

**Η Επιρροή Ψυχοσυναισθηματικών Παραγόντων Στην
Αναγνωστική Κατανόηση Μαθητών Δημοτικού**

υπό

Αθηνά Οικονόμου

Μεταπτυχιακή Εργασία
υποβληθείσα για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων
απονομής Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

2017

© Οικονόμου Αθηνά

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: «ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΣΕ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ»

**Η Επιρροή Ψυχοσυναισθηματικών Παραγόντων Στην
Αναγνωστική Κατανόηση Μαθητών Δημοτικού**

Διπλωματική Εργασία

Οικονόμου Αθηνά

A.M. 406

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Δημητροπούλου Παναγιώτα

Τριμελής επιτροπή: Δημητροπούλου Παναγιώτα

Φίλιππάτου Διαμάντω

Χρυσοχόου Ελισάβετ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017

Στον Αδελφό Μου...

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Αρχικά, ιδιαίτερες ευχαριστίες στην κα Δημητροπούλου Παναγιώτα για τη συνεργασία, τη βοήθεια και τη στήριξη που μου παρείχε για την ολοκλήρωση αυτού του έργου. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην κα Φιλιππάτου Διαμάντω και την κα Χρυσοχόου Ελισάβετ, καθώς χωρίς και τη δική τους βοήθεια, δεν θα ερχόταν εις πέρας αυτό το έργο. Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και στον κ Μαυρίδη Δημήτριο για την πολύτιμη βοήθεια που μου παρείχε. Ευχαριστώ τον κ Φύκαρη Ιωάννη για την πολύτιμη και άμεση βοήθειά του στην επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων. Τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων για την απρόσκοπτη συνεργασία τους. Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω και τους φοιτητές του ΠΜΣ της κατεύθυνσης της Συμβουλευτικής: Γκότση Κυριακή, Κοτζαμανίδου Μαρία, Κώστα Αθηνά, Μπολοβίνο Γεώργιο, Πόπα Κωνσταντίνα, Σακαρέλου Κωνσταντίνα, Σουρτζίνου Αγγελική και Τσόλη Ανθούλα, για την πολύτιμη βοήθεια τους στη συλλογή των δεδομένων.

Περίληψη

Η αναγνωστική κατανόηση είναι μία πολύπλοκη διαδικασία που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση της επιρροής ψυχοσυναισθηματικών παραγόντων, αναλυτικότερα των ακαδημαϊκών συναισθημάτων, των κινήτρων και της ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών, στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών Δημοτικού. Σε δεύτερο επίπεδο στόχος είναι και η εύρεση σχέσεων ανάμεσα σε αυτούς τους ψυχολογικούς παράγοντες. Στην έρευνα συμμετείχαν 135 μαθητές Γ' και Ε' Δημοτικού. Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία: Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων-Δημοτικό Σχολείο (AEQ), Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων για Προεφήβους (AEQ-PA), Κίνητρα για την Ανάγνωση (MRQ), Ερωτηματολόγιο αυτορρύθμισης και κίνητρα ανάγνωσης (SRQ), Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης Ψυχολογικών Αναγκών (BPNSNFS) και Συστοιχία αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης κειμένου. Η ανάλυση των δεδομένων ήταν ποσοτική. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη σχέσης των κινήτρων με την αναγνωστική κατανόηση, αλλά και τη σχέση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων με τα κίνητρα. Ακόμη βρέθηκαν διαφορές φύλου στα συναισθήματα στους μαθητές της Ε' τάξης και διαφορές στα κίνητρα ανάμεσα στους μαθητές της Γ' και Ε' τάξης. Τέλος, δεν βρέθηκε κάποια επιρροή του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στους ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες και την αναγνωστική κατανόηση.

Λέξεις – Κλειδιά: Αναγνωστική κατανόηση, Ακαδημαϊκά συναισθήματα, Κίνητρα μάθησης, Ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών, Αυτορρύθμιση, Αυτόνομα κίνητρα, Ελεγχόμενα κίνητρα, Μαθητές Δημοτικού

Abstract

Reading comprehension is a complex process that is influenced by many factors. The aim of this work is to investigate the influence of psycho-emotional factors, in particular academic emotions, motivations and basic psychological needs satisfaction, in the reading comprehension of elementary students. Secondly, the aim is to find correlations between these psycho-emotional factors. The survey was attended by 135 students of the 3rd and 5th grade of elementary school. The following instruments were used to collect the survey data: Achievement Emotions Questionnaire – Elementary School, Achievement Emotions Questionnaire for Pre-Adolescents, Motivations for Reading Questionnaire, Self-Regulation Questionnaire, Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration Scale and Test Battery of texts with accompanying comprehension questions. Data analysis was quantitative. The results showed correlations between motivation and reading comprehension, but also correlations between academic emotions and motivation. Gender differences were also found in the academic emotions of the students of the fifth grade and the differences in motivation among the third and fifth grade students. Finally, there was no influence of the parents' educational level on psycho-emotional factors and reading comprehension.

Keywords: Reading comprehension, Academic emotions, Learning motivation, Basic psychological need satisfaction, Self-regulation, Self-motivation, Controlled motivation, Elementary students

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	7
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	10
1. Ακαδημαϊκά Συναισθήματα	10
1.1 Ορισμός Συναισθημάτων.....	10
1.2 Επιρροή Συναισθημάτων	10
1.3 Ορισμός Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων	11
1.4 Επίδραση Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων	12
1.5 Η θεωρία «ελέγχου x αξίας» για τα ακαδημαϊκά συναισθήματα	13
2. Κίνητρα μάθησης.....	17
2.1 Ορισμός Κινήτρων.....	17
2.2 Η επίδραση των κινήτρων στη μάθηση	18
2.3 Θεωρίες κινήτρων.....	20
2.3.1 Θεωρίες γνωστικής συνέπειας.....	21
2.3.2 Ανθρωπιστικές θεωρίες	21
2.3.3 Θεωρίες προσανατολισμού στόχων	22
2.3.4 Θεωρία προσδοκίας – αξίας.....	22
2.3.5 Θεωρία αιτιακών αποδόσεων	23
2.3.6 Κοινωνική – γνωστική Θεωρία.....	24
2.3.7 Θεωρία αυτοπροσδιορισμού.....	25
2.4 Διάκριση εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων	27
3. Αναγνωστική κατανόηση	28
3.1 Γενικές πληροφορίες για την αναγνωστική λειτουργία.....	28
3.2 Αποκωδικοποίηση	29
3.3 Αναγνωστική κατανόηση	30
3.3.1 Οι διαστάσεις της αναγνωστικής κατανόησης.....	31
3.3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση	32
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	37
4. Μεθοδολογία Έρευνας.....	37
4.1 Φύση της έρευνας.....	37
4.2 Στόχος της έρευνας.....	37
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	38
4.4 Συμμετέχοντες	39
4.5 Εργαλεία έρευνας	40

4.6 Διαδικασία	47
5. Αποτελέσματα	49
6. Συζήτηση	70
7. Περιορισμοί της έρευνας και Μελλοντικές προτάσεις	78
7.1 Περιορισμοί της έρευνας	78
7.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	78
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	80
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	86

Εισαγωγή

Η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί μια σύνθετη και πολύπλευρη διαδικασία. Αποτελεί μία δεξιότητα που κρίνεται απαραίτητη σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου για την πρόσβασή του στη γνώση. Οι παράγοντες που μπορούν να την επηρεάσουν είναι αρκετοί. Στην παρούσα εργασία, εξετάζονται συγκεκριμένοι παράγοντες ως προς τη σχέση τους με την αναγνωστική κατανόηση σε μαθητές Γ' και Ε' Δημοτικού.

Πρώτος παράγοντας, που ελέγχθηκε ως προς την αναγνωστική κατανόηση είναι τα ακαδημαϊκά συναισθήματα. Τα ακαδημαϊκά συναισθήματα αφορούν κάθε συναίσθημα που μπορεί να σχετίζεται με το σχολείο, τις δραστηριότητες και το αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων. Εξετάστηκαν ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα. Επόμενος παράγοντας που ελέγχθηκε είναι τα κίνητρα, τι είναι αυτό που ωθεί τους μαθητές στην ανάγνωση, εξετάζοντας και θετικές και αρνητικές πλευρές των κινήτρων. Και τέλος, η ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών, ως μία πλευρά των κινήτρων, δηλαδή η τάση για ικανοποίηση της αυτόνομης διαχείρισης, της αίσθησης του «σχετίζεσθαι» και της επάρκειας ή η τάση για την αποφυγή των αντίστοιχων απογοητεύσεων ως παράγοντες επιρροής της αναγνωστικής κατανόησης.

Ένας επιμέρους στόχος της εργασίας είναι και ο έλεγχος των σχέσεων μεταξύ των ψυχοσυναισθηματικών παραγόντων που αναφέρθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, απασχόλησε η σχέση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων με όλους τους παράγοντες των κινήτρων και της ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται περιγραφή των ακαδημαϊκών συναισθημάτων, στα οποία έχει στραφεί το ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τα ευχάριστα συναισθήματα, το οποία είχαν παραμεληθεί στο παρελθόν. Επιπλέον, αναλύεται η μόνη ολοκληρωμένη θεωρία που αφορά τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, η θεωρία «ελέγχου x αξίας» για τα ακαδημαϊκά συναισθήματα του Reinhard Pekrun (2006).

Το δεύτερο κεφάλαιο αφιερώνεται στα κίνητρα. Αρχικά, δίνεται ο ορισμός των κινήτρων και ύστερα, παρουσιάζονται γενικότερα στοιχεία για την επίδραση των κινήτρων στη μάθηση και παράγοντες που επιδρούν στα κίνητρα. Στη συνέχεια, περιγράφονται θεωρίες κινήτρων μάθησης, δίνοντας όμως ιδιαίτερη έμφαση στη θεωρία αυτοπροσδιορισμού.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η αναγνωστική κατανόηση. Το κεφάλαιο ξεκινά με στοιχεία για την αναγνωστική λειτουργία γενικότερα, μιας και η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί απαραίτητη δεξιότητα μαζί με την αποκωδικοποίηση για τη διαδικασία της ανάγνωσης. Έπειτα, γίνεται μία σύντομη αναφορά στην αποκωδικοποίηση και αναλύεται η αναγνωστική κατανόηση. Ορίζεται η έννοια της αναγνωστικής κατανόησης, παρουσιάζονται οι διαστάσεις της αναγνωστικής κατανόησης και τέλος, περιγράφονται οι παράγοντες που την επηρεάζουν και σχετίζονται με τον αναγνώστη, το ίδιο το κείμενο και το περιβάλλον.

Από το τέταρτο κεφάλαιο ξεκινά το ερευνητικό μέρος της εργασίας. Το κεφάλαιο αυτό αφιερώνεται στη μεθοδολογία της έρευνας. Στην αρχή παρέχονται κάποιες γενικές πληροφορίες για την έρευνα. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Αμέσως

μετά, γίνεται λόγος για τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Το κεφάλαιο συνεχίζει με τη λεπτομερή παρουσίαση των εργαλείων που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων και τελειώνει με πληροφορίες για τη διαδικασία της έρευνας.

Το πέμπτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σύμφωνα με τη σειρά που τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο έκτο κεφάλαιο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, πραγματοποιείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και σύγκριση τους με ανάλογες έρευνες από τη διαθέσιμη βιβλιογραφία, Γίνεται ακόμη μία προσπάθεια για την εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων. Παράλληλα, καταγράφονται οι περιορισμοί που προέκυψαν στην παρούσα έρευνα, ενώ γίνονται προτάσεις για προεκτάσεις της έρευνας και για μελλοντικές μελέτες.

Τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία που αξιοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα και το παράρτημα με τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Ακαδημαϊκά Συναισθήματα

1.1 Ορισμός Συναισθημάτων

Τα συναισθήματα κατέχουν μία κεντρική θέση στην καθημερινότητα κάθε ατόμου. Κάθε δραστηριότητα είναι ικανή να προκαλέσει κάποιο συναίσθημα, γι' αυτό και είναι σημαντικό να προσδιοριστεί ο συγκεκριμένος όρος. Ο Goleman (2008) ορίζει το συναίσθημα ως «οτιδήποτε νιώθει το άτομο όταν αξιολογεί ένα γεγονός με συγκεκριμένο τρόπο και συνήθως οδηγεί σε αλλαγές στον ανθρώπινο οργανισμό ή τη συμπεριφορά» (σελ. 30). Κατά τον Scherer (1987) τα συναισθήματα είναι πολυσύνθετες διαδικασίες ψυχολογικών υποσυστημάτων που περιλαμβάνουν συναισθηματικές, γνωστικές και εκφραστικές διαδικασίες, καθώς και διαδικασίες κινήτρων.

1.2 Επιρροή Συναισθημάτων

Τα συναισθήματα ρυθμίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, αλλά και τις αλληλεπιδράσεις με τον εξωτερικό κόσμο, το κοινωνικό περιβάλλον, τις διαπροσωπικές σχέσεις (Denham, 1998). Σύμφωνα με τον Scherer (1987), πέντε είναι οι βασικές λειτουργίες μέσω των οποίων το άτομο ρυθμίζει τη συμπεριφορά του απέναντι στο περιβάλλον λόγω των συναισθημάτων που αναδύονται. Αρχικά, το άτομο αξιολογεί το γεγονός αναφορικά με τη δική του ευημερία, ρυθμίζει την εσωτερική του κατάσταση, προκειμένου να δράσει, ενεργοποιεί συγκεκριμένα κίνητρα, εκφράζεται και επικοινωνεί ως αντίδραση στα γεγονότα και παρακολουθεί τις αλλαγές σε οργανικές καταστάσεις. Τα γεγονότα που προκαλούν συναισθήματα στο άτομο αποτελούν προτροπή για δράση, καθώς το ωθούν να ενεργήσει.

Τα συναισθήματα που προκύπτουν, μπορούν να προκαλέσουν θετική ή αρνητική στάση απέναντι σε καταστάσεις και γεγονότα. Συνδέοντα άμεσα με τη νόηση σε όλα τα στάδια επεξεργασίας των ερεθισμάτων. Μπορούν να αυξήσουν την προσοχή που θα δώσει το άτομο σε κάποιο γεγονός και επομένως, ενισχύουν την αντίληψή του (Phelps, 2006). Εφόσον, λοιπόν, τα συναισθήματα επηρεάζουν τη στάση του ατόμου και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά του, τα συναισθήματα που βιώνονται στα ακαδημαϊκά πλαίσια και η επίδρασή τους αξίζουν διερεύνησης.

1.3 Ορισμός Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων

Η διδασκαλία αποτελεί μία ζωντανή διαδικασία, επηρεάζεται και καθορίζεται από τους συμμετέχοντες σε αυτή, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων αναπτύσσει συναισθήματα, τα οποία εμπλέκονται σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά επιδρούν και στη διαδικασία και τα αποτελέσματά της. Αν και σημαντικό ρόλο παίζουν και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, στη συνέχεια, αναφέρονται τα συναισθήματα των μαθητών και πιο συγκεκριμένα τα ακαδημαϊκά συναισθήματα.

Ο όρος ακαδημαϊκά συναισθήματα χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα συναισθήματα που σχετίζονται με τη μάθηση, την επιτυχία και τη διδασκαλία στην τάξη, το διάβασμα και τη συμμετοχή στα τεστ και τις εξετάσεις (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Ακαδημαϊκό συναίσθημα είναι κάθε συναίσθημα των μαθητών αναφορικά με το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

1.4 Επίδραση Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων

Τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές στο σχολικό πλαίσιο επηρεάζουν τα κίνητρά τους, την επιμονή τους, τη συμμετοχή τους στις εργασίες του σχολείου και τελικά επηρεάζουν την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Patrick, Skinner, & Connell, 1993. Pekrun, 2006. Villavicencio & Bernardo, 2013). Η ακαδημαϊκή επιτυχία με τη σειρά της έχει επίδραση στις ακαδημαϊκές επιδιώξεις των μαθητών, αλλά και στις επιδιώξεις αναφορικά με τη σταδιοδρομία τους (Pekrun, 2006).

Η τεράστια αυτή επίδραση των συναισθημάτων που βιώνουν οι μαθητές στα εκπαιδευτικά πλαίσια έχουν οδηγήσει αρκετούς ερευνητές στη μελέτη τους. Είναι αρκετές οι προσπάθειες αναγνώρισης της σημασίας των συναισθημάτων αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002. Putwain, Sander, & Larkin, 2013). Στο επίκεντρο των ερευνών βρίσκονταν κυρίως συναισθήματα που προκύπτουν από το αποτέλεσμα της διδασκαλίας, όπως η απογοήτευση από την αποτυχία σε ένα διαγώνισμα (Mandler & Sarason, 1952. Wigfield & Eccles, 1989).

Στη βιβλιογραφία δεν υπάρχουν ακόμη ολοκληρωμένες θεωρίες για τα ακαδημαϊκά συναισθήματα και τη σημασία τους. Η ανάπτυξη τέτοιων θεωριών βρίσκεται ακόμη σε αρχικό στάδιο, καθώς τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει να μελετώνται πιο συστηματικά και να αναγνωρίζεται η αξία τους και η επίδρασή τους στις επιδόσεις των μαθητών (Pekrun & Schutz, 2007). Αν και τα συναισθήματα γενικότερα έχουν μελετηθεί, δεν έχει δοθεί έμφαση στη μελέτη των ακαδημαϊκών συναισθημάτων. Χαρακτηριστικό είναι ότι δεν υπάρχει μία καθολική αποδοχή για τα ποια είναι τα ακαδημαϊκά συναισθήματα. Για παράδειγμα, δεν αμφισβητούνται η χαρά, η απόλαυση, ο

θυμός και το άγχος ως ακαδημαϊκά συναισθήματα, αλλά κάποιοι ερευνητές συμπεριλαμβάνουν σε αυτά και κάποια ακόμη, όπως είναι το ενδιαφέρον και η περιέργεια, τα οποία ορίζονται ως μία πιο σύνθετη κατασκευή από άλλους (Pekrun & Schutz, 2007). Η σύγχυση αυτή αναφορικά με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα είναι αναμενόμενη, καθώς δεν υπάρχει μία καθολική αποδοχή γενικότερα για τα συναισθήματα, αν εξαιρεθούν τα έξι βασικά συναισθήματα τα οποία είναι κοινώς αποδεκτά.

1.5 Η θεωρία «ελέγχου x αξίας» για τα ακαδημαϊκά συναισθήματα

Μία ολοκληρωμένη θεωρία για τα συναισθήματα που εγείρονται στο πλαίσιο της μάθησης ανέπτυξε ο Reinhard Pekrun (2006), τη θεωρία «ελέγχου x αξίας». Ο Pekrun με τη θεωρία του δεν περιορίστηκε στο πλαίσιο της μελέτης των συναισθημάτων που σχετίζονται το αποτέλεσμα της διδασκαλίας, όπως συνέβαινε έως τότε. Στόχος του αποτέλεσε η αναζήτηση της επιρροής όλων των συναισθημάτων που συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και το σχολείο γενικότερα.

Η συγκεκριμένη θεωρία αποτελεί ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την ανάλυση της επιρροής των συναισθημάτων που βιώνονται σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, αλλά των συναισθημάτων που σχετίζονται με την επίτευξη (συναισθήματα επίτευξης). Η ιδιαιτερότητά της έγκειται στο γεγονός ότι μελετά όλα τα συναισθήματα που αναδύονται σε ακαδημαϊκά πλαίσια και όχι μόνο ένα μεμονωμένο συναίσθημα. Επιπροσθέτως, δεν επικεντρώνεται στην επιρροή των συναισθημάτων σε μία και μοναδική λειτουργία (Pekrun, 2006).

Η θεωρία «ελέγχου x αξίας» πέρασε από διάφορα στάδια μέχρι να φτάσει στην μορφή που έχει σήμερα (Pekrun, 2006). Αρχικά, υπήρξε και αυτή μία θεωρία

στης οποίας το επίκεντρο βρισκόταν η μελέτη του άγχους, ενώ στη συνέχεια συμπεριελήφθηκαν υποθέσεις και παραδοχές για περισσότερα συναισθήματα επίτευξης. Η αξία της έγκειται στο γεγονός ότι δεν εξετάζει μόνο τα συναισθήματα που σχετίζονται με τα αποτελέσματα της επίτευξης (Schutz & Pekrun, 2007).

Κυρίαρχος όρος στη θεωρία «ελέγχου x αξίας» του Pekrun είναι τα «συναισθήματα επίτευξης» (achievement emotions). Με τον όρο συναισθήματα επίτευξης περιγράφονται τα συναισθήματα «που συνδέονται άμεσα με τις δραστηριότητες επίτευξης και ή τα αποτελέσματα της επίτευξης» (Schutz & Pekrun, 2007, σ. 15). Σύμφωνα με τον Heckhausen ως «επίτευξη» ορίζεται ως «η ποιότητα των δραστηριοτήτων ή των αποτελεσμάτων τους όπως αξιολογείται από ορισμένα πρότυπα άριστης επίδοσης» (οπ. αναφ. στο Schutz & Pekrun, 2007, σ. 15). Σύμφωνα με τη θεωρία του Pekrun τα συναισθήματα διακρίνονται σε αυτά που σχετίζονται με τις δραστηριότητες και σε αυτά που σχετίζονται με τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων (Schutz & Pekrun, 2007).

	ΘΕΤΙΚΑ		ΑΡΝΗΤΙΚΑ	
Εστίαση Αντικειμένου	Ενεργοποίηση	Απενεργοποίηση	Ενεργοποίηση	Απενεργοποίηση
Δραστηριότητα	Απόλαυση	Ξεκούραση	Θυμός Ματαιώση	Ανία
Αποτέλεσμα	Χαρά	Ικανοποίηση	Ανησυχία	Θλίψη
	Ελπίδα	Ανακούφιση	Ντροπή	Απογοήτευση
	Υπερηφάνεια		Ενοχή	Απελπισία
	Ευγνωμοσύνη		Θυμός	

Πίνακας 1: Ταξινόμηση συναισθημάτων επίτευξης τριών διαστάσεων (Schutz & Pekrun, 2007, σ. 16)

Όπως περιγράφεται η θεωρία ελέγχου x αξίας από τους Pekrun, Frenzel, Goetz και Perry στο βιβλίο «Emotion in Education» (2007), στο επίκεντρο της βρίσκονται τα συναισθήματα επίτευξης που αναδύονται. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τη θεωρία τα άτομα βιώνουν συγκεκριμένα συναισθήματα επίτευξης όταν νιώθουν ότι ελέγχουν ή όχι τις δραστηριότητες επίτευξης και τα αποτελέσματα αυτών των δραστηριοτήτων που θεωρούνται από τους ίδιους σημαντικά, υπονοώντας ότι οι εκτιμήσεις ελέγχου και αξίας είναι οι πιο καθοριστικοί παράγοντες αυτών των συναισθημάτων. Οι εκτιμήσεις τόσο του ελέγχου όσο και της αξίας είναι αναγκαίες, προκειμένου να υποκινηθεί ένα συναισθηματικό επίτευξης. Η αξία, επομένως, που δίνει το άτομο σε μία δραστηριότητα και τα αποτελέσματά της και ο έλεγχος που μπορεί να ασκήσει σε αυτή τη δραστηριότητα και το αποτέλεσμα της επηρεάζουν και τα συναισθήματα.

Οι εκτιμήσεις ελέγχου και αξίας όμως, δεν είναι πάντα σταθερές. Υπάρχουν παράγοντες που μπορούν να μεταβάλλουν αυτές τις εκτιμήσεις και στη συνέχεια να έχουν επιπτώσεις και στα συναισθήματα που θα προκύψουν. Αναλυτικότερα, οι εκτιμήσεις ελέγχου μπορούν να επηρεαστούν από τους στόχους που θέτει το κάθε άτομο για τον εαυτό του, ενώ οι εκτιμήσεις αξίας μπορούν να επηρεαστούν από τις προσωπικές πεποιθήσεις για τις αξίες που διαθέτει κάθε άτομο. Οι εκτιμήσεις ελέγχου και αξίας δεν αποτελούν τους μοναδικούς παράγοντες επιρροής των συναισθημάτων επίτευξης, καθώς τα συναισθήματα φαίνεται να επηρεάζονται άμεσα και από μη γνωστικούς παράγοντες, όπως είναι η ιδιοσυγκρασία του ατόμου. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι υπάρχουν και εξωτερικοί παράγοντες που έχουν επίδραση στις ατομικές εκτιμήσεις ελέγχου και αξίας και κατά συνέπεια στα συναισθήματα.

Τέτοιοι παράγοντες είναι η αλληλεπίδραση στην τάξη, το κοινωνικό περιβάλλον και το ευρύτερο κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο.

Τα συναισθήματα επίτευξης που θα αναδυθούν σε κάθε άτομο επιδρούν στην ακαδημαϊκή του επίδοση και στην εμπλοκή που θα επιδιώξει να έχει στη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, επηρεάζουν τις γνωστικές διαδικασίες, τα κίνητρα, τις στρατηγικές μάθησης και την αυτορρύθμιση ως προς τη μάθηση και κατά συνέπεια την επίδοση. Έπειτα, οι διαδικασίες μάθησης και τα αποτελέσματά τους επιδρούν ξανά με τη σειρά τους στα συναισθήματα, αλλά και στο περιβάλλον μέσα και έξω από την τάξη.

Συμπερασματικά, οι προηγούμενες σκέψεις, τα συναισθήματα και τα αποτελέσματά τους θεωρείται ότι συνδέονται με μία αιτιώδη συνάφεια με την πάροδο του χρόνου σύμφωνα με δυναμικά συστήματα. Οι υποθέσεις που προκύπτουν εξαιτίας αυτής της αιτιώδους σχέσης μπορούν να αξιοποιηθούν για τη ρύθμιση των συναισθημάτων αρχικά, αλλά και για το σχεδιασμό καταλληλότερων περιβαλλόντων μάθησης, που ενισχύουν τα συναισθήματα και κατά συνέπεια την επίδοση των μαθητών.

2. Κίνητρα μάθησης

2.1 Ορισμός Κινήτρων

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, τα κίνητρα επηρεάζονται από τα συναισθήματα, επομένως έχουν επιπτώσεις και στην επίδοση των μαθητών. Για το λόγο αυτό, θεωρείται σημαντικό να ενταχθούν και αυτά στην έρευνα. Είναι δύσκολο να δοθεί ένας και μόνο ορισμός για τα κίνητρα, καθώς είναι μία πολυδιάστατη έννοια. Τα κίνητρα σχετίζονται με βιολογικές, κοινωνικές, ψυχολογικές και γνωστικές παραμέτρους και κατευθύνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Fulmer & Frijters, 2009), γι' αυτό περιλαμβάνονται σε πολλές θεωρίες για τη μάθηση και την ανάπτυξη (Elliot, Kratochwill, Cook, & Travers, 2008). Το θεωρητικό υπόβαθρο, όπου απαντάται κάθε φορά ο όρος, καθορίζει και την ερμηνεία που δίνεται σε αυτόν.

Ο όρος «κίνητρα» (motives) περιλαμβάνει την έννοια της κίνησης και προέρχεται από το αρχαιοελληνικό ρήμα «κινέω-ώ» ή το αντίστοιχο λατινικό ρήμα «movere» (Shunk, Pintrich, & Meece, 2010). Σύμφωνα με την Κωσταρίδου – Ευκλείδη (1995), κίνητρο είναι οτιδήποτε ωθεί, παρακινεί ή παρασύρει το άτομο σε δράση. Κατά τη Νασιάκου (1982), κίνητρο ονομάζεται «μία αποκτημένη από τη μάθηση (την εμπειρία) μορφή που παίρνει η κινητήρια δύναμη, ένας τρόπος ικανοποίησης των βασικών αναγκών – τρόπος που πηγάζει από τη μάθηση, από τη γνώση – και είναι διαφορετικός για κάθε άνθρωπο» (σ. 91). Ενεργούν είτε εσωτερικά παρακινώντας το άτομο να δράσει είτε εξωτερικά ελκύοντάς το. Αποτελούν δηλαδή, εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως είναι για παράδειγμα τα ένστικτά, οι ορμές, οι επιθυμίες και τα συναισθήματα, αλλά και εξωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, για

πάραδειγμα οι αμοιβές, τα θέλητρα, οι απωθητικοί ερεθισμοί (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

Τα κίνητρα διακρίνονται σε εγγενή, δηλαδή αυτά που έχουν κληρονομική βάση και επίκτητα, αυτά που αποκτώνται μέσα από διαδικασίες μάθησης και αλληλεπίδρασης. Διακρίνονται επίσης, σε φυσιολογικά, βιολογικά και ψυχολογικά. Τα φυσιολογικά κίνητρα εξυπηρετούν τη λειτουργία του οργανισμού και τη σωματική ομοιόσταση, τα βιολογικά κίνητρα εξυπηρετούν την επιβίωση, τη συντήρηση και την αναπαραγωγή, ενώ τα ψυχολογικά κίνητρα σχετίζονται με το θυμικό, την προσωπικότητα και τις συναλλαγές του ατόμου με το περιβάλλον (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

2.2 Η επίδραση των κινήτρων στη μάθηση

Τα κίνητρα αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η καλλιέργεια του κινήτρου για μάθηση θα πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών, προκειμένου να επιτυγχάνουν μεγαλύτερη εμπλοκή στην εκπαιδευτική πράξη από τους μαθητές τους με στόχο την καλύτερη επίδοση, αλλά και να τους παρακινούν να επιζητούν και μόνοι τους τη μάθηση ακόμη και έξω από τα πλαίσια του σχολείου (Καψάλης, 1989). Τα κίνητρα για τη μάθηση αποτελούν παράγοντα επιρροής αυτών που θα μάθει κάποιος, του τρόπου που θα τα μάθει και του χρόνου που θα χρειαστεί για να τα μάθει. Όταν εγείρονται κίνητρα μάθησης για ένα διδακτικό αντικείμενο, οι μαθητές τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο σε δραστηριότητες που θεωρούν ότι θα τους βοηθήσουν να κατακτήσουν τη συγκεκριμένη γνώση. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η μάθηση. Για παράδειγμα, είναι πιο ενεργή η συμμετοχή τους στη διδασκαλία, αυξάνεται η προσοχή τους, εκφράζουν τις απορίες τους και φροντίζουν να μελετούν περισσότερο (Schunk et al, 2010).

Αναφορικά με το σχολείο, τα κίνητρα μπορεί να διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή. Η διαφοροποίηση αυτή είναι αποτέλεσμα των ψυχολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωση των κινήτρων μάθησης (Schunk et al, 2010). Τα κίνητρα μάθησης επηρεάζουν τις στρατηγικές μάθησης και τη συμπεριφορά, αλλά και τις γνωστικές διεργασίες που σχετίζονται με τη μάθηση και κατά συνέπεια επηρεάζουν την επίδοση (Elliot et al, 2008). Ωθούν τους μαθητές στη δράση κατευθύνοντας τη συμπεριφορά τους σε συγκεκριμένους στόχους, γεγονός που ενισχύει και τις πιθανότητες επίτευξης των στόχων αυτών (Schunk et al, 2010). Ωθούν τους μαθητές να προσπαθούν περισσότερο, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες να ξεκινήσουν κάποια δραστηριότητα, να αυξάνουν το βαθμό εμπλοκής σε δραστηριότητες που προωθούν την επίτευξη των στόχων τους, αλλά και την επιμονή που θα δείξουν στη διεκπεραίωση τους (Elliot et al, 2008). Η ύπαρξη κινήτρων για την κατάκτηση ενός γνωστικού αντικειμένου προμηνύει και μεγαλύτερη επιμονή σε δραστηριότητες που αφορούν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, ακόμη και αν προκύπτουν δυσκολίες σε αυτές τις δραστηριότητες. Ενδεικτικό της επιμονής των μαθητών είναι ο χρόνος που θα επιλέξουν να ασχοληθούν με κάποια έργα (Schunk et al, 2010).

Τα κίνητρα μάθησης βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν ανώτερες γνωστικές διεργασίες που αφορούν την επεξεργασία των πληροφοριών και την προσοχή, αλλά και να αξιοποιήσουν δεξιότητες και στρατηγικές που ήδη διαθέτουν (Elliot et al, 2008. Schunk et al, 2010). Τέλος, όσο περισσότερο είναι κινητοποιημένοι οι μαθητές για την επίτευξη ενός στόχου, τόσο μεγαλύτερη θα είναι και η ικανοποίηση που θα βιώσουν από την επίτευξή του, ενώ αντίστοιχα μεγαλύτερη θα είναι και η απογοήτευση από μία ενδεχόμενη

αποτυχία (Elliot et al, 2008). Στο σημείο αυτό γίνεται φανερή και η άμεση σύνδεση των κινήτρων με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, αναμένεται οι μαθητές με αυξημένα κίνητρα μάθησης να παρουσιάζουν και καλύτερες επιδόσεις. Αντίθετα, οι μαθητές που δεν διαθέτουν κίνητρα για τη μάθηση δεν εστιάζουν την προσοχή τους στο αντικείμενο διδασκαλίας, δεν επικεντρώνονται σε αυτό και δεν καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια να το κατακτήσουν, αποφεύγουν να εμπλακούν σε δύσκολες δραστηριότητες, ενώ παραιτούνται πιο εύκολα (Elliot et al, 2008. Schunk et al, 2010). Επομένως, η μάθηση και η επίδοση επηρεάζονται αρνητικά (Schunk et al, 2010).

Συμπερασματικά, είναι εμφανές ότι υπάρχει μία αμφίδρομη σχέση εξάρτησης ανάμεσα στα κίνητρα από τη μία και τη μάθηση και την επίδοση από την άλλη. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με αυξημένα κίνητρα επιδιώκουν τη μάθηση και όταν την επιτύχουν, επιβεβαιώνουν τις ικανότητές τους και εισπράττουν ικανοποίηση. Αυτή η επιβεβαίωση λειτουργεί ως ανατροφοδότηση, ώστε να θέσουν νέους στόχους και να συνεχίσουν να επιδιώκουν τη μάθηση. Επομένως, τα κίνητρα επηρεάζουν τη μάθηση και την επίδοση, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τη διατήρηση και την ενίσχυση των κινήτρων (Schunk et al, 2010).

2.3 Θεωρίες κινήτρων

Στην αρχή του κεφαλαίου αναφέρθηκε ότι το περιεχόμενο της έννοιας των κινήτρων διαφοροποιείται ανάλογα με το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. Σκόπιμο θεωρείται για το λόγο αυτό, να γίνει μία περιγραφή των βασικότερων θεωριών που σχετίζονται με τα κίνητρα μάθησης. Αρχικά, θα

γίνει μία πιο σύντομη αναφορά σε θεωρίες γνωστικής συνέπειας, ανθρωπιστικές θεωρίες και θεωρίες προσανατολισμού στόχων. Ακολουθεί πιο εκτενέστερη περιγραφή της θεωρίας προσδοκίας – αξίας, της θεωρία αιτιακών αποδόσεων και της Κοινωνικής – γνωστικής θεωρίας, ενώ τέλος, θα γίνει πιο αναλυτική περιγραφή της θεωρία αυτοπροσδιορισμού.

2.3.1 Θεωρίες γνωστικής συνέπειας

Κοινή βάση των θεωριών γνωστικής συνέπειας αποτελεί η αρχή ότι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ γνώσεων, δηλαδή η γνωστική σύγκρουση, η αβεβαιότητα και η ασυνέπεια, που λαμβάνουν χώρα κατά τις γνωστικές διεργασίες, μπορούν να λειτουργήσουν ως κίνητρα. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές κινητοποιούν τη συμπεριφορά εξαιτίας της διάστασης που δημιουργείται ανάμεσα σε όσα ήδη γνωρίζει το άτομο και στην πραγματική κατάσταση που καλείται να αντιμετωπίσει (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012). Βασικές θεωρίες είναι η «θεωρία ισορροπίας» του Heider και η «θεωρία γνωστικής δυσαρμονίας» του Festinger (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

2.3.2 Ανθρωπιστικές θεωρίες

Στο επίκεντρο των ανθρωπιστικών θεωριών βρίσκονται ψυχολογικά χαρακτηριστικά, όπως είναι οι ανάγκες και η ικανοποίησή τους. Κίνητρο αποτελεί δηλαδή η τάση για ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012). Το άτομο επιδιώκει να αναπτύξει στο μέγιστο όλες τις ικανότητες και δυνατότητές του (Schunk et al, 2010). Βασικός εκπρόσωπος των ανθρωπιστικών θεωριών υπήρξε ο Rogers με τη θεωρία ενεργοποίησης – αυτοπραγμάτωσης και ο Maslow με τη θεωρία ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

2.3.3 Θεωρίες προσανατολισμού στόχων

Οι στόχοι μπορούν να θεωρηθούν ως μία διάσταση των κινήτρων, καθώς αποτελούν καταστάσεις τις οποίες το ίδιο το άτομο επιλέγει και θέλει να πετύχει, με αποτέλεσμα να ωθείται σε δράση, να κινητοποιείται (Schunk et al, 2010). Αποτελούν κινητήριο δύναμη και μπορούν να καθορίσουν τη συμπεριφορά και την προσπάθεια για την επίτευξή τους. Το άτομο που θέτει τους στόχους είναι υπεύθυνο για την επίτευξή τους και μέσα από αυτή τη διαδικασία επίτευξης μπορεί να επιβεβαιώσει και τις ικανότητές του και να διαμορφώσει μία άποψη για την ίδια την εικόνα του και την αξία του. Η αυτοαντίληψη λειτουργεί ως κίνητρο για την επίτευξη του στόχου, τη δέσμευση σε αυτόν και την προσπάθεια που θα καταβληθεί για την ολοκλήρωσή του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012). Οι στόχοι επίτευξης κινητοποιούν τους μαθητές, ενώ όσο λειτουργούν με μία μακροπρόθεσμη προοπτική για το μέλλον, εμφανίζουν πιο έντονη προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

2.3.4 Θεωρία προσδοκίας – αξίας

Στη θεωρία προσδοκίας – αξίας των Eccles και Wigfield, η προσδοκία και η αξία αποτελούν τις βασικές έννοιες (Schunk et al, 2010). Η προσδοκία της επιτυχίας και η αξία που προσδίδεται στο κάθε έργο μπορούν να επηρεάσουν και τη συμπεριφορά που θα εκδηλώσουν οι μαθητές για την επίτευξη του έργου. Με τον όρο «προσδοκία» νοούνται οι ιδέες που διατηρούν τα άτομα για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους αναφορικά με την επιτυχή εκτέλεση του έργου. Από την άλλη, ο όρος «αξία» αντανακλά τους προσωπικούς λόγους που δεσμεύουν τον καθένα να εμπλακεί με ένα έργο. Η αξία επίτευξης, δηλαδή η σπουδαιότητα επιτυχούς ολοκλήρωσης ενός έργου, η εσωτερική αξία, που αποτυπώνει το ενδιαφέρον του ατόμου για όσα περιλαμβάνει το έργο, η αξία

χρησιμότητας, το κατά πόσο η επιτέλεση αυτού του έργου εξυπηρετεί τους μελλοντικούς του στόχους και οι πεποιθήσεις κόστους, δηλαδή οι αρνητικές επιπτώσεις από την εμπλοκή στο έργο, αποτελούν τα συστατικά μέρη της διαδικασίας για τον καθορισμό της αξίας ενός έργου (Schunk et al, 2010). Υψηλότερη αξία αποδίδεται από τους μαθητές σε εκείνα τα έργα που θεωρούν ότι διαθέτουν τις ικανότητες να ολοκληρώσουν επιτυχώς, ενώ αντίθετα τείνουν να μειώνουν την αξία των έργων που πιστεύουν ότι δεν θα καταφέρουν να φέρουν εις πέρας. Η υψηλή αξία και οι θετικές προσδοκίες από ένα έργο δεσμεύουν περισσότερο το άτομο στην επιτέλεσή του έργου αυτού, με αποτέλεσμα να το κινητοποιούν και κατά συνέπεια να καταβάλλει πιο έντονη και συστηματική προσπάθεια (Schunk et al, 2010).

2.3.5 Θεωρία αιτιακών αποδόσεων

Μία ακόμη θεωρία για τα κίνητρα είναι η θεωρία αιτιακών αποδόσεων, στις οποίας τη διαμόρφωση άσκησε ιδιαίτερη επιρροή ο Bernard Weiner (όπ. ανάφ. στο Schunk et al, 2010). Κεντρική ιδέα της θεωρίας του Weiner αποτελεί η άποψη ότι οι άνθρωποι σκέφτονται λογικά και παίρνουν αποφάσεις, ενώ υιοθετεί δύο υποθέσεις (Schunk et al, 2010). Αρχικά, τα άτομα κινητοποιούνται από την τάση τους να κατανοήσουν και να ελέγξουν το περιβάλλον, τον εαυτό τους και τους άλλους. Στην προσπάθειά τους αυτή για την κατάκτηση της γνώσης όμως, προσπαθούν να κατανοήσουν το λόγο που συμβαίνουν όσα συμβαίνουν στο περιβάλλον τους και τους λόγους που φέρονται όπως φέρονται οι ίδιοι και οι συνάνθρωποί τους.

Η δημιουργία των αιτιακών αποδόσεων ξεκινά από τις κρίσεις των ατόμων για τις αιτίες είτε της επιτυχίας είτε της αποτυχίας σε κάποιο έργο. Οι παράγοντες του περιβάλλοντος (π.χ. η άποψη του εκπαιδευτικού για την επίδοση κάποιου

μαθητή, η επίδοση των υπόλοιπων μαθητών) και οι προσωπικοί παράγοντες (π.χ. προηγούμενες πεποιθήσεις που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους με βάση τις οποίες προκαταλαμβάνουν τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους) διαμορφώνουν τις αιτιακές αποδόσεις (Schunk et al, 2010). Οι αιτιακές αποδόσεις που διαμορφώνονται είναι οι αιτίες που αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο, συνεπώς, είναι πιθανό να μην αποτελούν πραγματικές αιτίες (Schunk et al, 2010). Η ικανότητα, η τύχη, ο βαθμός δυσκολίας του έργου, η προσπάθεια που καταβλήθηκε αποτελούν τις πιο συχνές αιτίες που αποδίδεται η επιτυχία ή η αποτυχία σε κάποιο έργο (Elliot et al, 2008).

Οι αιτιακές αποδόσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν με βάση τρεις διαστάσεις: της σταθερότητας (κατά πόσο η αιτία θα παραμείνει σταθερή στο χρόνο), του τόπου (εσωτερική ή εξωτερική αιτία ως προς το άτομο) και του ελέγχου (ελεγχόμενη ή μη αιτία από το άτομο) (Schunk et al, 2010). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι αιτιακές αποδόσεις επηρεάζουν τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά (Schunk et al, 2010). Για παράδειγμα, η διάσταση του ελέγχου συνδέεται με το συναίσθημα της αυτό-εκτίμησης, ενώ συναισθήματα όπως η ενοχή με τη διάσταση του ελέγχου. Τέλος, τα θετικά συναισθήματα και οι υψηλές προσδοκίες θα οδηγήσουν το άτομο σε συμπεριφορές με περισσότερα κίνητρα, καθώς θα προσπαθούν και θα επιμένουν στην επιτυχή ολοκλήρωση του έργου με το οποίο απασχολούνται.

2.3.6 Κοινωνική – γνωστική Θεωρία

Η κοινωνική – γνωστική θεωρία του Bandura έχει στο επίκεντρό της την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στη συμπεριφορά του ατόμου (όπ. ανάφ. στο Schunk et al, 2010). Οι αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε προσωπικούς, συμπεριφορικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες αποτελούν

την κεντρική ιδέα της θεωρίας για την ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αλλά και παράγοντες κινητοποίησής της. Σημαντική όμως, είναι και η συμβολή των αυτοαντιλήψεων, κυρίως της αυτό-αποτελεσματικότητας (Schunk et al, 2010).

Σύμφωνα με την κοινωνική – γνωστική θεωρία, η μάθηση αποδίδεται στην παρατήρηση προτύπων. Η συμπεριφορά που έχει παρατηρηθεί θα εκδηλωθεί τη στιγμή που το άτομο θα έχει το κίνητρο να το κάνει. Η μίμηση προτύπων οδηγεί το άτομο σε αλλαγές γνωστικές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές (Schunk et al, 2010). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποτελέσουν με τη συμπεριφορά τους πρότυπα μίμησης για τους μαθητές και ενισχύοντας τις κατάλληλες ενέργειες να δημιουργήσουν τα κίνητρα για την εκδήλωση ανάλογων συμπεριφορών από τους μαθητές (Elliot et al, 2008).

Τα άτομα πέρα από τις συμπεριφορές, παρατηρούν και τις συνέπειες αυτών. Οι συνέπειες μίας συμπεριφοράς μπορούν να αποτελέσουν μία ισχυρή κινητήριο δύναμη, προκειμένου οι παρατηρητές να υιοθετήσουν τη συμπεριφορά και να την εκδηλώσουν, μέσω των επιδράσεων στην αυτο-αποτελεσματικότητα και τις προσδοκίες που αφορούν τα αποτελέσματα (Schunk et al, 2010). Για τον Bandura επομένως, τα κίνητρα είναι μία συμπεριφορά για την επίτευξη ενός στόχου που δημιουργείται και υιοθετείται από τις προσδοκίες για τα αποτελέσματα των ενεργειών και από την ιδέα για την αυτό-αποτελεσματικότητα αναφορικά με τη διεκπεραίωση αυτών των ενεργειών (Schunk et al, 2010).

2.3.7 Θεωρία αυτοπροσδιορισμού

Η θεωρία αυτοπροσδιορισμού των Ryan και Deci εστιάζει την προσοχή της στη αξία των εσωτερικών κινήτρων, τα οποία θεωρεί έμφυτα. Στο επίκεντρο

της θεωρίας βρίσκεται η ιδέα ότι οι άνθρωποι έχουν την ανάγκη να είναι αυτόνομοι και να εμπλέκονται σε δραστηριότητες γιατί οι ίδιοι το επιθυμούν (Ryan & Deci, 2000). Βασική έννοια της θεωρίας είναι ο αυτοπροσδιορισμός, που δηλώνει τον τρόπο που τα άτομα χρησιμοποιούν τη θέλησή τους, κάνουν τις επιλογές τους, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους. Απαραίτητες προϋποθέσεις αποτελούν η γνώση του εαυτού, των ικανοτήτων και των ορίων του, η επιλογή και η γνώση των διαθέσιμων και εφικτών τρόπων ικανοποίησης των αναγκών (Schunk et al, 2010). Τα εσωτερικά κίνητρα οδηγούν τα άτομα στην αναζήτηση και τον έλεγχο προκλήσεων.

Οι Ryan και Deci (2000) υποστηρίζουν την ύπαρξη τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών που καθορίζουν τη συμπεριφορά. Αυτές είναι η ανάγκη για αυτονομία, η ανάγκη για επάρκεια και η ανάγκη για το αίσθημα του «ανήκειν» ή «σχετίζεσθαι». Η ανάγκη για αυτονομία αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να βιώνει αισθήματα αυτονομίας και ελέγχου. Έχουν ανάγκη να νιώθουν ότι έχουν τη δυνατότητα να κάνουν μόνοι τις επιλογές τους. Η ανάγκη της επάρκειας σχετίζεται με την ανάγκη των ατόμων να νιώθουν επαρκή στις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους, αλλά και με το ευρύτερο περιβάλλον. Όσον αφορά την τελευταία βασική ανάγκη, την ικανοποίηση του αισθήματος του «σχετίζεσθαι», αυτή αναφέρεται στην ανάγκη των ατόμων να νιώθουν ότι ανήκουν σε μία ομάδα.

Σύμφωνα με τη θεωρία, τα εσωτερικά κίνητρα θα μειωθούν σε περίπτωση που τα άτομα νιώσουν ότι οι πράξεις τους προσδιορίζονται από εξωτερικούς παράγοντες και αναστέλλεται η ικανοποίηση της αυτόνομης διαχείρισης (Schunk et al, 2010). Διακρίνονται δύο τύποι κινήτρων, αυτόνομα και

ελεγχόμενα κίνητρα, που οδηγούν τα άτομα σε αυτόνομη παρότρυνση, δηλαδή την αυτόβουλη δράση του ατόμου, που απορρέει από τον αυτοπροσδιορισμό του και βασίζεται σε εσωτερικά κίνητρα και σε ελεγχόμενη παρότρυνση, δηλαδή την ετεροκαθοριζόμενη δράση του ατόμου και βασίζεται σε εξωτερικά κίνητρα (Ryan & Deci, 2000). Η έμφυτη επομένως, ανάγκη των ατόμων για την ικανοποίηση των τριών αυτών αναγκών ενισχύει τα κίνητρα.

2.4 Διάκριση εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων

Στη συνέχεια παρουσιάζεται μία διάκριση των κινήτρων σε εσωτερικά και εξωτερικά, η οποία σχετίζεται άμεσα με τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Elliot et al, 2008. Schunk et al, 2010). Εσωτερικά κίνητρα έχουν οι μαθητές που επιδιώκουν να μάθουν χωρίς να πιεστούν από κάποιον εξωτερικό παράγοντα. Αποφασίζουν οι ίδιοι να ασχοληθούν με κάποιο έργο, επειδή το βρίσκουν ενδιαφέρον και αντλούν χαρά και ικανοποίηση από αυτή την ενασχόληση. Απώτερος στόχος είναι η εσωτερική ικανοποίηση και η πλήρωση της αίσθησης της αυτονομίας και της επάρκειας. Από την άλλη πλευρά, εξωτερικά κίνητρα διαθέτουν οι μαθητές, οι οποίοι εμπλέκονται με κάποια δραστηριότητα ως μέσο για την επίτευξη ενός εξωτερικού σκοπού. Ως εξωτερικοί σκοποί μπορούν να λειτουργήσουν οι βαθμοί, τα βραβεία, η αποφυγή της τιμωρίας (Elliot et al, 2008). Σύμφωνα με την βαθμό αυτονομίας που προσφέρουν στο άτομο, διακρίνονται τέσσερις επιμέρους τύποι εξωτερικής κινητοποίησης, η εξωτερική ρύθμιση, η ενδοπροβολή, η αναγνώριση και η ενσωμάτωση. Η εξωτερική ρύθμιση αποτελεί τον τύπο εξωτερικής κινητοποίησης που προσφέρει τη λιγότερη αυτονομία και η ενσωμάτωση τον τύπο εξωτερικής κινητοποίησης με την περισσότερη αυτονομία (Ryan & Deci, 2000).

3. Αναγνωστική κατανόηση

3.1 Γενικές πληροφορίες για την αναγνωστική λειτουργία

Η εκμάθηση της ανάγνωσης αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης από την πρώτη στιγμή που το παιδί εισάγεται σε αυτή, αλλά και σε όλη τη διάρκειά της. Η σωστή εκμάθηση της ανάγνωσης είναι ένας από τους κύριους παράγοντες για την επιτυχία ενός μαθητή στην εκπαιδευτική του πορεία, αλλά και τη μετέπειτα επιτυχία του ατόμου, καθώς αποτελεί το βασικό μέσο για την πρόσβασή του σε πηγές γνώσεις. Επομένως, η ικανότητα ανάγνωσης ακολουθεί το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του και της εκπαίδευσης, άρα η σωστή εκμάθησή της κρίνεται απαραίτητη.

Η αναγνωστική λειτουργία ορίζεται ως η ικανότητα ανάγνωσης, κατανόησης, ερμηνείας και χρήσης πληροφοριών και ιδεών άμεσα ή έμμεσα δηλωμένων ή και υπονοουμένων σε διάφορα είδη κειμένων (Κουτσελίνη, 1993). Είναι μία σύνθετη επομένως, ικανότητα, όπου δεν είναι αρκετό μόνο να μπορεί να διαβάσει κάποιος ένα κείμενο, αλλά να το καταλαβαίνει κιόλας και να είναι ικανός να επεξεργάζεται με διάφορους τρόπους τις πληροφορίες που λαμβάνει. Σύμφωνα με την Καζάζη (2003), ο σκοπός της ανάγνωσης μπορεί να διαιρεθεί σε πέντε επίπεδα. Τα επίπεδα αυτά είναι: 1. Το επίπεδο της επικοινωνίας, όπου ο αναγνώστης αποκωδικοποιεί τα σύμβολα και ερμηνεύει το κείμενο, 2. Το επίπεδο της μάθησης, όπου η ανάγνωση στοχεύει στην απόκτηση γνώσης, 3. Το επίπεδο της άντλησης πληροφοριών, όπου ο αναγνώστης αξιοποιεί και τις προϋπάρχουσες γνώσεις του κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, 4. Το επίπεδο της ευχαρίστησης, όταν το άτομο λαμβάνει ευχαρίστηση μέσα από το κείμενο που διαβάσει και 5. Το επίπεδο του ενδιαφέροντος, όταν ο αναγνώστης

διαβάζει κείμενα τα οποία άπτονται των ενδιαφερόντων του με απώτερο σκοπό όμως, την ενημέρωση και την ικανοποίηση της περιέργειάς του.

Η αναγνωστική λειτουργία αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία, είναι επομένως φυσικό να απαιτούνται και κάποιες γνωστικές λειτουργίες για να εξασφαλιστεί η επιτυχία στην ανάγνωση. Δύο είναι οι βασικές γνωστικές λειτουργίες που απαιτούνται για την επιτυχία στην ανάγνωση και μάλιστα σχετίζονται μεταξύ τους, η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση (Πόρποδας, 2002). Η αποκωδικοποίηση των συμβόλων αποτελεί μία εξωτερική διεργασία και στηρίζεται στη μίμηση. Εκφράζει την τεχνική, αναγνωριστική και μεταφραστική διαδικασία της ανάγνωσης. Από την άλλη πλευρά, η κατανόηση αποτελεί μία εσωτερική διαδικασία, η οποία στηρίζεται στη διανόηση και αναφέρεται στη νοηματική διαδικασία της ανάγνωσης. Ο αναγνώστης δίνει δηλαδή νόημα σε αυτό που διαβάζει. Επομένως, συνδυάζονται εξωτερική και εσωτερική διεργασία, ενώ ο αναγνώστης ξεκινά από την εξωτερική, την αποκωδικοποίηση, και προχωρεί στην εσωτερική διαδικασία, την κατανόηση. Στη συνέχεια, αναλύονται τα δύο επίπεδα της ανάγνωσης, αποκωδικοποίηση και κατανόηση, δίνοντας έμφαση κυρίως στην αναγνωστική κατανόηση που αφορά την παρούσα εργασία.

3.2 Αποκωδικοποίηση

Το πρώτο και βασικό στάδιο της ανάγνωσης είναι η απόκωδικοποίηση. Αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης και συνίσταται στην ταύτιση των γραπτών συμβόλων και στην αναγνώριση λέξεων (Πόρποδας, 2002). Κατά την Παντελιάδου (2011), η αποκωδικοποίηση περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων της

αλφαβήτου και το μετασχηματισμό τους σε φωνητικό μήνυμα. Αποτελεί μία γνωστική λειτουργία η εκμάθηση της οποίας συντελείται από την πρώτη κιόλας σχολική ηλικία και με το πέρασμα των χρόνων αυτοματοποιείται.

Βασική προϋπόθεση αποτελεί η γνώση του ορθογραφικού συστήματος. Πέρα από αυτό όμως, είναι και η γνώση ότι η αντίστοιχη προφορική λέξη αποτελείται από φωνημικές μονάδες, οι οποίες αναπαριστώνται από γραπτά σύμβολα (Πολυχρόνη, 2011). Αυτό σημαίνει ότι για να μάθει το παιδί να διαβάζει και να γράψει, πρέπει πρώτα να συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε φωνολογικές μονάδες. Αυτές οι φωνολογικές μονάδες, τα φωνήματα, αποτυπώνονται με κάποια σύμβολα. Κατά συνέπεια, για να περάσει ένα παιδί ομαλά από τον προφορικό λόγο στον γραπτό, πρέπει να έχει αναπτυγμένη την φωνολογική του επίγνωση. Πρέπει λοιπόν, ο μαθητής να έχει εξασκηθεί στην αντιστοίχιση των φωνημάτων με τα σύμβολα, στην προσπάθειά του να αναγνωρίσει μία λέξη, αποκωδικοποιεί αυτά τα σύμβολα αυτόματα, τα αναλύει και τα συνθέτει πάλι αυτόματα και πολύ γρήγορα μπορεί να προφέρει τη λέξη που βλέπει (Πόρποδας, 2002).

3.3 Αναγνωστική κατανόηση

Η δεξιότητα της αποκωδικοποίησης μπορεί να είναι απαραίτητη για την αναγνωστική διαδικασία, δεν είναι όμως αρκετή. Ιδιαίτερα σε επίπεδο πρότασης και κειμένου, η κατάκτηση του νοήματος είναι καθοριστικής σημασίας, αφού αποτελεί και τον απώτερο στόχο της ανάγνωσης (Παντελιάδου, 2011). Η αναγνωστική κατανόηση είναι το αποτέλεσμα της νοητικής διεργασίας που ονομάζεται νοηματική προσπέλαση ενός κειμένου, η επικοινωνία του νοήματός του (Κουλουμπαρίτση, 2003). Η κατανόηση ενός

κειμένου συντελείται μέσω της δόμησης μεμονωμένων εννοιών των λέξεων του κειμένου και της συσχέτισης των εννοιών αυτών μεταξύ τους, αλλά και της δόμησης μιας νοητικής αναπαράστασης του κειμένου με βάση τις πληροφορίες που παρέχει και τις προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη (Πόρποδας, 2002). Έτσι, ο αποτελεσματικός αναγνώστης είναι σε θέση να αντιληφθεί τα νοήματα του κειμένου που διαβάζει και να μην τα παρερμηνεύει. Η επιτυχία ή η αποτυχία της μάθησης κρίνεται από το επίπεδο της κατανόησης των πληροφοριών.

3.3.1 Οι διαστάσεις της αναγνωστικής κατανόησης

Η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία. Περιλαμβάνει διαδικασίες από την απλή επεξεργασία της λέξης ως διαδικασίες σύνθετης κριτικής σκέψεις. Όπως περιγράφει η Παντελιάδου (2011), η κατανόηση έχει τις ακόλουθες διαστάσεις:

- **Ανάπτυξη λεξιλογίου:** Η γνώση του λεξιλογίου και η ικανότητα αποκωδικοποίησης και πρόσβασης στον σημασιολογικό κώδικα. Ο αποτελεσματικός αναγνώστης είναι ικανός να προφέρει τις λέξεις, να τις ερμηνεύσει και να χρησιμοποιεί διορθωτικές στρατηγικές σε περιπτώσεις που αντιμετωπίζει προβλήματα στην κατανόηση.
- **Κυριολεκτική κατανόηση:** Αφορά την ικανότητα του αναγνώστη να διακρίνει τις σημαντικές πληροφορίες από τις δευτερεύουσες και να τις ανακαλεί με τη χρονική σειρά που τις συνάντησε στο κείμενο.
- **Ερμηνευτική κατανόηση:** Στη φάση αυτή αναπτύσσεται ενεργητική αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο. Ενεργοποιούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις του και είναι σε θέση να τις συσχετίζει με τις νέες

πληροφορίες που δέχεται με απώτερο στόχο να διαμορφώσει υποθέσεις, να συνδυάσει τα νοήματα του κειμένου, να εξάγει συμπεράσματα και να διαμορφώσει την προσωπική του άποψη για αυτά που διαβάζει.

- **Κριτική κατανόηση:** Απαραίτητη προϋπόθεση στη διάσταση αυτή είναι η εμπλοκή της κριτικής ικανότητας του αναγνώστη. Εξετάζει κριτικά το κείμενο που διαβάζει με βάση τις εμπειρίες του και τις προσωπικές του αξίες και ελέγχει τις πληροφορίες, εξετάζει τα νοήματα και τους χαρακτήρες, αλλά και τις προθέσεις του συγγραφέα.
- **Αντανάκλαση-αποτίμηση:** Στη διάσταση αυτή καλλιεργείται η συναισθηματική και αισθητική ευαισθησία του αναγνώστη, ο οποίος αφού διαβάσει ένα κείμενο, στρέφεται στον εσωτερικό του κόσμο και ελέγχει τα συναισθήματα και τις ιδέες που γεννήθηκαν από την ανάγνωση. Γίνεται, επομένως, μία αποτίμηση του κειμένου αναφορικά με τον ίδιο του τον εαυτό.

3.3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση

Η αναγνωστική κατανόηση, όπως ήδη περιγράφηκε, αποτελεί μία πολυδιάστατη και σύνθετη διαδικασία. Η επιτυχία της εξαρτάται από δεξιότητες βασικού και ανώτερου επιπέδου, που πρέπει να διαθέτει ο ίδιος ο αναγνώστης, καθώς και από παράγοντες που αφορούν το κείμενο που πραγματεύεται ο αναγνώστης, αλλά και τις γενικότερες συνθήκες του περιβάλλοντος. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την αναγνωστική κατανόηση, ξεκινώντας από αυτούς που σχετίζονται με τον αναγνώστη.

Ο αναγνώστης θα πρέπει να διαθέτει την κατάλληλη πνευματική ωριμότητα, προκειμένου να ενασχοληθεί με τη διαδικασία της ανάγνωσης και να μπορεί να ανταπεξέλθει σε αυτή. Η ηλικία των έξι ετών έχει χαρακτηριστεί κατάλληλη για την έναρξη της ενασχόλησης του παιδιού με την ανάγνωση και τη γραφή (Πόρποδας, 2002). Η νοητική ικανότητα του μαθητή μπορεί να επηρεάσει την τη διαδικασία κατάκτησης της ανάγνωσης, καθώς επηρεάζει την κατάκτηση της δεξιότητας της αποκωδικοποίησης και της άντλησης νοημάτων από το κείμενο.

Όπως ήδη έχει σχολιαστεί, η δεξιότητα της αποκωδικοποίησης των λέξεων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αναγνωστική κατανόηση και μάλιστα αποτελεί τη βάση για την επίτευξή της. Η φωνολογική επίγνωση, η μορφολογία, η σημασιολογία, η πραγματολογία και η σύνταξη αποτελούν δεξιότητες που μπορούν να επηρεάσουν τη δόμηση του νοήματος (Παντελιάδου, 2011. Πολυχρόνη, 2011). Υποστηρίζουν δε, ότι η επίδραση που ασκεί η φωνολογική επίγνωση στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας είναι σημαντική και μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για την επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση και τη γραφή.

Η ευχέρεια στην ανάγνωση και η γνώση λεξιλογίου αποτελούν παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την αναγνωστική κατανόηση (Minskoff, 2005). Αναφορικά με την ευχέρεια, είναι φυσικό όταν ο αναγνώστης έχει την ικανότητα να διαβάζει ένα κείμενο με ακρίβεια και ευκολία και η διαδικασία αυτή γίνεται αυτόματα, χωρίς να αναλώνεται στην αναγνώριση των λέξεων, τότε έχει τη δυνατότητα να ασχοληθεί με τη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου. Εν συνεχεία, η γνώση του λεξιλογίου ενισχύει τις φωνολογικές,

ορθογραφικές και σημασιολογικές δεξιότητες του αναγνώστη και συμβάλλει στην πιο γρήγορη αναγνώριση των λέξεων.

Άλλος ένας ακόμη παράγοντας που σχετίζεται με τον αναγνώστη, είναι η προϋπάρχουσα γνώση του. Κατά τη διάρκεια που ο αναγνώστης επεξεργάζεται ένα κείμενο, ενεργοποιούνται τα γνωστικά σχήματα που ήδη έχει διαμορφώσει και τα οποία πλέον συσχετίζει με τις νέες πληροφορίες που προσλαμβάνει με απώτερο στόχο τη δόμηση νέας γνώσης (Πόρποδας, 2002). Η νέα γνώση δομείται πάνω στην προηγούμενη, ενώ παράλληλα αποτελεί και βάση για κάθε επόμενη γνώση. Όταν ένα κείμενο αφορά ένα συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο, η προϋπάρχουσα γνώση μπορεί να καθορίσει και τη ποσότητα και την ποιότητα της νέας γνώσης, καθώς ένας αναγνώστης με πλούσιο σχετικό γνωστικό υπόβαθρο είναι σε θέση να κατανοήσει αποτελεσματικότερα το κείμενο που ασχολείται (Πόρποδας, 2002). Η προϋπάρχουσα γνώση συνδέεται και άμεσα με τη μνημονική συγκράτηση. Προκειμένου ο αναγνώστης να έχει πρόσβαση σε προηγούμενη γνώση, θα πρέπει να μπορεί και να τη συγκρατήσει στη μακρόχρονη μνήμη του, ενώ όσο βαθύτερη είναι η επεξεργασία πληροφοριών, τόσο μεγαλύτερο είναι και το επίπεδο της κατανόησης και κατά συνέπεια η μνημονική συγκράτηση των πληροφοριών (Πόρποδας, 2002).

Χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού αναγνώστη αποτελεί και η χρήση ποικίλων στρατηγικών καθ' όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης. Επιλέγει τις κατάλληλες στρατηγικές για την για την επεξεργασία του κειμένου, ώστε να επιτύχει τη βαθύτερη κατανόηση. Η χρήση στρατηγικών και γενικότερα η αναγνωστική κατανόηση επηρεάζεται από τα κίνητρα του αναγνώστη. Είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά, τα κίνητρα μπορούν επηρεάσουν την αναγνωστική κατανόηση. Όταν ο αναγνώστης ενεργεί με βάση εσωτερικά κίνητρα, αντλεί

από το έργο και αισθήματα ευχαρίστησης, τα οποία με τη σειρά τους είναι ικανά να αυξήσουν την αναγνωστική κατανόηση (Pekrun et al,2002).

Προχωρώντας στους παράγοντες που σχετίζονται με το κείμενο και μπορούν να επηρεάσουν την αναγνωστική κατανόηση, εξετάζονται η φύση του κειμένου, η παρουσία συνοχής στο κείμενο και το κειμενικό είδος (Πόρποδας, 2002). Αρχικά, η φύση του κειμένου αφορά το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στο κείμενο, η συντακτική του δομή, η παρουσία εικόνων που μπορούν να το καταστήσουν πιο προσιτό στον αναγνώστη. Σημαντική είναι η ύπαρξη συνοχής στο κείμενο, καθώς διευκολύνει τη ροή των νοημάτων και την αλληλουχία των ιδεών, με αποτέλεσμα ο αναγνώστης να μπορεί να τα ακολουθεί με μεγαλύτερη ευχέρεια και να τα επεξεργάζεται. Το κειμενικό είδος αφορά τον τρόπο που αναπτύσσεται το περιεχόμενο του κειμένου και μπορεί να είναι αφηγηματικού ή πληροφοριακού χαρακτήρα, γεγονός που μπορεί να διευκολύνει ή να δυσχεραίνει την ενασχόληση των μαθητών με κάποιο από αυτά. Γενικότερα, τα αφηγηματικά κείμενα φαίνεται να είναι στην αρχή πιο οικεία στους μαθητές, καθώς τα κείμενα πληροφοριακού χαρακτήρα προϋποθέτουν την αξιοποίηση και ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων (Minskoff, 2005).

Τέλος, οι παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση και σχετίζονται με το περιβάλλον, είναι το ίδιο το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον οι μαθητές περνούν αρκετές ώρες, θα πρέπει λοιπόν, η οργάνωσή του να είναι τέτοια ώστε να παρακινεί τους μαθητές να ενασχοληθούν με δραστηριότητες ανάγνωσης, αλλά και διατίθεται και το κατάλληλο υλικό (Παντελιάδου, 2011). Σημαντική παράμετρος αποτελεί και ο βαθμός κοινωνικής αλληλεπίδρασης και το γενικότερο κλίμα της τάξης.

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011), όταν ο εκπαιδευτικός αναθέτει δραστηριότητες που εξυπηρετούν συγκεκριμένους σκοπούς και απευθύνονται σε ακροατήριο, ωθεί τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα της επικοινωνιακή αξία της ανάγνωσης.

Ανακεφαλαιώνοντας, σύμφωνα με την έρευνα των Wigfield, Guthrie, Tonks και Perencevich (2004), παράγοντες επιρροής της αναγνωστικής κατανόησης είναι τα εγγενή κίνητρα, οι στόχοι επίτευξης του έργου, η αίσθηση αξιοσύνης, το προσωπικό ενδιαφέρον και οι στάσεις του ατόμου για την ανάγνωση. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί η έρευνα των Best, Ozuru, Floyd και McNamara (2006), οι οποίοι αναγνωρίζουν ότι η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί μία δεξιότητα που αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια των σχολικών ετών, τα αποτελέσματά τους όμως έδειξαν ότι το διάστημα από την Γ' έως την Ε' Δημοτικού αποτελεί κομβικό σημείο για την ανάπτυξή της.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Φύση της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού σχεδίου. Είναι μία εκπαιδευτική, ποσοτικής μορφής, έρευνα. Εξετάζει τις σχέσεις των ακαδημαϊκών συναισθημάτων, των κινήτρων και της ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών, αλλά και τη σχέση αυτών με την αναγνωστική κατανόηση. Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν με βάση τις στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων, ενώ δεν έχουν χρησιμοποιηθεί ποιοτικές-περιγραφικές μέθοδοι.

4.2 Στόχος της έρευνας

Ο στόχος της συγκεκριμένης έρευνας περιλαμβάνει πολλές διαστάσεις. Αρχικά, στόχος αποτελεί να διερευνηθεί η επιρροή ψυχοσυναισθηματικών παραγόντων, πιο συγκεκριμένα των ακαδημαϊκών συναισθημάτων για την ανάγνωση, των κινήτρων για ανάγνωση και της ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών, στην αναγνωστική κατανόηση. Ειδικότερα, να προσδιοριστεί η σχέση των ψυχοσυναισθηματικών παραγόντων που εξετάστηκαν με την αναγνωστική κατανόηση, αλλά και η σχέση ανάμεσα στους ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες, των ακαδημαϊκών συναισθημάτων με τα κίνητρα και την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών. Επίσης, να μελετηθούν τυχόν διαφορές φύλου και ηλικίας. Επιπλέον, στόχος είναι να ελεγχθεί και η προβλεπτική ικανότητα των ακαδημαϊκών συναισθημάτων, των κινήτρων και της ικανοποίησης αναγκών αναφορικά με

την αναγνωστική κατανόηση, όπως και η προβλεπτική ικανότητα των ακαδημαϊκών συναισθημάτων και της ικανοποίησης αναγκών αναφορικά με τα κίνητρα. Τέλος, στόχος είναι να ελεγχθεί η επιρροή του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στην επίδοση των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση και στους ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες, δηλαδή τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, τα κίνητρα και την ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών.

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην έρευνα είναι τα εξής:

1. Ποια συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στα ακαδημαϊκά συναισθήματα, τα κίνητρα μάθησης, την ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών και την αναγνωστική κατανόηση;
2. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα ακαδημαϊκά συναισθήματα και τα κίνητρα μάθησης και την ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών;
3. Κατά πόσο διαφοροποιούνται τα συναισθήματα, τα κίνητρα και η ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών μεταξύ των δύο φύλων στην ίδια ηλικιακή ομάδα;
4. Κατά πόσο διαφοροποιούνται τα κίνητρα, η ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών και η αναγνωστική κατανόηση ανάμεσα στις δυο ηλικιακές ομάδες;

5. Αποτελούν τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, τα κίνητρα μάθησης και η ικανοποίηση των αναγκών προβλεπτικούς παράγοντες για καλύτερη επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση;
6. Κατά πόσο τα συναισθήματα και η ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών προβλέπουν τα κίνητρα για ανάγνωση;
7. Πώς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται με την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών και πώς επηρεάζει τα ακαδημαϊκά συναισθήματά τους, τα κίνητρα μάθησης και την ικανοποίηση αναγκών;

4.4 Συμμετέχοντες

Η έρευνα, όπως ήδη αναφέρθηκε, αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού σχεδίου και πραγματοποιήθηκε τους τελευταίους μήνες του σχολικού έτους 2015-2016. Σε αυτή συμμετείχαν μαθητές Γ' και Ε' Δημοτικού από σχολεία των Ιωαννίνων, του Βόλου, της Αθήνας και της Πάτρας. Πιο συγκεκριμένα, συμμετείχαν 135 μαθητές, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν σε όλα τα έργα που ήταν απαραίτητα για την έρευνα αυτή. Από την Γ' Δημοτικού συμμετείχαν 48 αγόρια και 66 κορίτσια, ενώ από την Ε' 56 αγόρια και 65 κορίτσια. Ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών της Γ' τάξης ήταν 106 μήνες (σχεδόν 9 ετών) με τυπική απόκλιση τους 4 μήνες και ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών της Ε' τάξης ήταν 128 μήνες (σχεδόν 11 ετών) με τυπική απόκλιση τους 4 μήνες επίσης. Παράλληλα, συλλέχθηκαν και δεδομένα για το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών αυτών. Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα χαρακτηριστικά του δείγματος και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, όπου παρουσιάζονται τα μεγαλύτερα ποσοστά.

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	Μ.Ο. Ηλικίας σε μήνες
Γ' ΤΑΞΗ	48	66	106 (Τ.Α.=4)
Ε' ΤΑΞΗ	56	65	128(Τ.Α.=4)
ΣΥΝΟΛΟ	104	131	

Πίνακας 2: Χαρακτηριστικά δείγματος

	Λύκειο	ΤΕΙ/ΙΕΚ	ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό
Παιδιών Γ' ΤΑΞΗΣ	24%	28%	35%	18%
Παιδιών Ε' ΤΑΞΗΣ	20%	16%	42%	19%

Πίνακας 3: Μορφωτικό επίπεδο γονέων δείγματος

4.5 Εργαλεία έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας αξιοποιήθηκαν ένα σύνολο εργαλείων για τη μέτρηση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων στην ανάγνωση, των κινήτρων στην ανάγνωση, της ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών και της επίδοσης στην αναγνωστική κατανόηση.

4.5.1 Συστοιχία αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης κειμένου

Η αναγνωστική κατανόηση των συμμετεχόντων μετρήθηκε με τη χρήση πέντε κειμένων, τα οποία χορηγήθηκαν ομαδικά. Τα κείμενα αυτά είναι πέντε

σύντομες ιστορίες από τις οποίες η πρώτη χρησιμοποιήθηκε ως κείμενο εξάσκησης. Το κείμενο εξάσκησης δίνονταν πρώτο σε όλους τους μαθητές, ενώ τα επόμενα είχαν διαφορετική σειρά. Οι μαθητές καλούνταν να διαβάσουν την ιστορία και να απαντήσουν σύντομα σε δέκα ερωτήσεις, ενώ είχαν στη διάθεσή τους οκτώ λεπτά για κάθε κείμενο. Όταν τελείωναν το κείμενο εξάσκησης συζητούνταν δύο – τρεις ερωτήσεις, προκειμένου να διαπιστωθεί αν έχουν κατανοήσει πλήρως το νόημα του έργου. Σημαντικό ήταν ότι από τη στιγμή που τελείωναν την ανάγνωση του κειμένου και προχωρούσαν στην απάντηση των ερωτήσεων, γύριζαν ανάποδα τη σελίδα με την ιστορία και δεν είχαν τη δυνατότητα να ανατρέξουν ξανά στο κείμενο. Οι δέκα ερωτήσεις εξέταζαν ανά δύο την κυριολεκτική κατανόηση, τους αναγκαίους συμπερασμούς, τους επεξεργαστικούς συμπερασμούς, την κατανόηση της παρομοίωσης και τον έλεγχο της κατανόησης (Χρυσόχοου, 2006). Οι δύο ερωτήσεις που αφορούσαν τον έλεγχο της κατανόησης περιελάμβαναν γεγονότα τα οποία δεν ταίριαζαν με το συνολικό νόημα του κειμένου και μπορούσαν να παραπλανήσουν τους μαθητές. Η μέση τιμή του δείκτη αξιοπιστίας του εργαλείου Cronbach α είναι .81. Οι ιστορίες αυτές και ορισμένες από τις ερωτήσεις προέρχονται από έρευνες των Oakhill (1984) και Cain και Oakhill (1999). Η ολοκλήρωση του συγκεκριμένου έργου με την προσθήκη ερωτήσεων και η προσαρμογή του για το ελληνικό δείγμα έγινε από την Χρυσόχοου (2006).

Για την συλλογή των δεδομένων αναφορικά με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα για την ανάγνωση αξιοποιήθηκαν δύο εργαλεία αυτοαναφοράς, ένα για κάθε ηλικιακή ομάδα. Πιο συγκεκριμένα, χορηγήθηκε το Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων – Δημοτικό Σχολείο (Achievement Emotions

Questionnaire – Elementary School – AEQ), το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τους μαθητές της Γ' τάξης και το Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων για Προεφήβους (Achievement Emotions Questionnaire for Pre-Adolescents – AEQ-PA), το οποίο χρησιμοποιήθηκε στους μαθητές της Ε' τάξης.

4.5.2 Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων – Δημοτικό Σχολείο

Το Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων – Δημοτικό Σχολείο (Achievement Emotions Questionnaire – Elementary School – AEQ) κατασκευάστηκε από τους Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss και Murayama (2012). Το εργαλείο αυτό αποτελείται από 28 προτάσεις που εξετάζουν τα συναισθήματα των μαθητών γύρω από την ανάγνωση και απευθύνεται σε μαθητές μικρής ηλικίας. Για το λόγο αυτό, χορηγήθηκε μόνο στους μαθητές της Γ' τάξης. Εξετάζονται τρία συναισθήματα, η ευχαρίστηση, το άγχος και η ανία σε τρεις συνθήκες, δηλαδή στο πλαίσιο της τάξης, στο πλαίσιο των εργασιών στο σπίτι και στο πλαίσιο της αξιολόγησης της ανάγνωσης. Οι μαθητές μπορούν να δηλώσουν το βαθμό της ταύτισής τους με το περιεχόμενο των προτάσεων σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1. Καθόλου – 5. Πάρα πολύ). Χαρακτηριστική είναι η δομή του εργαλείου, καθώς για τη διευκόλυνση των μικρών μαθητών και την πιο ευχάριστη συμπλήρωση οι πιθανές επιλογές απάντησης περιείχαν και μία εικόνα ενός προσώπου (αγοριού και κοριτσιού αντίστοιχα) που αποτύπωνε την ευχαρίστηση ή τη δυσαρέσκεια με τη δήλωση της πρότασης. Για παράδειγμα, η επιλογή «πάρα πολύ» παρουσίαζε το πρόσωπο ενός παιδιού (αγοριού για τα ερωτηματολόγια που

δόθηκαν στα αγόρια και κοριτσιού για αυτά που δόθηκαν στα κορίτσια) με ένα πολύ έντονο χαμόγελο. Η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας του εργαλείου Cronbach a κυμαίνεται από είναι .70 έως .80. Η χορήγηση έγινε ομαδικά και ο χρόνος που διέθεταν οι μαθητές για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν 10 έως 15 λεπτά. Παραδείγματα των προτάσεων είναι: «Μου αρέσει να διαβάζω.», «Μου αρέσουν τόσο πολύ οι εργασίες στην ανάγνωση, που δε θέλω να σταματήσω.». Η μετάφραση και η προσαρμογή του συγκεκριμένου εργαλείου για το ελληνικό δείγμα έγινε από τις Δημητροπούλου, Φιλιππάτου και Οικονόμου (2016) για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

4.5.3 Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων για Προεφήβους

Το Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων για Προεφήβους (Achievement Emotions Questionnaire for Pre-Adolescents – AEQ-PA) κατασκευάστηκε από τους Peixoto, Mata, Monteiro, Sanches και Pekrun (2015). Αυτό το εργαλείο χορηγήθηκε στους μαθητές της Ε' τάξης για τη συλλογή δεδομένων για τα συναισθήματα στην ανάγνωση. Περιλαμβάνει 48 προτάσεις και ελέγχει τα συναισθήματα σε δύο πλαίσια, στο πλαίσιο της ανάγνωσης στην τάξη και της εξέτασης. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της ανάγνωσης στην τάξη εξετάζονται η ανία, ο θυμός, το άγχος, η ευχαρίστηση, η ντροπή, η ελπίδα και η υπερηφάνεια, ενώ στο πλαίσιο της εξέτασης ελέγχονται ο θυμός, το άγχος, η ευχαρίστηση, η υπερηφάνεια, η ελπίδα, η ντροπή και η ανακούφιση. Κάθε συναίσθημα από τα παραπάνω, ελέγχεται με 6 προτάσεις. Η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας του εργαλείου Cronbach a κυμαίνεται από είναι .75 έως .93. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε ομαδικά

στους μαθητές με χρόνο 10 έως 15 λεπτά για τη συμπλήρωσή του. Παραδείγματα των προτάσεων του εργαλείου είναι τα ακόλουθα: «Η ανάγνωση μου αρέσει πολύ και γι' αυτό έχω μεγάλο κίνητρο να ασχοληθώ με αυτήν.» και «Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, νιώθω αρκετά ενοχλημένος/η.». Η μετάφραση και η προσαρμογή του συγκεκριμένου εργαλείου για το ελληνικό δείγμα έγινε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας από τις Δημητροπούλου, Φιλιππάτου και Οικονόμου (2016).

Όσον αφορά τα δεδομένα για τα κίνητρα στην ανάγνωση, η συλλογή έγινε με τη χρήση των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς Ερωτηματολόγιο Κινήτρων για την Ανάγνωση (Motivation for Reading Questionnaire – MRQ) και Ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων Ανάγνωσης (Self-Regulation Questionnaire -Reading Motivation – SRQ), αλλά και το Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης Ψυχολογικών Αναγκών (Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration Scale) για την μέτρηση της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών.

4.5.4 Ερωτηματολόγιο Κινήτρων για την Ανάγνωση

Το Ερωτηματολόγιο Κινήτρων για την Ανάγνωση είναι έργο των Wigfield και Guthrie (1997) και ελέγχει διαφορετικές πλευρές των κινήτρων ανάγνωσης. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει 53 προτάσεις, οι οποίες αντιστοιχούν σε 11 κίνητρα ανάγνωσης (παράγοντες). Αναλυτικότερα, οι παράγοντες είναι η Αναγνωστική ικανότητα (3 προτάσεις) και η Πρόκληση για Ανάγνωση (5 προτάσεις) εξετάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα, ενώ η Περιέργεια για Ανάγνωση (6 προτάσεις) και η Εμπλοκή στην Ανάγνωση (6 προτάσεις) εξετάζουν στα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα και στην επίτευξη στόχων και

η Σπουδαιότητα της Ανάγνωσης (2 προτάσεις) και η Αποφυγή εργασιών στην Ανάγνωση (4 προτάσεις). Επιπλέον, ο Ανταγωνισμός στην Ανάγνωση (6 προτάσεις), η Αναγνώριση για την Ανάγνωση (5 προτάσεις) και η Ανάγνωση για τον βαθμό (4 προτάσεις) αποτελούν τους παράγοντες που εξετάζουν το εξωτερικό κίνητρο ανάγνωσης και τέλος, οι παράγοντες Κοινωνικοί λόγοι για την Ανάγνωση (7 προτάσεις) και ο παράγοντας Συμμόρφωση (5 στοιχεία) που αφορά εξωτερικούς στόχους (Wigfield & Guthrie, 1997). Οι μαθητές καλούνται να δηλώσουν κατά πόσο ταυτίζονται με το περιεχόμενο των προτάσεων σε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1. Δεν ισχύει ποτέ για μένα – 5. Ισχύει πάντα για μένα). Η μέση τιμή του δείκτη αξιοπιστίας του εργαλείου Cronbach α είναι .84. Ο χρόνος που δόθηκε στους μαθητές για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν 10 έως 15 λεπτά και έγινε ομαδικά. Δύο παραδείγματα των προτάσεων του ερωτηματολογίου είναι τα εξής: «Είναι σημαντικό για εμένα να είμαι καλός/ή στην ανάγνωση.» και «Μου αρέσει να μιλάω στην οικογένειά μου σχετικά με αυτά που διαβάζω.». Η μετάφραση και η προσαρμογή του συγκεκριμένου εργαλείου για το ελληνικό δείγμα έγινε από τις Δημητροπούλου και Φιλιππάτου (2016) για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

4.5.5 Ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων Ανάγνωσης

Το ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων Ανάγνωσης αποτελεί έργο των De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste και Yves Rosseel (2012). Περιλαμβάνει 34 προτάσεις που εξετάζουν δύο τύπους αυτόνομων κινήτρων ανάγνωσης και δύο τύπους ελεγχόμενων κινήτρων ανάγνωσης. Αναφορικά με τα αυτόνομα κίνητρα ανάγνωσης εξετάζονται τα κίνητρα εσωτερικής ρύθμισης (intrinsic regulation) και η αυτοπροσδιοριζόμενη ρύθμιση (introjected), ενώ

όσον αφορά τα ελεγχόμενα κίνητρα ανάγνωσης εξετάζονται τα ενδοπροβαλλόμενα (introjected) και τα κίνητρα εξωτερικής ρύθμισης. Οι 34 προτάσεις του SRQ χωρίζονται σε 2 υποομάδες των 17 και η κάθε μία ελέγχει τα κίνητρα σε διαφορετικό πλαίσιο, η μία σε ακαδημαϊκό και η άλλη σε ψυχαγωγικό. Μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1.διαφωνώ πολύ – 5.συμφωνώ πολύ) χρησιμοποιήθηκε, προκειμένου να δηλώσουν οι μαθητές πόσο τους εκφράζουν οι προτάσεις του ερωτηματολογίου και η χορήγησή του έγινε ομαδικά. Ο διαθέσιμος χρόνος για τη συμπλήρωσή του ήταν 10 έως 15 λεπτά. Η μέση τιμή του δείκτη αξιοπιστίας του εργαλείου Cronbach α είναι .80. Παραδείγματα των προτάσεων του ερωτηματολογίου που ξεκινούν με τη δήλωση «Διαβάζω στον ελεύθερο μου χρόνο, επειδή...» είναι τα ακόλουθα: «Το διάβασμα για μένα είναι μια απόλαυση.» και «Θα νιώθω ντροπή για τον εαυτό μου αν δεν το κάνω.». Η μετάφραση και η προσαρμογή του εργαλείου για το ελληνικό δείγμα πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας από τις Δημητροπούλου και Φιλιππάτου (2016).

4.5.6 Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης Ψυχολογικών Αναγκών

Το Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης Ψυχολογικών Αναγκών κατασκευάστηκε από τους Chen, Vansteenkiste, Beyers, Boone, Deci, Van der Kaap-Deeder και Ryan (2015). Αποτελείται από 24 προτάσεις και εξετάζει 3 ανάγκες και τη ματαίωση αυτών των αναγκών. Αναλυτικότερα, εξετάζεται η ανάγκη για ικανοποίηση της αυτονομίας, η ανάγκη για ικανοποίηση της αίσθησης του «ανήκειν» ή του «σχετίζεσθαι» και η ανάγκη για την ικανοποίηση της επάρκειας, ενώ παράλληλα εξετάζεται και η ματαίωση ως προς τις παραπάνω ανάγκες. Ο καθένας από τους 6 αυτούς παράγοντες ελέγχεται με 4 προτάσεις από το ερωτηματολόγιο και οι μαθητές εκφράζουν το βαθμό της συμφωνίας

τους με τις δηλώσεις σε μία επτάβαθμη κλίμακα Likert (1.δεν ισχύει καθόλου – 7.ισχύει πάρα πολύ). Η μέση τιμή του δείκτη αξιοπιστίας του εργαλείου Cronbach α είναι .70. Η χορήγηση του εργαλείου έγινε ομαδικά και ο διαθέσιμος χρόνος ήταν 10-15 λεπτά για την ολοκλήρωσή του. Παραδείγματα των προτάσεων του εργαλείου είναι τα ακόλουθα και αφορούν κάθε μία από τις τρεις ανάγκες: «Νιώθω ότι μπορώ μόνος μου να αποφασίζω ποια πράγματα θα κάνω.», «Έχω την αίσθηση ότι τα άτομα με τα οποία κάνω παρέα δε με συμπαθούν.» και «Νιώθω ότι μπορώ να ολοκληρώνω δύσκολα πράγματα με επιτυχία.». Η μετάφραση και η προσαρμογή του εργαλείου για το ελληνικό δείγμα είναι έργο των Fousiani, Dimitropoulou, Michaelides και Van Petegem (2016).

4.6 Διαδικασία

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, όπως ήδη αναφέρθηκε χορηγήθηκαν ομαδικά στους μαθητές. Για την ακρίβεια, οι μαθητές κάθε τμήματος, που συμμετείχε στην έρευνα, βρίσκονταν σε μία άλλη αίθουσα, προκειμένου να έχουν το χώρο να ασχοληθούν απερίσπαστοι με τα εργαλεία που τους χορηγήθηκαν. Η σειρά χορήγησης ήταν κάθε φορά η ίδια. Αρχικά, οι μαθητές καλούνταν να συμπληρώσουν το Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων, είτε αυτό αφορούσε τους μαθητές της Γ' τάξης είτε τους μαθητές της Ε' τάξης. Αφού ολοκληρωνόταν αυτό, προχωρούσαν στη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου Ικανοποίησης Ψυχολογικών Αναγκών. Έπειτα, ακολουθούσε το Ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων Ανάγνωσης (SRQ) και το Ερωτηματολόγιο Κινήτρων για την Ανάγνωση (MRQ). Τέλος, οι μαθητές έπρεπε να ολοκληρώσουν το έργο της Συστοιχίας Αξιολόγησης της

Αναγνωστικής Κατανόησης Κειμένου, όπου, όπως ήδη αναφέρθηκε, η σειρά των ιστοριών ήταν διαφορετική για κάθε μαθητή με εξαίρεση το κείμενο εξοικείωσης, το οποίο ήταν πάντα πρώτο. Εδώ οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους 8 λεπτά, για να απαντήσουν στις ερωτήσεις κάθε ιστορίας και από τη στιγμή που ξεκινούσαν όλοι μαζί τα υπόλοιπα 4 κείμενα, όποιος τελείωνε πριν το χρόνο των 8 λεπτών, είχε τη δυνατότητα να προχωρήσει στο επόμενο κείμενο χωρίς να λήξει ο χρόνος και να έχουν ολοκληρώσει το κείμενο και οι υπόλοιποι, με στόχο να αποφευχθεί κάθε αναστάτωση που θα μπορούσε να δημιουργηθεί από τους μαθητές.

Η συνολική διάρκεια για τη χορήγηση και τη συμπλήρωση των εργαλείων μαζί με τα μικρά διαλείμματα ήταν περίπου 2 ώρες. Με στόχο την πιο ομαλή διεξαγωγή της διαδικασίας στους μαθητές της Γ' τάξης του Δημοτικού η ερευνήτρια έκανε ανάγνωση των προτάσεων των ερωτηματολογίων, προκειμένου να μην μένει κανείς μαθητής πίσω και να υπάρχουν καθυστερήσεις, αλλά και να τελειώνουν όλοι μαζί για να μην υπάρξει αναστάτωση. Κάτι τέτοιο δεν κρίθηκε απαραίτητο για τους μαθητές της Ε' τάξης, οι οποίοι είναι πιο εξοικειωμένοι με την ανάγνωση. Οι ώρες που εκμεταλλεύτηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν σε συμφωνία με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων και δεν ήταν σταθερές. Συμπερασματικά, η διαδικασία χορήγησης των εργαλείων κύλησε ομαλά χωρίς να δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα. Οι μαθητές ήταν ιδιαίτερα πρόθυμοι να συμμετέχουν, αν και η πληθώρα των εργαλείων αυτοαναφοράς, που αξιοποιήθηκαν, μπορεί να τους οδήγησε σε βιαστικές δηλώσεις.

5. Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τη συσχέτιση ανάμεσα σε συγκεκριμένους ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες (ακαδημαϊκά συναισθήματα, κίνητρα και ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών) και την αναγνωστική κατανόηση. Η μηδενική υπόθεση για το ερώτημα αυτό είναι: Οι ψυχοσυναισθηματικοί παράγοντες που εξετάστηκαν δεν σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση. Η εναλλακτική υπόθεση είναι: Οι ψυχοσυναισθηματικοί παράγοντες που εξετάστηκαν σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση. Προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη ή μη συσχέτισης ανάμεσα στις παραπάνω μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson r και οι στατιστικά σημαντικές σχέσεις που προέκυψαν από την ανάλυση είναι οι εξής:

Η ανάγνωση ως πρόκληση, που αποτελεί παράγοντα των κινήτρων παρουσίασε χαμηλή θετική συσχέτιση ($r=.32$, $p<.01$) με την αναγνωστική κατανόηση.

Η κοινωνική ανάγνωση, που επίσης αποτελεί παράγοντα των κινήτρων παρουσίασε πολύ χαμηλή συσχέτιση ($r=.15$, $p<.05$) με την αναγνωστική κατανόηση.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των κινήτρων με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα.

α/ α	Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Αποτελεσματικότητα στην ανάγνωση	1											
2	Ανάγνωση ως πρόκληση	,290**	1										
3	Ανάγνωση για βαθμούς	,512**	,398**	1									
4	Κοινωνική ανάγνωση	,299**	,600**	,436**	1								
5	Συμμόρφωση στην ανάγνωση	,671**	,195**	,591**	,254**	1							
6	Αναγνώριση της ανάγνωσης	,500**	,345**	,680**	,494**	,426**	1						
7	Συναγωνισμός στην ανάγνωση	,487**	,305**	,742**	,304**	,603**	,579**	1					
8	Περιέργεια για την ανάγνωση	,292**	,692**	,441**	,563**	,276**	,404**	,303**	1				
9	Συμμετοχή στην ανάγνωση	,338**	,512**	,234**	,469**	,269**	,249**	,237**	,498**	1			
10	Αποφυγή της ανάγνωσης	,059	-,392**	-,028	-,343**	,232**	-,107	,072	-,352**	-,188**	1		
11	Σημασία της ανάγνωσης	,478**	,454**	,686**	,485**	,468**	,641**	,608**	,514**	,277**	-,154*	1	
12	Αναγνωστική κατανόηση	-,093	,232**	,032	,155*	-,136	,110	,033	,050	,013	-,140*	,023	1

Πίνακας 4: Συσχετίσεις Pearson r ανάμεσα στην αναγνωστική κατανόηση και τους παράγοντες των κινήτρων *p<0,05 **p<0,01

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι δεν βρέθηκε καμία άλλη συσχέτιση με παράγοντες των κινήτρων και καμία συσχέτιση με κάποιων από τους παράγοντες της ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων με την αναγνωστική κατανόηση.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος που αφορά την ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες των ακαδημαϊκών συναισθημάτων και τους παράγοντες των κινήτρων και της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών. Η μηδενική υπόθεση για

το ερώτημα αυτό είναι: Οι παράγοντες των ακαδημαϊκών συναισθημάτων που εξετάστηκαν δεν σχετίζονται με τους παράγοντες των κινήτρων και της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών. Η εναλλακτική υπόθεση είναι: Οι παράγοντες των ακαδημαϊκών συναισθημάτων που εξετάστηκαν παρουσιάζουν συσχέτιση με τους παράγοντες των κινήτρων και της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών. Προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη ή μη συσχέτισης ανάμεσα στις παραπάνω μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson r . Ο έλεγχος έχει γίνει χωριστά για κάθε ηλικιακή ομάδα. Αυτό συνέβη, γιατί η μέτρηση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων έγινε με διαφορετικά εργαλεία για την Γ' τάξη και για την Ε'. επομένως, τα αποτελέσματα παρακάτω θα παρουσιαστούν πρώτα για την Γ' τάξη και έπειτα για την Ε'. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι μετά τους ελέγχους, αν και εμφανίστηκαν αρκετές συσχετίσεις, δεν υπάρχουν πολύ υψηλές συσχετίσεις.

Οι στατιστικά σημαντικές σχέσεις που προέκυψαν από την ανάλυση για τα ακαδημαϊκά συναισθήματα με τα κίνητρα και την ικανοποίηση αναγκών για την Γ' Δημοτικού, είναι οι εξής:

Ο παράγοντας των ακαδημαϊκών συναισθημάτων ευχαρίστηση για ανάγνωση στην τάξη παρουσίασε θετικές συσχετίσεις με αρκετούς παράγοντες των κινήτρων. Πιο συγκεκριμένα, οι υψηλότερες συσχετίσεις εμφανίστηκαν με τη Συμμετοχή στην ανάγνωση ($r=.33$, $p<.01$) και την Ανάγνωση ως πρόκληση ($r=.32$, $p<.01$), αλλά και με το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο ($r=.43$, $p<.01$) και το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($r=.34$, $p<.01$). Πιο χαμηλές συσχετίσεις διαπιστώθηκαν με τους παράγοντες Αναγνώριση της ανάγνωσης ($r=.28$, $p<.01$), την Ανάγνωση για βαθμούς ($r=.27$,

$p<.01$), τη Σημασία της ανάγνωσης ($r=.22$, $p<.05$), τον Συναγωνισμό στην ανάγνωση ($r=.21$, $p<.05$), την Κοινωνική ανάγνωση ($r=.21$, $p<.05$) και την Αναγνωστική περιέργεια ($r=.20$, $p<.05$).

Ο παράγοντας του άγχους για την ανάγνωση στην τάξη παρουσίασε ελάχιστη θετική συσχέτιση με τον παράγοντα της Αποφυγής της ανάγνωσης ($r=.27$, $p<.01$) και ελάχιστη αρνητική συσχέτιση με το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο ($r=-.22$, $p<.05$).

Ο παράγοντας του άγχους για εργασίες ανάγνωσης στο σπίτι παρουσίασε θετική συσχέτιση Αποφυγή της ανάγνωσης ($r=.34$, $p<.01$). Παράλληλα, έδειξε αρνητική συσχέτιση με το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο ($r=-.36$, $p<.01$), το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($r=-.26$, $p<.01$), την Ανάγνωση ως πρόκληση ($r=-.27$, $p<.01$), την Κοινωνική ανάγνωση ($r=-.25$, $p<.01$) και την Αναγνωστική περιέργεια ($r=-.21$, $p<.05$).

Ο παράγοντας της ανίας για την ανάγνωση στην τάξη συσχετίζεται θετικά με αρκετούς παράγοντες των κινήτρων, οι οποίες όμως είναι αρκετά χαμηλές. Αναλυτικότερα, η ανία για ανάγνωση στην τάξη συσχετίζεται με τη Συμμετοχή στην ανάγνωση ($r=.29$, $p<.01$), την Ανάγνωση για βαθμούς ($r=.25$, $p<.01$), την Αποτελεσματικότητα στην ανάγνωση ($r=.25$, $p<.01$), την Αναγνώριση της ανάγνωσης ($r=.24$, $p<.05$), την Ανάγνωση ως πρόκληση ($r=.23$, $p<.05$), την Κοινωνική ανάγνωση ($r=.22$, $p<.05$), τον Συναγωνισμό στην ανάγνωση ($r=.21$, $p<.05$), τη Συμμόρφωση στην ανάγνωση ($r=.21$, $p<.05$), την Αναγνωστική περιέργεια ($r=.19$, $p<.01$), το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο ($r=.30$, $p<.01$), το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($r=.29$, $p<.01$), το Ελεγχόμενο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο ($r=.23$,

$p<.05$) και το Ελεγχόμενο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($r=.22$, $p<.05$). Επιπλέον, προέκυψε και μία ελάχιστη θετική συσχέτιση με το παράγοντα Ικανοποίηση σχετικά με την αυτόνομη διαχείριση ($r=.21$, $p<.05$) της ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών.

Η ευχαρίστηση για την αξιολόγηση στην ανάγνωση εμφάνισε υψηλότερες συσχετίσεις με την Κοινωνική ανάγνωση ($r=.37$, $p<.01$), την Αναγνώριση της ανάγνωσης ($r=.34$, $p<.01$), την Ανάγνωση για βαθμούς ($r=.33$, $p<.01$), την Ανάγνωση ως πρόκληση ($r=.32$, $p<.01$) και το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο ($r=.44$, $p<.01$). Άλλες συσχετίσεις που παρουσιάστηκαν είναι με την Αναγνωστική περιέργεια ($r=.29$, $p<.01$), τη Συμμετοχή στην ανάγνωση ($r=.29$, $p<.01$), τον Συναγωνισμό στην ανάγνωση ($r=.26$, $p<.01$), τη Σημασία της ανάγνωσης ($r=.25$, $p<.01$), την Αποφυγή της ανάγνωσης ($r=-.23$, $p<.05$), την Αποτελεσματικότητα στην ανάγνωση ($r=.22$, $p<.05$), το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($r=.30$, $p<.01$) και το Ελεγχόμενο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($r=.21$, $p<.05$).

Ο παράγοντας της ευχαρίστησης για εργασίες ανάγνωσης στο σπίτι συσχετίζεται θετικά με τους παράγοντες Κοινωνική ανάγνωση ($r=.37$, $p<.01$), Ανάγνωση για βαθμούς ($r=.36$, $p<.01$), Αναγνώριση της ανάγνωσης ($r=.31$, $p<.01$), Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο ($r=.36$, $p<.01$). Άλλες θετικές συσχετίσεις παρουσιάστηκαν με το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($r=.30$, $p<.01$), την Ανάγνωση ως πρόκληση ($r=.25$, $p<.01$), τη Συμμετοχή στην ανάγνωση ($r=.25$, $p<.01$), την Αναγνωστική περιέργεια ($r=.24$, $p<.05$), τη Σημασία της ανάγνωσης ($r=.23$, $p<.05$), τον Συναγωνισμό στην ανάγνωση ($r=.20$, $p<.05$) και την Ικανοποίηση σχετικά με

την αυτόνομη διαχείριση ($r=.21$, $p<.05$). Μία πολύ μικρή αρνητική συσχέτιση παρουσιάστηκε με τον παράγοντα Αποφυγή της ανάγνωσης ($r=-.21$, $p<.05$).

Ο τελευταίος παράγοντας των ακαδημαϊκών συναισθημάτων για την Γ' Δημοτικού η ανία για εργασίες ανάγνωσης στην τάξη παρουσίασε αρκετές αρνητικές συσχετίσεις με τους παράγοντες των κινήτρων. Οι υψηλότερες από αυτές είναι με τους παράγοντες Σημασία της ανάγνωσης ($r=-.35$, $p<.01$), Αναγνώριση της ανάγνωσης ($r=-.32$, $p<.01$), Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο ($r=-.39$, $p<.01$) και Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($r=-.38$, $p<.01$). Οι υπόλοιπες αρνητικές συσχετίσεις ήταν με την Ανάγνωση ως πρόκληση ($r=-.29$, $p<.01$), την Ανάγνωση για βαθμούς ($r=-.28$, $p<.01$), την Αναγνωστική περιέργεια ($r=-.27$, $p<.01$), την Αποφυγή της ανάγνωσης ($r=-.25$, $p<.01$), την Κοινωνική ανάγνωση ($r=-.24$, $p<.05$), τον Συναγωνισμό στην ανάγνωση ($r=-.21$, $p<.05$), τη Συμμετοχή στην ανάγνωση ($r=-.20$, $p<.05$) και το Ελεγχόμενο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($r=-.25$, $p<.01$).

Οι συσχετίσεις που περιγράφηκαν πιο πάνω εμφανίζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Μεταβλητές	Ευχαρίστηση για ανάγνωση στην τάξη	Άγχος για ανάγνωση στην τάξη	Ανία για ανάγνωση στην τάξη	Ευχαρίστηση για την αξιολόγηση στην ανάγνωση	Ευχαρίστηση για εργασίες ανάγνωσης στο σπίτι	Άγχος για εργασίες ανάγνωσης στο σπίτι	Ανία για εργασίες ανάγνωσης στο σπίτι
Αποτελεσματικότητα στην ανάγνωση	,162	-,076	,246**	,218*	,098	-,001	-,093
Ανάγνωση ως πρόκληση	,323**	-,163	,229*	,321**	,250**	-,274**	-,285**
Περιέργεια για την ανάγνωση	,202*	-,052	,191*	,290**	,235*	-,211*	-,269**
Συμμετοχή στην ανάγνωση	,330**	-,084	,293**	,286**	,253**	-,145	-,195*

Σημασία της ανάγνωσης	,216*	-,163	,173	,251**	,233*	-,162	-,347**
Αποφυγή της ανάγνωσης	-,155	,265**	-,025	-,234*	-,212*	,340**	,254**
Συναγωνισμός στην ανάγνωση	,211*	-,072	,205*	,262**	,201*	-,045	-,208*
Αναγνώριση της ανάγνωσης	,284**	-,175	,243*	,338**	,307**	-,093	-,317**
Ανάγνωση για βαθμούς	,273**	-,097	,252**	,334**	,357**	-,159	-,282**
Κοινωνική ανάγνωση	,212*	-,176	,215*	,370**	,367**	-,250**	-,236*
Συμμόρφωση στην ανάγνωση	,138	,076	,206*	,150	,156	,022	-,110
Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο	,427**	-,224*	,296**	,436**	,357**	-,363**	-,389**
Ελεγχόμενο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο	,170	,028	,229*	,083	,109	,057	-,186
Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο	,341**	-,154	,290**	,388**	,295**	-,260**	-,384**
Ελεγχόμενο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο	,188	-,014	,218*	,214*	,185	,059	-,253**
Ικανοποίηση σχετική με την αυτόνομη διαχείριση	,181	-,084	,206*	,172	,221*	-,041	-,068
Απογοήτευση σχετική με την αυτόνομη διαχείριση	,046	-,156	,084	,069	,063	-,140	-,181
Ικανοποίηση σχετική με το «σχετίζεσθαι»	,076	,024	,082	,075	,022	-,003	-,040
Απογοήτευση σχετική με το «σχετίζεσθαι»	-,022	,077	-,038	,028	,010	-,013	,005
Ικανοποίηση σχετική με την ικανότητα	,154	-,136	,184	,196	,074	-,114	-,051
Απογοήτευση σχετική με την ικανότητα	-,141	,131	-,131	-,038	-,107	,090	,011

Πίνακας 5: Συσχετίσεις Pearson r ανάμεσα στους παράγοντες των ακαδημαϊκών συναισθημάτων με τους παράγοντες των κινήτρων και της ικανοποίησης αναγκών Γ' Δημοτικού

*p<0,05 **p<0,01

Οι στατιστικά σημαντικές σχέσεις που προέκυψαν από την ανάλυση για τα ακαδημαϊκά συναισθήματα με τα κίνητρα και την ικανοποίηση αναγκών για την Ε' Δημοτικού, είναι οι εξής:

Ο παράγοντας ανία για ανάγνωση στην τάξη εμφάνισε πιο υψηλές αρνητικές συσχετίσεις με τους παράγοντες Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο ($r=-.52, p<.01$), Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($r=-.59, p<.01$), Ανάγνωση ως πρόκληση ($r=-.39, p<.01$), Κοινωνική ανάγνωση ($r=-.33, p<.01$) και Σημασία της ανάγνωσης ($r=-.32, p<.01$). Παρουσιάστηκε μία μικρή θετική με τον παράγοντα Αποφυγή της ανάγνωσης ($r=.21, p<.05$).

Η απελπισία για ανάγνωση στην τάξη παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($r=-.36, p<.01$), το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο ($r=-.28, p<.01$) και την Ικανοποίηση σχετική με την ικανότητα ($r=-.26, p<.05$). Επίσης, παρουσιάστηκαν σχετικά ψηλές θετικές συσχετίσεις του παράγοντα απελπισία για ανάγνωση στην τάξη με την Απογοήτευση σχετική με το σχετίζεσθαι ($r=.39, p<.01$) και την Απογοήτευση σχετική με την ικανότητα ($r=.32, p<.01$).

Ο παράγοντας θυμός για ανάγνωση στην τάξη εμφάνισε υψηλότερη αρνητική συσχέτιση με το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($r=-.51, p<.01$) το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο ($r=-.42, p<.01$) και τη Σημασία της ανάγνωσης ($r=-.32, p<.01$). Αρνητικές συσχετίσεις παρουσιάστηκαν με τους παράγοντες Κοινωνική ανάγνωση ($r=-.29, p<.05$) και Ανάγνωση ως πρόκληση ($r=-.28, p<.01$), ενώ θετικές συσχετίσεις με τους παράγοντες Αποφυγή της ανάγνωσης ($r=.24, p<.05$) και Απογοήτευση σχετική με το σχετίζεσθαι ($r=.22, p<.05$).

Ο παράγοντας του άγχους για ανάγνωση στην τάξη συσχετίζεται αρνητικά με τους παράγοντες Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($r=-.34$, $p<.01$), Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο ($r=-.31$, $p<.01$), αλλά και με τους παράγοντες Ικανοποίηση σχετικά με την αυτόνομη διαχείριση: ($r=-.25$, $p<.05$), Απογοήτευση σχετική με τη μη αυτόνομη διαχείριση ($r=-.24$, $p<.05$), Ανάγνωση ως πρόκληση ($r=-.26$, $p=.01$) και Συμμετοχή στην ανάγνωση ($r=-.22$, $p<.05$). Παρουσιάστηκε και θετική συσχέτιση με τους παράγοντες Απογοήτευση σχετική με την ικανότητα ($r=.31$, $p<.01$) και Αποφυγή της ανάγνωσης ($r=.22$, $p<.05$).

Η ευχαρίστηση για ανάγνωση στην τάξη έδειξε συσχετίσεις με αρκετούς παράγοντες κινήτρων. Οι υψηλότερες θετικές συσχετίσεις εμφανίστηκαν με το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($r=.56$, $p<.01$), το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο ($r=.51$, $p<.01$) και την Ανάγνωση ως πρόκληση ($r=.38$, $p<.01$). Επιπλέον, θετικές συσχετίσεις παρουσιάστηκαν με την Κοινωνική ανάγνωση ($r=.30$, $p<.01$), την Αναγνωστική περιέργεια ($r=.29$, $p<.01$), τη Σημασία της ανάγνωσης ($r=.29$, $p<.01$), τη Συμμετοχή στην ανάγνωση ($r=.25$, $p<.05$), την Αποτελεσματικότητα στην ανάγνωση ($r=.22$, $p<.05$), την Αναγνώριση της ανάγνωσης ($r=.20$, $p<.05$) και την Ικανοποίηση σχετική με την ικανότητα ($r=.24$, $p<.05$). Παράλληλα, η ευχαρίστηση για ανάγνωση στην τάξη εμφάνισε αρνητικές συσχετίσεις με την Αποφυγή της ανάγνωσης ($r=-.31$, $p<.01$) και την Απογοήτευση σχετική με την ικανότητα ($r=-.20$, $p<.05$).

Η υπερηφάνεια για ανάγνωση στην τάξη έχει θετική συσχέτιση με το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($r=.48$, $p<.01$), το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο ($r=.34$, $p<.01$), τη Σημασία της

ανάγνωσης ($r=.37$, $p<.01$), την Αποτελεσματικότητα στην ανάγνωση ($r=.32$, $p<.01$), την Αναγνώριση της ανάγνωσης ($r=.31$, $p<.01$), την Ανάγνωση για βαθμούς ($r=.27$, $p<.01$), τη Συμμόρφωση στην ανάγνωση ($r=.26$, $p<.05$), την Κοινωνική ανάγνωση ($r=.24$, $p<.05$), την Ανάγνωση ως πρόκληση ($r=.24$, $p<.05$) και την Αναγνωστική περιέργεια ($r=.22$, $p<.05$). Ο παράγοντας της υπερηφάνειας για ανάγνωση στην τάξη εμφάνισε θετική συσχέτιση με τον παράγοντα Ικανοποίηση σχετική με την ικανότητα ($r=.24$, $p<.05$) και αρνητική συσχέτιση με τον παράγοντα Απογοήτευση σχετική με την ικανότητα ($r=-.25$, $p<.05$), που αποτελούν παράγοντες της ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών.

Ο παράγοντας ανακούφιση για την αξιολόγηση στην ανάγνωση είχε την υψηλότερη θετική συσχέτιση με το Ελεγχόμενο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο: $r=.32$, $p<.01$. Άλλες θετικές συσχετίσεις διαπιστώθηκαν με το Ελεγχόμενο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($r=.30$, $p<.01$), την Απογοήτευση σχετική με το σχετίζεσθαι ($r=.27$, $p<.01$), την Απογοήτευση σχετική με την ικανότητα ($r=.25$, $p<.05$) και την Απογοήτευση σχετική με τη μη αυτόνομη διαχείριση ($r=.24$, $p<.05$). Αρνητική συσχέτιση παρουσιάστηκε με το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($r=-.25$, $p<.05$).

Η απελπισία για την αξιολόγηση στην ανάγνωση είχε υψηλότερες αρνητικές συσχετίσεις με το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο ($r=-.45$, $p<.01$) και το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($r=-.45$, $p<.01$). Αρνητικές συσχετίσεις υπήρξαν και με την Αναγνωστική περιέργεια ($r=-.26$, $p<.05$) και τη Συμμόρφωση στην ανάγνωση ($r=-.22$, $p<.05$).

Ο παράγοντας θυμός για την αξιολόγηση στην ανάγνωση εμφάνισε μία θετική μικρή συσχέτιση με τον παράγοντα Αποφυγή της ανάγνωσης ($r=.22, p<.05$).

Το άγχος για την αξιολόγηση στην ανάγνωση παρουσίασε μικρή θετική συσχέτιση με τον παράγοντα Ελεγχόμενο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($r=.22, p<.05$).

Η ευχαρίστησης για την αξιολόγηση στην ανάγνωση συσχετίζεται αρνητικά με το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($r=-.51, p<.01$), το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο ($r=-.37, p<.01$), την Ανάγνωση ως πρόκληση ($r=-.32, p<.01$), τη Σημασία της ανάγνωσης ($r=-.28, p<.01$), την Αποτελεσματικότητα στην ανάγνωση ($r=-.26, p<.05$) και την Αναγνωστική περιέργεια ($r=-.23, p<.05$). μικρή θετική συσχέτιση υπήρξε και με τους παράγοντες Απογοήτευση σχετική με την ικανότητα ($r=.28, p<.01$), Απογοήτευση σχετική με την αυτόνομη διαχείριση ($r=.21, p<.05$) και Αποφυγή της ανάγνωσης ($r=.27, p<.01$).

Τέλος, η υπερηφάνεια για την αξιολόγηση στην ανάγνωση παρουσίασε θετική συσχέτιση, αν και όχι υψηλή, με αρκετούς παράγοντες. Αναλυτικότερα, συσχετίζεται θετικά με τους παράγοντες Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($r=.39, p<.01$), Σημασία της ανάγνωσης ($r=.32, p<.01$), Αναγνωστική περιέργεια ($r=.30, p<.01$), Ελεγχόμενο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($r=.30, p<.01$), Αποτελεσματικότητα στην ανάγνωση ($r=.29, p<.01$), Ανάγνωση ως πρόκληση ($r=.27, p<.01$), Συμμετοχή στην ανάγνωση ($r=.21, p<.05$), Συμμόρφωση στην ανάγνωση ($r=.21, p<.05$), Ικανοποίηση σχετική με το σχετίζεσθαι ($r=.23, p<.05$), Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο ($r=.22, p<.05$) και Ελεγχόμενο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο

($r=.21$, $p<.05$). Ο πιο κάτω πίνακας παρουσιάζει τις συσχετίσεις που μόλις περιγράφηκαν.

Μεταβλητές	Ανία για ανάγνωση στην τάξη	Απελπισία για ανάγνωση στην τάξη	Θυμός για ανάγνωση στην τάξη	Άγχος για ανάγνωση στην τάξη	Ευχαρίστηση για ανάγνωση στην τάξη	Υπερηφάνεια για ανάγνωση στην τάξη	Ανακούφιση για την αξιολόγηση στην ανάγνωση	Απελπισία για την αξιολόγηση στην ανάγνωση	Θυμός για την αξιολόγηση στην ανάγνωση	Άγχος για την αξιολόγηση στην ανάγνωση	Ευχαρίστηση για την αξιολόγηση στην ανάγνωση	Υπερηφάνεια για την αξιολόγηση στην ανάγνωση
Αποτελεσματικότητα στην ανάγνωση	-,182	-,176	-,179	-,167	,224*	,318**	-,024	-,095	,022	,027	-,260*	,285**
Ανάγνωση ως πρόκληση	-,389**	-,112	-,283**	-,261*	,378**	,244*	-,097	-,256*	-,151	,013	-,318**	,268**
Περίεργεια για την ανάγνωση	-,191	-,187	-,114	-,164	,291**	,225*	,042	-,015	-,019	,003	-,233*	,301**
Συμμετοχή στην ανάγνωση	-,192	-,028	-,083	-,215*	,252*	,156	,000	-,178	,016	,095	-,146	,214*
Σημασία της ανάγνωσης	-,332**	-,119	-,316**	-,079	,288**	,372**	,075	-,162	-,098	-,001	-,282**	,322**
Αποφυγή της ανάγνωσης	,207*	,192	,238*	,223*	-,306**	-,086	,173	,127	,223*	-,109	,269**	-,146
Συναγωνισμός στην ανάγνωση	-,068	,011	-,120	,046	,064	,163	,111	-,124	,016	,012	-,074	,096
Αναγνώριση της ανάγνωσης	-,185	-,121	-,190	-,014	,204*	,314**	-,067	-,115	,054	,059	-,182	,201
Ανάγνωση για βαθμού	-,180	-,049	-,184	,056	,142	,269**	,166	-,151	-,019	,112	-,136	,150
Κοινωνική ανάγνωση	-,331**	-,005	-,286**	-,035	,297**	,242*	-,112	-,199	-,119	-,006	-,160	,180
Συμμόρφωση στην ανάγνωση	-,126	-,078	-,199	-,106	,177	,256*	,102	-,216*	-,012	-,020	-,070	,127
Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο	,007	-,276**	-,419**	-,310**	,511**	,344**	-,150	-,453**	-,174	-,099	-,366**	,223*
Ελεγχόμενο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο	-,035	,043	-,067	,054	,111	,146	,318**	-,114	-,058	,168	,073	,209*
Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο	-,588**	-,364**	-,507**	-,336**	,555**	,476**	-,246*	-,451**	-,189	-,094	-,507**	,392**
Ελεγχόμενο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο	-,093	,074	-,066	,017	,148	,184	,300**	-,133	,006	,226*	-,034	,297**
Ικανοποίηση σχετική	-,068	-,170	-,108	-,253*	,153	,134	-,001	-,006	-,073	-,123	-,133	,112

με την αυτόνομη διαχείριση												
Απογοήτευση σχετική με την αυτόνομη διαχείριση	,078	,251*	,031	,243*	-,128	-,095	,240*	-,128	-,036	,167	,210*	,023
Ικανοποίηση σχετική με το «σχετίζεσθαι»	-,103	-,130	-,133	,060	,145	,110	,126	,059	-,137	-,050	,018	,234*
Απογοήτευση σχετική με το «σχετίζεσθαι»	,146	,393**	,222*	,169	-,118	-,195	,274**	,064	,173	,173	,151	-,062
Ικανοποίηση σχετική με την ικανότητα	-,050	-,259*	-,170	-,156	,239*	,240*	-,083	,040	-,156	-,096	,036	,183
Απογοήτευση σχετική με την ικανότητα	,173	,324**	,130	,307**	-,203*	-,245*	,253*	,075	,012	,120	,278**	-,115

Πίνακας 6: Συσχετίσεις Pearson r ανάμεσα στους παράγοντες των ακαδημαϊκών συναισθημάτων με τους παράγοντες των κινήτρων και της ικανοποίησης αναγκών Γ' Δημοτικού
*p<0,05 **p<0,01

Συνεχίζοντας με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Κατά πόσο διαφοροποιούνται τα συναισθήματα, τα κίνητρα και η ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών μεταξύ των δύο φύλων στην ίδια ηλικιακή ομάδα;», στόχος ήταν η ανίχνευση τυχόν διαφορών ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια στους παράγοντες των ακαδημαϊκών συναισθημάτων, των κινήτρων και της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών. Για το συγκεκριμένο ερώτημα η μηδενική υπόθεση διατυπώνεται ως εξής: Οι κατανομές των τιμών των πληθυσμών των ομάδων είναι οι ίδιες. Η εναλλακτική υπόθεση από την άλλη πλευρά είναι: Οι κατανομές των τιμών των πληθυσμών των ομάδων διαφέρουν ως προς τους μέσους όρους τους.

Για τη διερεύνηση ύπαρξης διαφορών στους παράγοντες των ακαδημαϊκών συναισθημάτων, των κινήτρων και της ικανοποίησης των βασικών

ψυχολογικών αναγκών χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση t-test ανεξάρτητων δειγμάτων.

Αναφορικά με τον πληθυσμό της Γ' Δημοτικού η ανάλυση δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες που εξετάστηκαν. Μόνο ο παράγοντας Ευχαρίστηση για εργασίες ανάγνωσης στο σπίτι (παράγοντας των ακαδημαϊκών συναισθημάτων) παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των κοριτσιών ($p<.05$), ενώ ο παράγοντας Άγχος για ανάγνωση στην τάξη (παράγοντας κινήτρων) είχε οριακά στατιστικά μη σημαντική διαφορά υπέρ των αγοριών του πληθυσμού ($p=.07$). Στον πίνακα παρουσιάζονται και οι μέσοι όροι των ομάδων.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	P value	M.O. Αγοριών	M.O. Κοριτσιών
Ευχαρίστηση για εργασίες ανάγνωσης στο σπίτι	.048	3,55	3,99
Άγχος για ανάγνωση στην τάξη	.07	1,51	1,28

Πίνακας 7: Διαφορές M.O. ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια της Γ' Δημοτικού

Όσον αφορά τις διαφορές στους μέσους όρους για τον πληθυσμό της Ε' Δημοτικού, η ανάλυση παρουσίασε περισσότερες διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες στους οποίους παρουσιάστηκαν διαφοροποιήσεις για τα ακαδημαϊκά συναισθήματα είναι η Ανία για ανάγνωση στην τάξη ($p<.01$), ο Θυμός για ανάγνωση στην τάξη ($p<.05$), η Ανακούφιση για την αξιολόγηση στην ανάγνωση ($p<.05$), η Απελπισία για την αξιολόγηση στην ανάγνωση ($p<.05$) και η Ευχαρίστηση για την αξιολόγηση στην ανάγνωση ($p<.05$) και σε όλες τις περιπτώσεις οι μέσοι όροι ήταν υψηλότεροι για τα

αγόρια. Αναφορικά με τα κίνητρα, τα κορίτσια της Ε' τάξης εμφάνισαν μεγαλύτερους μέσους όρους στους παράγοντες Κοινωνική ανάγνωση ($p<.01$), Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($p=.01$) και αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο ($p<.05$), ενώ τα αγόρια στους παράγοντες Αποφυγή για την ανάγνωση ($p<.05$) και Συμμόρφωση στην ανάγνωση ($p<.05$). Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών της Ε' τάξης.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	P value	Μ.Ο. Αγοριών	Μ.Ο. Κοριτσιών
ΑΕQ Ανία για ανάγνωση στην τάξη	.004	2,81	2,01
ΑΕQ Θυμός για ανάγνωση στην τάξη	.019	1,84	1,53
ΑΕQ Ανακούφιση για την αξιολόγηση στην ανάγνωση	.012	3,43	2,87
ΑΕQ Απελπισία για την αξιολόγηση στην ανάγνωση	.019	2,43	2,18
ΑΕQ Ευχαρίστηση για την αξιολόγηση στην ανάγνωση	.043	2,53	2,28
MRQ Αποφυγή για την ανάγνωση	.023	2,23	1,94
MRQ Κοινωνική ανάγνωση	.002	2,51	2,92
MRQ Συμμόρφωση στην ανάγνωση	.049	2,94	2,76
SRQ Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο	.031	3,55	3,95
SRQ Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο	.010	3,48	3,97

Πίνακας 8: Διαφορές Μ.Ο. ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια της Γ' Δημοτικού

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας εξέταζε την ύπαρξη διαφορών στους μέσους όρους των κινήτρων, της ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών και της αναγνωστικής κατανόησης ανάμεσα στους πληθυσμούς των δύο ηλικιακών ομάδων, της Γ' και Ε' Δημοτικού. Για αυτό το

ερώτημα η μηδενική υπόθεση είναι η εξής: Οι κατανομές των τιμών των πληθυσμών των ομάδων είναι οι ίδιες. Η εναλλακτική υπόθεση είναι: Οι κατανομές των τιμών των πληθυσμών των ομάδων διαφέρουν ως προς τους μέσους όρους τους. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν έγινε σύγκριση για τους παράγοντες των ακαδημαϊκών συναισθημάτων, καθώς δεν ήταν δυνατή η σύγκριση λόγω της χρήσης διαφορετικών εργαλείων για τις δύο ομάδες.

Για τη διερεύνηση ύπαρξης διαφορών στους παράγοντες των κινήτρων και της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών, αλλά και στην αναγνωστική κατανόηση χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση t-test ανεξάρτητων δειγμάτων.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν μειωμένους μέσους όρους στους παράγοντες των κινήτρων στους μαθητές της Ε' τάξης συγκριτικά με τους μαθητές της Γ' τάξης. Οι παράγοντες αυτοί είναι η Αποτελεσματικότητα στην ανάγνωση ($p<.01$), η Συμμετοχή στην ανάγνωση ($p<.01$), ο Συναγωνισμός στην ανάγνωση ($p<.01$), η Ανάγνωση για βαθμούς ($p<.01$), η Αποφυγή της ανάγνωσης ($p<.05$), το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($p<.01$), το Ελεγχόμενο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο ($p=.01$) και το Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο ($p<.05$). Παράλληλα, οι μαθητές της Ε' τάξης εμφάνισαν υψηλότερους μέσους όρους στη Συμμόρφωση στην ανάγνωση ($p<.01$) και την Απογοήτευση σχετική με την ικανότητα ($p<.05$), αλλά στην αναγνωστική κατανόηση ($p<.01$). Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των δύο ηλικιακών ομάδων.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	P value	M.O. Γ' Τάξης	M.O. Ε' Τάξης
MRQ Αποτελεσματικότητα στην ανάγνωση	.000	3,36	2,99
MRQ Συμμετοχή στην ανάγνωση	.002	3,16	2,94
MRQ Αποφυγή της ανάγνωσης	.029	2,31	2,07
MRQ Συναγωνισμός στην ανάγνωση	.003	3,25	2,95
MRQ Ανάγνωση για βαθμούς	.005	3,43	3,19
MRQ Συμμόρφωση στην ανάγνωση	.000	3,16	3,84
SRQ Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο	.024	4,05	3,76
SRQ Αυτόνομο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο	.001	3,50	3,04
SRQ Ελεγχόμενο κίνητρο ανάγνωσης στο σχολείο	.010	3,65	3,33
BPNS Απογοήτευση σχετική με την ικανότητα	.017	2,36	2,75
Επίδοση στην ΑΚ	.000	20,49	24,28

Πίνακας 9: Διαφορές M.O. ανάμεσα στους μαθητές της Γ' και της Ε' Δημοτικού

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας εξετάζει εάν τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, τα κίνητρα και η ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών μπορούν να αποτελέσουν προβλεπτικούς παράγοντες για την αναγνωστική κατανόηση. Η μηδενική υπόθεση για το ερώτημα είναι: Οι παράγοντες των συναισθημάτων, των κινήτρων και της ικανοποίησης ψυχολογικών αναγκών δεν αποτελούν μεταβλητές πρόβλεψης της αναγνωστικής κατανόησης. Η εναλλακτική υπόθεση από την άλλη είναι: Οι παράγοντες των συναισθημάτων, των κινήτρων και της ικανοποίησης ψυχολογικών αναγκών αποτελούν μεταβλητές πρόβλεψης της αναγνωστικής κατανόησης.

Χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση παλινδρόμησης με τη μέθοδο stepwise για να ελεγχθεί η δυνατότητα πρόβλεψης της αναγνωστικής κατανόησης από τους παράγοντες των ακαδημαϊκών συναισθημάτων, των κινήτρων και της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών.

Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι παράγοντες των κινήτρων Ανάγνωση ως πρόκληση και Συμμόρφωση στην ανάγνωση αποτελούν συντελεστές του μοντέλου με εξαρτημένη μεταβλητή την αναγνωστική κατανόηση. Οι σχέσεις που προέκυψαν, αν και είναι στατιστικά σημαντικές, είναι αρκετά χαμηλές. Η διασπορά της εξαρτημένης μεταβλητής ερμηνεύεται σε μικρό ποσοστό από τη διασπορά του μοντέλου. Αρκετά μικρή είναι και ερμηνευτική ικανότητα κάθε συντελεστή (Ανάγνωση ως πρόκληση $\beta = .253$ και Συμμόρφωση στην ανάγνωση $\beta = -.172$). Επομένως, το μοντέλο δεν έχει καλή προσαρμογή. Τα στατικά στοιχεία παρουσιάζονται και στους πίνακες που ακολουθούν.

Dependent variable/Independent variables	R^2	Adjusted R^2	
Επίδοση στην ΑΚ			
MRQ Ανάγνωση ως πρόκληση	.053	.048	
MRQ Συμμόρφωση στην ανάγνωση	.082	.072	
	B	Std. Error	β
MRQ Ανάγνωση ως πρόκληση	2,673	.734	.253
MRQ Συμμόρφωση στην ανάγνωση	-2,129	.861	-.172

Στο έκτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας εξετάζεται εάν τα ακαδημαϊκά συναισθήματα και η ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών μπορούν να αποτελέσουν προβλεπτικούς παράγοντες για τα κίνητρα. Η μηδενική υπόθεση

για το ερώτημα είναι: Οι παράγοντες των συναισθημάτων και της ικανοποίησης ψυχολογικών αναγκών δεν αποτελούν μεταβλητές πρόβλεψης των κινήτρων. Η εναλλακτική υπόθεση από την άλλη είναι: Οι παράγοντες των συναισθημάτων και της ικανοποίησης ψυχολογικών αναγκών αποτελούν μεταβλητές πρόβλεψης των κινήτρων.

Χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση παλινδρόμησης με τη μέθοδο *stepwise* για να ελεγχθεί η δυνατότητα πρόβλεψης των κινήτρων από τους παράγοντες των ακαδημαϊκών συναισθημάτων και της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών, ενώ αρχικά οι παράγοντες των κινήτρων ενοποιήθηκαν σε έναν ευρύτερο παράγοντα, προκειμένου να καταστεί δυνατή η ανάλυση.

Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι παράγοντες των ακαδημαϊκών συναισθημάτων Ευχαρίστηση για την αξιολόγηση στην ανάγνωση (παράγοντας από το εργαλείο της Γ' τάξης) και Υπερηφάνεια για την ανάγνωση στην τάξη (παράγοντας από το εργαλείο της Ε' τάξης) και οι παράγοντες της ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών Απογοήτευση σχετική με την αυτόνομη διαχείριση, Ικανοποίηση σχετική με το σχετίζεσθαι και Ικανοποίηση σχετική με την ικανότητα αποτελούν συντελεστές του μοντέλου με εξαρτημένη μεταβλητή τα κίνητρα. Οι σχέσεις που προέκυψαν, αν και είναι στατιστικά σημαντικές, είναι αρκετά χαμηλές. Η διασπορά της εξαρτημένης μεταβλητής ερμηνεύεται σε μικρό ποσοστό από τη διασπορά του μοντέλου. Αρκετά μικρή είναι και ερμηνευτική ικανότητα κάθε συντελεστή. Αναλυτικότερα για κάθε συντελεστή του μοντέλου η ερμηνευτική ικανότητα είναι Ευχαρίστηση για την αξιολόγηση στην ανάγνωση $\beta=.396$, Υπερηφάνεια για την ανάγνωση στην τάξη $\beta=.385$, Απογοήτευση σχετική με την αυτόνομη διαχείριση $\beta=.127$, Ικανοποίηση σχετική με το σχετίζεσθαι $\beta=.172$ και

Ικανοποίηση σχετική με την ικανότητα $\beta=.160$. Επομένως, το μοντέλο δεν έχει καλή προσαρμογή. Τα στατικά στοιχεία παρουσιάζονται και στους πίνακες που ακολουθούν.

Dependent variable/Independent variables	R^2	Adjusted R^2	
Κίνητρα MRQ			
ΑΕQ Ευχαρίστηση για την αξιολόγηση στην ανάγνωση (Γ' τάξη)	.157	.149	
ΑΕQ Υπερηφάνεια για ανάγνωση στην τάξη (Ε' τάξη)	.148	.139	
BPNS Απογοήτευση σχετική με την αυτόνομη διαχείριση	.034	.029	
BPNS Ικανοποίηση σχετική με το σχετίζεσθαι	.054	.044	
BPNS Ικανοποίηση σχετική με την ικανότητα	.074	.060	
	B	Std. Error	β
ΑΕQ Ευχαρίστηση για την αξιολόγηση στην ανάγνωση (Γ' τάξη)	.388	.080	.396
ΑΕQ Υπερηφάνεια για ανάγνωση στην τάξη (Ε' τάξη)	.455	.115	.385
BPNS Απογοήτευση σχετική με την αυτόνομη διαχείριση	.139	.082	.127
BPNS Ικανοποίηση σχετική με το σχετίζεσθαι	.137	.055	.172
BPNS Ικανοποίηση σχετική με την ικανότητα	.145	.070	.160

Όσον αφορά το έβδομο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα στόχος ήταν να διερευνηθεί αλληλεπίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων με την αναγνωστική κατανόηση, τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, τα κίνητρα και την ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών. Εξετάζεται λοιπόν, εάν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται με διαφορές στους μέσους όρους στην αναγνωστική κατανόηση, τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, τα κίνητρα και την ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών. Σε αυτή την περίπτωση, η μηδενική υπόθεση είναι: Οι μέσοι όροι στην αναγνωστική κατανόηση, τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, τα κίνητρα και την ικανοποίηση βασικών

ψυχολογικών αναγκών είναι ίσοι ανεξάρτητα από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Από την άλλη πλευρά, η εναλλακτική υπόθεση διατυπώνεται ως εξής: Οι μέσοι όροι στην αναγνωστική κατανόηση, τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, τα κίνητρα και την ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών δεν είναι ίσοι.

Για τον συγκεκριμένο έλεγχο χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA). Προκειμένου να καταστεί δυνατός ο έλεγχος, δημιουργήθηκε μία νέα μεταβλητή για το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Αρχικά, υπήρχαν στοιχεία για κάθε γονέα χωριστά, ενώ η νέα μεταβλητή κρατούσε το μορφωτικό επίπεδο του γονέα που ήταν υψηλότερο από τους δύο.

Πραγματοποιώντας την ανάλυση διακύμανσης δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις του μορφωτικού επιπέδου των γονέων με κάποιων από τους παράγοντες που εξετάστηκαν. Πιο συγκεκριμένα, δεν βρέθηκαν στατικά σημαντικές σχέσεις με την αναγνωστική κατανόηση, τους παράγοντες των ακαδημαϊκών συναισθημάτων, των κινήτρων και της ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών.

6. Συζήτηση

Το κεφάλαιο αυτό της εργασίας αφορά τη συζήτηση των αποτελεσμάτων που παρουσιάστηκαν πιο πάνω. Η συζήτηση έχει στόχο την εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων από τα αποτελέσματα των αναλύσεων των δεδομένων που συλλέχθηκαν στα πλαίσια της έρευνας. Στη συνέχεια, θα αναφερθούν κάποιοι περιορισμοί της έρευνας, ενώ θα γίνουν και προτάσεις για την περαιτέρω εξέλιξη της έρευνας.

Στη συγκεκριμένη έρευνα εξετάστηκε η επιρροή ψυχοσυναισθηματικών παραγόντων, για την ακρίβεια των ακαδημαϊκών συναισθημάτων, των κινήτρων και της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών, στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών Δημοτικού, Γ' και Ε' τάξης. Επιπλέον, μελετήθηκαν και οι σχέσεις μεταξύ των ψυχοσυναισθηματικών παραγόντων. Πιο συγκεκριμένα, ελέγχθηκε η σχέση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων με τα κίνητρα και την ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών. Τέλος, ελέγχθηκε και η ύπαρξη επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στους ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες και την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών.

Ξεκινώντας από το πρώτο ερευνητικό, που αφορούσε τη συσχέτιση της αναγνωστικής κατανόησης με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, τα κίνητρα και την ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών, τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν μόνο δύο συσχετίσεις. Αναλυτικότερα, δεν βρέθηκαν συσχετίσεις με παράγοντες των κινήτρων και της ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών. Βρέθηκαν όμως χαμηλές θετικές συσχετίσεις με τους παράγοντες κινήτρων Ανάγνωση ως πρόκληση και Κοινωνική ανάγνωση. Οι

συσχετίσεις αυτές δείχνουν ότι οι μαθητές κινητοποιούνται θεωρώντας την ανάγνωση ως πρόκληση και εμφανίζουν και καλύτερες επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση, ενώ η συσχέτιση με την κοινωνική ανάγνωση είναι ελάχιστη. Στη βιβλιογραφία έχουν υπάρξει δεδομένα που επιβεβαιώνουν την επιρροή των κινήτρων στην αναγνωστική κατανόηση. Η έρευνα των Guthrie, Wigfield, Metsala και Cox (1999) διαπίστωσε την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στα κίνητρα και την αναγνωστική κατανόηση, αλλά και το πόσο διαβάζουν οι μαθητές. Σημαντικό είναι να ελεγχθεί και ποιοι παράγοντες των κινήτρων συσχετίζονται περισσότερο με την αναγνωστική κατανόηση. Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε συσχέτιση με την ανάγνωση ως πρόκληση και την κοινωνική ανάγνωση. Τα ερευνητικά δεδομένα μέχρι σήμερα συνδέουν την αναγνωστική κατανόηση με τα εσωτερικά κίνητρα. Για παράδειγμα, η έρευνα των Taboada, Tonks, Wigfield και Guthrie (2009) για την επιρροή των κινήτρων στην αναγνωστική κατανόηση, παρουσίασε τα εσωτερικά κίνητρα ως παράγοντες συσχέτισης με την αναγνωστική κατανόηση και πιο συγκεκριμένα, την αποτελεσματικότητα και την κοινωνική ανάγνωση. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα είχε καταλήξει και η έρευνα των Wang και Guthrie (2004). Στην έρευνά τους καταδείχθηκαν η συμμετοχή στην ανάγνωση και η περιέργεια για την ανάγνωση ως παράγοντες που συσχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση. Όσον αφορά τώρα τα ακαδημαϊκά συναισθήματα και την ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών, η βιβλιογραφία μέχρι τώρα δεν έχει δεδομένα που να υποστηρίζουν την άμεση συσχέτισή τους με την αναγνωστική κατανόηση, αν και έχει βρεθεί γενικότερη σχέση τους με την επίδοση των μαθητών.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν οι σχέσεις των παραγόντων των ακαδημαϊκών συναισθημάτων με τους παράγοντες των κινήτρων και της ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών. Η ανάλυση αυτή έδειξε ότι όλοι οι παράγοντες των ακαδημαϊκών συναισθημάτων και για τις δύο ηλικιακές ομάδες συνδέονται με τα κίνητρα. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία, όπου έχει βρεθεί άμεση σχέση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων με τα κίνητρα (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002. Ryan & Deci, 2000. Schutz & Pekrun, 2007). Στις έρευνες αυτές τα συναισθήματα φαίνεται να ενισχύουν τα κίνητρα των μαθητών για επίτευξη, την ενίσχυση των στόχων και την επίτευξη. Τα συναισθήματα είναι ικανά να αυξήσουν τα κίνητρα των μαθητών ή και να τα μειώσουν.

Ομαδοποιώντας τα αποτελέσματα των αναλύσεων, διαπιστώνεται ότι τα θετικά συναισθήματα σχετίζονται θετικά με θετικές πλευρές των κινήτρων, ενώ τα δυσάρεστα συναισθήματα σχετίζονται θετικά με αρνητικές πλευρές των κινήτρων και αρνητικά με θετικές πλευρές των κινήτρων. Για παράδειγμα, η ευχαρίστηση για την ανάγνωση (συναίσθημα) συνδέεται θετικά σε κάθε περίπτωση θετικά με τα αυτόνομα κίνητρα για ανάγνωση ή τη συμμετοχή στην ανάγνωση. Από την άλλη πλευρά, ο θυμός και το άγχος για την ανάγνωση (συναισθήματα) σχετίζονται θετικά με το κίνητρο της αποφυγής για την ανάγνωση, ενώ αντίθετα σχετίζονται αρνητικά με τα αυτόνομα κίνητρα για την ανάγνωση ή την ως πρόκληση. Η έρευνα των Villavicencio και Bernardo (2012) υποδεικνύει την ύπαρξη θετικής συσχέτισης της ευχαρίστησης και της υπερηφάνειας με παράγοντες των κινήτρων. Από την άλλη πλευρά, η έρευνα της Villavicencio (2011) επιβεβαιώνει και τη θετική συσχέτιση των

δυσάρεστων συναισθημάτων με αρνητικά κίνητρα και την επίτευξη γεινκότερα.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε την ύπαρξη διαφορών στους μέσους όρους των αγοριών και των κοριτσιών στα ακαδημαϊκά συναισθήματα, τα κίνητρα και την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών. Αρχίζοντας από τους μαθητές της Γ' τάξης, οι μόνες διαφορές στα αγόρια και τα κορίτσια της Γ' Δημοτικού εμφανίστηκαν στους παράγοντες των συναισθημάτων άγχος για την ανάγνωση, όπου είχαν υψηλότερο μέσο όρο τα αγόρια και η ευχαρίστηση για τις εργασίες ανάγνωσης στο σπίτι, όπου υψηλότερο μέσο όρο εμφάνισαν τα κορίτσια. Οι μαθητές της Ε' τάξης παρουσίασαν περισσότερες διαφορές. Τα κορίτσια παρουσίασαν υψηλότερους μέσους όρους στους παράγοντες των κινήτρων κοινωνική ανάγνωση και τα αυτόνομα κίνητρα ανάγνωσης. Τα αγόρια από την άλλη, είχαν υψηλότερους μέσους όρους στους παράγοντες των συναισθημάτων (ανία, θυμός, ανακούφιση). Στη βιβλιογραφία, οι διαφορές αυτές δεν επιβεβαιώνονται ως κανόνας. Η έρευνα των Lewis, Alessandri και Sullivan (1992) διαπίστωσαν διαφορές σε συναισθήματα, την υπερηφάνεια και την ντροπή σε συγκεκριμένες συνθήκες. Τα παιδιά δεν εμφάνιζαν το συναίσθημα της ντροπής όταν επιτύχαιναν τα έργα τους και η υπερηφάνεια απουσίαζε κάθε φορά που αποτύγχαναν στο έργο. Και τα αγόρια και τα κορίτσια εξέφραζαν περισσότερη ντροπή σε περιπτώσεις που αποτύγχαναν σε εύκολα έργα σε σύγκριση με τα δύσκολα έργα. Επιπλέον, εξέφραζαν περισσότερη υπερηφάνεια για την επιτυχία σε δύσκολα έργα. Τα κορίτσια όμως, παρουσίαζαν περισσότερη ντροπή όταν αποτύγχαναν στο έργο τους.

Συνεχίζοντας με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκαν οι διαφορές στα κίνητρα, την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών και την αναγνωστική κατανόηση. Η σύγκριση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων δεν ήταν δυνατή, καθώς η συλλογή των δεδομένων έγινε με διαφορετικά εργαλεία στην Γ' και Ε' τάξη. Πέρα από την διαφορά στην αναγνωστική κατανόηση, όπου οι μαθητές της Ε' εμφάνισαν υψηλότερο μέσο όρο με σημαντική διαφορά, γεγονός που ήταν αναμενόμενο λόγω ηλικίας και μεγαλύτερης εξοικείωσης με την ανάγνωση, η ανάλυση έδειξε σημαντικές διαφορές σε παράγοντες των κινήτρων. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι μαθητές της Ε' τάξης παρουσίασαν μειωμένα κίνητρα, ιδιαίτερα στους παράγοντες αποτελεσματικότητα στην ανάγνωση, συμμετοχή στην ανάγνωση, συναγωνισμό στην ανάγνωση, ανάγνωση για βαθμούς και το αυτόνομο και ελεγχόμενο κίνητρο για ανάγνωση στο σχολείο. Η μόνη περίπτωση που οι μαθητές υψηλότερο μέσο όρο είναι ο παράγοντας της συμμόρφωσης στην ανάγνωση. Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν ότι όσο τα παιδιά μεγαλώνουν μειώνονται και τα κίνητρα, ενώ αυξάνεται η ανάγκη των παιδιών να αποφύγουν κάθε απογοήτευση που μπορεί να αμφισβητεί την ικανότητά τους. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία. Οι Wigfield και Guthrie (2000) στο παρελθόν έχουν διαπιστώσει ότι στις μεγαλύτερες ηλικίες εμφανίζονται μειωμένα σε σύγκριση με τις μικρότερες.

Στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε κατά πόσο οι ψυχοσυναισθηματικοί παράγοντες, δηλαδή τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, τα κίνητρα και η ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών μπορούν να αποτελέσουν προβλεπτικούς παράγοντες για την αναγνωστική κατανόηση. Οι παράγοντες των ακαδημαϊκών συναισθημάτων και της ικανοποίησης βασικών

ψυχολογικών αναγκών δεν φάνηκαν ικανά να μπορέσουν να προβλέψουν την αναγνωστική κατανόηση. Όσον αφορά τα κίνητρα, από όλους τους παράγοντες που μελετήθηκαν, μόνο η πρόκληση και η συμμόρφωση για την ανάγνωση μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες πρόβλεψης της αναγνωστικής κατανόησης. Και στην περίπτωση βέβαια αυτή πρέπει να σημειωθεί ότι σχέση αυτή δεν είναι ιδιαίτερα σημαντική. Στη βιβλιογραφία όμως, επιβεβαιώνεται η σχέση των κινήτρων με την αναγνωστική κατανόηση, χωρίς όμως να εντοπίζονται οι συγκεκριμένοι παράγοντες των κινήτρων, αλλά γενικότερα τα εσωτερικά κίνητρα. Η έρευνα των Guthrie et al. (1999) εντόπισε τα κίνητρα ως προβλεπτικούς παράγοντες για την αναγνωστική κατανόηση. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και στις έρευνές του οι Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick και Littles (2007) και οι Taboada, Tonks, Wigfield και Guthrie (2009), όπου πιο συγκεκριμένα τα εσωτερικά κίνητρα είναι αυτά που μπορούν να αποτελέσουν προβλεπτικούς παράγοντες της αναγνωστικής κατανόησης.

Στο έκτο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε κατά πόσο οι παράγοντες των ακαδημαϊκών συναισθημάτων και της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών μπορούν να αποτελέσουν προβλεπτικούς παράγοντες των κινήτρων. Τα κίνητρα στην περίπτωση αυτή εξετάστηκαν ως ένας ενιαίος παράγοντας. Ως προβλεπτικούς παράγοντες των κινήτρων, η ανάλυση έδειξε τα συναισθήματα της ευχαρίστησης και της υπερηφάνειας, αλλά και τους παράγοντες της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών. Και στην περίπτωση αυτή, οι παράγοντες που αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης δεν παρουσίασαν ισχυρές σχέσεις, ενώ περιλαμβάνονται στο μοντέλο, δεν μπορούν να το ερμηνεύσουν σε μεγάλο ποσοστό. Βέβαια, το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να επαληθευθεί από τη βιβλιογραφία, όπου έχει ερευνηθεί η σχέση των

ακαδημαϊκών συναισθημάτων με τα κίνητρα. Πιο συγκεκριμένα, οι Villavicencio και Bernardo (2012) υποδεικνύουν την ευχαρίστηση και την υπερηφάνεια ως παράγοντες πρόβλεψης των κινήτρων στην έρευνά τους. Τα συναισθήματα αυτά ενισχύουν τα κίνητρα και ωθούν τους μαθητές στη δράση. Οι Pekrun, Goetz, Titz και Perry (2002) επίσης, εντόπισαν ότι τα θετικά συναισθήματα μπορούν να προβλέψουν και την ενίσχυση των κινήτρων, ενώ οι Ryan και Deci (2000) διερεύνησαν τη σχέση των παραγόντων της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών με τα κίνητρα και διαπίστωσαν ότι η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών, της αίσθησης του σχετίζεσθαι, της ικανότητας και της αυτόνομης διαχείρισης αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες των κινήτρων.

Αναφορικά με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε η επιρροή του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στα ακαδημαϊκά συναισθήματα, τα κίνητρα, την ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών και της αναγνωστικής κατανόησης. Η ανάλυση για τον συγκεκριμένο έλεγχο δεν παρουσίασε κάποιο σημαντικό αποτέλεσμα. Δεν διαπιστώθηκε καμία επιρροή του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στα συναισθήματα, τα κίνητρα, την ικανοποίηση αναγκών και την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών. Αναζητώντας τη βιβλιογραφία όμως, τα αποτελέσματα αυτά δεν επιβεβαιώνονται σε κάθε περίπτωση. Όσον αφορά τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, δεν υπάρχουν δεδομένα που να τα ελέγχουν με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Συνεχίζοντας με τα κίνητρα, η έρευνα των Acharya και Joshi (2009) εντόπισε διαφορές στα κίνητρα των μαθητών ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Αναλυτικότερα, οι μαθητές των οποίων οι γονείς ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ εμφάνιζαν αυξημένα κίνητρα, σε σύγκριση με μαθητές των οποίων οι γονείς

είχαν χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο, που εμφανίζονταν λιγότερο κινητοποιημένοι.

Ανακεφαλαιώνοντας όσα συζητήθηκαν προηγουμένως, μπορούν να εξαχθούν ορισμένα συμπεράσματα. Αρχικά, η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί έναν παράγοντα που σχετίζεται με τα κίνητρα και μπορεί να επηρεαστεί από αυτά. Τα κίνητρα με τη σειρά τους σχετίζονται με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα και μπορούν να επηρεαστούν από αυτά. Η ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων μπορεί να οδηγήσει και στην αύξηση των κινήτρων. Όλοι οι παράγοντες των κινήτρων συσχετίζονται με παράγοντες των κινήτρων, ενώ είναι χαρακτηριστικό ότι τα κίνητρα μειώνονται με το πέρασμα των χρόνων. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με τη βιβλιογραφία.

7. Περιορισμοί της έρευνας και Μελλοντικές προτάσεις

7.1 Περιορισμοί της έρευνας

Αν και σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με τη βιβλιογραφία, δε θα μπορούσαν να γενικευτούν. Η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε αυτό το στάδιο δεν είναι εφικτή λόγω του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων στην έρευνα. Ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων αποτελεί και έναν από τους περιορισμούς της έρευνας. Για τον λόγο αυτό, τα ευρήματα πρέπει να ερμηνευθούν και με μεγάλη προσοχή. Το δείγμα επίσης, ήταν ευκαιριακό, καθώς προήλθε από συγκεκριμένα σχολεία, όπου μπορούσαμε να έχουμε πρόσβαση. Ένας ακόμη περιορισμός στην έρευνα είναι και τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων. Τα εργαλεία αυτά ήταν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, γεγονός που σημαίνει ότι τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μπορεί να είναι αλλοιωμένα. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι συμπληρώθηκαν από παιδιά μικρής ηλικίας, όπου η κούραση ή η τάση τους να απαντούν με συγκεκριμένο τρόπο, μπορεί να έχουν επηρεάσει τα αποτελέσματα. Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί το γεγονός ότι δεν βρέθηκαν υψηλές συσχετίσεις, ενώ υπάρχει η πιθανότητα λάθους εξαιτίας των πολλαπλών ελέγχων που έγιναν κατά τη διάρκεια των αναλύσεων.

7.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η συγκεκριμένη έρευνα στο μέλλον θα μπορούσα να διεξαχθεί με μεγαλύτερο δείγμα, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα με μεγαλύτερη ασφάλεια, αλλά και να συμπεριλαμβάνει περισσότερες ηλικιακές ομάδες, ώστε να είναι εφικτό να γίνουν ακόμη περισσότερες συγκρίσεις. Πέρα από αυτό, εφόσον σε

αυτή τη φάση δεν διαπιστώθηκε άμεση σχέση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων με την αναγνωστική κατανόηση, αλλά βρέθηκε σχέση των συναισθημάτων με τα κίνητρα, θα μπορούσε να διερευνηθεί η έμμεση επιρροή των συναισθημάτων στην αναγνωστική κατανόηση μέσω των κινήτρων. Επόμενες αντίστοιχες έρευνες, θα μπορούσαν να διεξάγονται σε μεγαλύτερο εύρος χρόνου, ώστε να μην πιέζονται οι μαθητές στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Μία ερευνητική πρόταση για μέλλον είναι και η διερεύνηση της σχέσης των διαστάσεων της αναγνωστικής κατανόησης με τους ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες που μελετήθηκαν, αλλά και με ακόμη περισσότερους. Επιπλέον, σε επόμενες έρευνες θα μπορούσε να συμπεριληφθεί και η αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών ως παράγοντας επιρροής της αναγνωστικής κατανόησης. Τέλος, η έρευνα θα μπορούσε να στραφεί και στη δημιουργία παρεμβάσεων που να προάγουν τα κίνητρα και τα συναισθήματα για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών γενικότερα και στην αναγνωστική κατανόηση ειδικότερα.

Εν κατακλείδι, η έρευνα δεν θα μπορούσε ποτέ να θεωρηθεί κορεσμένη, καθώς συνεχώς μπορεί να εμπλουτιστεί με νέα στοιχεία και να διευρυνθεί. Η συγκεκριμένη έρευνα ήταν μία προσπάθεια να διερευνηθεί η επιρροή των ακαδημαϊκών συναισθημάτων, των κινήτρων και της ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών στην αναγνωστική κατανόηση, αλλά και η επιρροή των συναισθημάτων στα κίνητρα. Αντίστοιχες έρευνες μπορούν να διεξαχθούν στο μέλλον και ίσως και ακόμη πιο εμπλουτισμένες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Acharya, N., & Joshi, S. (2009). Influence of parents' education on achievement motivation of adolescents. *Indian Journal Social Science Researches*, 6(1), 72-79.
- Best, R., Ozuru, Y., Floyd, R. G., & McNamara, D. S. (2006, June). Children's text comprehension: effects of genre, knowledge, and text cohesion. In *Proceedings of the 7th international conference on Learning sciences* (pp. 37-42). International Society of the Learning Sciences.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., & Ryan, R. M. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Elliot, S., Kratochwill, T., Cook, J., & Travers, J.(2008). *Εκπαιδευτική*

Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία-Αποτελεσματική Μάθηση. Μτφ: Μαρία Σόλμαν, Φρόσω Καλύβα, Επιμ: Αγγελική Λεονταρή, Έφη Συγκολλίτου. Αθήνα: Gutenberg.

Fousiani, K., Dimitropoulou, P., Michaelides, M. P., & Van Petegem, S. (2016). Perceived Parenting and Adolescent Cyber-Bullying: Examining the Intervening Role of Autonomy and Relatedness Need Satisfaction, Empathic Concern and Recognition of Humanness. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 2120–2129. <http://doi.org/10.1007/s10826-016-0401-1>

Fulmer, S. M., & Frijters, J. C. (2009). A review of self-report and alternative approaches in the measurement of student motivation. *Educational Psychology Review*, 21(3), 219–246. <http://doi.org/10.1007/s10648-009-9107-x>

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Μετ. Παπασταύρου Α. Επιμ. Ι. Νέστορος και Χρ. Ξενάκη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific studies of reading*, 3(3), 231-256.

Καζάζη, Μ. Γ. (2003). Ψυχολογία του αναγνώστη, ψυχολογία της ανάγνωσης.

Αθήνα: Έλλην.

Καψάλης, Α., (1989). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη:

Κυριακίδη.Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2012). *Ψυχολογία Κινήτρων*.

Αθήνα: Πεδίο.

Κουλουμπαρίτση, Α., (2003). *Η κατανόηση στο αναλυτικό πρόγραμμα στα σχολικά βιβλία και στη διδακτική πράξη: Συστημική συσχέτιση και αξιολόγηση: Εφαρμογές στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Lewis, M., Alessandri, S. M., & Sullivan, M. W. (1992). Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulty. *Child development*, 63(3), 630-638.

Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R. H., Reiss, K., & Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: The Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22(2), 190–201.
<http://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.009>

Mandler, G., & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(2), 166.

Minskoff, E. (2005). *Teaching Reading to Struggling Learners*. Baltimore; London: Paul H. Brookes

Νασιάκου, Μ. (1982). *Η ψυχολογία σήμερα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο

- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 781.
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C., & Pekrun, R. (2015). The Achievement Emotions Questionnaire: Validation for Pre-Adolescent Students. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(4), 472–481. <http://doi.org/10.1080/17405629.2015.1040757>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <http://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Positive Emotions in Education. *Beyond Coping: Meeting Goals, Visions and Challenges*, 149–173. <http://doi.org/10.1207/S15326985EP3702>
- Phelps, E. A. (2006). Emotion and cognition: insights from studies of the human amygdala. *Annu. Rev. Psychol.*, 57(0066–4308 (Print) LA–eng PT–Journal Article PT–Review SB–IM), 27–53. <http://doi.org/doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070234>
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Αυτοέκδοση
- Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions

and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 633–650. <http://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

Scherer, K. R. (1987). Toward a dynamic theory of emotion. *Geneva Studies in Emotion*, 1, 1–96. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Schunk, D., H., Pintrich, P., & Meece, J. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Μτφ: Μ.Κουλεντιανού, Επιμ: Ν. Μακρής, Δ.Πνευματικός. Αθήνα: Gutenberg.

Schutz, P. a, & Pekrun, R. (2007). Emotions in Education. *Adult Learning*, 18(2), 19. <http://doi.org/10.1207/S15326985EP3702>

Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85.

Villavicencio, F. T. (2011). Critical thinking, negative academic emotions, and achievement: A mediational analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 20(1), 118-126.

Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. I. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 329–340. <http://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02064.x>

- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading research quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, 24(2), 159-183.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of reading research*, 3, 403-422.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-310.
- Χρυσοχόου, Ε. (2006). *Η συμβολή της εργαζόμενης μνήμης στην ακουστική κατανόηση παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας*. Διδακτορική διατριβή. Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Στο παράρτημα θα παρουσιαστούν τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων με την ακόλουθη σειρά:

1. Κίνητρα για την Ανάγνωση
2. Ερωτηματολόγιο αυτορρύθμισης και κίνητρα ανάγνωσης
3. Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης Ψυχολογικών Αναγκών
4. Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων για Προεφήβους
5. Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων- Δημοτικό Σχολείο