μετά την παρέμβασή μας.

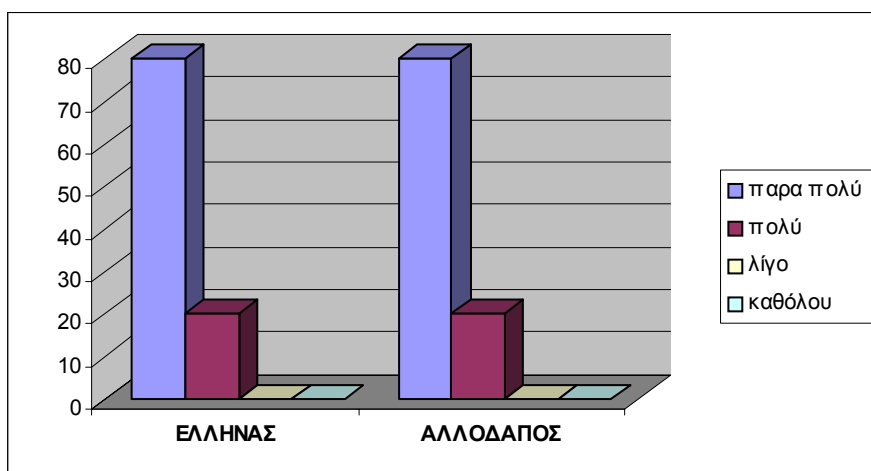
Στον Πίνακα 1 εξετάζουμε τα αποτελέσματα στην ερώτηση «Όταν ρωτάει ο δάσκαλος στην τάξη απαντάς για να σε επαινέσει ο δάσκαλος;». Παρατηρούμε πως τα ποσοστά στην απάντηση πάρα πολύ είναι αρκετά υψηλά και μάλιστα είναι τα ίδια μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών, δηλαδή 80%.

Πίνακας 1: Η αντίληψη του επαίνου του δασκάλου από τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές ως κίνητρο επίδοσης

Η αντίληψη του επαίνου του δασκάλου από τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές ως κίνητρο επίδοσης	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	80	20	0	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	80	20	0	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	80	20	0	0	100

Αναλόγως στην απάντηση πολύ έχουμε και πάλι το ίδιο ποσοστό 20% και καμία απάντηση λίγο ή καθόλου γεγονός που αποδεικνύει πως μετά την παρέμβαση και τις προτροπές των δασκάλων τους οι μαθητές επηρεάστηκαν και ο έπαινος του δασκάλου ως εξωτερικό κίνητρο φαντάζει ιδιαίτερα σημαντικό για αυτούς.

Γράφημα 1: Η αντίληψη του επαίνου του δασκάλου από τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές ως κίνητρο επίδοσης.



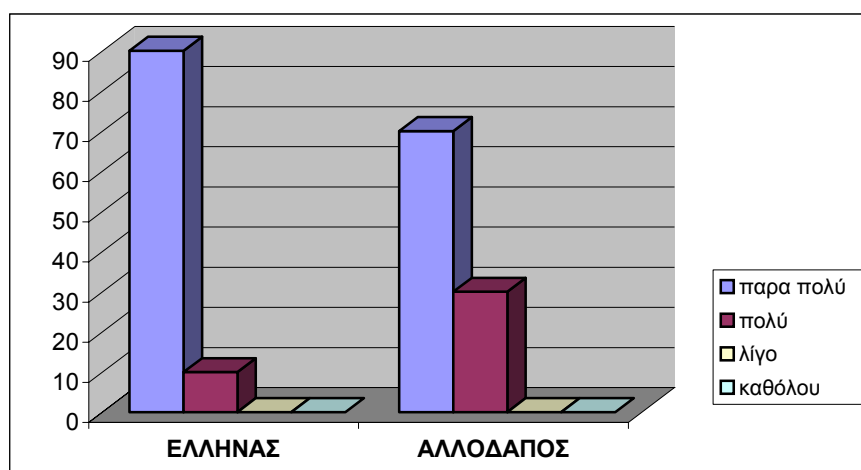
Στη συνέχεια στον Πίνακα 2 αλλά και στο Γράφημα 2 που ακολουθούν παρατηρούμε πως και η συμπάθεια όπως και ο έπαινος του δασκάλου παίζουν ιδιαίτερο ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και κατά κάποιον τρόπο έλκουν τους μαθητές. Οι μαθητές ρωτήθηκαν «Θέλεις να γίνεις καλύτερος μαθητής για να σε συμπαθεί ο δάσκαλος;». Απάντησαν πάρα πολύ το 90% των Ελλήνων και το 70% των αλλοδαπών μαθητών. Ποσοστά ιδιαίτερα υψηλά.

Πίνακας 2: Η αντίληψη της συμπάθειας του δασκάλου από τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές ως κίνητρο επίδοσης

Η αντίληψη της συμπάθειας του δασκάλου από τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές ως κίνητρο επίδοσης	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	90	10	0	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	70	30	0	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	80	20	0	0	100

Στις υπόλοιπες βαθμίδες τα ποσοστά είναι πολύ πιο χαμηλά. 10% των ελλήνων μαθητών απάντησαν πολύ και 30 των αλλοδαπών. Λίγο και καθόλου δεν απάντησε κανείς από τους μαθητές.

Γράφημα 2: Η αντίληψη της συμπάθειας του δασκάλου από τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές ως κίνητρο επίδοσης



Ρωτήθηκαν επίσης στη συνέχεια και για άλλους λόγους που θα τους έκαναν να δραστηριοποιηθούν. Έτσι, στην ερώτηση «Όταν ρωτά ο δάσκαλος στην τάξη απαντάς για να τον ευχαριστήσεις;» για μια ακόμη φορά στην απάντηση πάρα πολύ έχουμε το ίδιο ποσοστό

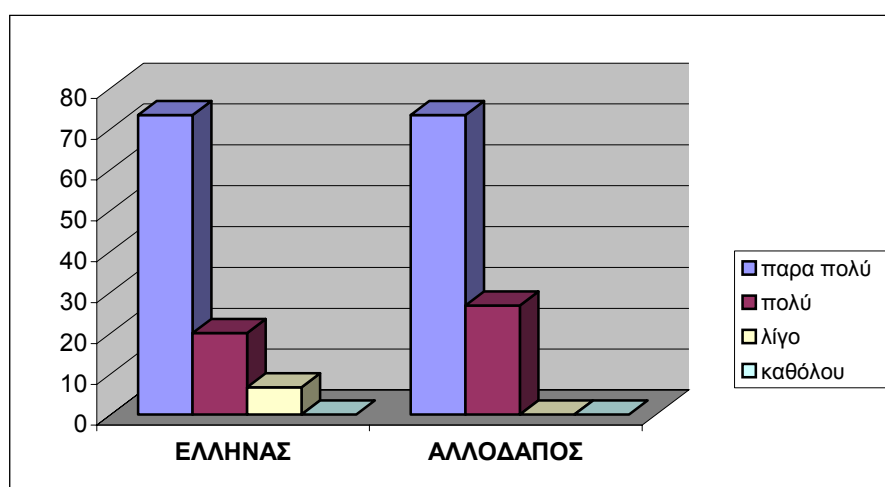
73,3% για έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές αποδεικνύοντας πως το περιβάλλον και η επίδραση από αυτό μπορεί να αλλάξει τις απόψεις των μαθητών και να τους κινητοποιήσει.

Πίνακας 3: Η επιθυμία ευχαρίστησης του δασκάλου από τις επιδόσεις γηγενών και αλλοδαπών μαθητών ως κίνητρο επίδοσης

Η επιθυμία ευχαρίστησης του δασκάλου από τις επιδόσεις γηγενών και αλλοδαπών μαθητών ως κίνητρο επίδοσης	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	73,3	20	6,7	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	73,3	26,7	0	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	73,3	23,3	3,3	0	100

Τα ποσοστά πέφτουν για τις υπόλοιπες απαντήσεις. Πολύ απάντησε το 20% των Ελλήνων και 26,7% των αλλοδαπών. Λίγο απάντησε το 6,7% των Ελλήνων και κανείς από τους Έλληνες. Στην απάντηση καθόλου τα ποσοστά είναι μηδενικά τόσο για τους έλληνες μαθητές όσο και για τους αλλοδαπούς.

Γράφημα 3: Η επιθυμία ευχαρίστησης του δασκάλου από τις επιδόσεις γηγενών και αλλοδαπών μαθητών ως κίνητρο επίδοσης



9.1.2 Η ικανοποίηση των γονέων από τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους ως κίνητρο επίδοσης

Όπως είδαμε και από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας οι γονείς ως το πιο οικείο περιβάλλον των μαθητών τους επηρεάζει ιδιαίτερα ακόμα και στη σχέση τους με το σχολείο και γενικότερα τη γνώση και τη μάθηση.

Στον Πίνακα 4 βλέπουμε πως η ευχαρίστηση των γονέων όταν μάλιστα προβλήθηκε και από τους δασκάλους ως σημαντικό εξωτερικό κίνητρο ισχυροποιήθηκε ακόμα περισσότερο ως κίνητρο.

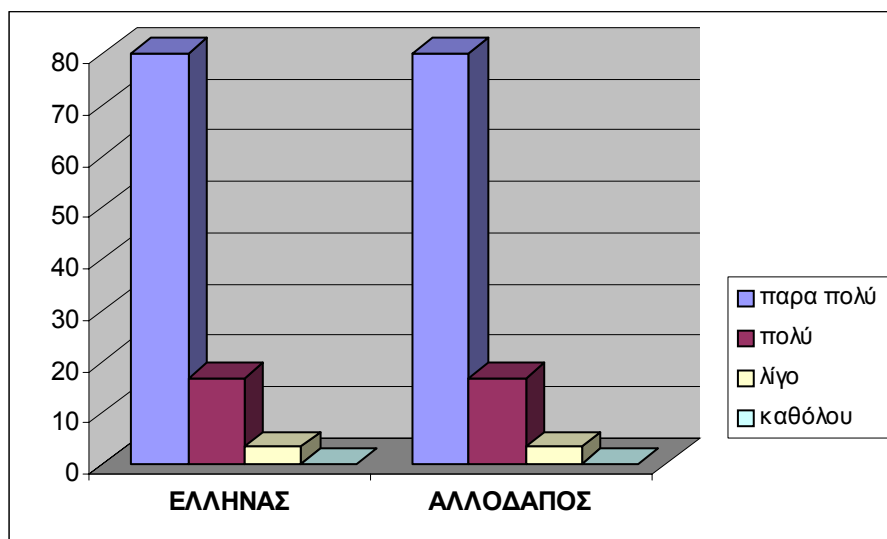
Πίνακας 4: Η επιθυμία ευχαρίστησης των γονέων για τις επιδόσεις των παιδιών τους ως κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Η επιθυμία ευχαρίστησης των γονέων για τις επιδόσεις των παιδιών τους ως κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	80	16,7	3,3	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	80	16,7	3,3	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	80	16,7	3,3	0	100

Πιο συγκεκριμένα οι έλληνες και αλλοδαποί μαθητές απάντησαν πάρα πολύ σε ποσοστό 80%, πολύ απάντησε το 16,7% των ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών και 3,3% απάντησε λίγο ενώ καθόλου δεν απάντησε κανείς μαθητής.

Ιδιαίτερο σημαντικό είναι το γεγονός ότι έχουμε τα ίδια ποσοστά απαντήσεων ανεξάρτητα από εθνική καταγωγή.

Γράφημα 4: Η επιθυμία ευχαρίστησης των γονέων για τις επιδόσεις των παιδιών τους ως κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



Τα παιδιά όπως αναφέραμε ταυτίζονται συχνά με τους γονείς τους και υιοθετούν τρόπους, συμπεριφορές και στάσεις. Κατά αναλογία ταυτίζονται με τους γονείς και σχετικά με τις επιλογές που κάνουν για το μέλλον τους και πιο συγκεκριμένα μιμούνται τους γονείς τους και θέλουν να μοιάσουν σε αυτούς. Η επίδοσή τους στο σχολείο συχνά σχετίζεται με αυτή την τάση τους καθώς για να μοιάσουν στους γονείς προσπαθούν να βελτιώσουν την μαθητική τους πορεία.

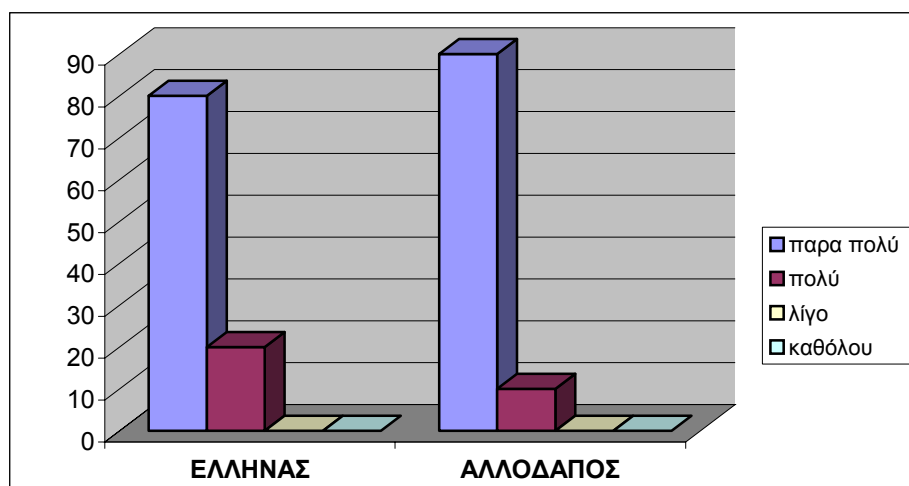
Στην ερώτηση «Θέλεις να γίνεις καλύτερος μαθητής για να μοιάσεις στους γονείς σου;» και πάλι καθώς ως εξωτερικό κίνητρο έχει προβληθεί από τους διδάσκοντες ως σημαντικό ισχυροποιείται ακόμα περισσότερο για τους μαθητές.

Πίνακας 5: Η μίμηση των γονέων από τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές ως κίνητρο επίδοσης

Η μίμηση των γονέων από τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές ως κίνητρο επίδοσης	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	80	16,7	3,3	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	90	16,7	3,3	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	85	16,7	3,3	0	100

Έτσι, απαντούν σε ποσοστά υψηλά 80% οι Έλληνες και 90% οι αλλοδαποί, πολύ 20% των Ελλήνων και 10% των αλλοδαπών ενώ λίγο και καθόλου δεν απάντησε κανείς από τους μαθητές επιβεβαιώνοντας την υπόθεσή μας ότι μετά την παρέμβασή μας θα τροποποιηθούν οι απόψεις των μαθητών σε σημαντικό βαθμό.

Γράφημα 5: Η μίμηση των γονέων από τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές ως κίνητρο επίδοσης



Και η ποινή, η τιμωρία από τους γονείς σε σχέση με τις επιδόσεις τους στα μαθήματα είναι ένα ισχυρό κίνητρο για τα παιδιά να διαβάσουν και η ψυχολογική αυτή πίεση συχνά τα κινητοποιεί, τόσο μάλιστα μάλλον αν έχει επισημανθεί από τον διδάσκοντα.

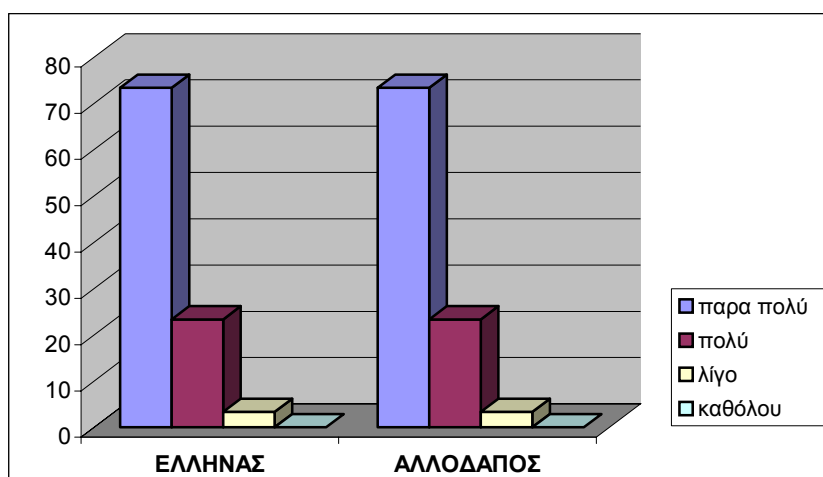
Έτσι, στην ερώτηση «Διαβάζεις για να μη σε μαλώσουν οι γονείς σου;» οι μαθητές απαντούν ανεξάρτητα από εθνική καταγωγή 73,3% πάρα πολύ, 23,3% πολύ και 3,3% λίγο.

Πίνακας 6: Η τιμωρία από τους γονείς για την κακή σχολική επίδοση των παιδιών τους ως κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Η τιμωρία από τους γονείς για την κακή σχολική επίδοση των παιδιών τους ως κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	73,3	23,3	3,3	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	73,3	23,3	3,3	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	73,3	23,3	3,3	0	100

Διαπιστώνουμε πως το τόσο σημαντικό κομμάτι στη ζωή των παιδιών ακόμα και σε σχέση με τη μάθηση τα επηρεάζει τόσο ώστε η εθνική καταγωγή να θεωρείται ανεξάρτητη, όπως είναι και η φροντίδα των γονέων ανεξάρτητα από εθνότητα, φύλο, θρησκεία.

Γράφημα 6: Η τιμωρία από τους γονείς για την κακή σχολική επίδοση των παιδιών τους ως κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



9.1.3 Η ανάγκη κοινωνικής επαφής των μαθητών ως κίνητρο επίδοσης

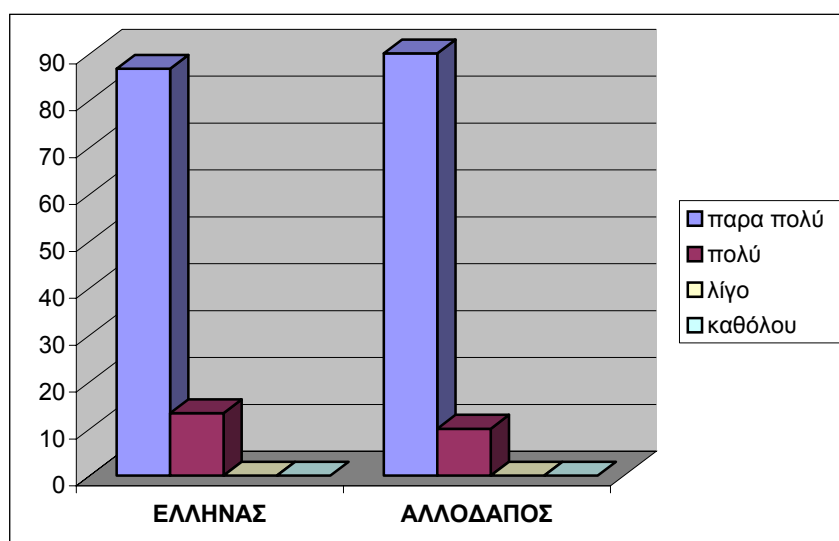
Το αμέσως επόμενο σημαντικό κεφάλαιο μετά τους γονείς στη ζωή των μαθητών είναι και οι συμμαθητές τους και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ αυτών. Ρωτώνται, λοιπόν, «Θέλεις να γίνεις καλύτερος μαθητής για να σε συμπαθούν οι συμμαθητές σου;». Οι απαντήσεις ανάλογα με την εθνική καταγωγή έχουν ως εξής: Πάρα πολύ απαντά το 86,7% των γηγενών μαθητών και 90% των αλλοδαπών.

Πίνακας 7: Η απόκτηση της συμπάθειας των συμμαθητών μέσω των σχολικών επιδόσεων ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Η απόκτηση της συμπάθειας των συμμαθητών μέσω των σχολικών επιδόσεων ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	86,7	13,3	0	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	90	10	0	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	88,3	11,7	0	0	100

Οι αλλοδαποί μαθητές διαπιστώνουμε πως έχουν ιδιαίτερη ανάγκη τη συμπάθεια των συμμαθητών ίσως γιατί λόγω διαφορετικής καταγωγής αισθάνονται ότι λαμβάνουν μια ιδιαίτερη αντιμετώπιση, αρνητική απέναντι τους, από τους αλλοεθνείς συμμαθητές τους και επιθυμούν να βελτιώσουν τη σχέση τους μαζί τους με τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης.

Γράφημα 7: Η απόκτηση της συμπάθειας των συμμαθητών μέσω των σχολικών επιδόσεων ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



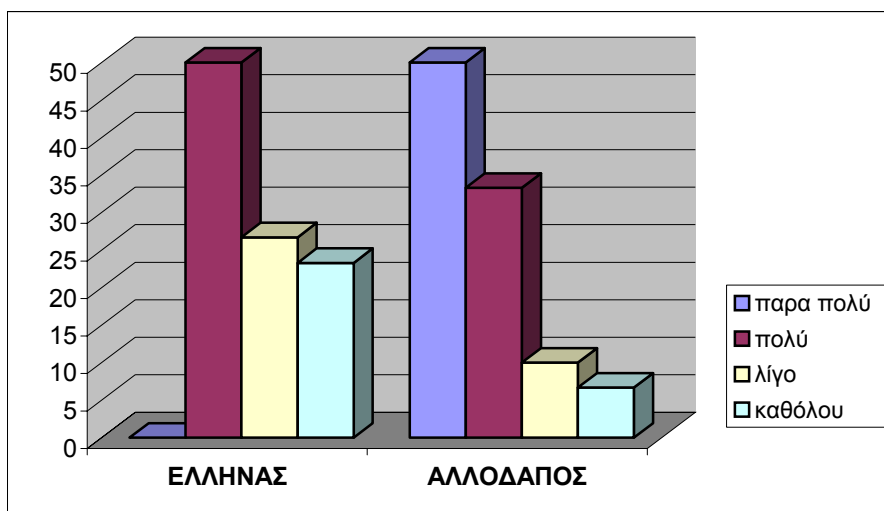
Στην επόμενη ερώτηση εξετάζεται η επιθυμία των μαθητών να εντυπωσιάσουν τους συμμαθητές τους και να κεντρίσουν την προσοχή τους. Η ερώτηση είναι «*Θέλεις να γίνεις καλύτερος μαθητής για να εντυπωσιάσεις τους συμμαθητές σου;*». Ενώ πάρα πολύ απαντά το 50% των αλλοδαπών μαθητών κανείς από τους Έλληνες μαθητές δεν φαίνεται να ενδιαφέρεται πάρα πολύ. Αντίθετα, το 50% των Ελλήνων απαντά πολύ σε σχέση με το 33,3% των αλλοδαπών που απάντησαν πολύ. Λίγο απάντησε το 26,7% των Ελλήνων και το 10% των αλλοδαπών ενώ στην απάντηση καθόλου το ποσοστό ενώ είναι 23,3% για τους Έλληνες για τους αλλοδαπούς μαθητές ήταν μόλις 6,7%.

Πίνακας 8: Η επιθυμία εντυπωσιασμού των συμμαθητών ως κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Η επιθυμία εντυπωσιασμού των συμμαθητών ως κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	0	50	26,7	23,3	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	50	33,3	10	6,7	100
ΣΥΝΟΛΟ	25	41,7	18,3	15	100

Οι Έλληνες μαθητές, λοιπόν, δεν φαίνεται να τους απασχολεί ιδιαίτερα να κερδίσουν τη συμπάθεια των συμμαθητών τους καθώς εμφανίζονται σίγουροι για τον εαυτό τους σε αντίθεση με τους αλλοδαπούς που επιδιώκουν με την πρόδοό τους να κεντρίσουν το ενδιαφέρον.

Γράφημα 8: Η επιθυμία εντυπωσιασμού των συμμαθητών ως κίνητρο επίδοσης για τους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



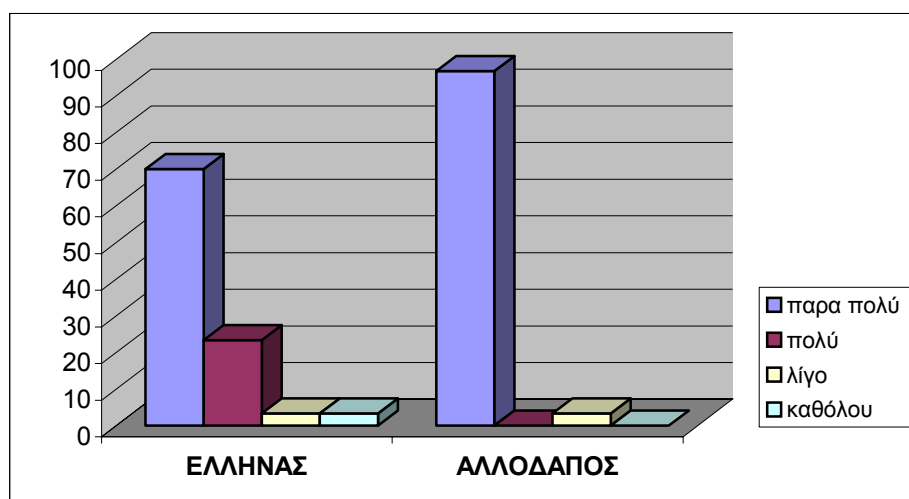
Δεν πρέπει να ξεχνάμε όμως και το γεγονός πως οι μαθητές είναι πάνω από όλα παιδιά και στο μυαλό και την ψυχή τους κυρίαρχη θέση έχει το παιχνίδι και μάλιστα με τους συμμαθητές τους. Στον πίνακα που ακολουθεί βλέπουμε πως τα αποτελέσματα ιδιαίτερα μετά την παρέμβαση είναι ενδεικτικά. Οι Έλληνες απαντούν πάρα πολύ στην ερώτηση «Θέλεις να παίρνεις καλούς βαθμούς για να σε παίζουν οι συμμαθητές σου;» κατά 70% και οι αλλοδαποί 96,7%. Πολύ απαντά το 23,3% των ελλήνων μαθητών και κανείς από τους αλλοδαπούς ενώ λίγο απαντά το 3,3% τόσο των ελλήνων μαθητών όσο και των αλλοδαπών.

Πίνακας 9: Η συμμετοχή των μαθητών στο παιχνίδι με τους συμμαθητές ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Η συμμετοχή των μαθητών στο παιχνίδι με τους συμμαθητές ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	70	23,3	3,3	3,3	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	96,7	0	3,3	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	83,3	11,7	3,3	1,7	100

Υπάρχουν ωστόσο και μαθητές Έλληνες οι οποίοι απάντησαν καθόλου δείχνοντας αδιαφορία για το παιχνίδι με τους συμμαθητές τους. Διαπιστώνουμε πως οι Έλληνες για άλλη μια φορά επιδεικνύουν ασφάλεια για τον εαυτό τους και δεν συνδέουν τη μάθηση με τη σχέση με τους συμμαθητές τους. Οι αλλοδαποί αντίθετα νιώθοντας ξένοι μη έχοντας προσαρμοστεί ακόμα προσπαθούν ακόμα και με τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεών τους να ενταχθούν στην κοινωνική νόρμα.

Γράφημα 9: Η συμμετοχή των μαθητών στο παιχνίδι με τους συμμαθητές ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



Η αναγνώριση από το περιβάλλον εξακολουθεί όπως βλέπουμε από τα αποτελέσματα στην ερώτηση «Όταν ρωτά ο δάσκαλος απαντάς για να δείξεις ότι είσαι ο καλύτερος;» να αποτελεί ισχυρό κίνητρο για τους αλλοδαπούς μαθητές κυρίως. Πιο συγκεκριμένα, πάρα πολύ απάντησε το 66,7% των γηγενών μαθητών και το 73,3% των αλλοδαπών ενώ τα ποσοστά είναι χαμηλότερα στην απάντηση πολύ, 33,3% για τους γηγενείς και 26,7% για τους αλλοδαπούς, και μηδενικά στις απαντήσεις λίγο και καθόλου.

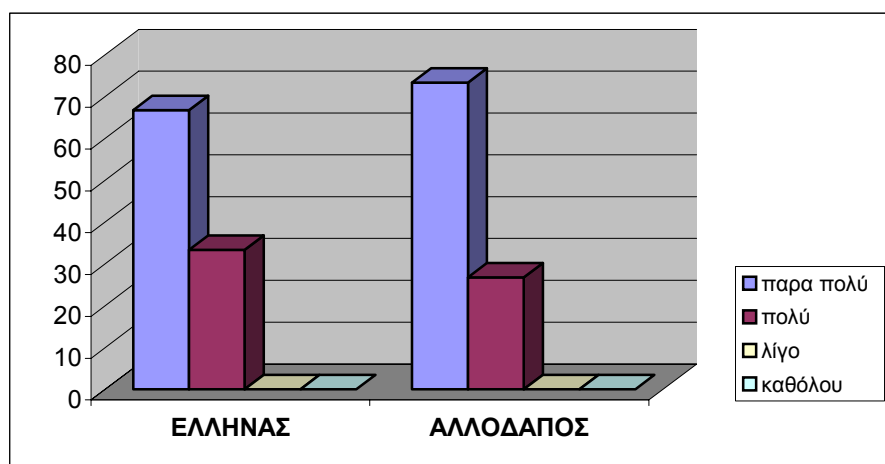
9.1.4 Η αναγνώριση από το περιβάλλον ως κίνητρο επίδοσης

Η ανάγκη των μαθητών να αναγνωρισθεί η αξία τους από το περιβάλλον τους φαίνεται σημαντική ανεξάρτητα από εθνική καταγωγή καθώς τα ποσοστά των απαντήσεων είναι σχεδόν ταυτόσημα τόσο για τους Έλληνες μαθητές όσο και για τους αλλοδαπούς.

Πίνακας 10: Η αναγνώριση της αξίας του μαθητή για τις σχολικές του επιδόσεις από τους άλλους ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Η αναγνώριση της αξίας του μαθητή για τις σχολικές του επιδόσεις από τους άλλους ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πέρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	66,7	33,3	0	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	73,3	26,7	0	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	70	30	0	0	100

Γράφημα 10: Η αναγνώριση της αξίας του μαθητή για τις σχολικές του επιδόσεις από τους άλλους ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



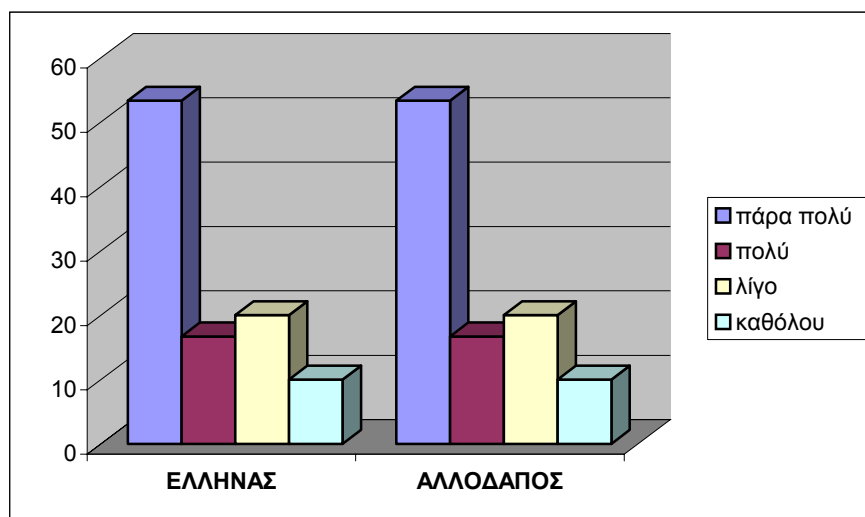
Ως εξωτερικό κίνητρο, όπως ήδη προαναφέραμε, εντάσσεται και το παιχνίδι με τους συμμαθητές. Στην ερώτηση «Θέλεις να γίνεις καλύτερος μαθητής για να σε αφήνουν οι συμμαθητές σου να αποφασίζεις εσύ ποιο παιχνίδι θα παίξετε;» εξετάζεται ταυτόχρονα το παιχνίδι με τους συμμαθητές όσο και η εκτίμηση και αναγνώριση από αυτούς η οποία γίνεται εμφανής όταν οι συμμαθητές σου αφήνουν την επιλογή του παιχνιδιού σε εσένα.

Πίνακας 11: Το δικαίωμα επιλογής παιχνιδιού ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Το δικαίωμα επιλογής παιχνιδιού ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	53,3	16,7	20	10	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	53,3	16,7	20	10	100
ΣΥΝΟΛΟ	53,3	16,7	20	10	100

Εξετάζοντας στον Πίνακα 11 βλέπουμε πως τα ποσοστά σε όλες τις βαθμίδες των απαντήσεων είναι ίδια για τους μαθητές στο σύνολό τους. Πιο συγκεκριμένα, 53,3% απάντησε πάρα πολύ, 16,7% πολύ, 20% λίγο και 10% καθόλου. Για μια ακόμη φορά οι απόψεις των μαθητών ταυτίζονται και μάλιστα στην περίπτωση αυτή απόλυτα. Φαίνεται ιδιαίτερα σημαντικό από ο, τι διαπιστώνουμε για αυτούς η επιλογή παιχνιδιού καθώς τους δίνεται ηγετικός ρόλος στην μαθητική ομάδα.

Γράφημα 11: Το δικαίωμα επιλογής παιχνιδιού ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



9.1.5 Η αμοιβή ως κίνητρο επίδοσης

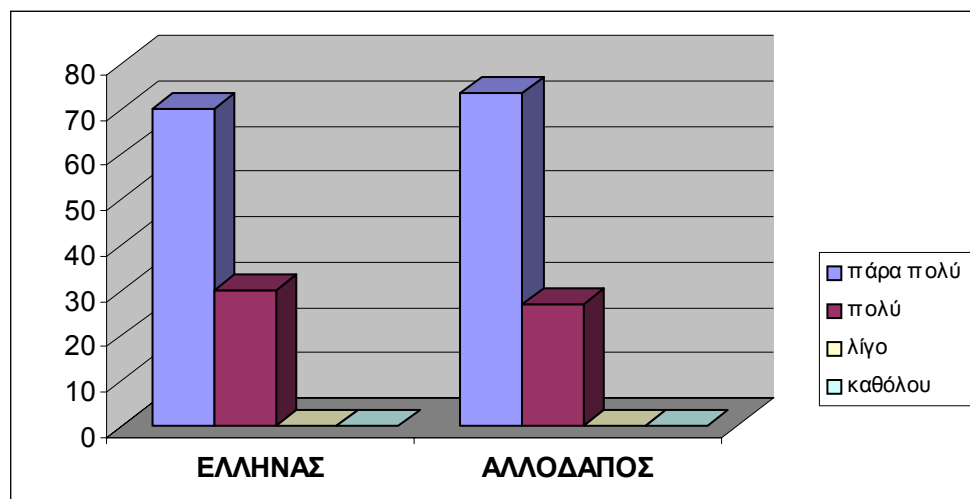
Στον Πίνακα 12 βλέπουμε πως διαμορφώνονται οι προτιμήσεις των μαθητών μετά την παρέμβαση ως αναφορά τις αμοιβές των μαθητών και πιο συγκεκριμένα τα χατίρια και οι επιθυμίες τους οι οποίες ικανοποιούνται από τους γονείς. Οι απαντήσεις έχουν ως εξής: 70% απάντησαν πάρα πολύ οι έλληνες μαθητές και 73,3% οι αλλοδαποί. Πολύ απάντησε το

30%ντων Ελλήνων και 26,7% των αλλοδαπών ενώ λίγο και καθόλου δεν απάντησε κανείς από τους μαθητές.

Πίνακας 12: Η ικανοποίηση των επιθυμιών των μαθητών από τους γονείς ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Η ικανοποίηση των επιθυμιών των μαθητών από τους γονείς ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	70	30	0	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	73,3	26,7	0	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	71,7	28,3	0	0	100

Γράφημα 12: Η ικανοποίηση των επιθυμιών των μαθητών από τους γονείς ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



9.2 Τα εσωτερικά κίνητρα γηγενών και αλλοδαπών μαθητών μετά την παρέμβαση

9.2.1 Η περιέργεια των μαθητών να μάθουν καινούρια πράγματα ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Εν συνεχεία θα εξετάσουμε τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν μετά την παρέμβασή μας στην ομάδα η οποία παρακινήθηκε να έχει εσωτερικά κίνητρα μάθησης. Από

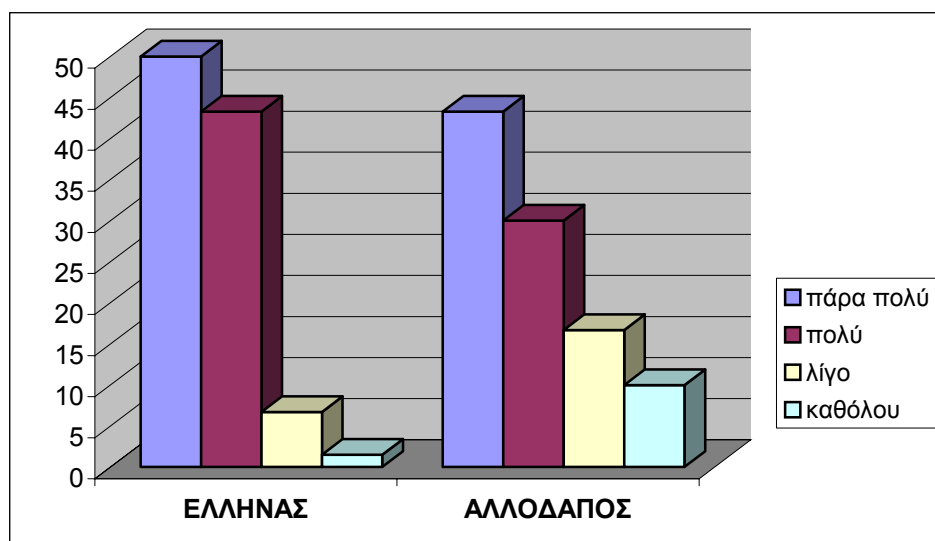
τα πιο σημαντικά κίνητρα μάθησης θεωρείται η περιέργεια. Στους μαθητές της ομάδας που παρακινήθηκαν να θέτουν εσωτερικά κίνητρα μάθησης η περιέργεια προβλήθηκε ιδιαίτερα.

Πίνακας 1: Η περιέργεια των μαθητών να μάθουν καινούρια πράγματα ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Η περιέργεια των μαθητών να μάθουν καινούρια πράγματα ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	60	36,7	3,3	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	50	43,3	6,7	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	55	40	5	0	100

Έτσι, στην ερώτηση «*Διαβάζεις γιατί σ' αρέσει να μαθαίνεις καινούρια πράγματα;*» Έλληνες και αλλοδαποί απάντησαν ως εξής: Πάρα πολύ απάντησε το 60% των Ελλήνων και 50% των αλλοδαπών, πολύ απάντησε το 36,7% των ελλήνων και το 43,3% των αλλοδαπών και λίγο 3,3% των ελλήνων μαθητών και 6,7% των αλλοδαπών ενώ καθόλου δεν απάντησε κανείς από τους μαθητές.

Γράφημα 1: Η περιέργεια των μαθητών να μάθουν καινούρια πράγματα ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



9.2.2 Η αγάπη για τη γνώση ως κίνητρο επίδοσης

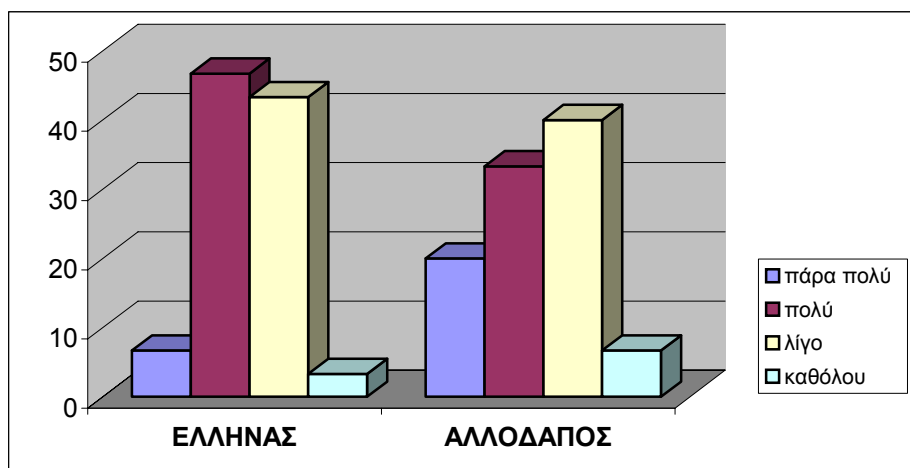
Στον Πίνακα 2 βλέπουμε ανάλογα με την εθνική καταγωγή αν θεωρούν τη μάθηση ως αυτοσκοπό σημαντικό κίνητρο μάθησης. Στην ερώτηση «*Διαβάζεις γιατί σ' αρέσει το διάβασμα;*» οι Έλληνες μαθητές απάντησαν πάρα πολύ σε ποσοστό 6,7% και οι αλλοδαποί σε ποσοστό 20%. Πολύ απάντησε το 46,7% των γηγενών και 33,3% των αλλοδαπών μαθητών. Λίγο το 43,3% των ελλήνων και 40% των αλλοδαπών μαθητών και καθόλου το 3,3% και 6,7% αντίστοιχα των μαθητών.

Πίνακας 2: Η αγάπη των μαθητών για το διάβασμα ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Η αγάπη των μαθητών για το διάβασμα ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	6,7	46,7	43,3	3,3	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	20	33,3	40	6,7	100
ΣΥΝΟΛΟ	13,3	40	41,7	5	100

Τα αποτελέσματα είναι εμφανέστερα στο γράφημα που ακολουθεί. Οι Έλληνες γενικότερα εμφανίζονται να αγαπούν το διάβασμα περισσότερο ή τουλάχιστον να επηρεάστηκαν περισσότερο από την παρέμβαση.

Γράφημα 2: Η αγάπη των μαθητών για το διάβασμα ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



9.2.3 Η ανάγκη αυτοεκτίμησης των μαθητών ως κίνητρο επίδοσης

Στη συνέχεια ρωτήθηκαν στο δεύτερο στάδιο της έρευνας μας, δηλαδή μετά την παρέμβαση, «*Θέλεις να παίρνεις καλούς βαθμούς για να νιώθεις περήφανος για τον εαυτό σου;*». Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές όπως φαίνεται και στον Πίνακα και το Γράφημα 3

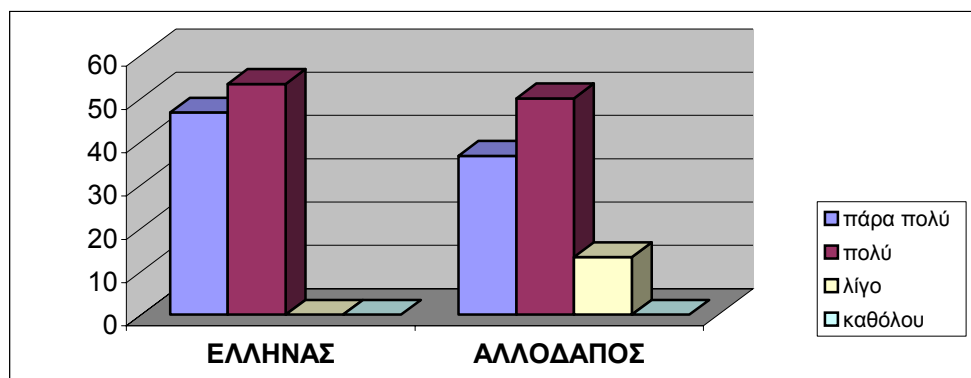
απάντησαν ως εξής: Οι γηγενείς μαθητές επιδιώκουν να παίρνουν καλούς βαθμούς για να νιώθουν υπερήφανοι σε ποσοστό 46,7% ενώ οι αλλοδαποί σε ποσοστό 36,7%.

Πίνακας 3: Η περηφάνια των μαθητών για τον εαυτό τους για τις σχολικές τους επιδόσεις ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Η περηφάνια των μαθητών για τον εαυτό τους για τις σχολικές τους επιδόσεις ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	46,7	53,3	0	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	36,7	50	13,3	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	41,7	51,7	6,7	0	100

Στις υπόλοιπες βαθμίδες απάντησαν πολύ το 53,3% των ελλήνων μαθητών και το 50% των αλλοδαπών, λίγο δεν απάντησε κανείς από τους Έλληνες ενώ απάντησε το 13,3% των αλλοδαπών. Τέλος, καθόλου δεν απάντησε κανείς από τους μαθητές των μαθητών.

Γράφημα 3: Η περηφάνια των μαθητών για τον εαυτό τους για τις σχολικές τους επιδόσεις ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



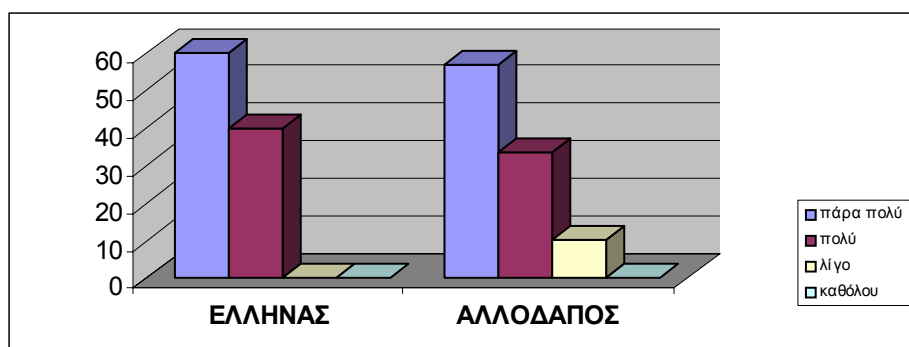
Στον Πίνακα 4 που ακολουθεί βλέπουμε τις απαντήσεις των μαθητών μετά την παρέμβαση στην ερώτηση «Όταν ρωτά ο δάσκαλος στην τάξη απαντάς για νιώσεις περήφανος απέναντι στο δάσκαλο;». Όλοι οι μαθητές συμφωνούν στο γεγονός ότι το αίσθημα της περηφάνιας είναι σημαντικό καθώς η στην απάντηση καθόλου έχουμε μηδενικά ποσοστά. Αντίθετα πάρα πολύ απαντά το 60% των ελλήνων μαθητών. 56,7% των αλλοδαπών.

Πίνακας 4: Η περηφάνια των μαθητών για τις σχολικές τους επιδόσεις απέναντι στο δάσκαλό τους ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Η περηφάνια των μαθητών για τις σχολικές τους επιδόσεις απέναντι στο δάσκαλό τους ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	60	40	0	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	56,7	33,3	10	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	58,3	36,7	5	0	100

Στην απάντηση πολύ τα ποσοστά διαμορφώνονται ως 40% των Ελλήνων και 33,3% των αλλοδαπών ενώ απαντά λίγο μόνο το 10% των αλλοδαπών.

Γράφημα 4: Η περηφάνια των μαθητών για τις σχολικές τους επιδόσεις απέναντι στο δάσκαλό τους ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



Το αίσθημα ντροπής ανήκει στα ενδογενή κίνητρα των μαθητών. Από τον Πίνακα στη συνέχεια διαπιστώνουμε βλέποντας τα αποτελέσματα μετά την επεξεργασία των απαντήσεων από τους μαθητές ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό τα παιδιά να μην αισθάνονται ντροπή για τις επιδόσεις τους, να μην νιώθουν μειωμένοι απέναντι στους συμμαθητές τους, τους γονείς και τους δασκάλους ανεξάρτητα από εθνική καταγωγή. Σε όλες τις βαθμίδες πάρα πολύ, πολύ, λίγο, καθόλου, τα ποσοστά των απαντήσεων είναι σχεδόν όμοια.

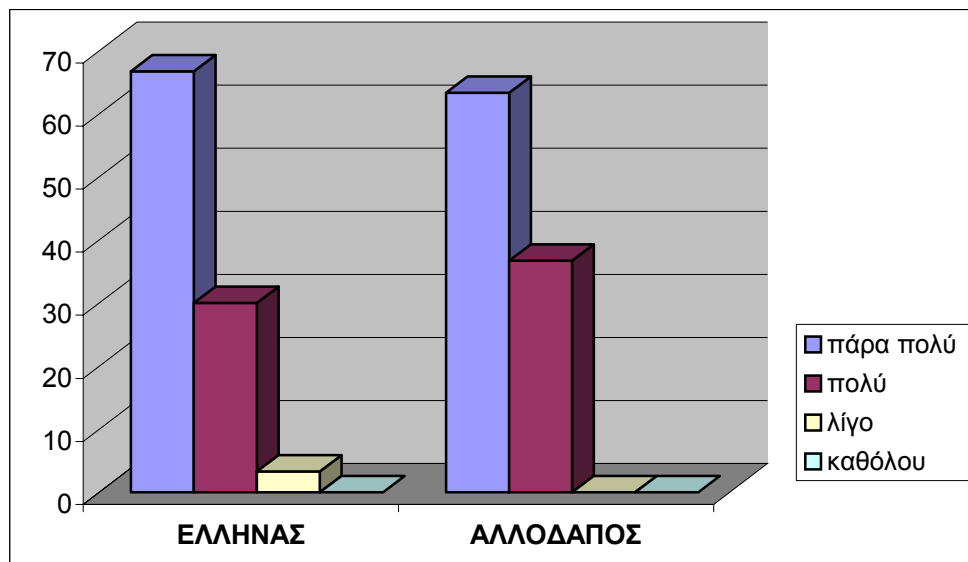
Πίνακας 5: Το αίσθημα ντροπής των μαθητών για τις σχολικές τους επιδόσεις ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Το αίσθημα ντροπής των μαθητών για τις σχολικές τους επιδόσεις ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	66,7	30	3,3	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	63,3	36,7	0	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	65	33,3	1,7	0	100

Πιο συγκεκριμένα, πάρα πολύ απαντά το 66,7% των ελλήνων και το 63,3% των αλλοδαπών μαθητών, πολύ το 30% και 36,7% αντίστοιχα, πολύ το 3,3% των ελλήνων

μαθητών και κανείς (0%) των αλλοδαπών ενώ στην απάντηση καθόλου το ποσοστό είναι επίσης μηδενικό τόσο για τους Έλληνες όσο και για τους αλλοδαπούς μαθητές. Στο γράφημα 5 παρουσιάζονται πιο παραστατικά τα αποτελέσματα στην ερώτηση «Θέλεις να παίρνεις καλούς βαθμούς για να μην ντρέπεται;».

Γράφημα 5: Το αίσθημα ντροπής των μαθητών για τις σχολικές τους επιδόσεις ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές



9.2.4 Η αποφυγή αποτυχίας των μαθητών ως κίνητρο επίδοσης

Η ανάγκη για την αποφυγή αποτυχίας, το ερέθισμα ίσως των συνεπειών στο μέλλον παρουσιάζεται αν όχι πάρα πολύ σημαντικό κίνητρο πολύ σημαντικό όπως διαπιστώνουμε βλέποντας και στη συνέχεια στον Πίνακα 6. Ειδικότερα, στην ερώτηση «*Διαβάζεις γιατί δεν σ' αρέσει να κάνεις λάθη*» οι Έλληνες απάντησαν πάρα πολύ σε ποσοστό 13,3%, οι αλλοδαποί σε ποσοστό 16,7%. Πολύ απάντησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή 76,7% οι γηγενείς και 66,7% οι αλλοδαποί, λίγο απάντησε το 10% των ελλήνων μαθητών και 16,7% των αλλοδαπών.

Πίνακας 6: Ο φόβος της αποτυχίας των μαθητών στο σχολείο ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές

Ο φόβος της αποτυχίας των μαθητών στο σχολείο ως κίνητρο επίδοσης για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές	πάρα πολύ %	πολύ %	λίγο %	καθόλου %	Σύνολο %
ΕΛΛΗΝΑΣ	13,3	76,7	10	0	100
ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ	16,7	66,7	16,7	0	100
ΣΥΝΟΛΟ	15	71,7	13,3	0	100

10. Συμπεράσματα της έρευνας πριν και μετά την παρέμβαση

«Ο σκοπός της έρευνας είναι να βοηθήσει στη λύση πρακτικών προβλημάτων ή την ανάπτυξη θεωριών μέσα από τον πειραματισμό, ο οποίος συνεπάγεται την εξέταση των υποθέσεων. Στις επιστήμες της αγωγής, όμως, τα αποτελέσματα του πειραματισμού δεν είναι αυταπόδεικτα και έχουν ανάγκη ερμηνείας. Μετά την αποδοχή ή την απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, αρχίζει το πραγματικό έργο του ερευνητή».¹

Σκοπός της έρευνας μας ήταν να διαπιστώσουμε αν υπάρχει διαφοροποίηση στα κίνητρα που θέτουν γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές ως προς τη σχολική τους επίδοση. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τα συμπεράσματα της έρευνας σύμφωνα με τις ερευνητικές μας υποθέσεις τόσο πριν την παρέμβασή μας όσο και μετά από αυτή, θα εξετάσουμε τη σημασία τους και θα προβούμε στην περιγραφή τους.

10.1 Εξωτερικά κίνητρα

10.1.1 Η εκτίμηση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές ως κίνητρο επίδοσης

1. Εξετάζοντας τους πίνακες που δείχνουν τα αποτελέσματα των απαντήσεων αλλοδαπών και γηγενών μαθητών διαπιστώνουμε πως ο εκπαιδευτικός αποτελεί ιδιαίτερο κεφάλαιο στη ζωή των μαθητών. Ο δάσκαλος είναι εξέχουσα προσωπικότητα στα μάτια τους και είναι φυσικό και επόμενο οι μαθητές να επιδιώκουν την εκτίμησή του. Προσπαθούν, θα λέγαμε, μέσα από τη βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων να συντηρήσουν στενές και θερμές σχέσεις επικοινωνίας με τους άλλους και στην περίπτωση αυτή με το δάσκαλο ο οποίος είναι για αυτούς μια σημαντική μάλιστα προσωπικότητα. Από τα ποσοστά στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που σχετίζονταν με την εκτίμηση, τη συμπάθεια και την ανάγκη επιβράβευσης από τον εκπαιδευτικό διαπιστώνουμε πως τόσο οι γηγενείς όσο και οι αλλοδαποί μαθητές θεωρούν έστω και ασυνείδητα πως η εκτίμηση του εκπαιδευτικού ως ισχυρό εξωτερικό κίνητρο.
2. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως οι αλλοδαποί ενδιαφέρονται ακόμα περισσότερο να αποκτήσουν την εκτίμηση του δασκάλου προς τους μαθητές μέσω των επιδόσεών τους. Αυτό ερμηνεύεται καθώς αισθάνονται απομονωμένοι λόγω της καταγωγής τους και ψάχνουν τρόπους προσαρμογής και ομαλής ένταξής τους στο περιβάλλον, στην κοινωνική νόρμα αναζητώντας μια φυσιολογική ζωή. Θέλουν την επιβράβευση για τη συνέχιση των προσπαθειών τους από τον εκπαιδευτικό. Για αυτό είναι απαραίτητο σημερινός εκπαιδευτικός να δημιουργεί πρόβλημα στην ψυχοσύνθεση των μαθητών του, επιπλητώντας τους, τιμωρώντας τους,

¹ Παντελής, Σ. (2001), *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Τμήμα εκτυπώσεων τυπογραφείου, σελ. 47

αποφεύγοντας τους. Δημιουργεί έτσι επιθετικές συμπεριφορές, άγχος, προβλήματα ένταξης στο σύνολο, ανασφάλεια και μαθησιακές δυσκολίες με έντονο το συναίσθημα της απόρριψης και συνεπώς της αποτυχίας και μάλιστα όταν πρόκειται για αλλοδαπούς μαθητές οι οποίοι συχνά αντιμετωπίζουν ρατσιστικές συμπεριφορές εις βάρος τους, γεγονός που μειώνει εκ των πραγμάτων την αυτοπεποίθησή τους. Η ενθάρρυνση, αντίθετα, από το σχολείο με τη συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με το καλό κλίμα στην οικογένεια, εμπιστοσύνης και ασφάλειας, είναι στοιχεία που θα τονώσουν την προσωπικότητα του παιδιού και θα του επαναφέρουν την εμπιστοσύνη και την αυτοπεποίθηση που χρειάζεται για να προχωρήσει.

3. Ανάμεσα στις επικρίσεις των μαθητών για το υπαρκτό σχολείο ξεχωρίζει ένα πρόσωπο, ο εκπαιδευτικός. Είναι ο «σημαντικός άλλος», ο οποίος στις μαθητικές συζητήσεις παρουσιάζεται, υπαινικτικά, με μια θαυματουργική δύναμη, άλλοτε θεία και άλλοτε διαβολική, άλλοτε σα φορέας σωτηρίας και άλλοτε σα φορέας απώλειας. Ο δάσκαλος που αγαπήθηκε και ο δάσκαλος που μισήθηκε, είναι προφανώς δύο διαφορετικά πρόσωπα, χαραγμένα βαθιά, στις εμπειρίες και στις αναπαραστάσεις όλων, μαθητών και αποφοίτων, μικρών και μεγάλων, γεγονός που υποδηλώνει τον κεντρικό ρόλο που πιστεύεται ότι διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στη σχολική «σταδιοδρομία» του μαθητή. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή όταν ο μαθητής είναι ξενικής καταγωγής. Αν το παιδί νιώθει ότι ο δάσκαλος ενδιαφέρεται και θέλει να βοηθήσει, τότε ο μαθητής θα του ανοίξει την καρδιά και θα πετύχει.
4. Όσο και αν η γνώση του δασκάλου για το μαθητή δεν μπορεί να «ρυμουλκείται» με το αυστηρό κριτήριο της επιτυχίας ή της αποτυχίας του στο σχολείο, αλλά πρέπει να περιλαμβάνει τα βασικά στοιχεία της ταυτότητας του παιδιού για την καλύτερη «χαρτογράφηση» της τάξης τα ευρήματα της έρευνας αποδεικνύουν πως στην πράξη δεν συμβαίνει αυτό. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές και περισσότερο οι αλλοδαποί «Διαβάζουν», «Απαντούν στις ερωτήσεις του δασκάλου», «Επιδιώκουν καλούς βαθμούς», «Θέλουν να γίνουν καλύτεροι μαθητές» για να επιτύχουν όχι να βελτιώσουν την προσωπικότητά τους αλλά να κερδίσουν την εκτίμηση του εκπαιδευτικού.
5. Στο πρώτο στάδιο της έρευνας οι μαθητές απάντησαν ανεπηρέαστοι στις ερωτήσεις μας. Μετά την παρέμβασή μας ο μαθητές φάνηκε όχι μόνο να επηρεάζονται αλλά επηρεάστηκαν δραματικά. Τα ποσοστά στις απαντήσεις *πάρα πολύ* και *πολύ* αυξήθηκαν σημαντικά στον ίδιο βαθμό για αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές. Θα πρέπει να επισημάνουμε εδώ πως η διαφορετική καταγωγή τους δεν αλλάζει το γεγονός πως πρόκειται για παιδιά μικρής ηλικίας, ευμετάβλητα στη συμπεριφορά.

10.1.2 Η ικανοποίηση των γονέων για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους ως κίνητρο επίδοσης

1. Μετά την αποκωδικοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας συμπεραίνουμε πως οι γονείς και ειδικότερα οι φιλοδοξίες τους για τα παιδιά τους συχνά *αγχώνουν* τους μαθητές καθώς επιδιώκουν να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους για «να μη στενοχωρήσουν τους γονείς τους», για «να μην τους μαλώσουν» και για να «μοιάσουν σε αυτούς» καθώς είναι το πρότυπό τους. Στην περίπτωση μάλιστα της ικανοποίησης των γονέων από τα ποσοστά των απαντήσεων συμπεραίνουμε πως δεν υπάρχει απόκλιση μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών. Δεν θα μπορούσε ασφαλώς να είναι και διαφορετικά καθώς οι γονείς, το οικογενειακό περιβάλλον είναι το πιο σημαντικό κεφάλαιο στη ζωή των παιδιών ανεξάρτητα από εθνική καταγωγή. Το ενδιαφέρον, δηλαδή, στράφηκε στη μελέτη του τι γίνεται μέσα στην οικογένεια αντί στην περιγραφή των εξωτερικών της χαρακτηριστικών. Πολλές έρευνες τείνουν να τεκμηριώσουν την ύπαρξη μιας αξιοπρόσεκτης σχέσης μεταξύ των προσδοκιών-φιλοδοξιών των γονέων της οικογενειακής συνοχής, της γονεϊκής συμπεριφοράς, της ενεργούς ή μη συμμετοχής τους στην καθημερινή ζωή των παιδιών κ.α. πάντα σε σχέση με τη σχολική επίδοση των γόνων τους.
2. Διαπιστώνουμε πως οι μαθητές διαμορφώνουν τη μαθησιακή τους συμπεριφορά ανάλογα με τις προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκουν να ανταπεξέλθουν στα όνειρα των γονέων τους. Δεν θέλουν να τους στενοχωρήσουν αλλά αντίθετα επιθυμούν την αποδοχή τους και μάλιστα έχοντας τους ως πρότυπα μίμησης ταυτίζουν τη σχολική τους επίδοση με την ανάγκη τους αυτή. Η αγάπη των γονέων όταν αυτή ταυτίζεται με τη σχολική επίδοση λειτουργεί ως ισχυρό κίνητρο για όλους τους μαθητές, γηγενείς και αλλοδαπούς.
3. Αυτό που προκαλεί εντύπωση ήταν πως η τιμωρία από τους γονείς αποτελεί ισχυρότερο κίνητρο για τους αλλοδαπούς μαθητές. Οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών προσπαθούν να αποδείξουν ίσως την αξία τους μέσω των παιδιών τους. Θεωρούν πως με τις κυρώσεις και την τιμωρία θα τα κινητοποιήσουν. Γίνονται αυταρχικοί. Ο μαθητής όμως δεν έχει ανάγκη ούτε από την αυστηρότητα ούτε από την ανεκτικότητα του γονέα. Αυτό που χρειάζεται είναι η ουσιαστική συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία που θα εξασφαλίζει δικαιώματα και καθήκοντα σε όλους. Είναι γνωστό, ότι κυρίως στα λαϊκά στρώματα ανάμεσα στα οποία συνήθως ανήκουν και οικογένειες ξενικής καταγωγής παρατηρείται η απουσία διαλογικής μορφής επικοινωνίας, οι αναπιολόγητες κυρώσεις, τα μέσα πειθαρχίας που βασίζονται στη χρήση βίας, η εν γένει αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά. Με αυτό τον τρόπο όμως δεν καλλιεργείται το αίσθημα ευθύνης, η αυτόνομη συμπεριφορά, **η αυτοπεποίθηση**, η αυτάρκεια, η επιδίωξη υψηλών στόχων. Το μόνο που επιτυγχάνεται είναι να αποκτούν οι μαθητές λάθος κίνητρα επίδοσης. Υπερεκτιμούν την αξία των εξωτερικών κινήτρων και δεν κατανοούν τη σημασία της γνώσης.

4. Μια ψυχραιμότερη ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως οι ρόλοι, οι σχέσεις, η συμπεριφορά των μελών της οικογένειας δεν είναι ζήτημα κοινωνικής και οικονομικής θέσης αλλά ούτε και ταξικής προέλευσης και κουλτούρας. Τα παιδιά ανεξαρτήτως εθνικότητας εξαρτούν τη σχέση τους με την οικογένεια με τους βαθμούς που θα πάρουν στα μαθήματα.
5. Μετά την παρέμβαση και στην περίπτωση της εκτίμησης των γονέων το αποτέλεσμα ήταν να επηρεαστούν στον ίδιο βαθμό έλληνες και αλλοδαποί μαθητές. Πως θα μπορούσε άλλωστε να είναι διαφορετικά εφόσον οι γονείς είναι σημαντικοί για τα παιδιά όλου του κόσμου. Και πριν την παρέμβαση οι μαθητές είχαν ως ισχυρό εξωτερικό κίνητρο την ικανοποίηση των γονέων. Μετά την παρέμβαση ή αλλαγή ήταν ότι τα ποσοστά αυξήθηκαν ακόμα περισσότερο.

10.1.3 Η ανάγκη κοινωνικής επαφής των μαθητών ως κίνητρο επίδοσης

1. Σίγουρα κάθε μαθητής δεν θέλει την επίπληξη και την αποτυχία μπροστά στους άλλους συμμαθητές του. Το ίδιο συμβαίνει και με τους μεγαλύτερους σε ηλικία ανθρώπους που θέλουν την επιβράβευση για τη συνέχιση των προσπαθειών τους. Ο φόβος της απόρριψης από τους άλλους φαίνεται ακόμα πιο έντονος για τους αλλοδαπούς μαθητές εξετάζοντας τα αποτελέσματα στις ερωτήσεις τις σχετικές με την ανάγκη κοινωνικής επαφής των μαθητών ως εξωτερικό κίνητρο μάθησης.
2. Οι αλλοδαποί μαθητές νιώθουν ιδιαίτερα μόνοι και επιδιώκουν τη συμπάθεια και τη φιλία των συμμαθητών τους. Τα ποσοστά στην απάντηση *πάρα πολύ* των αλλοδαπών μαθητών στις ερωτήσεις «Αν θέλουν να γίνουν καλύτεροι μαθητές για να τους συμπαθούν οι συμμαθητές τους», «Αν θέλουν να παίρνουν καλούς βαθμούς για τους παίζουν οι συμμαθητές τους» κ.α. είναι υψηλότερα σε σύγκριση με αυτά των ελλήνων μαθητών. Το κίνητρο σχέσεων με άλλους ανθρώπους και στην περίπτωση αυτή των συμμαθητών αντανακλά μια ανάγκη για την ευχαρίστηση που δίνει η επαφή με τους άλλους ειδικότερα όταν αυτή δυσχεραίνεται από ρατσιστικές αντιλήψεις. Οι αλλοδαποί μαθητές, αντιμετωπίζοντας τη δυσκολία ανάπτυξης σχέσεων λόγω της καταγωγής τους αναζητούν άλλους τρόπους καταξίωσής τους απέναντι στους συμμαθητές. Λειτουργούν στο σχολείο έχοντας ως ισχυρό κίνητρο αυτό της επαφής με τους συμμαθητές ακόμα και όταν αυτή δεν επιτυγχάνεται με βάση την προσωπικότητά τους αλλά τη βαθμολογία τους. Αντίθετα η ανάπτυξη δεσμών είναι πιο εύκολη διαδικασία για τους γηγενείς μαθητές καθώς δεν τους χωρίζουν προκαταλήψεις και στερεότυπες αντιλήψεις πλέον αναχρονιστικές.

10.1.4 Η αναγνώριση της αξίας των μαθητών από τους άλλους ως κίνητρο επίδοσης

1. Εξετάζοντας προσεκτικά τους πίνακες και τα γραφήματα που δείχνουν την ανάγκη των μαθητών να έχουν την εκτίμηση των άλλων και να αναγνωρίζουν την αξία τους διαπιστώνουμε πως οι Έλληνες φαίνονται ιδιαίτερα ασφαλείς για τον εαυτό τους και την αξία τους. Αντίθετα, οι αλλοδαποί μαθητές επιδεικνύουν μια ανασφάλεια καθώς επιθυμούν σε μεγάλο βαθμό να γίνουν καλύτεροι μαθητές και να το επιδείξουν στους άλλους. Η αναγνώριση αυτή φαίνεται και από το γεγονός ότι οι συμμαθητές αφήνουν την επιλογή παιχνιδιού στους καλούς μαθητές.
2. Μετά την παρέμβαση παρατηρούμε πως οι αποκλίσεις στα ποσοστά των απαντήσεων των αλλοδαπών και γηγενών μειώνονται. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως οι Έλληνες επηρεάζονται από τις συμβουλές των δασκάλων τους και επιθυμούν και επιδιώκουν περισσότερο την αναγνώριση της αξίας τους από το περιβάλλον. Η ανασφάλεια που διέθεταν υπάρχει μεν αλλά στο μυαλό τους τώρα φαίνεται πιο σημαντικό να την διατηρήσουν.

10.1.5 Η αμοιβή ως κίνητρο επίδοσης

1. Ένα από τα πιο σημαντικά εξωτερικά κίνητρα των μαθητών είναι οι υλικές αμοιβές, τα χατίρια, το χαρτζιλίκι. Από τις απαντήσεις των μαθητών συμπεραίνουμε πως όλοι οι μαθητές (γηγενείς και αλλοδαποί) έχουν ως ισχυρό κίνητρο τα υλικά αγαθά καθώς ως παιδιά ακόμα δεν έχουν συνειδητοποιήσει ακόμα την αξία της γνώσης χωρίς υλικές απολαβές. Οι υλικές αμοιβές λειτουργούν ως δευτερογενής ενίσχυση σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο καθώς τους ευχαριστούν και το αποτέλεσμα είναι να έχουν τη σχετική αντίδραση.
2. Τονίζοντας οι εκπαιδευτικοί πόσο σημαντικές είναι οι υλικές αμοιβές για τους μαθητές τα ποσοστά αυξήθηκαν ακόμα περισσότερο. Και εδώ ο παράγοντας ηλικία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο καθώς οι μαθητές είναι πάνω από όλα παιδιά και το χαρτζιλίκι, τα παιχνίδια αποτελούν αληθινό *πειρασμό* για αυτά.

10.2 Εσωτερικά κίνητρα

10.2.1 Η περιέργεια ως κίνητρο μάθησης

Στα εσωτερικά κίνητρα τα αποτελέσματα είναι διαφορετικά. Ενώ οι αλλοδαποί είχαν ισχυρά εξωτερικά κίνητρα στην ενότητα αυτή θα δούμε πως οι Έλληνες έχουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα, παρουσιάζουν δηλαδή υψηλότερα ποσοστά στην επιλογή *πάρα πολύ* των μαθητών.

1. Το ενδιαφέρον να μάθουν καινούρια πράγματα, η περιέργεια της παιδικής ηλικίας είναι ισχυρότερο κίνητρο για τους Έλληνες μαθητές. Τους αλλοδαπούς μαθητές

απασχολεί περισσότερο η προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον, οι σχέσεις με τους συμμαθητές τους, η ικανοποίηση των γονέων τους.

2. Μετά την παρέμβαση φαίνεται πως και οι αλλοδαποί μαθητές κινητοποιούνται, μετατρέπουν τα εσωτερικά κίνητρα σε εξωτερικά και τα ποσοστά στις απαντήσεις τους πλησιάζουν εκείνα των ελληνικών μαθητών.

10.2.2 Η αγάπη για τη γνώση ως κίνητρο επίδοσης

1. Τα εσωτερικά κίνητρα των ελληνικών μαθητών υπερτερούν και στην περίπτωση που οι μαθητές ρωτήθηκαν αν «Διαβάζουν γιατί τους αρέσει το διάβασμα». Οι Έλληνες αγαπούν το διάβασμα σε ποσοστό υψηλότερο από τους αλλοδαπούς κάνοντας ισχυρό το εσωτερικό αυτό κίνητρο. Σίγουρα οι περισσότεροι μαθητές στην ερώτηση αυτή απάντησαν *λίγο ή καθόλου*. Ωστόσο ακόμα και τα χαμηλά ποσοστά των απαντήσεων *πάρα πολύ* και *πολύ* είναι ενδεικτικά αν και όχι γενικεύσιμα.
2. Και μετά την παρέμβαση συνέβη το ίδιο. Η διαφορά ήταν ότι αυξήθηκαν σε μικρό βαθμό τα ποσοστά στην απάντηση *πολύ* κυρίως αλλά και πάλι οι αλλοδαποί μαθητές δείχνουν πως το διάβασμα δεν είναι στις προτιμήσεις τους.

10.2.3 Η ανάγκη αυτοεκτίμησης των μαθητών ως κίνητρο επίδοσης

Η πρώτη εικόνα που ένα παιδί μπορεί να έχει για τον ίδιο του τον εαυτό είναι συχνά διαμορφωμένη από το σχολείο. Εκεί βρίσκεται για πρώτη φορά αντιμέτωπο με ομάδες παιδιών της ηλικίας του και συγκρίνει τον εαυτό του με τα άτομα που αποτελούν αυτές τις ομάδες.

1. Η έρευνά μας έδειξε πως οι αλλοδαποί μαθητές έχουν ιδιαίτερα χαμηλή αυτοπεποίθηση. Τόσο τα αποτελέσματα από τη μέτρηση της κλίμακας αυτοεκτίμησης Rosenberg όσο και από την στατιστική επεξεργασία των σχετικών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου διαπιστώνουμε πως οι αλλοδαποί μαθητές στερούνται αυτοπεποίθησης. Κατά συνέπεια, αυτό επηρεάζει και τη σχολική τους επίδοση και τα κίνητρα μάθησης που θέτουν. Η ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος των αλλοδαπών μαθητών τονώνεται σημαντικά όταν μπορούν να έχουν μια πολύ καλή επικοινωνία με τους συμμαθητές τους και με τους δασκάλους τους, γεγονός που συντελεί στη σωστή και ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και το οποίο πρέπει να αποτελεί κύρια επιδίωξη από τον κάθε εκπαιδευτικό. Αυτό βοηθά να νιώσουν περήφανοι για τον εαυτό τους και εκτιμήσουν την προσωπικότητά τους ανεξάρτητα από τη σχολική τους επίδοση. Συνεπώς, βασικό μέλημά μας είναι να απελευθερώσουμε την έκφραση των μαθητών ώστε να ενεργοποιηθεί σταδιακά και σταθερά η αυτοεκτίμηση και η αυτοαποδοχή και των αλλοδαπών μαθητών εξασφαλίζοντας την ισότητα ευκαιριών στη μάθηση.
2. Οι εκτιμήσεις που γίνονται από τους δασκάλους θα συντελούν στο να αναπτύξει το παιδί μέσα του διαθέσεις αυτοεκτίμησης ή αυτουποτίμησης. Η εξουσία του δασκάλου φανερώνεται με τη βαθμολογία, τον διαχωρισμό και την αποκάλυπτη εκτίμηση. Αυτά είναι τα λεγόμενα «αντικειμενικά μέσα» που έχει ο δάσκαλος στη διάθεσή του ώστε

να εκφράσει την εκτίμησή του για την εργασία του παιδιού. Περισσότερο «ύπουλα» όμως είναι τα υποκειμενικά μέσα, που πολλές φορές ο δάσκαλος δεν συγκρατείται να μην χρησιμοποιήσει. Φανερώνονται μέσα στις κρίσεις, τους συλλογισμούς, τις υποτιμητικές μιμήσεις, την ειρωνεία. Φανερώνονται ακόμα μέσα στη λησμονιά, την εγκατάλειψη, την έλλειψη εκτίμησης, την αδιαφορία. Η φυσική ποινή έχει θεωρητικά αποδυναμωθεί, χωρίς να έχει εντελώς εξοβελιστεί και συνυπάρχει με τη μη λεκτική επίκριση (παιχνίδι βλεμμάτων, γκριμάτσες αποδοκιμασίας) και με τις πιο πολιτισμένες, όχι λιγότερο οδυνηρές μορφές επίπληξης (ειρωνεία, οίκτος, αδιαφορία).

3. Με την παρέμβασή μας προσπαθήσαμε να δώσουμε στους μαθητές να κατανοήσουν πως βασικό για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και την ολοκλήρωσή τους είναι να εκτιμούν τον εαυτό τους, να αναγνωρίζουν την αξία του. Η γνώση είναι σημαντική για τη ζωή του ανθρώπου και όχι μόνο για να επιτύχουμε στόχους όπως να κερδίσουμε τη συμπάθεια των συμμαθητών. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν πως οι μαθητές που παρακινήθηκαν να έχουν αυτοεκτίμηση επηρεάστηκαν στον ίδιο βαθμό και φάνηκε να προσανατολίζονται προς την κατεύθυνση αυτή ανεξάρτητα από εθνική καταγωγή.

10.2.4 Η αποφυγή αποτυχίας των μαθητών ως κίνητρο επίδοσης

1. Στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ο μαθητής, αρκετές φορές, είναι υποχρεωμένος να απαντήσει στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού που αφορούν κατά βάση το περιεχόμενο του μαθήματος. Η όχι εύστοχη απάντηση του μαθητή ιδιαίτερα του αλλοδαπού, γίνεται αρκετές φορές αντικείμενο επικρίσεων, γεγονός που προετοιμάζει το έδαφος για «αφοπλισμό» του μαθητή. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δείχνουν πως έλληνες και αλλοδαποί μαθητές ενδιαφέρονται να για την αποτυχία καθώς στις σχετικές ερωτήσεις τα ποσοστά των απαντήσεων είναι υψηλά.
2. Οι αλλοδαποί μαθητές φοβούνται μάλιστα τη σχολική αποτυχία καθώς αυτή έχει περαιτέρω συνέπειες σε αυτούς, όπως την αντιπάθεια των συμμαθητών, την αδιαφορία του εκπαιδευτικού και την τιμωρία των γονέων. Η ελπίδα της επιτυχίας ή αλλιώς ο φόβος της αποτυχίας συνδέεται άμεσα μάλιστα με το βαθμό αυτοπεποίθησης των μαθητών. Οι αλλοδαποί μαθητές έχοντας χαμηλή αυτοεκτίμηση προσπαθούν να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους με την προσπάθειά τους να επιτύχουν υψηλές ή έστω καλές σχολικές επιδόσεις.
3. Αντίθετα μια λειτουργική εκμετάλλευση του λάθους, μια δυναμική κατανόησή του μέσα από την οποία δε νοείται πλέον ως αποτυχία, η αναδόμηση του σωστού μέσα από την ευκαιρία του λάθους μπορεί όχι μόνο να μην απογοητεύσει το μαθητή αλλά και να ανοίξει το σύνθετο δρόμο της μάθησης. Η γνώση είναι και αποτέλεσμα σύγκρουσης του σωστού με το λαθεμένο και ακριβώς το λαθεμένο είναι απαραίτητο για τη διατύπωση του ορθού και του κοινωνικά αναγκαίου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξόπουλος, Δ., (1998), *Ψυχομετρία, Σχεδιασμός Τεστ και ανάλυση ερωτήσεων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997), *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, , Τόμος ΙΙΙ, Αθήνα: Gutenberg.
- Δανασσής – Αφεντάκης, Α. (1994), *Παιδαγωγική Ψυχολογία, Μάθηση και Ανάπτυξη, Β Έκδοση*, Αθήνα: Μαυρομάτη Δέσποινα.
- Ζαφειροπούλου, Μ. – Σωτηρίου, Α. (2001): *Σχέσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης τους. Παιδαγωγική επιθεώρηση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Κουμή, Γ. (1997): *Η κοινωνική προέλευση της αυτοαντίληψης και ο παρωθητικός ρόλος της στη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών. Στο: Πουρκός Μ. , Ατομικές διαφορές και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία κινήτρων* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγούρας, Η. (2000), *Η σχολική τάξη*, Β΄ βελτιωμένη έκδοση, Αθήνα.
- Μεγάρη, Ε.(1998), *Προσωπικότητα και σχολική επίδοση. Αυτοεκτίμηση και προσωπικός έλεγχος στη μαθησιακή πορεία μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικού σχολείου, Διδακτορική διατριβή*, Αθήνα
- Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,
- Παλαιολόγου, Ν. – Ευαγγέλου, Ο. (2003), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ατραπός.
- Παντελής, Σ. (2001), *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τμήμα εκτυπώσεων τυπογραφείου
- Παπαδιώτη- Αθανασίου, Β. (2000), *Προσωπική Ανάπτυξη. Θεωρητικές θέσεις και ασκήσεις εφαρμογής*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,
- Ράπτης, Α. (2001): *Η αυτοεκτίμηση των μαθητών και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενίσχυσή της. Πρακτικά Πανελληνίου συνεδρίου «Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπ/ση», Π.Τ.Δ.Ε. Ιωάννινα 3-6 Μάη 2001.*
- Φίλιας, Β. Ι., (1976), *Μαξ Βέμπερ, Συστηματική κοινωνιολογία και μεθοδολογία* (Μια εισαγωγή στο έργο του), Αθήνα: Νέα Σύνορα
- Φράγκου Χ. (2000), *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά

- Χαραλαμπίκη, Β. (1984), *Γενική Παιδαγωγική*, Αθήνα.
- Χατζηχρήστου, Χ. – Hopf, D. (1992): *Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Παιδαγωγική επιθεώρηση.
- Fontana D. *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Μετάφραση Λώμη Μαρίνα, Αθήνα: Σαββάλας.
- Holland J. G. / Skinner B. F. (1974), *Analyse des Verhaltens. Muenchen: U. & Schwarzenberg*.
- Molnar A – Lindquist B. (1999), *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο*, Επιμ. Καλαντζή – Αζίζι, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- White W., (1959), *Motivation reconsidered: The concept of competence, Psychological Review. The abnormal personality: a textbook*, New York: Ronald,.

www.eduportal.gr, Παπαγεωργίου Ι., *Τι ρόλο παίζει η οικογένεια στη σχολική επίδοση των μαθητών*, 31/12/2005.

www.pedagogika.gr, 30/11/2005.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑ:

ΕΠΩΝΥΜΟ:

ΚΑΤΑΓΩΓΗ:

ΤΟΠΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:

ΧΡΟΝΙΑ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ:

ΗΛΙΚΙΑ:

ΦΥΛΟ:

ΑΓΟΡΙ

ΚΟΡΙΤΣΙ

ΣΧΟΛΕΙΟ:

ΤΑΞΗ:

1. Θέλεις να γίνεις καλύτερος μαθητής:

Για να εντυπωσιάσεις τους άλλους

Πάρα Πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

Για να σου κάνουν τα χατίρια

Πάρα Πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

Για να σε συμπαθούν οι συμμαθητές σου

Πάρα Πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

2. Διαβάζεις

Για να πάρεις καλούς βαθμούς

Πάρα Πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

Για να μη σε μαλώσουν

Πάρα Πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

Για να σου πουν μπράβο οι γονείς σου

Πάρα Πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

3. Όταν ρωτά ο δάσκαλος στην τάξη απαντάς:

Για να δείξεις ότι είσαι ο καλύτερος

Πάρα Πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

Για να σε επαινέσει ο δάσκαλος

Πάρα Πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

4. Θέλεις να παίρνεις καλούς βαθμούς:

Για να σε συμπαθεί περισσότερο ο δάσκαλος

Πάρα Πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

Για να σε παίζουν ο συμμαθητές σου

Πάρα Πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

Για να μη στενοχωρήσεις τους γονείς σου

Πάρα Πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

5. Θέλεις να γίνεις καλύτερος μαθητής:

Γιατί έτσι νιώθεις περήφανος για τον εαυτό σου

Πάρα Πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

Για να σε αφήνουν οι συμμαθητές σου να αποφασίζεις εσύ ποιο παιχνίδι θα παίξετε

Πάρα Πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

Γιατί θα ήθελες να μοιάσεις στους γονείς σου

Πάρα Πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

6. Διαβάζεις:

Γιατί σ' αρέσει να μαθαίνεις καινούρια πράγματα

Πάρα Πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

Γιατί δεν σ' αρέσει να κάνεις λάθη

Πάρα Πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

Γιατί σ' αρέσει το διάβασμα

Πάρα Πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

7. Όταν ρωτά ο δάσκαλος στην τάξη απαντάς:

Για να δείξεις ότι είσαι ο καλύτερος;

Πάρα Πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

Για να ευχαριστήσεις τα δάσκαλο;

Πάρα Πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

Γιατί νιώθεις περήφανος όταν απαντάς στο δάσκαλο;

Πάρα Πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

8. Θέλεις να παίρνεις καλούς βαθμούς:

Για να είσαι ο πρώτος μαθητής στην τάξη

Πάρα Πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

Για να νιώθεις περήφανος για τον εαυτό σου

Πάρα Πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

Για να μη ντρέπεσαι

Πάρα Πολύ Πολύ Λίγο Καθόλου

Κλίμακα Rosenberg

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ
--	----------------------------	----------------	----------------------------	----------------

1. Γενικά, είμαι ικανοποιημένος από τον εαυτό μου	1	2	3	4
2. Μερικές φορές δεν είμαι καθόλου καλός	1	2	3	4
3. Νομίζω ότι σαν άτομο έχω κάποια καλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα	1	2	3	4
4. Είμαι σε θέση να κάνω πράγματα τόσο καλά όσο και οι άλλοι άνθρωποι	1	2	3	4
5. Αισθάνομαι ότι δεν έχω πολλά πράγματα για τα οποία θα μπορούσα να είμαι περήφανος	1	2	3	4
6. Αισθάνομαι άχρηστος μερικές φορές	1	2	3	4
7. Αισθάνομαι ότι είμαι πρόσωπο που αξίζω, τουλάχιστον τόσο όσο οι άλλοι	1	2	3	4
8. Νομίζω ότι θα έπρεπε να έχω περισσότερο σεβασμό για τον εαυτό μου	1	2	3	4
9. Το μόνο που σκέφτομαι είναι ότι είμαι ένας αποτυχημένος	1	2	3	4
10. Έχω μια θετική στάση για τον εαυτό μου	1	2	3	4