

Η αξιολόγηση της σχέσης της δημιουργικότητας με τα εσωτερικά κίνητρα και τον προσανατολισμό στόχων μαθητών Δημοτικού

Μαρία Δρακάτου, Δημήτριος Ζμπάνιος, Δημήτριος Καρατζάνος
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Παρά το γεγονός ότι η σχέση της δημιουργικότητας με τα κίνητρα και τον προσανατολισμό στόχων έχει απασχολήσει τους ερευνητές τις τελευταίες δεκαετίες, η έρευνα στον ελληνικό χώρο φαίνεται να είναι περιορισμένη. Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση της σχέσης της δημιουργικότητας με τα εσωτερικά κίνητρα και τον προσανατολισμό στόχων των μαθητών των τελευταίων τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τους σκοπούς αυτούς ένα δείγμα 116 μαθητών με μέση ηλικία τα 11,1 έτη κλήθηκε να συμπληρώσει δύο ερωτηματολόγια, ένα που εξετάζει τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών, ένα που διερευνά τον προσανατολισμό στόχων και το Torrance Test of Creative Thinking για την αξιολόγηση της δημιουργικότητάς τους. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ως κυριότερους προσανατολισμούς στόχων για την ολοκλήρωση της δημιουργικής δραστηριότητας τον προσανατολισμό έργου προσέγγισης και του εαυτού προσέγγισης. Ακόμη, τα εσωτερικά κίνητρα φαίνεται να σχετίζονται θετικά με ορισμένους προσανατολισμούς στόχων. Παρόλα αυτά, φάνηκε ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των γνωστικών δημιουργικών διεργασιών με τους προσανατολισμούς στόχων επίτευξης και τα κίνητρα.

Λέξεις-κλειδιά: δημιουργικότητα, κίνητρα, προσανατολισμοί στόχων

Εισαγωγή

Δημιουργικότητα

Η δημιουργικότητα ορίζεται ως το φαινόμενο παραγωγής πρωτότυπων, εφαρμόσιμων και αξιόλογων ιδεών (Sternberg, 2006). Εμπλέκει πολλές σύνθετες γνωστικές ικανότητες και διεργασίες, όπως η μνήμη, η αναλυτική και η συνθετική σκέψη (Plucker & Renzulli, 1999) και αποτελεί αναμφίβολα μια από τις πιο χρήσιμες ικανότητες του ανθρώπου σε κάθε σημείο της εξέλιξης του, αλλά και σε κάθε κομμάτι της ζωής, της καθημερινότητας και της εργασίας του. Σήμερα, την εποχή της ποικίλης ενημέρωσης και του έντονου ανταγωνισμού παρουσιάζεται έντονο ενδιαφέρον από επιστήμονες, επιχειρηματίες και εκπαιδευτικούς για τη καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Το μεγάλο αυτό ενδιαφέρον είναι μια ένδειξη για την αυξανόμενη πολυπλοκότητα της σημερινής ζωής, όπου η ικανότητα που να ανταπεξέρχεται κανείς στις προκλήσεις της, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, αποτελεί μεγάλο πλεονέκτημα.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια για την ενίσχυση της σημασίας της δημιουργικότητας και αυτό μπορεί να γίνει αντιληπτό και από τη μεγάλη προσοχή που έχει δώσει τα τελευταία χρόνια στη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Συγκεκριμένα, το 2009 ονομάστηκε «Ευρωπαϊκό Έτος Δημιουργικότητας και Καινοτομίας 2009», αποτέλεσμα του οποίου ήταν ένα

Μανιφέστο, το οποίο περιγράφει τρόπους με τους οποίους η Ευρώπη θα μπορούσε να γίνει κινητήρια δύναμη για νέες ιδέες και αλλαγές, καθώς πλέον η δημιουργικότητα και η καινοτομία θεωρούνται καίρια και αναγκαία εργαλεία για τη σταθερή ανάπτυξη (Γενική Διεύθυνση Περιφερειακής Πολιτικής, 2009). Η σημασία της γίνεται, επιπλέον, αντιληπτή και από το εξαετές πρόγραμμα «Δημιουργική Ευρώπη: 2021-2027» που σχεδιάζει το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο με σκοπό να διασφαλίσει, να αναπτύξει και να προωθήσει την ευρωπαϊκή πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία και κληρονομιά και να ενισχύσει την ανταγωνιστικότητα του πολιτιστικού και του δημιουργικού τομέα (Συμβούλιο της ΕΕ, 2018).

Εφόσον λοιπόν η κοινωνία έχει ανάγκη από δημιουργικούς ανθρώπους, είναι απαραίτητο η καλλιέργεια της δημιουργικότητας να αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος, κάτι το οποίο φαίνεται να είναι εφικτό (Ιωαννίδου κ.α., 2022). Το συγκεκριμένο επιχείρημα υποστηρίζει και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η οποία μέσα από έρευνα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010) σχετικά με τη δημιουργικότητα και την καινοτομία στα σχολεία, με αφορμή το «Ευρωπαϊκό Έτος Δημιουργικότητας και Καινοτομίας 2009», πως, σύμφωνα με μαρτυρίες δασκάλων, η δημιουργικότητα αποτελεί μια ικανότητα που πρέπει να αναπτύσσεται στο σχολείο και μπορεί να βρει πεδίο εφαρμογής σε κάθε τομέα γνώσης και μαθήματος. Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε από το δίκτυο European Schoolnet (EUN), που αποτελείται από 31 υπουργεία Παιδείας εντός και εκτός Ευρώπης, με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Γραμματείας για την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό. Παρά την παραδοχή ότι η δημιουργικότητα δεν αποτελεί προνόμιο για λίγους, οι συνθήκες για την ανάπτυξη και ανάδειξή της δεν είναι πάντα ευνοϊκές στα Ευρωπαϊκά σχολεία.

Κίνητρα

Η πλειοψηφία των ερευνητών θεωρεί τα κίνητρα ως την κινητήρια δύναμη πίσω από κάθε μορφής ανθρώπινη συμπεριφορά (Γεμέλου, 2010). Τα κίνητρα δεν προϋποθέτουν αναγκαστικά εκούσιο και συνειδητό έλεγχο της συμπεριφοράς. Το κίνητρο μπορεί να καθοδηγεί τη συμπεριφορά χωρίς να υπάρχει «σκοπός», δηλαδή ενσυνείδητος στόχος και πρόθεση που οδηγεί σε εξέταση συνθηκών και επιλογές ενεργειών. Συνεπώς, μπορεί να είναι συνειδητά ή ασυνείδητα. Οι άνθρωποι, συχνά, κατευθύνονται από ορμές ή κίνητρα τα οποία δεν γνωρίζουν, αλλά τα αρνούνται ή διαστρεβλώνουν σε συνειδητό επίπεδο (Παρούτσας, 2011).

Συνοπτικά, το αντικείμενο της μελέτης των κινήτρων είναι ο εντοπισμός των αιτιών που οδηγούν στη συγκεκριμένη κάθε φορά συμπεριφορά ή δράση. Τέτοιες αιτίες μπορεί να είναι εσωτερικές ή εξωτερικές δυνάμεις, ανάλογα με τον τόπο στον οποίο εντοπίζονται, μπορεί να είναι συναισθήματα, ορμές, επιθυμίες, ή ακόμη στόχοι και επιδιώξεις, ή ερεθισμοί διαφόρων τύπων (Παρούτσας, 2011).

Τα κίνητρα ως παράγοντες ενεργοποίησης επιδρούν με ποικίλους τρόπους στην επίδοση του ατόμου και αυτό γιατί διαφοροποιούνται ανάλογα με την προέλευση τους, αν δηλαδή είναι εσωτερικά ή εξωτερικά.

Εσωτερικά-Εξωτερικά Κίνητρα

Πολλοί θεωρητικοί παρουσίασαν τις δικές τους θεωρίες για τα εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα. Ο Hull (1943) υποστήριξε την άμεση σχέση των εξωτερικών κινήτρων με την ενίσχυση και διέκρινε δυο βασικά είδη ενίσχυσης, την πρωταρχική ενίσχυση (εσωτερικά κίνητρα) που αφορά οτιδήποτε μειώνει τις

βασικές ανάγκες του οργανισμού, και τη δευτερογενή ενίσχυση (εξωτερικά κίνητρα), που αφορά οτιδήποτε ικανοποιεί τον οργανισμό, χωρίς όμως να υπάρχει άμεση σύνδεση με τις πρωταρχικές ανάγκες του. Σχετικά με την προέλευσή τους, ως εσωτερικά κίνητρα αναφέρονται κατ' αρχήν οι φυσιολογικές ανάγκες (Παρούτσας, 2011). Επιπλέον, τα εσωτερικά κίνητρα αφορούν και στις υποκειμενικές γνώσεις, ιδέες, στόχους και αξίες που διαθέτει ένα άτομο. Ο Premack (1959) παρατήρησε πως αυτό που αποτελεί ενίσχυση για ένα άτομο δεν αποτελεί ενίσχυση για ένα άλλο. Επίσης, ένα συμβάν που σε μια χρονική στιγμή ενισχύει τις ενέργειες ενός ατόμου, μπορεί κάποια άλλη στιγμή να μην τις ενισχύει. Είναι ενισχυτικό των ενεργειών του ατόμου μπορεί να μην είναι ενισχυτικό σε μια άλλη στιγμή, κάτι που ονόμασε σχετικότητα της ενίσχυσης.

Η κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (1977) εξήγησε την έννοια των κινήτρων και τη δύναμη της ενίσχυσης μέσα από τη θεωρία του για τη μίμηση, υποστηρίζοντας ότι ως εξωτερικά κίνητρα λειτουργούν οι συνέπειες της δράσης του ατόμου από την παρατήρηση της πρότυπης συμπεριφοράς. Οι συμπεριφορές εκείνες που φαίνονται ότι είναι ωφέλιμες για τους άλλους, ευνοούνται σε σχέση με εκείνες τις μορφές που έχει παρατηρηθεί ότι επιφέρουν αρνητικές επιπτώσεις, ενώ τα προσωπικά κριτήρια των διαπροσωπικών σχέσεων παρέχουν μια περαιτέρω πηγή παρώθησης (Παρούτσας, 2011).

Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία (Bruner, 1962), η θέληση για μάθηση αποτελεί ενδογενές κίνητρο, που η πηγή και η ανταμοιβή του εμπεριέχονται στην ίδια τη δραστηριότητα που το υποκινεί. Σύμφωνα με τον Bruner τα σπουδαιότερα ενδογενή κίνητρα είναι η περιέργεια, η επιθυμία της καταξίωσης και η αμοιβαιότητα. Παρ' όλα αυτά, ο ίδιος δεν απορρίπτει την ιδέα της ενίσχυσης. Πιστεύει ότι η ενίσχυση ή η εξωτερική αμοιβή, μπορεί να είναι σημαντική για να εισαγάγει και να εδραιώσει ορισμένες μορφές συμπεριφοράς ή για να εξασφαλίσει την επανάληψή τους. Επιμένει όμως ότι το άτομο μαθαίνει μόνον όταν ενεργοποιούνται τα εσωτερικά κίνητρά του (Παρούτσας, 2011).

Σήμερα είναι αποδεκτό ότι οι λόγοι που παρακινούν τους ανθρώπους προς οποιαδήποτε δραστηριότητα ποικίλουν από πολύ εσωτερικοί έως τελείως εξωτερικοί.

Κίνητρο Επίτευξης

Το κίνητρο επίτευξης αποτελεί εδώ και πολλά χρόνια έναν από τους σημαντικότερους τύπους κινήτρων για την εκπαιδευτική ψυχολογία (Atkinson, 1964; McClelland & Winter, 1969) και αφορά στη γενικευμένη τάση επιδίωξης της επιτυχίας και της επιλογής δραστηριοτήτων προσανατολισμένων σε στόχους. Τα πιθανά αποτελέσματα των παραπάνω που εκλαμβάνονται ως “επιτυχίες” ή “αποτυχίες” (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Η ανάγκη του ατόμου για επίτευξη ορίζεται φαίνεται να αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό του ατόμου το οποίο διαμορφώνεται ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία (Κάντας 1998). Ο McClelland (1961) καταγράφει ως σημαντική παρωθητική δύναμη του κινήτρου επίτευξης την ανάγκη των ατόμων να πραγματώσουν κάποιον συγκεκριμένο στόχο, τον οποίο προϋποτίθεται πως θέτουν μόνα τους, με τη δύναμη αυτή να ενυπάρχει στους ανθρώπους από τη γέννησή τους. (Πασιαρδής, 2004).

Παρόλα αυτά, οι πολύ δύσκολοι στόχοι συνήθως αποφεύγονται, καθώς το κίνητρο προς μια ενέργεια είναι συνάρτηση: α) της πιθανότητας για επίτευξη, β) της αξίας που έχει για το άτομο η σχετική ενέργεια και, γ) του φόβου για την αποτυχία. Κάθε δραστηριότητα, επομένως, που κατευθύνεται προς κάποιο

επίτευγμα είναι το τελικό προϊόν της αλληλεπίδρασης αυτών των δυνάμεων. Έτσι οι πολύ δύσκολοι στόχοι εμπεριέχουν υψηλές πιθανότητες αποτυχίας και αποφεύγονται από τα άτομα που έχουν υψηλή ανάγκη επίτευξης (Κάντας, 1998). Ακόμη, τα άτομα που έχουν αυτή την εσωτερική δύναμη, αποφεύγουν και τα πολύ εύκολα, αυτά δηλαδή που μπορεί να κάνει οποιοσδήποτε. Αποφεύγουν τους εύκολους στόχους, γιατί αυτοί δεν αποτελούν πρόκληση για την ανάγκη που έχουν να επιτελέσουν κάποιο επίτευγμα (Κάντας, 1998). Επιλέγουν, συνεπώς, να επιλύσουν αρκετά δύσκολες και προβληματικές καταστάσεις που εμπερικλείουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας (Πασιαρδής, 2004). Ειδικότερα, η θεωρία του κινήτρου επίτευξης σημαίνει συσχέτιση της ανάγκης για επίτευξη με το διαβλεπόμενο επίπεδο πρόκλησης που έχει κάθε συγκεκριμένο έργο. Σε ανθρώπους, δηλαδή, με υψηλή ανάγκη επίτευξης θα πρέπει να αναθέτονται εργασίες που θα αποτελούν για αυτούς πρόκληση ενώ τα άτομα με χαμηλή ανάγκη επίτευξης, θα πρέπει να αναλαμβάνουν κοινές εργασίες ή να εκπαιδεύονται ώστε να αναπτυχθεί το επίπεδο ανάγκης για επίτευξη (Κάντας, 1998).

Κίνητρα και Δημιουργικότητα

Η Amabile (1983a, 1983b, 1988) παρουσίασε στο θεωρητικό της μοντέλο για τη δημιουργικότητα τον κεντρικό ρόλο των ενδογενών κινήτρων στη δημιουργική διαδικασία. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την “intrinsic motivation principle of creativity” (αρχή των εσωτερικών κινήτρων της δημιουργικότητας) (Amabile, 1997) χωρίς τη συμβολή των ενδογενών κινήτρων δεν θα μπορούσε να παραχθεί κανένα γνωστό επίπεδο δημιουργικότητας. (Amabile, 1983b, p. 367).

Το μοντέλο της δημιουργικότητας της Amabile επεκτείνει το είδη υπάρχον μοντέλο των τεσσάρων σταδίων της δημιουργικότητας (Guilford, 1950; Wallas, 1926), το οποίο περιλαμβάνει το στάδιο της προπαρασκευής, το στάδιο της επώασης, το στάδιο της έμπνευσης και το στάδιο της αξιολόγησης. Σε αυτά τα τέσσερα στάδια η Amabile πρόσθεσε τρία ακόμα στοιχεία τα οποία πιστεύει ότι αλληλοεπιδρούν με τη δημιουργική διαδικασία, με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικά στάδια (Steele, McIntosh & Higgs, 2017). Τα τρία αυτά στοιχεία είναι:

- Domain-relevant knowledge and skills (Γνώση και δεξιότητες σχετικές με τον τομέα): Σύμφωνα με αυτό, όσο περισσότερη γνώση έχει ένα άτομο σε ένα συγκεκριμένο τομέα και όσο καλύτερα αντιλαμβάνεται τις σχέσεις μεταξύ διάσπαρτων πληροφοριών, τόσο μεγαλύτερη πιθανότητα έχει να συλλάβει μία δημιουργική ιδέα (Steele, McIntosh & Higgs, 2017).
- Creativity-relevant knowledge and skills (Γνώση και δεξιότητες σχετικές με την δημιουργικότητα): Αυτό το στοιχείο του μοντέλου της Amabile είναι γνωστό ως το «κάτι επιπλέον της δημιουργικής επίδοσης (“something extra of creative performance”) (Amabile, 1983b, p. 364). Είναι το στοιχείο που ξεχωρίζει μια απλά χρήσιμη και κατάλληλη ιδέα από μία πραγματικά δημιουργική, με τη διαφορά να εντοπίζεται στην καινοτομία ή στην πρωτοτυπία της ιδέας (Steele, McIntosh & Higgs, 2017).
- Task motivation (κίνητρο για εργασία): Από τις αρχές της έρευνας της δημιουργικότητας, θεωρούταν ότι η εμπλοκή σε μια εργασία ή δραστηριότητα για χάρη της ίδιας της εργασίας ή δραστηριότητας είναι πολύ βασικό για την έκφραση της δημιουργικότητας. (Crutchfield, 1962; Osborn, 1963; Rogers, 1954). Η Amabile (1983a) για το τελευταίο αυτό στοιχείο όρισε δύο παράγοντες που το συναποτελούν: (1) baseline attitude toward the task (τη

βασική στάση απέναντι στο έργο), και (2) perception of the reasons for undertaking the task (την αναγνώριση των λόγων για την ανάληψη του έργου).

Στη συνέχεια, η Amabile (1996) επανεξέτασε την άποψή της για το κίνητρο εργασίας. Για το σκοπό αυτό τροποποίησε τους ορισμούς της για τα ενδογενή και εξωγενή κίνητρα. Τα ενδογενή κίνητρα ορίστηκαν ως οι θετικές αντιδράσεις ενός ατόμου στις ιδιότητες ενός έργου, ενώ τα εξωγενή κίνητρα ως η οποιαδήποτε πηγή έξω από το ίδιο το έργο. Η επαναξιολόγηση έγινε με σκοπό την εξήγηση των μηχανισμών μέσα από τους οποίους τα ενδογενή και τα εξωγενή κίνητρα συνδέονται και αλληλοεπιδρούν.

Αρχικά, τα εξωγενή κίνητρα θεωρούταν πως αποτελούσαν φραγμό για τη δημιουργικότητα, καθώς όσο αυτά αυξάνονταν, τα ενδογενή κίνητρα μειώνονταν (Calder & Staw, 1975). Ωστόσο στη συνέχεια η Amabile και οι συνεργάτες της παρατήρησαν ότι τα εξωγενή κίνητρα δεν ήταν πάντα αντιστρόφως συνδεδεμένα με τα ενδογενή κίνητρα και, θα μπορούσαν στην πραγματικότητα να λειτουργήσουν συνδυαστικά και να ενισχύσουν το ένα το άλλο (Amabile, et al., 1996; Amabile, et al., 1986).

Ως αποτέλεσμα της παραπάνω παρατήρησης, το 1993, η Amabile πρότεινε τη «θεωρία της κινητήριας συνέργειας» (theory of motivational synergy). Κεντρικό σημείο αυτής της θεωρίας αποτελεί η διαφοροποίηση των εξωγενών κινήτρων σε δύο είδη, informational (πληροφοριακά) και controlling (περιοριστικά, ελεγχόμενα). Τα πληροφοριακά εξωγενή κίνητρα (Informational extrinsic motivation), αντί να υπονομεύουν τα ενδογενή κίνητρα θεωρείται ότι λειτουργούν «συνεργατικά» (“synergistically”) με αυτά, επιβεβαιώνοντας την αίσθηση ικανότητας που έχει ένα άτομο ή διευκολύνοντας τη βαθύτερη εμπλοκή στο έργο (Amabile, 1993). Αντίθετα τα ελεγχόμενα εξωγενή κίνητρα (controlling extrinsic motivation) θεωρείται ότι δεν λειτουργούν «συνεργατικά» με τα ενδογενή κίνητρα, υπονομεύοντας την αίσθηση της αυτονομίας ενός ατόμου και εμποδίζοντας την περαιτέρω ανάμειξή του στο έργο.

Θεωρία και Μοντέλα Προσανατολισμού Στόχων Επίτευξης

Εννοιολογική Προσέγγιση Στόχων

Κάθε άτομο, κατά τη διάρκεια της ζωής του προσπαθεί να εκπληρώσει το προσωπικό του όραμα. Για την επιτυχία αυτή, οφείλει να είναι εφικτό, σαφές και επαρκώς καθορισμένο. Για πολλούς ανθρώπους αυτό το όραμα δεν έχει συγκεκριμενοποιηθεί, παρόλα αυτά οδηγούνται καθημερινά - συνειδητά και μη-στην επίτευξη στόχων. Οι στόχοι πολλές φορές τίθενται από τα ίδια τα άτομα ή το περιβάλλον για διάφορους λόγους, όπως η επιβίωση, η κοινωνική καταξίωση, η τακτοποίηση των υποχρεώσεων.

Οι άνθρωποι λειτουργούν με μία λογική η οποία βασίζεται στην επιδίωξη στόχων. Τα άτομα δίνουν νόημα στη συμπεριφορά επίτευξης μέσα από τους στόχους που υιοθετούν και οι στόχοι αυτοί αντανακλούν τον σκοπό της προσπάθειας τους, καθορίζουν τα πιστεύω, τις στρατηγικές, την εμπλοκή, και τις αντιδράσεις για την επίτευξη των στόχων (Θεοδωράκης, κ.α., 2015). Οι στόχοι επίτευξης αποτελούν συνδυαστική και συστηματική προσέγγιση στη μελέτη της ανθρώπινης παρακίνησης, καθώς αποκαλύπτουν όχι μόνο τις αιτίες της ευχαρίστησης σε περιβάλλον μάθησης αλλά και τα κριτήρια μιας επιτυχημένης επίδοσης (Pintrich, 2000).

Μοντέλα Προσανατολισμού Στόχων Επίτευξης

Στην ανταγωνιστική κοινωνία του σήμερα, βασικό κίνητρο της συμπεριφοράς των ανθρώπων αποτελεί το χαρακτηριστικό της ικανότητας. (McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953; Murray, 1938; White, 1959). Τα άτομα αγωνίζονται να έχουν καλές επιδόσεις ή να αποφύγουν την κακή επίδοση σε καταστάσεις όπου αξιολογούνται οι ικανότητές τους, όπως το σχολείο, ο αθλητισμός και η εργασία (Mascret, et al., 2015). Μέχρι σήμερα έχουν αναπτυχθεί διάφορα εννοιολογικά μοντέλα των στόχων επίτευξης, και η εφαρμογή τους στην ζωή έχει δείξει πολλά για το κίνητρο επίτευξης και τις συνέπειες του (Elliot et al., 2011).

Οι στόχοι επίτευξης παρουσιάζουν μια οπτική γωνιά μέσα από την οποία οι άνθρωποι βλέπουν την επιτυχία. Υπάρχουν δύο διαφορετικοί τρόποι αξιολόγησης των στόχων επίτευξης. Ο πρώτος εστιάζεται στην ίδια τη μάθηση και ονομάζεται 'στόχος μάθησης', ενώ ο δεύτερος δίνει έμφαση στη σύγκριση της επίδοσης του ατόμου με την επίδοση των άλλων και ονομάζεται 'στόχος επίδοσης' (Pintrich, 2000).

Η θεωρία του προσανατολισμού στόχων βασίστηκε σε διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με την αντίληψη της ικανότητας και με το κατά πόσο αποτελεί ένα σταθερό και προκαθορισμένο χαρακτηριστικό. Κάποιοι άνθρωποι αντιλαμβάνονται την ικανότητα σαν κάτι σχετικά αμετάβλητο (π.χ. κάποιος γεννιέται ταλαντούχος), ενώ κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι η ικανότητα αναπτύσσεται με τη σκληρή δουλειά (Θεοδωράκης, κ.α., 2015). Η θεωρία των στόχων επίτευξης ενδιαφέρεται λιγότερο για το τι προσπαθούν να επιτύχουν τα άτομα και αντ' αυτού εστιάζει περισσότερο στη κατανόηση της αιτίας (Urduan & Maehr, 1995).

Σύμφωνα με τον Nicholls (1989), ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται την ικανότητα, αντανακλά το πώς βλέπουν την επιτυχία και την αποτυχία και καθορίζει το πώς θα προσπαθήσουν να επιδείξουν ικανότητα (επιτυχία) και να αποφύγουν να επιδείξουν ανικανότητα (αποφυγή αποτυχίας). Συγκεκριμένα, ο παραπάνω διαχωρισμός συνδέεται με τον βαθμό στον οποίο οι άνθρωποι κρίνουν την ικανότητα τους σε σχέση με τους άλλους ή εστιάζουν στο να γίνουν καλύτεροι μέσα από την προσπάθεια (Θεοδωράκης, κ.α., 2015).

Άνθρωποι που τους απασχολεί έντονα η σύγκριση με τους άλλους χαρακτηρίζονται από έντονο προσανατολισμό στο εγώ/εαυτό. Κυρίαρχος στόχος τους είναι να αποδείξουν ότι είναι ικανότεροι από τους άλλους (στόχος επίδοσης). Για τους ανθρώπους αυτούς, επιτυχία σημαίνει το ξεπέρασμα των άλλων ή μια επίδοση που με αντικειμενικά κριτήρια θεωρείται καλή. Ικανοποιούνται όταν καταφέρνουν να αποδείξουν ότι έχουν υψηλές ικανότητες. Αξιολογούν τις επιδόσεις σαν καλές ή κακές χρησιμοποιώντας αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης, όπως η επίδειξη ανώτερης ικανότητας και οι επιτυχίες. Αν έχουν χαμηλές ικανότητες φοβούνται τα λάθη και τις αποτυχίες. Για να αποδείξουν ότι είναι ικανότεροι από τους άλλους, παρουσιάζουν συμπεριφορές όπως η έντονη προσπάθεια για να ξεπεράσουν τους άλλους, η έντονη προσπάθεια για να πετύχουν μια επίδοση που θεωρείται αντικειμενικά υψηλή, είτε από την άλλη μεριά η μηδενική προσπάθεια για να πετύχουν, ώστε η αποτυχία να αποδοθεί σε έλλειψη προσπάθειας και όχι ικανότητας (Θεοδωράκης, κ.α., 2015).

Αντίθετα, άνθρωποι που τους ενδιαφέρει κυρίως η αυτο-βελτίωση δίνουν μεγάλη έμφαση στο έργο, θεωρώντας επιτυχία την προσωπική βελτίωση, ή τη σωστή εκτέλεση κάποιας δραστηριότητας. Οι άνθρωποι αυτοί ικανοποιούνται

περισσότερο όταν κατορθώνουν να φέρουν σε πέρας σωστά κάποια δραστηριότητα (στόχοι μάθησης). Πολλές φορές αξιολογούν τις επιδόσεις τους σαν καλές ή κακές υιοθετώντας υποκειμενικά κριτήρια αξιολόγησης, όπως τη βελτίωση που παρουσιάζει κάποιος σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις του. Δεν τους φοβίζουν τα λάθη καθώς τα θεωρούν αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας για εξέλιξη. Στόχο τους αποτελεί η βελτίωση των ικανοτήτων τους, η σωστή εκτέλεση του καθήκοντος, η απόλαυση της διαδικασίας αυτής καθαυτής. Για να πετύχουν τον στόχο τους, εμφανίζουν συμπεριφορές που διακρίνονται από το ενδιαφέρον, τη σκληρή προσπάθεια, την επιμονή και την επιλογή προκλητικών -για τα μέτρα τους- καθηκόντων (Θεοδωράκης, κ.α., 2015).

Η εμπλοκή στη διαδικασία επίτευξης στόχων εξαρτάται τόσο από παράγοντες προδιάθεσης (προσανατολισμοί στόχων) όσο και από παράγοντες κατάστασης (κλίμα κινήτρων). Ο προσανατολισμός στη μάθηση ή στην επίδοση εξαρτάται από διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και από το περιβάλλον του ατόμου. Το περιβάλλον δημιουργεί ένα υπόβαθρο που επηρεάζει τόσο τον καθορισμό των στόχων επίτευξης που θέτει το άτομο όσο και τον τρόπο με τον οποίο αποτιμά την επίδοσή του. Στην επίδραση του περιβάλλοντος αναφέρεται και το κλίμα κινήτρων το οποίο αποτυπώνει την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των εσωτερικών δυνάμεων (Θεοδωράκης, κ.α., 1998).

Το κλίμα κινήτρων αναφέρεται στη δομή των στόχων και στο περιβάλλον που δημιουργείται από τους άλλους και αποτελεί σημαντικό παράγοντα της επίτευξης (Duda & Whitehead, 1998). Η Ames (1992) διέκρινε δυο μορφές κλίματος του προσανατολισμένου στη μάθηση (έργο) και του προσανατολισμένου στην επίδοση (εαυτό). Όταν η επιτυχία ορίζεται και αποτιμάται ως αποτέλεσμα της ατομικής προσπάθειας και βελτίωσης και όταν η ανακάλυψη νέων στρατηγικών μάθησης ενθαρρύνεται, τότε είναι περισσότερο πιθανό να εδραιωθεί ένα κλίμα προσανατολισμένο στην μάθηση. Από την άλλη μεριά, όταν κυριαρχούν οι διαπροσωπικές συγκρίσεις, όταν οι εκτιμήσεις στηρίζονται σε κανονιστικά δεδομένα τότε είναι περισσότερο πιθανό να εδραιωθεί ένα κλίμα που είναι προσανατολισμένο στην επίδοση (Γεώργαινας & Δαρόγλου, 2008).

Η θεωρία του προσανατολισμού στόχων κυριάρχησε στη βιβλιογραφία για αρκετά χρόνια και έχει αποτελέσει το αντικείμενο πλήθους ερευνών. Έχουν παρουσιαστεί πολλοί διαφορετικοί προσανατολισμοί στόχων αλλά οι κυριότεροι και δημοφιλέστεροι είναι οι στόχοι μάθησης και οι στόχοι επίδοσης (Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Dweck, 1988. Αν και οι μελετητές έχουν χρησιμοποιήσει διαφορετικές ονομασίες για τους δυο αυτούς τύπους στόχων, τα διάφορα πλαίσια έχουν θεωρηθεί εννοιολογικά παρόμοια και έτσι δικαιολογούν τη σύγκλιση με τη μορφή διάκρισης σε α) στόχο επίδοσης, όπου η επικέντρωση είναι στην επίδειξη ικανότητας, τη λήψη καλών βαθμών ή ανταμοιβών και την επιδίωξη να είναι κανείς καλύτερος από τους άλλους μαθητές, έναντι του β) στόχου μάθησης, όπου η εστίαση αφορά στη μάθηση και την κατάκτηση του περιεχομένου (Ames & Archer, 1987; Elliot, 1999; Rawsthorne & Elliot, 1999). Αυτό το μοντέλο συνήθως αναφέρεται ως το *διχοτομημένο μοντέλο των στόχων επίτευξης*.

Στα μέσα του 1990, οι μελετητές Elliot και Harackiewicz (1996) πρότειναν τη διαφοροποίηση στη κατασκευή του διχοτομημένου μοντέλου, με την περαιτέρω διχοτόμηση του στόχου επίδοσης σε στόχο προσέγγισης και στόχο αποφυγής. Το αποτέλεσμα αυτής της διαφοροποίησης ήταν η δημιουργία του

τριχοτομημένου μοντέλου των στόχων επίτευξης, το οποίο αποτελούταν από α) τους στόχους μάθησης (mastery goals) – όπως και στο διχοτομημένο μοντέλο – β) τους στόχους προσέγγισης-επίδοσης (performance - approach goals), όπου το άτομο στοχεύει να έχει καλές επιδόσεις συγκριτικά με τους άλλους και γ) τους στόχους αποφυγής-επίδοσης (performance-avoidance goals), όπου το άτομο επικεντρώνεται στο να μην έχει χειρότερη επίδοση συγκριτικά με τους άλλους (Mascret, Elliot & Cury, 2015).

Λίγα χρόνια αργότερα, ο Elliot (1999) και ο Pintrich (2000) πρότειναν μια ακόμα διαφοροποίηση στο μοντέλο, έτσι ώστε και οι στόχοι μάθησης διακρίνονται σε στόχους προσέγγισης και αποφυγής. Αυτό οδήγησε στη δημιουργία ενός τέταρτου στόχου, αυτού του στόχου μάθησης-αποφυγής, όπου το άτομο επικεντρώνεται στο φόβο μη επαρκούς κατάκτησης των προς μάθηση στόχων που έχει θέσει για τον εαυτό του. Αυτή η νέα διάκριση οδήγησε στη ολοκλήρωση του του μοντέλου στόχων επίτευξης 2 x 2 (Mascret, Elliot & Cury, 2015).

Τέλος, οι Elliot, Murayama, και Pekrun (2011) επέκτειναν το 2 x 2 μοντέλο των στόχων επίτευξης σε μοντέλο 3 x 2, το οποίο αποτελεί μοντέλο που διαχωρίζει τους στόχους σε κατηγορίες που βασίζονται α) στους άλλους (other-based goals), β) στη δραστηριότητα (task-based) και γ) στην αυτοκριτική (self-based). Οι στόχοι που βασίζονται στη δραστηριότητα επικεντρώνονται στην επίδοση του ατόμου στις απαιτήσεις της δραστηριότητας, οι στόχοι που βασίζονται στη αυτοκριτική επικεντρώνονται στην εκπλήρωση των αυτοκαθοριζόμενων στόχων και οι στόχοι που βασίζονται στους άλλους αποτελούν την επίδοση των ατόμων σε σχέση με τους άλλους. Στη συνέχεια καθένας από αυτούς τους στόχους διχοτομείται επίσης σε στόχους προσέγγισης και αποφυγής (Mascret, et al., 2015).

Στόχοι Επίδοσης και Στόχοι Μάθησης/ Προσέγγιση-Αποφυγή

Οι περισσότεροι μελετητές των στόχων επίτευξης και των εσωτερικών κινήτρων θεωρούν ότι οι στόχοι επίδοσης σχετίζονται αρνητικά με τα ενδογενή κίνητρα των ατόμων, σε αντίθεση με τους στόχους μάθησης που σχετίζονται θετικά (Deci & Ryan, 1990; Heyman & Dweck, 1992; Nicholls, 1989). Αυτό συμβαίνει καθώς οι στόχοι επίδοσης πολλές φορές περιλαμβάνουν τη χρήση απειλών, εμποδίζοντας την εμπλοκή στη δραστηριότητα και προκαλώντας άγχος και πίεση από την αναμενόμενη αξιολόγηση. Οι στόχοι μάθησης από την άλλη θεωρείται ότι προωθούν τα ενδογενή κίνητρα προσφέροντας ευκαιρίες πρόκλησης, παρακινώντας την άμεση εμπλοκή με δραστηριότητες, δημιουργώντας ένα κλίμα ενθουσιασμού και ενισχύοντας την αυτοδιάθεση (Elliot & Harackiewicz, 1996).

Σύμφωνα με τη θεωρία των στόχων επίτευξης (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Midgley, 2002; Urdan 1997), οι μαθητές έχουν προσωπικούς προσανατολισμούς στόχων που οδηγούν στην υιοθέτηση συμπεριφορών σχετικών με την επίτευξη των στόχων τους. Ο προσανατολισμός τους προς τους στόχους αυτούς αποτελεί και μέσο με το οποίο οι μαθητές καθορίζουν την ικανότητα τους (Beghetto, 2006).

Μαθητές που σκοπεύουν στην επίδειξη της ικανότητας τους σε άλλους και καθορίζουν την ικανότητα τους συγκρίνοντας την με άλλους θεωρείται ότι ο προσανατολισμός τους τείνει προς τους στόχους επίδοσης-προσέγγισης, ενώ οι μαθητές που βασικός σκοπός τους είναι η αποφυγή της εμφάνισης της αποτυχίας

τους σε άλλους θεωρείται πως ο προσανατολισμός τους τείνει προς τους στόχους επίδοσης-αποφυγής. Αντιθέτως, μαθητές με προσανατολισμό προς τους στόχους μάθησης επικεντρώνονται στην μόρφωση και τη βελτίωση τους και καθορίζουν την ικανότητα τους συγκρίνοντας τη με προηγούμενές τους επιδόσεις (Beghetto, 2006).

Ο Collins και η Amabile (1999) αναφέρουν ότι η δημιουργικότητα των μαθητών συνδέεται με υψηλά επίπεδα ενδιαφέροντος, απόλαυσης και περιέργειας, που είναι αποτέλεσμα συνήθως του προσανατολισμού προς τη μάθηση (mastery orientation). Ακόμη, τα δημιουργικά άτομα τείνουν να επικεντρώνονται στις δραστηριότητες, να παίρνουν έξυπνα ρίσκα και να αντιμετωπίζουν κατά μέτωπο τις προκλήσεις που τους εμφανίζονται, χαρακτηριστικά που μπορούν να συνδεθούν ξανά με τον προσανατολισμό προς τη μάθηση (Beghetto, 2006). Αντιθέτως, ο προσανατολισμός στην επίδοση-αποφυγή έχει συνδεθεί με ένα πλήθος αρνητικών συμπεριφορών, όπως απάτη, αποφυγή βοήθειας εν ώρα ανάγκης, εγκατάλειψη της προσπάθειας, αναβλητικότητα (Urda, et al., 2002, Wolters, 2004). Σχετικά με τον προσανατολισμό προς την επίδοση-προσέγγιση υπάρχουν διάφορα δεδομένα (Beghetto, 2006). Μαθητές με αυτού τον τύπο προσανατολισμού στόχων παρατηρήθηκε ότι παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης, αλλά τα ευρήματα από τις έρευνες χαρακτηρίζονται από ασυμβατότητα όσον αφορά την κινητοποίηση των μαθητών και τη χρήση διάφορων στρατηγικών μάθησης. (Harackiewicz, et al., 2002, Wolters, 2004).

Προσανατολισμοί Στόχων Και Δημιουργικότητα

Μπορεί η δημιουργική ικανότητα να θεωρείται απαραίτητο προσόν για να υπάρξει δημιουργική έκφραση αλλά δεν είναι από μόνη της αρκετή. Η έκφραση της δημιουργικής ικανότητας όπως και άλλες μορφές της συμπεριφοράς, φαίνεται να επηρεάζεται από την αυτό-κριτική του ατόμου σχετικά με τις ικανότητες παραγωγής καινοτόμων και χρήσιμων ιδεών, αλλά και από διάφορες άλλες πηγές παρακίνησης. Για να εντοπιστεί λοιπόν το είδος της ενίσχυσης που χρειάζεται για να παρακινηθούν τα άτομα να εκφραστούν δημιουργικά πραγματοποιήθηκαν διάφορες έρευνες.

Σχετικές έρευνες έδειξαν ότι οι στόχοι αποφυγής τείνουν να βλάπτουν την προθυμία ενός ατόμου να εκτελέσει δημιουργικές εργασίες (Gong, et al., 2013; Hirst et al., 2009; Janssen & Van Yperen, 2004; Shalley & Koseoglu 2013). Μελέτες για τους στόχους προσέγγισης από την άλλη, έδειξαν αμφίβολα ευρήματα. Σε μερικές μελέτες παρουσιάστηκαν θετικές συσχετίσεις των στόχων μάθησης και των στόχων επίδοσης με την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργικότητα (Gong et al., 2013; Hirst et al., 2009; To, et al., 2011), ενώ άλλες έδειξαν μηδενική ή αρνητική συσχέτιση (Bunderson & Sutcliffe, 2003; Harackiewicz, et al., 2002; Harackiewicz et al., 2000; Janssen & Van Yperen, 2004; Midgley, et al., 2001). Φαίνεται, επομένως, πως η σχέση της δημιουργικότητας με τους προσανατολισμούς στόχων παραμένει ασαφής.

Σκοποί της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Βάσει των παραπάνω, υπάρχουν λίγες έρευνες που έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στα κίνητρα των μαθητών για τη δημιουργικότητα, στον τρόπο ενίσχυσης των κινήτρων αυτών και σε ποιους στόχους εκ των επίτευξης, μάθησης ή επίδοσης χρειάζεται να δίνεται έμφαση από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου

να διευκολύνουν την καλλιέργεια της δημιουργικότητας εντός της σχολικής τάξης. Η θεωρία προσανατολισμού στόχων ενδέχεται να έχει σημαντικές εφαρμογές στην τάξη και στη διαμόρφωση των κινήτρων των μαθητών. Αν και η γνώση του προσανατολισμού στόχων που ενισχύουν τη δημιουργικότητα των μαθητών μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση και εφαρμογή παρεμβάσεων για την ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών, δεν έχουν γίνει σχετικές έρευνες. Η έρευνα αυτή έχει σκοπό να διερευνήσει τη σχέση και την επίδραση των προσανατολισμό στόχων επίτευξης και των κινήτρων των μαθητών σχετικά με τη δημιουργικότητά τους.

Με βάση τα παραπάνω οι επιμέρους στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιοι είναι οι προσανατολισμοί στόχων επίτευξης μαθητών των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού μαθητών κατά την εκπόνηση δημιουργικών έργων;
2. Ποια είναι η σχέση μεταξύ των γνωστικών δημιουργικών διεργασιών, των προσανατολισμών στόχων επίτευξης και των εσωτερικών κινήτρων;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας τα δεδομένα συλλέχθηκαν με βολική δειγματοληψία. Το δείγμα το οποίο εξετάστηκε αποτελείτο από παιδιά τάξεων του Δημοτικού που φοιτούσαν σε ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική με απαραίτητη προϋπόθεση την ενυπόγραφη συγκατάθεση των γονέων τους.

Το δείγμα αποτελείτο από 116 μαθητές από τους οποίους οι 45 ήταν κορίτσια και οι 71 αγόρια, σε ποσοστό 38,8% και 61,2% αντίστοιχα. Οι ηλικίες των ερωτηθέντων παιδιών ήταν 10 έως 12 χρονών και οι τάξεις στις οποίες φοιτούσαν ήταν η Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Συγκεκριμένα, στην Ε' Δημοτικού φοιτούσαν 72 μαθητές (62,1%) και στη ΣΤ' Δημοτικού 44 μαθητές (37,9%).

Εργαλεία

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων που αφορούσε στο σχολείο, το φύλο, την εθνικότητα και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις του κάθε μαθητή, που συμπληρώθηκε από τους ίδιους του μαθητές. Η δημιουργικότητα των μαθητών αξιολογήθηκε με τη χρήση του TTCT (Torrance's Tests of Creative Thinking). Οι προσανατολισμοί στόχων και τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών αξιολογήθηκαν με τη χρήση δύο ερωτηματολογίων, ένα του Elliot (Elliot et al.'s, 2011), που αφορά στους προσανατολισμούς στόχων επίτευξης των αθλητών, με βάση το μοντέλο 3X2 (the 3X2 Achievement Goal Questionnaire for Sport: 3 X 2 AGQ-S) και ένα το Intrinsic Motivation Inventory (IMI) (Ryan & Deci, 2000) που εξετάζει τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι κατάλληλα για την ηλικία παιδιών τάξεων Δημοτικού και προσφέρονται για την αξιολόγηση ατόμων από διαφορετικά πολιτιστικά και γλωσσικά περιβάλλοντα εφόσον δεν επηρεάζονται από το κοινωνικο-πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών και είναι απαλλαγμένα από οποιοδήποτε στοιχείο διαφήμισης ή προσβλητικού σχολίου. Η χορήγηση τους ήταν ανώνυμη.

Τεστ Δημιουργικής Σκέψης του Torrance (Torrance's Test of Creative Thinking)

Το TTCT (Torrance's Tests of Creative Thinking), δημιουργήθηκε από τον Torrance το 1966 και αποτελείται από δύο κλίμακες το TTCT- Verbal, που αποτελεί τη λεκτική κλίμακα και το TTCT – Figural, που αποτελεί την καλλιτεχνική κλίμακα. Το τεστ δημιουργικής σκέψης του Torrance αξιολογεί τέσσερις γνωστικές δημιουργικές διεργασίες : α) την ευχέρεια (fluency) που αφορά στο πλήθος των σχετικών απαντήσεων, β) την ευελιξία (flexibility) που προσδιορίζεται ως η διαφοροποίηση ή η εναλλαγή στις κατηγορίες των απαντήσεων, γ) την πρωτοτυπία (originality) που σχετίζεται με την σπανιότητα των απαντήσεων και δ) την επεξεργασία (elaboration) που αναφέρεται στον αριθμό των λεπτομερειών, πέρα των απαιτηθέντων, που χρησιμοποιούνται σε μια απάντηση. Στη συγκεκριμένη έρευνα χορηγήθηκε στους μαθητές το τρίτο μέρος της δεύτερης κλίμακας, που αποτελεί την καλλιτεχνική κλίμακα. Η χρονική διάρκεια του τεστ ήταν 30 λεπτά.

Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμού Στόχων Επίτευξης Achievement Goal Questionnaire for Sport: 3 X 2 (AGQ-S).

Στη συνέχεια, χορηγήθηκαν στους μαθητές δύο ερωτηματολόγια. Όπως προαναφέρθηκε, το πρώτο ερωτηματολόγιο ήταν μία προσαρμογή του ερωτηματολογίου του Elliot (Elliot et al., 2011), που αφορούσε στους προσανατολισμούς στόχων επίτευξης των αθλητών, με βάση το μοντέλο 3X2 (the 3X2 Achievement Goal Questionnaire for Sport: 3 X 2 AGQ-S). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει έξι κατηγορίες στόχων προσέγγισης-αποφυγής, καθένας από τους οποίους περιλαμβάνει τρεις επιμέρους προτάσεις. Το ερωτηματολόγιο αυτό μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στις ανάγκες μαθητών Δημοτικού. Ύστερα, ακολουθήθηκε η τεχνική της αντίστροφης μετάφρασης και προέκυψε ξανά το αρχικό κείμενο στην αγγλική γλώσσα, οπότε διαπιστώθηκε ότι το ερωτηματολόγιο ήταν κατάλληλο για τη χορήγησή του σε μαθητές. Καθεμία από αυτές τις προτάσεις αξιολογείται με τη βοήθεια 5/βαθμης κλίμακας τύπου Likert (1= «διαφωνώ απόλυτα» έως 5=«συμφωνώ απόλυτα»). Συγκριμένα οι κατηγορίες των προσανατολισμών στόχων επίτευξης περιλαμβάνουν και εξετάζουν:

1. Προσανατολισμός στόχων έργου προσέγγισης [Task-approach goal items]: Σε αυτή την περίπτωση εξετάζεται αν ο μαθητής είχε ως βασικό του στόχο να έχει γενικά μία ικανοποιητική επίδοση και βαθμολογία.

2. Προσανατολισμός στόχων έργου αποφυγής [Task-avoidance goal items]: Σε αυτή την περίπτωση εξετάζεται αν ο μαθητής είχε ως βασικό του στόχο να αποφύγει να μην έχει γενικά μία ικανοποιητική επίδοση και βαθμολογία

3. Προσανατολισμός στόχων εαυτού προσέγγισης [Self-approach goal items]: Σε αυτή την περίπτωση εξετάζεται αν ο μαθητής είχε ως βασικό του στόχο έχει γενικά μία ικανοποιητική επίδοση και βαθμολογία, σε σχέση με προηγούμενες προσωπικές του επιδόσεις.

4. Προσανατολισμός στόχων εαυτού αποφυγής [Self-avoidance goal items]: Σε αυτή την περίπτωση εξετάζεται αν ο μαθητής είχε ως βασικό του στόχο να αποφύγει να μην έχει γενικά μία ικανοποιητική επίδοση και βαθμολογία, σε σχέση με προηγούμενες προσωπικές του επιδόσεις.

5. Προσανατολισμός στόχων άλλου προσέγγισης [Other- approach goal items]: Σε αυτή την περίπτωση εξετάζεται αν ο μαθητής είχε ως βασικό του στόχο να τα πάει καλύτερα από τους υπολοίπους.

6. Προσανατολισμός στόχων άλλου αποφυγής [Other-Performance-avoidance goal items]: Σε αυτή την περίπτωση εξετάζεται αν ο μαθητής είχε ως βασικό του στόχο να αποφύγει μία λιγότερο ικανοποιητική επίδοση και βαθμολογία σε σχέση με τους συμμαθητές του.

Ο δείκτης Cronbach's alpha έδειξε υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής, σημειώνοντας 0,86 για το σύνολο των 18 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Ερωτηματολόγιο Εσωτερικών Κινήτρων (Intrinsic Motivation Inventory (IMI))

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους μαθητές ήταν η μεταφρασμένη στα ελληνικά (Tsigilis and Theodosiou, 2003) έκδοση του Intrinsic Motivation Inventory (IMI) (McAuley et al., 1989), το οποίο αφορούσε τα εσωτερικά κίνητρα για την εκπόνηση των δημιουργικών έργων. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι ένα πολυδιάστατο εργαλείο μέτρησης το οποίο αξιολογεί την υποκειμενική εμπειρία των συμμετεχόντων σε μία συγκεκριμένη δραστηριότητα. Περιλαμβάνει επτά υποκλίμακες και για τις ανάγκες της συγκεκριμένη έρευνας χρησιμοποιήθηκε η πρώτη υποκλίμακα που αφορά στο ενδιαφέρον-ευχαρίστηση των συμμετεχόντων σε μία δραστηριότητα. Ο δείκτης Cronbach's alpha έδειξε υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής, σημειώνοντας 0,85 για το σύνολο των 7 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Διαδικασία της έρευνας

Η χορήγηση των εργαλείων και η συλλογή των δεδομένων ήταν ανώνυμη, όπως επίσης δεν θα δημοσιευτούν στοιχεία σχετικά με τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς

Περιγραφή της Χορήγησης των Δοκιμασιών

Αρχικά συλλέχθηκαν τα έντυπα γονικής συγκατάθεσης και ζητήθηκε να δηλώσουν ποιοι μαθητές επιθυμούν να συμμετέχουν. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και βεβαιώθηκαν ότι οι δοκιμασίες δεν αποτελούν αξιολογικό κριτήριο. Επίσης βεβαιώθηκαν ότι μπορούν να αποσύρουν τη συμμετοχή τους σε οποιοδήποτε στάδιο. Έπειτα τους χορηγήθηκε το φυλλάδιο για να συμπληρώσουν τα δημογραφικά στοιχεία, η δημιουργική δραστηριότητα που περιεγράφηκε αναλυτικά παραπάνω και, τέλος, το ερωτηματολόγιο των προσανατολισμών στόχων και το ερωτηματολόγιο των εσωτερικών κινήτρων. Για την ολοκλήρωση των δοκιμασιών και του ερωτηματολογίου χρειάστηκαν 50 λεπτά.

Αποτελέσματα

Προσανατολισμοί στόχων

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, οι μαθητές ανέφεραν ως κυριότερους προσανατολισμούς στόχων για την ολοκλήρωση της δημιουργικής δραστηριότητας αυτού του έργου προσέγγισης και του εαυτού προσέγγισης, με Μ.Ο.= 4,1 και οι δύο. Σύμφωνα με τους οποίους ο μαθητής είχε ως βασικούς του

στόχους να έχει γενικά μία ικανοποιητική επίδοση και βαθμολογία αλλά και να έχει γενικά μία ικανοποιητική επίδοση και βαθμολογία, σε σχέση με προηγούμενες προσωπικές του επιδόσεις αντίστοιχα. Αξίζει να σημειωθεί ότι στον προσανατολισμό στόχων έργου προσέγγισης, οι μαθητές με Μ.Ο. πάνω από τη μέση τιμή αποτέλεσαν το 80,5% του δείγματος, ενώ από 4 και πάνω αποτέλεσαν το 73,4% του δείγματος. Στον προσανατολισμό στόχων εαυτού προσέγγισης, οι μαθητές που εμφάνισαν Μ.Ο. πάνω από τη μέση τιμή από 4 και πάνω ανήκαν στο 70,5% του δείγματος. Ο προσανατολισμός στόχων έργου αποφυγής, σύμφωνα με τον οποίο ο μαθητής είχε ως βασικό του στόχο να αποφύγει να μην έχει γενικά μία ικανοποιητική επίδοση και βαθμολογία αναγνωρίστηκε σε μικρότερο βαθμό από τους μαθητές ως βασικός στόχος για την ολοκλήρωση της δημιουργικής δραστηριότητας, με Μ.Ο.=3,3, με το 68,8% των μαθητών να εμφανίζει Μ.Ο. από 3 και κάτω.

Στη συνέχεια, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν διαφοροποιήσεις μεταξύ των προσανατολισμών στόχων των μαθητών διενεργήθηκε μία ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Τα αποτελέσματά της έδειξαν πως ο προσανατολισμός στόχων έργου προσέγγισης ήταν σημαντικά σπουδαιότερος από όλους τους προσανατολισμούς στόχων εκτός από εκείνον του εαυτού προσέγγισης. Παρομοίως, και ο προσανατολισμός στόχων εαυτού προσέγγισης ήταν σημαντικά σπουδαιότερος από όλους εκτός από εκείνον του προσανατολισμού στόχων έργου προσέγγισης. Από την άλλη μεριά, ο προσανατολισμός στόχων έργου αποφυγής ήταν σε σημαντικό βαθμό λιγότερο σπουδαίος από τους δύο προαναφερθέντες προσανατολισμούς στόχων, καθώς και από τον προσανατολισμό στόχων εαυτού αποφυγής.

Οι επιδόσεις των μαθητών στη δοκιμασία της δημιουργικότητας παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα οποία φαίνονται ξεχωριστά για κάθε γνωστική διεργασία της δημιουργικότητας που εξετάζεται, ο Μ.Ο. της πρωτοτυπίας των συμμετεχόντων ήταν 44,6 (Τ.Α. = 17), της ευχέρειας 25,1 (Τ.Α. = 7,1), της ευελιξίας 14 (Τ.Α. = 7,2) και της επεξεργασίας 22,1 (Τ.Α. = 13,5).

Πίνακας 1.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο 3 X 2 AGQ-S για τους προσανατολισμούς στόχων επίτευξης και στο ερωτηματολόγιο Εσωτερικών Κινήτρων (IMI) (N = 113).

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Προσανατολισμός στόχων έργου προσέγγισης	4,1	0,7
Προσανατολισμός στόχων έργου αποφυγής	3,3	1,1
Προσανατολισμός στόχων εαυτού προσέγγισης	4,1	0,7
Προσανατολισμός στόχων εαυτού αποφυγής	3,8	1
Προσανατολισμός στόχων άλλου προσέγγισης	3,6	1,1
Προσανατολισμός στόχων άλλου αποφυγής	3,6	1
Εσωτερικά Κίνητρα	3,3	0,8

Πίνακας 2.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών στις γνωστικές διεργασίες της δημιουργικότητας στη δοκιμασία του Τεστ Δημιουργικής Σκέψης του Torrance (TTCT) (N = 113).

	M.O.	T.A.
Πρωτοτυπία	44,6	17
Ευχέρεια	25,1	7,1
Ευελιξία	14	7,2
Επεξεργασία	22,1	13,5

Σχέσεις Ανάμεσα στις Γνωστικές Δημιουργικές Διεργασίες, τα Κίνητρα και τον Προσανατολισμό Στόχων Επίτευξης

Προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των έξι προσανατολισμών στόχων επίτευξης, των εσωτερικών κινήτρων και των γνωστικών δημιουργικών διεργασιών υπολογίστηκε ο δείκτης συνάφειας Pearson's *r*. Τα αποτελέσματα για τις γνωστικές διεργασίες της δημιουργικότητας έδειξαν ότι η ευχέρεια, η ευελιξία και η πρωτοτυπία είχαν στατιστικά σημαντικά θετικές σχέσεις μεταξύ τους, κάτι που δεν συνέβη με τη γνωστική διεργασία της επεξεργασίας. Συγκεκριμένα, η τελευταία φάνηκε να έχει στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση με τη ευελιξία, όπως γίνεται αντιληπτό από τον Πίνακα 3.

Πίνακας 3.

Δείκτες Pearson και στατιστική σημαντικότητα της συσχέτισης των γνωστικών δημιουργικών διεργασιών

	1	2	3	4
1.Ευχέρεια	1			
2. Ευελιξία	0,77**	1		
3.Πρωτοτυπία	0,58**	0,46**	1	
4.Επεξεργασία	0,02	-0,31**	0,13	1

Σημείωση: ** $p < 0,1$

Σχετικά με τα εσωτερικά κίνητρα και τον προσανατολισμός στόχων, όπως απεικονίζεται στον Πίνακα 4, φαίνεται ότι ο προσανατολισμός στόχων έργου προσέγγισης παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον προσανατολισμό στόχων έργου αποφυγής ($r=0,34$), με τον προσανατολισμό στόχων έργου αποφυγής ($r=0,53$) και με τον προσανατολισμό στόχων άλλου προσέγγισης ($r=0,42$). Ο προσανατολισμός στόχων έργου αποφυγής είχε στατιστικά σημαντική θετική σχέση και με τον προσανατολισμό στόχων εαυτού προσέγγισης ($r=0,19$), με τον προσανατολισμό στόχων εαυτού αποφυγής ($r=0,46$), με τον προσανατολισμό στόχων άλλου αποφυγής ($r=0,35$). Ακόμη, ο προσανατολισμός στόχων εαυτού προσέγγισης, πέρα από τις παραπάνω συσχετίσεις, είχε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τον προσανατολισμό στόχων εαυτού αποφυγής ($r=0,50$), τον προσανατολισμό στόχων άλλου προσέγγισης ($r=0,45$), και τον προσανατολισμό στόχων άλλου αποφυγής ($r=0,25$). Επιπλέον, ο προσανατολισμός στόχων εαυτού αποφυγής έχει επιπλέον στατιστικά σημαντική θετική σχέση με τον προσανατολισμού στόχων άλλου προσέγγισης ($r=0,24$) και τον προσανατολισμό στόχων άλλου

αποφυγής ($r=0,49$). Τέλος, ο προσανατολισμός στόχων άλλου προσέγγισης έχει στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση και με τον προσανατολισμό στόχων άλλου αποφυγής ($r=0,49$).

Επιπλέον, κάποιοι από τους προσανατολισμούς στόχων φαίνεται να συσχετίζονται θετικά και σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με τα εσωτερικά κίνητρα. Συγκεκριμένα, ο προσανατολισμός στόχων έργου προσέγγισης ($r=0,38$), ο εαυτού προσέγγισης ($r=0,24$) και ο άλλου αποφυγής ($r=0,21$). Παρόλα αυτά, δεν φάνηκε να υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση των εσωτερικών κινήτρων με τις γνωστικές διεργασίες της δημιουργικότητας. Τέλος, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ούτε μεταξύ των γνωστικών διεργασιών της δημιουργικότητας με τους προσανατολισμούς στόχων.

Πίνακας 4.

Δείκτες Pearson και στατιστική σημαντικότητα της συσχέτισης των έξι προσανατολισμών στόχων επίτευξης και των εσωτερικών κινήτρων.

	1	2	3	4	5	6
1. Προσανατολισμός στόχων έργου προσέγγισης	1					
2. Προσανατολισμός στόχων έργου αποφυγής	0,34**	1				
3. Προσανατολισμός στόχων εαυτού προσέγγισης	0,53**	0,19*	1			
4. Προσανατολισμός στόχων εαυτού αποφυγής	0,30	0,46**	0,50**	1		
5. Προσανατολισμός στόχων άλλου προσέγγισης	0,42**	0,13	0,45**	0,24*	1	
6. Προσανατολισμός στόχων άλλου αποφυγής	0,38**	0,35**	0,25**	0,54**	0,49**	1

Σημείωση: * $p < 0,05$, ** $p < 0,1$

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε την πιθανή σχέση της δημιουργικότητας με τον προσανατολισμό στόχων και τα εσωτερικά κίνητρα μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τις ανάγκες της έρευνας συλλέχθηκαν δεδομένα από ένα δείγμα 116 μαθητών Δημοτικού από την ευρύτερη περιοχή των Αθηνών με μέση ηλικία τα 11,1 έτη. Τα δεδομένα αυτά αφορούσαν τις προσωπικές εκτιμήσεις των μαθητών αναφορικά με τους προσανατολισμούς στόχων επίτευξης και τα εσωτερικά κίνητρα βάσει των οποίων ολοκλήρωσαν τη δημιουργική δραστηριότητα του Τεστ Δημιουργικής Σκέψης του Torrance (Torrance's Tests of Creative Thinking).

Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές ανέφεραν ότι οι προσανατολισμοί στόχων του για την ολοκλήρωση της δημιουργικής δραστηριότητας σχετίζονται σε σημαντικά σημαντικότερο βαθμό με το έργο του

εαυτό τους, κάτι που δείχνει ότι βρήκαν ενδιαφέρουσα τη δοκιμασία της δημιουργικότητας, αλλά επίσης, στόχευαν να έχουν μία ικανοποιητική επίδοση σε σχέση με προηγούμενή τους επίδοση. Ο προσανατολισμός στόχων έργου αποφυγής, σύμφωνα με τον οποίο ο μαθητής έχει ως βασικό στόχο τη γενικότερη αποφυγή μίας μη ικανοποιητικής επίδοσης και βαθμολογίας, αναγνωρίστηκε σε χαμηλότερο βαθμό από τους μαθητές ως βασικός στόχος για την ολοκλήρωση της δημιουργικής δραστηριότητας. Επίσης φάνηκε ότι οι στόχοι για επιδόσεις συγκριτικά με τους συμμαθητές τους ήταν σε χαμηλότερα επίπεδα.

Φαίνεται λοιπόν ότι, καθώς δεν υπήρχε κανένα βαθμολογικό διακύβευμα, οι μαθητές πιθανότατα θεώρησαν τα έργα ενδιαφέρονται η/και διασκεδαστικά και προσπάθησαν να πετύχουν το καλύτερο αποτέλεσμα θέτοντας υψηλούς στόχους έργου. Επιπλέον, εμφανίστηκαν να έχουν θέσει υψηλούς στόχους επίτευξης εαυτού προσέγγισης, ενώ κατά πάσα πιθανότητα δεν είχαν προηγούμενα δημιουργικά επιτεύγματα για να συγκριθούν. Μάλλον το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι προσπάθησαν να δείξουν «τον καλύτερο εαυτό τους». Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά ενδεχομένως να αντικατοπτρίζει απαντήσεις με γνώμονα το κοινωνικά επιθυμητό (social desirability) ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη μη διαφοροποίηση των τιμών των μεταβλητών σε υψηλότερα επίπεδα.

Από την διερεύνηση της συσχέτισης των προσανατολισμών στόχων επίτευξης με τα εσωτερικά κίνητρα και τις τέσσερις γνωστικές δημιουργικές διεργασίες προέκυψε ότι η δημιουργικότητα δεν φαίνεται να συσχετίζεται ούτε με τα εσωτερικά κίνητρα, αλλά ούτε και με τους προσανατολισμούς στόχων, γεγονός που δε φαίνεται να συμβαδίζει με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Gong et al., 2013; Hirst et al., 2009; To, et al., 2011). Πιθανόν, οι χαμηλοί δείχτες συσχέτισης να οφείλονται στην μη διαφοροποίηση των τιμών των μεταβλητών και στο «αποτέλεσμα οροφής (ceiling effect)» εξαιτίας των υψηλότερων τιμών στις μεταβλητές αυτές.

Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Μέσω της ερευνητικής διαδικασίας και την ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από αυτή, εντοπίστηκαν κάποιοι περιορισμοί και αδυναμίες της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς επίσης και προτάσεις περαιτέρω διερεύνησης του συγκεκριμένου θέματος.

Βασικό περιορισμό της αποτελεί το μικρό δείγμα, το οποίο αποτέλεσαν μαθητές ενός ιδιωτικού Δημοτικού του νομού Αττικής, καθώς και το γεγονός ότι το δείγμα μεταξύ των δύο τάξεων που συγκρίθηκαν ήταν άνισο, γεγονός που εμποδίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά και τη σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ μαθητών διαφορετικών περιοχών και με διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικο-πολιτισμικά υπόβαθρο. Ως εκ τούτου, θεωρείται σημαντική η διεξαγωγή της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών σε αστικές και μη αστικές περιοχές, καθώς και σε άλλα ιδιωτικά, αλλά και δημόσια σχολεία. Επιπλέον, ένα στοιχείο το οποίο χρήζει προσοχής είναι ότι η παρούσα έρευνα είχε συμμετέχοντες μαθητές Δημοτικού και πολύ περιορισμένο χρόνο για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την πιθανότητα να συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια βιαστικά και επιπόλαια. Βέβαια, το γεγονός ότι κάποια από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κρίθηκαν στατιστικά σημαντικά αναιρεί αυτό το ενδεχόμενο και δείχνει ότι μάλλον τα παιδιά αντιμετώπισαν με σοβαρότητα την όλη ερευνητική διαδικασία.

Μελλοντικό στόχο για την προώθηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να αποτελέσει μία συστηματική παρέμβαση σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στοχεύοντας στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε σχέση με το πλαίσιο και τη φύση της δημιουργικότητας, αλλά και στην προώθηση της καλλιέργειας της δημιουργικότητας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ανακατευθύνοντας τους στόχους των εκπαιδευτικών σε ένα συνδυασμό στόχων μάθησης και επίδοσης με την προσφορά κατάλληλων ενισχύσεων στους μαθητές.

Βιβλιογραφία

- Amabile T. M. (1997). Motivating Creativity in Organizations: On Doing What You Love and Loving What You Do. *California Management Review*. 40(1):39-58. doi:[10.2307/41165921](https://doi.org/10.2307/41165921)
- Amabile, T. M. (1983a). The social psychology of creativity. New York: Springer-Verlag
- Amabile, T. M. (1983b). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357>
- Amabile, T. M. (1988). From individual creativity to organizational innovation. In K. Grønhaug & G. Kaufmann (Eds.), *Innovation: A cross-disciplinary perspective* (pp. 139-166). Norwegian University Press.
- Amabile, T. M. (1990). Within you, without you: The social psychology of creativity, and beyond. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 61-91). Sage Publications, Inc.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to "The Social Psychology of Creativity."* Westview Press.
- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39(5), 1154-1184. <https://doi.org/10.2307/256995>
- Amabile, T. M., Hennessey, B. A., & Grossman, B. S. (1986). Social influences on creativity: The effects of contracted-for reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.1.14>
- Amabile, T.M. (1993) Motivational Synergy: Toward New Conceptualizations of Intrinsic and Extrinsic Motivation in the Workplace. *Human Resource Management Review*, 3, 185-201.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 409-414. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.4.409>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. New York: Van Nostrand Reinhold.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Beghetto, R. A. (2006). Creative Self-Efficacy: Correlates in Middle and Secondary Students. *Creativity Research Journal*, 18(4), 447–457 doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj1804_4
- Bruner, J. S. (1962). The conditions of creativity. In H. E. Gruber, G. Terrell, & M. Wertheimer (Eds.), *Contemporary approaches to creative thinking: A symposium held at the University of Colorado* (pp. 1–30). Atherton Press. <https://doi.org/10.1037/13117-001>
- Bunderson, J. S., & Sutcliffe, K. M. (2003). Management team learning orientation and business unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 552–560. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.3.552>
- Calder, B. J., & Staw, B. M. (1975). Self-perception of intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 599–605. <https://doi.org/10.1037/h0077100>
- Collins, M. A., & Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 297–312). Cambridge University Press.
- Crutchfield, R. S. (1962). Conformity and creative thinking. In H. E. Gruber, G. Terrell, & M. Wertheimer (Eds.), *Contemporary approaches to creative thinking: A symposium held at the University of Colorado* (pp. 120–140). Atherton Press. <https://doi.org/10.1037/13117-004>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation* (pp. 237–288). University of Nebraska Press.
- Duda, J. L., & Whitehead, J. (1998). *Measurement of Goal Perspectives in the Physical Domain*. In J. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 21–48). Morgantown, WV: Fitness Information Technologies.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), 461.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103, 632–648

- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- European Union, European Commission. (2010). *Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gong, Y., Kim, T.-Y., Lee, D.-R., & Zhu, J. (2013). A multilevel model of team goal orientation, information exchange, and creativity. *Academy of Management Journal*, 56(3), 827–851. <https://doi.org/10.5465/amj.2011.0177>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638–645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.638>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316–330. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.316>
- Hennessey, B. A. (2004). *Developing creativity in gifted children: The central importance of motivation and classroom climate* (RM04202). Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Hennessey, B. A. (2003). The Social Psychology of Creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 253–271. <https://doi.org/10.1080/00313830308601>
- Heyman, G. D., & Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16(3), 231–247. <https://doi.org/10.1007/BF00991653>
- Hirst, G., Van Knippenberg, D., & Zhou, J. (2009). A cross-level perspective on employee creativity: Goal orientation, team learning behavior, and individual creativity. *Academy of management journal*, 52(2), 280–293
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: an introduction to behavior theory*. Appleton-Century.
- Humble, S., Dixon, P., & Mpofu, E. (2018). Factor structure of the Torrance Tests of Creative Thinking Figural Form A in Kiswahili speaking children: Multidimensionality and influences on creative behavior. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 33–44. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.005>
- Janssen, O., & Van Yperen, N. W. (2004). Employees' goal orientations, the quality of leader-member exchange, and the outcomes of job performance and job satisfaction. *Academy of management journal*, 47(3), 368–384.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (Επιμ.). (2006). *The international handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- Krumm, G., Lemos, V., & Filippetti, V. A. (2014). Factor structure of the Torrance Tests of Creative Thinking Figural Form B in Spanish-speaking children: Measurement invariance across gender. *Creativity Research Journal*, 26(1), 72–81. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.843908>
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A school-wide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399–427.

- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). *Culture and Achievement Motivation: A Second Look*. In N. Warren (Ed.), *Studies in Cross-Cultural Psychology* (Vol. 2, pp. 221-267). New York: Academic Press.
- Mascret, N., Elliot, A. J., & Cury, F. (2015). Extending the 3× 2 achievement goal model to the sport domain: The 3× 2 Achievement Goal Questionnaire for Sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 17, 7-14.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V V . (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60: 48-58 doi:10.1080/02701367.1989.10607413.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: The Free Press.
- McClelland, D. C., & Winter, D. G. (1969). *Motivating economic achievement*. New York: The Free Press.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11144-000>
- Midgley, C. (Ed.). (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77–86. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.77>
- Miron-Spektor, E., & Beenen, G. (2015). Motivating creativity: The effects of sequential and simultaneous learning and performance achievement goals on product novelty and usefulness. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 127, 53–65. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2015.01.001>
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford Univ. Press.
- Nicholls, J. G. (1984). *Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance*. *Psychological Review*, 91, 328–346. doi:10.1037/0033-295X.91.3.328
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Osborn, A. F. (1963). *Applied imagination: Principles and procedures of creative thinking* (3rd ed.). New York, NY: Charles Scribner's Sons.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 92-104.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Plucker, J. A. & Renzulli, J. S. (1999). Psychometric Approaches to the Study of Human Creativity. In R.J. Sternberg (Ed.). *The Handbook of creativity* (pp. 35-61). New York: Cambridge University Press.
- Rawsthorne, L. J., & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3(4), 326–344. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0304_3
- Rogers, C. R. (1954). Toward a theory of creativity. *Etc.*, 11, 249–260.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Safae Irad, I., Karimi, L., Ramezani, V., Ahmadi, M., Heshmati, R., & Jafar, E. (2010). Psychometric properties of Torrance test (Persian version) of creative thinking (A form). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1429–1433.
- Shalley, C. E., & Koseoglu, G. (2013). Goals and creativity. In E. A. Locke & G. P. Latham (Eds.), *New developments in goal setting and task performance* (pp. 343–356). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Steele, L. M., McIntosh, T., & Higgs, C. (2017). Intrinsic motivation and creativity: opening up a black box. *Handbook of research on creativity and leadership*, 100-130.
- Steers, R. M., & Porter, L. W. (Eds.) (1991). *Motivation and Work Behavior* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Sternberg, R.J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98
- To, M. L., Fisher, C. D., Ashkanasy, N. M., & Rowe, P. A. (2012). Within-person relationships between mood and creativity. *Journal of Applied Psychology*, 97(3), 599–612. <https://doi.org/10.1037/a0026097>
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking—norms technical manual research edition—verbal tests, forms A and B—figural tests, forms A and B*. Princeton: Personnel Pres. Inc.
- Tsigilis, N., & Theodosiou, A. (2003). Temporal stability of the Intrinsic Motivation Inventory. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 271-280.
- Urdu, T. C. (1997). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology*, 22(2), 165–191. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0930>
- Urdu, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213–243. <https://doi.org/10.2307/1170683>
- Urdu, T., Ryan, A. M., Anderman, E. M., & Gheen, M. H. (2002). Goals, goal structures, and avoidance behaviors. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 55–83). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Vallerand, J. R. (1997). Towards a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Σε M.P. Zannas (Επιμ.) *Advances in Experimental Psychology* (σσ. 271-360), New York: Academic Press.
- Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965). A new look at the creativity-intelligence distinction. *Journal of Personality*, 33(3), 348–369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1965.tb01391.x>
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. J. Cape: London.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Williams, F. E. (1980). *Creativity assessment packet*. Buffalo, NY: DOK Publishers.
- Wolters, C. A. (2004). *Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and*

- Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236–250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>
- Βάμβουκας, Μ. (1982). *Κίνητρα του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Ηράκλειο: έκδ. ιδίου.
- Γεμέλου, Δ.Σ. (2010). Τα Κίνητρα των Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 1 (1), 101-116.
- Γεώργαინας, Γ. & Δαρόγλου, Γ. (2008). Η Σχέση Μεταξύ Των Στόχων Επίτευξης Και Του Κλίματος Κινήτρων Σε Έλληνες Αθλητές Χειροσφαίρισης. *Hellenic Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 28(4), 43-54.
- Ευρωπαϊκή Ένωση, Συμβούλιο της ΕΕ (2018), *Δημιουργική Ευρώπη: Το Συμβούλιο καθορίζει τη θέση του ως προς το πρόγραμμα για το διάστημα 2021-2027*.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Περιφερειακής Πολιτικής (2009). *Δημιουργικότητα και Καινοτομία: Ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας στις περιφέρειες.. Panorama* (29). Βέλγιο: Raphaël Goulet, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ΓΔ Περιφερειακής Πολιτικής.
- Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ., & Παπαϊωάννου, Α. (1998). *Η ψυχολογία της υπεροχής στον αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Θεοδωράκης, Ι., Ζουρμπάνος, Ν., & Χατζηγεωργιάδης, Α. (2015). Η ενίσχυση των κινήτρων. *Ψυχολογική υποστήριξη στον αθλητισμό και την άσκηση για υγεία*. Εκδόσεις Κάλλιπος
- Ιωαννίδου Α., Ζμπάινος Δ., Καρατζάνος Δ., & Σαγιά Χ. (2022). Καλλιέργεια της δημιουργικότητας μαθητών Δημοτικού μέσω στοχευμένων δραστηριοτήτων εντός του Αναλυτικού Προγράμματος. *Preschool and Primary Education*, 10(1), 25–45. <https://doi.org/10.12681/ppej.27436>
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία: Κίνητρα, επαγγελματική ικανοποίηση, ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντοπόδης Ζαχαρίας (2001). Η σημασία των Κινήτρων στην Εκπαίδευση στο <http://kontopodis.edu.gr/Ready/kinitra.htm>
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). Συμπεριφορικές θεωρίες κινήτρων, *Ψυχολογία κινήτρων* (σ. 81- 105). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπροπούλου, Αικ. & Τζίμας, Γ. (2006). Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, *Πρακτικά του (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.): Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, (σ. 256). Αθήνα
- Παρούτσας, Δ.Κ. (2011). *Η ψυχολογία των κινήτρων*.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από τη περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.