

ΜΑΙΡΗ ΑΠΟΣΤΟΛΟΥ*

**Η ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΣΤΟΧΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ,
ΚΑΙ ΟΧΙ ΜΟΝΟ ΕΠΙΔΟΣΗΣ, ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ****

«Δεν μπορώ να ενδιαφερθώ γι' αυτό το μάθημα,
γιατί πρέπει να πάρω έναν καλό βαθμό».

(Lin, McKeachie, & Kim, 2003, p. 252)

Θα ήθελα να ξεκινήσω την πραγματεύση αυτού του θέματος παραθέτοντας ορισμένες από τις πολλές αναφορές που αφορούν στην έννοια του κινήτρου. Η πρώτη επισημαίνει ότι: «Υπάρχουν τρία πράγματα να θυμόμαστε για την εκπαίδευση. Το πρώτο είναι κίνητρα. Το δεύτερο είναι κίνητρα. Το τρίτο είναι κίνητρα» (Terrell H. Bell, όπ. αναφ. στο Ames, 1990a), η δεύτερη ότι: «Δεν μπορείς να ανεβάσεις κάποιον σε μια σκάλα παρά μόνο αν ο ίδιος θέλει να την ανέβει λιγάκι» (Andrew Carnegie), η τρίτη ότι: «Δεν υπάρχει τίποτα σε μια κάμπια που σου λέει ότι πρόκειται να γίνει μια πεταλούδα» (R. Buckminster Fuller) και η τέταρτη ότι: «Κίνητρο είναι όταν τα όνειρά σου φοράνε ρούχα εργασίας» (Benjamin Franklin).

Το θέμα της κινητοποίησης της συμπεριφοράς, ή των κινήτρων της συμπεριφοράς, όπως έχει επικρατήσει να λέγεται, είναι ένα δυναμικό και διαρκώς εξελισσόμενο γνωστικό πεδίο της Ψυχολογίας. Στην πορεία της θεωρητικής και

* Η Μαίρη Αποστόλου είναι επίκουρη καθηγήτρια στον Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

** Η παρούσα εργασία αποτελεί εκτενέστερη εκδοχή της εισήγησης που παρουσιάστηκε στα πλαίσια της Ημερίδας, που διοργανώθηκε από τον Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας -Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με θέμα: «Χρήστος Φραγκός Όψεις της εκπαίδευσης στην Ελλάδα της μεταπολίτευσης» (Ιωάννινα, 24/4/2015).

ερευνητικής του εξέλιξης, σηματοδεύτηκε από θεωρητικές μετατοπίσεις, όπως η μετακίνηση από τις μηχανιστικές προσεγγίσεις στις γνωστικές και κοινωνικο-γνωστικές, από νέες θεωρίες, όπως η θεωρία των αιτιακών αποδόσεων, η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού και η θεωρία Προσδοκία Χ Αξία, και από εννοιολογικές κατασκευές, όπως αυτές της αυτοαποτελεσματικότητας και της επάρκειας, καθώς επίσης και από καινούργιες ερευνητικές κατευθύνσεις, όπως τα εμπειρικά ευρήματα ότι ο έπαινος, μερικές φορές, είναι δυνατό να μειώσει την κινητοποίηση και η εποικοδομητική κριτική να την αυξήσει και ότι συναισθηματικές αντιδράσεις και παροχή βοήθειας από την πλευρά των εκπαιδευτικών, που στόχο έχουν να βοηθήσουν τα παιδιά, μπορεί να έχουν τα αντίθετα αποτελέσματα αναφορικά με τις αντιλήψεις που δημιουργούν για την ικανότητά τους να ανταποκριθούν μόνα τους (Schunk, 2004, Ormrod, 2006, Meece, Anderman, & Anderman, 2006). Ενδεικτικά σημειώνεται, επίσης, ότι υπάρχει πρόσφατη ερευνητική μαρτυρία αναφορικά με το ότι το πλαίσιο στο οποίο δίνονται οι ανταμοιβές επηρεάζει το πώς βιώνονται από τις μαθήτριες και τους μαθητές, μια και είναι δυνατό να δοθούν είτε με ελεγκτικό είτε με πληροφοριακό τρόπο. Έτσι, ανταμοιβές που δίνονται με στόχο να ελέγξουν τη συμπεριφορά είναι δυνατό να επιδράσουν αρνητικά στην αίσθηση του αυτοπροσδιορισμού, ενώ ανταμοιβές που στόχο έχουν να μεταβιβάσουν πληροφορίες για την επάρκεια είναι δυνατό να επιδράσουν θετικά στις μαθήτριες και τους μαθητές (Lai, 2011).

Στις μέρες μας ένα ογκώδες ερευνητικό σώμα έχει συσσωρευτεί που δίνει πληροφορίες για τους παράγοντες που είναι δυνατό να επηρεάσουν την κινητοποίηση των μαθητριών και των μαθητών και τις συνέπειες που αυτή μπορεί να έχει στο συναίσθημα, στη γνωστική επεξεργασία και στη συμπεριφορά τους. Γνωρίζουμε όμως πολύ λιγότερα για το πώς αυτή η γνώση μπορεί να εφαρμοστεί με έγκυρο τρόπο στη σχολική τάξη και το σχολείο. Αυτό που συνήθως γίνεται είναι η πληροφόρηση των εκπαιδευτικών για τη θεωρητική και ερευνητική γνώση που έχει αποκτηθεί και η συγγραφή άρθρων και εγχειριδίων πάνω στο θέμα με την ελπίδα ότι μία τέτοια προσέγγιση θα επηρεάσει τις πρακτικές διδασκαλίας (Maehr & Midgley, 1991). Η Ames (1990a) υποστήριξε ότι, αναφορικά με την κινητοποίηση των μαθητριών/μαθητών, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε σίγουρα να γνωρίζουν συναφείς έννοιες, αρχές και θεωρίες. Θα πρέπει όμως, να είναι, επίσης, ενήμεροι για το πώς αυτή η γνώση σχετίζεται με τη σχολική τάξη και τον διδακτικό τους ρόλο και πώς θα την αξιοποιήσουν, όταν διαχειρίζονται θέματα που σχετίζονται με την κινητοποίηση και όταν παίρνουν αποφάσεις που αφορούν στη διδασκαλία.

Σύμφωνα με τους Maehr and Midgley (1991), στο παρελθόν έχουν γίνει σποραδικά προσπάθειες να σχεδιαστούν προγράμματα για την ενδυνάμωση της κινητοποίησης των μαθητριών και των μαθητών. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '60, δεδομένης τόσο της εποχής όσο και του θεωρητικού προσανατολισμού που κατηύθυνε την εργασία των ερευνητών, αυτά τα προγράμματα έδιναν έμφαση στη δημιουργία μιας μόνιμης και διαρκούς αλλαγής στα άτομα. Έτσι, παιδιά που θεωρούνταν ότι δεν είχαν κίνητρα για μάθηση παρακολουθούσαν ειδικά προγράμματα που λειτουργούσαν έξω από το πλαίσιο της τάξης ή του σχολείου και στόχευαν σε μία ατομική αλλαγή και, παρά το γεγονός ότι ο ρόλος του πλαισίου ή του περιβάλλοντος μάθησης, συμπεριλαμβανομένων του σχολείου και της σχολικής τάξης, μπορεί να μην αγνοούνταν, σίγουρα δεν αποτελούσαν την εστία του ενδιαφέροντος αυτών των προγραμμάτων. Η άποψη που έχει εκφραστεί για τέτοιου είδους προγράμματα είναι ότι έδιναν την εντύπωση ότι θα μπορούσαν να επηρεάσουν την κινητοποίηση για επίτευξη με τη βοήθεια ενός ψυχοθεραπευτικού προγράμματος που θα ήταν ικανό να αντιστρέψει την αναπτυξιακή πορεία και ιστορία των ατόμων.

Η θεωρητική και συνακόλουθη ερευνητική μετατόπιση της Ψυχολογίας από τις μπηχεδιοριστικές στις γνωστικές και κοινωνικο-γνωστικές προσεγγίσεις, κυρίως μετά τη δεκαετία του '60, ενίσχυσε την εστίαση της προσοχής στη σημασία του πλαισίου μάθησης. Έτσι, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '70, οι προσεγγίσεις που στόχευαν στο να επιδράσουν στην κινητοποίηση για επίτευξη μετατοπίστηκαν και στράφηκαν σε προσπάθειες αλλαγής της κατάστασης, δηλαδή του περιβάλλοντος μάθησης. Προγράμματα που εστίαζαν στην αλλαγή της κινητοποίησης λειτούργησαν μέσα στο πλαίσιο του σχολείου, θεωρώντας ότι αυτή η αλλαγή βρισκόταν σε συνάρτηση με το πλαίσιο μάθησης. Σύμφωνα με την άποψη αυτών των ερευνητών, η κινητοποίηση επηρεάζεται σημαντικά από τον τρόπο που το άτομο νοηματοδοτεί μία κατάσταση, και αυτά τα προσωπικά συστήματα νοηματοδότησης στους χώρους της σχολικής τάξης και του σχολείου, με τη σειρά τους, επηρεάζονται από τη δομή του περιβάλλοντος μάθησης, από τις στρατηγικές διδασκαλίας και τις εκπαιδευτικές συνήθειες και πρακτικές. Έτσι, έγινε ένα πρώτο και σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση του σχεδιασμού της διδασκαλίας και της σχολικής εκπαίδευσης με τέτοιο τρόπο που να αυξάνονται οι πιθανότητες ενδυνάμωσης της κινητοποίησης για επίτευξη (Maehr, 1974, Maehr & Midgley, 1991).

Το ενδιαφέρον για τη δημιουργία προγραμμάτων, που είχαν πρόθεση να ενδυναμώσουν την μαθητική κινητοποίηση παίρνοντας υπόψη τους τη σημασία και την επίδραση του άμεσου περιβάλλοντος, αυξήθηκε κατά τη διάρκεια της

δεκαετίας του '80 και στα χρόνια που ακολούθησαν. Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, η εμφάνιση των γνωστικών και κοινωνικο-γνωστικών θεωριών για τα κίνητρα και την επίτευξη ενίσχυσε την εστίαση της προσοχής στη σημασία του πλαισίου μάθησης. Ένα τέτοιο πρόγραμμα παρέμβασης στη σχολική τάξη είναι και αυτό που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια. Το εμπνεύστηκε και το δημιούργησε η Carole Ames (Ames & Archer, 1988, Ames, 1990b, 1992a, 1992b) αξιοποιώντας την έρευνα της Epstein (1989) για τις οικογενειακές δομές που επηρεάζουν την κινητοποίηση των παιδιών στο σπίτι τους. Το πρόγραμμα στηρίχθηκε στην άποψη ότι το ψυχολογικό περιβάλλον της σχολικής τάξης και του σχολείου δεν αποτελεί μόνο ένα ενδιαφέρον αξιοπερίεργο, αλλά μία μεταβλητή που συνδέεται σημαντικά με την κινητοποίηση των παιδιών και την επίτευξη (Maehr & Midgley, 1991). Η προσπάθεια για τη δημιουργία του στη δεκαετία του '90 βασίστηκε σε τέσσερα βασικά στοιχεία. Το πρώτο ήταν ότι το σημείο εστίασης βρίσκεται σε στόχους που αποτελούν πρωταρχικό προάγγελο της κινητοποίησης. Το δεύτερο ήταν η άποψη ότι το ψυχολογικό περιβάλλον της τάξης καθορίζει ποιοτικές διαφορές στους στόχους που υιοθετούνται και επιδιώκονται από τα παιδιά. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται το νόημα και τον σκοπό του πλαισίου επίτευξης με διαφορετικούς τρόπους, και αυτές οι αντιλήψεις επηρεάζουν τους στόχους που υιοθετούν και συνακόλουθα την ποιότητα της κινητοποίησής τους. Το τρίτο ήταν η εξακρίβωση σημαντικών διαστάσεων στη σχολική τάξη που παίζουν ρόλο στη δημιουργία διαφορετικών βαθμών έμφασης σε διαφορετικούς στόχους επίτευξης, και το τέταρτο ήταν μία συστηματική προσπάθεια αυτές οι θεωρητικές απόψεις να μεταφραστούν σε συγκεκριμένες στρατηγικές για την οργάνωση και τη διαχείριση της σχολικής τάξης (Maehr & Midgley, 1991). Ο πυρήνας λοιπόν για τη δημιουργία αυτού του προγράμματος, που στοχεύει στην ενδυνάμωση της κινητοποίησης των μαθητριών και των μαθητών, ήταν η θεωρητική και ερευνητική εργασία που εστίασε στο ρόλο που οι στόχοι, οι προθέσεις και οι επιδιώξεις ενός ατόμου παίζουν, όταν συμμετέχει σε δραστηριότητες μάθησης. Η θεωρητική προσέγγιση που εστιάζει στην μελέτη αυτών των δεμάτων είναι η θεωρία των στόχων επίτευξης (achievement goal theory).

Η θεωρία των στόχων επίτευξης

Η θεωρία των στόχων επίτευξης (Elliot, 1999, 2005, Elliot & McGregor, 2001, Elliot & Murayama, 2008) είναι μία από τις πλέον σημαντικές και σύγχρονες στη φιλοσοφία των κινήτρων. Η σημαντικότητά της οφείλεται, εν μέρει, στην άποψη ότι η κινητοποίηση περιστρέφεται γύρω από την πραγματοποίηση

στόχων, επηρεάζοντας τις επιλογές που τα άτομα κάνουν και τις συνέπειες που θεωρούν ενισχυτικές ή τιμωρητικές. Οι στόχοι επηρεάζουν, επίσης, και τη γνωστική επεξεργασία. Επηρεάζουν, για παράδειγμα, το βαθμό που τα παιδιά ασχολούνται γνωστικά με διάφορα έργα και τις γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν προκειμένου να μελετήσουν και να μάθουν (Ormrod, 2006a). Ένας άλλος λόγος, ο οποίος καθιστά τη θεωρία των στόχων επίτευξης ένα από τα επικρατέστερα ερευνητικά πλαίσια της κινητοποίησης, είναι η έμφαση που δίνει στους τρόπους με τους οποίους το πλαίσιο επιδρά στους στόχους επίτευξης, στο πώς χαρακτηριστικά της κατάστασης επίτευξης, όπως η επανατροφοδότηση της επίδοσης, οι τρόποι ομαδοποίησης των παιδιών και αμοιβών στην τάξη και οι πολιτισμικές αξίες, επηρεάζουν τους στόχους που τα άτομα υιοθετούν (Urdu, 2010). Οι Meece, Anderman, and Anderman (2006) τόνισαν ότι αυτή η θεωρία μας βοηθά να αναλύσουμε το πώς διαφορετικές δομές στη σχολική τάξη και στο πλαίσιο του σχολείου επηρεάζουν την κινητοποίηση και τη μάθηση.

Η θεωρία των στόχων επίτευξης εξετάζει δύο κατηγορίες στόχων: τους προσωπικούς στόχους επίτευξης (personal achievement goals) ή προσωπικούς προσανατολισμούς στόχων (personal goal orientations) και τις δομές στόχων (goal structures) σε περιβάλλοντα επίτευξης, όπως είναι η σχολική τάξη και το σχολείο (Ames, 1992a, Kaplan, Middleton, Urdu, & Midgley, 2002, Anderman, Patrick, Hruda, & Linnenbrink, 2002, Meece et al., 2006, Wolters & Daugherty, 2007, Ohtani, Okada, Ito, & Nakaya, 2013).

Προσωπικοί στόχοι επίτευξης

Ως προσωπικός στόχος επίτευξης ορίζεται ο συγκεκριμένος στόχος που ένα άτομο προσπαθεί να πετύχει σε ένα πλαίσιο επίτευξης, όπως η σχολική τάξη ή το σχολείο (Urdu, 2010, Ohtani et al., 2013). Είναι το «γιατί» ένα άτομο ασχολείται με μία δραστηριότητα, οι λόγοι για τους οποίους προσπαθεί και θέλει να πετύχει (Kaplan et al., 2002, Guan, 2004), είναι ο σκοπός που μία μαθήτρια/ένας μαθητής επιδιώκει να πετύχει σε ένα περιβάλλον που σχετίζεται με την επάρκεια (Maehr, 1989, Dweck, 1992, Ames, 1992a, Elliot, 1997). Η έννοια της επάρκειας (competence) αποτελεί τον εννοιολογικό πυρήνα αυτής της θεωρητικής προσέγγισης. Αυτό σημαίνει ότι, όταν ένα άτομο κινητοποιείται προκειμένου να πετύχει κάτι, προσπαθεί να ικανοποιήσει την ανάγκη για επάρκεια και εστιάζει το ενδιαφέρον της/του στους συγκεκριμένους τύπους επάρκειας για τους οποίους προσπαθεί σε ένα δεδομένο πλαίσιο επίτευξης (Elliot, 1999, 2005, Barron, Baranick, & Finney, 2006). Η επάρκεια είναι δυνατό να οριστεί με διαφορετικούς τρόπους, και, ως εκ τούτου, τα κριτήρια που χρησιμοποιούμε

για να την κρίνουμε και να την αξιολογήσουμε είναι ουσιαστικά για τη θεωρία των στόχων επίτευξης. Για το περιβάλλον του σχολείου και της σχολικής τάξης η παραπάνω επισήμανση είναι πολύ σημαντική, επειδή τα πλαίσια επίτευξης διαφέρουν ως προς τα κριτήρια και τα πρότυπα αξιολόγησης που υιοθετούν αναφορικά με την ικανότητα και την επάρκεια (Meece et al., 2006).

Σε σχέση με τους προσωπικούς στόχους επίτευξης, η αρχική θεωρητική και ερευνητική εργασία εστίασε σε δύο στόχους, οι οποίοι ήταν ο *στόχος επίδοσης* (performance goal) και ο *στόχος μάθησης* (learning goal) (Dweck, 1986, Dweck & Leggett, 1988, E. S. Elliot & Dweck, 1988, Ames & Archer, 1988, Elliot, 1999). Ορισμένοι ερευνητές ονόμασαν με διαφορετικό τρόπο τον καθένα από αυτούς τους δύο τύπους στόχων. Έτσι, ο *στόχος επίδοσης* ονομάστηκε από τον Nicholls (1984) *στόχος συμμετοχής του εγώ* (ego-involvement goal) και από τους Maehr and Midgley (1991) *στόχος εστιασμένος στην ικανότητα* (ability-focused goal). Ο *στόχος μάθησης* έχει ονομασθεί από τον Nicholls (1984) *στόχος συμμετοχής στο έργο* (task-involvement goal), από τους Maehr and Midgley (1991) *στόχος εστιασμένος στο έργο* (task-focused goal), και από τις Ames and Archer (1988) και Elliot (1999) *στόχος κατάκτησης* (mastery goal). Παρά το γεγονός ότι έχει υπάρξει συζήτηση αναφορικά με το αν οι προαναφερθείσες δύο ομάδες εννοιών αντιπροσωπεύουν παρόμοιες εννοιολογικές κατασκευές, οι περισσότεροι ερευνητές στις μέρες μας έχουν συμφωνήσει ότι αυτό είναι δυνατό εξ αιτίας της σημαντικής θεωρητικής επικάλυψης που υπάρχει ανάμεσά τους (Meece et al., 2006). Η Ames (1992a), υποστήριξε, για παράδειγμα, ότι οι προαναφερθείσες δύο ομάδες εννοιών είναι δυνατό να ενοποιηθούν πάνω σε μία θεωρητική βάση ως *στόχος επίδοσης* και *στόχος κατάκτησης*. Στο παρόν κείμενο θα γίνει χρήση του όρου *στόχος μάθησης* αντί του όρου *στόχος κατάκτησης*.

Ο προσανατολισμός σε έναν στόχο επίδοσης αντιπροσωπεύει την προσπάθεια του ατόμου να εστιάσει στο να είναι καλύτερο από άλλα άτομα και να χρησιμοποιεί κοινωνικά κανονιστικά κριτήρια προκειμένου να κρίνει την επάρκεια, την ικανότητα και την επίδοσή του. Σε μία τέτοια περίπτωση, το άτομο θεωρεί ότι πετυχαίνει όταν τα καταφέρνει καλύτερα από άλλες/άλλους σε ένα πλαίσιο επίτευξης που υιοθετεί συγκριτικά κριτήρια επάρκειας. Σε αντίθεση, ένας προσανατολισμός σε στόχο μάθησης αντιπροσωπεύει την προσπάθεια του ατόμου να εστιάσει στην ανάπτυξη και βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του, στην κατανόηση του υλικού μάθησης, στην πετυχημένη ανταπόκριση σε προκλητικά έργα. Σε μία τέτοια περίπτωση, το άτομο θεωρεί ότι πετυχαίνει όταν βελτιώνει τον εαυτό της/του και αντλεί ικανοποίηση και ευχα-

ρίστηση από το ενδιαφέρον και την πρόκληση που αποτελούν εγγενή χαρακτηριστικά ενός έργου ή μιας δραστηριότητας μάθησης (Meese et al., 2006). Επομένως, ο προσανατολισμός σε ένα στόχο επίδοσης σημαίνει ότι το άτομο υιοθετεί διαπροσωπικά κριτήρια επάρκειας, ενώ ο προσανατολισμός σε ένα στόχο μάθησης σημαίνει ότι το άτομο υιοθετεί ενδοπροσωπικά κριτήρια επάρκειας.

Τα τελευταία χρόνια, ορισμένοι ερευνητές (Elliot & McGregor, 2001, Elliot & Murayama, 2008) έκαναν τη διάκριση ανάμεσα σε δύο τύπους στόχων επίδοσης και δύο τύπους στόχων μάθησης. Έτσι, προτάθηκαν δύο στόχοι επίδοσης: οι στόχοι επίδοσης-προσέγγισης (performance-approach goals) που εστιάζουν στη θετική διαπροσωπική σύγκριση και στην απόκτηση θετικών κρίσεων για την επάρκεια, και οι στόχοι επίδοσης-αποφυγής (performance-avoidance goals) που εστιάζουν στην αποφυγή αρνητικής διαπροσωπικής σύγκρισης και στην αποφυγή απόκτησης αρνητικών κρίσεων για την επάρκεια. Παρόμοια, προτάθηκαν δύο στόχοι μάθησης: ο ένας είναι οι στόχοι μάθησης-προσέγγισης (mastery-approach goals) που εστιάζουν στην ανάπτυξη της προσωπικής επάρκειας μέσα από την ουσιαστική κατανόηση, την μάθηση και την κατάκτηση της γνώσης. Όταν ένα άτομο υιοθετεί ένα τέτοιο στόχο επίτευξης, εστιάζει στην επιθυμία του να βελτιώσει τη μάθησή του αναφορικά με ένα έργο ή μία δραστηριότητα, να βελτιώσει προηγούμενα επίπεδα επίδοσης, να καταφέρει να πετύχει πράγματα που θεωρεί ότι ανταποκρίνονται στο προσωπικό δυναμικό μάθησης που το ίδιο αντιλαμβάνεται ότι διαθέτει. Ο άλλος είναι οι στόχοι μάθησης-αποφυγής (mastery-avoidance goals) που εστιάζουν στην αποφυγή παρανοήσεων και ανικανότητας μάθησης. Στην περίπτωση υιοθέτησής τους, ένα άτομο είναι δυνατό να εστιάσει στην επιθυμία του να μην τα πάει άσχημα αναφορικά με ένα έργο ή μια δραστηριότητα μάθησης, να μην τα πάει χειρότερα από ό,τι στο παρελθόν, να μην καταφέρει λιγότερα από ό,τι θα μπορούσε σύμφωνα με το προσωπικό δυναμικό επάρκειας που αντιλαμβάνεται ότι διαθέτει.

Ένα μεγάλο σώμα ερευνητών έχει εξετάσει τις σχέσεις των προσωπικών στόχων επίτευξης με συμπεριφορές που σχετίζονται με την επίτευξη. Έτσι, οι στόχοι επίδοσης-προσέγγισης έχουν αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης αναφορικά με τις επιδράσεις τους στην κινητοποίηση και την επίτευξη, οι οποίες όμως δεν είναι επαρκώς σαφείς (Othani et al., 2013). Αναφορικά με αυτή την κατηγορία στόχων, η εμπειρική έρευνα έχει υποδείξει ότι συνδέονται με θετικές, αλλά και αρνητικές, γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες και αποτελέσματα, όπως: επίδειξη προσπάθειας, υψηλά επίπεδα φιλοδοξιών για την επίδοση, απορρόφηση κατά τη διάρκεια ενασχόλησης με ένα έργο, επιθυμία

υπεροχής έναντι των άλλων και επίτευξης με βάση δύσκολα προσωπικά και κοινωνικά επίπεδα επάρκειας, επίδειξη επιμονής, αρνητικά συναισθήματα μετά την αποτυχία, ανεπιθύμητες μορφές συμπεριφοράς (π.χ. αντιγραφή), επιβλαβείς τρόπους ρύθμισης των συγκρούσεων, επιφανειακές στρατηγικές μάθησης (π.χ. απομνημόνευση), αποφυγή αναζήτησης βοήθειας, αποφυγή προκλητικών έργων, άγχος, τεταμένες διαπροσωπικές σχέσεις, κόστος με όρους ενδιαφέροντος (βλ. ανασκοπήσεις: Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002, Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011). Αναφορικά με τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους στόχους επίδοσης-προσέγγισης και την επίδοση, ένα μάλλον συνεπές ερευνητικό εύρημα έχει υποδείξει την ύπαρξη θετικής συσχέτισης ανάμεσα στις δύο μεταβλητές (Elliot & Murayama, 2008, Phan, 2013, Αποστόλου, 2014). (Βλ. ανασκοπήσεις: Mansfield, 2007, Senko et al., 2001). Υπάρχει όμως και ερευνητική μαρτυρία που έχει επισημάνει ότι αυτή η συσχέτιση είναι πιθανό να εξαρτάται από συνθήκες. Ενδεικτικά, τα εμπειρικά δεδομένα των Dompnier, Darnon, & Butera (2013) επεσήμαναν ότι όσο περισσότερο οι στόχοι επίδοσης προσέγγισης γίνονταν αντιληπτοί από φοιτήτριες και φοιτητές ως κοινωνικά επιθυμητοί τόσο μικρότερη ήταν η συσχέτισή τους με τη βαθμολογία. Η εργασία των Senko, Patel, Lovejoy, & Valentiner (2013) απεκάλυψε την ύπαρξη θετικής συσχέτισης ανάμεσα στους στόχους επίδοσης προσέγγισης και υψηλής επίδοσης σε προκλητικές και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, αλλά όχι σε δραστηριότητες που δεν διέδεται αυτά τα χαρακτηριστικά. Η μελλοντική έρευνα χρειάζεται να διερευνήσει κάτω από ποιες συνθήκες αυτοί οι στόχοι συνδέονται ή όχι με την επίδοση, και, γενικότερα, ποιες είναι οι συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτή η κατηγορία στόχων είναι ωφέλιμη ή επιβλαβής για την κινητοποίηση.

Οι ερευνητικές μαρτυρίες αναφορικά με τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στους στόχους επίδοσης-αποφυγής και διάφορες γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες και αποτελέσματα έχουν υποδείξει ότι αυτός ο τύπος στόχων συνδέεται με ένα σύνολο από αρνητικές διαδικασίες, στρατηγικές και συμπεριφορές και αρνητικά συναισθήματα και αποτελέσματα, όπως: αίσθηση χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας, γνωστικό και συναισθηματικό άγχος, αποφυγή αναζήτησης βοήθειας, στρατηγικές αυτοακύρωσης και χαμηλή βαθμολογία (Urduan, Ryan, Anderman, & Gheen (2002). Υπάρχουν, επίσης, ερευνητικά δεδομένα που υπέδειξαν ότι οι στόχοι επίδοσης-αποφυγής συνδέονται θετικά με επιφανειακή επεξεργασία της πληροφορίας, χαμηλή συγκέντρωση προσοχής κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης με ένα έργο, διάσπαση της προσοχής κατά τη διάρκεια της μελέτης, άγχος πριν την αξιολόγηση, γνωστικό και συναισθη-

ματικό άγχος κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, ελλιπή συγκράτηση πληροφοριών, αποδιοργανωμένη μελέτη, αίσθηση χαμηλού αυτοπροσδιορισμού κατά τη διάρκεια της μελέτης, αναβλητικότητα, απροθυμία αναζήτησης βοήθειας για τη σχολική εργασία, επιθυμία αποφυγής της αξιολόγησης, αντίληψη της κατάστασης μάθησης ως απειλής, ανεπαρκές επίπεδο αυτορύθμισης της μάθησης, έλλειψη εσωτερικής κινητοποίησης και χαμηλή επίδοση (βλ. ανασκοπήσεις: Elliot, 1999, 2005, Anderman & Wolters, 2009). Η διαμεσολάβηση του γνωστικού άγχους αξιολόγησης (Elliot & McGregor, 1999) και της επιφανειακής και αποδιοργανωμένης μελέτης (Elliot, McGregor, & Gable, 1999) προτάθηκε ως λόγος για την αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στους στόχους επίδοσης-αποφυγής και την επίδοση. Η ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης ανάμεσα σε αυτό τον τύπο στόχων και την εσωτερική κινητοποίηση αποδόθηκε στη διαμεσολάβηση της ανεπαρκούς αφομοίωσης των πληροφοριών κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης με ένα έργο (Elliot & Harackiewicz, 1996). Εν κατακλείδι, η ερευνητική μαρτυρία έχει υποδείξει, μάλλον με συνέπεια, ότι οι στόχοι επίδοσης-αποφυγής συνδέονται με ένα αριθμό δυσλειτουργικών και μη παραγωγικών μορφών γνωστικών και συναισθηματικών διαδικασιών και χαμηλή επίδοση και ότι είναι επιβλαβείς για την κινητοποίηση και τη μάθηση.

Αναφορικά με τους στόχους μάθησης-προσέγγισης, ένας αριθμός εμπειρικών μελετών έχει αποκαλύψει ότι συνδέονται με θετικές γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες και αποτελέσματα, όπως: γνωστική και συναισθηματική απορρόφηση με το έργο ή τη δραστηριότητα για λόγους ανάπτυξης των ικανοτήτων και προσωπικής βελτίωσης, υψηλή ανάγκη επίτευξης, εσωτερική κινητοποίηση, ενδιαφέρον για το έργο, συναισθήματα ευχαρίστησης και αντίληψης του έργου ως πρόκλησης, αποτελεσματική αυτορύθμιση που βασίζεται στη παρακολούθηση της κατανόησης του υλικού μάθησης, επιμονή και αναζήτηση βοήθειας όταν χρειάζεται, χρήση εμβριδών στρατηγικών μάθησης για τη διερεύνηση του υλικού μάθησης (Van Yperen, 2006, Senko & Miles, 2008). Υπάρχει, επίσης, ερευνητική μαρτυρία για την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης ανάμεσα στους στόχους μάθησης-προσέγγισης και αντιγραφής (Apostolou, 2015). Από την άλλη πλευρά, το μεγαλύτερο μέρος των ερευνητικών αποτελεσμάτων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα συγκλίνει σε ένα κοινό εύρημα που υποδεικνύει την απουσία συσχέτισης ανάμεσα στους στόχους μάθησης-προσέγγισης και την επίδοση (βλ. ανασκόπηση: Αποστόλου, 2014). Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν και ερευνητικά αποτελέσματα που απεκάλυψαν θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις δύο μεταβλητές ή και την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης (βλ. ανασκόπηση: Linnenbrink-Garcia, Tyson, & Patall, 2008). Οι Hulleman,

Schrager, Bodmann, & Harackiewicz (2010) επεχείρησαν να εξηγήσουν τα προαναφερθέντα αντιφατικά ευρήματα μέσα από μία μετά-ανάλυση 243 ερευνών, αποδίδοντάς τα στις κλίμακες μέτρησης των στόχων που χρησιμοποιήθηκαν και στα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των υπό μελέτη δειγμάτων.

Η διχοτόμηση του στόχου μάθησης σε στόχο μάθησης-προσέγγισης και στόχο μάθησης-αποφυγής έγινε σχετικά πρόσφατα (Elliot & McGregor, 2001) και δεν υπάρχουν πολλά εμπειρικά δεδομένα αναφορικά με το πώς ο στόχος μάθησης-αποφυγής επιδρά στη σκέψη, στο συναίσθημα και τη συμπεριφορά των ατόμων. Η υπάρχουσα ερευνητική μαρτυρία έχει υποδείξει ότι αυτός ο στόχος σχετίζεται θετικά με το άγχος των εξετάσεων και αρνητικά με την εσωτερική κινητοποίηση και την αναζήτηση βοήθειας (βλ. ανασκόπηση: Mansfield, 2007). Υπάρχει, επίσης, ερευνητική μαρτυρία για την έλλειψη συσχέτισης με γνωστικές στρατηγικές και την επίδοση (Kaplan & Maehr, 2007).

Δομές στόχων

Η θεωρία των στόχων επίτευξης, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, εκτός από τους προσωπικούς στόχους επίτευξης, εξετάζει και τις δομές στόχων σε περιβάλλοντα επίτευξης, όπως είναι η σχολική τάξη και το σχολείο. Οι δομές στόχων έχουν προσδιοριστεί με παρόμοιο τρόπο από διάφορους ερευνητές και ερευνήτριες. Η Ames (1992a) θεώρησε ότι αναφέρονται σε μηνύματα στο περιβάλλον επίτευξης που καθιστούν ορισμένους στόχους πρόδηλους, οι Skaalvik and Federici (2016) υποστήριξαν ότι αναφέρονται σε σήματα, που δίνουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί στις μαθήτριες και τους μαθητές, σχετικά με το τι είναι σημαντικό ή περισσότερο σημαντικό στη σχολική τάξη και το σχολείο, και οι Kaplan and Patrick (2016, 264) έγραψαν: «Η δομή στόχου αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους ορισμένοι τύποι διδακτικών απαιτήσεων, περιστασιακοί περιορισμοί, ή ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος μάθησης συνδυάζονται για να στείλουν μηνύματα στους μαθητές/στις μαθήτριες αναφορικά με το τι έχει αξία, με το πώς ορίζεται η ικανότητα και με το τι συνιστά επιτυχία». Οι Wolters and Daugherty (2007, 181), όρισαν τις δομές στόχων ως «οι επικρατούσες εκπαιδευτικές πολιτικές και διαδικασίες μέσα σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον, όπως η τάξη ή το σχολείο», και ο Urdan (2010, 92) όρισε τις δομές στόχων της τάξης ως: «τις πολιτικές, τις πρακτικές, και ίσως τις κοινές πεποιθήσεις ή νόρμες ανάμεσα στις μαθήτριες και τους μαθητές μιας τάξης που καθιστούν κυρίαρχους τους στόχους μάθησης ή τους στόχους επίδοσης». Περισσότερο επεξηγηματικά και ενδεικτικά, πρακτικές όπως η έμφαση στη σπου-

δαιότητα απόκτησης υψηλής βαθμολογίας ως του μοναδικού και πλέον σημαντικού στόχου στην τάξη, η απονομή διάφορων προνομίων στις «καλύτερες» μαθήτριες και τους «καλύτερους» μαθητές (π.χ. ενημέρωση του απουσιολόγιου, ορισμός σημαιοφόρου, κ.α), η παρουσίαση της «καλύτερης» εργασίας στη τάξη, είναι δυνατό, επειδή δίνουν έμφαση στην κανονιστική σύγκριση και ορίζουν την επιτυχία με συγκριτικούς όρους, να προσανατολίσουν τα παιδιά στην υιοθέτηση στόχων επίδοσης. Σε αντίθεση με αυτά, πρακτικές όπως η αναγνώριση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της ατομικής προσπάθειας, της προόδου και της βελτίωσης των παιδιών, η παρότρυνση και ενίσχυση της διάθεσής τους να ασχοληθούν συστηματικά και σε βάθος με διάφορα θέματα και δραστηριότητες που θεωρούν ότι προκαλούν το ενδιαφέρον τους, η έμφαση στη σπουδαιότητα της κατανόησης των μαθημάτων ως αποτέλεσμα της προσπάθειας και της επιμονής τους, είναι πιθανό να προσανατολίσουν τα παιδιά στην υιοθέτηση στόχων μάθησης (Urdu, 2010).

Μία παραδοχή της θεωρίας των στόχων επίτευξης είναι ότι οι προσωπικοί στόχοι επίτευξης των μαθητριών και μαθητών είναι πολύ πιθανό να επηρεάζονται από χαρακτηριστικά της τάξης και του σχολείου και ένα τέτοιο χαρακτηριστικό είναι οι δομές των στόχων τους. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μία τάση από τις μαθήτριες και τους μαθητές να υιοθετούν στόχους επίτευξης που είναι συνεπείς και συμβατοί με τις δομές στόχων που θεωρούν ότι επικρατούν και υπερσχύουν στο περιβάλλον της τάξης ή του σχολείου τους. Οι μαθήτριες και οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν ότι οι σχολικές τάξεις προσδιορίζουν τη μάθηση και την επιτυχία με διαφορετικούς τρόπους και αυτές οι αντιλήψεις είναι δυνατό να επηρεάσουν τους προσωπικούς στόχους που υιοθετούν, και, στη συνέχεια, τη μορφή της κινητοποίησής τους και τη μάθησή τους. Για να το θέσουμε διαφορετικά, οι μαθήτριες και οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η σχολική τάξη και το σχολείο δίνει έμφαση σε στόχους μάθησης ή στόχους επίδοσης, και αυτή η αντίληψη είναι δυνατό να τις/τους προσανατολίσει στην υιοθέτηση αντίστοιχων προσωπικών στόχων που, με τη σειρά τους, επηρεάζουν την ποιότητα και το χαρακτήρα της κινητοποίησής τους (Urdu, 2002, Wolters & Daugherty, 2007, Skaalvik & Federici, 2016). Είναι ενδεικτική και ενδιαφέρουσα η απάντηση ενός φοιτητή, όπως την παρέθεσε ο William Perry, καθηγητής Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Harvard: «Δεν μπορώ να ενδιαφερτώ γι' αυτό το μάθημα, γιατί πρέπει να πάρω έναν καλό βαθμό» (Lin, McKeachie, & Kim, 2003, 252). Οι Maehr and Yamaguchi (2001, 136-137) θεώρησαν τους στόχους ως κατασκευές του πλαισίου και ανέφεραν ότι: «Υπάρχει σήμερα ένα αυξανόμενο σώμα πληροφοριών που υποδεικνύει ότι ένας

στόχος δεν είναι απλά ένα χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά αποτελεί εν μέρει μία κατασκευή νοήματος σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Έτσι, τα άτομα έχουν απόψεις αναφορικά με το τι είναι το σχολείο και με το πώς να συμπεριφερθούν εκεί. Τα άτομα επίσης αναπτύσσουν μία συγκεκριμένη άποψη για τη σχολική τους τάξη και υιοθετούν εξειδικευμένους προσανατολισμούς αναφορικά με συγκεκριμένα έργα. Ενώ δεν προσεγγίζουν κάθε καινούργια κατάσταση ως ένας «άγραφος πίνακας», συμμορφώνονται, προσαρμόζονται και αλλάζουν σύμφωνα με το πώς αντιλαμβάνονται την παρούσα πραγματικότητα». Η Ames (1990a, 414), αναφερόμενη στο πώς το πλαίσιο της τάξης επηρεάζει την υιοθέτηση διαφορετικών τύπων στόχων, γράφει σχετικά: «Το αν οι μαθήτριες και οι μαθητές υιοθετούν στόχους μάθησης ή επίδοσης εξαρτάται, εν μέρει, από τις εμπειρίες τους στη σχολική τάξη, κυρίως από τις αντιλήψεις τους αναφορικά με το πώς η/ο εκπαιδευτικός δομεί τη σχολική τάξη. Πολλά παιδιά εισέρχονται στο σχολείο με στόχους μάθησης, αλλά πολλά κοινωνικοποιούνται σε ένα προσανατολισμό στόχου επίδοσης. Όταν αναλογιστούμε την επικράτηση πρακτικών δημόσιας αξιολόγησης, κανονιστικών συγκρίσεων, εξωτερικών αμοιβών, ομαδοποίησης με βάση την ικανότητα, και την έμφαση στην παραγωγή, την ταχύτητα, και την τελειότητα, δεν είναι περίεργο ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να διατηρήσουν ένα προσανατολισμό στη μάθηση».

Η θεωρητική παραδοχή για την επίδραση που πιθανόν έχουν οι δομές στόχων της τάξης και του σχολείου στη διαμόρφωση των προσωπικών στόχων των παιδιών έχει επιβεβαιωθεί από ένα αριθμό ερευνητικών μελετών, τα αποτελέσματα των οποίων έχουν υποδείξει ότι οι προσωπικοί στόχοι των παιδιών αντιστοιχούν με τις αντιλήψεις που έχουν για τις δομές στόχων της τάξης τους (βλ. ανασκοπήσεις: Meece et al., 2006, Wolters & Daugherty, 2007, Skaalvik & Federici, 2016). Σύμφωνα με τη θεωρία των στόχων επίτευξης, δύο κατηγορίες δομών στόχων έχουν προσδιοριστεί στο επίπεδο της μαθητικής τάξης και του σχολείου. Οι δομές στόχων μάθησης (mastery goal structures) και οι δομές στόχων επίδοσης (performance goal structures) (Wolters & Daugherty, 2007, Ohtani et al., 2013). Παρά το γεγονός ότι οι Church, Elliot, and Gable (2001) επεσήμαναν τη χρησιμότητα της θεωρητικής διάκρισης των στόχων σε δομικό επίπεδο στη βάση της διαφοροποίησης ανάμεσα σε περιβάλλοντα μάθησης που εστιάζουν στην προσέγγιση ή την αποφυγή, αυτή η θεωρητική διάκριση δεν έχει ακόμη επιβεβαιωθεί από την ερευνητική μαρτυρία (Wolters, 2004, Urdan, 2004).

Αναφορικά με το πώς οι δομές στόχων, εκτός από την επίδρασή τους στην υιοθέτηση προσωπικών στόχων επίτευξης, επηρεάζουν άμεσα την ενασχόληση

με ένα έργο και συνακόλουθα τη μάθηση και την επίδοση των μαθητριών και των μαθητών, η ερευνητική μαρτυρία έχει αποκαλύψει τα ακόλουθα ερευνητικά ευρήματα. Οι δομές στόχων επίδοσης βρέθηκε να συσχετίζονται θετικά με ακαδημαϊκή αυτεπίγνωση (Roeser, Midgley, & Urdan, 1996), αποφυγή αναζήτησης βοήθειας (Ryan, Gheen, & Midgley, 1998, Karabenick, 2004), διασπαστική συμπεριφορά (Ryan & Patrick, 2001, Kaplan, Gheen, & Midgley, 2002), αρνητικά συναισθήματα (Kaplan & Midgley, 1999), λιγότερο θετικές σχέσεις με συνομήλικες, συνομήλικους και εκπαιδευτικούς (Ryan & Patrick, 2001, Polychroni, Hatzichristou, & Sideridis, 2012), κατώτερα επίπεδα επιμονής (Wolters, 2004), αναβλητικότητα και αυτοακύρωση (Urdan & Midgley, 2003, Wolters, 2004). Από την άλλη πλευρά, οι Midgley, Anderman, and Hicks (1995) δεν έχουν αναφέρει αρνητικές επιδράσεις των δομών στόχων επίδοσης-προσέγγισης στην αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και εφήβων. Οι δομές στόχων μάθησης βρέθηκε να συσχετίζονται θετικά με: αυτοαποτελεσματικότητα (Midgley et al., 1995, Roeser et al., 1996), εσωτερική κινητοποίηση (Murayama & Elliot, 2009, Skaalvik & Skaalvik, 2013), αυτορυθμιζόμενες στρατηγικές μάθησης (Wolters, 2004), αίσθημα του ανήκειν (Walker, 2012), θετικές σχέσεις με συνομήλικες, συνομήλικους και εκπαιδευτικούς (Polychroni et al., 2012, Skaalvik & Skaalvik, 2013), αποδοχή προκλητικών έργων (Ames & Archer, 1988), αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης (Nolen & Haladyna, 1990), αναζήτηση βοήθειας (Karabenick, 2004, Butler & Shibaz, 2008), μεγαλύτερη προσπάθεια και επιμονή (Wolters, 2004).

Η ερευνητική μαρτυρία, λοιπόν, έχει υποδείξει ότι οι δομές στόχων που γίνονται αντιληπτές από τα παιδιά στο περιβάλλον της σχολικής τάξης και του σχολείου είναι δυνατό να επηρεάσουν τους προσωπικούς στόχους επίτευξης των μαθητριών/μαθητών, που με τη σειρά τους επηρεάζουν την ποιότητα της κινητοποίησής τους, τις γνωστικές τους διεργασίες, το συναίσθημά τους και τη συνακόλουθη μάθησή τους. Η ερευνητική μαρτυρία, επίσης, υπέδειξε ότι ο προσανατολισμός σε στόχους μάθησης συνδέεται με θετικά κινητοποιητικά και γνωστικά αποτελέσματα και, ως εκ τούτου, η θεωρία των στόχων επίτευξης επεσήμανε τη σπουδαιότητα της υιοθέτησης στόχων μάθησης από τις μαθήτριες και τους μαθητές (Pintrich & Schunk, 2002, Kaplan & Patrick, 2016). Περιβάλλοντα που δίνουν έμφαση και κινητοποιούν τη μάθηση θεωρούνται εκείνα στα οποία οι δομές στόχων στέλνουν σαφή μηνύματα για την αξία της βαθειάς κατανόησης, της ατομικής προσπάθειας, βελτίωσης και προόδου, της απόκτησης γνώσης, και δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη

δημιουργία και λήψη αποφάσεων, να κάνουν επιλογές, να έχουν ευκαιρίες για συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ τους, να αποτελούν μέλη ομάδων για διδασκαλία με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους (Maehr & Midgley, 1991, Wentzel & Miele, 2016). Σε αντίθεση, η διαθέσιμη ερευνητική μαρτυρία έχει υποδείξει ότι περιβάλλοντα που δίνουν έμφαση στην επίδοση θεωρούνται εκείνα στα οποία οι δομές στόχων δημιουργούν στα παιδιά την αντίληψη ότι έχουν μικρή ή καθόλου δυνατότητα επιλογής αναφορικά με τα έργα που θα ασχοληθούν, ότι δίνεται έμφαση στον ανταγωνισμό και την κοινωνική σύγκριση, ότι ομαδοποιούνται για τη διδασκαλία με κριτήριο την ομοιογένεια στην ικανότητα και την ηλικία, ότι υιοθετείται ως κοινή και συχνή πρακτική η δημόσια αξιολόγηση της επίδοσης και της συμπεριφοράς τους, ότι η βαθμολογία τους βασίζεται σε κανονιστικά κριτήρια ικανότητας, και ότι αποδαρρύνεται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση ανάμεσά τους (Maehr & Midgley, 1991).

Από τις αρχές της δεκαετίας του '90 το ενδιαφέρον στράφηκε στη διερεύνηση του θέματος που εστίαζε στο ποιες στρατηγικές διδασκαλίας και διαδικασίες της σχολικής τάξης είναι πιθανό να επιδράσουν και να επηρεάσουν την αντίληψη των παιδιών αναφορικά με το ποια κατηγορία στόχων τονίζεται περισσότερο στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Η απάντηση αυτού του ερωτήματος θεωρήθηκε ουσιαστική για τη δημιουργία μιας στρατηγικής παρέμβασης που σχετίζεται με την κινητοποίηση για επίτευξη (Maehr & Midgley, 1991). Ως αποτέλεσμα, ορισμένοι ερευνητές θεώρησαν ότι έξι διαστάσεις, έξι πλευρές του περιβάλλοντος μάθησης και της σχολικής τάξης είναι δυνατό να επηρεάσουν την αντίληψη των παιδιών αναφορικά με την προεξέχουσα κατηγορία στόχων στη σχολική τάξη και το σχολείο, οι οποίες είναι: το σχολικό έργο (Task), η εξουσία, ο έλεγχος που τα παιδιά έχουν αναφορικά με τη μάθησή τους (Authority), οι πρακτικές αναγνώρισης των παιδιών (Recognition), τα κριτήρια ομαδοποίησης των παιδιών (Grouping), τα κριτήρια και οι διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητριών/μαθητών (Evaluation), και ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται ο χρόνος (Time) (Ames, 1992a, Maehr & Midgley, 1991). Έτσι, δημιουργήθηκε ένα πρόγραμμα με το ακρωνύμιο TARGET, σε κάθε μία από τις έξι κατηγορίες του οποίου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές και πρακτικές που δίνουν έμφαση είτε σε στόχους μάθησης είτε σε στόχους επίδοσης.

Η μέχρι σήμερα ερευνητική μαρτυρία έχει επισημάνει ότι στόχοι επίδοσης επικρατούν σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και ότι χαμηλότερα επίπεδα στόχων μάθησης γίνονται αντιληπτά από τα παιδιά στο περιβάλλον της σχολικής τάξης και του σχολείου. Με δεδομένη τη σαφήνεια της ερευνητικής μαρ-

τυρίας, στην οποία με συντομία προαναφερθήκαμε, ότι οι στόχοι μάθησης συνδέονται με περισσότερο επιθυμητές και παραγωγικές συναισθηματικές και γνωστικές διεργασίες και κινητοποιητική δύναμη, υπάρχει ανάγκη για πληροφόρηση αναφορικά με το πώς είναι δυνατό να προβάλουμε και να ενισχύσουμε αυτή την κατηγορία στόχων (Pintrich & Schunk, 2002).

Στη συνέχεια θα γίνει μία προσπάθεια να περιγραφούν οι έξι διαστάσεις του προγράμματος παρέμβασης TARGET, να εξηγηθεί σε τι αφορά η καθεμία, να αναφερθεί ποιες είναι οι παραδοσιακές πρακτικές που υιοθετούνται στη σχολική τάξη καθώς και ποιες είναι οι εναλλακτικές υποδείξεις του προγράμματος που στοχεύουν στην ενίσχυση και την ενδυνάμωση στόχων μάθησης.

Έργο

Η διάσταση του έργου αφορά στον τρόπο που σχεδιάζονται τα έργα και οι δραστηριότητες μάθησης στα οποία ζητείται από τα παιδιά να ανταποκριθούν (Ames, 1992b, Schunk, 2004). Σύμφωνα με την Ames (1992a), πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό της σχολικής μάθησης διότι το κάθε έργο και η κάθε δραστηριότητα εμπεριέχουν πληροφορίες με βάση τις οποίες τα παιδιά κρίνουν πόσο ικανά είναι, πόσο επιθυμούν να προσπαθήσουν και αν θα αισθανθούν κάποια ικανοποίηση και ευχαρίστηση από την ενασχόλησή τους. Αυτά, με τη σειρά τους, είναι δυνατό να επηρεάσουν το πώς προσεγγίζουν τη μάθηση αλλά και το πώς χρησιμοποιούν το διαθέσιμο χρόνο τους.

Οι Kaplan and Patrick (2016, 264) επεσήμαναν ότι υπάρχει ένας αριθμός στρατηγικών που θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη για το σχεδιασμό έργων που είναι συνεπή με έναν προσανατολισμό σε στόχους μάθησης. Αυτές οι στρατηγικές περιλαμβάνουν: «το σχεδιασμό μέτρια προκλητικών ακαδημαϊκών έργων που είναι ενδιαφέροντα, ποικίλα, καινοφανή, εμποτισμένα με χιούμορ, σχετικά με τις εμπειρίες των μαθητριών/μαθητών, που περιλαμβάνουν την ενεργητική μαθητική συμμετοχή, βοηθάνε τα παιδιά να αναπτύξουν και να επιδιώξουν κοντινούς και επιτεύξιμους στόχους, και επιτρέπουν να έχουν έλεγχο στον τρόπο της ενασχόλησης και τον τύπο του παραγόμενου αποτελέσματος».

Σύμφωνα με τους Brophy (2004) και Wentzel and Brophy (2014), η παραδοσιακή πρακτική στο σχολείο είναι η ύπαρξη ενός βιβλίου που καλύπτει τη διδακτέα ύλη κάθε μαθήματος, το οποίο τα παιδιά πρέπει να διαβάσουν και τις περισσότερες φορές να αποστηθίσουν. Υπάρχουν επίσης βιβλία ασκήσεων και διαγωνίσματα. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να κινητοποιήσουν τα παιδιά, κυρίως, με τη χρήση βαθμολογίας και, ενίοτε, με την παροχή άλλων μορφών εξωτερικών ανταμοιβών. Όλα τα παιδιά εκτίθενται στα ίδια ερεθίσματα και

τις ίδιες πληροφορίες, στα ίδια δεδομένα και τις ίδιες δραστηριότητες και η έμφαση δίνεται στο να καλυφθεί η ύλη και στην απομνημόνευση. Να σημειωθεί εδώ ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στη μάθηση που γίνεται με απομνημονευτικό τρόπο μέσω επανάληψης (rote learning) και στη μάθηση που γίνεται με νόημα (meaningful learning). Σύμφωνα με την Ormrod (2006a), η πρώτη μορφή μάθησης σημαίνει ότι το άτομο μαθαίνει την καινούργια πληροφορία με ένα μάλλον ανεργμηνευτο τρόπο, χωρίς να την καταλαβαίνει καθόλου ή σε μεγάλο βαθμό και χωρίς να της προσάπτει νόημα. Είναι μία μορφή μάθησης όπου το άτομο δημιουργεί λίγες, αν τις δημιουργεί και αυτές, συνδέσεις ανάμεσα στη νέα πληροφορία και στο σώμα γνώσης που έχει αποθηκεύσει στο επίπεδο της μακροπρόθεσμης μνήμης και αποτελεί, αφενός, έναν σχετικά αναποτελεσματικό και αργό τρόπο αποθήκευσης και, αφετέρου, έναν δύσκολο τρόπο ανάκτησης της πληροφορίας από τη μακροπρόθεσμη μνήμη. Σε αντίθεση, η διαδικασία της μάθησης με νόημα σημαίνει ότι το άτομο συνδέει τη νέα πληροφορία με πράγματα που ήδη γνωρίζει, ότι αναγνωρίζει σχέσεις ανάμεσα στο καινούργιο και σε ό,τι βρίσκεται ήδη αποθηκευμένο στο επίπεδο της μακροπρόθεσμης μνήμης, ότι αντιλαμβάνεται και κατανοεί τα καινούργια ερεθίσματα.

Από την άλλη πλευρά, η γνώση που έχουμε σήμερα στη διάθεσή μας επισημαίνει ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα έργα που τους ανατίθενται με τους όρους της προσδοκίας της επιτυχίας που έχουν για την επίτευξή τους, της αξίας που τα προσδίδουν, και της αυθεντικότητας που τα χαρακτηρίζει (Seifert & Sutton, 2009). Σύμφωνα με μία πολύ περιεκτική θεωρητική προσέγγιση στην κινητοποίηση, τη «Θεωρία Προσδοκία X Αξία» (Expectancy X Value Theory) (McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953, Eccles et al., 1983, Wigfield & Eccles, 2000, 2002), δύο βασικές έννοιες για την κατανόηση της κινητοποίησης και της συμπεριφοράς επίτευξης είναι η προσδοκία του ατόμου αναφορικά με το βαθμό που θεωρεί ότι μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός έργου καθώς και η αξία που προσάπτει στο έργο, δηλαδή ο βαθμός που θεωρεί ότι αξίζει να το επιδιώξει παίρνοντας υπόψη του τα άμεσα ή τα έμμεσα οφέλη που απορρέουν από την επίτευξή του. Αυτές οι δύο μεταβλητές, προσδοκία και αξία, είναι υποκειμενικές και η σχέση ανάμεσά τους είναι πολλαπλασιαστική μάλλον παρά προσθετική, πράγμα που σημαίνει ότι είναι απαραίτητο για το άτομο να έχει, έστω, ένα βαθμό χαμηλής προσδοκίας για επιτυχία και να προσδίδει στο έργο κάποιο, έστω μικρό, πρόσθετο θετικής αξίας προκειμένου να κινητοποιηθεί για την επίτευξή του. Αν το άτομο θεωρεί ότι έχει μηδενική προσδοκία επιτυχίας για ένα έργο, δεν θα ασχοληθεί μαζί

του, ακόμη και στην περίπτωση που του αποδίδει υψηλή θετική αξία. Παρόμοια, αν το άτομο δεν αποδίδει στην αξία του έργου θετικό πρόσημο, δεν θα κινητοποιηθεί για την επίτευξή του, ακόμη και στην περίπτωση που έχει υψηλή προσδοκία επιτυχίας.

Παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο της προσδοκίας της επιτυχίας είναι: οι προηγούμενες επιτυχίες και αποτυχίες στο συγκεκριμένο έργο, το επίπεδο της δυσκολίας του έργου όπως το αντιλαμβάνεται το άτομο, η διαθεσιμότητα μέσων και υποστήριξης για την επίτευξή του, η ποιότητα της διδασκαλίας και το ποσό της προσπάθειας που θα χρειαστεί να καταβληθεί (Ormrod, 2006a). Η αξία του έργου αποτελείται από τέσσερις συνιστώσες (Wigfield & Eccles, 2000, Eccles & Wigfield, 2002, Stipek, 2004) που είναι: Η αξία επίτευξης (attainment value), η οποία αντιπροσωπεύει την προσωπική και υποκειμενική σπουδαιότητα που έχει η επιτυχία σε ένα έργο, η οποία σπουδαιότητα καθορίζεται από το πώς η επίτευξη του έργου συντελεί στην εκπλήρωση των αναγκών του ατόμου. Η εσωτερική αξία (intrinsic value), η οποία συνδέεται με την ευχαρίστηση που το άτομο αντλεί από την εκτέλεση του έργου ή το προσωπικό ενδιαφέρον που έχει για το έργο ή τη δραστηριότητα. Η αξία χρησιμότητας (utility value), η οποία καθορίζεται από το βαθμό που το άτομο θεωρεί ότι το έργο συντελεί στην επίτευξη βραχυπρόθεσμων ή μακροπρόθεσμων στόχων. Το κόστος (cost), το οποίο αναφέρεται στις αρνητικές πλευρές της ενασχόλησης με ένα έργο, όπως το άγχος που θα βιώσει το άτομο, ο φόβος της αποτυχίας και της επιτυχίας, το ποσό της προσπάθειας που το άτομο χρειάζεται να καταβάλει για να πετύχει, το τι πρέπει να «θυσιάσει», να χάσει ή να υπομείνει ως αποτέλεσμα της επιλογής που θα κάνει συγκριτικά με μία άλλη.

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, η προσδοκία της επιτυχίας κρίνεται, μεταξύ άλλων παραγόντων, και από το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται το βαθμό της δυσκολίας ενός έργου. Προκειμένου τα παιδιά να εστιάσουν σε στόχους μάθησης θα πρέπει τα έργα που οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν να διαθέτουν το χαρακτηριστικό της πρόκλησης (Ames, 1992a, 1992b, Good & Brophy, 2000, Brophy, 2004, Deemer, 2004, Seifert & Sutton, 2009, Wentzel & Brophy, 2014). Ως πρόκληση (challenge) ορίζεται μία κατάσταση στην οποία το άτομο πιστεύει ότι η επιτυχία είναι δυνατή με την καταβολή επαρκούς προσπάθειας. Σε αντίθεση, ως απειλή (threat) ορίζεται μία κατάσταση στην οποία το άτομο πιστεύει ότι έχει ελάχιστες ή καθόλου πιθανότητες επιτυχίας, ακόμη και στην περίπτωση που θα προσπαθήσει (Ormrod, 2006). Αν τα έργα που οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν στα παιδιά είναι πολύ εύκολα και δεν χρειάζονται μεγάλη προσπάθεια για την ολοκλήρωσή τους, είναι πιθανό να θεωρηθούν από τα παιδιά

αδιάφορα, ασήμαντα, βαρετά, χωρίς νόημα και αξία και ότι δεν προσφέρουν τίποτα καινούργιο σε επίπεδο μάθησης. Από την άλλη πλευρά, αν τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα έργα που οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν ως πολύ δύσκολα, κρίνουν ότι δεν μπορούν να τα διαχειριστούν, και, μ' αυτή την έννοια, τα θεωρούν άχρηστα και ανώφελα και δεν βρίσκουν κανένα λόγο να ασχοληθούν μαζί τους. Έτσι, ένα μέτριο επίπεδο δυσκολίας είναι το πλέον επιθυμητό για τις μαθήτριες και τους μαθητές προκειμένου να προσανατολιστούν σε στόχους μάθησης. Τα έργα που οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν στα παιδιά θα έπρεπε να είναι προκλητικά και απαιτητικά, αλλά λογικά σε σχέση με τις ικανότητες και τις δυνατότητές τους (Pintrich & Schunk, 2002).

Αυτή η συνθήκη χαρακτηρίζει σχολικές τάξεις που ορίζονται ως πολυδιάστατες (multidimensional classrooms), σε αντίθεση με εκείνες που ορίζονται ως μονοδιάστατες (unidimensional classrooms) (Rosenholtz & Simpson, 1984a, 1984b). Ένας από τους παράγοντες που διαφοροποιεί αυτούς τους δύο τύπους σχολικής τάξης είναι το είδος των έργων και των εργασιών που ανατίθενται στα παιδιά (οι άλλοι τρεις παράγοντες είναι ο βαθμός αυτονομίας των παιδιών, οι τρόποι ομαδοποίησής τους, και οι τρόποι αξιολόγησης της επίδοσής τους). Για να μείνουμε στον παράγοντα του σχολικού έργου, στις μονοδιάστατες τάξεις, όπου η δομή των σχολικών έργων είναι αδιαφοροποίητη, τα παιδιά δουλεύουν πάνω στα ίδια έργα, χρησιμοποιούν τα ίδια υλικά και αναμένεται να παράγουν τις ίδιες αντιδράσεις, πρακτικές που προάγουν την κοινωνική σύγκριση ανάμεσά τους. Επίσης, όσο μεγαλύτερη η ομοιομορφία των έργων σε καθημερινή βάση, τόσο περισσότερο αυξάνεται η πιθανότητα το κάθε παιδί να έχει συστηματικά το ίδιο επίπεδο επίδοσης συγκριτικά με τα υπόλοιπα και να δημιουργήσει μία αντίληψη για την ικανότητα ως σταθερού χαρακτηριστικού (Stipek, 2004). Στις πολυδιάστατες τάξεις, όπου η δομή των σχολικών έργων είναι διαφοροποιημένη, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ασχολούνται με διαφορετικά είδη έργων και να αναλαμβάνουν διαφορετικές εργασίες, με αποτέλεσμα να μειώνεται η πιθανότητα να συγκρίνουν την επίδοσή τους με εκείνη των άλλων παιδιών. Επειδή υπάρχει η ευκαιρία διαφορετικά παιδιά να ασχολούνται με διαφορετικά είδη έργων, ανάλογα με το επίπεδο της ικανότητάς τους, και επειδή τα είδη των έργων ποικιλούν, αυξάνεται η πιθανότητα για διαφοροποιημένη επίδοση σε διαφορετικά έργα από τη μία μέρα στην άλλη, μία συνθήκη που καθιστά την κοινωνική σύγκριση ανάμεσά τους περισσότερο δύσκολη. Αυξάνεται επίσης η πιθανότητα τα παιδιά να δημιουργήσουν μία αντίληψη για την ικανότητα ως μεταβαλλόμενου χαρακτηριστικού (Stipek, 2004). Στις μονοδιάστατες τάξεις τα παιδιά είναι δυνατό να «μεταφράσουν» και να θεωρήσουν

διαφορές στην επίδοση ως διαφορές στην ικανότητα, ενώ στις πολυδιάστατες τάξεις μειώνονται οι ευκαιρίες να συγκρίνουν την επίδοσή τους με εκείνη των άλλων παιδιών, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη μίας άποψης για την ικανότητα που δεν βασίζεται στην κοινωνική σύγκριση (Ames, 1992b).

Μία κάπως διασταλτική ερμηνεία μιας πρότασης του David Ausubel (1968, 18) για τη μάθηση είναι ίσως, σ' αυτό το σημείο, χρήσιμη και σχετική με τα προαναφερθέντα, στην οποία ο συγγραφέας υποστήριξε ότι: «Αν θα έπρεπε να περιορίσω όλη την Εκπαιδευτική Ψυχολογία σε μία μόνο αρχή, θα έλεγα το εξής: ο μοναδικός και περισσότερο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση είναι το τι ο μαθητής ήδη γνωρίζει. Διαπιστώστε το και διδάξτε ανάλογα». Οι Pintrich and Schunk (2002) υποστήριξαν ότι, με δεδομένη την ύπαρξη διαφορετικών επιπέδων ικανότητας των παιδιών στη σχολική τάξη, αυτή η υπόδειξη για εξατομίκευση της διδασκαλίας δεν είναι πολλές φορές εύκολα εφαρμόσιμη. Τόνισαν, ωστόσο, ότι η υπόδειξη για σχεδιασμό έργων που δεν είναι ούτε πολύ εύκολα ούτε πολύ δύσκολα, αλλά μπορούν να πραγματοποιηθούν με την καταβολή προσπάθειας, δεν σημαίνει ότι κάθε παιδί πρέπει να ασχολείται με ξεχωριστούς τύπους έργων, αλλά ότι ένα φάσμα έργων προσφέρεται στα παιδιά.

Σύμφωνα με την Stipek (2002), οι εκπαιδευτικοί είναι ενίοτε απρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν μία ποικιλία έργων που το επίπεδο δυσκολίας τους είναι συμβατό με το επίπεδο της ικανότητας των παιδιών, επειδή θεωρούν ότι υπάρχει ο κίνδυνος παιδιά που ασχολούνται με έργα ευκολότερα από εκείνα άλλων συνομηλικών να αισθανθούν αμηχανία και ντροπή. Αλλά, όπως επεσήμανε, η εμπιστοσύνη των παιδιών στον εαυτό τους είναι περισσότερο πιθανό να ενισχυθεί όταν μπορούν να διαχειριστούν έργα και να αναλάβουν την ευθύνη για την επιτυχία, παρά όταν συνέχεια αποτυχαίνουν να ανταποκριθούν σε περισσότερο δύσκολα έργα που ανατίθενται σε άλλα παιδιά της τάξης τους. Έχει τονίσει, επίσης, το ρόλο των εκπαιδευτικών στη δημιουργία ενός κλίματος όπου το κάθε παιδί ανταμείβεται για την καταβολή προσπάθειας και επιτυχίας σε οποιοδήποτε επίπεδο.

Αναφορικά με τη συνιστώσα της αξίας του έργου, αυτό που οι εκπαιδευτικοί θα ήταν επιθυμητό να έχουν υπόψη τους προκειμένου να ενθαρρύνουν έναν προσανατολισμό σε στόχους μάθησης, είναι να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιληφθούν ουσιαστικούς λόγους για την ενασχόλησή τους με ένα έργο ή μία δραστηριότητα μάθησης (Ames, 1992a). Μερικοί ουσιαστικοί λόγοι που αυξάνουν την πιθανότητα υιοθέτησης στόχων μάθησης είναι, για παράδειγμα, η κατανοήση του περιεχομένου, η βελτίωση δεξιοτήτων, η απόκτηση νέων δεξιοτή-

των, η προσωπική σπουδαιότητα και σημασία που έχει το περιεχόμενο του έργου ή της δραστηριότητας, η αναγνώριση του πώς η γνώση που αποκτάται είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί έξω από το χώρο του σχολείου, η ύπαρξη ενδιαφέροντος (Ames, 1992a, Pintrich & Schunk, 2002, Deemer, 2004). Λόγοι, όπως οι προαναφερθέντες, είναι πιθανό να δημιουργήσουν στα παιδιά την αντίληψη ότι η δραστηριότητα της μάθησης είναι εγγενώς πολύτιμη και αξια λόγου (Nicholls et al., 1985).

Στις αρχές του 20^{ου} αι., ο φιλόσοφος και παιδαγωγός John Dewey υποστήριξε ότι τα παιδιά θα πρέπει να μαθαίνουν μέσα από αυθεντικά έργα και δραστηριότητες προκειμένου να αποκτήσουν και να εμβαδύνουν στη γνώση και τη μάθηση (Harris & Marx, 2009). Ως αυθεντική δραστηριότητα (authentic activity) ορίζεται οποιαδήποτε δραστηριότητα της τάξης είναι παρόμοια με εκείνη που τα παιδιά είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν στον έξω κόσμο (Ormrod, 2006). Η αυθεντικότητα ενός έργου αναφέρεται στο πώς αυτό σχετίζεται με εμπειρίες της πραγματικής ζωής των παιδιών, μία συνθήκη που αυξάνει την πιθανότητα για την πρόκληση του ενδιαφέροντός τους επειδή το έργο αποκτά νόημα, την ενίσχυση της κινητοποίησής τους και την υιοθέτηση στόχων μάθησης (Seifert & Sutton, 2009). Οι Harris and Marx (2009) επεσήμαναν ότι ένα χαρακτηριστικό αυτών των έργων είναι ότι έχουν αξία και νόημα έξω από τα όρια της σχολικής τάξης, αλλά ότι δεν αποτελούν τον κανόνα εντός τους σχολείου, παρά το γεγονός ότι η εκπαιδευτική έρευνα και οι θεωρητικοί της μάθησης έχουν υποδείξει ότι είναι εξαιρετικά αποτελεσματικά για τη μάθηση.

Σύμφωνα με τις υποδείξεις του προγράμματος TARGET, μία σχολική τάξη προσανατολισμένη σε στόχους μάθησης θα έπρεπε να πάρει υπόψη της όλες τις προαναφερθείσες μεταβλητές. Ενδεικτικά, θα έπρεπε να διαθέτει μία μεγαλύτερη ποικιλία μαθησιακών δραστηριοτήτων που έχουν επιλεγεί με τρόπο που δίνει έμφαση σε έργα που τα παιδιά θεωρούν ενδιαφέροντα και ελκυστικά και τα οποία συνδέονται με τις εμπειρίες και το περιβάλλον τους και διαθέτουν το χαρακτηριστικό της προσωπικής πρόκλησης. Προκειμένου να διασφαλισθεί ότι τα έργα και οι δραστηριότητες λειτουργούν ως πρόκληση για όλα τα παιδιά, θα ήταν επιθυμητή η διδασκαλία στοχοθεσίας (goal-setting) (διαδικασία καθορισμού ενός στόχου που λειτουργεί ως σκοπός των πράξεων του ατόμου) (Pintrich & Schunk, 2002) και ικανοτήτων αυτορύθμισης (self-regulation) (διαδικασία καθορισμού στόχων για τον εαυτό μας και ενασχόλησης με συμπεριφορές και γνωστικές διαδικασίες που οδηγούν στην πραγματοποίηση των στόχων) (Ormrod, 2006a). Επίσης, σημαντικό θα ήταν να ανατίθενται στα παιδιά πηγές πληροφόρησης και έργα μάθησης με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας. Οι εκ-

παιδευτικοί, όταν επιλέγουν δραστηριότητες και έργα μάθησης, θα ήταν επιθυμητό να τονίζουν τη σκοπιμότητα που εξυπηρετούν και να τα σχεδιάζουν με τρόπο που μεγιστοποιεί την εγγενή τους ελκυστικότητα και βοηθά τα παιδιά να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν την αξία αυτών που μαθαίνουν. Η έμφαση δεν θα έπρεπε να δίνεται στις εξετάσεις, τα διαγωνίσματα, τους βαθμούς, την κοινωνική πίεση και τις εξωτερικές αμοιβές (Ames, 1992b, Brophy, 2004, Wentzel & Brophy, 2014, Woolfolk, 2004, Kaplan & Patrick, 2016, Meece et al., 2006).

Εξουσία

Η διάσταση της εξουσίας αναφέρεται στις ευκαιρίες που υπάρχουν και τις δυνατότητες που δίνονται στα παιδιά να πάρουν πρωτοβουλίες, να κάνουν επιλογές και να αναπτύξουν μία αίσθηση προσωπικού ελέγχου, αυτονομίας και ανεξαρτησίας αναφορικά με τις δραστηριότητες μάθησης (Ames, 1992b, Woolfolk, 2004, Schunk, 2004). Σύμφωνα με τους Kaplan and Patrick (2016, 264), στρατηγικές που συνδέονται με τη διαχείριση της εξουσίας περιλαμβάνουν «την παροχή ευκαιριών στις μαθήτριες/στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες και να αναλάβουν αρχηγικούς ρόλους, να κάνουν επιλογές, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για τη μάθησή τους, την αποφυγή ελεγκτικής ή πειθαναγκαστικής γλώσσας και πρακτικών διδασκαλίας».

Παραδοσιακά στη σχολική τάξη οι εκπαιδευτικοί υπαγορεύουν τους κανόνες λειτουργίας της και παίρνουν μονομερείς αποφάσεις για το τι θα διδαχθεί και για τον τρόπο που αυτό θα γίνει. Η συμπεριφορά των μαθητριών και μαθητών ελέγχεται από κανόνες της σχολικής τάξης και του σχολείου γενικότερα και η έκθεσή τους σε ευκαιρίες μάθησης καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις/τους εκπαιδευτικούς και τα σχολικά βιβλία (Brophy, 2004, Wentze & Brophy, 2014). Σύμφωνα με τη Woolfolk (2004), η δυνατότητα επιλογής στα σχολεία δεν αποτελεί νόρμα και οι μαθήτριες και μαθητές ξοδεύουν χιλιάδες ώρες σε σχολεία όπου άλλα άτομα παίρνουν αποφάσεις αναφορικά με το τι θα συμβεί.

Από την άλλη πλευρά, σήμερα γνωρίζουμε ότι ο αυτοπροσδιορισμός, μία διαδικασία που το άτομο αποφασίζει αναφορικά με το πώς θα ενεργήσει στο περιβάλλον του, αποτελεί σημαντικό παράγοντα εσωτερικής κινητοποίησης (Deci, 1980). Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Self-Determination Theory) (Ryan & Deci, 2000a, Deci & Ryan, 2000), τα άτομα έχουν τρεις εγγενείς ψυχολογικές ανάγκες: την ανάγκη για επάρκεια (competence), την ανάγκη για αυτονομία (autonomy), και την ανάγκη για δημιουργία σχέσεων με άλλα άτομα (relatedness). Η ανάγκη για επάρκεια είναι η ανάγκη του από-

μου να είναι αποτελεσματικό στις αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον του και να αισθάνεται ότι είναι ικανό να ανταποκριθεί στις προκλήσεις. Η ανάγκη για αυτονομία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αλλάζει το περιβάλλον του, όταν είναι απαραίτητο, στην ανάγκη του να αισθάνεται ότι με τη θέλησή του επιλέγει δραστηριότητες και στόχους. Η τρίτη ανάγκη αναφέρεται στην επιθυμία του ατόμου για δημιουργία κοινωνικών δεσμών με άλλα άτομα και εξασφάλιση της αγάπης και της εκτίμησής τους, στην ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται ότι συνδέεται στενά με άλλα άτομα (Deci & Ryan, 2000, Eggen & Kauchak, 2004). Περιβάλλοντα που υποστηρίζουν την ικανοποίηση αυτών των τριών εγγενών ψυχολογικών αναγκών διευκολύνουν την εσωτερική κινητοποίηση και την αυτόνομη εσωτερίκευση αξιών, προτεραιοτήτων και συμπεριφορών με αρχική εξωγενή προέλευση (internalized motivation), ενώ η ματαίωση αυτών των αναγκών συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα κινητοποίησης, επίδοσης και ευημερίας (Deci & Ryan, 2000, Ryan & Deci, 2000b).

Οι Katz and Assor (2007) έλαβαν υπόψη τους αποτελέσματα ερευνητικών μελετών, τα οποία υπέδειξαν ότι εκπαιδευτικές πρακτικές και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που ικανοποιούν τις τρεις προαναφερθείσες ψυχολογικές ανάγκες ενδυναμώνουν την κινητοποίηση και την επίτευξη των μαθητριών και των μαθητών, και υπέδειξαν τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ικανοποιήσουν αυτές τις ανάγκες. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να υποστηρίξουν και να ενδυναμώσουν την αίσθηση επάρκειας των παιδιών, θα πρέπει αρχικά να αξιολογούν το υπόβαθρο γνώσης των παιδιών, και έπειτα να τους αναθέτουν έργα που εμπεριέχουν το χαρακτηριστικό της πρόκλησης και όχι της απειλής και να παρέχουν συνεχή πληροφοριακή επανατροφοδότηση στα παιδιά αναφορικά με το τι έχουν καταφέρει να κάνουν με επιτυχία και τι απομένει να πετύχουν με την καταβολή περισσότερης προσπάθειας. Η παρεχόμενη επανατροφοδότηση θα πρέπει να πληροφορεί τα παιδιά για την πρόοδο που σημείωσαν, να διορθώνει λάθη που έγιναν και να επαναχαράσσει τις προσπάθειές τους, χωρίς να συγκρίνει το επίπεδο της ικανότητάς τους με εκείνο άλλων μαθητριών και μαθητών, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο ένα περιβάλλον μάθησης που δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να ασχοληθούν με το έργο και να μην απασχολούν τη σκέψη τους με κανονιστικά κριτήρια επίδοσης και τον κίνδυνο της αρνητικής συγκριτικής αξιολόγησης. Αυτό που πρέπει να τονισθεί ιδιαίτέρως είναι ότι η αίσθηση της επάρκειας των παιδιών ενισχύεται όταν οι επιλογές που τους προσφέρονται αφορούν σε έργα των οποίων η πολυπλοκότητα και δυσκολία ταιριάζουν στην ηλικία τους, τις γνωστικές ικανότητές τους και το επίπεδο της επάρκειας που αντιλαμβάνονται

ότι διαθέτουν. Τέτοια έργα έχουν αυξημένες πιθανότητες επιτυχημένης ολοκλήρωσης και συνακόλουθης ενδυνάμωσης της αίσθησης επάρκειας των μαθητριών/ών. Οι Eggen and Kauchak (2004, 372) τόνισαν ότι: «Όπως και με την αυτοαποτελεσματικότητα, ο πλέον σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την αντίληψη των μαθητών για την επάρκειά τους είναι μαρτυρία και επανατροφοδότηση που υποδηλώνει ότι η κατανόησή τους και οι ικανότητές τους βελτιώνονται». Ο Piaget (όπ. αναφ. στο Hergenhahn & Olson, 2005), με τις έννοιες «αφομοίωση» (“assimilation”) και «συμμόρφωση» (“accommodation”), και ο Vygotsky (όπ. αναφ. στο Ormrod, 2006a) με την έννοια «ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης» (“zone of proximal development”), τόνισαν πολύ νωρίς τη σπουδαιότητα της αντιστοίχισης της νέας πληροφορίας με το αναπτυξιακό και γνωστικό επίπεδο του παιδιού.

Οι Eggen and Kauchak (2004) αναφέρθηκαν σε ορισμένους διακριτικούς, «λεπτούς» τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατό να επηρεάσουν την αντίληψη των παιδιών για την επάρκειά τους, η οποία αντίληψη, με τη σειρά της, είναι δυνατό να επηρεάσει την επιθυμία τους να εστιάσουν σε εκείνες από τις διαθέσιμες επιλογές που αισθάνονται ότι δεν «καπειλούν» της ικανοποίηση της ανάγκης τους για επάρκεια. Ένας από αυτούς τους τρόπους είναι οι αιτιακές αποδόσεις (ή αιτιολογικοί προσδιορισμοί) (attributions) που υιοθετούν, μέσα από σχόλια που κάνουν, αναφορικά με τις αιτίες που θεωρούν ότι προκαλούν τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες των παιδιών στο σχολείο (Weiner, 2000). Σε περιπτώσεις επιτυχίας, τα σχόλια των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να εστιάζουν στην ύπαρξη ενός επιτυχημένου αποτελέσματος μάθησης μάλλον παρά μόνο στην καταβολή προσπάθειας, που λίγες πληροφορίες δίνουν στα παιδιά για την αύξηση της επάρκειάς τους. Από την άλλη πλευρά, σε περιπτώσεις αποτυχίας, τα σχόλια των εκπαιδευτικών θα ήταν προτιμότερο να τονίζουν την έλλειψη προσπάθειας και αποτελεσματικών στρατηγικών μελέτης μάλλον παρά την έλλειψη ικανότητας εκ μέρους των παιδιών. Η απόδοση της αποτυχίας σε έλλειψη ικανότητας είναι δυνατό να υπονομεύσει τις αντιλήψεις των παιδιών για την επάρκειά τους, ενώ η απόδοσή της σε έλλειψη προσπάθειας δίνει το μήνυμα στα παιδιά ότι, αν προσπαθήσουν, έχουν την ικανότητα να τα καταφέρουν και να αυξήσουν την επάρκειά τους. Μία μάλλον αυτονόητη επισήμανση πρέπει να τονισθεί εδώ για ακόμη μία φορά. Προκειμένου τα παιδιά να καταφέρουν να ανταποκριθούν με επιτυχία σε ένα έργο που τους ανατίθεται και να αυξήσουν την αίσθηση επάρκειάς τους μέσα από την επιτυχημένη ολοκλήρωσή του, θα πρέπει οι απαιτήσεις του έργου να είναι συμβατές με το αναπτυξιακό και γνωστικό τους επίπεδο. Αν αυτό δεν συμβαίνει, το αποτέλεσμα θα εί-

ναι πιθανότατα αποτυχημένο και θα αποτελεί πλήγμα στην αίσθηση επάρκειάς τους.

Ένας άλλος τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατό να επηρεάσουν την αντίληψη των παιδιών για την επάρκειά τους είναι μέσω των συναισθηματικών εκδηλώσεων και αντιδράσεων που επιδεικνύουν σε περιπτώσεις επιτυχίας και αποτυχίας τους. Για παράδειγμα, σε περιπτώσεις αποτυχίας των παιδιών οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατό να αντιδράσουν είτε με συναισθήματα ματαιώσης και ενόχλησης, είτε με συναισθήματα συμπάθειας· είναι επίσης δυνατό να μη επιδείξουν καμία συναισθηματική αντίδραση και να αντιμετωπίσουν την αποτυχία με ουδετερότητα. Η επίδειξη ενόχλησης και ματαιώσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να εκληφθεί από τα παιδιά ως ένδειξη για έλλειψη προσπάθειας εκ μέρους τους, μία αιτιακή απόδοση που, με τη σειρά της, σημαίνει ότι, αν προσπαθήσουν περισσότερο την επόμενη φορά, θα μπορέσουν να πετύχουν και να αυξήσουν την επάρκειά τους. Από την άλλη πλευρά, η επίδειξη συμπάθειας από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να θεωρηθεί από τα παιδιά ως ένδειξη για έλλειψη ικανότητας εκ μέρους τους, μία αιτιακή απόδοση που είναι δυνατό να σημαίνει ότι και την επόμενη φορά θα αποτύχουν λόγω ελλειπούς ικανότητας (Graham, 1990, 1994, Reyna & Weiner, 2001).

Η προσφορά βοήθειας, που τα παιδιά δεν έχουν ζητήσει και, παρ' όλα αυτά, δίνεται από τις/τους εκπαιδευτικούς ή άλλα άτομα του περιβάλλοντός τους, αποτελεί έναν άλλο παράγοντα που είναι δυνατό να επηρεάσει την αντίληψη που έχουν για την επάρκειά τους. Υπάρχουν φορές που οι εκπαιδευτικοί προσφέρονται να βοηθήσουν κάποιο παιδί που προσπαθεί να κάνει κάτι χωρίς να έχει ζητήσει βοήθεια και δεν το αφήνουν να προσπαθήσει να ανταποκριθεί μόνο του στις απαιτήσεις του έργου. Οι προθέσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι καλοπροαίρετες και ευγενικές και με αυτή την αυτόκλητη προσφορά βοήθειας πιθανώς να επιθυμούν να αποτρέψουν μία πιθανή αποτυχία των παιδιών και να τα βοηθήσουν να διώσουν την ευχάριστη εμπειρία της επιτυχίας. Υπάρχει όμως ο κίνδυνος τα παιδιά να νοηματοδοτήσουν αυτή την προσφορά βοήθειας, που δεν ζήτησαν, ως μία ενέργεια που σημαίνει ότι η/ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι δεν έχουν την ικανότητα να τα καταφέρουν μόνο τους. Όπως επεσήμανε η Graham (1990, 17): «άσχημα πράγματα που καλοί εκπαιδευτικοί μερικές φορές κάνουν». Υπάρχει ερευνητική μαρτυρία που υποδεικνύει την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στην προσφορά βοήθειας και σε καταστάσεις όπου υπάρχουν αιτίες που θεωρείται ότι το άτομο δεν μπορεί να τις ελέγξει και να ανταποκριθεί μόνο του. Μία τέτοια αιτία είναι η έλλειψη ικανότητας, με την

έννοια ότι συνήθως προσφέρουμε βοήθεια σε ένα άτομο όταν θεωρούμε ότι δεν έχει την ικανότητα να διαχειριστεί μία κατάσταση και να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις της. Όταν η/ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι κάποιος παιδί έχει την ικανότητα να ανταποκριθεί μόνο του, να αντιμετωπίσει πιθανές δυσκολίες και να αποτρέψει πιθανές αποτυχίες, επειδή μπορεί να ελέγξει τις αιτίες που τις επηρεάζουν, όπως, για παράδειγμα, την καταβολή προσπάθειας και επιμονής σε αυτό που κάνει, είναι λιγότερο πιθανό να προσφέρει αυτόκλητα την βοήθειά του (Graham, 1990, 1994).

Επομένως, η παροχή στα παιδιά βοήθειας, την οποία δεν έχουν ζητήσει, κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με ένα έργο ή μία δραστηριότητα είναι δυνατό να θεωρηθεί ως αμφισβήτηση της επάρκειάς τους, αλλά, επίσης, και ως μία προσπάθεια ελέγχου και υπονόμευσης της αυτονομίας τους, στην ενίσχυση της οποίας θα αναφερθούμε στη συνέχεια. Στην ίδια γραμμή σκέψης, ο Gray (2011) επεσήμανε: «...έγραψα για τη φυσική τάση που οι περισσότεροι από εμάς έχουμε να μη μας αρέσει η ανεπιθύμητη συμβουλή, ακόμα, και μπορεί ιδιαίτερα, και όταν προέρχεται από μέλη της οικογένειάς μας ή από άλλους που μας αγαπάνε και τους αγαπάμε. Δεν μας αρέσει τέτοια συμβουλή επειδή έρχεται επικίνδυνα κοντά σε προσπάθειες ελέγχου. Όλοι μας, σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας, θέλουμε να διατηρήσουμε την αυτονομία μας' αντιστεκόμαστε στον έλεγχο από τους άλλους. Όταν ζητάμε συμβουλή έχουμε ακόμα τον έλεγχο. Στην πραγματικότητα, η αναζήτηση συμβουλής αποτελεί μέρος των μέσων μας για ορθολογικό έλεγχο. Αλλά όταν οι άλλοι μας δίνουν συμβουλή που δεν έχουμε ζητήσει, μας φαίνεται ότι προσπαθούν να μας ελέγξουν' και αν αισθανόμαστε ότι πρέπει να ακολουθήσουμε τη συμβουλή - ίσως επειδή φοβόμαστε μήπως προσβάλλουμε το άτομο που τη δίνει ή επειδή δεν θέλουμε να διαφωνήσουμε μαζί του - τότε πραγματικά μας ελέγχουν».

Ένας τελευταίος παράγοντας, για τον οποίο οι Eggen and Kauchak (2004) θεωρούν ότι μπορεί να επηρεάσει την αντίληψη των παιδιών για την επάρκειά τους, είναι η χρήση του επαίνου και της κριτικής από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με τη χρήση του επαίνου, πρέπει να επισημανθεί ότι η επίδρασή του είναι δυνατό να μη λειτουργεί πάντα θετικά, όπως πολλές φορές θεωρείται, ως στρατηγική κινητοποίησης και να μην έχει θετική επίδραση στην αντίληψη των παιδιών για την επάρκειά τους. Και αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή είναι δυνατό, ιδιαίτερα στην περίπτωση μεγαλύτερων παιδιών, να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι δεν επαινείται η επίτευξη αλλά η προσπάθεια, η οποία θεωρείται αντισταθμιστική του επιπέδου ικανότητας. Υπάρχει, επίσης, ο κίνδυνος ο έπαινος για επίτευξη σε σχετικά εύκολα έργα να ερμηνευ-

θεί από τα παιδιά ως ένδειξη ότι η/ο εκπαιδευτικός δεν τα θεωρεί ικανά να καταφέρουν κάτι δυσκολότερο και ότι θεωρεί ότι δεν διαθέτουν επάρκεια και έχουν χαμηλή ικανότητα (Graham, 1990, 1991, Stipek, 1996). Από την άλλη πλευρά, η ύπαρξη κριτικής παρατήρησης και μομφής, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις αποτυχίας που δεν είναι τυπική της επίδοσης κάποιων παιδιών, φαίνεται ότι δεν αποτελεί απαραίτητα, όπως πιθανότατα πολλά άτομα πιστεύουν, μία αρνητική στρατηγική κινητοποίησης για μάθηση. Η ύπαρξη κριτικής από τις/τους εκπαιδευτικούς είναι δυνατό να δώσει στα παιδιά θετικές πληροφορίες για την επάρκειά τους μέσα από το μήνυμα ότι η αποτυχία τους οφείλεται σε έλλειψη προσπάθειας μάλλον παρά σε έλλειψη ικανότητας, γιατί, όταν ένα άτομο θεωρεί, ή θεωρείται, ότι είναι ικανό, είναι πιθανό, αντισταθμιστικά, να μη καταβάλει μεγάλη προσπάθεια (Graham, 1990). Η Woolfolk (2004), σχολιάζοντας τη χρήση του επαίνου και της κριτικής, επεσήμανε ότι στη διδασκαλία τίποτα δεν είναι απλό και ότι μερικές φορές ο έπαινος και η κριτική μπορεί να έχουν παράδοξες επιδράσεις στην αντίληψη των παιδιών για την επάρκειά τους. Ο έπαινος μπορεί να σημαίνει για ένα παιδί ότι δεν είναι πολύ έξυπνο και έτσι, όταν πετυχαίνει, αξίζει να επαινείται και η κριτική μπορεί να σημαίνει ότι η/ο εκπαιδευτικός θεωρεί κάποιο παιδί ικανό και ότι θα μπορούσε να τα καταφέρει καλύτερα. Στην ίδια γραμμή σκέψης, ο Covington (1999) αναφέρθηκε την ψυχολογική βάση της παράδοξης επίδρασης που είναι δυνατό να έχουν η μομφή και ο έπαινος.

Σχετικά με ό,τι έχει αναφερθεί παραπάνω αναφορικά με τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών για την ενδυνάμωση της αίσθησης της επάρκειας των μαθητριών/ών, οι Eggen and Kauchak (2004) τόνισαν ότι η σχετική ερευνητική μαρτυρία δεν σημαίνει απαραίτητα ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να αποφεύγουν τη χρήση του επαίνου, την έκφραση συμπάθειας σε παιδιά που αποτυχαίνουν, την προσφορά λειτουργικής βοήθειας ή την ενθάρρυνση της προσπάθειας σε παιδιά που αποτυχαίνουν. Καλό θα ήταν όμως οι εκπαιδευτικοί να θυμούνται ότι κάποιες στρατηγικές διδασκαλίας και ενθάρρυνσης είναι πιθανό, μερικές φορές, να λειτουργήσουν και να ερμηνευθούν από τα παιδιά ως σήματα χαμηλού επιπέδου επάρκειας, ανεξάρτητα από τη δική τους πρόθεσή να αμβλύνουν κάποιες από τις αρνητικές συνέπειες της αποτυχίας, όπως τη δημόσια αμηχανία, τη ματαίωση, την απογοήτευση και την υπονόμηση μιας επιθυμητής θετικής εικόνας των παιδιών για τον εαυτό τους, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις παιδιών που αυτή η εικόνα είναι ευπρόσβλητη και εύθραυστη.

Σε ό,τι αφορά το πώς πρέπει να ενεργούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενισχύσουν την ανάγκη των μαθητριών/ών για αυτονομία, που, όπως ήδη

έχουμε αναφέρει, θεωρείται η δεύτερη εγγενής ψυχολογική ανάγκη των ατόμων σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, και να προσδώσουν στις επιλογές των παιδιών την δυνατότητα εσωτερικής κινητοποίησης, θα ήταν επιθυμητό να πάρουν υπόψη τους ορισμένες εμπειρικά τεκμηριωμένες, υποδείξεις (Deemer, 2004, Brophy, 2004, Woolfolk, 2004, Egggen & Kauchak, 2004, Katz & Assor, 2007, Kaplan & Patrick, 2016). Ενδεικτικά, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν όταν δίνουν εναλλακτικές δυνατότητες επιλογής, στις οποίες οι μαθήτριες και οι μαθητές προσάπτουν αξία επειδή επιτρέπουν να δουλέψουν με θέματα και δραστηριότητες που τις/τους ενδιαφέρουν και βοηθάνε στην επίτευξη των στόχων τους. Είναι επιθυμητό, επίσης, οι εκπαιδευτικοί να εξηγούν τη σχέση που τα έργα και οι δραστηριότητες έχουν με τους προσωπικούς στόχους και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και, όταν παρουσιάζουν εναλλακτικές δυνατότητες επιλογής, να μη χρησιμοποιούν ελεγκτικό τρόπο έκφρασης και να επιτρέπουν στα παιδιά την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων και κριτικής. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, επίσης, να επιτρέψουν στα παιδιά να επιλέξουν, για παράδειγμα, τον τρόπο με τον οποίο θα κάνουν κάτι, τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιάσουν την εργασία τους, και τις ημερομηνίες που θα αξιολογηθούν. Εννοείται, και έχει αναφερθεί και προηγουμένα, ότι αυτές οι στρατηγικές συνιστούν δυνατότητες και μία σχετικά περιορισμένη ελευθερία κίνησης που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν μέσα στο πλαίσιο των θεσμικών περιορισμών που λειτουργούν. Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι δυνατό να δώσει στα παιδιά τη δυνατότητα να επιλέξουν αν σε κάποιες τάξεις θα διδαχτούν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, ούτε αν στο πλαίσιο αυτού του μαθήματος θέλουν να ακούσουν για τη Γενιά του '30. Θα μπορούσε, όμως, στο πλαίσιο της ανάθεσης εργασιών, να δώσει στα παιδιά τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα στους κυριότερους εκπροσώπους αυτής της γενιάς. Επίσης, για παράδειγμα, τα παιδιά είναι υποχρεωμένα να παραδώσουν την εργασία τους μέσα στο χρονικό περιθώριο της ολοκλήρωσης της διδασκαλίας του μαθήματος. Αν υπάρχει δυνατότητα παράτασης του χρόνου, αυτό θα κριθεί πάλι κατά περίπτωση και εντός των θεσμικών πλαισίων λειτουργίας του σχολείου. Άλλοι τρόποι, πέρα από τις προαναφερθείσες δυνατότητες επιλογής, με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενδυναμώσουν την αντίληψη των παιδιών για αυτονομία και έλεγχο του περιβάλλοντος μάθησης είναι να ζητάνε τη γνώμη των παιδιών για τη δημιουργία κανόνων και διαδικασιών της σχολικής τάξης, να ενδιαφέρουν τον καθορισμό προσωπικών στόχων και τη δυνατότητα προσωπικής παρακολούθησης της επίτευξής τους, να δημιουργούν υψηλά επίπεδα μαθητικής συμμετοχής στις διαδικασίες και τις ευκαιρίες μάθησης,

να τονίζουν την αξία της προσπάθειας και της χρήσης αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης και όχι μόνο το ρόλο της ικανότητας για την επιτυχία, και να χρησιμοποιούν τρόπους αξιολόγησης που δίνουν έμφαση στη μάθηση παρά στην κανονιστική σύγκριση.

Τις εμπειρικά τεκμηριωμένες θετικές επιδράσεις των επιλογών υπογράμμισαν επίσης οι Ryan and Deci (2016), οι οποίοι επεσήμαναν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παίρνουν υπόψη τους τα ενδιαφέροντα και τις απόψεις των παιδιών, αν και σημείωσαν ότι δεν συνδέονται με την εμπειρία της αυτονομίας όλες οι μορφές επιλογών, αφού κάποιες από αυτές μπορεί να μη έχουν νόημα και το άτομο μπορεί να τις θεωρεί άσχετες ή είναι πιθανό να χρωματίζονται από ανεπαίσθητες και έμμεσες πιέσεις προκειμένου να γίνουν. Η Woolfolk (2004), επίσης, επεσήμανε ότι η δυνατότητα των παιδιών να κάνουν επιλογές και να λειτουργήσουν αυτόνομα εγχυμονεί τον κίνδυνο δημιουργίας μιας χαοτικής κατάστασης στη σχολική τάξη και έτσι προκύπτει η ανάγκη δημιουργίας μιας χρυσής τομής, μιας ισορροπίας ανάμεσα στην οριοθετημένη και την απεριόριστη δυνατότητα επιλογής. Η συγγραφέας τόνισε ότι οι μη δομημένες και μη καθοδηγούμενες επιλογές μπορεί να είναι αντιπαραγωγικές για τη μάθηση και ότι είναι πιθανό οι μαθήτριες και οι μαθητές να τις αντιλαμβάνονται ως ένα «τρομακτικό κενό». Μία εναλλακτική δυνατότητα είναι οι οριοθετημένες επιλογές, εκείνες που δίνουν στα παιδιά ένα φάσμα επιλογών που επιτρέπουν την ικανοποίηση των προσωπικών ενδιαφερόντων τους μέσα στο πλαίσιο της θεσμικά καθορισμένης διδασκαλίας ποικίλων γνωστικών αντικειμένων.

Η τρίτη εγγενής ψυχολογική ανάγκη των ατόμων, που αναφέρεται στη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, είναι εκείνη για δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και συνεκτικών δεσμών με άλλα άτομα. Είναι παρόμοια με εκείνη στην οποία αναφέρθηκε ο Maslow (1970) ως ανάγκη του ατόμου να ανήκει κάπου και να το αγαπάνε (the belongingness and love needs), η ικανοποίηση της οποίας αποτελεί τον τρίτο πιο σημαντικό παράγοντα κινητοποίησης στην ιεραρχία των ανθρώπινων αναγκών, μετά τις φυσιολογικές ανάγκες και την ανάγκη για ασφάλεια. Ο Maslow (1970, 20) αναφέρθηκε στην ανάγκη του ανθρώπου να ανήκει κάπου ως εξής: «Έχουμε πολύ λίγη επιστημονική πληροφορία για την ανάγκη του ανήκειν, αν και αποτελεί κοινό θέμα σε μυθιστορήματα, αυτοβιογραφίες, ποιήματα, και θεατρικά έργα και επίσης στην νεότερη κοινωνιολογική βιβλιογραφία. Από αυτά γνωρίζουμε με ένα γενικό τρόπο τις καταστροφικές επιδράσεις στα παιδιά της πολύ συχνής μετακίνησης του αποπροσανατολισμού της γενικής υπερκινητικότητας που επιβάλλεται από την εκβιομηχάνιση του να υπάρχει κάποιος χωρίς ρίζες, ή του να περιφρονεί τις ρίζες του, την καταγω-

γή του, την ομάδα του· του να ξεριζώνεται από το σπίτι και την οικογένεια του, τους φίλους και τους γείτονες· του να είναι κάποιος περαστικός ή νεοφερμένος παρά ντόπιος. Εξακολουθούμε να υποτιμάμε τη βαθιά σημασία της γειτονιάς, της περιοχής κάποιου, του γένους του, του «είδους» του, της τάξης του, της παρέας του, των γνωστών συναδέλφων του στην εργασία. Και έχουμε σε μεγάλο βαθμό ξεχάσει τις βαθιές ζωώδεις τάσεις μας να συγκεντρωνόμαστε, να μαζευόμαστε, να σμίγουμε, να ανήκουμε».

Σύμφωνα με τους Katz and Assor (2007), προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ενισχύσουν αυτή την ανάγκη θα ήταν επιθυμητό να ενδιαφέρονται και να διευκολύνουν την αποδοχή των παιδιών εκ μέρους των συνομηλίκων τους, την ενσυναίσθηση μέσα στην τάξη και την ελαχιστοποίηση του ανταγωνισμού και των κοινωνικών συγκρίσεων. Η εξασφάλιση αυτών των συνθηκών δημιουργεί, κατά την άποψή τους, ένα ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθήτριες και οι μαθητές μπορούν να μάθουν και να εξερευνήσουν. Οι συγγραφείς επίσης τόνισαν τη σημασία των πολυπολιτισμικών πλαισίων μάθησης στο σχολείο, όπου οι επιλογές που δίνονται στα παιδιά δεν θα έπρεπε να συγκρούονται με σημαντικές αξίες της ομάδας τους και της πολιτισμικής τους προέλευσης και δεν θα έπρεπε να εγκυμονούν τον κίνδυνο για κοινωνική απόρριψη, ταπείνωση, κοροϊδευτικά πειράγματα και σχόλια, και απώλεια της αγάπης και της εκτίμησης από σημαντικά πρόσωπα της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκουν. Οι Eggen and Kauchak (2004) αναφέρθηκαν σε αποτελέσματα ερευνών που τόνισαν τη σπουδαιότητα που έχουν για τη συναισθηματική και γνωστική συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες της τάξης εκπαιδευτικοί που είναι διαθέσιμοι, συμπαθούν τα παιδιά και μπορούν να κατανοήσουν και να ταυτιστούν με τα συναισθήματά τους.

Σήμερα, λοιπόν, γνωρίζουμε ότι η κινητοποίηση για επίτευξη και μάθηση ενισχύεται όταν τα παιδιά αισθάνονται ότι έχουν ένα βαθμό αυτονομίας, προσωπικού ελέγχου και υπευθυνότητας για τα έργα και τις δραστηριότητες μάθησης. Η αίσθηση της αυτονομίας ενδυναμώνει την αυτοαποτελεσματικότητα και τον αυτοκαθορισμό που αποτελούν δύο πολύτιμες κινητήριες στάσεις και δυνάμεις. Όπως προαναφέραμε, ένα μεγάλο ερευνητικό σώμα έχει υποδείξει ότι η εσωτερική κινητοποίηση των παιδιών συνδέεται θετικά με ένα προσανατολισμό αυτονομίας στο περιβάλλον της σχολικής τάξης.

Οι υποδείξεις του προγράμματος TARGET στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την άσκηση της εξουσίας μέσα στη σχολική τάξη επισημαίνουν ότι θα ήταν επιθυμητό να τη μοιράζονται, ως ένα βαθμό, με τα παιδιά και να την ασκούν παίρνοντας υπόψη τους τις ανάγκες τους, τα συναισθήματά τους, τα συναφή με

το περιεχόμενο των μαθημάτων ενδιαφέροντά τους, τους προβληματισμούς και τα ερωτήματά τους (Brophy, 2004, Wentzel & Brophy, 2014). Είναι αυτονόητο ότι η δυνατότητα επιλογών από τα παιδιά προϋποθέτει ότι αυτές οι επιλογές είναι ισότιμες και ισοδύναμες και καθοδηγούνται από τα ενδιαφέροντά τους και όχι από την πρόθεσή τους να ελαχιστοποιήσουν το ποσό της προσπάθειας που θα καταβάλουν ή την επιθυμία τους να αποφύγουν την αποτυχία και να προστατέψουν με αυτό τον τρόπο το αίσθημα της αυτοαξίας τους (Maehr & Midgley, 1991). Παρόμοια, και όπως τόνισαν οι Katz and Assor (2007), η εξίσωση της δυνατότητας για επιλογή με την αυτονομία μπορεί κάποιες φορές να είναι εσφαλμένη. Σύμφωνα με την άποψή τους, οι επιλογές που κάνει ένα άτομο το κινητοποιούν μόνο όταν γίνονται στο πλαίσιο εναλλακτικών δυνατοτήτων που είναι σχετικές με τα ενδιαφέροντα και τους στόχους του, και με αυτό τον τρόπο ικανοποιείται η ανάγκη του για αυτονομία, δεν είναι πολυάριθμες ή πολυσύνθετες, αλλά ούτε και πολύ εύκολες, και έτσι ικανοποιείται η ανάγκη του για επάρκεια, και είναι σύμφωνες με τις πολιτισμικές αξίες του ατόμου, ικανοποιώντας με αυτό τον τρόπο την ανάγκη του για δημιουργία και διατήρηση κοινωνικών δεσμών με άλλα άτομα.

Αναγνώριση

Η αναγνώριση σε μία σχολική τάξη, που στοχεύει στην προβολή στόχων μάθησης, συνδέεται με «τη χρήση πρακτικών αναγνώρισης που δίνουν έμφαση στην προσπάθεια, τη χρήση στρατηγικών, τη βελτίωση, την ακαδημαϊκή τόλμη, τη δημιουργικότητα, και τη μέτρηση της επίτευξης που βασίζεται σε προκαθορισμένα κριτήρια μάλλον παρά σε κοινωνικο-συγκριτικά ή κανονιστικά κριτήρια» (Kaplan & Patrick, 2016, 264). Η Ames (1992b) επεσήμανε ότι η διάσταση της αναγνώρισης σχετίζεται με την τυπική και άτυπη χρήση των ανταμοιβών, των κινήτρων και του επαίνου στη σχολική τάξη αναφορικά με την προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθήτριες και οι μαθητές και με το τι κατορθώνουν. Κατά την άποψή της το είδος των ανταμοιβών, οι λόγοι για τους οποίους δίνονται και ο τρόπος με τον οποίο δίνονται επηρεάζουν το επίπεδο του ενδιαφέροντος των παιδιών για τη μάθηση, το συναίσθημα της αυτοαξίας τους και την αίσθηση της ικανοποίησης που αντλούν από τη μάθηση. Προκειμένου όλες οι μαθήτριες και όλοι οι μαθητές να έχουν την εμπειρία της αναγνώρισης οι ανταμοιβές θα έπρεπε να παίρνουν υπόψη την ύπαρξη ατομικής βελτίωσης και προόδου. Οι Maehr and Midgley (1991) θεώρησαν ότι η αναγνώριση των μαθητριών και των μαθητών αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο συνδέεται με το τι αναγνωρίζεται και το δεύτερο με το ποια ή ποιος αναγνωρίζεται. Όταν

οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σχολική επίτευξη με έναν κοινωνικά συγκριτικό τρόπο, υπάρχουν παιδιά που σπάνια, και αν αυτό ποτέ συμβεί, θα τύχουν αναγνώρισης. Μία τέτοια μονομερής και άστοχη χρήση της αναγνώρισης και των ανταμοιβών είναι δυνατό να δημιουργήσει προβλήματα και αρνητική επίδραση στην αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοαξίας, και της επάρκειας των παιδιών. Αν υπάρχουν παιδιά, και υπάρχουν, που αισθάνονται ότι δεν μπορούν ποτέ να έχουν κάποια μορφή αναγνώρισης ή ανταμοιβών, τότε δημιουργείται μία συνθήκη όπου αυξάνεται η πιθανότητα να μειωθεί το ενδιαφέρον τους και η ένταση της κινητοποίησης για την επίτευξη του έργου.

Παραδοσιακά, στη σχολική τάξη και το σχολείο, είτε αυτό γίνεται φανερά είτε όχι, οι μαθήτριες και οι μαθητές πάντοτε ανταγωνίζονται μεταξύ τους για να κερδίσουν αναγνώριση και ανταμοιβές. Κάποιες και κάποιοι παίρνουν συστηματικά υψηλούς βαθμούς, η εργασία τους επαινείται, και πολλές φορές αυτό γίνεται δημόσια, διακρίνονται και ξεχωρίζουν σε διαγωνισμούς και κερδίζουν βραβεία και έπαθλα. Κάποια άλλα παιδιά σπάνια, ή ποτέ, έχουν την εμπειρία τέτοιων αναγνώρισεων ή ανταμοιβών, ανεξάρτητα από την προσπάθεια που πολλές φορές έχουν καταβάλει για να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις και την πρόοδο που έχουν παρουσιάσει (Brophy, 2004, Wentzel & Brophy, 2014).

Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές πρακτικές, το υπό συζήτηση πρόγραμμα τονίζει ότι οι στόχοι μάθησης ενδιαφέρονται όταν αναγνωρίζεται η ατομική προσπάθεια, πρόοδος και βελτίωση, πολλές φορές ατομικά καθορισμένων και οριοθετημένων στόχων, μέσα σε μία τάξη που περιορίζει την κοινωνική σύγκριση ανάμεσα στα παιδιά. Επομένως, θα ήταν επιθυμητό οι εκπαιδευτικοί να προσπαθούν να διαμορφώνουν ένα περιβάλλον μάθησης που δίνει σε όλα τα παιδιά ευκαιρίες και δυνατότητες αναγνώρισης και όχι μόνο σε εκείνα που έχουν πετύχει τις υψηλότερες επιδόσεις. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι υπάρχει ένα ευρύ φάσμα επιτευγμάτων, μικρότερων ή μεγαλύτερων, που μπορούμε να αναγνωρίσουμε και όχι μόνο οι υψηλοί βαθμοί στα διαγωνίσματα και στις εξετάσεις. Μία επιπλέον επισήμανση επίσης αφορά στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να αναγνωρίζουν τα επιτεύγματα των παιδιών. Αυτό θα έπρεπε να γίνεται σε προσωπικό επίπεδο, έτσι ώστε η αναγνώριση να μην αποκτά αξία σε βάρος των άλλων μέσα από την κοινωνική σύγκριση (Brophy, 2004, Wentzel & Brophy, 2014).

Οι Midgley, Middleton, Gheen, and Kumar (2002), βασίζόμενοι στα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών και στις εμπειρίες της συνεργασίας τους με διευθυντές και εκπαιδευτικούς σχολείων, έχουν υποδείξει τρόπους που προτάθη-

καν από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το πώς πρέπει να γίνεται η αναγνώριση των μαθητριών και των μαθητών. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να αναγνωρίζουν την ατομική προσπάθεια, βελτίωση και επίτευξη και να δίνουν σε όλα τα παιδιά ευκαιρίες για αναγνώριση, η οποία, όταν είναι εφικτό, καλό είναι να γίνεται κατ'ιδίαν. Όταν η αναγνώριση της προσπάθειας, της επίτευξης και της προόδου δίνεται ατομικά, τα συναισθήματα της περηφάνειας και της ικανοποίησης που δημιουργούνται στο παιδί δεν προέρχονται από το γεγονός ότι ξεπέρασε άλλα άτομα, αλλά επειδή κατάφερε ό,τι καλύτερο μπορούσε. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές προτείνουν, επίσης, στις/στους εκπαιδευτικούς, όταν ανταμείβουν, και προκειμένου να μη γίνεται σύγκριση ανάμεσα στα παιδιά, να αποφεύγουν να χρησιμοποιούν λέξεις όπως «καλύτερο» ή «περισσότερο» (π.χ. «η καλύτερη εργασία», «η περισσότερη βελτίωση») και να μη αναγνωρίζουν την επίδοση των παιδιών βασιζόμενοι στην απουσία λαθών (π.χ. να μη ανταμείβουν μόνο εκείνα τα παιδιά που απάντησαν λάθος σε λιγότερες από πέντε ερωτήσεις σε ένα διαγωνισμό). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποφεύγουν να χρησιμοποιούν τα ίδια κριτήρια για όλες τις μαθήτριες και όλους τους μαθητές (π.χ. να μη βραβεύουν μόνο τα παιδιά που παίρνουν «άριστα» σε ένα διαγωνισμό ή μόνο εκείνα που ολοκληρώνουν ένα συγκεκριμένο αριθμό εργασιών). Θα πρέπει, επίσης, να αναγνωρίζουν την πρωτοβουλία μαθητριών και μαθητών που αναλαμβάνουν προκλητικές εργασίες ή που «τεντώνουν» τις ικανότητές τους, ακόμα και όταν κάνουν λάθη, και εκείνα τα παιδιά που έχουν την ικανότητα να βρίσκουν διαφορετικούς, πρωτότυπους και ασυνήθιστους τρόπους προκειμένου να λύσουν ένα πρόβλημα ή να προσεγγίσουν ένα έργο. Όταν οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τέτοιες στρατηγικές αναγνώρισης των παιδιών, δίνουν ένα μήνυμα αναφορικά με το τι αξιολογείται θετικά, τι εκτιμάται και τι έχει αξία στη σχολική τάξη. Ένας άλλος τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να δηλώνουν την αναγνώρισή τους προς τα παιδιά είναι με την συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της αναγνώρισης, επιχειρώντας να αποκτήσουν απαντήσεις σε ερωτήματα όπως: τι έχει αξία για το καθένα από αυτά, πόσο προσπάθησαν κατά την εκτέλεση διάφορων έργων, πού και πότε αισθάνονται είτε ότι χρειάζεται να βελτιωθούν είτε ότι πέτυχαν, πώς λαμβάνουν γνώση ότι πέτυχαν τους στόχους τους. Είναι, επιπλέον, σωστό και επιθυμητό οι εκπαιδευτικοί να εκδηλώνουν την αναγνώρισή τους προς τα παιδιά για ό,τι έχουν καταφέρει σε διάφορους τομείς, όπως, για παράδειγμα, στον αθλητισμό, την παρακολούθηση των μαθημάτων, την επίδειξη επιθυμητής συμπεριφοράς, σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες, κ.α., αλλά θα πρέπει να δίνουν σε κάθε μαθήτρια και μαθητή την ευκαιρία να ανα-

γνωριστεί για ό,τι καταφέρει σε σχέση με τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε επιπρόσθετα να προσπαθούν να αναγνωρίζουν την ποιότητα, μάλλον, παρά την ποσότητα της δουλειάς των μαθητριών και μαθητών, γιατί η δεύτερη μπορεί να συνδέεται με την ολοκλήρωση εύκολων εργασιών, και να αποφεύγουν να εστιάζουν αποκλειστικά στην αναγνώριση ύπαρξης υψηλής βαθμολογίας και αποτελεσμάτων εξετάσεων, που αφαιρεί την έμφαση από ένα προσανατολισμό στη μάθηση. Και, τελικά, η αναγνώριση θα έπρεπε να γίνεται στη βάση πραγματικής και υπαρκτής ατομικής επίτευξης, βελτίωσης, προόδου και προσπάθειας, δίνοντας σε όλα τα παιδιά το μήνυμα ότι, αν προσπαθήσουν, αν βελτιωθούν και αν τα καταφέρουν, θα έχουν ευκαιρίες αναγνώρισης.

Ερευνητικά ευρήματα που προέκυψαν στις δεκαετίες 1970 και 1980 (Lepper, Greene, & Nisbett, 1973, Lepper & Greene, 1978, Deci & Ryan, 1985) υπέδειξαν ότι η εξωτερική ενίσχυση μορφών συμπεριφοράς, οι οποίες ήδη έχουν κινητοποιηθεί από εσωτερικά κίνητρα, εγκυμονεί «κρυφό κόστος», με την έννοια ότι συχνά είναι δυνατό να μειώσει τόσο την εσωτερική κινητοποίηση του ατόμου να συνεχίσει μελλοντικά να παρουσιάζει τις ίδιες μορφές συμπεριφοράς, όσο και τη μάθηση, τη δημιουργικότητα και την ύπαρξη κοινωνικών μορφών συμπεριφοράς (Reeve, Deci, & Ryan, 2004). Αυτά τα ευρήματα αποδίδονται, ως ένα βαθμό, στο γεγονός ότι η παροχή ανταμοιβών για ορισμένες μορφές συμπεριφοράς είναι δυνατό να δώσει το μήνυμα στα παιδιά ότι ένα έργο ή μία δραστηριότητα δεν αξίζει να γίνει εξ αιτίας της ύπαρξης εσωτερικών κινήτρων (π.χ. ευχαρίστηση, ενδιαφέρον, εσωτερική αξία, παραγωγή αποτελεσμάτων σημαντικών για το άτομο, συναισθήματα επιτυχίας και ικανοποίησης) που αυτά τα έργα ή οι δραστηριότητες εμπεριέχουν. Ο Covington (1999, 121-122) σχολίασε σχετικά: «Αυτό λέγεται ότι συμβαίνει επειδή μία ήδη αιτιολογημένη δραστηριότητα καθίσταται ύποπτη εξ αιτίας της υπόσχεσης επιπρόσθετων ανταμοιβών- ως εκ τούτου ο όρος «υπέρ-αιτιολόγηση», έτσι ώστε, στην πραγματικότητα, το άτομο σκέπτεται, αν κάποιος πρέπει να με πληρώσει να το κάνω, τότε δεν αξίζει να το κάνω επειδή έχει εγγενή αξία». Η συζήτηση αναφορικά με το εάν οι ανταμοιβές που χρησιμοποιούνται από τις/τους εκπαιδευτικούς, (π.χ. υλικές ανταμοιβές, ευκαιρίες για ενασχόληση με επιθυμητές δραστηριότητες, ειδικά προνόμια, βαθμοί, βραβεία, έπαινος, κοινωνικές ανταμοιβές, ιδιαίτερη προσοχή και εξατομικευμένη αλληλεπίδραση με την/τον εκπαιδευτικό) είναι δυνατό να υπονομεύσουν την εσωτερική κινητοποίηση των μαθητριών και των μαθητών προκάλεσε έντονη συζήτηση και αντιπαράθεση και αξιολογώ ερευνητικό ενδιαφέρον που αποτυπώθηκαν στη σχετική βιβλιογραφία με τη μορφή

ερευνητικών εργασιών, βιβλίων και μετά-αναλυτικών προσεγγίσεων της υπάρχουσας έρευνας (βλ. ανασκόπηση: Wentzel & Brophy, 2014). Έτσι, δημιουργήθηκαν δύο ομάδες, όπως πολύ συχνά συμβαίνει στο χώρο της Ψυχολογίας, που η μία επιχειρηματολογούσε υπέρ της άποψης ότι οι εξωτερικές ανταμοιβές είναι επιβλαβείς για την εσωτερική κινητοποίηση και η άλλη, που εξέφραζε την μπηγεβιοριστική θέση, υπέρ της άποψης ότι οι επίσημες επιδράσεις των εξωτερικών συνεπειών αποτελούν μάλλον μύθο παρά πραγματικότητα (Eisenberger & Cameron, 1996).

Η μετέπειτα συζήτηση και έρευνα φαίνεται να έχει διευθετήσει, ως ένα βαθμό, αυτή τη διαφωνία προσεγγίζοντας το συμπέρασμα ότι η εξωτερική και η εσωτερική κινητοποίηση δεν είναι απαραίτητα ανταγωνιστικές διαδικασίες (Brophy, 2004, Covington, 2000, Wentzel & Brophy, 2014) και ότι οι εξωτερικές ενισχύσεις και ανταμοιβές είναι περισσότερο πιθανό να επιδράσουν αρνητικά στην εσωτερική κινητοποίηση όταν το άτομο τις αντιλαμβάνεται ως μηχανισμούς ελέγχου και διαχείρισης της συμπεριφοράς του, ως μία προσπάθεια δωροδοκίας και περιορισμού της ελευθερίας του. Υποστηρίχθηκε, λοιπόν, ότι υπάρχουν τρόποι χρήσης των εξωτερικών ανταμοιβών που η υιοθέτησή τους είναι δυνατόν ακόμη και να συντελέσει στην καλλιέργεια της εσωτερικής κινητοποίησης ή τουλάχιστον να μην την υπονομεύσει. Οι Brophy (2004) και Wentzel and Brophy (2014) υπέδειξαν τους ακόλουθους τρόπους σωστής χρήσης των εξωτερικών ανταμοιβών: απροειδοποίητη παροχή τους μετά την ολοκλήρωση ενός έργου ή μιας δραστηριότητας, έτσι ώστε τα παιδιά να τις αντιλαμβάνονται ως εκφράσεις θετικής αξιολόγησης και εκτίμησης της προσπάθειάς τους και αναγνώρισης της επίτευξής τους μάλλον παρά ως μία συναλλαγή με απώτερο σκοπό την απόκτηση ενός προαναγγελθέντος ανταλλάγματος, χρήση τους με τη μορφή της πληροφοριακής επανατροφοδότησης που δίνει στα παιδιά πληροφορίες για την πρόοδο και τη βελτίωση που έχουν παρουσιάσει μάλλον παρά με τη μορφή ελεγκτικού μηχανισμού, έμφαση στις κοινωνικές και όχι στις υλικές ανταμοιβές, απονομή των ανταμοιβών με τρόπους που βοηθάνε τα παιδιά να εκτιμήσουν και ναβάλουν θετικό πρόσημο σε αυτό το οποίο έχουν καταφέρει.

Η χρήση του επαίνου, ο οποίος αποτελεί έναν ευρέως συνιστώμενο και χρησιμοποιούμενο τρόπο αναγνώρισης και ανταμοιβής των παιδιών από τις/τους εκπαιδευτικούς, έχει αποτελέσει τη βάση για πολλές συζητήσεις και αντιπαραθέσεις. Έτσι, έχουν προκύψει ερωτήματα αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει και τους τρόπους με τους οποίους πρέπει να δίνεται προκειμένου να είναι αποτελεσματικός ή περισσότερο αποτελεσματικός. Στη συνέχεια, θα ανα-

φερδούμε σε αυτές τις προϋποθέσεις χρήσης του επαίνου, επισημαίνοντας ότι «το να επαινείς τις μαθήτριες και τους μαθητές αποτελεσματικά φαίνεται απλό, αλλά, στην πραγματικότητα, είναι αρκετά περίπλοκο και απαιτεί σωστή κρίση από την πλευρά της/του εκπαιδευτικού» (Eggen & Kauchak, 2004, 477).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τους Good and Brophy, 2000, Brophy, 2004, Wentzel and Brophy, 2014, οι οποίοι έκαναν τις προτάσεις τους παίρνοντας υπόψη τους ένα μεγάλο αριθμό εμπειρικών δεδομένων, ο έπαινος πρέπει να δίνεται ως συνέπεια μιας συγκεκριμένης μορφής συμπεριφοράς, να αναφέρεται με σαφήνεια στο τι ακριβώς επαινείται και να εστιάζει την προσοχή σε ό,τι έχει καταφέρει η μαθήτρια /ο μαθητής. Είναι επιθυμητό να αποτελεί ανταμοιβή καθορισμένων κριτηρίων επίτευξης (π.χ. διαδικασίες που υιοθετήθηκαν για τη διαχείριση και τη λύση ενός προβλήματος, αποτελέσματα που προέκυψαν) και κριτηρίων προσπάθειας που καταβλήθηκε, φροντίδας που επενδύθηκε και επιμονής που επιδείχθηκε, και να πληροφορεί τα παιδιά για την επάρκειά τους ή την αξία αυτών που έχουν καταφέρει. Ο έπαινος πρέπει να προσανατολίζει τα παιδιά στο να μάθουν να αξιολογούν θετικά μορφές συμπεριφοράς που σχετίζονται με την επίτευξη ενός έργου και στο να σκέπτονται για το πώς θα αντιμετωπίσουν και θα λύσουν προβλήματα και όχι στο πώς θα συγκριθούν με άλλα άτομα και στο πώς θα τα ανταγωνιστούν. Ο αποτελεσματικός έπαινος πρέπει, επίσης, να αξιοποιεί τα προηγούμενα επιτεύγματα του παιδιού, και όχι εκείνα των συνομηλίκων του, ως πλαίσιο αναφοράς για να αναφερθεί και να περιγράψει παρόντα επιτεύγματα, όπως απόκτηση καινούργιων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ύπαρξη ατομικής προόδου και βελτίωσης, και δίνεται ως αναγνώριση αξιοσημείωτης προσπάθειας ή επιτυχίας σε έργα που συνιστούν πρόκληση για το κάθε συγκεκριμένο παιδί. Αποδίδει, επίσης, την επιτυχία στην ικανότητα και την προσπάθεια και όχι μόνο στην ικανότητα ή σε εξωτερικές αιτίες (π.χ. τύχη, ευκολία του έργου, βοήθεια από άλλα άτομα), δίνοντας στα παιδιά το μήνυμα ότι μπορούν να περιμένουν παρόμοιες επιτυχίες και στο μέλλον, και ενθαρρύνει τα παιδιά να σκεφτούν ότι προσπαθούν για την επίτευξη ενός έργου επειδή είναι ενδιαφέρον και επειδή θέλουν να αναπτύξουν τις ικανότητές και τις δεξιότητές τους και όχι επειδή επιθυμούν να ευχαριστήσουν την /τον εκπαιδευτικό, τους γονείς τους, ή να κερδίσουν σε ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο. Βοηθά, τα παιδιά να προσέξουν γνωστικές διαδικασίες και μορφές συμπεριφοράς που είναι σχετικές με την επίτευξη ενός έργου. Ένα επίμαχο θέμα αναφορικά με τη χρήση του επαίνου σχετίζεται με το αν πρέπει να δίνεται δημόσια ή ιδιωτικά και η συζήτηση φαίνεται να έχει καταλήξει μάλλον υπέρ της άποψης ότι είναι προτιμότερο τα παιδιά να επαινούνται ιδιωτικά και όχι δημόσια μπροστά

στις συμμαθήτριες και τους συμμαθητές τους. Πέραν αυτού, οι μαθήτριες και οι μαθητές συνήθως προτιμάνε τον ιδιωτικό έπαινο που δίνεται με διακριτικό και ήρεμο τρόπο παρά τον δημόσιο έπαινο που δίνεται με «θορυβώδη» και πομπώδη τρόπο και τον έπαινο για αξιόλογα σχολικά επιτεύγματα μάλλον παρά για επιδυμητές μορφές συμπεριφοράς, όπως η τάξη, η μεθοδικότητα, η συνέπεια, η συμμόρφωση. Ο έπαινος για μορφές συμπεριφοράς, όπως οι προαναφερθείσες, είναι δυνατό να εκληφθεί και να ερμηνευθεί από κάποια παιδιά ως μία προσπάθεια της/του εκπαιδευτικού όχι να τα επαινέσει πραγματικά αλλά να τα χρησιμοποιήσει ως πρότυπο που θα πρέπει να προσέξουν και να μιμηθούν κάποια άλλα παιδιά στην τάξη ή το σχολείο. Όπως συμβαίνει και με μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα, υπάρχει η πιθανότητα κάποια παιδιά να αισθάνονται αμηχανία όταν η/ο εκπαιδευτικός τα ξεχωρίζει, έστω και για να τα επαινέσει.

Ομαδοποίηση

Αυτή η διάσταση της σχολικής τάξης αναφέρεται «στην ομαδοποίηση των παιδιών στη βάση του ενδιαφέροντος μάλλον παρά της ικανότητας και στη χρήση συνεργατικών διδακτικών μεθόδων» (Kaplan & Patrick, 2016, 264). Η Ames (1992b) επεσήμανε ότι αυτή η πλευρά της σχολικής τάξης δίνει έμφαση στην ικανότητα των παιδιών να συνεργάζονται και να δουλεύουν αποτελεσματικά με άλλα παιδιά για την επίτευξη διάφορων σχολικών έργων και στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στη σχολική τάξη όπου οι ατομικές διαφορές είναι αποδεκτές και τα παιδιά αισθάνονται ότι ανήκουν. Σύμφωνα με τον Brophy (2004) η ομαδοποίηση των παιδιών πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να προάγεται η συνεργασία μεταξύ τους και να ελαχιστοποιούνται ο ανταγωνισμός και η κοινωνική σύγκριση.

Υπάρχουν πολλοί τρόποι οργάνωσης της σχολικής τάξης, της μαθητικής αλληλεπίδρασης και της ομαδοποίησης των παιδιών μέσα στην τάξη που είναι όμως δυνατό να ενταχθούν σε τρεις κατηγορίες (Seifert & Sutton, 2009), οι οποίοι είναι ο ανταγωνιστικός (competitive), ο ατομικιστικός (individualistic) και ο συνεργατικός (cooperative) (Johnson & Johnson, 1999), τα κύρια χαρακτηριστικά των οποίων πολύ σύντομα θα αναφέρουμε στη συνέχεια. Στον ανταγωνιστικό τρόπο ομαδοποίησης, πολύ γνωστό σε όλες τις μαθήτριες και όλους τους μαθητές, τα παιδιά εργάζονται ατομικά, το ένα εναντίον του άλλου και υπάρχει μία αρνητική αλληλεξάρτηση αναφορικά με την επίτευξη στόχων γιατί τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι πετυχαίνουν τους στόχους τους μόνο αν τα υπόλοιπα αποτύχουν στην επίτευξη των δικών τους. Όταν τα παιδιά ανταγωνίζονται, ένα ή λίγα είναι οι νικητές και τα υπόλοιπα είναι οι νικημένοι,

αφού ο τρόπος με τον οποίο βαθμολογούνται αποτυπώνει μία αξιολογική κατάταξη που βασίζεται στο πώς η επίδοση του ενός συγκρίνεται με την επίδοση των υπολοίπων (norm-referenced assessment) (Colman, 2009). Σύμφωνα με τον Hamachek (1990), ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο επίτευξης, παρά το γεγονός ότι δημιουργεί αναμφισβήτητα νικητές, δημιουργεί, επίσης, και ηττημένους που, τουλάχιστον περιστασιακά, είναι δυνατό να νιώσουν αμηχανία και ταπείνωση ή μία περισσότερο διαρκή απώλεια αυτοπεποίθησης και ζήλου για μάθηση. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον ο στόχος είναι να ξεχωρίσει εκείνα τα παιδιά που έχουν υψηλή επίδοση από εκείνα που δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά. Ο Covington (1999) έκανε μία ενδιαφέρουσα επισήμανση αναφορικά με τα ανταγωνιστικά περιβάλλοντα μάθησης. Υποστήριξε ότι σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι μαθήτριες και οι μαθητές που έχουν την καλύτερη επίδοση ανταμείβονται περισσότερο και υπάρχει έλλειψη ανταμοιβών για τα παιδιά που δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά. Έτσι, υπάρχει ο κίνδυνος αυτά τα παιδιά να αποδώσουν την αποτυχία τους σε προσωπική ανικανότητα και, προκειμένου να αποφύγουν να αισθάνονται δυσάρεστα για τον εαυτό τους, είναι πιθανό να σταματήσουν να προσπαθούν στο μέλλον. Σύμφωνα με τον συγγραφέα είναι η σπάνια παροχή ανταμοιβών (π.χ. επιδοκιμασία, αναγνώριση, προσωπική ικανοποίηση) που, ενώ πολλά άτομα θεωρούν ότι είναι ο πλέον σημαντικός παράγοντας που προκαλεί την καταβολή προσπάθειας, στην πραγματικότητα την υπονομεύει και την αποσταθεροποιεί. Όπως τόνισε: «...στους ανταγωνιστικούς στόχους, τα άτομα είναι πιθανό να συνεχίσουν να προσπαθούν μόνο για όσο χρονικό διάστημα εξακολουθούν να πετυχαίνουν. Κανένα δεν θέλει να συνεχίσει αν το αποτέλεσμα είναι ντροπή και αυτοαμφισβήτηση» (Covington, 1999, 110). Οι Johnson and Johnson (1999, 3) τόνισαν σχετικά: «οι μαθήτριες και οι μαθητές βαθμολογούνται με μία κανονιστική βάση αναφοράς που απαιτεί από αυτούς να εργαστούν καλύτερα, γρηγορότερα και με μεγαλύτερη ακρίβεια απ' ό,τι οι συνομήλικοί τους. Μ' αυτό τον τρόπο, προσπαθούν να ξεπεράσουν τους συμμαθητές τους, στερούν από άλλους την επιτυχία (η νίκη μου σημαίνει ότι εσύ θα χάσεις), πανηγυρίζουν για τις αποτυχίες των συμμαθητών τους (η αποτυχία σου κάνει ευκολότερη τη νίκη μου), θεωρούν τους βαθμούς περιορισμένους (μόνο λίγοι από εμάς θα πάρουν «άριστα»), αναγνωρίζουν ότι η τύχη τους συνδέεται αρνητικά με την τύχη των άλλων (όσο περισσότερο κερδίζεις, τόσο λιγότερο κερδίζω εγώ, όσο περισσότερο κερδίζω εγώ, τόσο λιγότερο κερδίζεις εσύ), και πιστεύουν ότι τα περισσότερο επαρκή και σκληρά εργαζόμενα άτομα γίνονται «αυτά που έχουν» και τα λιγότερο επαρκή και άξια άτομα γίνονται αυτά «που δεν έχουν» (μόνο ο δυνατός ευημερεί)». Είναι πολλά τα άτομα στο χώρο της εκ-

παίδευσης που έχουν υποστηρίζει ότι ο ανταγωνισμός αποτελεί το κυριότερο τοξικό χαρακτηριστικό της σχολικής τάξης και του σχολείου γενικότερα (Anderman & Murdock, 2007).

Στον ατομικιστικό τρόπο μάθησης το κάθε παιδί δουλεύει μόνο του προκειμένου να πετύχει στόχους που δεν σχετίζονται με τους στόχους των άλλων παιδιών. Ενδεικτικά, μία μαθήτρια /ένας μαθητής εργάζεται ατομικά σε μία συγκεκριμένη περιοχή και ο βαθμός που παίρνει βασίζεται στην πρόοδο που έχει σημειώσει. Οι Gage and Berliner (1988) τόνισαν ότι σε μία τέτοια περίπτωση οι μαθήτριες και οι μαθητές αξιολογούν την επίδοσή τους παίρνοντας υπόψη τους προσωπικά κριτήρια προόδου μάλλον παρά την επίδοση κάποιου άλλου και ότι αυτό το είδος της δομής της σχολικής τάξης αυξάνει τον αριθμό των νικητών και δίνει τη δυνατότητα σε περισσότερα παιδιά να αποκτήσουν μία αίσθηση επάρκειας. Στον ατομικιστικό τρόπο μάθησης, η επίδοση του κάθε παιδιού αξιολογείται παίρνοντας υπόψη το αν ανταποκρίθηκε σε ένα προκαθορισμένο κριτήριο αποδεκτής επίδοσης αναφορικά με ικανότητες, δεξιότητες και επάρκεια γνώσης, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η επίδοση των άλλων παιδιών (criterion-referenced assessment) (Colman, 2009).

Στο συνεργατικό τρόπο ομαδοποίησης οι μαθήτριες και οι μαθητές εργάζονται μαζί σε μικρές ομάδες προκειμένου να πετύχουν κοινούς στόχους. Σε αντίθεση με καταστάσεις ανταγωνιστικής μάθησης, στο συνεργατικό τρόπο μάθησης υπάρχει μία θετική αλληλεξάρτηση αναφορικά με την επίτευξη στόχων γιατί τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι, προκειμένου να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος, όλα τα μέλη της ομάδας πρέπει να πετύχουν επιμέρους ατομικούς στόχους. Οι Johnson and Johnson (1999, 3) επεσήμαναν σχετικά: «Οι συνεργατικές προσπάθειες έχουν ως αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να προσπαθούν για αμοιβαία οφέλη έτσι ώστε όλα τα μέλη της ομάδας ωφελούνται το ένα από τις προσπάθειες του άλλου (η επιτυχία σου με ωφελεί και η επιτυχία μου σε ωφελεί), να αναγνωρίζουν ότι όλα τα μέλη της ομάδας μοιράζονται μία κοινή μοίρα (όλοι βυθιζόμαστε ή κολυμπάμε μαζί εδώ), να συνειδητοποιούν ότι η επίδοση του ενός προκαλείται αμοιβαία από τον ίδιο και τους συνεργάτες του (δεν μπορούμε να το κάνουμε χωρίς εσένα), και να αισθάνονται περήφανοι και να πανηγυρίζουν όταν ένα μέλος της ομάδας αναγνωρίζεται για ένα επίτευγμα (Πήρες Άριστα. Αυτό είναι πολύ καλό)».

Σύμφωνα με την Ormrod (2006a), η συνεργασία ανάμεσα στις μαθήτριες και τους μαθητές χαρακτηρίζεται από ορισμένα πλεονεκτήματα. Το ένα είναι ότι όταν τα άτομα δουλεύουν μαζί, παρά μόνα τους, σκέπτονται και ενεργούν περισσότερο έξυπνα. Οι όροι «κατανεμημένη νοημοσύνη» («distributed intel-

ligence») και «κατανεμημένη γνώση» («distributed cognition») μας βοηθούν να καταλάβουμε πώς και γιατί άτομα που συμμετέχουν σε ομαδικές συζητήσεις και ομαδικές εργασίες συχνά αποκτάνε μία περισσότερο σύνθετη, πλήρη και αντικειμενική κατανόηση ενός θέματος, που ίσως δεν θα αποκτούσαν αν δούλευαν μόνα τους. Η έννοια «κατανεμημένη νοημοσύνη» αναφέρεται σε ένα περισσότερο «έξυπνο» τρόπο ενέργειας όταν τα άτομα έχουν στη διάθεσή τους φυσικούς, συμβολικούς και κοινωνικούς τρόπους υποστήριξης. Η φυσική υποστήριξη αναφέρεται σε φυσικά αντικείμενα, και κυρίως τεχνολογική υποστήριξη, η συμβολική υποστήριξη αναφέρεται στη χρήση συμβολικών συστημάτων που διαθέτει το πολιτισμικό τους πλαίσιο και η κοινωνική υποστήριξη αναφέρεται στη συνεργατική προσπάθεια. Η έννοια «κατανεμημένη γνώση» αναφέρεται σε μία διαδικασία μέσα από την οποία τα άτομα σκέπτονται από κοινού για ένα θέμα ή πρόβλημα, μοιράζονται ιδέες και συνεργάζονται προκειμένου να καταλήξουν σε κάποιο συμπέρασμα ή να βρουν λύσεις σε διάφορα προβλήματα.

Ένα επιπλέον όφελος που απορρέει από τη συνεργασία συνδέεται με αυτό που ο Bandura (1997, 477) ονόμασε «συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα» («collective self-efficacy») και όρισε ως: «η αντιληπτή συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως η κοινή πίστη μιας ομάδας στις κοινές δυνατότητές της να οργανώσει και να φέρει εις πέρας πορείες δράσης που απαιτούνται προκειμένου να παρουσιάσει δεδομένα επίπεδα επίτευξης». Η συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις πεποιθήσεις των ατόμων για τις προσωπικές ικανότητές τους και από τις πεποιθήσεις τους αναφορικά με το πόσο αποτελεσματικά μπορούν να δουλέψουν μαζί και να συντονίσουν τους ρόλους και τις ευθύνες τους. Με αυτή την έννοια η συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα βασίζεται στην ατομική. Έτσι, μία ομάδα ατόμων που δεν πιστεύουν στον εαυτό τους δεν σχηματίζει μία συλλογικά αποτελεσματική δύναμη και μία ομάδα εξαιρετικά αποτελεσματικών ατόμων μπορεί να μην τα καταφέρει καλά αν δεν μπορούν να συνεργαστούν με επιτυχείς τρόπους.

Οι παραδοσιακές πρακτικές εντός της σχολικής τάξης διαχρονικά έχουν προσανατολισθεί στην αντίληψη ότι η κάθε σχολική τάξη είναι ένα άθροισμα ατόμων μάλλον παρά μία συνεκτική κοινότητα μάθησης. Τα παιδιά αλληλεπιδρούν λιγότερο ή περισσότερο με τις και τους εκπαιδευτικούς, αλλά σπάνια το ένα με το άλλο, και, ως επί το πλείστον, δουλεύουν μόνα τους για την ολοκλήρωση εργασιών που έχουν ανατεθεί. Σε σπάνιες περιπτώσεις, αν υπάρχουν και αυτές, που δημιουργούνται ομάδες, αυτές λειτουργούν ανταγωνιστικά ή για να ξεχωρίσουν τα παιδιά με βάση την ικανότητα ή το επίπεδο της επίδοσής τους (Good & Brophy, 2000, Brophy, 2004, Wentzel & Brophy, 2014). Η

εμπειρική μαρτυρία έχει υποδείξει ότι δομές στην τάξη που δίνουν έμφαση στον ανταγωνισμό και την κανονιστική σύγκριση πολύ συχνά παράγουν γνωστικές διεργασίες που είναι πολύ πιθανό να εμποδίσουν την κινητοποίηση και τη μάθηση πολλών παιδιών (π.χ. η έμφαση απομακρύνεται από τη μάθηση, μια και ο πρωταρχικός στόχος του παιδιού είναι να συγκριθεί θετικά με τα υπόλοιπα θεωρώντας τη μάθηση ως ένα μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού και όχι ως αυτοσκοπό, η ποιότητα της δουλειάς χειροτερεύει και ο πειραματισμός και η ανάληψη προκλητικών έργων και δραστηριοτήτων από τα παιδιά μειώνεται επειδή φοβούνται την πιθανότητα της αποτυχίας). Όταν η κοινωνική σύγκριση αποτελεί την προεξέχουσα κουλτούρα της οργάνωσης της σχολικής τάξης, τα παιδιά εστιάζουν στο επίπεδο της ικανότητάς τους και συχνά αξιολογούν αρνητικά τον εαυτό τους και τον τρόπο που σκέφτονται. Έτσι, υπάρχει ο κίνδυνος συγκριτικές διαφορές στις αξιολογικές κρίσεις για την ικανότητα και την επάρκειά τους να μεταφράζονται σε διαφορές στο επίπεδο της κινητοποίησης. Από την άλλη πλευρά, όταν τα παιδιά δουλεύουν ατομικά, αλλά όχι ανταγωνιστικά, για την επίτευξη ενός προσωπικού στόχου ή συνεργατικά, αυξάνονται οι πιθανότητες να εστιάσουν στη σπουδαιότητα που έχει η ύπαρξη προσπάθειας για την παραγωγή αποτελεσμάτων και στα θετικά συναισθήματα που δημιουργούνται από την καταβολή προσπάθειας και την πετυχημένη συνεργασία (Hamachek, 1990, Ames, 1992b).

Αν λάβουμε υπόψη τις υποδείξεις του προγράμματος, θα ήταν επιθυμητό οι εκπαιδευτικοί να δίνουν ευκαιρίες για αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά και τη δυνατότητα να συνεργάζονται σε δυάδες ή σε μικρές ομάδες προκειμένου να δομήσουν κοινωνικά τη γνώση, να μάθουν, να λύσουν προβλήματα και να πάρουν αποφάσεις. Οι ομαδικές εργασίες που ανατίθενται στις μαθήτριες και τους μαθητές είναι δυνατό να είναι διαφορετικές και να δίνονται παίρνοντας υπόψη παράγοντες όπως κοινά ενδιαφέροντα, φιλικές σχέσεις, ή άλλους παράγοντες εκτός από το επίπεδο επίτευξης ή επιπρόσδετα σε αυτό (Wentzel & Brophy, 2014, Good & Brophy, 2000). Επιθυμητό θα ήταν επίσης να δημιουργούνται ετερογενείς ομάδες που περιλαμβάνουν και τα δύο φύλα, μαθήτριες και μαθητές με και χωρίς ήπιες μαθησιακές δυσκολίες και παιδιά από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Deemer, 2004). Η ατομική εργασία θεωρείται ωστόσο επίσης σημαντική γιατί επιτρέπει να αποκτήσουμε μία σαφή εικόνα της ατομικής προόδου (Schunk, 2004).

Σύμφωνα με την Ames (1992b), όταν τα παιδιά εργάζονται ατομικά ή συνεργατικά, και όχι ανταγωνιστικά, εστιάζουν περισσότερο στην προσπάθεια και επιδεικνύουν μεγαλύτερη υπευθυνότητα για τη μάθηση. Επιπλέον, το γε-

γονός ότι προσπαθούν, η αίσθηση ότι αποτελούν τμήμα ενός μικρού ή μεγαλύτερου συνόλου ατόμων και η πεποίθηση ότι μπορούν να δουλέψουν με επιτυχία με άλλα άτομα δημιουργεί θετικά συναισθήματα. Η συνεργατική προσέγγιση έχει επίσης το πλεονέκτημα ότι μπορεί να προκαλέσει μεγαλύτερη συμμετοχή και «ενεργητική» μάθηση διότι σε μεγάλο βαθμό μειώνεται ο κίνδυνος της ατομικής αποτυχίας, επειδή το σημαντικό χαρακτηριστικό της ομαδικής δουλειάς είναι ότι έχεις πάντα κάποιο άτομο στο πλευρό σου. Η ενθάρρυνση συνεργατικής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη προάγει επίσης τη δημιουργία κοινωνικών στόχων και συντελεί στη δόμηση του χαρακτήρα των παιδιών με τρόπο που τα βοηθά να αναπτύξουν μία στάση ανεκτικότητας προς τους άλλους και να αποκτήσουν κατάλληλες ικανότητες και δεξιότητες επικοινωνίας και λύσης προβλημάτων (Deemer, 2004). Και επειδή έχει εκφραστεί η επιφύλαξη ότι σε συνεργατικές διευθετήσεις υπάρχει ο κίνδυνος κάποια παιδιά να θελήσουν να επωφεληθούν από την προσπάθεια και την εργασία των άλλων στην ομάδα που θα αναλάβουν και την ευθύνη για το αποτέλεσμα, πρέπει να επισημάνουμε ότι αυτός ο κίνδυνος είναι δυνατό να ελαχιστοποιηθεί ή να μηδενιστεί όταν υπάρχει η υποχρέωση από το κάθε μέλος της ομάδας να παρουσιάσει τη δική του συνεισφορά για την οποία θα έχει και την ατομική ευθύνη (Ames, 1992b). Υπάρχουν διάφοροι τύποι συνεργατικών ομάδων μάθησης, όπως οι τυπικές συνεργατικές ομάδες μάθησης (formal cooperative learning groups), οι άτυπες συνεργατικές ομάδες μάθησης (informal cooperative learning groups) και οι συνεργατικές ομάδες βάσης (cooperative base groups) (Johnson & Johnson, 1999), η αναλυτική παρουσίαση των οποίων είναι πέρα από το σκοπό αυτής της παρουσίασης.

Αξιολόγηση

Η διάσταση της αξιολόγησης περιλαμβάνει τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την παρακολούθηση και τη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για τη μάθηση των παιδιών (Ames, 1992b, Schunk, 2004). Η αξιολόγηση είναι ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης και οι τρόποι με τους οποίους οι μαθήτριες και οι μαθητές αξιολογούνται είναι ένας από τους περισσότερο σημαντικούς παράγοντες που είναι δυνατό να επηρεάσουν την κινητοποίησή τους για μάθηση (Ames, 1992, Ames 1992b). Οι πρακτικές της αξιολόγησης περιλαμβάνουν μέτρα και κανόνες, κριτήρια, μεθόδους, καθώς επίσης τη συχνότητα και το περιεχόμενο της αξιολόγησης. Το θέμα δεν αφορά απλά στο αν τα παιδιά αξιολογούνται. Η περισσότερο σημαντική πλευρά της αξιολόγησης αφορά στις αντιλήψεις των παιδιών για το νόημα που εμπεριέχει

η αξιολογική πληροφορία. Ανάλογα με το πώς γίνεται η αξιολόγηση, τα παιδιά είναι δυνατό να προσανατολιστούν είτε σε στόχους επίδοσης είτε σε στόχους μάθησης και, ως αποτέλεσμα, να υιοθετήσουν διαφορετικά πρότυπα κινητοποίησης (Maehr & Midgley, 1991, Ames, 1992, 1992b).

Η ενθάρρυνση του προσανατολισμού σε στόχους μάθησης είναι περισσότερο πιθανό να ενισχυθεί όταν οι τεχνικές της αξιολόγησης εστιάζουν στην ατομική πρόοδο, βελτίωση, μάθηση και κατανόηση (Maehr & Midgley, 1991, Ames 1992, 1992b, Pintrich & Schunk, 2002, Dale & Schunk, 2004, Deemer, 2004, Ryan, 2012, Kaplan & Patrick, 2016). Σύμφωνα με την Deemer (2004), αυτός ο τρόπος αξιολόγησης εξυπηρετείται επαρκέστερα όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν δύο τύπους αξιολόγησης: την αθροιστική (summative assessment) και τη διαμορφωτική (formative assessment). Η αθροιστική αξιολόγηση χρησιμοποιείται προκειμένου να αξιολογήσουμε το επίπεδο της μάθησης, της επάρκειας, της απόκτησης δεξιοτήτων και της σχολικής επίτευξης των μαθητριών και των μαθητών στο τέλος μιας προκαθορισμένης περιόδου διδασκαλίας (π.χ. εξάμηνο, σχολικό έτος, ολοκλήρωση μιας ερευνητικής εργασίας, κ.ο.κ.) σύμφωνα με κάποια κριτήρια. Η διαμορφωτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για την παρακολούθηση της μάθησης των παιδιών και δίνει συνεχή επανατροφοδότηση και πληροφόρηση στις/στους εκπαιδευτικούς, την οποία μπορούν να αξιοποιήσουν προκειμένου να βελτιώσουν το επίπεδο της μάθησης των μαθητριών και των μαθητών. Επομένως, είναι μία μορφή αξιολόγησης που δίνει πληροφορίες τόσο στα παιδιά όσο και στις/στους εκπαιδευτικούς για το επίπεδο της μάθησης, της επάρκειας και της κατανόησης των παιδιών σε χρονικές στιγμές που έγκαιρες προσαρμογές στη διδασκαλία μπορούν να γίνουν προκειμένου τα παιδιά να ανταποκριθούν με επιτυχία στις σχολικές απαιτήσεις. Η αθροιστική αξιολόγηση συνδέεται με τη χρήση βαθμολογίας σε αντίθεση με τη διαμορφωτική που εστιάζει στην παρακολούθηση της διαδικασίας μάθησης.

Σύμφωνα με την Surbhi (2016), οι βασικές διαφορές ανάμεσα στον διαμορφωτικό και τον αθροιστικό τύπο αξιολόγησης είναι οι ακόλουθες. Η διαμορφωτική αξιολόγηση συνδέεται με μία ποικιλία τυπικών και άτυπων μεθόδων και διαδικασιών αξιολόγησης που μας δίνουν όποια πληροφορία είναι απαραίτητη για να κάνουμε τις απαραίτητες προσαρμογές στη διδασκαλία. Ο χαρακτήρας της είναι διαγνωστικός και είναι μία αξιολόγηση για τη μάθηση. Γίνεται σε μία διαρκή βάση, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μάθησης, και μας βοηθά να παρακολουθούμε τη μάθηση των μαθητριών και των μαθητών στοχεύοντας στη βελτίωσή της. Η αξία των βαθμών είναι χαμηλή, με την έννοια ότι οι βαθμοί, οι οποίοι αποτυπώνουν αυτή τη μορφή αξιολόγησης, μας δίνουν μόνο

πληροφορίες για το επίπεδο της κατανόησης από την πλευρά των παιδιών. Η αθροιστική αξιολόγηση, από την άλλη πλευρά, παίρνει υπόψη της κριτήρια για την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητριών και των μαθητών. Ο χαρακτήρας της είναι αξιολογικός. Είναι μία αξιολόγηση της μάθησης. Γίνεται μόνο σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα και εστιάζει στο αποτέλεσμα. Στοχεύει στο να κρίνει την επίδοση των μαθητριών και των μαθητών και γίνεται για να αξιολογήσουμε το επίπεδο της μάθησής τους. Η αξία των βαθμών είναι υψηλή, γιατί αποτελούν τη βάση για να κρίνουμε και να αποφασίσουμε αν η μαθήτρια ή ο μαθητής θα προαχθεί ή όχι.

Οι Seifert and Sutton (2009) τόνισαν ότι στην περίπτωση της αθροιστικής αξιολόγησης οι βαθμοί που δίνονται στα παιδιά πρέπει να βασίζονται στην προσπάθεια που έχουν καταβάλει, στην ατομική βελτίωση και πρόοδο που έχουν παρουσιάσει και στην επαρκή ανταπόκρισή τους σε ορισμένα κριτήρια επίδοσης, παρά στη σύγκριση με την επίδοση άλλων μαθητριών και μαθητών, που αυξάνει την πιθανότητα ενίσχυσης ενός προσανατολισμού σε στόχους επίδοσης. Όπως επεσήμαναν, η κανονιστική σύγκριση των παιδιών, που αποτελεί τον πυρήνα της αξιολόγησης σε ανταγωνιστικά πλαίσια επίτευξης, εμποδίζει τα παιδιά να σκεφτούν αναφορικά με το τι πρέπει να μάθουν και τα προσανατολίζει να εστιάσουν στο πώς «παρουσιάζονται» σε άλλα άτομα και στο ποια είναι η γνώμη των άλλων για το επίπεδο της επάρκειας και της ικανότητάς τους. Μία τέτοια μορφή ανταγωνιστική αξιολόγηση αποτελεί γόνιμο έδαφος για την καλλιέργεια ενός προσανατολισμού σε στόχους επίδοσης μάλλον παρά σε στόχους μάθησης (Woolfolk, 2004). Ως εκ τούτου, θα ήταν επιθυμητό οι εκπαιδευτικοί να είναι προσεκτικοί με κανονιστικούς τρόπους αξιολόγησης των μαθητριών και των μαθητών, επειδή τέτοιες συγκρίσεις είναι δυνατό να οδηγήσουν τα παιδιά στη δημιουργία μιας αρνητικής αντίληψης για την επάρκεια και την ικανότητά τους, όταν διαπιστώσουν ότι, με βάση την βαθμολογία τους, δεν συγκρίνονται θετικά με τα υπόλοιπα, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου η διασπορά των βαθμών είναι υψηλή. Στον αθροιστικό τρόπο αξιολόγησης, επίσης, καλό είναι οι εκπαιδευτικοί να δίνουν με διάφορους τρόπους τη δυνατότητα στα παιδιά να βελτιώσουν την επίδοσή τους πριν την τελική αξιολόγησή τους, όπως αυτή απεικονίζεται στον έλεγχό τους (π.χ. με το να έχουν τη δυνατότητα επανεξέτασης, να αναθεωρούν τη δουλειά τους σε διάφορες εργασίες, να βελτιώνουν με διάφορους τρόπους επίπεδα επίδοσης που σε μία πρώτη φάση ήταν απογοητευτικά). Οι ευκαιρίες για βελτίωση βοηθάνε τις μαθήτριες και τους μαθητές να αισθανθούν θετικά για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους και αυξάνουν τις πιθανότητες να εστιάσουν σε στόχους μάθησης. Βοηθητικό, επίσης, είναι η αξιολόγηση να βασίζεται σε μία ποικιλία εργαλείων, εκτός από

τους παραδοσιακούς τρόπους εξέτασης, όπως, για παράδειγμα, εργασίες για το σπίτι, ατομικές ή ομαδικές εργασίες, προαιρετικές εργασίες κ.α. (Ames, 1992, Deemer, 2004).

Επιθυμητό θα ήταν, επιπλέον, να καλλιεργείται στις μαθήτριες και τους μαθητές η αντίληψη ότι δεν είναι τόσο τραγικό να κάνουν λάθη και ότι τα λάθη συμβαίνουν αναπόφευκτα στη διαδικασία της μάθησης και να τους δίνεται η δυνατότητα να αναθεωρούν τα λάθη τους και να τα διορθώνουν. Όταν τα παιδιά έχουν την αίσθηση ότι οι χαμηλοί βαθμοί τους αποτυπώνουν λάθη, τα οποία όμως μπορούν να διορθώσουν, αυξάνονται οι πιθανότητες να προσπαθήσουν περισσότερο και να μελετήσουν με αποτελεσματικότερους τρόπους (Deemer, 2004). Σύμφωνα με την Ames (1992b), το να δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να βελτιώσουν τους βαθμούς τους μεταφέρει το μήνυμα ότι τα λάθη αποτελούν μέρος της μάθησης και δεν δηλώνουν αποτυχία να μάθουν. Και τέλος, χρήσιμο είναι οι μαθήτριες και οι μαθητές να μάθουν να αποδέχονται την αποτυχία ως ένα γεγονός αναπόφευκτα συνδεδεμένο με τη διαδικασία της μάθησης και την πορεία της ζωής (Good & Brophy, 2000, Brophy, 2004, Wentzel & Brophy, 2014).

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα, πάρα πολύ σύντομα, να αναφέρω κάποιες επισημάνσεις που έχουν γίνει από πρωτοπόρους ψυχολόγους για το νόημα της αποτυχίας. Ο B. F. Skinner, για παράδειγμα, δέωρησε ότι: «Μία αποτυχία δεν είναι πάντα ένα λάθος, μπορεί απλά να είναι το καλύτερο που κάποιος μπορεί να κάνει κάτω από τις περιστάσεις. Το πραγματικό λάθος είναι να σταματήσει να προσπαθεί» (1971, 156).

Οι Dollard and Miller (1950) αναφέρθηκαν στην έννοια «δίλημμα μάθησης» (learning dilemma) και υπέδειξαν ότι με κάποιο τρόπο όλη η μάθηση εξαρτάται από την αποτυχία. Υποστήριξαν ότι αν μία αντίδραση δεν ενισχύεται μέσα από την ικανοποίηση μιας ορμής (drive), άρα υπάρχει αποτυχία ικανοποίησής της, το άτομο βρίσκεται μπροστά σε ένα «δίλημμα μάθησης» και θα επιχειρήσει να παρουσιάσει καινούργιες διαφορετικές αντιδράσεις μέχρι να επιδείξει εκείνη που θα οδηγήσει στην ικανοποίηση της ορμής.

Ο Piaget (όπ. αναφ. στο Hergenhahn & Olson, 2005), επίσης, υποστήριξε ότι, προκειμένου να υπάρξει μάθηση και γνωστική ανάπτυξη, δύο γνωστικές λειτουργίες είναι απαραίτητες: η «αφομοίωση» (assimilation) και η «συμμόρφωση» (accommodation). Η αφομοίωση αναφέρεται στην ένταξη της καινούργιας πληροφορίας στην ήδη υπάρχουσα γνωστική δομή του ατόμου χωρίς να υπάρχει αλλαγή της δομής. Η αφομοίωση είναι ένα είδος αντιστοίχισης ανάμεσα στις γνωστικές δομές του ατόμου και τις πληροφορίες στο περιβάλλον του και με αυτή την έννοια αποτελεί μία στατική μορφή μάθησης. Η συμμόρφωση,

από την άλλη πλευρά, αναφέρεται στην πρόσληψη της καινούργιας πληροφορίας που συνοδεύεται από αλλαγή στη γνωστική δομή του ατόμου. Με αυτή την έννοια, η γνωστική δομή αναπτύσσεται προοδευτικά και ο χαρακτήρας της επακόλουθης μάθησης αλλάζει. Έτσι, η γνωστική διαδικασία της συμμόρφωσης στην καινούργια πληροφορία μπορεί σχεδόν να εξομοιωθεί με τη μάθηση και τη νοητική ανάπτυξη (Hergenhahn & Olson, 2005). Οι γνωστικές διαδικασίες της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης συμβαίνουν ταυτόχρονα. Προκειμένου να υπάρξει μάθηση και γνωστική ανάπτυξη, η καινούργια πληροφορία πρέπει αρχικά να μπορεί να αφομοιωθεί στην παρούσα γνωστική δομή του ατόμου και ταυτόχρονα να είναι τόσο διαφορετική από την προηγούμενη ώστε, για να γίνει κατανοητή, να χρειάζεται αλλαγή της γνωστικής δομής. Στην περίπτωση που ένα άτομο δεν μπορεί να αφομοιώσει τη νέα πληροφορία, δεν μπορεί να την κατανοήσει, και, στην περίπτωση που την κατανοεί απόλυτα, καινούργια μάθηση ούτε συμβαίνει ούτε είναι απαραίτητη. Στην περίπτωση όμως που το άτομο αποτυγχάνει να αφομοιώσει πλήρως τη νέα πληροφορία ή εμπειρία στην προηγούμενη γνώση του και στην υπάρχουσα γνωστική δομή, προκαλείται η διαδικασία της συμμόρφωσης, που όπως ήδη έχουμε αναφέρει οδηγεί σε αλλαγή της γνωστικής δομής και του τρόπου σκέψης του ατόμου (Hergenhahn & Olson, 2005). Οι Hergenhahn and Olson (2005, 303) ανέφεραν: «Σύμφωνα με τον Piaget, αποτυχία της προηγούμενης γνώσης να επιτρέψει αφομοίωση μιας εμπειρίας προκαλεί συμμόρφωση, ή νέα μάθηση. Οι εμπειρίες θα έπρεπε να είναι μέτρια προκλητικές ώστε να προκαλέσουν γνωστική ανάπτυξη. Και πάλι, δεν θα υπάρξει τέτοια ανάπτυξη αν συμβαίνει μόνο αφομοίωση».

Ο Bandura (1989) επεσήμανε, επίσης, ότι περιστασιακές αποτυχίες που αντιμετωπίζουν άτομα τα οποία έχουν αναπτύξει μία υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy), και την οποία ορίζει ως την πεποίθηση του ατόμου ότι είναι ικανό να επιδείξει ορισμένες συμπεριφορές και να πετύχει ορισμένους στόχους, είναι απίθανο να μειώσουν την πίστη τους ότι μπορούν να πετύχουν. Αντίθετα, αυτές οι περιστασιακές αποτυχίες διδάσκουν ότι η συνεχής προσπάθεια και η επιμονή σε ό,τι επιχειρούν αποτελούν ουσιαστικές συνθήκες για επιτυχία και συντελούν στη δημιουργία ανθεκτικής αυτοαποτελεσματικότητας (resilient self-efficacy), που είναι η πεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί να εκτελέσει ένα έργο ακόμα και μετά την ύπαρξη αποτυχιών (Ormrod, 2006).

Ένας άλλος τρόπος που βοηθά τα παιδιά να εστιάσουν στη μάθηση μάλλον παρά στη βαθμολογία είναι η αυτοαξιολόγηση (Woolfolk, 2004). Η Deemer (2004) υποστήριξε ότι είναι επιθυμητό τα παιδιά να ενθαρρύνονται στη χρήση της αυτοαξιολόγησης, τόσο στην περίπτωση της αθροιστικής όσο και της δια-

μορφωτικής αξιολόγησης. Ενδεικτικά, ένας από τους καλύτερους τρόπους για να γίνει η αυτοαξιολόγηση, κατά την άποψή της, είναι, για παράδειγμα, να δημιουργήσουν ένα αρχείο με δείγματα της προηγούμενης και της τωρινής δουλειάς τους που τα βοηθά να διαπιστώσουν αν το επίπεδο της μάθησής τους έχει βελτιωθεί καθώς επίσης και την έκταση της ποικιλίας και του εμπλουτισμού των γνώσεών τους.

Οι παραδοσιακές πρακτικές αξιολόγησης που υιοθετούνται στο περιβάλλον της σχολικής τάξης και του σχολείου συνδέονται με τη χρήση των ίδιων εργαλείων αξιολόγησης για όλα τα παιδιά που τυπικά είναι οι παραδοσιακές μορφές εξετάσεων, όπως ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και επίσημα γραπτά διαγωνίσματα. Η επανατροφοδότηση των παιδιών, που είναι η γνώση των αποτελεσμάτων, είναι συχνά δημόσια, όπως, για παράδειγμα, η γνωστοποίηση της βαθμολογίας σε πίνακες που όλοι έχουν πρόσβαση, η ανακοίνωση της βαθμολογίας μέσα στην τάξη εις επήκοον όλων των παιδιών, η επίδειξη της «καλύτερης» μαθητικής εργασίας στην τάξη. Επίσης, η επανατροφοδότηση δίνει έμφαση είτε σε απόλυτα επίπεδα επίδοσης, όπως, για παράδειγμα, ο αριθμός ή το ποσοστό των ερωτήσεων που απαντήθηκαν σωστά σε ένα διαγώνισμα, είτε σε κανονιστικές συγκρίσεις, όπως, για παράδειγμα, η θέση ενός παιδιού μέσα στην τάξη ή μέσα σε ένα μεγαλύτερο πληθυσμό σε σύγκριση με άλλους συμμαθητές ή συμμαθήτριες. Οι δύο αυτές συνθήκες επανατροφοδότησης των παιδιών είναι δυνατό να αυξήσουν την πιθανότητα της κοινωνικής σύγκρισης ανάμεσά τους αναφορικά με το επίπεδο της επίδοσης και της ικανότητάς τους και να υποβάλουν ένα προσανατολισμό επίδοσης. Επίσης, η επανατροφοδότηση των παιδιών συχνά γίνεται με τρόπους που τα ενθαρρύνουν να την αντιληφθούν ως αξιολόγηση αμετάβλητων και σταθερών επιπέδων ικανότητας μάλλον παρά ως αξιολόγηση που δίνει πληροφορίες για την πορεία ανάπτυξης ικανοτήτων (Brophy, 2004, Wentzel & Brophy, 2014).

Σύμφωνα με τις υποδείξεις του προγράμματος, συμπερασματικά, τα παιδιά είναι περισσότερο πιθανό να προσανατολιστούν σε στόχους μάθησης, όταν η αξιολόγηση βασίζεται στην προσωπική βελτίωση, τη συμμετοχή, την επίδειξη προσπάθειας και την πρόοδο προς την επίτευξη ατομικών στόχων (Ames, 1992b). Ο στόχος της αξιολόγησης θα έπρεπε να είναι να βοηθήσει τις μαθήτριες και τους μαθητές να αναγνωρίσουν την πρόοδο που έχουν σημειώσει αναφορικά με την επίτευξη στόχων που θεωρούν κατάλληλους για τον εαυτό τους και να μειώσει την έμφαση στην κανονιστική, και πολλές φορές δημόσια, σύγκριση της επίδοσης των παιδιών (Good & Brophy, 2000, Brophy, 2004, Wentzel & Brophy, 2014).

Χρόνος

Η τελευταία συνιστώσα του προγράμματος αφορά στο πόσο κατάλληλος είναι ο φόρτος εργασίας που ανατίθεται στα παιδιά, στο χρόνο που τους δίνεται για να ολοκληρώσουν ό,τι τους έχει ανατεθεί και στο ρυθμό της διδασκαλίας (Ames, 1992b). Σύμφωνα με τους Kaplan and Patrick (2016), αυτή η διάσταση αφορά στη χρήση του χρόνου και του προγραμματισμού με ευέλικτο τρόπο προκειμένου να υπάρχουν ευκαιρίες για μάθηση και εξερεύνηση με νόημα, ενώ για τους Good and Brophy (2000) αυτή η διάσταση αναφέρεται στη διαχείριση του χρόνου προκειμένου να πραγματοποιηθούν σχέδια και πλάνα εργασίας και να επιτευχθούν στόχοι.

Η Ames (1992b) τόνισε ότι ο χρόνος συνδέεται στενά με τη διάσταση του έργου, διότι ο τρόπος που σχεδιάζονται τα έργα που ανατίθενται στις μαθήτριες και τους μαθητές και ο χρόνος που δίνεται για την ολοκλήρωσή τους πρέπει να παίρνουν υπόψη τους και να προσαρμόζονται σε διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων, δεξιοτήτων, δυνατοτήτων και προσοχής από την πλευρά των παιδιών. Όπως κάθε εκπαιδευτικός γνωρίζει τα παιδιά διαφέρουν ως προς την ποσότητα του χρόνου που χρειάζονται για να μάθουν ο,τιδήποτε ή για να ολοκληρώσουν ένα έργο ή μια δραστηριότητα. Η προσαρμογή στις ατομικές διαφορές των παιδιών παρουσιάζει προκλήσεις και δυσκολίες για τις/τους εκπαιδευτικούς, αλλά είναι πολύ σημαντική για τη μεγιστοποίηση της κινητοποίησής τους και οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να είναι προσεκτικοί αναφορικά με την ποσότητα της εργασίας που ζητάνε από τα παιδιά να ολοκληρώσουν μέσα σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους (Seifert & Sutton, 2009). Σύμφωνα με τους Wigfield, Cambria, and Eccles (2012), η ενθάρρυνση στόχων μάθησης συνδέεται με τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στις μαθήτριες και τους μαθητές να αποφασίσουν με τι ρυθμό θα προχωρήσουν και πώς θα προγραμματίσουν την ολοκλήρωση των εργασιών τους και με την κατανόηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών ότι τα παιδιά εργάζονται με επιτυχία όταν έχουν τη δυνατότητα να προχωρήσουν σύμφωνα με τους δικούς τους ατομικούς ρυθμούς που δεν είναι οι ίδιοι για όλα. Η Ames (1992b) επεσήμανε ότι η διάσταση του χρόνου συνδέεται, επίσης, με τη διάσταση της εξουσίας υπό την έννοια, για παράδειγμα, του αν επιτρέπεται στα παιδιά να προγραμματίσουν το χρόνο ολοκλήρωσης διάφορων έργων ή δραστηριοτήτων, καθώς επίσης και τη σειρά και τον ρυθμό ολοκλήρωσής τους. Μία άλλη διάσταση του προγράμματος, με την οποία συνδέεται η διάσταση του χρόνου, είναι εκείνη της ομαδοποίησης των μαθητριών και των μαθητών. Και ένα ζήτημα σε αυτή την περίπτωση, για παράδειγμα, είναι αν ο χρόνος διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από την ίδια

ποιότητα αναφορικά με όλες τις ομάδες. Ο χρόνος συνδέεται, επίσης, με τη διάσταση της αξιολόγησης, με την έννοια, για παράδειγμα, του αν η ποσότητα της δουλειάς ή τα κριτήρια για την επίτευξη της μάθησης είναι τα ίδια για όλα τα παιδιά και του πώς ο διαθέσιμος χρόνος επηρεάζει την ποιότητα και το επίπεδο της επίδοσης στα διαγωνίσματα.

Η σχέση των χρονικών πιέσεων και περιορισμών κατά τη διάρκεια των διαγωνισμάτων είναι ένα θέμα που έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, επειδή είναι δυνατό να επηρεάσουν αρνητικά τη μάθηση και την επίδοση των μαθητριών και των μαθητών, και κυρίως εκείνων που αγχώνονται ιδιαίτερα με τη διαδικασία των εξετάσεων (Hill, 1984, Ormrod, 2006a). Ερευνητές και θεωρητικοί έχουν υποδείξει διάφορους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μειώσουν το άγχος των παιδιών γενικά και ειδικότερα για τις εξετάσεις. Εστιάζοντας μόνο στη διάσταση του χρόνου, μία υπόδειξη είναι ότι τα διαγωνίσματα θα έπρεπε να είναι τόσο σύντομα ώστε οι μαθήτριες και οι μαθητές να μπορούν να ανταποκριθούν μέσα στο πλαίσιο του διαθέσιμου χρόνου. Αυτή η στρατηγική είναι ιδιαίτερα ευεργετική για παιδιά με υψηλό βαθμό άγχους. Μία άλλη στρατηγική είναι η εξάλειψη των χρονικών περιορισμών, εκτός αν η ταχύτητα στο χρόνο των απαντήσεων αποτελεί σημαντικό μέρος της ικανότητας που αξιολογείται. Επιθυμητό είναι, επίσης, να προσαρμόζεται το έργο, η δραστηριότητα ή οι χρονικές απαιτήσεις στις περιπτώσεις παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ολοκλήρωση της εργασίας τους ή της εξέτασης (Hill, 1984, Ormrod, 1999, 2006a, Schunk, 2004, Schunk, Pintrich, & Meece, 2010).

Παρ' όλα αυτά, από την άλλη πλευρά, η Ames (1992b) επεσήμανε ότι υπάρχουν περιπτώσεις όπου η ύπαρξη χρονικών περιορισμών για την ολοκλήρωση μιας εργασίας μπορεί να εφοδιάσει τα παιδιά με την απαραίτητη δομή για την ολοκλήρωσή της. Όπως ανέφερε η ερευνήτρια, αν δοθεί στα παιδιά ένα καθορισμένο χρονικό πλαίσιο για την ολοκλήρωση μιας εργασίας, χωρίς να υπάρχουν αρνητικές συνέπειες σε περίπτωση που δεν την ολοκληρώσουν, αν τους εξηγηθεί πόσο χρόνο χρειάζεται η εργασία, ή αν τους ζητηθεί να καταβάλουν ποιοτική προσπάθεια για την ολοκλήρωση ενός έργου μέσα σε ένα καθορισμένο χρόνο, είναι δυνατό να αυξηθεί η επιθυμία τους να προσπαθήσουν περισσότερο.

Οι Maehr & Midgley (1991) τόνισαν ότι δεν υπάρχει ίσως τίποτα στη σχολική τάξη και το σχολείο λιγότερο ευέλικτο και ελαστικό απ' ό,τι τα χρονοδιαγράμματα. Όπως, ενδεικτικά, ανέφεραν η διεξαγωγή μιας δραστηριότητας αναγκαστικά κινείται μέσα σε προκαθορισμένα χρονικά πλαίσια και, πολλές φορές, διακόπτεται σε ένα κρίσιμο σημείο, όταν ο χρόνος τελειώσει και η δραστηριότητα δεν έχει ολοκληρωθεί. Οι χρονικοί περιορισμοί και η διαίρεση της σχολικής ημέ-

ρας σε περιόδους, που βέβαια στα περισσότερα σχολεία είναι δεσμικά καθορισμένα, δημιουργούν δεσμεύσεις στις / στους εκπαιδευτικούς που, κάποιες φορές, αν δεν υπήρχαν στενά χρονικά πλαίσια, θα επιθυμούσαν να διδάξουν τα παιδιά εκτός του χώρου του σχολείου, όπως, για παράδειγμα, με την επίσκεψη σε ένα μουσείο ή σε ένα χώρο εργασίας, θα επέλεγαν να αφιερώσουν περισσότερο διδακτικό χρόνο σε ένα μάθημα, θα χρειαζόταν επιπλέον χρόνο για τη διεκπεραίωση μιας ερευνητικής εργασίας ή για τη συζήτηση ενός σύγχρονου γεγονότος ή φαινομένου. Σύμφωνα με τους δύο συγγραφείς, η σχολική ώρα έχει σχεδιασθεί για να καλύπτει όσα έχουν να αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς, επίσης, προγραμματισμένες δραστηριότητες των μαθητριών και των μαθητών. Παρόμοια άποψη έχει εκφράσει και η Woolfolk (2004), η οποία υποστήριξε ότι, ακόμα και σε περιπτώσεις που τα παιδιά είναι απορροφημένα με ένα έργο ή μια δραστηριότητα, πρέπει να σταματήσουν την ενασχόλησή τους και να ασχοληθούν με κάτι άλλο, όταν χτυπήσει το κουδούνι ή το απαιτήσει το πρόγραμμα της ημέρας. Επιπλέον, όπως τουλάχιστον οι έμπειροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν, μέσα σε μία σχολική τάξη κάποια παιδιά προχωράνε με ταχύτερους ρυθμούς και κάποια άλλα χρειάζονται περισσότερο χρόνο. Εν τούτοις, επειδή τα παιδιά πρέπει να προχωράνε ως ομάδα, όλα είναι αναγκασμένα να ακολουθούνε το ρυθμό του μαθητικού συνόλου της τάξης. Ως αποτέλεσμα, ο χρονικός προγραμματισμός παρεμβαίνει στην κινητοποίηση αναγκάζοντας κάποια παιδιά να κινηθούν με γρηγορότερους ρυθμούς και κάποια άλλα με βραδύτερους από ό,τι θα ήταν σκόπιμο και χρήσιμο για τη μάθηση της κάθε μιας και του καθενός από αυτά. Όπως επεσήμανε η συγγραφέας, είναι δύσκολο για τα παιδιά να μάθουν να επιμένουν και να αναπτύξουν μία αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, όταν δεν τους δίνονται ευκαιρίες να παραμείνουν απασχολημένα με μία προκλητική δραστηριότητα.

Οι παραδοσιακές πρακτικές της σχολικής τάξης και του σχολείου γενικότερα θέλουν τις / τους εκπαιδευτικούς και το μαθητικό πληθυσμό να λειτουργούν μέσα σε ένα καθορισμένο και άκαμπτο πρόγραμμα που καθημερινά κατανέμεται σε προκαθορισμένα χρονικά διαστήματα. Δραστηριότητες που χρειάζονται περισσότερο χρόνο απ' ό,τι το πρόγραμμα επιτρέπει δύσκολα παίρνονται υπόψη ή δεν συμπεριλαμβάνονται καθόλου. Επίσης, αν υπάρχουν προγραμματισμένες δραστηριότητες συχνά πρέπει να συντομευθούν ή να διακοπούν και να συνεχιστούν μια άλλη μέρα γιατί ο χρόνος έχει τελειώσει (Brophy, 2004, Wentzel & Brophy, 2014). Και να αναφέρουμε επίσης ότι ο δεσμικός περιορισμός που υπάρχει για την κάλυψη της ύλης μέσα σε ένα προκαθορισμένο και ορισμένο χρονικό διάστημα, το πολύ γνωστό «να πάμε παρακάτω με την ύλη», έχει ως αποτέλεσμα ακόμα και οι πιο πρόθυμοι εκπαιδευτικοί να μην έχουν τη

δυνατότητα να πάρουν υπόψη τους τις ατομικές διαφορές των παιδιών και να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο δίνοντας επιπρόσθετη βοήθεια στα παιδιά που έχουν μείνει πίσω σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Στη χώρα μας αυτή τη βοήθεια, όπως όλες και όλοι πολύ καλά γνωρίζουμε, έχει αναλάβει να την παρέχει, και όχι πάντα αποτελεσματικά, ένα πολύ προσοδοφόρο σκιάδες εκπαιδευτικό σύστημα, τα γνωστά μας φροντιστήρια. Σε σχέση με τη θεσμικά καθορισμένη αναγκαιότητα για την κάλυψη της ύλης, καλό θα ήταν να θυμόμαστε ότι σημασία για τη μάθηση με νόημα δεν έχει μόνο η κάλυψη της διδακτέας ύλης από τις/τους εκπαιδευτικούς, αλλά και το τι τα παιδιά κατανοούν.

Παρά το γεγονός ότι οι περιορισμοί του σχολικού προγράμματος δημιουργούν δυσκολίες στις και τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την ευελιξία στη διαχείριση και την κατανομή του διαθέσιμου χρόνου, ένας βαθμός ευκαμψίας από την πλευρά τους είναι σε κάποιες περιπτώσεις σίγουρα επιθυμητός και ίσως εφικτός. Σύμφωνα με τις υποδείξεις του προγράμματος, αποτελεσματικές στρατηγικές για την ενδυνάμωση του προσανατολισμού σε στόχους μάθησης είναι η προσαρμογή του χρόνου ή των απαιτήσεων ενός έργου ή μιας δραστηριότητας στις δυνατότητες των παιδιών, ιδιαίτερα εκείνων που δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν την εργασία τους. Επίσης θεωρείται σημαντικό να δίνουμε τη δυνατότητα στα παιδιά να διαμορφώσουν, όπου και όταν αυτό είναι εφικτό, το πλάνο της εργασίας τους και το χρονοδιάγραμμα της υλοποίησής της. Το να έχουν τα παιδιά ένα βαθμό αυτονομίας και δυνατότητας επιλογών στο σχεδιασμό και την οργάνωση της εργασίας τους και να μην αποφασίζει πάντα η/ο εκπαιδευτικός τι να κάνουν, πώς να το κάνουν και πότε να ολοκληρώσουν την εργασία τους, ιδιαίτερα όταν αυτή απαιτεί συνεργασία, αναζήτηση πληροφοριών από διάφορες πηγές ή σύνδεση πληροφοριών, ενισχύει ένα προσανατολισμό σε στόχους μάθησης, μειώνει το άγχος τους και αυξάνει την πιθανότητα της επιτυχίας (Brophy, 2004, Wentzel & Brophy, 2014). Και καλό θα ήταν να θυμόμαστε ότι δεν υπάρχει τίποτα πιο καθοριστικό για την ενδυνάμωση της αισθήσεως της αυτοαποτελεσματικότητας και της επάρκειας απ' ό,τι η εμπειρία της επιτυχίας. Το να πετυχαίνει ένα παιδί σε κάτι που κάνει αυξάνει την εμπιστοσύνη στην επάρκεια και την ικανότητά του και όσο αυτή αυξάνεται τόσο περισσότερο κινητοποιείται να ασχοληθεί με έργα και δραστηριότητες στα οποία θεωρεί ότι μπορεί να ανταποκριθεί. Και όσο περισσότερο ασχολείται, τόσο πιο πολλές πιθανότητες δημιουργούνται για την εμπειρία της επιτυχίας. Μία παροιμία, που λέγεται στην Αγγλία και στη Γαλλία, την οποία κατέγραψε στο βιβλίο του «*Realmah*» ο Sir Arthur Helps (1868), αναφέρει ότι: «*Nothing succeeds like success*» («Τίποτα δεν πετυχαίνει όπως η επιτυχία»).

Σε μία προσπάθεια να παρουσιασθούν συνοπτικά οι βασικές αρχές του προγράμματος TARGET, θα λέγαμε ότι, προκειμένου να ενθαρρυνθούν στόχοι μάθησης στη σχολική τάξη και το σχολείο, η εστίαση της προσοχής αναφορικά με τις έξι διαστάσεις του προγράμματος πρέπει να βρίσκεται στην εσωτερική αξία της μάθησης (έργο), στη μαθητική συμμετοχή στη μάθηση και τις αποφάσεις του σχολείου (εξουσία), στη φύση και τη χρήση της αναγνώρισης και των ανταμοιβών στο πλαίσιο του σχολείου (αναγνώριση), στη μαθητική αλληλεπίδραση, τις κοινωνικές δεξιότητες και αξίες (ομαδοποίηση), στη φύση και τη χρήση διαδικασιών αξιολόγησης (αξιολόγηση) και στη διαχείριση του χρόνου προκειμένου οι μαθήτριες και οι μαθητές να πραγματοποιήσουν τα σχέδιά τους και να πετύχουν τους στόχους τους (χρόνος) (Good & Brophy, 2000). Σύμφωνα με την Patrick (2004, 238), οι βασικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις έξι διαστάσεις του προγράμματος είναι οι ακόλουθες: «Τα έργα θα έπρεπε να έχουν νόημα, να είναι προκλητικά και ενδιαφέροντα, και θα έπρεπε να υπάρχει ένα φάσμα έργων διαθέσιμο έτσι ώστε να μη τονίζονται διαφορές ικανότητας. Ο/η εκπαιδευτικός θα έπρεπε να μοιράζεται την εξουσία και την ευθύνη για κανόνες και αποφάσεις με τις μαθήτριες και τους μαθητές. Η αναγνώριση θα έπρεπε να υπάρχει για όλες τις μαθήτριες και τους μαθητές, να περιλαμβάνει την πρόοδο και την προσπάθεια του καθενός και της καδεμιάς και να υπάρχουν λίγες ευκαιρίες για κοινωνική σύγκριση ανάμεσά τους. Η ομαδοποίηση θα έπρεπε να είναι ευέλικτη και ετερογενής και οι μαθήτριες και οι μαθητές δεν θα έπρεπε να ομαδοποιούνται με βάση την ικανότητα. Η αξιολόγηση θα έπρεπε να γίνεται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, να μη γίνεται δημόσια, και οι βαθμοί και η βαθμολογία στα διαγωνίσματα θα έπρεπε να ερμηνεύονται με όρους βελτίωσης και προσπάθειας. Και θα έπρεπε να υπάρχει ευέλικτη χρήση του χρόνου στην τάξη και ευκαιρίες για τις μαθήτριες και τους μαθητές να προχωρήσουν με το δικό τους ρυθμό».

Η Ames (1990b) αξιολόγησε την αποτελεσματικότητα του προγράμματος συγκρίνοντας δεδομένα από δύο σχολικές τάξεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η πρώτη αποτελούνταν από 36 τάξεις στις οποίες εφαρμόστηκε το πρόγραμμα TARGET και στις οποίες φοιτούσαν παιδιά που θεωρούνταν ότι βρίσκονταν «σε κίνδυνο», δηλαδή παιδιά που δεν είχαν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους, απέφευγαν προκλητικά έργα και δραστηριότητες, είχαν αρνητικά συναισθήματα για τη μάθηση και δεν χρησιμοποιούσαν αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης. Η δεύτερη ομάδα αποτελούνταν από 30 σχολικές τάξεις στις οποίες, επίσης, φοιτούσαν παιδιά «σε κίνδυνο» και στις οποίες δεν εφαρμόστηκε το πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα αυτού του προγράμματος παρέμβασης υπέδειξαν ότι

τη χρήση στρατηγικών που ήταν εννοιολογικά συνεπείς με ένα προσανατολισμό στη μάθηση, από τις/τους εκπαιδευτικούς επηρέασε θετικά το ενδιαφέρον και τις στάσεις των παιδιών για τη μάθηση, τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης και την αντίληψή τους για την ικανότητά τους. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν αναφερθεί από την έρευνα των Fuchs et al. (1997) αναφορικά με τη διδασκαλία των μαθηματικών, και τις ερευνητικές προσπάθειες των Solomon (1996) και Todorovich and Curtner-Smith (2003) σε δραστηριότητες φυσικής αγωγής. Επιπλέον εμπειρικές έρευνες και παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολικής τάξης και σχολείου (Ames, 1992a, Maehr & Midgley, 1991, Maehr & Anderman, 1993, Midgley, 1993, Maehr & Midgley, 1996, Midgley et al., 2002, Pintrich, 2003) υποστήριξαν τη θετική επίδραση που έχουν στην κινητοποίηση οι αρχές του προγράμματος.

Υπάρχουν δύο σημαντικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική υλοποίηση του προγράμματος. Η πρώτη είναι ότι ο προσανατολισμός σε στόχους μάθησης στο επίπεδο της σχολικής τάξης πρέπει να πάρει υπόψη του και τις έξι διαστάσεις της. Η Ames (1992a, 1992b) τόνισε ότι μία βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος είναι οι στρατηγικές και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών στις έξι κατηγορίες να ενοποιηθούν προκειμένου να δοθεί έμφαση σε μία δομή στόχων μάθησης. Η ερευνήτρια επεσήμανε ότι αυτές οι έξι διαφορετικές πλευρές του περιβάλλοντος μάθησης είναι αλληλοεξαρτώμενες και αλληλεπιδρούν με έναν πολλαπλασιαστικό τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να συντονίζονται μεταξύ τους προκειμένου να τονίσουν την ύπαρξη στόχων μάθησης στη σχολική τάξη και το σχολείο. Στην περίπτωση που αυτές οι κατηγορίες δεν συντονίζονται μεταξύ τους και δεν γίνονται όλες αντικείμενο προσοχής, υπάρχει ο κίνδυνος η θετική επίδραση της μιας στη κινητοποίηση να υπονομεύεται ή να αναιρείται από την έλλειψη προσοχής σε μία άλλη. Η παρεμβατική αλλαγή στα χαρακτηριστικά μιας μόνο διάστασης που δεν συνοδεύεται από αλλαγές και στις υπόλοιπες μπορεί να έχει βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα γιατί αγνοεί την αλληλοεξάρτησή που υπάρχει μεταξύ τους. Για παράδειγμα, το να προσφέρουν, από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί ευκαιρίες στα παιδιά να ασχοληθούν με έργα που χαρακτηρίζονται από ποικιλία, διαδέτουν το χαρακτηριστικό της πρόκλησης και ικανοποιούν τα προσωπικά ενδιαφέροντά τους και, από την άλλη πλευρά, να χρησιμοποιούν πρακτικές αξιολόγησης που εστιάζουν στην κανονιστική σύγκριση, δεν εξυπηρετεί τη δημιουργία ενός προσανατολισμού σε στόχους μάθησης. Με παρόμοιο τρόπο, οι Kaplan and Patrick (2016) επεσήμαναν ότι διαφορετικά μηνύματα στο πλαίσιο διαφορετικών διαστάσεων είναι δυνατό να «θολώσουν» το μήνυμα για την ύπαρξη στόχων μάθησης και να υπονομεύσουν την αποτελεσματικότητα του περιβάλλον-

τος μάθησης αναφορικά με την κινητοποίηση των παιδιών προς την επίτευξή τους.

Η δεύτερη προϋπόθεση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους δεν μπορούν να επιχειρήσουν να σηκώσουν το βάρος μιας τέτοιας παρέμβασης. Οι Maehr & Midgley (1991) μας θυμίζουν ότι η σχολική τάξη δεν είναι ένα «απομονωμένο νησάκι». Αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος και είναι ανεδαφικό να προτείνονται και να υποστηρίζονται αλλαγές στο πλαίσιό της χωρίς αντίστοιχες μεταρρυθμίσεις στο πλαίσιο του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος και της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι Kaplan and Patrick (2016) τόνισαν ότι η αποτελεσματικότητα αυτού του προγράμματος παρέμβασης προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να είναι ελεύθεροι και να διαθέτουν το χρόνο που χρειάζεται προκειμένου να κάνουν ριζικές αλλαγές που σχετίζονται με τα σχολικά έργα, τα προγράμματα, τα συστήματα αξιολόγησης και τον τρόπο ομαδοποίησης των παιδιών. Κατά την άποψή τους, πολλές από τις συστάσεις του προγράμματος είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστούν στην πλειοψηφία των σχολείων μια και συγκρούονται με τον τρόπο λειτουργίας τους καθώς ο τελευταίος αυτός βρίσκεται σε άμεση αντιπαράθεση με πολλές από τις υποδείξεις του προγράμματος. Παρόμοιο προβληματισμό έχουν εκφράσει οι Midgley et al. (2002) οι οποίοι επεσήμαναν ότι προϋπόθεση για να αλλάξουν οι δομές στόχων αποτελεί η αλλαγή στον τρόπο σκέψης αναφορικά με το σκοπό της σχολικής εκπαίδευσης και ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν το χρόνο να διαβάσουν, να συζητήσουν και να σκεφτούν. Τόνισαν, επίσης, τις δυσκολίες που δημιουργούνται για τις/τους εκπαιδευτικούς και τις διευδύνσεις των σχολείων, που λειτουργούν εντός των θεσμικά επιβαλλόμενων περιορισμών, και εκείνες που επιβάλλονται από τους γονείς των παιδιών.

Το πρόγραμμα TARGET, το οποίο επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε συνοπτικά, αποτελεί μία συστηματική προσπάθεια παρουσίασης των τρόπων αλλαγής του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης που φαίνεται ότι είναι αποτελεσματική, σε όσες περιπτώσεις εφαρμόστηκε, αναφορικά με την ενδυνάμωση ενός προσανατολισμού σε στόχους μάθησης. Από αυτή την άποψη αποτελεί μία σημαντική συνεισφορά για όσες και όσους ερευνούν θέματα στο χώρο της εκπαίδευσης και για τις και τους εκπαιδευτικούς. Αποτελεί, τουλάχιστον, ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης προβληματισμού από την πλευρά των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους σκοπούς της μάθησης, με το πώς, μέσα από την υιοθέτηση διάφορων πρακτικών και στρατηγικών, δίνουν μηνύματα στα παιδιά για αυτούς τους σκοπούς, και για το τι θα μπορού-

σαν να κάνουν για να δημιουργήσουν μία κουλτούρα προσανατολισμένη σε στόχους μάθησης. Ίσως αυτή η σύντομη παρουσίαση του προγράμματος μας κινητοποιήσει να προβληματιστούμε και να επαναπροσδιορίσουμε παραδοσιακές απόψεις που έχουμε για το ποιος και τι φταίει που οι μαθήτριες και οι μαθητές πολλές φορές φαίνεται ότι δεν έχουν κίνητρα για μάθηση. Απόψεις, όπως αυτές που προτείνονται από το πρόγραμμα, καθιστούν τις και τους εκπαιδευτικούς, και όχι μόνο τα παιδιά, σημαντικό μέρος του προβλήματος. Στο κάδρο δεν υπάρχουν μόνο οι μαθήτριες και οι μαθητές, που όμως στο τέλος μόνο αυτές και αυτοί θεωρούνται υπόλογοι για ελλειμματική μάθηση και κινητοποίηση. Μπαίνουν και οι εκπαιδευτικοί και το σχολικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο και οι ευθύνες που έχουν. Σύμφωνα με την McCombs (2011), σχεδόν ό,τιδήποτε κάνουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη επιδρά στην κινητοποίηση των μαθητριών και των μαθητών, είτε με θετικό ή αρνητικό τρόπο.

Η παρουσίαση του προγράμματος TARGET στηρίχθηκε στη διαπίστωση ότι οι παραδοσιακές στρατηγικές, συνήθειες, προσεγγίσεις, τακτικές και διαδικασίες στο χώρο της σχολικής τάξης και του σχολείου, που συνοπτικά παρουσιάστηκαν και δίνουν μεγαλύτερη έμφαση μάλλον στη ενθάρρυνση στόχων επίδοσης παρά στόχων μάθησης, ισχυαν και εξακολουθούν να ισχύουν σε μεγάλο βαθμό και σήμερα. Το ενδιαφέρον είναι ότι αυτή η πραγματικότητα δεν έχει το προνόμιο να είναι μόνο Ελληνική. Αποτελεί, επίσης, μία πραγματικότητα εξαιρετικά ανθεκτική στο χρόνο, και μάλλον θα υπάρχουν κάποιοι ισχυροί λόγοι που δικαιολογούν την επικράτηση στόχων επίδοσης ως καθοριστικής δύναμης κινητοποίησης στη σχολική τάξη και το σχολείο. Έχει εκφραστεί η άποψη ότι όποιος τολμά να διδάξει δεν πρέπει να σταματά να μαθαίνει. Ίσως θα μπορούσαμε να αξιοποιήσουμε τη γνώση που έχει αποκτηθεί. Ίσως πάλι θεωρήσουμε ότι, για ποικίλους λόγους, αυτή η αξιοποίηση δημιουργεί μεγάλες δυσκολίες και απροθυμία στην πορεία της πραγματοποίησής της. Οι ιδέες που εμπεριέχονται στο πρόγραμμα παρέμβασης TARGET αποτελούν μία πρόταση για τη δημιουργία ενός διαφορετικού σχολικού πολιτισμού. Είναι πιθανό πολλά άτομα να τη θεωρήσουν ουτοπική και καθόλου εφικτή και άλλα ίσως να διαφωνήσουν με την εκπαιδευτική φιλοσοφία στην οποία στηρίζεται. Θα ήταν όμως επιθυμητό και παραγωγικό οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να έχουμε στο νου μας και να μη ξεχνάμε το εξής: «Οι άνθρωποι συχνά λένε ότι τα κίνητρα δεν διαρκούν. Ναι, ούτε η σωματική υγιεινή – γι' αυτό τη συνιστούμε καθημερινά» (Zig Ziglar).

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ames, C., & Archer, J. (1988). «Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes», *Journal of Educational Psychology* 80, 260-267.
- Ames, C. (1990a). «Motivation: What teachers need to know», *Teachers College Record* 91, 409-421.
- Ames, C. (1990b, April). «The relationship of achievement goals to student motivation in classroom setting». Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Ames, C. (1992a). «Classrooms: Goals, structures, and student motivation», *Journal of Educational Psychology* 84, 261-271.
- Ames, C. (1992b). «Achievement goals and the classroom motivational climate», στο D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom* (Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates), 327-348.
- Anderman, E. M., & Murdock, T. B. (2007). *Psychology of Academic Cheating* (San Diego: Elsevier).
- Anderman, E. M., & Wolters, C. A. (2009). «Goals, values and affect: Influences on student motivation», στο P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed.) (New York, NY: Routledge), 369-389.
- Anderman, L. H., Patrick, H., Hruda, L. Z., & Linnenbrink, E. (2002). «Observing classroom goal structures to clarify and expand goal theory», στο C. Midgley (Ed.), *Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning* (Mahwah, NJ: Erlbaum), 243-278.
- Apostolou, (2015). «Four personal achievement goals and self-reported cheating behavior», *International Journal of School and Cognitive Psychology* 52: 010. doi: 10.4172/2469-9837.S2-010.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View* (New York: Holt, Rinehart and Winston).
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control* (New York: W. H. Freeman).
- Barron, K. E., Baranick, L. E., & Finney, S. J. (2006). «Mastery avoidance at work». Paper presented at the American Educational Research Association's National Conference, San Francisco.
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn* (2nd ed.) (Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates).
- Butler, R., & Shibaz, L. (2008). «Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating», *Learning and Instruction* 18, 453-467.
- Colman, A. M. (2009). *Oxford Dictionary of Psychology* (3rd ed.) (New York: Oxford

- University Press).
- Covington, M. V. (1999). *The Will to Learn. A Guide for Motivating Young People* (New York, NY: Cambridge University Press).
- Dale, H. & Schunk, (2004). *Learning Theories: An Educational Perspective* (4th ed.) (Upper Saddle River, New Jersey: Pearson/Merrill/Prentice Hall).
- Deci, E. L. (1980). *The Psychology of Self-Determination* (Lexington, MA: Heath).
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour* (New York: Plenum)..
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). «The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior», *Psychological Inquiry* 11, 227-268.
- Deemer, S. A. (2004). «Using achievement goal theory to translate psychological principles into practice in the secondary classroom», *American Secondary Education* 32, 4-15.
- Dompnier, B., Darnon, C., & Butera, F. (2013). «When performance-approach goals predict academic achievement and when they do not: A social value approach», *British Journal of Social Psychology* 52, 587-596.
- 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, 256-273.
- Dweck, C. S. (1992). «The study of goals in psychology», *Psychological Science* 3, 165-167.
- Eccles (Parsons), J. S. Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., Meece, J., Midgley, C. (1983). «Expectancies, value, and academic behavior», στο J. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives* (San Francisco: Freeman), 75-146
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). «Motivational beliefs, values, and goals», *Annual Review of Psychology* 53, 109-132.
- Eggen, P. D., & Kauchak, D. (2004). *Educational Psychology: Windows on Classrooms* (6th ed.) (Upper Saddle River: Pearson/Merrill Prentice Hall).
- Eisenberger, R., & Cameron, J. (1996). «The detrimental effects of reward: Myth or reality?», *American Psychologist* 51, 1153-1166.
- Elliot, A. J. (1997). «Integrating “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation», στο P. Pintrich & M. Maehr (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (Greenwich, CT: JAI Press), Vol. 10, 143-179
- Elliot, A. J. (1999). «Approach and avoidance motivation in achievement goals», *Educational Psychologist* 34, 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). «A conceptual history of the achievement goal construct», στο A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*

(New York, NY: Guilford Press), 52-72.

- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. (1996). «Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis», *Journal of Personality and Social Psychology* 70, 968-980.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. (1999). «Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation», *Journal of Personality and Social Psychology* 76, 628-644.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). «A 2x2 achievement goal framework», *Journal of Personality and Social Psychology* 80, 501-519.
- Elliot, A. J. & Murayama, K. (2008). «On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application», *Journal of Educational Psychology* 100, 613-628.
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). «Goals: An approach to motivation and achievement», *Journal of Personality and Social Psychology* 54, 5-12.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). «Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis», *Journal of Educational Psychology* 91, 549-563.
- Epstein, J. (1989). «Family structures and student motivation: A developmental perspective», στο C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education. Goals and Cognitions* (San Diego: Academic Press), Vol. 3, 259-295
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Karns, K., Hamlett, C.L., Karzaroff, M., & Dutka, S. (1997). «Effects of task-focused goals on low-achieving students with and without learning disabilities», *American Educational Research Journal* 34, 513—543.
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1988). *Educational Psychology* (4th ed.) (Boston, MA: Houghton Mifflin).
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Looking in Classrooms* (8th ed.) (New York; Harlow: Longman).
- Graham, S. (1990). «Communicating low ability in the classroom: bad things good teachers sometimes do», στο S. Graham & V. S. Folkes (Eds.), *Attribution Theory. Applications to Achievement, Mental Health, and Interpersonal Conflict* (Hillsdale, N. J.: Erlbaum), 17-36
- Graham, S. (1991). «A review of attribution theory in achievement contexts», *Educational Psychology Review* 3, 6-39.
- Graham, S. (1994). «Classroom motivation from an attributional perspective», στο H. F. O'Neil, Jr. & M. Drillings (Eds.), *Motivation. Theory and Research* (Hillsdale, N. J.: Erlbaum), 31-48.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). «Theories and principles of motivation», στο D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (New York, NY, US: Macmillan Library Reference USA), 63-84.
- Guan, J. M. (2004). «Achievement goals among high school students in physical ed-

- ucation». Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University, Texas.
- Hamachek, D. (1990). *Psychology in Teaching, Learning, and Growth* (4th ed.) (Boston: Allyn & Bacon).
- 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, 638-645.
- Harris, C. J. & Marx, R. W. (2009). «Authentic tasks», στο E. Anderman & L. Anderman (Eds.), *Psychology of Classroom Learning: An Encyclopedia* (Farmington Hills, MI: Thomson Gale), Vol. 2, 80-83.
- Hergenhahn, B. R., & Olson, M. H. (2005). *An Introduction to Theories of Learning*. (7th ed.) (Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall).
- Hill, K. T. (1984). «Debilitating motivation and testing: A major educational problem», στο R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: Student Motivation* (New York: Academic Press), 245-274
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). «A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same construct or different constructs with similar labels?», *Psychological Bulletin* 136, 422-449.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic learning* (5th ed.) (Boston: Allyn & Bacon).
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). «The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies», *Learning and Individual Differences* 11, 187-212.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). «The contributions and prospects of goal orientation theory», *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Kaplan, A., & Patrick, H. (2016). «Learning environments and motivation», στο K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (2nd ed.) (New York, NY: Routledge), 251-274
- Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). «Classroom goal structure and student disruptive behavior», *British Journal of Educational Psychology* 72, 191-211.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urda, T., & Midgley, C. (2002). «Achievement goals and goals structures», στο C. Midgley (Ed.), *Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning* (Mahaw, NJ: Erlbaum), 21-53.
- Karabenick, S. (2004). «Perceived achievement goal structure and college students help seeking», *Journal of Educational Psychology* 96, 569-581.
- Katz, I. & Assor, A. (2007). «When choice motivates and when it does not», *Educational Psychology Review* 19, 429-442.
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). «Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the «overjustification» hypothesis», *Journal of Personality and Social Psychology* 28, 129-137.

- Lepper, M., & Greene, D. (Eds.). (1978). *The Hidden Costs of Reward: New Perspectives on the Psychology of Human Motivation* (Hillsdale, NJ: Erlbaum).
- Lin, Y., McKeachie, W., & Kim, Y. (2003). «College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning», *Learning and Individual Differences* 13, 251-258.
- Linnenbrink, E. A. (2004). «Person and context: Theoretical and practical concerns in achievement goal theory», στο P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Motivating Students, Improving Schools: The Legacy of Carole Midgley* (Amsterdam: Elsevier), Vol.13, 159-184.
- Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D. F., & Patall, E. A. (2008). «When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at main effects and moderating factors», *International Review of Social Psychology* 21, 19-70.
- Maehr, M. L. (1974). «Culture and achievement motivation», *Educational Psychologist* 29, 887-896.
- Maehr, M. (1989). «Thoughts about motivation», στο C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education* (New York, NY: Academic Press), Vol.3, 299-315.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). «Enhancing student motivation: A schoolwide approach», *Educational Psychologist* 26, 399-427.
- Maehr, M. L., & Anderman, E. M. (1993). «Reinventing schools for early adolescents: Emphasizing task goals», *Elementary School Journal* 93, 593-610.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming School Cultures* (Boulder, CO: Westview Press).
- Maehr, M. L., & Yamaguchi, R. (2001). «Cultural diversity, student motivation and achievement», στο F. Salili, C. Chiu, & Y. Hong (Eds.), *Student Motivation. The Culture and Context of Learning* (New York, N. Y.: Kluwer Academic/Plenum Publishers), 123-148
- Mansfield, C. (2007). «Academic and social goals in adolescence: Developments and directions». Paper presented at the annual meeting of the Australian Association for Research in Education, Fremantle.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (5th ed.) (New York: Harper & Row).
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The Achievement Motive* (New York: Appleton-Century-Crofts).
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). «Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement», *Annual Review of Psychology* 57, 487-503.
- Midgley, C. (1993). «Motivation and middle level schools», στο M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement: Motivation and Adolescent Development* (Greenwich, CT: JAI Press), Vol. 8, 217-274.

- Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). «Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach», *Journal of Early Adolescence* 15, 90-113.
- Midgley, C., Middleton, M. J., Gheen, M. H., & Kumar, R. (2002). «Stage-environment fit revisited: A goal theory approach to examining school transitions», στο C. Midgley (Ed.), *Goals, goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning* (Mahwah, NJ: Erlbaum), 109-142.
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). «The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes», *Journal of Educational Psychology* 101, 432-447.
- Nicholls, J. G. (1984). «Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance», *Psychological Review* 91, 328-346.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). «Adolescents' theories of education», *Journal of Educational Psychology* 77, 683-692.
- Nolen, S. B., & Haladyna, T. M. (1990). «Personal and environmental influences on students' beliefs about effective study strategies», *Contemporary Educational Psychology* 15, 116-130.
- Ohtani, K., Okada, R., Ito, T., & Nakaya, M. (2013). «A multilevel analysis of classroom goal structures' effects on intrinsic motivation and peer modeling: Teachers' promoting interaction as a classroom level mediator», *Psychology* 4, 629-637.
- Ormrod, J. E. (1999). *Human Learning* (3rd ed.) (Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall).
- Ormrod, J. E. (2006a). *Educational Psychology. Developing Learners* (5th ed.) (Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education).
- Ormrod, J. E. (2006). *Essentials of Educational Psychology* (Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education).
- Patrick, H. (2004). «Re-examining classroom mastery goal structure», στο P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Motivating Students, Improving Schools: The Legacy of Carole Midgley* (Amsterdam: Elsevier), Vol. 13, 233-263.
- Phan, H. P. (2013). «The predictiveness of achievement goals. A 2x2 framework analysis from a social cognitive perspective», *Europe's Journal of Psychology* 9, 697-716.
- Pintrich, P. R. (2003). «A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts», *Journal of Educational Psychology* 95, 667-686.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (2nd ed.) (Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall).
- Polychroni, F., Hatzichristou, C., & Sideridis, G. (2012). «The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics», *Learning and Individual Differences* 22, 207-217.

- Reeve, J, Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). «Self-determination theory. A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation», στο D. M. McInerney & S. V. Etten (Eds.), *Big Theories Revisited* (Greenwich, Conn, Information Age Publishing), Vol. 4, 31-60.
- Reyna, C., & Weiner, B. (2001). «Justice and utility in the classroom: An attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies», *Journal of Educational Psychology* 93, 309-319.
- Ryan, A. M., Gheen, M. H., & Midgley, C. (1998). «Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure», *Journal of Educational Psychology* 90, 528-535.
- Ryan, A. M., & Parick, H. (2001). «The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school», *American Educational Research Journal* 38, 437-460.
- Ryan, R. M., & La Guardia, J. G. (1999). «Achievement motivation within a pressured society. Intrinsic and extrinsic motivations to learn and the politics of school reform», στο T. C. Urdan (Ed.), *The Role of Context* (Stamford, Connecticut: JAI PRESS INC.A), Vol. 11, 45-85.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Kavussanu, M. (1997). «Motivation in physical activity contexts: An achievement goal perspective», στο M. L. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (Greenwich, CT: JAI Press), Vol. 10, 413-447.
- Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). «Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging», *Journal of Educational Psychology* 88, 408-422.
- Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1984a). «Classroom organization and student stratification», *The Elementary School Journal* 85, 21-37.
- Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1984b). «The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction?», *Review of Educational Research* 54, 31-63.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). «The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept», *Psychological Inquiry* 11, 319-338.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). «Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being», *American Psychologist* 55, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). «Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools. Research and observations from self-determination theory», στο K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at*

- School* (2nd ed.) (New York, NY: Routledge), 96-119.
- Schunk, D. H. (2004). *Learning Theories. An Educational Perspective* (4th ed.) (Upper Saddle River, N.J.: Pearson /Merrill/Prentice Hall).
- Seifert, K., & Sutton, R. (2009). *Educational Psychology* (2nd ed.) (Florida: Orange Grove Texts Plus).
- Senko, C., & Miles, K. M. (2008). «Pursuing their own learning agenda: How mastery-oriented students jeopardize their class performance», *Contemporary Educational Psychology* 33, 561-583.
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). «Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions», *Educational Psychologist* 46, 26-47.
- Senko, C., Durik, A. M., Patel, L., Lovejoy, C. M., & Valentiner, D. (2013). «Performance-approach goal effects on achievement under low versus high challenge conditions», *Learning and Instruction* 32, 60-88.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). «School goal structure: Associations with students' perception of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, and help seeking behaviour», *International Journal of Educational Research* 61, 5-14.
- Skaalvik, E. M., & Federici, R. A. (2016). «Relations between classroom goal structures and students' goal orientations in mathematics classes: When is a mastery goal structure adaptive?», *Social Psychology of Education* 19, 135-150.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity* (Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company).
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology. Theory and Practice* (8th ed.) (Boston, MA: Pearson /Allyn & Bacon).
- Solmon, M. (1996). «Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting», *Journal of Educational Psychology* 88, 731-738.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice* (4th ed.) (Needham Heights, MA: Allyn & Bacon).
- Stipek, D. J. (2004). «Motivation and instruction», στο D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (Mahwah, N.J.: Erlbaum). 85-113.
- Totorovich, J., & Curtner-Smith, M. (2003). «Influence of the motivational climate in physical education in third grade students' task and ego orientations», *Journal of Classroom Interaction* 38, 36-46.
- Urdu, T., & Midgley, C. (2003). «Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence», *Contemporary Educational Psychology* 28, 524-551.
- Urdu, T. (2004). «Can achievement goal theory guide school reform?», στο P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (New

- York: Elsevier), Vol. 13, 361-392.
- Urdu, T., Ryan, A. M., Anderman, E. M., & Gheen, M. H. (2002). "Goals, goal structures, and avoidance behaviors", στο C. Midgley (Ed.), *Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning* (Mahwah, NJ: Erlbaum), 55-83.
- Van Yperen, N. W. (2006). «A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2x2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals», *Personality and Social Psychology Bulletin* 32, 1432-1445.
- Walker, C. (2012). «Student perceptions of classroom achievement goals as predictors of belonging and content instrumentality», *Social Psychology of Education* 15, 97-107.
- Weiner, B. (2000). «Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective», *Educational Psychology Review* 12, 1-14.
- Wentzel, K. R., & Brophy, J. E. (2014). *Motivating Students to Learn* (4th ed.) (New York, NY: Routledge).
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). «Expectancy-value theory of achievement motivation», *Contemporary Educational Psychology* 25, 68-81.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2002). «The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood to adolescence», στο A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (San Diego, CA: Academic Press), 91-120.
- Wigfield, A., Cambria, J., & Eccles, J. S. (2012). «Motivation in education», στο R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (New York: Oxford University Press), 463-478.
- Wolters, C. (2004). «Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement», *Journal of Educational Psychology* 96, 236-250.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). «Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level», *Journal of Educational Psychology* 99, 181-193.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology* (9th ed.) (Boston, MA: Allyn & Bacon).

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αποστόλου, Μ. (2014). «Στόχοι επίτευξης και επίδοση», *Νέα Παιδεία* 152, 20-45.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. (Επιμέλεια: Ν. Μακρή-Δ. Πνευματικός, Μετάφραση: Μ. Κουλεντιανού) (Αθήνα: Gutenberg).

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- Carnegie, A. [Πρόσβαση στις 24/4/2018].
<<https://www.goodreads.com/quotes/198547-you-cannot-push-anyone-up-a-ladder-unless-he>>
- Gray, P. (2011). «How to advise and help your kids without driving them (or yourself) crazy. Guidelines for really helping, not pestering, your kids». [Πρόσβαση στις 10/4/2018].
<<https://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/201101/how-advise-and-help-your-kids-without-driving-them-or-yourself-crazy> 19/6/2017>
- Helps, A. (1868). [Πρόσβαση στις 24/4/2018].
<<https://www.phrases.org.uk/meanings/261100.html>>.
- Franklin, B. [Πρόσβαση στις 24/4/2018].
<<https://www.passiton.com/inspirational-quotes/6240-motivation-is-when-your-dreams-put-on-work>>
- Fuller, R. B. [Πρόσβαση στις 24/4/2018].
https://www.brainyquote.com/quotes/r_buckminster_fuller_100112
- Lai, E. R. (2011). «Motivation: A literature review research report». [Πρόσβαση στις 10/4/2018]
<http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Motivation_Review_final.pdf>
- McCombs, B. L. (2011). «Understanding the keys to motivation to learn». [Πρόσβαση στις 20/4/2018].
<<http://norwood.innersync.com/curriculum/documents/UnderstandingtheKeystoMotivationtoLearn.pdf>>.
- Surbhi, S. (2016). Difference between formative and summative assessment. [Πρόσβαση στις 16/4/2018].
<<https://keydifferences.com/difference-between-formative-and-summative-assessment.html>>
- Ziglar, Z. [Πρόσβαση στις 26/4/2018].
https://www.brainyquote.com/quotes/zig_ziglar_387369

ABSTRACT

The paper presents the TARGET intervention program. According to its designer there are six highly salient classroom dimensions where teachers may initiate decisions which can orient students towards the adoption of either learning or performance goals. The program is based on achievement goal theory, which has stressed the motivational superiority of the prevalence of learning goals within the classroom. Such goals emphasize meaningful learning, personal improvement and progress, the significance of effort and persistence, the importance of intellectual development and learning, mastery of knowledge and skills, the value of investing in and developing personal interests and achieving personal goals. On the other hand, performance goals focus on students' ability and performance differences and convey to them the message that the important thing in classroom and school is to do better than others. The six classroom dimensions include the nature of the task assigned to students, the authority students have with reference to their learning, the practices adopted by the teachers in order to recognize students' work, criteria for grouping the students, procedures and criteria for students' evaluation, the way time is used within the classroom. The paper examines each one of these dimensions in a more detailed way.