

Μαθητική παρακίνηση: Μια εκπαιδευτική πρόκληση για επιτυχημένη και αποτελεσματική εκπαίδευση

Ανδρέου Αθανάσιος

Εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ09 – Διευθυντής του 10^{ου} ΓΕΛ Λάρισας

aandreo@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις για την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς είναι το ζήτημα της παρακίνησης των μαθητών. Οι περισσότεροι μαθητές δεν πιστεύουν στις δυνατότητές τους και συνήθως αντιμετωπίζουν με απάθεια τη σχολική καθημερινότητα ενώ η αποτελεσματικότητά τους και τα κίνητρα για μάθηση βρίσκονται σε χαμηλά επίπεδα. Οι ικανότητες των εκπαιδευτικών στο να παρακινήσουν τους μαθητές τους θα μπορούσε να είναι ο κεντρικός άξονας της αποτελεσματικής διδασκαλίας και έκβασης των επιτυχημένων σχολικών αποτελεσμάτων. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η μαθητική παρακίνηση είναι ένας σπουδαίος παράγοντας για την επιτυχία των μαθητών στο σχολείο αλλά οι περισσότεροι αισθάνονται αδύναμοι να παρακινήσουν τους μαθητές τους εξ αιτίας της έλλειψης ικανοτήτων ή γνώσεων. Με την παρούσα εργασία επιχειρείται να γίνει μια θεωρητική προσέγγιση του ορισμού της μαθητικής παρακίνησης, να προσδιοριστούν τα βασικά χαρακτηριστικά της, να εντοπιστούν οι παράγοντες που την επηρεάζουν και να αναδειχθεί ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην παροχή κινήτρων και στην επιτυχία των μαθητών τους στο σχολείο.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: μαθητική παρακίνηση, παράγοντες επηρεασμού παρακίνησης, ρόλος εκπαιδευτικών στην παρακίνηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε μία ιδανική τάξη θα συναντούσαμε όλους τους μαθητές με διακαή τον πόθο για να μάθουν και να προσπαθούν να φτάσουν στις υψηλότερες δυνατότητές τους. Θα επιδείκνυαν μια ισχυρή θέληση για έρευνα στις γνώσεις και οι νέες προκλήσεις θα τους ενέπνεαν για να αποκομίσουν επιτυχίες. Αυτοί οι μαθητές θα αντιμετώπιζαν τις δύσκολες καταστάσεις γνωρίζοντας ότι η προσπάθεια είναι ο ακρογωνιαίος λίθος για να είναι επιτυχημένοι σ' ότι επιδιώκουν. Δυστυχώς, αυτή η υπόθεση για την ιδανική τάξη και το ιδανικό σχολείο δεν είναι αυτή που τυπικά συναντάμε στις σχολικές αίθουσες.

«Κουράζομαι, πλήττω, πιέζομαι, βαριέμαι, έχω άγχος, θυμώνω», δηλώνουν ότι αισθάνονται οι περισσότεροι μαθητές, από το δημοτικό έως και το λύκειο, όπως προκύπτει από μεγάλη πανελλαδική έρευνα του Π.Ι. (εφημ. Η Καθημερινή, 30/3/2008). Στις περισσότερες τάξεις, οι εκπαιδευτικοί συναντούν ένα διαφορετικό είδος μαθητικού πληθυσμού. Στην πραγματικότητα, οι περισσότεροι μαθητές δεν πιστεύουν στις ικανότητές τους να είναι επιτυχημένοι στις σχολικές απαιτήσεις και συνήθως αντιμετωπίζουν με απάθεια τη σχολική καθημερινότητα ενώ η αποτελεσματικότητά τους και τα κίνητρα για μάθηση βρίσκονται σε χαμηλά επίπεδα (Woolfolk, 2001· Wlodkowski & Jaynes, 1990). Εξαιτίας αυτής της πραγματικότητας και επειδή η συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζει τα μαθητικά αποτελέσματα, δημιουργούνται σοβαρά ερωτήματα για την παρακινήτική συμπεριφορά των μαθητών που αναζητούν και άμεσες απαντήσεις.

ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ

Ιστορικά στην ψυχολογία συναντούμε διάφορους όρους και θεωρίες που σχετίζονται με τη δομή της παρακίνησης. Η αιτία αυτής της δυσκολίας για μία κοινή συμφωνία, πιθανώς, να οφείλεται στη δυσχέρεια της σύλληψης, του ορισμού και της λειτουργίας αυτής της ψυχολογικής έννοιας. Η Lumsden (1994), ορίζει τη μαθητική παρακίνηση ως την επιθυμία που έχουν οι μαθητές να συμπεριλαμβάνονται στη διαδικασία της μάθησης και αφορά επίσης,

στις αιτίες και στους σκοπούς που υπογραμμίζουν μία μαθητική συμμετοχή στις δραστηριότητες για μάθηση. Η μαθητική παρακίνηση είναι μία ενέργεια που οδηγεί τους μαθητές στην αποτελεσματική εργασία, στην εποικοδομητική συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες και έχει ένα σημαντικό ρόλο στον καθορισμό του μαθητικού ενδιαφέροντος, της απόλαυσης στο σχολείο και στη διαδικασία των επιτυχημένων σχολικών αποτελεσμάτων (Martin, 2003).

Η παρακίνηση στην εκπαίδευση μπορεί να έχει διάφορες επιδράσεις στο πώς μαθαίνουν οι μαθητές και πώς συμπεριφέρονται στη σχολική καθημερινότητα.

Αυτή μπορεί:

Να κατευθύνει τη συμπεριφορά τους προς ειδικούς μαθησιακούς στόχους.

Να πρωταγωνιστήσει στο ν' αυξήσει την προσπάθεια και την ενεργητικότητά τους.

Να αυξήσει τα κίνητρα και την επιμονή τους στις σχολικές δραστηριότητες.

Να ενισχύσει τη διανοητική διαδικασία.

Να καθορίσει ποιές συνέπειες είναι ενισχυτικές και ποιές όχι.

Να οδηγήσει στη βελτίωση της απόδοσης (Ormrod, 2003).

Μεγάλος αριθμός συγγραφέων έχει επιχειρήσει να προσδιορίσει τα βασικά χαρακτηριστικά της παρακίνησης. Τα δύο πιο κοινότερα, αναγνωρισμένα χαρακτηριστικά είναι η εσωτερική και η εξωτερική παρακίνηση.

Η εσωτερική παρακίνηση περιλαμβάνει προσωπικούς παράγοντες όπως ανάγκες, ενδιαφέροντα, περιέργεια και απόλαυση (Woolfolk, 2001). Όταν οι μαθητές είναι εσωτερικά παρακινημένοι αισθάνονται καλύτερα για τον εαυτό τους, απολαμβάνουν τις εμπειρίες της διαδικασίας της μάθησης, αντιλαμβάνονται βαθύτερα τα περιεχόμενα των μαθημάτων, επιμένουν στους στόχους τους (Carlton & Winsler, 1998), αναλαμβάνουν μια δραστηριότητα «για δικούς τους λόγους», επειδή η ίδια η δραστηριότητα τους επιβραβεύει (Woolfolk, 2001). Στην εσωτερική παρακίνηση, τα εγγενή κίνητρα έχουν το πλεονέκτημα ότι είναι μακροχρόνια και αυτοτροφοδοτούμενα. Από την άλλη πλευρά όμως μπορεί να είναι χρονικά αργά και οι προσπάθειες για την προώθηση των εγγενών κινήτρων να μην μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των μαθητών που έχουν ήδη διαμορφώσει προσωπικότητα οπότε να απαιτείται μια ποικιλία ενεργειών που να είναι ικανές για να κινητοποιήσουν διαφορετικού επιπέδου μαθητές (DeLong & Winter, 2002).

Ως εξωτερική παρακίνηση ορίζεται η θέληση για εμπλοκή σε μια δραστηριότητα επειδή οι εξωτερικοί παράγοντες «εγγυώνται» ανταμοιβές, κίνητρα ή τιμωρίες (Woolfolk, 2001) και περιλαμβάνει επίσης, τις γονικές προσδοκίες αλλά και τις προσδοκίες για τη μίμηση αξιόπιστων προτύπων (DeLong & Winter, 2002). Οι μαθητές που είναι εξωτερικά προσανατολισμένοι δεν υποστηρίζουν μόνιμες αλλαγές (Kohn, 1994). Συνήθως χρησιμοποιούν το ελάχιστο των δυνατοτήτων τους και προτιμούν τις πιο εύκολες σχολικές δραστηριότητες (Lumsden, 1994), στις οποίες συμμετέχουν για να λάβουν αμοιβή ή για να αποφύγουν την τιμωρία, όχι γιατί η ίδια η δραστηριότητα τους ενδιαφέρει σαν αυτοσκοπός αλλά μάλλον ενδιαφέρονται γι' αυτό που θα κερδίσουν (Woolfolk, 2001). Τα εξωγενή κίνητρα προκαλούν πιο εύκολα αλλαγές συμπεριφοράς με σχετικά μικρή προσπάθεια ή προετοιμασία και συχνά δεν απαιτείται οι μαθητές να έχουν πλούτο γνώσεων. Όμως κατά κανόνα δε λειτουργούν μακροπρόθεσμα επειδή στηρίζονται στις ανταμοιβές και στις ποινές και αν λείψουν αυτές, οι μαθητές χάνουν τα κίνητρά τους (DeLong & Winter, 2002).

Εξετάζοντας σε βάθος το έργο δημιουργικών ανθρώπων διαπιστώθηκε ότι ένας συνδυασμός εγγενών και εξωγενών κινήτρων επιφέρει την επιτυχία (Sternberg & Lubart, 1995). Στη διδασκαλία και τα ενδογενή αλλά και τα εξωγενή κίνητρα είναι σημαντικά αλλά τα ενδογενή αυξάνουν την αποτελεσματικότητα και είναι πιο επιθυμητά (Fulk & Montgomery-Grymes, 1994).

ΤΙ ΕΠΗΡΕΑΖΕΙ ΤΗ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ

Σχεδόν όλα τα παιδιά γεννιούνται με έμφυτη την παρώθηση για μάθηση (Wlodkowski & Jaynes, 1990). Τα βρέφη και τα μικρά παιδιά έχουν την περιέργεια να εξερευνήσουν τον «κόσμο τους» αλλά όσο μεγαλώνουν χάνουν αυτόν τον ενθουσιασμό και η μάθηση από απόλαυση μετατρέπεται σε αγγαρεία (Lumsden, 1994). Οι Wlodkowski και Jaynes (1990),

αναγνωρίζουν τέσσερις παράγοντες που επηρεάζουν την παρακινητική διάθεση των μαθητών για μάθηση: τον πολιτισμό, την οικογένεια, το σχολικό περιβάλλον και την ατομική υπόσταση του κάθε μαθητή.

Ο πολιτισμός επηρεάζει τη μαθητική παρακίνηση και περιλαμβάνει μια ομάδα εθνικών αξιών (θρησκεία, μύθοι, λαογραφία, λαϊκές παραδόσεις του πολιτισμού), εθνικές πολιτικές για την εκπαίδευση, το ρόλο των γονέων στη σχέση τους με την προετοιμασία των παιδιών τους για το σχολείο. Η κουλτούρα, σε βάθος, όχι μόνο επηρεάζει τα πιστεύω της οικογένειας για την αξία της εκπαίδευσης, αλλά μπορεί να επιδρά στο πώς οι ακαδημαϊκές προσδοκίες γίνονται κοινωνικοί από τους γονείς και πώς τις αντιλαμβάνονται τα παιδιά τους (Wlodkowski & Jaynes, 1990).

Ο Garrett (1995), θεωρεί ότι «η οικογένεια είναι ένα μικρό σχολείο» κάτι που καταδεικνύει το σημαντικό ρόλο της οικογένειας στην εκπαίδευση και στην παρώθηση των μαθητών. Οι γονείς φαίνεται να έχουν την κύρια επιρροή σ' ένα παιδί για να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον του για μάθηση. Υγιείς, αποτελεσματικές οικογένειες, παρουσιάζουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στα παιδιά τους και τα βοηθούν να πετύχουν στο σχολείο και στη ζωή (Wlodkowski & Jaynes, 1990). Όταν τα παιδιά μεγαλώνουν σ' ένα σπίτι που «ανατρέφει» μια αίσθηση της αυτοαξίας, της ικανότητας, της αυτονομίας, της αυτό-αποτελεσματικότητας, γίνονται ικανά να δεχθούν τις προκλήσεις για κάθε μάθηση (Lumsden, 1994). Τα παιδιά αναπτύσσουν και ενδυναμώνουν την εσωτερική παρακίνηση καθώς μορφοποιούνται σχέσεις εμπιστοσύνης με τους γονείς και αυτή η αίσθηση της συγγένειας τους οδηγεί να αισθάνονται άνετα ώστε να εξερευνούν το περιβάλλον και να μαθαίνουν (Carlton & Winsler, 1998). Οι γονείς επηρεάζουν θετικά την παρώθηση των παιδιών για μάθηση με το να καλοδέχονται τις ερωτήσεις τους, να τα οδηγούν σε πηγές γνώσης (π.χ. βιβλία) και να τα εμπλέκουν σε δραστηριότητες που μπορούν να βοηθήσουν στην επέκταση της περιέργειας (Lumsden, 1994). Αντίθετα πρέπει ν' αποφεύγουν τους εξωτερικούς αρνητικούς παράγοντες όπως τις απειλές, τις διορίες, τις απαιτητικές οδηγίες, τις καταπιεστικές αξιολογήσεις των αποδόσεων των παιδιών, τους επιβαλλόμενους στόχους επειδή περιορίζουν την εσωτερική παρακίνηση (Ryan & Deci, 2003).

Σε σχολικό επίπεδο οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την εμπλοκή των μαθητών στη σχολική διαδικασία και κατ' επέκταση στην παρακίνησή τους είναι:

Η σχολική ηγεσία. Η ηγεσία της εκπαίδευσης μπορεί να επηρεάσει τα επίπεδα της παρακίνησης με τη διαμόρφωση του διδασκαλικού κλίματος του σχολείου, το οποίο μορφοποιεί τις στάσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων προς την εκπαίδευση. Ένα θετικό «ψυχολογικό περιβάλλον» επηρεάζει ουσιαστικά την παρακίνηση και μπορεί να δημιουργηθεί με το σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών και προγραμμάτων που προσφέρουν στους μαθητές επιλογές και αμοιβές στους διδακτικούς στόχους (Maehr, 1991).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών για την πρόοδό τους στον τομέα της μαθητικής παρακίνησης είναι σπουδαίος. Είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και τους βοηθάει να λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά στην τάξη (Ανδρέου, 2009· Martin, 2006). Όσο υψηλότερη είναι η επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών, τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της επίδοσης των μαθητών (National Commission on teaching and America's Future, 1996, 1997). Η βελτίωση των εκπαιδευτικών τακτικών παίζει σπουδαίο ρόλο στο να αλλάζει τις μεθόδους διδασκαλίας και αυτές με τη σειρά τους να έχουν ένα θετικό αποτέλεσμα στη μάθηση των μαθητών (Borko & Putnam, 1995).

Η σχολική κουλτούρα. Η σχολική κουλτούρα αφορά στις αξίες και στους στόχους του σχολείου, ειδικά σ' εκείνους που σχετίζονται με τη μάθηση και στους τρόπους που αντανακλούν στις καθημερινές εμπειρίες των μαθητικών σχέσεων, στις πολιτικές του σχολείου και στις εφαρμογές των πολιτικών αυτών. Η σχολική κουλτούρα έχει άμεση και έμμεση επίδραση στους μαθητές. Όταν το σχολείο επιδεικνύει ξεκάθαρα τις επιδιώξεις για μάθηση, επιείκεια και προσωπική υποστήριξη στους μαθητές και φροντίζει για ισότιμες ευκαιρίες τότε οι μαθητές ανταποκρίνονται πιο διερευνητικά και αποτελεσματικά, με μια αίσθηση ταύτισης με το σχολείο και τις αξίες του (Frydenberg et al., 2005).

Η συμμετοχή και η συνεργασία των γονέων. Τα οφέλη των θετικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας δεν αμφισβητούνται. Η συζήτηση των γονέων με τα παιδιά για την εκπαίδευσή τους και την εμπλοκή τους στη σχολική διαδικασία, συνεισφέρει στην ουσιαστική και συναισθηματική δέσμευση των μαθητών και την επικέντρωσή τους περισσότερο στη γνώση (Frydenberg et al., 2005).

Η οργάνωση του σχολείου με προσανατολισμό τη μάθηση. Η δομή της οργάνωσης του σχολείου πρέπει να περιλαμβάνει χαρακτηριστικά μάθησης που ενθαρρύνουν τη μαθητική παρακίνηση και την εμπλοκή στη σχολική διαδικασία. Το πρόγραμμα του σχολείου πρέπει να προσφέρει επιλογές και να σχεδιάζεται έτσι ώστε οι μαθητές να λαμβάνουν πρακτικές και επαγγελματικές γνώσεις που θα έχουν περιεχόμενο συνδεδεμένο με τον κόσμο έξω από το σχολείο. Σημαντική είναι η διευθέτηση της σχέσης εκπαιδευτικού-τάξης ώστε να επιτρέπεται στους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν καλύτερα την προσωπική τους αντίληψη για κάθε μαθητή (Frydenberg et al., 2005).

Οι εσωτερικές διαθέσεις του κάθε μαθητή για να παρακινηθεί είναι μία μέτρηση των στάσεων του καθενός για μάθηση. Η ένταση αυτών των διαθέσεων μπορεί να αυξηθεί ή να μειωθεί εξαρτώμενη από τη συνεργασία διαφόρων παραγόντων, όπως:

Την αυτό-εκτίμηση που είναι η προσωπική κρίση της αξίας. Για να αυξηθεί χρειάζεται το αίσθημα της αυτό-αξίας ως αποτέλεσμα της επιτυχημένης εμπλοκής σε προκλήσεις. Η αυτό-εκτίμηση μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από τα ατομικά επίπεδα της αυτοπεποίθησης, της ευχαρίστησης των καθημερινών δραστηριοτήτων και της παρώθησης για νέες εμπειρίες (Alpay, 2000). Η πρόοδος στην αυτό-εκτίμηση των μαθητών μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων και /ή στη διαπροσωπική τους συμπεριφορά (Ehrman, 1996a).

Την αυτό-αποτελεσματικότητα που είναι ο βαθμός με τον οποίο οι μαθητές σκέφτονται ότι έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις για μάθηση. Όσο μεγαλώνει η αποτελεσματικότητα, αυξάνονται οι προσδοκίες για καλύτερα σχολικά αποτελέσματα αλλά και η προθυμία για περισσότερη συμμετοχή στις εκπαιδευτικές προκλήσεις μέσα από μία παρακινητική διάθεση (Ehrman, 1996a).

Τον αυτό-προσδιορισμό που δίνει τη δυνατότητα για αυτόνομες αποφάσεις, όπου η αυτονομία είναι ένας σημαντικός σύνδεσμος με την παρακίνηση (Ryan & Deci, 2003).

Την αυτό-αντίληψη που είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την επίδοση του κάθε μαθητή επειδή προσδιορίζει τις προσωπικές επιλογές των στόχων του καθενός (Eccles et al., 1998).

Πρέπει επίσης να αναφερθούμε στη δύναμη της θέλησης, στους στόχους ζωής και στην πνευματική σταθερότητα που χαρακτηρίζουν κάθε μαθητή και συμβάλλουν στην αυτό-παρακίνησή του.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ

Οι ικανότητες των εκπαιδευτικών στο να παρακινήσουν τους μαθητές τους θα μπορούσε να είναι ο κεντρικός άξονας της αποτελεσματικής διδασκαλίας και έκβασης των σχολικών αποτελεσμάτων (Dornyei, 2001b). Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή επηρεάζει ουσιαστικά τη μαθητική παρακίνηση (Frydenberg et al., 2005), δίνοντας έμφαση στην ανάγκη για αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό ανάμεσα στον κάθε εκπαιδευτικό και στους μαθητές του (Alison, 1993).

Οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για το ρόλο του «ως δάσκαλος», είναι παράγοντας-κλειδί για τη λειτουργία των μαθητών στο σχολείο επειδή επηρεάζει τη φύση της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μια βαθειά κατανόηση αυτής της θεμελιώδους δυναμικής του δικού τους, προσωπικού ρόλου στη μαθητική παρακίνηση, βρίσκονται στην πλεονεκτική θέση της δημιουργίας ενός κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης στη σχολική τάξη που ενθαρρύνει τους μαθητές να έχουν κίνητρα για νέες γνώσεις και να επιμένουν στην προσπάθεια να κερδίσουν την εποικοδομητική εμπλοκή τους στη σχολική διαδικασία, επιδιώκοντας υψηλές επιδόσεις (Eccles et al., 1998).

Ο Hargreaves (1975), θεωρεί ότι ο τύπος της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, οι συνήθειες του, η βαθειά γνώση και η επαγγελματική εκπαίδευσή του είναι τα σπουδαιότερα

χαρακτηριστικά που επιδρούν στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και εκτελούν το ρόλο τους. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι συσχετισμένη θετικά ή αρνητικά με τη μαθητική παρακίνηση, με τους μαθητές να πιστεύουν ότι περισσότερο τους ωθεί στην έλλειψη κινήτρων παρά τους παρακινεί. Συχνά οι μαθητές αποθαρρύνονται όταν δέχονται σαρκαστικά, επιθετικά ή απαθή σχόλια. Οι συνέπειες της απάθειας του εκπαιδευτικού ή της έλλειψης βοήθειας δεν είναι μόνο επιζήμια για τη μάθηση αλλά μπορεί να εμποδίσει ή να καταστείλει τη μαθητική παρακίνηση (Gorham & Christophel, 1992). Όταν ο εκπαιδευτικός είναι υποστηρικτικός και δίνει έμφαση σε οργανωμένους ακαδημαϊκούς στόχους, τότε οι μαθητές είναι ικανοποιημένοι, έχουν προσωπική ανάπτυξη και επιτυχημένες σχολικές επιδόσεις. Όσο υψηλότερες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την απόδοση των μαθητών τους τόσο μεγαλύτερη είναι η ώθηση και η παροχή κινήτρων για μάθηση. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται αυτές τις προσδοκίες, δοκιμάζουν τις εμπειρίες των νέων γνώσεων που τους προσφέρονται, με υψηλή την αίσθηση της αυτοεκτίμησής τους και της ικανότητάς τους, με αποτέλεσμα να πετυχαίνουν περισσότερο στις προσπάθειές τους (Eccles et al., 1998).

Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συμβάλλει σημαντικά στη μαθητική παρακίνηση. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό το αίσθημα της αποτελεσματικότητας δημιουργούν ευχάριστες διδασκαλικές εμπειρίες, υποστηρίζουν την αυτονομία των μαθητών και τους προσφέρουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς με χαμηλότερη αποτελεσματικότητα που φαίνεται να κατέχουν έναν κηδεμονικό προσανατολισμό που προκαλεί μια πεσιμιστική όψη της μαθητικής παρακίνησης, δίνοντας έμφαση στον αυστηρό έλεγχο της συμπεριφοράς στην τάξη και βάση στην εξωτερική παρακίνηση και όχι στην εσωτερική παρώθηση των μαθητών για μελέτη (Deci et al., 1981· Woolfolk & Hoy, 1990). Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα κλίμα στην τάξη που φροντίζει για την παρακίνηση όλων των μαθητών, ενθαρρύνοντας ακόμα και τους πιο δύσκολους και απαρακίνητους να συμμετέχουν, αλλά κυρίως προωθεί τη μαθητική αντίδραση στην οποιαδήποτε αποτυχία με προσαρμοστικό και λειτουργικό τρόπο (Eccles et al., 1998).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να εξασφαλίζει την πολυσήμαντη μάθηση, προσωπικά, για κάθε μαθητή του και με διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας να προκαλεί και να παρατείνει το ενδιαφέρον τους. Μια ευχάριστη και υποστηρικτική ατμόσφαιρα στην τάξη είναι σημαντική γιατί οι μαθητές αισθάνονται ότι ανήκουν σ' αυτήν την τάξη και συμμετέχουν με περισσότερη όρεξη στη διαδικασία της μάθησης.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Οι κινήσεις για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, παγκοσμίως, θέτουν φιλόδοξους στόχους για τις μαθητικές επιδόσεις. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται αποτελεσματικά να είναι κοινωνοί, όχι μόνο για την εξασφάλιση της αντίληψης και κατανόησης των μαθητών αλλά κυρίως, για την παρακίνησή τους να συμμετέχουν στις σχολικές διαδικασίες και να επιζητούν τη μάθηση. Και για να μπορέσουν να ανταποκριθούν σ' αυτήν την πρόκληση, χρειάζεται να έχουν μια ισχυρή θεωρητική κατανόηση της ιδέας της μαθητικής παρακίνησης. Αυτό μπορεί να συμβεί μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη, με το σχεδιασμό ειδικών καινοτόμων προγραμμάτων που θα τους παρέχουν πληροφορίες και διάφορες στρατηγικές για την παρακίνηση των μαθητών και θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τα εξής:

Το βαθύτερο θεωρητικό πλαίσιο της μαθητικής παρακίνησης.

Πώς επηρεάζονται τα κίνητρα των μαθητών από τις πρακτικές στην τάξη.

Με ποιό τρόπο η βελτίωση των κινήτρων για τους μαθητές εντείνει τη δέσμευσή τους για μάθηση.

Πώς να μαθαίνουν μεθόδους που θα βοηθούν στην παρακίνηση όλων των μαθητών.

Εν κατακλείδι, αποτελεσματικά σχολεία και αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί υπάρχουν, όπου υπάρχει ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης που δεν εξελίσσει μόνο τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών αλλά εστιάζει επίσης στη μαθητική παρακίνηση σα μία κεντρική παράμετρο της αποτελεσματικής εκπαίδευσης (Ames, 1990).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alison, J. (1993). *Not bothered? Motivating reluctant language learners in key Stage 4*: London: CILT.

Alpay, E. (2000). Self-concept and self-esteem. London: The Department of Chemical Engineering and Chemical Technology, Imperial College of Science, Technology, and Medicine. Διαθέσιμο στο: http://www.imperial.ac.uk/chemicalengineering/common_room/files/PsychEd_6.pdf. Ανακτήθηκε στις 29/11/10.

Ames, C. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, 91(3), 409-421.

Ανδρέου, Α. (2009). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η σχέση της με την αυτό-αποτελεσματικότητα και τις αντιλήψεις τους για την παρακίνηση των μαθητών*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Βόλος.

Borko, H., & Putnam, R. (1995). Expanding a teachers' knowledge base: a cognitive psychological perspective on professional development. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp.35-65). New York: Teachers College Press.

Carlton, M., & Winsler, A. (1998). Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 159-166.

DeLong, M., & Winter, D. (2002). *Learning to Teaching and Teaching to Learn Mathematics: Resources for Professional Development*, Mathematical Association of America, p.163.

Deci, E., Schwartz, A., Sheinman, L., & Ryan, R. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.

Dornyei, Z. (2001b). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Eccles, J., Wigfield, A., Barber, B., & Roeser, R. (1998). School and non-school influences on motivation and achievement. Διαθέσιμο στο: <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles98p.pdf>. Ανακτήθηκε στις 28/11/10.

Ehrman, E. (1996a). An exploration of adult language learner motivation, self efficacy, and anxiety. In Oxford, R. (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the New Century*(pp.103-131). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Frydenberg, E., Ainley, M., & Russell, V. (2005). Student motivation and engagement. *Schooling Issues Digest*. Διαθέσιμο στο: http://www.dest.gov.sectors/school_education/publications_resources/schooling_issues_digest/schooling_issues_digest_motivation_engagement.htm. Ανακτήθηκε στις 30/11/10.

Fulk, B., & Montgomery-Grymes, D. (1994). Strategies to Improve Student Motivation. *Intervention in School & Clinic*, 30(1), 28-33.

Garrett, S. (1995). America's Smallest Schools: Families. *Vital Speeches of the Day*, 61 (24), 742-749.

Gorham, J., & Christophel, D. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40, 239-252.

Hargreaves, D. (1975). *Interpersonal relations and education*. London: Routledge & Kegan Paul.

Kohn, A. (1994). *The Risks of Rewards*. Urbana: Educational Resources Information Center.

Λακασάς, Α. «Πιέζομαι, έχω άγχος, θυμώνω...», εφημ. *Η Καθημερινή* (Αθήνα), 30/3/2008, σ.4.

Lumsden, L. (1994). Student motivation to learn. *Emergency Librarian*, 22(2), 31-32.

Maehr, M. (1991). "Changing the Schools: A Word to School Leaders about Enhancing Student Investment in Learning". Paper presented at the annual meeting American Educational Research Association. ED 333566.

Martin, A. (2003). Motivating students to learn. *Inpsych*, June, 32-34.

Martin, A. (2006). The Relationship Between Teachers' Perceptions of Student Motivation and Engagement and Teachers' Enjoyment of and Confidence in Teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 73-93.

National Commission on teaching and America's Future, (1996,1997). *What matters most: teaching for America's future*. New York: Author.

Ormrod, J. (2003). *Educational psychology: Developing the learners* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Ryan, M., & Deci, L. (2003). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. In Porter W. L., Bigly, A. & Steers, M. (Eds.), *Motivation and Work Behavior*, 7th Ed., McGraw-Hill & Irwin Book Company, Boston.

Sternberg, R., & Lubart, T. (1995). *Defying the Crowd: Cultivating in a Culture of Conformity*. New York: The Free Press.

Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Woolfolk, A., & Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.

Wlodkowski, R., & Jaynes, J. (1990). *Eager to Learn: Helping Children Become Motivated and Love Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.