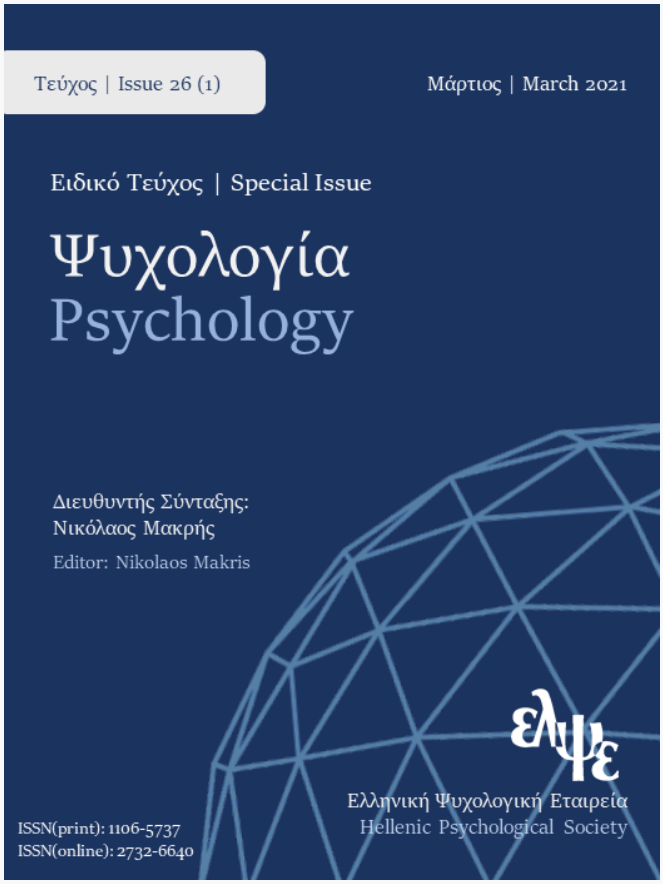
ePublishing

EKT ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 26, No 1 (2021)

Special Issue: Developmental Psychology. Research, applications and implications



Academic emotions and reading motivation: preliminary evidence for their development and interrelations in childhood and preadolescence

Panagiota Dimitropoulou, Diamanto Filippatou, Elisavet Chrysochoou, Petros Roussos, Asimina M. Ralli, Kleopatra Diakogiorgi, Athina Oikonomou, Anthi Griva

doi: 10.12681/psy_hps.26227

Copyright © 2021, Παναγιώτα Δημητροπούλου, Διαμάντω Φιλιππάτου, Ελισάβετ Χρυσοχόου, Πέτρος Ρούσσος, Ασημίνα Μ. Ράλλη, Κλεοπάτρα Διακογιώργη, Αθηνά Οικονόμου, Ανθή Γρίβα

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0.

To cite this article:

Dimitropoulou, P., Filippatou, D., Chrysochoou, E., Roussos, P., Ralli, A. M., Diakogiorgi, K., Oikonomou, A., & Griva, A. (2021). Academic emotions and reading motivation: preliminary evidence for their development and interrelations in childhood and preadolescence. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, *26*(1), 73–87. https://doi.org/10.12681/psy_hps.26227

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 22/12/2025 20:08:50

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ | PSYCHOLOGY, 26 (1), 73-87

Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία
Hellenic Psychological Society

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ | RESEARCH PAPER

Ακαδημαϊκά συναισθήματα και κίνητρα για την ανάγνωση: προκαταρκτικά ευρήματα για την ανάπτυξη και τις μεταξύ τους σχέσεις στην παιδική ηλικία και την προεφηβεία

Παναγιώτα ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ[1], Διαμάντω ΦΙΛΙΠΠΑΤΟΥ[2], Ελισάβετ ΧΡΥΣΟΧΟΟΥ[3], Πέτρος ΡΟΥΣΣΟΣ[2], Ασημίνα Μ. ΡΑΛΛΗ[2], Κλεοπάτρα ΔΙΑΚΟΓΙΩΡΓΗ[4], Αθηνά ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ[5], Ανθή ΓΡΙΒΑ[5]

[1] Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης
[2] Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
[3] Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
[4] Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών
[5] Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ακαδημαϊκά συναισθήματα
Κίνητρα
Ανάγνωση
Ανάπτυξη
Παιδιά

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Παναγιώτα Δημητροπούλου
Πανεπιστήμιο Κρήτης
Τμήμα Ψυχολογίας,
Πανεπιστημιούπολη Γάλλου,
Ρέθυμνο 74100, Ελλάδα
Email:
p.dimitropoulou@uoc.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, ποικίλοι παράγοντες που συνδέονται τόσο με τη γνωστική όσο και με την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών φαίνεται να επιδρούν στην επίδοσή τους σε διάφορες διαστάσεις της μάθησης. Ειδικότερα, οι έρευνες έχουν στραφεί στη μελέτη παραγόντων όπως είναι τα ακαδημαϊκά συναισθήματα και το πώς αυτά επηρεάζουν τη στάση των μαθητών και τα κίνητρά τους για μάθηση γενικότερα. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί μια προκαταρκτική διερεύνηση των αναπτυξιακών διαφορών σε ψυχοσυναισθηματικές μεταβλητές της μάθησης και ειδικότερα των ακαδημαϊκών συναισθημάτων και των κινήτρων για την ανάγνωση κατά τη σχολική ηλικία. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές της Γ΄ (N = 85) και της Ε΄ δημοτικού (N = 76). Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία: (α) Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων – Δημοτικό Σχολείο, (β) Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων για Προεφήβους, (γ) Κίνητρα για την Ανάγνωση όπως και (δ) Ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων Ανάγνωσης. Τα μεγαλύτερα παιδιά ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα κινήτρων στην ενασχόλησή τους με την ανάγνωση τόσο στη σχολική τάξη όσο και στον ελεύθερο χρόνο τους. Ως προς τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, παρατηρήθηκε ότι όσο αυξάνεται η ηλικία μειώνεται η ευχαρίστηση για την ανάγνωση. Επίσης, τα θετικά συναισθήματα συσχετίστηκαν θετικά με τα εσωτερικά κίνητρα σε αντίθεση με τα αρνητικά, τα οποία παρουσίασαν θετική συσχέτιση με τα εξωτερικά κυρίως κίνητρα. Τα ευρήματα συζητούνται σε σχέση με τα περιορισμένα – ιδιαίτερα στον ελλαδικό χώρο – σχετικά δεδομένα. Η περαιτέρω διερεύνηση των σχέσεων των παραπάνω μεταβλητών με την ανάγνωση αναμένεται να συμβάλει στην πληροφόρηση όσων εμπλέκονται στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων οι οποίες αποσκοπούν στην ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών και στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Η επίδραση των συναισθημάτων που βιώνουν οι μαθητές στα εκπαιδευτικά πλαίσια έχει οδηγήσει αρκετούς ερευνητές στη συστηματική μελέτη τους τα τελευταία χρόνια (Pekrun et al., 2002. Putwain et al., 2013). Με τον όρο *ακαδημαϊκά συναισθήματα* περιγράφονται τα συναισθήματα που σχετίζονται με τη μάθηση, την επιτυχία, τη διδασκαλία στην τάξη, τη μελέτη και τη συμμετοχή των μαθητών σε διαγωνίσματα και εξετάσεις (Pekrun et al., 2002). Τα συναισθήματα μπορεί να είναι θετικά ή αρνητικά και αναδύονται τόσο εντός του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος όσο και σε εξωσχολικά πλαίσια. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, είναι ικανά να επηρεάσουν τα κίνητρα των μαθητών, την επιμονή και τη συμμετοχή τους σε εργασίες του σχολείου, επηρεάζοντας συνεπώς την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Patrick et al., 1993. Pekrun, 2006. Villavicencio & Bernardo, 2013a, b) και κατ' επέκταση την επαγγελματική σταδιοδρομία τους (Pekrun, 2006).

Παρά την αναμφίβολη σημασία τους, ωστόσο, η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δείχνει ότι δεν έχει ακόμα διατυπωθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός των ακαδημαϊκών συναισθημάτων. Έτσι, ενώ δεν αμφισβητούνται η χαρά, η απόλαυση, ο θυμός και το άγχος ως ακαδημαϊκά συναισθήματα, κάποιοι ερευνητές συμπεριλαμβάνουν σε αυτά το ενδιαφέρον και την περιέργεια, συναισθήματα που κατ' άλλους θεωρούνται πιο σύνθετα ή περίπλοκα (Pekrun & Schutz, 2007). Τα τελευταία χρόνια, πάντως, το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί στον προσδιορισμό των θετικών ακαδημαϊκών συναισθημάτων (π.χ. ευχαρίστηση, υπερηφάνεια, ελπίδα) και του ρόλου τους στη διαμόρφωση κινήτρων και την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία (Mega et al., 2014. Ouano, 2011).

Επιχειρώντας να διατυπώσει μια πιο ολοκληρωμένη θεωρία για τα συναισθήματα που ενεργοποιούνται στο πλαίσιο της μάθησης, ο Pekrun (2006) ανέπτυξε τη θεωρία «ελέγχου-αξίας». Στόχο του αποτέλεσε η ανάλυση όλων των συναισθημάτων (και όχι κάποιου μεμονωμένου) που συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και το σχολείο γενικότερα όπως και των «συναισθημάτων επίτευξης», αυτών που συνδέονται άμεσα με τις δραστηριότητες επίτευξης ή/και τα αποτελέσματά της (Schutz & Pekrun, 2007). Ειδικότερα, η εν λόγω θεωρία οργανώνει τα συναισθήματα με βάση τρεις διαστάσεις: το σθένος (θετικά-αρνητικά), το επίπεδο ενεργοποίησης (ενεργοποίηση-απενεργοποίηση) και το αντικείμενο εστίασης (δραστηριότητα-αποτέλεσμα). Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με την ίδια θεωρία τα άτομα βιώνουν συγκεκριμένα συναισθήματα επίτευξης όταν νιώθουν ότι ελέγχουν ή όχι τις αντίστοιχες δραστηριότητες όπως και τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων που αξιολογούν ως σημαντικά. Υπ' αυτή την έννοια, οι εκτιμήσεις ελέγχου και αξίας είναι οι πιο καθοριστικοί παράγοντες ενεργοποίησης και διαμόρφωσης των συναισθημάτων επίτευξης (Schutz & Pekrun, 2007).

Στη θεωρητική αυτή βάση αναπτύχθηκαν και εργαλεία αξιολόγησης των ακαδημαϊκών συναισθημάτων και της εναλλαγής τους σε ποικίλες περιστάσεις στο σχολικό/ακαδημαϊκό περιβάλλον, τα οποία είναι προσαρμοσμένα ως προς το αναπτυξιακό στάδιο των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, οι πρώτες έρευνες εστίασαν στα συναισθήματα επίτευξης μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή φοιτητών πανεπιστημίου. Οι έρευνες αυτές επικεντρώθηκαν στο άγχος κατά την εξέταση ή στη σχέση των συναισθημάτων επίτευξης με το πού οι μαθητές αποδίδουν τις αποτυχίες και τις επιτυχίες των προσπαθειών τους (Seipp, 1991. Zeidner, 1998). Τις τελευταίες δύο δεκαετίες έγινε προσπάθεια να μελετηθούν τα αντίστοιχα συναισθήματα σε μαθητές μικρότερης ηλικίας, μετά τον εντοπισμό σχετικού ερευνητικού κενού σε μετα-αναλύσεις (Hembree, 1988. Lichtenfeld et al., 2012. Ma, 1999). Οι μελέτες εστίασαν και σε συναισθήματα που σχετίζονται με τη συνείδηση του εαυτού όπως είναι η υπερηφάνεια, η ενοχή και η ντροπή. Για παράδειγμα, οι Stipek and Gralinski (1991) διαπίστωσαν ότι, συγκριτικά με τα αγόρια, τα κορίτσια της Γ΄ δημοτικού ένιωθαν λιγότερο περήφανα για τις επιτυχίες τους και ανησυχούσαν περισσότερο για τις αντιδράσεις του κοινωνικού περίγυρου μετά από κάποια αποτυχία. Επίσης, σε σχετικές έρευνες φάνηκε ότι το συναίσθημα της χαράς για τη μάθηση μειώνεται από τις αρχές προς τα τέλη του δημοτικού, παραμένοντας ωστόσο σε υψηλό επίπεδο (Helmke,1993. Peixoto et al., 2015). Το συναίσθημα αυτό όπως και της λύπης φαίνεται να σχετίζεται με την επίδοση των παιδιών στην ανάγνωση, την επεξεργασία γραπτού κειμένου και άλλες γλωσσικές δραστηριότητες (Bohn-Gettler & Rapp, 2011. Scrimin & Mason, 2015. Tornare et al., 2017).

Η θεωρία «ελέγχου-αξίας» συνδέει επίσης τα ακαδημαϊκά συναισθήματα με τα κίνητρα, τις στρατηγικές μάθησης και την αυτορρύθμιση (Pekrun, 2006, 2009. Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Η αλληλεπίδραση των μεταβλητών αυτών επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία και τα σχετικά αποτελέσματα, τα οποία επιδρούν εκ νέου στα συναισθήματα των παιδιών εντός και εκτός της τάξης. Συγκεκριμένα, όταν δημιουργούνται κίνητρα μάθησης

για ένα γνωστικό αντικείμενο, οι μαθητές τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο σε δραστηριότητες που θεωρούν ότι θα τους βοηθήσουν να κατακτήσουν τη συγκεκριμένη γνώση (Schunk, 1991). Για παράδειγμα, συμμετέχουν πιο ενεργά στη διδασκαλία, διατυπώνουν απορίες, μελετούν περισσότερο και επιδεικνύουν αποτελεσματικότερη επεξεργασία πληροφοριών και αξιοποίηση στρατηγικών κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Elliot & Murayama, 2008. Schunk et al., 2010). Σημειώνεται επίσης ότι όσο περισσότερο κινητοποιημένοι είναι οι μαθητές για την επίτευξη ενός στόχου τόσο μεγαλύτερη είναι και η ικανοποίηση που βιώνουν από την επίτευξή του. Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, τόσο μεγαλύτερη είναι και η απογοήτευσή τους από μια ενδεχόμενη αποτυχία (Elliot & Murayama, 2008).

Μία από τις βασικότερες θεωρίες κινήτρων, η θεωρία αυτοπροσδιορισμού των Ryan και Deci (2000) εστιάζει στην αξία των εσωτερικών κινήτρων, τα οποία εκλαμβάνει ως έμφυτα. Στο επίκεντρο της θεωρίας αυτής βρίσκεται η ιδέα ότι οι άνθρωποι έχουν την ανάγκη να είναι αυτόνομοι και να εμπλέκονται σε δραστηριότητες επειδή οι ίδιοι το επιθυμούν («αυτοπροσδιορισμός» κατά Ryan & Deci, 2000. βλ. και Schunk et al., 2010). Συγκεκριμένα, οι Ryan και Deci υποστηρίζουν την ύπαρξη τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών που καθορίζουν τη συμπεριφορά. Η ανάγκη για αυτονομία αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να βιώνει αισθήματα αυτονομίας και ελέγχου. Η ανάγκη της επάρκειας σχετίζεται με την ανάγκη του ατόμου να νιώθει ότι τα καταφέρνει σε έναν συγκεκριμένο τομέα. Τέλος, η ανάγκη ικανοποίησης του αισθήματος του σχετίζεσθαι αφορά την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα και την αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα. Επιπλέον, οι Ryan και Deci έχουν επιχειρήσει να ταξινομήσουν τα κίνητρα ως προς τον βαθμό προσδιορισμού τους από τον εαυτό και την αντίστοιχη ρύθμιση της συμπεριφοράς. Οι τύποι κινήτρων που προτείνονται είναι η απουσία κινήτρου, το εξωτερικό κίνητρο και το εσωτερικό κίνητρο. Η συμπεριφορά του ατόμου ανάλογα με τον τύπο του κινήτρου κυμαίνεται από μη αυτοκαθοριζόμενη – και άρα ελεγχόμενη – έως αυτοκαθοριζόμενη ή αλλιώς αυτόνομη (De Naeghel et al., 2012).

Συγκεκριμένα σε σχέση με την ανάγνωση, το αυτόνομο κίνητρο των μαθητών έχει συνδεθεί με θετικά αποτελέσματα στη μάθηση. Ειδικότερα, οι μαθητές με εσωτερικό κίνητρο διαβάζουν επειδή απολαμβάνουν την ανάγνωση, ενώ η αυτοκαθοριζόμενη ρύθμιση προκύπτει όταν εμπλέκονται από μόνοι τους σε δραστηριότητες ανάγνωσης, καθώς αναγνωρίζουν την αξία της. Το εξωτερικό κίνητρο, αντίθετα, το οποίο χαρακτηρίζεται από την ετεροκαθοριζόμενη ρύθμιση, ωθεί τους μαθητές να διαβάζουν προκειμένου να ανταμειφθούν ή να αποφύγουν την τιμωρία, λόγω εξωτερικών απαιτήσεων και πιέσεων, συνήθως από πλευράς γονέων και εκπαιδευτικών. Ανάλογη κινητοποίηση της συμπεριφοράς ενδέχεται να προκαλείται και από εσωτερικές απαιτήσεις και πιέσεις που βιώνουν οι μαθητές εξαιτίας συναισθημάτων που σχετίζονται με τη συνείδηση όπως είναι η ενοχή και η ντροπή (De Naeghel et al., 2012).

Η μελέτη ποικίλων διαστάσεων των αναγνωστικών κινήτρων είναι σημαντική, καθώς διαφορετικές διαστάσεις των εσωτερικών ή εξωτερικών κινήτρων μπορεί να διαφοροποιούν τις επιπτώσεις τους στην αναγνωστική επίδοση και συμπεριφορά. Στην κατεύθυνση αυτή, οι Wigfield και Guthrie (1997) επιχείρησαν τη μελέτη 11 τύπων κινήτρων ανάγνωσης μέσω του ερωτηματολογίου Motivation for Reading Questionnaire. Στο εσωτερικό αναγνωστικό κίνητρο συμπεριέλαβαν διαστάσεις όπως είναι η περιέργεια και η εμπλοκή, ενώ στο εξωτερικό διαστάσεις όπως είναι η αναγνώριση για την επιτυχία στην ανάγνωση και η ανάγνωση για τους βαθμούς. Επίσης, ανέδειξαν την κοινωνική διάσταση της ανάγνωσης και τη συνέδεσαν με την επίτευξη στόχων επίδοσης (συναγωνισμός στην ανάγνωση). Σε επόμενη έρευνα, οι Guthrie et al. (1999) πρόσθεσαν στα εσωτερικά κίνητρα ανάγνωσης τη διάσταση της πρόκλησης. Τέλος, η έννοια της αναγνωστικής αυτο-αποτελεσματικότητας θεωρήθηκε διακριτή θεωρητική κατασκευή, η οποία βρέθηκε μάλιστα να αποτελεί έναν από τους πιο ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες της ακαδημαϊκής επίδοσης (Wigfield & Guthrie, 1997).

Τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές έρευνες επιβεβαίωσαν την πλειονότητα των παραπάνω διαστάσεων των κινήτρων ανάγνωσης (Schiefele et al., 2012). Εντούτοις, κάποια αποτελέσματα από τις ποιοτικές μελέτες έδειξαν ότι το αναγνωστικό κίνητρο μπορεί να περιλαμβάνει και άλλου τύπου διαστάσεις από αυτές που αναδεικνύονται από τα ερωτηματολόγια κινήτρων. Ειδικότερα, προτάθηκε ότι διαστάσεις που σχετίζονται με την εμφάνιση συγκεκριμένων συναισθημάτων, π.χ. της ευχαρίστησης, της αποφυγής της ανίας, της ανακούφισης και της χαλάρωσης, θα μπορούσαν επίσης να συμπεριληφθούν στα κίνητρα της ανάγνωσης (Greaney & Neuman, 1990. Schiefele et al., 2012). Ωστόσο, περιορισμένα παραμένουν τα ευρήματα για τις σχέσεις των συγκεκριμένων

διαστάσεων των αναγνωστικών κινήτρων και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες μαθητών.

Η σχετική διερεύνηση, αντικείμενο και της παρούσας μελέτης, είναι ιδιαίτερης σημασίας, εφόσον τα κίνητρα για ανάγνωση επηρεάζουν όχι μόνο την αναγνωστική συμπεριφορά (την ποσότητα των αναγνωσμάτων που διαβάζει κάποιος και τη συχνότητα με την οποία διαβάζει, τις στρατηγικές και τις προτιμήσεις του αναγνώστη) αλλά και την αναγνωστική ικανότητα (Guthrie et al., 2012). Πιο συγκεκριμένα, μαθητές με εσωτερικευμένο κίνητρο για την ανάγνωση σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση (Retelsdorf et al., 2011. Stutz et., 2016), χρησιμοποιούν πιο σύνθετες στρατηγικές μάθησης (Guthrie et al., 1996. Mokhtari & Reichard, 2002) και διαβάζουν περισσότερο για ευχαρίστηση παρά με σκοπό κάποιο όφελος (π.χ. καλό βαθμό ή αποφυγή της τιμωρίας) (Wang & Guthrie, 2004). Σε έρευνα των Guthrie et al. (2007), για παράδειγμα, διαστάσεις των κινήτρων ανάγνωσης όπως ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος, η αυτο-αποτελεσματικότητα, η εμπλοκή και η συνεργασία συσχετίζονταν με υψηλά επίπεδα κατανόησης του κειμένου και μνημονικής διατήρησης σχετικών πληροφοριών. Να σημειωθεί ότι σε έρευνα των Logan et al. (2011) το εσωτερικό κίνητρο ανάγνωσης ερμήνευσε σημαντικό μέρος της διακύμανσης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης από μαθητές 9-11 ετών αλλά μόνο για όσους ήταν αδύναμοι στην ανάγνωση. Αυτό υποδηλώνει την αξία περαιτέρω διερεύνησης των σχέσεων των εσωτερικών κινήτρων και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων για την ανάγνωση σε συνάρτηση με την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών με στόχο την ενημέρωση σχετικών προγραμμάτων πρόληψης ή παρέμβασης για τις αναγνωστικές δυσκολίες. Αντιθέτως, γνωρίζουμε ότι μαθητές που εμπλέκονται στη διαδικασία της ανάγνωσης επειδή κινητοποιούνται από εξωτερικά κίνητρα δεν βελτιώνουν την ποσότητα της ανάγνωσης (Becker et al., 2010. Lau, 2009) ή διαβάζουν λιγότερο (Wang & Guthrie, 2004), χρησιμοποιούν επιφανειακές στρατηγικές (Schiefele et al., 2012) και συνεπώς δεν μπορούν να καταλάβουν επαρκώς αυτό που διαβάζουν (Law, 2008. Schaffner & Schiefele, 2007).

Σχετικά με την επίδραση της ηλικίας στα κίνητρα ανάγνωσης, έχει βρεθεί ότι αυτά μειώνονται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν (Wigfield et al., 2016). Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας βρίσκουν συνήθως πιο ενδιαφέρουσες τις δραστηριότητες ανάγνωσης με αποτέλεσμα να αισθάνονται ότι μπορούν να τα καταφέρουν καλά όταν εμπλέκονται σε αυτές και δείχνουν ενθουσιασμό (Wigfield et al., 2015). Στη συνέχεια, ο ενθουσιασμός αυτός υποχωρεί λόγω των αλλαγών που σημειώνονται στις πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά με τις ικανότητές τους και στην αξία που αποδίδουν στη διαδικασία της ανάγνωσης. Αντίστοιχα, μειώνεται και η κινητοποίηση των μαθητών στο πλαίσιο αναγνωστικών δραστηριοτήτων (Jacobs et al., 2002. McKenna et al., 1995). Λιγότερα γνωρίζουμε, ωστόσο, για τις σχέσεις ανάμεσα σε διαστάσεις των κινήτρων και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων κατά την παιδική ηλικία και την προεφηβεία.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί μια προκαταρκτική διερεύνηση των αναπτυξιακών διαφορών σε ψυχοσυναισθηματικές μεταβλητές της μάθησης με αφορμή την προσπάθεια προσαρμογής για πρώτη φορά στα ελληνικά πολυδιάστατων εργαλείων μέτρησης των ακαδημαϊκών συναισθημάτων και των κινήτρων ειδικά για την ανάγνωση που να είναι κατάλληλα για την αξιολόγηση μαθητών μέσης παιδικής ηλικίας και προεφηβείας. Συγκεκριμένα, η μελέτη εστίασε σε μετρήσεις εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων και επιμέρους διαστάσεις τους (ανάγνωση ως πρόκληση, αναγνωστική περιέργεια, ανάγνωση για βαθμούς, συμμόρφωση στην ανάγνωση κ.ο.κ) όπως και στα θετικά και αρνητικά ακαδημαϊκά συναισθήματα (ευχαρίστηση, ανία, άγχος, θυμό κ.ο.κ.). Διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες οι επιδράσεις της ηλικίας των παιδιών στις προς αξιολόγηση διαστάσεις των κινήτρων ανάγνωσης; Σημειώνεται ότι η χρήση διαφορετικών, αναπτυξιακά κατάλληλων, εργαλείων για τη μέτρηση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων στις δύο ηλικίες στις οποίες εστιάσαμε δεν επέτρεψε τη μελέτη διαφοροποιήσεων και τις σχετικές μετρήσεις ως προς την ηλικία.
2. Ποιες οι συσχετίσεις κινήτρων και ακαδημαϊκών συναισθημάτων και πώς διαφοροποιούνται τα μοτίβα συσχέτισης ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων;

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στη μελέτη έλαβαν μέρος 85 μαθητές της Γ΄ τάξης (Μ.Ο. = 8,8, 8,3-9,5 ετών, 49 κορίτσια) και 76 μαθητές της Ε΄ τάξης (Μ.Ο. = 10,7, 10,1-11,3 ετών, 41 κορίτσια) από δημόσια δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας, των Ιωαννίνων και του Βόλου, με μόνη προϋπόθεση οι μαθητές να μην είναι δίγλωσσοι και να μην αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή γλωσσικές διαταραχές. Οι μαθητές συμμετείχαν εφόσον το επιθυμούσαν και με απαραίτητη προϋπόθεση τη γραπτή συγκατάθεση των γονιών τους. Διατηρήθηκε η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των δεδομένων.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Σε κάθε ηλικιακή ομάδα χορηγήθηκαν ομαδικά και με τυχαιοποιημένη σειρά τέσσερα ερωτηματολόγια με στόχο την αξιολόγηση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων και των κινήτρων για την ανάγνωση. Τα ερωτηματολόγια μεταφράστηκαν και προσαρμόστηκαν για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης από τις Δημητροπούλου, Φιλιππάτου και Οικονόμου (2016).

Το Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων – Δημοτικό Σχολείο (Achievement Emotions Questionnaire – Elementary School, Lichtenfeld et al., 2012) χορηγήθηκε ομαδικά στους μαθητές της Γ΄ τάξης με στόχο την εξέταση τριών συναισθημάτων σχετικά με την ανάγνωση (ευχαρίστηση, άγχος και ανία) σε τρεις συνθήκες (στο πλαίσιο της τάξης, των εργασιών στο σπίτι και της αξιολόγησης της ανάγνωσης). Οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν σε πεντάβαθμη κλίμακα πόσο συμφωνούν με το περιεχόμενο καθεμιάς από τις 28 προτάσεις του ερωτηματολογίου. Ενδεικτικά παραδείγματα των προτάσεων είναι τα εξής: «Η ανάγνωση είναι ευχάριστη για μένα», «Οι εργασίες στην ανάγνωση με κάνουν να βαριέμαι τρομερά», «Όταν με εξετάζει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, αγχώνομαι πολύ». Λόγω της νεαρής ηλικίας τους και με στόχο τη διευκόλυνση των συμμετεχόντων και την πιο ευχάριστη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οι επιλογές απόκρισης συνοδεύονταν από την εικόνα ενός παιδικού προσώπου του ίδιου φύλου με τον συμμετέχοντα (όπου 1 = δεν συμφωνώ καθόλου – μη έντονο χαμόγελο και 5 = συμφωνώ πάρα πολύ – πολύ έντονο χαμόγελο). Έλεγχοι αξιοπιστίας ανέδειξαν ικανοποιητικές τιμές του δείκτη *α* του Cronbach για τις επιμέρους μεταβλητές του ερωτηματολογίου (*Στην τάξη: Ευχαρίστηση α = 0,79, Άγχος α = 0,74, Ανία α = 0,84. Εργασίες στο σπίτι: Ευχαρίστηση α = 0,74, Άγχος α = 0,62, Ανία α = 0,87. Αξιολόγηση της ανάγνωσης: Ευχαρίστηση α = 0,76, Άγχος α = 0,78*).

Το Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων για Προεφήβους (Achievement Emotions Questionnaire, Peixoto et al., 2015) περιλαμβάνει 48 ερωτήσεις οι οποίες εξετάζουν τα συναισθήματα προεφήβων σχετικά με την ανάγνωση στο πλαίσιο της τάξης και της αξιολόγησης. Οι μαθητές της Ε΄ τάξης κλήθηκαν να δηλώσουν πόσο συμφωνούν με το περιεχόμενο των προτάσεων σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (όπου 1 = διαφωνώ απόλυτα και 5 = συμφωνώ απόλυτα). Ενδεικτικά παραδείγματα των προτάσεων είναι τα εξής: «Νομίζω ότι μπορώ να είμαι υπερήφανος/η, όταν τα καταφέρνω στην ανάγνωση», «Ακόμη και πριν ξεκινήσουμε την ανάγνωση, γνωρίζω ότι θα δυσκολευτώ». Έλεγχοι αξιοπιστίας ανέδειξαν ικανοποιητικές τιμές του δείκτη *α* του Cronbach για τις μεταβλητές του προσαρμοσμένου ερωτηματολογίου (*Ανάγνωση στην τάξη: Ευχαρίστηση α = 0,71, Άγχος α = 0,76, Ανία α = 0,93, Απελπισία α = 0,73, Υπερηφάνεια α = 0,70. Αξιολόγηση της ανάγνωσης: Ευχαρίστηση α = 0,67, Άγχος α = 0,84, Θυμός α = 0,73, Απελπισία α = 0,86, Ανακούφιση α = 0,79*). Λόγω αρκετά χαμηλού δείκτη *α*, οι μεταβλητές *Θυμός – Ανάγνωση στην τάξη* (*α = 0,54*) και *Υπερηφάνεια – Αξιολόγηση της ανάγνωσης* (*α = 0,53*) δεν συμπεριελήφθησαν στις αναλύσεις που ακολούθησαν.

Το Ερωτηματολόγιο Κινήτρων για την Ανάγνωση (Motivation for Reading Questionnaire, Wigfield & Guthrie, 1997) περιλαμβάνει 53 προτάσεις που αντιστοιχούν σε 11 μεταβλητές κινήτρων για την ανάγνωση. Ενδεικτικά παραδείγματα των προτάσεων είναι τα ακόλουθα: «Διαβάζω για να μαθαίνω νέες πληροφορίες σχετικά με όσα με ενδιαφέρουν», «Δεν μου αρέσει να διαβάζω ένα κείμενο όταν οι λέξεις είναι πολύ δύσκολες», «Διαβάζω βιβλία επειδή πρέπει να το κάνω». Οι μαθητές και των δύο τάξεων κλήθηκαν να δηλώσουν πόσο συμφωνούν με το

περιεχόμενο των προτάσεων σε τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert (όπου 1 = δεν ισχύει ποτέ για μένα και 4 = ισχύει πάντα για μένα). Έλεγχοι αξιοπιστίας ανέδειξαν ικανοποιητικές τιμές του δείκτη *α* του Cronbach για τις μεταβλητές του προσαρμοσμένου ερωτηματολογίου: *Ανάγνωση ως πρόκληση α = 0,75, Αναγνωστική περιέργεια α = 0,71, Συμμετοχή στην ανάγνωση α = 0,60, Σημασία της ανάγνωσης α = 0,83, Αποφυγή της ανάγνωσης α = 0,65, Συναγωνισμός στην ανάγνωση α = 0,86, Αναγνώριση για την επιτυχία στην ανάγνωση α = 0,77, Ανάγνωση για βαθμούς α = 0,63, Κοινωνική ανάγνωση α = 0,81, Συμμόρφωση στην ανάγνωση α = 0,65*. Λόγω αρκετά χαμηλού δείκτη *α*, η μεταβλητή *Αποτελεσματικότητα στην ανάγνωση α = 0,57* δεν συμπεριελήφθη στις αναλύσεις που ακολούθησαν.

Τέλος, το Ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων Ανάγνωσης (Self-Regulation Questionnaire – Reading Motivation, De Naeghel et al., 2012) εξετάζει δύο τύπους αυτόνομων κινήτρων ανάγνωσης (τα κίνητρα εσωτερικής ρύθμισης και την αυτοπροσδιοριζόμενη ρύθμιση) και δύο τύπους ελεγχόμενων κινήτρων ανάγνωσης (τα ενδοπροβαλλόμενα και τα κίνητρα εξωτερικής ρύθμισης) σε πλαίσιο ψυχαγωγικό (στον ελεύθερο χρόνο) αλλά και ακαδημαϊκό (στο σχολείο). Οι μαθητές και των δύο τάξεων κλήθηκαν να δηλώσουν πόσο συμφωνούν με καθεμιά από τις 34 προτάσεις του ερωτηματολογίου σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (όπου 1 = διαφωνώ πολύ και 5 = συμφωνώ πολύ). Ενδεικτικά παραδείγματα των προτάσεων είναι τα εξής: «Διαβάζω στον ελεύθερο χρόνο μου επειδή νομίζω ότι είναι πολύ χρήσιμο για μένα να διαβάζω», «Διαβάζω κείμενα για το σχολείο επειδή θα νιώθω ντροπή για τον εαυτό μου αν δεν το κάνω». Έλεγχοι αξιοπιστίας ανέδειξαν ικανοποιητικές τιμές του δείκτη *α* του Cronbach και για τις τέσσερις σύνθετες μεταβλητές που δημιουργήθηκαν: *Αυτονομία στην ανάγνωση – Ελεύθερος χρόνος α = 0,92, Αυτονομία στην ανάγνωση – Σχολείο α = 0,93, Ελεγχόμενο κίνητρο – Ελεύθερος χρόνος α = 0,87, Ελεγχόμενο κίνητρο – Σχολείο α = 0,86*.

Αποτελέσματα

Στους Πίνακες 1 και 2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι επίδοσης, οι τυπικές αποκλίσεις και το εύρος τιμών για τις μετρήσεις των κινήτρων και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων αντίστοιχα και για κάθε ηλικιακή ομάδα.

Τα δεδομένα του Ερωτηματολογίου Κινήτρων για την Ανάγνωση και του Ερωτηματολογίου Αυτορρύθμισης και Κινήτρων Ανάγνωσης υποβλήθηκαν σε πολυμεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης (MANOVA με χρήση του *Pillai's Trace*), οι οποίες ανέδειξαν σημαντική κύρια επίδραση της ηλικίας σε κάθε περίπτωση [V =0,137, $F(10,150) = 2,372$, $p = 0,012$, $\eta^2_p = 0,137$ και $V = 0,069$, $F(4, 156) = 2,869$, $p = 0,025$, $\eta^2_p = 0,069$, αντίστοιχα]. Συγκεκριμένα, για το Ερωτηματολόγιο Κινήτρων για την Ανάγνωση οι μονομεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης που ακολούθησαν έδειξαν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά είχαν χαμηλότερο μέσο όρο από τα μικρότερα παιδιά σε τρεις μεταβλητές: *Συναγωνισμός στην ανάγνωση* [$F(1, 159) = 3,998$, $p = 0,047$, $\eta^2_p = 0,025$. $M_{Γ΄ τάξη} = 3,28$, $M_{Ε΄ τάξη} = 3,05$], *Συμμετοχή στην ανάγνωση* [$F(1, 159) = 9,909$, $p = 0,002$, $\eta^2_p = 0,059$. $M_{Γ΄ τάξη} = 3,19$, $M_{Ε΄ τάξη} = 2,92$], *Συμμόρφωση στην ανάγνωση* [$F(1, 159) = 8,393$, $p = 0,004$, $\eta^2_p = 0,05$. $M_{Γ΄ τάξη} = 3,33$, $M_{Ε΄ τάξη} = 3,05$]. Όσον αφορά το Ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων Ανάγνωσης, οι μονομεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης έδειξαν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά είχαν χαμηλότερο μέσο όρο από τα μικρότερα στις μεταβλητές των αυτόνομων κινήτρων [$F(1, 159) = 6,88$, $p = 0,01$, $\eta^2_p = 0,041$. $M_{Γ΄ τάξη} = 4,12$, $M_{Ε΄ τάξη} = 3,79$] και των ελεγχόμενων κινήτρων ανάγνωσης [$F(1, 159) = 5,54$, $p = 0,02$, $\eta^2_p = 0,034$. $M_{Γ΄ τάξη} = 3,40$, $M_{Ε΄ τάξη} = 3,08$] σε ψυχαγωγικό πλαίσιο (στον ελεύθερο χρόνο).

Τέλος, οι σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις μετρήσεις ακαδημαϊκών συναισθημάτων και τις μεταβλητές του Ερωτηματολογίου Κινήτρων για την Ανάγνωση και του Ερωτηματολογίου Αυτορρύθμισης και Κινήτρων Ανάγνωσης παρουσιάζονται για τις τάξεις Γ΄ και Ε΄ στους Πίνακες 3 και 4 αντίστοιχα. Οι σημαντικές συσχετίσεις και η ρύθμιση συσχετίσεων από την ηλικία αναλύονται στην επόμενη ενότητα σε συνέχεια της συζήτησης των αναπτυξιακών διαφοροποιήσεων στις ψυχοσυναισθηματικές μετρήσεις.

Πίνακας 1

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και εύρος τιμών για τις μεταβλητές του Ερωτηματολογίου Κινήτρων για την Ανάγνωση και του Ερωτηματολογίου Αυτορρύθμισης και Κινήτρων Ανάγνωσης ανά ηλικιακή ομάδα

	Γ΄ Δημοτικού		**Ε΄ Δημοτικού**	
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	min-max	Μ.Ο. (Τ.Α.)	min-max
Κίνητρα για την Ανάγνωση				
Ανάγνωση ως πρόκληση	3,26 (0,6)	1,20-4	3,24 (0,5)	2-4
Αναγνωστική περιέργεια	3,34 (0,6)	1,33-4	3,26 (0,5)	1,83-4
Συμμετοχή στην ανάγνωση	3,19 (0,6)	1,83-4	2,92 (0,5)	1,67-4
Σημασία της ανάγνωσης	3,43 (0,7)	1,00-4	3,24 (0,8)	1-4
Αποφυγή της ανάγνωσης	2,21 (0,8)	1,00-4	2,13 (0,6)	1-3,25
Συναγωνισμός στην ανάγνωση	3,28 (0,7)	1,17-4	3,05 (0,8)	1,17-4
Αναγνώριση της επιτυχίας στην ανάγνωση	3,49 (0,6)	1,20-4	3,36 (0,6)	1,00-4
Ανάγνωση για βαθμούς	3,47 (0,6)	1,50-4	3,30 (0,7)	1,00-4
Κοινωνική ανάγνωση	2,80 (0,7)	1,00-4	2,72 (0,7)	1,29-4
Συμμόρφωση στην ανάγνωση	3,33 (0,6)	1,25-4	3,05 (0,6)	1,00-4
Αυτορρύθμιση και Κίνητρα Ανάγνωσης				
Αυτονομία στην ανάγνωση – Ελεύθερος χρόνος	4,13 (0,8)	1,13-5	3,79 (0,9)	1,25-5
Αυτονομία στην ανάγνωση – Σχολείο	3,40 (0,9)	1,00-5	3,08 (0,8)	1,22-4,67
Ελεγχόμενο κίνητρο – Ελεύθερος χρόνος	3,96 (0,9)	1,13-5	3,75 (0,9)	1-5
Ελεγχόμενο κίνητρο – Σχολείο	3,61 (0,8)	1,00-5	3,39 (0,8)	1-4,67

Πίνακας 2

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και εύρος τιμών για τις μετρήσεις ακαδημαϊκών συναισθημάτων ανά ηλικιακή ομάδα

	Γ΄ Δημοτικού		**Ε΄ Δημοτικού**	
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	min-max	Μ.Ο. (Τ.Α.)	min-max
Στην τάξη				
Ευχαρίστηση	4,12 (0,8)	1,25-5	3,71 (0,9)	1,5-5
Άγχος	1,31 (0,5)	1-3,75	1,91 (0,9)	1-4,5
Ανία	1,56 (0,7)	1-4,5	2,36 (1,3)	1-5
Απελπισία	-	-	1,46 (0,6)	1-4
Υπερηφάνεια	-	-	3,89 (0,8)	2-5
Αξιολόγηση				
Ευχαρίστηση	4,09 (0,9)	1,33-5	3,66 (0,8)	1-5
Άγχος	1,60 (0,7)	1-3,80	1,92 (1)	1-5
Θυμός	-	-	1,63 (0,7)	1-4
Απελπισία	-	-	1,69 (0,9)	1-5
Ανακούφιση	-	-	3,12 (1,0)	1-5
Εργασίες στο σπίτι				
Ευχαρίστηση	3,85 (1,1)	1-5	-	-
Άγχος	1,26 (0,4)	1-3,33	-	-
Ανία	1,62 (0,9)	1-5	-	-

Πίνακας 3
Σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μετρήσεων των ακαδημαϊκών συναισθημάτων και των μεταβλητών των κινήτρων – αυτορρύθμισης στην Γ΄ τάξη

	Ακαδημαϊκά Συναισθήματα (Γ΄ τάξη)							
	Στην τάξη			**Αξιολόγηση**		**Εργασίες στο σπίτι**		
	Ευχαρίστηση	Άγχος	Ανία	Ευχαρίστηση	Άγχος	Ευχαρίστηση	Άγχος	Ανία
Κίνητρα για την Ανάγνωση								
Ανάγνωση ως πρόκληση	0,30**	-	-0,35***	-	-0,42***	0,24*	-0,37***	-0,32**
Αναγνωστική περιέργεια	-	-	-0,27*	0,27*	-0,27*	0,30**	-0,26*	-0,32**
Συμμετοχή στην ανάγνωση	0,30**	-	-0,23*	0,26*	-0,25*	0,36***	-	-
Σημασία της ανάγνωσης	-	-	-	-	-	-	-	-0,30**
Αποφυγή της ανάγνωσης	-	-	0,28*	-0,27*	0,55***	-0,26*	0,40***	0,25*
Αναγνώριση της επιτυχίας στην ανάγνωση	-	-	-0,26*	0,25*	-0,25*	0,27*	-	-0,35**
Ανάγνωση για βαθμούς	-	-	-	0,22*	-	0,26*	-	-0,26*
Κοινωνική Ανάγνωση	-	-	-0,22*	0,39***	-0,33**	0,38***	-0,30**	-0,26*
Συμμόρφωση στην ανάγνωση	-	-	-	0,26*	-0,24*	0,24*	-	-0, 24*
Αυτορρύθμιση και Κίνητρα Ανάγνωσης								
Αυτονομία στην ανάγνωση – Ελεύθερος χρόνος	0,42***	-0,23*	-0,37***	0,41***	-0,45***	0,42***	-0,42***	-0,40***
Αυτονομία στην ανάγνωση – Σχολείο	0,33**	-0,22*	-0,33**	0,43***	-0,45***	0,37***	-0,36***	-0,48***
Ελεγχόμενο κίνητρο – Ελεύθερος χρόνος	-	-	-	-	-	0,25*	-	-0,31**
Ελεγχόμενο κίνητρο – Σχολείο	-	-	-	0,28**	-	0,32**	-	-0,38***

$p \leq 0{,}05$, $^{**}p \leq 0{,}01$, $^{***}p \leq 0{,}001$

© 2021, Δημητροπούλου et al.
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Πίνακας 4

Σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις μετρήσεις ακαδημαϊκών συναισθημάτων στην Ε΄ τάξη και τις μεταβλητές του Ερωτηματολογίου Κινήτρων για την Ανάγνωση και του Ερωτηματολογίου Αυτορρύθμισης και Κινήτρων Ανάγνωσης

	Ακαδημαϊκά Συναισθήματα – Τάξη					**Ακαδημαϊκά Συναισθήματα – Αξιολόγηση**				
	Ευχαρίστηση	Άγχος	Ανία	Απελπισία	Υπερηφάνεια	Ευχαρίστηση	Άγχος	Θυμός	Απελπισία	Ανακούφιση
Κίνητρα για την Ανάγνωση										
Ανάγνωση ως πρόκληση	0,34**	-0,26*	-0,38***	-	0,24*	0,33**	-	-0,30**	-0,25*	-
Αναγνωστική περιέργεια	0,26*	-	-	-0,23*	-	-	-	-	-	-
Συμμετοχή στην ανάγνωση	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Σημασία της ανάγνωσης	0,29*	-	-0,28*	-	0,33*	0,23*	-	-	-	-
Αποφυγή της ανάγνωσης	-0,43***	0,24*	0,30**	-	-	-0,26*	-	-	-	-
Συναγωνισμός στην ανάγνωση	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Αναγνώριση της επιτυχίας στην ανάγνωση	-	-	-	-	0,30**	-	-	-	-	-
Ανάγνωση για βαθμούς	-	-	-	-	0,28*	-	-	-	-	-
Κοινωνική Ανάγνωση	0,25*	-	-0,24*	-	-	-	-	-	-	-
Συμμόρφωση στην ανάγνωση	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Αυτορρύθμιση και Κίνητρα Ανάγνωσης										
Αυτονομία στην ανάγνωση – Ελεύθερος χρόνος	0,44***	-0,27*	-0,51***	-0,30**	0,27*	0,31**	-	-0,49***	-0,38***	-
Αυτονομία στην ανάγνωση – Σχολείο	0,51***	-0,34**	-0,55***	-0,39***	0,38***	0,41***	-0,37***	-0,57***	-0,42**	-0,30**
Ελεγχόμενο κίνητρο – Ελεύθερος χρόνος	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,25*
Ελεγχόμενο κίνητρο – Σχολείο	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,26*

$p \leq 0{,}05$, $^{**}p \leq 0{,}01$, $^{***}p \leq 0{,}001$

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε τη διερεύνηση ψυχοσυναισθηματικών διαστάσεων της μάθησης με εστίαση στο πεδίο της ανάγνωσης κατά την παιδική ηλικία και την προεφηβεία. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι προσαρμόστηκαν και χορηγήθηκαν για πρώτη φορά σε ελληνικό δείγμα πολυδιάστατα ερωτηματολόγια ακαδημαϊκών συναισθημάτων και κινήτρων τα οποία αφορούν την ανάγνωση και διαφοροποιούνται για τους μικρότερους και μεγαλύτερους μαθητές του δημοτικού (μέση παιδική ηλικία – προεφηβεία). Λαμβανομένων υπόψη των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών των προσαρμοσμένων αυτών εργαλείων, επιχειρήθηκε στη συνέχεια μια προκαταρκτική διερεύνηση αναπτυξιακών διαφορών στις αξιολογηθείσες ψυχοσυναισθηματικές διαστάσεις. Μελετήθηκε επίσης ο ρόλος της ηλικίας στις συσχετίσεις των μετρήσεων κινητοποίησης και ακαδημαϊκών συναισθημάτων.

Πιο αναλυτικά, διαπιστώθηκε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα κινήτρων στην ενασχόλησή τους με την ανάγνωση τόσο στη σχολική τάξη όσο και στον ελεύθερο χρόνο τους. Ειδικότερα, οι μαθητές της Ε΄ τάξης δήλωσαν ότι κινητοποιούνται λιγότερο σε συνθήκες συναγωνισμού σε σχέση με την ανάγνωση, συμμετέχουν λιγότερο σε δραστηριότητες που σχετίζονται με αυτή και εμπλέκονται σε μικρότερο βαθμό σε εργασίες που τους αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Αντίστοιχα, στον ελεύθερο χρόνο τους τα μεγαλύτερα παιδιά ανέφεραν μειωμένα επίπεδα εμπλοκής σε δραστηριότητες ανάγνωσης σε συνθήκες τόσο αυτόνομης όσο και ελεγχόμενης κινητοποίησης. Σημειώνεται ότι τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με όσα έχουν αναφερθεί και σε προγενέστερες σχετικές μελέτες (Jacobs et al., 2002. McKenna et al., 1995. Wigfield et al., 2016). Σύμφωνα με τους Guthrie και Wigfield (2000), η σταδιακή αυτή μείωση των κινήτρων αποδίδεται σε αλλαγές, κατά τη μετάβαση από μικρότερες σε μεγαλύτερες τάξεις, στις εμπειρίες των μαθητών αναφορικά με την ανάγνωση: στην αποσύνδεση της διδασκαλίας της ανάγνωσης από την ουσία της ανάγνωσης, στην απουσία εκπαίδευσης σε στρατηγικές ανάγνωσης, στις περιορισμένες επιλογές των μαθητών ως προς τα αναγνώσματα, στην αποξένωσή τους από τους εκπαιδευτικούς και, τέλος, στην αποσύνδεση της σχολικής εμπειρίας της ανάγνωσης από την καθημερινότητα των παιδιών (Guthrie & Davis, 2003. Guthrie & Wigfield, 2000. Wigfield, 1997).

Επίσης, τόσο τα εξωτερικά όσο και τα εσωτερικά κίνητρα μειώνονται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν παρά το γεγονός ότι οι μαθητές παρακινούνται περισσότερο εξωτερικά μέσω αμοιβών όπως είναι η βαθμολογία. Όσο πλησιάζουν οι μαθητές στην περίοδο της εφηβείας φαίνεται να χάνουν το ενδιαφέρον τους για μαθησιακές δραστηριότητες, καθώς ανάλογα με τα αναπτυσσόμενα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους διαμορφώνονται πλέον γι' αυτούς άλλες δυνατές επιλογές και εναλλακτικές. Επομένως, ακόμα και τα εξωτερικά κίνητρα μπορεί να χάσουν γι' αυτούς την αξία που τους αποδίδεται (Lau, 2009).

Αναφορικά με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα που βιώνουν οι μικρότεροι και οι μεγαλύτεροι μαθητές στο πλαίσιο της τάξης, παρά το γεγονός ότι αυτά μελετήθηκαν με προσαρμοσμένα εργαλεία ανά ηλικία, προκύπτουν κάποια ευρήματα τόσο για το είδος των ακαδημαϊκών συναισθημάτων που αναδύονται στις δύο ηλικιακές ομάδες κατά την ανάγνωση όσο και για τις συσχετίσεις τους με τα κίνητρα. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι όσο αυξάνεται η ηλικία μειώνεται η ευχαρίστηση, ένα θετικό συναίσθημα ενεργοποίησης, ενώ αντιθέτως αυξάνεται τόσο το άγχος όσο και η ανία. Η ίδια τάση παρατηρείται και στη συνθήκη αξιολόγησης της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τη σύνδεση κινήτρων και ακαδημαϊκών συναισθημάτων στο πλαίσιο της θεωρίας «ελέγχου-αξίας» του Pekrun (2006). Επίσης, τα ευρήματα βρίσκονται σε αντιστοιχία με αποτελέσματα μελετών για την αναπτυξιακή διαφοροποίηση ακαδημαϊκών συναισθημάτων, π.χ. της ευχαρίστησης (Helmke, 1993. Peixoto et al., 2015).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη συσχέτιση κινήτρων και ακαδημαϊκών συναισθημάτων όπως και την πιθανή ρύθμιση των μεταξύ τους σχέσεων από την ηλικία. Διαπιστώθηκε ότι τα συναισθήματα της ευχαρίστησης και της υπερηφάνειας (Ε΄ τάξη) συσχετίζονται θετικά με τα εσωτερικά κίνητρα. Επιπρόσθετα, τα συναισθήματα του άγχους και της ανίας για όλους τους μαθητές όπως και αυτά της απελπισίας, του θυμού και

© 2021, Δημητροπούλου et al.
Άδεια CC-BY-SA 4.0

της ανακούφισης για εκείνους της Ε΄ τάξης συσχετίζονται αρνητικά με τα εσωτερικά κίνητρα και θετικά με τα εξωτερικά. Ειδικότερα, για τους μικρότερους μαθητές συγκεκριμένες διαστάσεις εσωτερικών κινήτρων (ανάγνωση ως πρόκληση, αναγνωστική περιέργεια, συμμετοχή στην ανάγνωση κ.ο.κ) συσχετίζονται θετικά με το συναίσθημα της ευχαρίστησης και αρνητικά με τα συναισθήματα του άγχους και της ανίας στις διάφορες συνθήκες ανάγνωσης (τάξη, αξιολόγηση, εργασίες στο σπίτι). Όπως αναμενόταν, η μόνη διάσταση κινήτρου με αντίθετα πρόσημα συσχέτισης με τα συναισθήματα αυτά ήταν η αποφυγή της ανάγνωσης. Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι συσχετίσεις που αφορούν τις διαστάσεις «συμμετοχή στην ανάγνωση», «αποφυγή της ανάγνωσης», «ανάγνωση για βαθμούς» και «συμμόρφωση στην ανάγνωση» όπως και το συναίσθημα του άγχους για τις εργασίες στο σπίτι πρέπει να ερμηνευτούν με επιφύλαξη λόγω του χαμηλού δείκτη αξιοπιστίας τους.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αντίστοιχα άλλων ερευνών οι οποίες επισημαίνουν τη σημασία των θετικών ακαδημαϊκών συναισθημάτων στην καλλιέργεια των εσωτερικών κινήτρων (της αναγνωστικής περιέργειας, της συμμετοχής στην ανάγνωση και της σημασίας της ανάγνωσης) και της αυτόνομης συμπεριφοράς. Αντιθέτως, τα αρνητικά ακαδημαϊκά συναισθήματα φαίνεται να σχετίζονται με εξωτερική κυρίως παρότρυνση, όπως αυτή αποτυπώνεται σε μετρήσεις που αφορούν τον «συναγωνισμό στην ανάγνωση», την «αναγνώριση της επιτυχίας στην ανάγνωση» και την «ανάγνωση για βαθμούς» (βλ. Mega et al., 2014. Ouano, 2011. Wang & Guthrie, 2004). Επιπλέον, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι για τα μικρότερα παιδιά και τις εργασίες που σχετίζονται με την ανάγνωση στο σπίτι το συναίσθημα της ευχαρίστησης φαίνεται να σχετίζεται θετικά τόσο με την αυτόνομη όσο και με την ελεγχόμενη παρότρυνση. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι τα μικρότερα παιδιά, βάσει των ερευνών, έχουν αυξημένα εξωτερικά κίνητρα και συχνά διαβάζουν με στόχο κάποια ανταμοιβή (De Naeghel et al., 2012), γεγονός που μπορεί να προκαλεί το συγκεκριμένο συναίσθημα.

Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα αναφορικά με τα βασικά μοτίβα συσχέτισης κινήτρων και ακαδημαϊκών συναισθημάτων για την Ε΄ δημοτικού (Pekrun et al., 2011). Το συναίσθημα της ευχαρίστησης συσχετίζεται θετικά με την «ανάγνωση ως πρόκληση», την «αναγνωστική περιέργεια» και τη «σημασία της ανάγνωσης». Σημειώνεται ότι πέραν της ευχαρίστησης, του άγχους και της ανίας (τα οποία αξιολογήθηκαν και στη μικρότερη ηλικία), πραγματοποιήθηκαν μετρήσεις και για την απελπισία, την υπερηφάνεια, τον θυμό και την ανακούφιση, ενώ οι συνθήκες στις οποίες ελέγχονταν τα συναισθήματα ήταν μόνο δύο, η τάξη και η αξιολόγηση της ανάγνωσης (βλ. Πίνακα 2). Ειδικότερα, το ενεργοποιητικό θετικό συναίσθημα της υπερηφάνειας σχετίζεται θετικά με την «ανάγνωση ως πρόκληση» και τη «σημασία της ανάγνωσης» στην τάξη. Σημειώνεται ότι οι αναφορές των μεγαλύτερων παιδιών για αρνητικά συναισθήματα που αφορούν την «αξιολόγηση της ανάγνωσης» δεν συσχετίζονται σημαντικά με αρκετές διαστάσεις κινήτρων. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού δεν αξιολογούνται ιδιαίτερα στην ανάγνωση ή ότι έχουν ήδη αναπτύξει σε επαρκή βαθμό την αναγνωστική τους δεξιότητα με αποτέλεσμα η αντίστοιχη αξιολόγηση να μην εγείρει αρνητικά συναισθήματα, π.χ. άγχος.

Ως πιλοτική μελέτη η παρούσα προσπάθεια υπόκειται σε περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη στην ερμηνεία των ευρημάτων. Καταρχάς, βασίστηκε σε εργαλεία αυτοαναφοράς (με τους γνωστούς περιορισμούς, ιδιαίτερα δε για μικρά παιδιά) τα οποία προσαρμόστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά σε ελληνικό δείγμα. Τα ψυχομετρικά τους χαρακτηριστικά χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης σε μελέτες με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων και σε διαφορετικές ηλικίες. Εάν οι μελλοντικές αυτές προσπάθειες επιβεβαιώσουν τις αναπτυξιακές διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν στην παρούσα μελέτη, αναδεικνύεται η ανάγκη συνυπολογισμού τους κατά τον σχεδιασμό αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων ενίσχυσης τόσο των εσωτερικών κινήτρων των παιδιών όσο και των θετικών ακαδημαϊκών συναισθημάτων για την ανάγνωση. Μακροπρόθεσμο στόχο αποτελεί η διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων ανάλογων ψυχοσυναισθηματικών διαστάσεων τόσο με τις ικανότητες κατανόησης όσο και με ικανότητες που αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου και τα μαθηματικά. Τα σχετικά ευρήματα είναι περιορισμένα – ιδιαίτερα στην ελληνική βιβλιογραφία – παρά τις σημαντικές προκλήσεις που θέτει η ανάπτυξη των βασικών αυτών ακαδημαϊκών ικανοτήτων για τα

μικρότερα παιδιά, οι οποίες μάλιστα στην περίπτωση των ικανοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου και μαθηματικών επεκτείνονται και στα χρόνια της εφηβείας. Παράλληλα, προκειμένου να δημιουργηθεί μια όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα για τα ακαδημαϊκά συναισθήματα και τα κίνητρα των μαθητών, θα μπορούσε να διερευνηθεί η δυνατότητα εναλλακτικής παραγοντοποίησης των ψυχοσυναισθηματικών μετρήσεων (βλ. και Lau, 2009) και, ειδικά για τα μικρότερα παιδιά, να αξιοποιηθούν επίσης δεδομένα από ποιοτικές μετρήσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, *102*(4), 773–785. https://doi.org/10.1037/a0020084

Bohn-Gettler, C. M., & Rapp, D. N. (2011). Depending on my mood: Mood-driven influences on text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *103*(3), 562–577. https://doi.org/10.1037/a0023458

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), 1006–1021. https://doi.org/10.1037/a0027800

Δημητροπούλου, Π., Φιλιππάτου, Δ., & Οικονόμου, Α. (2016, Οκτώβριος). *Η συμβολή των ψυχοσυναισθηματκών παραγόντων στην αναγνωστική κατανόηση και στην παραγωγή του γραπτού λόγου στη σχολική ηλικία.* Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αναπτυξιακής Ψυχολογίας «Συνθέτοντας το παζλ της ανθρώπινης ανάπτυξης: Γέφυρες με την κοινωνία και την εκπαίδευση», Βόλος.

Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, *100*(3), 613–628. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613

Greaney, V., & Neuman, S. B. (1990). The functions of reading: A cross-cultural perspective. *Reading Research Quarterly*, *25*(3), 172–195. https://doi.org/10.2307/748001

Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly*, *19*(1), 59–85. https://doi.org/10.1080/10573560308203

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. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004

Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., & Mitchell, A. M. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, *31*(3), 306–332. https://doi.org/10.1598/RRQ.31.3.5

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Erlbaum.

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. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3

Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.) *Handbook of research on student engagement* (pp. 601–634). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_29

Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe (Development of affective attitudes towards learning from kindergarten to grade five). *Zeitschrift fuer Paedagogische Psychologie, 7*, 77–86.

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, *58*(1), 47–77. https://doi.org/10.3102/00346543058001047

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, *73*(2), 509–527. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00421

Lau, K. L. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, *32*(4), 366–382. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01400.x

Law, Y. K. (2008). The relationship between extrinsic motivation, home literacy, classroom instructional practices, and reading proficiency in second-grade Chinese children. *Research in Education, 80*(1), 37–51. https://doi.org/10.7227%2FRIE.80.4

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. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.009

Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, *21*(1), 124–128. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.011

Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. Erlbaum. https://doi.org/10.4324/9781410602589

McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, *30*(4), 934–956. https://doi.org/10.2307/748205

Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *106*(1), 121–131. https://doi.apa.org/doi/10.1037/a0033546

Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, *94*(2), 249–259. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.94.2.249

Ouano, J. A. (2011). Motivational antecedents of academic emotions in Filipino college students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *20*(1), 127–132.

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), 781–791. https://doi.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.65.4.781

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. https://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. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Pekrun, R. (2009). Emotions at school. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 575–604). Routledge.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, *36*(1), 36–48. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, *37*(2), 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259–282). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12

Pekrun, R., & Schutz, P. A. (2007). Where do we go from here? Implications and future directions for inquiry on emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Educational psychology series. Emotion in education* (pp. 313–331). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50019-8

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. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x

Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, *21*(4), 550–559. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.11.001

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Schaffner, E., & Schiefele, U. (2007). The effect of experimental manipulation of student motivation on the situational representation of text. *Learning and Instruction*, *17*(6), 755–772. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.015

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, *47*(4), 427–463. https://doi.org/10.1002/RRQ.030

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, *26*(3–4), 207–231. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_2

Schunk, D. H., Pintrich, P., & Meece, J. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (Ν. Μακρής & Δ. Πνευματικός, Επιμ., Μ. Κουλεντιανού, Μτφρ.). Gutenberg. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2007).

Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). Introduction to emotion in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 3–10). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1002/RRQ.030

Scrimin, S., & Mason, L. (2015). Does mood influence text processing and comprehension? Evidence from an eye-movement study. *British Journal of Educational Psychology*, *85*(3), 387–406. https://doi.org/10.1111/bjep.12080

Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, *4*(1), 27–41. https://doi.org/10.1080/08917779108248762

Stipek, D. J., & Gralinski, J. H. (1991). Gender differences in children's achievement-related beliefs and emotional responses to success and failure in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, *83*(3), 361–371. https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.361

Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, *45*, 101–113. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.022

Tornare, E., Cuisinier, F., Czajkowski, N. O., & Pons, F. (2017). Impact of induced joy on literacy in children: Does the nature of the task make a difference? *Cognition and Emotion*, *31*(3), 500–510. https://doi.org/10.1080/02699931.2015.1132682

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

Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013b). Negative emotions moderate the relationship between self-efficacy and achievement of Filipino students. *Psychological Studies*, *58*(3), 225–232. https://doi.org/10.1007/s12646-013-0193-y

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. https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2

Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, *32*(2), 59–68. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_1

Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (Vol. 3, pp. 1–44). John Wiley & Sons Inc. https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316

Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, *10*(3), 190–195. https://doi.org/10.1111/cdep.12184

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth or their reading. *Journal of Educational Psychology*, *89*(3), 420–432. https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Springer Science & Business Media.

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ | PSYCHOLOGY, 26 (1), 73-87

Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία
Hellenic Psychological Society

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ | RESEARCH PAPER

Academic emotions and reading motivation: preliminary evidence for their development and interrelations in childhood and preadolescence

Panagiota DIMITROPOULOU[1], Diamanto FILIPPATOU[2], Elisavet CHRYSOCHOOU[3], Petros ROUSSOS[2], Asimina M. RALLI[2], Kleopatra DIAKOGIORGI[4], Athina OIKONOMOU[5], Anthi GRIVA[5]

[1] Department of Psychology, University of Crete
[2] Department of Psychology, National and Kapodistrian University of Athens
[3] School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki
[4] Department of Education and Social Work, University of Patras
[5] Primary School Teacher

KEYWORDS

Academic emotions
Motivation
Reading
Development
Children

CORRESPONDENCE

Panagiota Dimitropoulou
University of Crete
Department of Psychology,
Gallos University Campus,
Rethymnon, Crete,
GR-74100, Greece
Email:
p.dimitropoulou@uoc.gr

ABSTRACT

In recent years, there is an increased interest in exploring psycho-emotional dimensions of learning. Scholars emphasize the important roles of emotion and motivation, in parallel to cognitive functions, in facilitating performance and achievement at school. Within this framework, the present study aimed at offering preliminary findings regarding reading-related academic emotions and motivation in the middle childhood and pre-adolescence years; relevant evidence in the Greek context remains scarce. The sample consisted of students attending the 3rd (N = 85) and 5th (N = 76) grades of elementary school. Participants completed (a) the Achievement Emotions Questionnaire – Elementary School, (b) the Achievement Emotions – Questionnaire for Pre-adolescence, (c) the Motivation for Reading Questionnaire as well as (d) the Self-Regulation Questionnaire – Reading Motivation. The analyses revealed a decrease of motivation for pre-adolescents regarding reading in academic or recreational contexts. As far as academic emotions are concerned, the positive emotion of enjoyment for reading also decreased as a function of age. Furthermore, positive emotions were positively related with internal motives in contrast to negative emotions, which also correlated positively yet with external motives. The discussion section highlights the need for continuing this line of research, which could eventually inform the development of age-appropriate interventions in schools, aiming to boost autonomous motivation and positive affect connected with learning.

© 2021, Παναγιώτα Δημητροπούλου et al.
License CC-BY-SA 4.0