

INTERNATIONAL ACADEMY OF EDUCATION
INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION – IBE
UNESCO
EDUCATIONAL PRACTICES SERIES - No 10, 2002

Motivation to learn

Monique Boekaerts

Translated in Greek (2003)
by
Dr. Mauros Koufis Dimitrios
Research Associate at Aristotle University of Thessaloniki
and
School Advisor

P.O. Box 50353
GR – 54013 Thessaloniki
Greece

Κίνητρα μάθησης

Monique Boekaerts

Μετάφραση: Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης

Εισαγωγή.

Τα τελευταία σαράντα χρόνια οι ερευνητές έχουν μελετήσει τα κίνητρα μάθησης των μαθητών και έχουν μάθει πολλά σχετικά με το:

- Τι ωθεί τους μαθητές στο να μαθαίνουν, καθώς και την έκταση και το είδος της προσπάθειας που καταβάλλουν για τη μάθηση,
- Τι επιλογές κάνουν οι μαθητές,
- Τι τους κάνει να επιμένουν παρά τις δυσκολίες τους,
- Πώς τα κίνητρα των μαθητών επηρεάζονται από τις μεθόδους των εκπαιδευτικών και τη συμπεριφορά των συμμαθητών τους,
- Πώς αναπτύσσεται το κίνητρο,
- Πώς το επηρεάζει το σχολικό περιβάλλον.

Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας για τα κίνητρα επικεντρώθηκε σε ευπροσάρμοστους μαθητές, που παρουσιάζουν επιτυχίες στο σχολείο. Βέβαια, οι επιτυχημένοι μαθητές διαφέρουν από τους λιγότερο ικανούς συμμαθητές τους με πολλούς τρόπους. Για παράδειγμα, έχουν συχνά καθαρές ιδέες για το τι θέλουν ή δε θέλουν να πετύχουν στη ζωή τους. Επιπλέον, διακρίνουν πολλά μαθησιακά περιβάλλοντα ως υποστηρικτικά των δικών τους επιθυμιών, στόχων και αναγκών, και αντιδρούν θετικά στις μεθόδους παρακίνησης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός.

Αυτό το φυλλάδιο αποτελεί μια σύνθεση αρχών για τα κίνητρα, οι οποίες έχουν προκύψει από την έρευνα για τα αποτελέσματα των μεθόδων παρακίνησης στη σχολική μάθηση. Αναφέρεται σε περισσότερο παραδοσιακές πλευρές, τόσο στα κίνητρα επίτευξης, στα εσωτερικά κίνητρα και στην προσήλωση σε στόχους, όσο και στα αποτελέσματα των μεθόδων των δασκάλων, που ενισχύουν τις πεποιθήσεις - κίνητρα, στις στρατηγικές δραστηριοποίησης και στη δύναμη της θέλησης. Επικεντρώνεται στους μαθησιακούς στόχους και στην επίδραση των κινήτρων στην επίτευξη αυτών των στόχων, αν και αναγνωρίζει επίσης την ανάγκη για εκπαιδευτικές μεθόδους που έχουν να κάνουν με κοινωνικοποιητικούς και συναισθηματικούς στόχους.

Πολλές από τις έρευνες που υποστηρίζουν τις αρχές οι οποίες ορίζονται σ' αυτό το φυλλάδιο πηγάζουν από μελέτες που εξετάζουν τη σχέση μεταξύ κινήτρων (εξεταζόμενων ως χαρακτηριστικών των μαθητών) και μαθησιακού αποτελέσματος. Κάποιες αρχές έλκουν την καταγωγή τους από τη θεωρία για την προσωπικότητα, ότι δηλαδή τα παιδιά και οι έφηβοι εξελίσσονται από μόνοι τους με το πέρασμα των χρόνων. Ακόμη, άλλες αρχές βασίζονται σε έρευνα που έδειξε πώς οι ευκαιρίες για μάθηση και προσωπική εξέλιξη (εκπαιδευτικές διαδικασίες, συμπεριφορά εκπαιδευτικών και κλίμα τάξης) που παρέχουν οι δάσκαλοι στα σχολεία έρχονται σε συμφωνία ή σε σύγκρουση με τις ανάγκες και τους στόχους των μαθητών. Προτεραιότητα δόθηκε στις αρχές που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν στις τάξεις τους. Στόχος αυτής της σύντομης εισαγωγής για τα κίνητρα είναι να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί ότι οι ψυχολογικές ανάγκες των νέων αλλάζουν συνεχώς. Αλλάζουν όχι μόνον ως λειτουργία της εξελισσόμενης γνώσης και εμπειρίας σ' ένα

συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο, αλλά και σε συνάρτηση με το πώς θεωρούν τον εαυτό τους σ' αυτόν τον τομέα.

Σ' αυτό το φυλλάδιο ο αναγνώστης θα γνωρίσει δύο παιδιά, που ονομάζονται **Stefano** και **Sandra**, είναι και τα δύο ένδεκα ετών και πηγαίνουν σχολείο σε διαφορετικά μέρη του κόσμου. Ο Stefano είναι γιος μηχανικού αυτοκινήτων. Πηγαίνει σχολείο σε μια αγροτική περιοχή στη νότια Ευρώπη. Η Sandra είναι κόρη εργάτη οδοποιίας και πηγαίνει σχολείο σε μια μεγάλη πόλη στη νότια Αμερική. Πρόθεσή μου είναι να περιγράψω τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ενέργειες αυτών των δύο παιδιών έτσι, ώστε να δώσω μια εικόνα των ποικίλων θεωρητικών κατασκευών που περιγράφονται στους διάφορους τομείς της έρευνας. Ελπίζω ότι οι εκπαιδευτικοί θα διακρίνουν σ' αυτές τις αξίες των μαθητών για εξέλιξη, στα ενδιαφέροντα και στους στόχους τους στοιχεία παρόμοια μ' εκείνα που οι ίδιοι παρατηρούν στις τάξεις τους.

Οι οκτώ αρχές που καθορίζονται σ' αυτό το φυλλάδιο πρέπει να γίνουν αντιληπτές ως μέρη ενός παιχνιδιού συναρμολόγησης (παζλ), που συνταιριάζονται έτσι, ώστε να παρέχουν μια κατανοητή και περιεκτική εικόνα για το πώς δημιουργείται ένα ισχυρό περιβάλλον για την ανάπτυξη των στρατηγικών για τα κίνητρα. Αν επιθυμείτε να γνωρίσετε περισσότερα γι' αυτές τις οκτώ αρχές ή για μια συγκεκριμένη αρχή, μπορείτε να συμβουλευτείτε τη σχετική βιβλιογραφία. Έχει ληφθεί πρόνοια οι βιβλιογραφικές παραπομπές να αναφέρονται σε κάθε αρχή ξεχωριστά.

1. Οι πεποιθήσεις που λειτουργούν ως κίνητρα.

Οι πεποιθήσεις - κίνητρα δρουν ως ευνοϊκό πλαίσιο για τη μάθηση.

Ερευνητικά πορίσματα.

Τα περιεχόμενα που καλύπτονται μέσα στην τάξη, καθώς και το κοινωνικό πλαίσιο της, διαφοροποιούνται συνεχώς. Γι' αυτό το λόγο τα παιδιά εμπλέκονται συχνά σε ανοίκειες καταστάσεις μάθησης. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει αμφιβολία και ανασφάλεια σε μερικούς μαθητές ή να αποτελέσει πρόκληση για άλλους. Οι μαθητές προσπαθούν να αντιληφθούν νέες καταστάσεις μάθησης αναφερόμενοι στις πεποιθήσεις τους που λειτουργούν ως κίνητρα. Οι πεποιθήσεις αυτές σχετίζονται με τις γνώμες, τις κρίσεις και τις αξίες που έχουν οι μαθητές γύρω από αντικείμενα, γεγονότα και γνωστικούς τομείς. Οι ερευνητές έχουν περιγράψει τις πεποιθήσεις που χρησιμοποιούν οι μαθητές, για να αποδώσουν νόημα σε μαθησιακές καταστάσεις. Μια ειδική ομάδα πεποιθήσεων - κινήτρων σχετίζεται με την αξία που αποδίδουν οι μαθητές σ' ένα συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο ή δραστηριότητα. Π.χ. ο Stefano λέει συχνά: «Δε μπορώ να καταλάβω τι θα μπορούσα να μάθω από την ποίηση», ενώ η Sandra δηλώνει: «Η ανάγνωση ποιημάτων είναι η ωραιότερη δραστηριότητα στο σχολείο».

Οι πεποιθήσεις - κίνητρα αναφέρονται επίσης στη γνώμη των μαθητών για την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα των μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας (Stefano: «Γιατί πρέπει να εργαζόμαστε πάντοτε σε ομάδες; Μπορώ να μάθω καλύτερα, όταν δουλεύω μόνος μου»). Οι πεποιθήσεις σχετικά με τον εσωτερικό έλεγχο (αυτοέλεγχος) μπορεί να διακριθούν σε πεποιθήσεις για την προσωπική ικανότητα και σε προσδοκίες για την έκβαση (αποτέλεσμα). Οι πρώτες είναι η γνώμη που έχουν οι ίδιοι οι μαθητές για την προσωπική ικανότητά τους σ' ένα συγκεκριμένο πεδίο (Stefano: «Πιστεύω ότι είμαι καλός στην επίλυση αυτού του είδους μαθηματικών προβλημάτων»). Sandra: «Δεν είμαι αστέρι στα Μαθηματικά, αλλά ξέρω πώς να αναλύσω ένα κείμενο»). Οι προσδοκίες για το αποτέλεσμα είναι οι πεποιθήσεις σχετικά με την αποτυχία ή την αποτυχία συγκεκριμένων ενεργειών (Stefano: «Δουλεύω πάνω σ' αυτή τη

γραμματική άσκηση εδώ και πολύ ώρα και ακόμη δε μπορώ να την κάνω σωστά. Είμαι βέβαιος ότι δε θα καταφέρω να φτάσω σε μια αποδεκτή λύση»).

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι πεποιθήσεις - κίνητρα είναι αποτέλεσμα της άμεσης μαθησιακής εμπειρίας (π.χ. Sandra: «Τα περισσότερα μαθηματικά προβλήματα είναι πολύ δύσκολο για μένα να τα λύσω σωστά με την πρώτη. Σε περίπτωση όμως που κάποιος μου δίνει ένα στοιχείο, μπορώ να λύσω αρκετά από αυτά»), της μαθησιακής παρατήρησης (π.χ. Stefano: «Ο μαθηματικός νευριάζει, όταν οι μαθητές δεν αλληλοβοηθούνται»), των προφορικών δηλώσεων των εκπαιδευτικών, των γονέων και των συμμαθητών (π.χ. Sandra: «Ο πατέρας μου πιστεύει ότι είναι ανόητο να μαθαίνεις ποίηση στο σχολείο. Λέει ότι τα Μαθηματικά είναι πολύ πιο σημαντικά») και των κοινωνικών συγκρίσεων (π.χ. Stefano: «Γιατί ο δάσκαλος εμένα με μαλώνει συνέχεια, ενώ ποτέ δε λέει τίποτε σε άλλους μαθητές;»).

Οι πεποιθήσεις - κίνητρα δρουν ως πλαίσιο αναφορών, που καθοδηγεί τη σκέψη, τα συναισθήματα και τις πράξεις σ' ένα γνωστικό αντικείμενο. Για παράδειγμα, οι πεποιθήσεις σχετικά με τα Μαθηματικά καθορίζουν τις στρατηγικές που πιστεύουν οι μαθητές ότι είναι κατάλληλες για την εκπλήρωση συγκεκριμένων καθηκόντων. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι πεποιθήσεις ενός μαθητή σχετικά μ' ένα τομέα μπορεί να είναι κατά βάση ευνοϊκές (αισιόδοξες) ή δυσμενείς (απαισιόδοξες), δημιουργώντας έτσι ένα θετικό ή αρνητικό γενικό πλαίσιο μάθησης. Από την ώρα, πάντως, που σχηματιστούν οι μεν ή οι δε είναι δύσκολο να αλλάξουν.

Κινητοποιώντας τους μαθητές σας.

Ως εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχετε μια σαφή ιδέα για τις πεποιθήσεις γύρω από τα κίνητρα τις οποίες φέρνουν οι μαθητές σας στην τάξη. Είναι σημαντικό να συνειδητοποιείτε ότι οι μαθητές σας μπορεί να έχουν ήδη σχηματίσει ευνοϊκές ή δυσμενείς πεποιθήσεις για ένα θέμα, πριν ακόμη μπουν στην τάξη. Η διερεύνηση των πεποιθήσεων – κινήτρων των μαθητών σας θα σας επιτρέψει να σχεδιάσετε μαθησιακές δραστηριότητες που αξιοποιούν τις ευνοϊκές πεποιθήσεις τους και να τους παρακινήσετε να αναθεωρήσουν τις δυσμενείς. Οι μαθητές τα καταφέρνουν πολύ καλά στο να κρύβουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, οδηγώντας μας σε εσφαλμένες εκτιμήσεις σχετικά με τις αξίες τους, τις πεποιθήσεις για την αυτοεκτίμησή τους και τις προσδοκίες τους για το αποτέλεσμα.

Πιστεύω ότι το σύνολο των αρχών που περιέχονται σ' αυτό το φυλλάδιο θα προσφέρει βαθύτερη γνώση σχετικά με τις πεποιθήσεις - κίνητρα των μαθητών για μάθηση και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν τη συμμετοχή, τις δεσμεύσεις και τις υποχρεώσεις τους μέσα στη ζωή της τάξης. Η γνώση αυτών των αρχών ελπίζω να λειτουργήσει ως καθοδηγητική γραμμή, που θα βοηθήσει τους μαθητές να συγκροτήσουν ευνοϊκές πεποιθήσεις και να αποκαλύψουν τις δυσμενείς.

Βιβλιογραφικές παραπομπές.

Pintrich, 2001; Skinner, 1995; Stipek, 1988; Verneer, Boekaerts & Seegers, 2000.

2. Οι δυσμενείς πεποιθήσεις - κίνητρα εμποδίζουν τη μάθηση.

Οι μαθητές δεν κινητοποιούνται για μάθηση με την προοπτική της αποτυχίας.

Ερευνητικά πορίσματα.

Ο φόβος της αποτυχίας δεν οδηγεί αυτόματα στην παθητικοποίηση και την αποφυγή. Αυτό που είναι σημαντικό είναι οι πεποιθήσεις - κίνητρα που έχουν συνδεθεί με ένα γνωστικό πεδίο. Για παράδειγμα, ο Stefano έχει κατά βάση ευνοϊκές πεποιθήσεις για τα Μαθηματικά

και δυσμενείς σχετικά με το μάθημα της Γλώσσας. Το κυρίαρχο χαρακτηριστικό των πεποιθήσεων - κινήτρων υποδηλώνει ότι ένας μαθητής μπορεί σε κάποιους τομείς να είναι προσανατολισμένος στην αποτυχία, ενώ σε άλλους όχι. Ο Stefano δεν είναι πλέον σε θέση να διακρίνει κάποια σχέση ανάμεσα σε όσα μπορεί να κάνει και στα αποτελέσματα των ενεργειών του (επιτυχία ή αποτυχία) στον τομέα της Γλώσσας. Αισθάνεται ανασφαλής, δηλώνοντας ότι είναι ανίκανος να εκτελέσει σωστά τα καθήκοντά του. Οι μαθητές επικαλούνται διάφορους λόγους για την επιτυχία ή την αποτυχία τους στα σχολικά μαθήματα κι αυτοί οι λόγοι βρίσκονται σε συμφωνία με τη γενική ιδέα που έχουν για τις ικανότητές τους σ' ένα συγκεκριμένο τομέα. Η βασική αιτία στην οποία ο Stefano αποδίδει τις χαμηλές επιδόσεις του στις γλώσσες είναι η έλλειψη σχετικών ικανοτήτων. Άλλες δικαιολογίες που χρησιμοποιούνται συχνά για τη φτώχη απόδοση είναι οι ανεπαρκείς προσπάθειες (Sandra: «*Πήγα άσχημα στην Ιστορία σήμερα, γιατί δεν προσπάθησα αρκετά*»), η ατυχία (Stefano: «*Ήμουν άτυχος που μου ζητήθηκε να απαντήσω πρώτος σ' αυτή την ερώτηση*»), η εφαρμογή ακατάλληλης στρατηγικής (Stefano: «*Έλυσα σωστά το μαθηματικό πρόβλημα, αλλά δεν ήξερα ότι έπρεπε να γράψουμε και τα βήματα για τη λύση*») και τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου καθήκοντος (Sandra: «*Το πρόβλημα στα Μαθηματικά ήταν απλώς πολύ δύσκολο*»). Παιδιά που θεωρούν τη φτώχη απόδοση αποτέλεσμα μειωμένης ικανότητας περιμένουν ότι η αποτυχία θα επαναληφθεί. Αυτοί οι μαθητές βιώνουν αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα (π.χ. Sandra: «*Είμαι η μοναδική με επτά λάθη. Ο δάσκαλος δε θα με συμπαθεί, επειδή είμαι χαζό παιδί*»). Αρνητικές σκέψεις που κατ' επανάληψη σχετίζονται με ένα καθήκον ή δραστηριότητα αποδίδονται σε ανάλογες μαθησιακές καταστάσεις. Έτσι, ένας ολόκληρος τομέας μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως «πολύ δύσκολος» ή «απειλητικός». Από τη στιγμή που αυτές οι δυσμενείς πεποιθήσεις γίνουν μέρος της θεωρίας του μαθητή για τον εαυτό του (αυτοεκτίμηση), θα ενεργοποιούνται ξανά και ξανά δημιουργώντας αμφιβολίες και άγχος. Οι δυσμενείς πεποιθήσεις εμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία, επειδή κατευθύνουν την προσοχή των μαθητών μακριά από την καθαυτή μαθησιακή δραστηριότητα, στρέφοντάς την στη μειωμένη τους ικανότητα. Μολονότι η κατανόηση από τους μαθητές της αιτιώδους συνάφειας διαφοροποιείται με την ηλικία, οι πεποιθήσεις τους σχετικά με την αιτία της επιτυχίας ή της αποτυχίας τους σ' ένα συγκεκριμένο τομέα είναι πολύ ανθεκτικές στην αλλαγή.

Κινητοποιώντας τους μαθητές σας.

Μαθητές που δηλώνουν ότι ποτέ δε θα είναι σε θέση να ολοκληρώσουν επιτυχώς ένα καθήκον δείχνουν ότι δεν αντιλαμβάνονται πλέον κάποια σχέση ανάμεσα στις ενέργειές τους και σε ένα θετικό αποτέλεσμα. Μπορείτε να τους βοηθήσετε να πετύχουν και πάλι μια τέτοια συσχέτιση με τη δημιουργία μαθησιακών καταστάσεων μέσω των οποίων θα βιώσουν το αίσθημα της επιτυχίας. Ωστόσο, δεν είναι αρκετό να φτάσουν στη σωστή λύση. Πρέπει ακόμη να καταλάβουν γιατί το σχέδιο της λύσης ήταν σωστό και τι μπορούν να κάνουν, για να βελτιώσουν κι άλλο τις δεξιότητές τους. Η προσοχή των μαθητών σας θα πρέπει να εστιαστεί αποφασιστικά στη συσχέτιση των πράξεων και των αποτελεσμάτων τους με ερωτήσεις όπως: «*Τι έκανες για να βρεις αυτή τη λύση; Πώς ξέρεις ότι η στρατηγική που ακολούθησες είναι αποτελεσματική; Θα ήταν λειτουργική αυτή η στρατηγική και στο επόμενο πρόβλημα; Γιατί ή γιατί όχι;*». Κατά παράδοξο τρόπο μαθητές που έχουν υιοθετήσει δυσμενείς πεποιθήσεις δεν ενδιαφέρονται για τέτοιες πληροφορίες προσανατολισμένες στη διαδικασία. Θέλουν μόνο να ξέρουν αν οι απαντήσεις τους είναι σωστές ή αν βρίσκονται στο σωστό δρόμο. Προσπαθήστε να είστε σε εγρήγορση, όταν οι μαθητές σας ζητούν πληροφορίες προσανατολισμένες στο αποτέλεσμα. Επικεντρωθείτε σ' αυτά που έχουν ήδη καταφέρει (π.χ. «*Stefano, πέτυχες τρία σωστά. Τα πήγες καλύτερα από χθες*») παρά στις αδυναμίες τους. Ακόμη καλύτερα, τονίστε τα ισχυρά σημεία των σχεδίων λύσης. Τέτοιες πληροφορίες προσανατολισμένες στη διαδικασία τους δημιουργούν μια αίσθηση προόδου, η οποία είναι απαραίτητη στο να συγκροτήσουν θετική ταυτότητα ως επιτυχημένοι μαθητές. Σταδιακά να τους ενθαρρύνετε να σκέφτονται πάνω στην απόδοσή τους (αυτοεκτίμηση – αυτοπροσδιορισμός). Για παράδειγμα, να ενθαρρύνετε τον Stefano να εκφράσει τη σκέψη του σχετικά με το λόγο για τον οποίο η διορθωμένη πρόταση αποδίδει καλύτερα το μήνυμά του.

Βιβλιογραφικές παραπομπές.

Covington, 1992; Stipek, 1988; Turner & Meyer, 1998; Vermeer et al., 2000; Ryan, Gheen & Midgley, 1998.

3. Οι ευνοϊκές πεποιθήσεις - κίνητρα διευκολύνουν τη μάθηση.

Μαθητές που αξιολογούν θετικά τη μαθησιακή δραστηριότητα εξαρτώνται λιγότερο από την ενθάρρυνση, τα κίνητρα και την αμοιβή.

Ερευνητικά πορίσματα.

Οι μαθητές ενδιαφέρονται περισσότερο για δραστηριότητες για τις οποίες πιστεύουν ότι έχουν τις απαραίτητες ικανότητες ή τις οποίες υπολογίζουν (π.χ. Stefano: «*Μου αρέσουν τα Μαθηματικά, επειδή είναι εύκολα και τα χρειάζομαι για να γίνω μηχανικός διαστημοπλοίων*», ή Sandra: «*Δε μου αρέσουν τα Μαθηματικά, αλλά προσπαθώ όσο μπορώ, γιατί ο μπαμπάς μου λέει ότι είναι σημαντικά*»). Οι μαθητές που εκτιμούν τις νέες δεξιότητες έχουν σχηματίσει ευνοϊκές πεποιθήσεις - κίνητρα. Υπάρχουν πολλές πιθανότητες να ενδιαφέρονται για ευκαιρίες να ασκήσουν αυτές τις δεξιότητες. Είναι σημαντικό να διακρίνουμε αυτού του είδους τη δέσμευση από την απλή συμμόρφωση με τους στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός. Πολλοί μαθητές ολοκληρώνουν καθήκοντα που δεν εκτιμούν και τόσο πολύ, απλά επειδή περιμένουν κάποιου είδους ανταμοιβή (π.χ. υψηλή βαθμολογία, προαγωγή στο μάθημα, κοινωνική επιδοκιμασία). Μαθητές που αναλαμβάνουν μαθησιακά καθήκοντα μόνο και μόνο για να αμειφθούν από άλλους ή για να αποφύγουν μια ποινή έχουν δραστηριοποιηθεί εξαιτίας εξωτερικών κινήτρων (π.χ. Stefano: «*Μισώ τις γραμματικές ασκήσεις, αλλά η μητέρα μου ετοιμάζει το αγαπημένο μου γεύμα, όταν έχω μελετήσει για ένα τεστ*»). Μια δραστηριότητα γενικά θεωρείται ότι οφείλεται σε εσωτερικό κίνητρο, αν η εξωτερική αμοιβή δεν είναι απαραίτητη για να αρχίσουν και να συνεχίσουν οι μαθητές τη δραστηριότητα αυτή. Οι ευνοϊκές πεποιθήσεις είναι συνδεδεμένες με την ίδια τη δραστηριότητα. Οι μαθητές που έχουν εσωτερικά κίνητρα θα αναφέρουν ότι δεν τους χρειάζεται να καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια και ότι η υλοποίηση αυτής της δραστηριότητας τους προκαλεί ικανοποίηση (π.χ. Sandra: «*Όταν γράφω ποιήματα ή ιστοριούλες για το σχολικό περιοδικό, χάνω την αίσθηση του χρόνου*»). Όταν προκύπτουν δυσκολίες, αυτοί οι μαθητές θα επιμείνουν, γιατί βιώνουν το αίσθημα του αυτοπροσδιορισμού.

Κινητοποιώντας τους μαθητές σας.

Δυστυχώς, δεν έχουν όλοι οι μαθητές σας εσωτερικά κίνητρα, ενώ πρέπει παράλληλα να μεριμνήσετε και για εκείνους που έχουν λιγότερα κίνητρα για μάθηση. Είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσετε ότι το κλίμα της τάξης και ο τρόπος της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε σας και τους μαθητές σας διευκολύνει ή, αντίθετα, εμποδίζει τη δραστηριοποίησή τους. Προσπαθήστε να διαμορφώσετε τα καθήκοντα και τις δραστηριότητες έτσι, ώστε να έχουν νόημα για τους μαθητές σας, κάνοντας αναφορά στη βαθύτερη αξία της σχολικής εργασίας και σε εφαρμογές της σε άλλους μαθησιακούς τομείς και εκτός σχολείου. Πώς μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές σας να αναπτύξουν ευνοϊκές πεποιθήσεις; «Μεταφράστε» τη διδασκόμενη ύλη με όρους σύμφωνους με τις δεξιότητες τις οποίες οι μαθητές σας βρίσκουν σχετικές και ενδιαφέρουσες. Ανακαλύψτε τα τωρινά ενδιαφέροντα και τους μελλοντικούς στόχους τους για σταδιοδρομία (π.χ. η Sandra θέλει να γίνει νοσοκόμα, ενώ ο Stefano μηχανικός διαστημοπλοίων). Δείξτε ένα *video*, ένα απόκομμα εφημερίδας ή πείτε μια ιστορία, τονίζοντας τη σημασία και τη λειτουργική σχέση του νέου περιεχομένου με τις δεξιότητες. Ζητήστε από τους μαθητές σας να πάρουν συνέντευξη από τους γονείς τους, από

άλλους δασκάλους του σχολείου ή παλιότερους μαθητές, για να ανακαλύψουν πού χρησιμοποιούν αυτοί τα νέα περιεχόμενα ή τις δεξιότητες. Αυτές οι δραστηριότητες θα ελκύσουν την προσοχή και την περιέργεια των μαθητών σας. Αυτό είναι ήδη το μισό για την υπόθεση των κινήτρων. Το άλλο μισό είναι να διατηρήσετε το ενδιαφέρον τους. Είναι πολύ σημαντικό να διακρίνουν οι μαθητές ένα χρήσιμο σύνδεσμο ανάμεσα στις απαιτήσεις που αντιλαμβάνονται και στην ικανότητα που προς το παρόν διαθέτουν. Επιτρέψτε τους να διασκευάζουν ασκήσεις σύμφωνα με τις τρέχουσες ικανότητές τους. Για παράδειγμα, ο Stefano βαριέται, όταν τα προβλήματα των Μαθηματικών είναι πολύ εύκολα. Μην τον αναγκάζετε να καλύπτει το περιεχόμενο του μαθήματος με τον ίδιο ρυθμό ή με τον ίδιο τρόπο που χρησιμοποιούν οι πιο αργοί μαθητές. Επιπλέον, να ενθαρρύνετε τους μαθητές που βρίσκουν ένα μαθηματικό πρόβλημα πολύ απαιτητικό να το επανασχεδιάζουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνεται λιγότερο απαιτητικό (π.χ. Sandra: «Μπορώ να λύσω αυτό το μαθηματικό πρόβλημα μαζί με την Claudia;»). Με το να επιτρέπετε στους μαθητές σας να προσαρμόζουν μια μαθησιακή δραστηριότητα στις δικές τους ψυχολογικές ανάγκες τους δημιουργείτε μια αίσθηση αυτονομίας και αυτοπροσδιορισμού. Η άρνηση αυτού του δικαιώματος θα εκληφθεί ως εξωτερική πίεση να συμμορφωθούν.

Βιβλιογραφικές παραπομπές.

Bruning & Horn, 2000; Guthrie & Solomon, 1997; Ryan & Deci, 2000; Stipek, 1988; Turner & Meyer, 1998; Wlodkowski & Jaynes, 1990.

4. Οι πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά με την στοχοπροσήλωση.

Οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στην τέλεια μάθηση μαθαίνουν περισσότερο από εκείνους που είναι προσανατολισμένοι στο «εγώ» τους.

Ερευνητικά πορίσματα.

Μια σημαντική πεποίθηση – κίνητρο που δεν έχει ακόμη συζητηθεί εδώ είναι η στοχοπροσήλωση. Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές προσανατολίζονται στα μαθησιακά καθήκοντα πάνω σ' έναν τομέα αποτελεί σημαντικό δείκτη για τη δέσμευση και την απόδοσή τους. Οι μαθητές που μελετούν, επειδή θέλουν να μάθουν τέλεια μια νέα δεξιότητα, χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης από εκείνους που είναι προσανατολισμένοι στο «εγώ» τους. Οι τελευταίοι δεσμεύονται σε μαθησιακά καθήκοντα με την πρόθεση να επιδείξουν την επιτυχία τους (προσέγγιση προσανατολισμού στο «εγώ») ή να κρύψουν την αποτυχία τους (αποφυγή προσανατολισμού στο «εγώ»). Η διαδικασία που δραστηριοποιεί τους προσανατολισμένους στην τέλεια μάθηση μαθητές διαφέρει σε πολλά από εκείνη των μαθητών που είναι προσανατολισμένοι στο «εγώ» τους. Για παράδειγμα, ο Stefano προσανατολίζεται στην τέλεια μάθηση στον τομέα των Μαθηματικών, αλλά στο «εγώ» του στο γλωσσικό τομέα. Αρχίζει τις ασκήσεις των Μαθηματικών πριν από το δείπνο, επειδή θέλει να ανακαλύψει, αν μπορεί ή όχι να λύσει όλα τα προβλήματα. Είναι έτοιμος να αφιερώσει προσπάθειες, επειδή εκτιμά τα Μαθηματικά και απολαμβάνει τη βελτίωση των σχετικών δεξιοτήτων του. Όταν ο Stefano συναντά δυσκολίες, όσο ασχολείται με τα Μαθηματικά, αναρωτιέται: «Πώς μπορώ να το πετύχω;». Δεν ντρέπεται να πληροφορούνται οι άλλοι τα λάθη του. Αντίθετα, προσφέρεται πάντα να δείξει το σχέδιο λύσης, επειδή εκτιμά την ανατροφοδότηση που δέχεται. Δεν επιθυμεί, όμως, να ανακαλύψουν οι άλλοι ότι έκανε πολλά ορθογραφικά και γραμματικά λάθη σ' ένα κείμενο.

Η Sandra εκτιμά κι αυτή τα Μαθηματικά, αλλά για διαφορετικούς λόγους. Στο μάθημα των Μαθηματικών είναι προσανατολισμένη στο «εγώ» της. Θέλει να επιδείξει επιτυχία, για να

αλλάξει τη γνώμη των άλλων σχετικά με την ικανότητά της στα Μαθηματικά. Η Sandra καταβάλλει προσπάθειες στα Μαθηματικά, όσο αισθάνεται βέβαιη ότι μπορεί να βρει τη σωστή λύση. Παρατείνεται, όμως, όταν εντοπίζει λάθη, επειδή πιστεύει ότι υπάρχει μόνο μία σωστή απάντηση. Αυτές οι πεποιθήσεις αναζωπυρώνουν το φόβο της ότι οι άλλοι θα χρησιμοποιήσουν τα λάθη της ως απόδειξη των περιορισμένων ικανοτήτων της στα Μαθηματικά.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθούν δύο ερευνητικά ευρήματα. Πρώτον, οι μαθητές δείχνουν σημαντική στοχοπροσήλωση (στο «εγώ» τους ή στην τέλεια μάθηση) κυρίως στη δεύτερη τάξη, ενώ ο αγώνας τους για στοχοπροσήλωση στο «εγώ» τους γίνεται όλο και πιο σημαντικός, καθώς προχωρούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Προοδευτικά, ενδιαφέρονται περισσότερο για την αξία τους, νοιάζονται περισσότερο για την εκτίμηση των συμμαθητών τους και αποφεύγουν να κάνουν πράγματα που απορρίπτει το σύνολο (φόβος της απόρριψης και της απομόνωσης). Στην τέταρτη τάξη, εγωκεντρικοί στόχοι σχετικοί με την αποφυγή (π.χ. επιθυμία να αποκρύψουν τα λάθη τους) έχουν ήδη καταλάβει σημαντική θέση. Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί θέτουν κυρίως ανταγωνιστικά ή κυρίως συνεργατικά μαθησιακά σκηνικά μέσα στην τάξη. Εκπαιδευτικοί που τονίζουν τις διαδικασίες εκτίμησης – αξιολόγησης, παρέχουν δημόσια ανατροφοδότηση, κάνουν συχνά κοινωνικές συγκρίσεις και αναφέρονται στις ικανότητες του καθενός δημιουργούν ανταγωνιστικό κλίμα και προκαλούν σκέψεις και συναισθήματα προσανατολισμένα στο «εγώ».

Κινητοποιώντας τους μαθητές σας.

Ο βαθμός στον οποίο καταφέρνετε να δημιουργήσετε προσανατολισμένο στην τέλεια μάθηση μαθησιακό σκηνικό αποτελεί δείκτη της επαγγελματικής ικανότητάς σας. Μπορείτε να περιορίσετε τον προσανατολισμό στο «εγώ» εξηγώντας στους μαθητές σας ότι δεν σας ενδιαφέρει και τόσο να δείτε ένα σωστό αποτέλεσμα, αλλά ότι αντίθετα επικεντρώνεστε στις προσπάθειές τους να βρουν μια στρατηγική επίλυσης. Οι μαθητές θα πιστέψουν τη δήλωση *«Η προσπάθεια είναι πιο σημαντική από το αποτέλεσμα»*, όταν θα ενεργείτε σύμφωνα με όσα διακηρύσσετε. Με άλλα λόγια, εξασφαλίστε την ανατροφοδότηση σεβόμενοι το σχέδιο λύσης, ενθαρρύνετε τους μαθητές να ανταλλάσσουν πληροφορίες γύρω από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν και επιτρέψτε τους να μάθουν από τα λάθη τους. Αυτό είναι μια δύσκολη υπόθεση, μια και οι προσανατολισμένοι στο «εγώ» μαθητές εκνευρίζονται, όταν πρέπει να σκεφτούν πάνω στα λάθη τους. Χρησιμοποιώντας ενθαρρυντικά σχόλια, με τα οποία τονίζεται η ενασχόληση, η πρόοδος και η προσπάθειά τους, θα τους πείσετε ότι εκτιμάτε τις προσπάθειές τους να λύσουν προβλήματα, ιδιαίτερα όταν αναφέρεστε στο τι πήγε καλά και τι όχι. Ο προσανατολισμός στην τέλεια μάθηση θα αναπτυχθεί, όταν αυτοί οι μαθητές καμαρώνουν πως βρίσκουν τμήματα μιας λύσης, καθώς και λάθη στην πορεία επίλυσης.

Βιβλιογραφικές παραπομπές.

Elliot, 1999; Niemivirta, 1999; Pintrich, 2001; Turner 7 Meyer, 1998; Vermmer et al., 2000.

5. Οι διαφορετικές πεποιθήσεις σχετικά με την προσπάθεια επηρεάζουν τους σκοπούς της μάθησης.

Οι μαθητές προσδοκούν να εκτιμηθεί η προσπάθειά τους.

Ερευνητικά πορίσματα.

Οι μαθητές αποφασίζουν πόση προσπάθεια θα αφιερώσουν σ' ένα μαθησιακό καθήκον με βάση την αντίληψη των ικανοτήτων τους και τις πεποιθήσεις τους για την προσπάθεια. Τα νεαρά παιδιά είναι περιβόητα για την υπερεκτίμηση ή την υποεκτίμηση της δικής τους απόδοσης. Ίσως να θεωρούν ότι συμπεριλαμβάνονται ανάμεσα στους καλύτερους της τάξης τους, ακόμη κι αν οι επιδόσεις τους είναι πολύ κάτω από τη βάση. Τα μικρά παιδιά έχουν μια μάλλον αφελή θεωρία για την προσπάθεια. Πιστεύουν ότι, αν θέλουν κάτι πάρα πολύ και κάνουν ό,τι καλύτερο για να το πετύχουν, θα εκτιμηθούν για την προσπάθειά τους. Με άλλα λόγια, πιστεύουν ότι ελέγχουν τη μαθησιακή κατάστασή τους και διατηρούν τις υψηλές προσδοκίες τους για επιτυχία, ακόμη και μετά από επανειλημμένες αποτυχίες. Το να πιστέψουν ότι η προσπάθεια αποτελεί την πιο σημαντική εξήγηση για τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες τους συνιστά ένα ισχυρό κίνητρο για να συνεχίσουν να εξασκούνται.

Καθώς όμως οι μαθητές μεγαλώνουν, τα μηνύματα που λαμβάνουν από τους γονείς και τους δασκάλους τους σταδιακά αλλάζουν. Περισσότερη έμφαση δίνεται πλέον στην ικανότητά τους ως σημαντικής πηγής επιτυχίας ή αποτυχίας απ' όση στην προσπάθειά τους. Τα παιδιά μαθαίνουν να υπολογίζουν τις πραγματικές εμπειρίες τους και την αξιολογική ανατροφοδότηση από τους άλλους. Ασχολούνται επίσης με κοινωνικές συγκρίσεις με τους συμμαθητές τους. Αυτό αποδεικνύει ότι οι πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητά τους σε συγκεκριμένους τομείς γίνονται πιο ακριβείς και ρεαλιστικές. Συγχρόνως, συνδέουν τις πεποιθήσεις αυτές με την προβαλλόμενη θεωρία τους για την προσπάθεια. Στην ηλικία των εννέα ετών τα παιδιά δείχνουν να έχουν χάσει την εμπιστοσύνη τους στην προσπάθεια ως βασική πηγή της επιτυχίας. Τα αποδεικτικά στοιχεία των ερευνών είναι σαφέστατα: πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα σε συγκεκριμένους τομείς επηρεάζουν την καταβαλλόμενη προσπάθεια και όχι το αντίθετο. Μαθητές, όπως ο Stefano, που πιστεύουν ότι είναι καλοί στα Μαθηματικά είναι πρόθυμοι να καταβάλλουν προσπάθειες, για να αποκτήσουν δεξιότητες στα Μαθηματικά, αλλά δεν καταβάλλουν απαραίτητα περισσότερες αξιοσημείωτες προσπάθειες. Η δέσμευσή τους στο καθήκον είναι ουσιαστικά διαφορετικής φύσης από εκείνη των μαθητών που δεν είναι αποδοτικοί. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της πρώτης περίπτωσης χρησιμοποιούν κατάλληλες γνωστικές στρατηγικές, που οδηγούν σε καλά αποτελέσματα. Μαθητές σαν την Sandra, που πιστεύουν ότι οι δεξιότητές τους στα Μαθηματικά είναι ελλιπείς, μπορεί να καταβάλλουν κι αυτοί προσπάθειες στα Μαθηματικά. Κάνουν, όμως, και πολλά πράγματα που είναι αναποτελεσματικά, όπως το να κάθονται και να αναστενάζουν πάνω από τα βιβλία τους, αντιγράφοντας πολλές από τις ασκήσεις και ξαναδιαβάζοντας κάποιες σελίδες. Αυτό το είδος προσπάθειας δημιουργεί άγχος και απογοήτευση και οδηγεί σε χαμηλή απόδοση. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξασκήσουν τους μαθητές τους, ώστε να αναπτύξουν τις πεποιθήσεις τους για την προσπάθεια. Παρουσιάζει ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που εξασκούν τους μαθητές τους στην προσπάθεια αντααμείβονται με την ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών τους.

Κινητοποιώντας τους μαθητές σας.

Παρατηρήσεις εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές αναπτύσσουν μια βασική αρχή, ώστε να δηλώνουν αν έχουν καταβάλει αρκετή προσπάθεια ή όχι για την επίτευξη του μαθησιακού στόχου. Χρησιμοποιούν συγκεκριμένους κανόνες σχετικά με το πότε σταματούν τις προσπάθειες. Για παράδειγμα, η Sandra ίσως σκεφτεί: «Έχω δουλέψει πάνω από μια ώρα. Αυτό πρέπει να αρκεί για τα καθήκοντα των Μαθηματικών». Ή: «Δούλεψα πιο σκληρά για τα Μαθηματικά απ' ό,τι για την Ιστορία». Ο Stefano πάλι ίσως κρίνει: «Δε χρειάζεται να δουλέψω σκληρά για τα Μαθηματικά. Απλώς κάνω τις ασκήσεις και συνήθως αυτό λειτουργεί αποτελεσματικά». Ή: «Δούλεψα πολύ περισσότερο από όλους τους φίλους μου, για να γράψω ένα καλό κείμενο - αυτό πρέπει να είναι αρκετό».

Γενικά, η θεωρία των μαθητών για την προσπάθεια είναι εξελισσόμενη. Οι μαθητές χρειάζονται συγκεκριμένους προσδιορισμούς, για να συγκροτήσουν πεποιθήσεις για την προσπάθεια σε συγκεκριμένους τομείς, και πρέπει να παρακινούνται να επικαιροποιούν αυτές τις πεποιθήσεις, όσο αναπτύσσονται οι δεξιότητές τους. Όταν ενθαρρύνετε και εκτιμάτε την προσπάθεια, οι μαθητές σας θα αρχίσουν να θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για τη δική τους μάθηση. Είναι, όμως, απαραίτητο να παρέχετε στους μαθητές σας την κατάλληλη

ανατροφοδότηση. Ένας καλός τρόπος να ξεκινήσετε είναι να τους προσφέρετε συγκεκριμένους προσδιορισμούς, που θα καθοδηγήσουν τους μαθητές στο να προβλέψουν την απαιτούμενη για ένα καθήκον προσπάθεια. Αφού ολοκληρώσουν το καθήκον, θα μπορούσε να κληθούν να αναλογιστούν την προσπάθεια που κατέβαλαν. Ήταν αρκετή ή υπερβολική και γιατί; Από τη στιγμή που οι μαθητές συνηθίσουν να σκέφτονται πάνω στην προσπάθειά τους, είναι καλύτερα εξοπλισμένοι, ώστε να οργανώνουν μόνοι τη μάθησή τους.

Βιβλιογραφικές παραπομπές.

Boekaerts, 1997; Covington, 1992; Pintrich, 2001; Wlodkowski & Jaynes, 1990; Ryan & Deci, 2000.

6. Επιλογή στόχων και αξιολόγηση (εκτίμηση).

Οι μαθητές έχουν ανάγκη από ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση για το πώς θα αναπτύξουν στρατηγικές κινήτρων.

Ερευνητικά πορίσματα.

Οι μαθητές που συσχετίζουν τους στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί με τους δικούς τους λόγους για μάθηση δημιουργούν δέσμευση σ' ένα επιθυμητό προκαθορισμένο αποτέλεσμα. Η διαδικασία που ακολουθούν αυτοί οι μαθητές στο να θέτουν στόχους διαφέρει ουσιαστικά από εκείνη των μαθητών που απλώς συμμορφώνονται με τις προσδοκίες του δασκάλου. Πρόσφατα ευρήματα ερευνών δείχνουν ότι οι μαθησιακοί στόχοι που έχουν συμφωνηθεί από κοινού από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς είναι πιθανότερο να επιτευχθούν. Μια τέτοια συμφωνία ανακλά την πρόθεση και των δύο μερών να καταβάλλουν προσπάθειες.

Η επιλογή ενός μαθησιακού στόχου συνδέεται με τη διαμόρφωση μιας στρατηγικής κινήτρων που προσαρμόζεται στην πραγματική μαθησιακή κατάσταση. Η στρατηγική αυτή συνίσταται σε δραστικές απόπειρες από την πλευρά του μαθητή να ενεργοποιήσει ευνοϊκές πεποιθήσεις – κίνητρα, να προσέξει σχετικές νύξεις στο μαθησιακό περιβάλλον και να αγνοήσει άλλες που τον αποσπά από τη μάθηση. Οι μαθητές που αφιερώνουν χρόνο για να εκτιμήσουν μαθησιακές καταστάσεις σε σχέση με τους δικούς τους στόχους, ανακαλύπτουν επιθυμητά και ανεπιθύμητα προκαθορισμένα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, ο Stefano μισούσε όλες τις ασκήσεις για τις οποίες έπρεπε να χρησιμοποιήσει λεξικό. Εντούτοις, η αναγνώριση επιθυμητών αποτελεσμάτων από μια γλωσσική δραστηριότητα ήταν ένα στοιχείο που άλλαξε τη συμπεριφορά του. Ο δάσκαλος του πρότεινε να στείλει γράμμα σ' ένα παιδί από τη Σκοτία, που ήθελε να γίνει μηχανικός διαστημοπλοίων. Η ευνοϊκή αξιολόγηση των συμφραζομένων του φίλου δι' αλληλογραφίας και τα προσδοκώμενα θετικά αποτελέσματα (η απάντησή του) μετέτρεψαν τον Stefano από παθητικό σε δραστήριο μαθητή. Έμαθε να εστιάζει την προσοχή του στα θετικά αποτελέσματα και να αγνοεί τα ανεπιθύμητα. (π.χ. ορθογραφικά λάθη), ενώ επίσης ανακάλυψε και τη δύναμη της γραφής ως οργάνου επικοινωνίας.

Οι μαθητές που αρχίζουν μια μαθησιακή διαδικασία ενεργοποιώντας ευνοϊκές πεποιθήσεις, ιδιαίτερα προσανατολισμό στην τέλεια μάθηση και πεποιθήσεις σχετικές με την προσωπική αποτελεσματικότητά τους, χρειάζονται σε σύγκριση με άλλους λιγότερη ενθάρρυνση για να την αρχίσουν. Επιπλέον, οι ευνοϊκές πεποιθήσεις ελκύουν την προσοχή των μαθητών σε νύξεις που γίνονται στο μαθησιακό περιβάλλον και οι οποίες με τη σειρά τους προκαλούν πρόσθετο ενδιαφέρον και αυτοπεποίθηση για τη δική τους ικανότητα να κάνουν την εργασία τους.

Κινητοποιώντας τους μαθητές σας.

Μέσα στο πλαίσιο της τάξης κύριος στόχος των εκπαιδευτικών είναι να διεξέλθουν τη διδακτέα ύλη. Οι περισσότεροι, επίσης, υπερεκτιμούν την ικανότητα των μαθητών τους να θέτουν τους δικούς τους μαθησιακούς στόχους. Ελάχιστος χρόνος ή προσπάθεια δαπανώνται στην έκφραση της γνώμης των μαθητών σχετικά με τη σημασία και την αξία των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Συνεπώς, οι μαθητές μπορούν να κινητοποιηθούν για διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες, αλλά δεν έχουν ιδέα για το πώς μπορούν να κινητοποιηθούν σε σχέση με τη σχολική εργασία. Κι όμως, κατά τη φάση της διαμόρφωσης των στόχων οι μαθητές θέτουν τα θεμέλια για περαιτέρω μάθηση και την ανάπτυξη του ενδιαφέροντός τους. Τι μπορεί να γίνει για να ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να αναπτύξουν στρατηγικές δραστηριοποίησης; Η διαδικασία επιλογής στόχων μπορεί να διευκολυνθεί με το να βάζετε τους μαθητές να σκεφτούν, γιατί ένα συγκεκριμένο μαθησιακό καθήκον είναι σημαντικό, σχετικό, γελοίο, βαρετό, προκλητικό, δύσκολο ή εύκολο. Γιατί είναι βέβαιοι (ή έχουν αμφιβολίες) για τις ικανότητές τους σχετικά μ' ένα καθήκον και τι προκαλεί την αμφιβολία ή την αυτοπεποίθησή τους; Αφού οι μαθητές ολοκληρώσουν το συγκεκριμένο καθήκον, μπορούν να ξανασκεφτούν την αρχική εκτίμησή τους γι' αυτό. Ζητήστε τους να πουν με δικά τους λόγια, αν άλλαξε η εκτίμησή τους για το καθήκον ή όχι και γιατί. Με το να ζητάτε από τους μαθητές σας να προβληματιστούν πάνω στις αρχικές ικανότητές τους και τις συνακόλουθες εκτιμήσεις τους σχετικά με διάφορα μαθησιακά καθήκοντα και τις πρώτες προσδοκίες τους για το αποτέλεσμα, δημιουργείτε ευνοϊκό κλίμα στην τάξη σε σχέση με τη διαμόρφωση στόχων. Οι μαθητές σας θα νιώσουν ελεύθεροι να εκφράσουν τις εκτιμήσεις τους με τρόπο σαφή και πρόσφορο για συζήτηση, να διατυπώσουν ερωτήσεις γύρω από τα κίνητρα μάθησης τα δικά τους και των άλλων παιδιών, καθώς και να μάθουν το ένα από το άλλο. Αν δείξετε ενδιαφέρον για τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές σας θεωρούν κάποια θέματα ως αγαπημένα, ενώ άλλοι τα βρίσκουν ανιαρά, θα κερδίσετε κι εσείς και οι μαθητές πληροφορίες σχετικά με το ποιες στρατηγικές είναι λειτουργικές για τα κίνητρα.

Βιβλιογραφικές παραπομπές.

Boekaerts, 1997; Boekaerts, 2001; Niemivirta, 1999; Turner & Meyer, 1998; Vermeer et al., 2000.

7. Αγώνας για την επίτευξη των στόχων και ισχυρή βούληση (αυτοέλεγχος).

Οι μαθητές έχουν ανάγκη από ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση, για να αναπτύξουν ισχυρή βούληση.

Ερευνητικά πορίσματα.

Οι καλές προθέσεις, που ήταν αποτελεσματικές στο επίπεδο της διαμόρφωσης των στόχων, δεν οδηγούν αυτόματα και στην επίτευξή τους. Αρκετοί μαθησιακοί στόχοι απαιτούν έντονη δραστηριοποίηση από τη μεριά του μαθητή για να επιτευχθούν, πράγμα που σημαίνει ότι πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια. Η προσπάθεια αναφέρεται σε μια σκόπιμη ενέργεια που αυξάνει το βαθμό δέσμευσης σ' ένα καθήκον, όπως η αυξημένη προσοχή, η συγκέντρωση και ο χρόνος που αφιερώνονται σ' ένα καθήκον ή κατά την ενασχόληση με συγκεκριμένες δραστηριότητες (π.χ. επανάληψη της ανάγνωσης, πρόβες, υπογράμμιση, παράφραση, αντιγραφή). Αλλά συχνά η προσπάθεια μειώνεται, όταν το καθήκον γίνεται περισσότερο

περίπλοκο ή λιγότερο ενδιαφέρον, όταν συναντώνται προβλήματα ή όταν ανταγωνιστικές δραστηριότητες αποσπούν τους μαθητές. Σε τέτοιες περιπτώσεις απαιτείται αυτοέλεγχος, ώστε να διατηρηθούν η προσοχή και η προσπάθεια.

Γονείς και εκπαιδευτικοί θεωρούν, με όμοιο τρόπο, την επιμονή ως σημαντική παράμετρο του αυτοελέγχου. Κι όμως, η έρευνα έδειξε ότι η επιμονή δεν αποτελεί απαραίτητα αρετή. Κάποιοι μαθητές δοκιμάζουν ξανά και ξανά την ίδια στρατηγική, για να ολοκληρώσουν μια εργασία (υψηλός δείκτης επιμονής), ενώ άλλοι απορρίπτουν μια στρατηγική με την πρώτη ένδειξη αποτυχίας (χαμηλός δείκτης επιμονής). Πορίσματα πρόσφατων ερευνών δείχνουν ότι δύο βασικές μαθησιακές στρατηγικές πρέπει να εφαρμοστούν. Η πρώτη έχει να κάνει με την ικανότητα των μαθητών να θέσουν σε εφαρμογή ένα σχέδιο λύσης, χωρίς πολλούς δισταγμούς. Η δεύτερη αναφέρεται στην ικανότητά τους να κρίνουν, αν είναι γόνιμο να συνεχίσουν με βάση αυτό το σχέδιο ή αν είναι προτιμότερο να το εγκαταλείψουν, γιατί δεν οδηγεί πουθενά.

Πριν αρχίσουν οι μαθητές να ασχολούνται με μια μαθησιακή δραστηριότητα, θα πρέπει να προσανατολιστούν στο σκοπό και τα πιθανά σχέδια διεκπεραίωσής της. Οι αποφάσεις που οδηγούν σε αποτελέσματα ως προς το πόσο πρέπει να επιμείνει κανείς, ώστε να πετύχει το στόχο, βασίζονται σ' αυτή τη γνώση. Μαθητές που αντιλαμβάνονται πλήρως το μαθησιακό στόχο και γνωρίζουν πλήθος στρατηγικών, για να παραγάγουν ένα ικανοποιητικό σχέδιο λύσης, αξιοποιούν την προσπάθειά τους δημιουργικά. Είναι σε θέση να κρίνουν ποιες στρατηγικές είναι χρήσιμες και να ελέγξουν, επίσης, αν οι στρατηγικές που επέλεξαν είναι αποτελεσματικές, ώστε να φτάσουν στο στόχο τους. Αν προσέξουν ότι μια στρατηγική που επέλεξαν δεν είναι αποτελεσματική, μπορούν να επιλέξουν μια νέα και να ελέγξουν αν είναι ή όχι αποτελεσματική, ή αλλιώς να παραιτηθούν από το καθήκον, επειδή θα κρίνουν ότι η προσπάθειά τους δεν είναι πλέον γόνιμη (π.χ. έλλειψη χρόνου ή πηγών). Αντίθετα, μαθητές που έχουν εσφαλμένη αντίληψη για το στόχο ή στερούνται των κατάλληλων στρατηγικών μπορεί να επιμείνουν κι αυτοί, αλλά η προσπάθειά τους δεν θα οδηγήσει στην επίτευξη του στόχου τους. Για παράδειγμα, η Sandra, όταν κάνει την κατ' οίκον εργασία της στα Μαθηματικά, επιχειρεί συχνά να εφαρμόσει διάφορα σχέδια λύσης στα τυφλά, με την ελπίδα ότι κάποιο θα είναι αποδοτικό.

Κινητοποιώντας τους μαθητές σας.

Πώς μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές σας, ώστε να αποκτήσουν αυτοέλεγχο; Πρώτα απ' όλα, δε θα πρέπει να σας παρασύρει η προσπάθεια που παρατηρήσατε. Σε περίπτωση που η καταβαλλόμενη προσπάθεια είναι σημαντική (ή μικρή), απαιτείται επιπλέον να γνωρίζετε, γιατί συμβαίνει αυτό. Για να είστε σε θέση να ερμηνεύσετε τις πρωτοβουλίες, την επιμονή και την απεμπλοκή των μαθητών, πρέπει να έχετε σαφή γνώση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται το μαθησιακό στόχο, καθώς και της προσπάθειας που χρειάζεται να καταβάλουν, για να τον πετύχουν. Στους μαθητές πρέπει να δίνονται πολλές ευκαιρίες να μοχθήσουν για τους στόχους της μάθησης. Μπορείτε να τους εξασκήσετε σ' αυτή τη διαδικασία, υποδεικνύοντάς τους να θέτουν μια σειρά επιμέρους στόχων (βοηθητικοί) και συνθέτοντας ένα κατάλογο ελέγχου (*checklist*), που θα τους βοηθάει να αξιολογούν, να ελέγχουν και να αναλογίζονται το είδος και την ποιότητα της υποχρέωσης και της δέσμευσής τους, όσο διαρκεί η διαδικασία επίλυσης.

Η σκέψη πάνω στη διαδικασία επίτευξης των στόχων συνεπάγεται ότι οι μαθητές θα έχουν ερωτήσεις σχετικά με τα μέσα που τους είναι απαραίτητα και επαρκή, ώστε να πετύχουν ποικίλους επιμέρους στόχους. Για παράδειγμα, ο Stefano ίσως αναρωτηθεί: «Έχω αρκετό χρόνο για να τελειώσω την κατ' οίκον εργασία της Ιστορίας, πριν από το δείπνο, αν πρόκειται να ξαναδιαβάσω κάθε ενότητα δύο φορές και να κάνω μια σύντομη περίληψη;». Η σκέψη, μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, πάνω στην προσπάθεια που καταβλήθηκε είναι απαραίτητη, για να κατανοήσουν οι μαθητές τις προθέσεις τους σε σχέση μ' αυτήν, καθώς και το λόγο για τον οποίο δεν άσκησαν αυτοέλεγχο. Ζητώντας από τους μαθητές σας να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλλουν την έκταση και το είδος της καταβαλλόμενης προσπάθειας σε ποικίλα καθήκοντα, μπορείτε να τους βοηθήσετε να διαμορφώσουν την προσωπική τους θεωρία για την προσπάθεια και συγχρόνως να αποκτήσουν διορατικότητα μέσα από τον αυτοέλεγχο.

Βιβλιογραφικές παραπομπές.

Boekaerts, 1997; Boekaerts, 2001; Corno & Randi, 1997; Niemivirta, 1999; Skinner, 1995.

8. Εναρμονίζοντας ποικίλους στόχους μεταξύ τους.

Οι μαθητές νιώθουν ισχυρότερη δέσμευση για μάθηση, αν τα αντικείμενα μάθησης είναι σύμφωνα με τους στόχους τους.

Ερευνητικά πορίσματα.

Οι εκπαιδευτικοί, οι παιδαγωγοί και οι γονείς είναι πεπεισμένοι ότι η κατάκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων είναι ο σημαντικότερος στόχος για τον οποίο θα έπρεπε να καταβάλουν μόχθο οι μαθητές μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η πραγματικότητα όμως είναι διαφορετική. Οι νέοι δε θεωρούν τους μαθησιακούς στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί ως τους πλέον σημαντικούς για τη ζωή τους. Επιδιώκουν και πολλούς άλλους στόχους επίσης. Για παράδειγμα, θέλουν να τους φέρονται δίκαια, να συγκροτούν ένα δίκτυο φίλων, να μαθαίνουν περισσότερα για τα αγαπημένα τους θέματα και να συζητούν για ρομαντικούς συντρόφους. Αυτοί οι προσωπικοί στόχοι παίζουν κρίσιμο ρόλο στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες ενεργοποιούνται τα κίνητρα, μια και καθορίζουν το περιεχόμενο, την κατεύθυνση και την έντασή τους. Πρόσφατα δεδομένα έδειξαν ότι οι μαθητές κινητοποιούνται περισσότερο για την εργασία του σχολείου, όταν οι στόχοι που σχετίζονται με το σχολείο βρίσκονται σε αρμονία με τις δικές τους επιθυμίες, ανάγκες και προσδοκίες. Παραδείγματος χάρι, η Sandra λατρεύει τη δασκάλα της και την έχει ως πρότυπο, επειδή αυτή αποδέχεται το γεγονός ότι η Sandra θέλει να γίνει νοσοκόμα και συνδέει συχνά τη σχολική εργασία μ' αυτό το σημαντικό στόχο. Μαθητές που βλέπουν ότι ο δάσκαλος αποδέχεται τους προσωπικούς στόχους τους, αποδέχονται κι αυτοί ευκολότερα τους στόχους του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, μαθητές που συνειδητοποιούν ότι οι στόχοι τους αγνοούνται ή και παρεμποδίζονται, εξεγείρονται εναντίον του συστήματος και θεωρούν το πρόγραμμα των μαθημάτων ξένο προς την «αληθινή» ζωή τους.

Δάσκαλοι και γονείς συχνά διαμαρτύρονται ότι οι μαθητές δεν υιοθετούν τους στόχους που έχουν επιλέξει για λογαριασμό τους και δεν ακολουθούν τις καλοπροαίρετες συμβουλές τους. Για παράδειγμα, ο πατέρας του Stefano προσπαθεί να τον αποτρέψει από το να κάνει τα καθήκοντα της κατ' οίκον εργασίας του με ανοιχτό το ραδιόφωνο, γιατί πιστεύει ότι η μουσική επιδρά αρνητικά στη δραστηριοποίηση και στην απόδοσή του. Πρόσφατη, όμως, έρευνα θέτει σε αμφισβήτηση αυτή την άποψη. Πάντως, τέτοιου είδους διενέξεις που προκαλούνται από ενδιαφέρον, οδηγούν στη ματαίωση της ανάγκης του Stefano για αυτονομία. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί (και οι γονείς) προσπαθούν να περάσουν τους δικούς τους στόχους, ενισχύοντας έτσι τον αγώνα του παιδιού για αυτονομία. Για δεκαετίες, σχολεία, δάσκαλοι και ερευνητές περιόριζαν τους εκπαιδευτικούς στόχους στη μάθηση και την επίτευξη στόχων που απλώς ματαίωσαν τους κοινωνικοποιητικούς στόχους των μαθητών.

Κινητοποιώντας τους μαθητές σας.

Οι μαθητές κουβαλούν τους δικούς τους στόχους στην τάξη και θέλουν να κάνουν διαπραγμάτευση με σας για το πώς, πότε και με ποιον επιλέγουν να τους πετύχουν. Είναι σημαντικό να αντιλαμβάνεστε ότι επιβάλλετε στους μαθητές σας πολλούς στόχους, ανάμεσα στους οποίους αρκετοί είναι κοινωνικοποιητικοί. (π.χ. «Πρέπει να δουλέυετε μόνοι σας, χωρίς τη βοήθεια των συμμαθητών σας» ή «Πρέπει να δουλέυετε σε μικρές ομάδες και να αναλάβετε ευθύνες για να μάθουν τα μέλη της ομάδας σας»). Οι συμμαθητές, επίσης, επιβάλλουν στόχους

σε άλλους μαθητές (π.χ. «*Αγνοήστε το δάσκαλο, όταν ζητάει εθελοντές*»). Όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι οι δικοί τους στόχοι είναι διαφορετικοί από τους δικούς σας, κάνουν απόπειρες να ευθυγραμμίσουν τους στόχους του προγράμματος με τους δικούς τους. Για παράδειγμα, η Sandra ίσως ρωτήσει: «*Μπορώ να παραδώσω την εργασία μου αύριο, επειδή δεν είχα αρκετό υλικό, ώστε να κάνω μια καλή δουλειά;*». Παρομοίως, ο Stefano ενδέχεται να ζητήσει: «*Μπορώ να κάνω αυτή την εργασία μόνος μου, επειδή έχω διαφορετική άποψη από τους υπόλοιπους στην ομάδα μου;*». Αν ικανοποιήσετε αυτές τις απαιτήσεις, οι μαθητές σας θα βιώσουν τον αυτοπροσδιορισμό. Οι θετικές σκέψεις και τα συναισθήματα, που είναι μέρος αυτής της εμπειρίας, θα συμβάλουν στο να προχωρήσει περαιτέρω η μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα, αν απορρίψετε αυτά τα αιτήματα, θα ζήσετε μια σύγκρουση στόχων, ενώ οι μαθητές σας ίσως δε νιώσουν υπεύθυνοι για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Πολλές μορφές κακής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη μπορεί να «μεταφραστούν» με όρους σύγκρουσης στόχων. Θα αντιμετωπίσετε πιο εύκολα την κακή συμπεριφορά, όταν τη βλέπετε ως σημάδι ματαίωσης ενός σημαντικού στόχου. Για παράδειγμα, ο Stefano ίσως πει: «*Πώς μπορώ να δουλέψω αποτελεσματικά πάνω σ' ένα μαθηματικό πρόβλημα, όταν μου ζητάτε να βοηθήσω συμμαθητές μου που αντιμετωπίζουν πάντοτε προβλήματα;*». Παρόμοια, η Sandra ίσως ρωτήσει: «*Γιατί δε μπορούμε να κάνουμε αυτή την εργασία ομαδικά;*». Είναι σημαντικό να συνειδητοποιείτε ότι οι μαθητές σας θέλουν να τους συμπεριφέρεστε με σεβασμό. Περιμένουν από σας να τους εξηγήσετε, γιατί απορρίπτετε τα αιτήματά τους.

Βιβλιογραφικές παραπομπές.

Boekaerts, 1998; Boekaerts, 1999; Maehr, 1984; Wentzel, 1996.

Επίλογος.

Λέγεται συχνά ότι η κακή διδασκαλία σκοτώνει τα κίνητρα και ότι η καλή έχει τα καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές όλων των ηλικιών. Αν θέλετε να ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να γίνουν δάσκαλοι του εαυτού τους και να αναπτύξουν αυτόνομες μαθησιακές δεξιότητες, πρέπει να γνωρίζετε τις αρχές που διέπουν τη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης. Οι οκτώ αρχές που περιέχονται σ' αυτό το φυλλάδιο έχουν εφαρμογή σε παιδιά και εφήβους από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς. Περιέγραψα τις αρχές με τέτοιο τρόπο, ώστε να καταλάβετε πλήρως γιατί οι μαθητές δραστηριοποιούνται ή όχι, για να μάθουν μέσα στο περιβάλλον της τάξης. Πρέπει, όμως, ακόμη να προσαρμόσετε αυτές τις αρχές στο συγκεκριμένο περιβάλλον της τάξης σας. Επικεντρώθηκα σε δύο μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τον Stefano και την Sandra, και αναφέρθηκα στη σκέψη και τα συναισθήματά τους σε σχέση με τα μαθήματα των Μαθηματικών και της Γλώσσας, αλλά οι αναφερόμενες αρχές δεν έχουν εφαρμογή μόνον σε συγκεκριμένα προγράμματα ή συγκεκριμένες ηλικίες. Αντίθετα, αναφέρονται γενικά στη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης, που διέπουν όλα τα μαθήματα του σχολείου, τα επίπεδα δυσκολίας και τα είδη εκπαίδευσης, με εστίαση στις πεποιθήσεις, τις γνώμες και τις αξίες των μαθητών, καθώς και στο πώς αυτές οι πεποιθήσεις που συνδέονται με τα κίνητρα επηρεάζουν τη μάθηση. Γνωρίζοντας τις πεποιθήσεις των μαθητών σας θα βοηθηθείτε να δημιουργήσετε μαθησιακά περιβάλλοντα που ταιριάζουν στις ψυχολογικές ανάγκες τους. Η ικανότητα να ακούτε τους μαθητές σας και να παρατηρείτε τη συμπεριφορά τους στην τάξη θα σας δώσει τη δυνατότητα να ενημερωθείτε για το τι βρίσκουν ενδιαφέρον, προκλητικό, ανιαρό ή απειλητικό, και γιατί το πιστεύουν αυτό. Η θέληση να διαπραγματευτείτε με τους μαθητές σας και να τους δώσετε αυτονομία, θα τους πείσει ότι ενδιαφέρεστε ειλικρινά για το πώς και γιατί μαθαίνουν. Ένας

καλός τρόπος να αρχίσετε την παρατήρηση αυτή είναι να καλέσετε στην τάξη σας μαθητές που σκέφτονται, νιώθουν και συμπεριφέρονται περίπου όπως ο Stefano και η Sandra. Παρακολουθείστε αυτούς τους μαθητές για μερικές εβδομάδες και ανακαλύψτε πώς οι οκτώ αρχές που περιγράφονται σ' αυτό το φυλλάδιο λειτουργούν στη δική σας τάξη.

Βιβλιογραφία.

Για τη βιβλιογραφία βλ. το πρωτότυπο κείμενο στα αγγλικά.