

Κίνητρο στην εκπαίδευση

Αλεξάνδρα Ανδρούσου



Κλειδιά και Αντικλείδια

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ
Κλειδιά και Αντικλειδιά

Διδακτική Μεθοδολογία

Κίνητρο στην εκπαίδευση

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

ΥΠΕΠΘ
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αθήνα 2007

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων

Β΄ έκδοση: 2007

Α΄ έκδοση: 2002

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς
«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Επιμέλεια κειμένου: Μαρία Ζωγραφάκη

Τυπογραφική επιμέλεια: Παναγιώτα Διδάχου

Σελιδοποίηση: Ειρήνη Μίχα

Εξώφυλλο: Δάφνη Κονταργύρη, Ειρήνη Μίχα

Εκτύπωση και βιβλιοδεσία: On Demand A.E.

*Η **Αλεξάνδρα Ανδρούσου** είναι Λέκτορας Διδακτικής Μεθοδολογίας στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών.*

Κλειδιά και Αντικλειδιά

Είναι άραγε δυνατόν να δουλέψει κανείς αποτελεσματικά σε ένα απομονωμένο, ορεινό χωριό της Θράκης, όταν νιώθει αδυναμία επικοινωνίας λόγω γλώσσας; Πώς βρίσκει ένας εκπαιδευτικός ισορροπία ανάμεσα στους κανόνες του σχολικού θεσμού, στις απαιτήσεις των εξετάσεων, στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των παιδιών; Πώς διδάσκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλόγλωσσα; Υπάρχουν τρόποι να κινητοποιήσουμε τα παιδιά ώστε να ενδιαφερθούν για το σχολείο; Πώς αξιολογούμε εάν οι μαθητές έμαθαν ή όχι ιστορία; Αντέχεται η σιωπή των μαθητών από το δάσκαλο; Πώς διορθώνουμε τα λάθη των παιδιών; Πώς επικοινωνούμε σε μια σχολική τάξη; Υπάρχει χώρος για ευχαρίστηση στο σημερινό σχολείο;

Τα παραπάνω ερωτήματα και πολλά άλλα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και συνδέονται άμεσα με την καθημερινή διδακτική τους πράξη. Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέ-

φελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινήσεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά δεν πρόκειται να αποπειραθούν να δώσουν απαντήσεις, αλλά *εργαλεία* που θα επιτρέψουν στους αναγνώστες/χρήστες τους να συνθέσουν τις δικές τους λύσεις που αντιστοιχούν στη δική τους πραγματικότητα. Αυτό βασίζεται στην αρχή ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη, δυναμική, απρόβλεπτη και κυρίως μοναδική. Άρα, δεν υπάρχει μία μόνο λύση, μία συνταγή μαγική που λύνει τα προβλήματα. Κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του παραμέτρους που πρέπει πριν από όλα να εντοπιστούν για να αναζητηθούν στη συνέχεια οι κατάλληλες λύσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά είναι *εργαλεία ανάγνωσης* της σχολικής πραγματικότητας. Δηλαδή, κάθε κείμενο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μια προσπάθεια σύντομης απάντησης σε ένα ερώτημα (π.χ. πώς μαθαίνουν τα παιδιά;) από τη σκοπιά μιας επιστημονικής προσέγγισης (π.χ. της γνωστικής ψυχολογίας). Μπορεί ωστόσο σε άλλο κείμενο να συναντήσετε απάντηση στο ίδιο ερώτημα από διαφορετική επιστημονική σκοπιά (π.χ. την

κοινωνιολογία). Τα κείμενα, γραμμένα από εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς διάφορων ειδικοτήτων, ακολουθούν την ίδια δομή: ξεκινούν από μια σκηνή σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναλύουν τι συμβαίνει και ύστερα διατυπώνουν απαντήσεις στηριγμένες σε μία επιστήμη. Δηλαδή, με αφετηρία την εκπαιδευτική *πράξη*, περνούν μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης από τη *θεωρία*, για να καταλήξουν στα χέρια σας σαν *κλειδιά* για τη δική σας διδακτική πρακτική.

Τα κείμενα συνδέονται λειτουργικά μεταξύ τους γιατί καθένα αναδεικνύει και μια ξεχωριστή ψηφίδα από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μελετώντας και δουλεύοντας πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους, φανταστήκαμε πολλά από τα κλειδιά που μπορούν να ξεκλειδώσουν πολλά από τα φαινόμενα που αναλύουμε. Ωστόσο, μόνο εσείς μπορείτε να κατασκευάσετε τα αντικλειδιά που έχουν νόημα τη συγκεκριμένη στιγμή για το δικό σας πλαίσιο, που κάνουν... κλικ και ανοίγουν μια «πόρτα» που οδηγεί σε δικές σας λύσεις.

Αυτή η πολυπρισματική, διεπιστημονική προσέγγιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι προφανές ότι χρησιμοποιεί ως έναυσμα μια ευρεία ποικιλία αναφορών

σε σχολικές πραγματικότητες: τάξεις στην πόλη, στο βουνό, μονοθέσια σχολεία, μειονοτικά σχολεία της Θράκης, σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές, σχολεία σημερινά, στην Ελλάδα και αλλού, άλλοτε και τώρα. Είναι κοινή πεποίθηση όλων όσοι συμμετέχουμε σε αυτή τη σειρά ότι συχνά βοηθάει να αναγνώσει κανείς τη δική του εκπαιδευτική πραγματικότητα βλέποντας κάτι ανάλογο που συμβαίνει σε μια άλλη τάξη, σε ένα άλλο πλαίσιο, ώστε μέσα από την ανάλυση και την κατανόησή του να μεταφέρει την εμπειρία αυτής της γνώσης στη δική του πραγματικότητα, στο δικό του πλαίσιο. Η απόσταση από τα δικά μας πράγματα τελικά βοηθάει να τα καταλάβουμε καλύτερα.

Τρεις θεματικές ενότητες, η *Διδακτική Μεθοδολογία*, το *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και τα ζητήματα *Ταυτότητας και Ετερότητας*, αποτελούν τον καμβά πάνω στον οποίο, μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Δεν κρύβουμε τις δυσκολίες ούτε αποσιωπούμε τα όρια των προτάσεων που κάνουμε και δεν πιστεύουμε ότι η ευθύνη για τις λύσεις είναι μόνο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουμε όμως ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν στα χέρια τους τα εργαλεία που

θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται, να το βελτιώσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά ευτύχησαν να συναντήσουν στη διαδρομή τους άξιους τεχνίτες που τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή τα έκαναν ανθεκτικά, λειτουργικά και... έτοιμα να ξεκλειδώσουν. Τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος
Νοέμβριος 2002

Από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» κυκλοφορούν τα βιβλία:

Θεματικό πεδίο *Διδακτική Μεθοδολογία*

- *Διδάσκοντας ιστορία*
Αβδελά Ε.
- *Κίνητρο στην εκπαίδευση*
Ανδρούσου Α.
- *Ανάγνωση και ετερότητα*
Αποστολίδου Β.
- *Εμφύχωση στην τάξη (Α' και Β' μέρος)*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*
Ζωγραφάκη Μ.
- *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*
Ιορδανίδου Α., Σφυρόερα Μ.
- *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*
Κουτσούρη Α.
- *Για τη μέθοδο project*
Μάγος Κ.
- *Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά*
Σακονίδης Χ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*
Σφυρόερα Μ.
- *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*
Σφυρόερα Μ.
- *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*
Σφυρόερα Μ.
- *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*
Σφυρόερα Μ.

- *Φυσικές Επιστήμες: διδασκαλία και εκπαίδευση*
Τσελφές Β.
- *Μουσική στο σχολείο*
Τσιρίδης Π.
- *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*
Χοντολίδου Ε.
- *Διδασκαλία σε ομάδες*
Χοντολίδου Ε.
- *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*
Χοντολίδου Ε.

θεματικό πεδίο *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης*

- *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*
Ασκούνη Ν.
- *Οικογένεια και σχολείο*
Δραγώνα Θ.
- *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*
Δραγώνα Θ.
- *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*
Κούρτη Ε.
- *Πολιτισμός και σχολείο*
Πλεξουσάκη Ε.
- *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*
Τσιτσελικής Κ.
- *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*
Φραγκουδάκη Α.

θεματικό πεδίο *Ταυτότητες και Ετερότητες*

- *Ετερογένεια και σχολείο*
Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν.
 - *«Εμείς» και οι «άλλοι»: εμπειρίες εκπαιδευτικών*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Πετρίδης Τ.
 - *Ταυτότητα και εκπαίδευση*
Δραγώνα Θ.
 - *Επικοινωνία και ταυτότητες σε μια πολύγλωσση οικογένεια*
Μανουσοπούλου Α.
 - *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*
Μπαλτσιώτης Λ.
 - *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*
Χοντολίδου Ε.
-
- *Δημιουργώντας γέφυρες*
Ανδρούσου Α., Πανούτσος Α.
-

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλειδιά»:

www.kleidiakaiantikleidia.net

Κίνητρο στην εκπαίδευση

Σκηνή 1η

Θράκη, Νοέμβριος 1998. Ορεινά του νομού Ροδόπης. Η δασκάλα στο διθέσιο μας λέει: *Είναι δύσκολη η κατάσταση. Τα παιδιά δε μιλάνε ελληνικά. Προσπαθώ με διάφορους τρόπους και τίποτε δε γίνεται. Σήμερα όμως έγινε κάτι διαφορετικό στην τάξη μου. Αποφάσισα να ξεκινήσω το βιβλίο «Στο παζάρι». Τους το έδειξα, το περιεργάστηκαν και ζήτησα να κοιτάξουν τις πρώτες σελίδες. Δείχνοντας τις φωτογραφίες, όπου φαίνεται το παζάρι της περιοχής με γυναίκες με μαντίλες, ετοιμαζόμουν να ζητήσω να μου πουν τι βλέπουν, όταν μια πρωτόγνωρη για αυτή την τάξη φασαρία με πρόλαβε: πνιχτά γέλια, σκουνταγε το ένα το άλλο και άκουγα: «Κυρία, πατάτ, κυρία, ντομάτ, κυρία, παζάρ, παζάρ, γκιουζέλ!». Χαμόγελα, διάθεση για κουβέντα και κυρίως ενδιαφέρον για αυτό που είχαν μπροστά τους! Σχεδόν τα έχασα από τη χαρά μου. Μιλούσαν!*

Σκηνή 2η

Θράκη, Απρίλιος 1999. Ορεινά του νομού Ξάνθης. Ο δάσκαλος παρατηρεί: *Ζουν απομονωμένα τα παιδιά εδώ. Κλεισμένα σε έναν κόσμο χωρίς καινούριες παραστάσεις. Βέβαια τελευταία άρχισα να μιλάω για ταξίδια και παρατήρησα ότι κάτι τους έλεγε αυτό. Κάτι κινιόταν μέσα στην τάξη: «Κύριε, κύριε, Γερμανία και ο μπαμπάς μου» ή «Μπομπά μεγάλο λιμάνι, έχω κάρτα, κύριε». Σύμφωνα συνειδητοποίησα ότι οι περισσότεροι πατεράδες των μαθητών και μαθητριών μου λείπουν είτε μετανάστες είτε ναυτικοί.*

Σκηνή 3η

Γαλλία, Δεκέμβιος 1961. Ο Κλοντ, 7 χρονών, παρακολουθούσε κανονικά το σχολείο από την πρώτη μέρα της Α΄ δημοτικού. Ήταν ένα παιδί συνεσταλμένο, συμμετείχε ελάχιστα στις δραστηριότητες. Για την ανάγνωση και τη γραφή δεν έδειχνε κανένα ενδιαφέρον. Δεν τον πίεζε κανείς, μια και η βασική παιδαγωγική αρχή του σχολείου ήταν ο σεβασμός στο ρυθμό κάθε παιδιού. Πάντα αναρωτιόμουν τι ήταν αυτό που είχε ανάγκη για να αρχίσει να ενδιαφέρεται για το τι συνέβαινε στο σχολείο. Ένα πρωί έφτασε κλαίγοντας και μέσα στα αναφιλητά

του μας διηγήθηκε ότι χάθηκε το αγαπημένο του σκυλάκι. Ήταν απαρηγόρητος. Αμέσως κάλεσα συνέλευση του σχολείου και αρχίσαμε να συζητάμε με ποιο τρόπο θα μπορούσαμε να τον βοηθήσουμε. «Να βρεθεί ο σκύλος μου, τίποτε άλλο δε με ενδιαφέρει» μας έλεγε μονότονα ο Κλοντ. Ο Πιερ πρότεινε καθένας από μας να σκεφτεί και να πει μια ιδέα για να βρεθεί το σκυλάκι.

«Να βγούμε στη γειτονιά να μιλήσουμε σε όλους τους γείτονες! Κάποιος μπορεί να τον είδε!», «να πάμε στην αστυνομία!», «να ειδοποιήσουμε το δήμαρχο!», «να το γράψουμε στην εφημερίδα του χωριού». «Α, ωραία ιδέα, δε φτάνει όμως η περιγραφή μας. Κλοντ, έχεις μια φωτογραφία του;». «Ε, ίσως κάτι θα βρω». «Το βρήκα», λέει η Μαρί, «να τυπώσουμε μικρές αφίσες, με τη φωτογραφία του και να γράψουμε ένα μικρό κείμενο που να λέει πότε και πού τον έχασες και πού θα σε βρουν για να σε ειδοποιήσουν όταν τον δει κάποιος. Ύστερα να βγούμε και να κολλήσουμε τις μικρές αφίσες σε όλο το χωριό: στα μαγαζιά, στις κολόνες του ηλεκτρικού, στα καφενεία! Παντού!». Η ιδέα υιοθετήθηκε αμέσως από όλους. Ο Κλοντ με μεγάλη αγωνία υπαγόρευε το κείμενο, οι υπόλοιποι έγραφαν και έφτιαχναν τις αφίσες και όλοι μαζί βγήκαμε το μεσημέρι και μοιράσαμε και κολλήσαμε αφίσες παντού.

Τρεις μέρες αργότερα το σκυλάκι βρέθηκε και ο Κλοντ,

λάμποντας από χαρά, μας ευχαρίστησε όλους. Από την ημέρα εκείνη και χωρίς καμία άλλη συζήτηση άρχισε να ενδιαφέρεται για καθετί που σχετιζόταν με τη γραφή και την ανάγνωση, και μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα κάλυψε την απόσταση από τους άλλους και συμμετείχε ενεργά σε καθετί που γινόταν στο σχολείο.¹

Τι συνέβη στις τρεις περιπτώσεις;

Οι τρεις διαφορετικές σκηνές διαδραματίστηκαν σε εκπαιδευτικές και κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Το κοινό τους σημείο ωστόσο είναι ότι «κάτι» συνέβη και τα παιδιά στην τάξη άλλαξαν στάση: βρήκαν ενδιαφέρον, κινητοποιήθηκαν και άρχισαν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ας δούμε αναλυτικά τι συμβαίνει σε καθεμία από αυτές.

Στην πρώτη περίπτωση, τα παιδιά αναγνωρίζουν στα σχολικά βιβλία εικόνες καθημερινές, οικείες, όπως το παζάρι. Δηλαδή, οι εικόνες τα αφορούν, «ακουμπούν» στις εμπειρίες τους και λειτουργούν σαν ένας μοχλός, σαν *κίνητρο*, που απελευθερώνει την έκφρασή τους και

¹ Freinet C., *Oeuvres pédagogiques*, Seuil, Paris, 1994, σ. 159

ονοματίζουν στη μητρική τους γλώσσα τα λαχανικά που βλέπουν στις εικόνες.

Στη δεύτερη περίπτωση, οι αναφορές του δασκάλου σε ταξίδια και χώρες μακρινές ξαφνικά ενδιαφέρουν και κινητοποιούν τα παιδιά στην τάξη, επειδή ανασύρουν προσωπικές μνήμες, βιώματα και αποκτούν *νόημα* για τα παιδιά.

Στην τελευταία περίπτωση, ο Κλοντ άρχισε να συμμετέχει ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία όταν το σχολείο απάντησε σε μια προσωπική του ανάγκη, του απέδειξε ότι αυτά που του προτείνονται μπορούν να είναι χρήσιμα στη ζωή του και, κυρίως, η διαδικασία αυτή του δημιούργησε το κίνητρο και την *επιθυμία* να μάθει.

Τι σημαίνει κίνητρο;

Το κίνητρο ορίζεται ως αυτό που θέλουμε να κάνουμε σε αντιπαράθεση με αυτό που ξέρουμε να κάνουμε. Μπορεί δηλαδή να είμαστε απολύτως σε θέση να πράξουμε κάτι, αλλά να επιλέγουμε να μην το κάνουμε γιατί τίποτε δε μας κίνητοποιεί για αυτό. Έχω *κίνητρο* να κάνω κάτι σημαίνει *επιθυμώ* να κάνω κάτι.

Στις τρεις σκηνές που περιγράψαμε παραπάνω ούτε τα παιδιά της Θράκης ούτε ο Κλοντ είχαν κάποιο εγγενές διανοητικό πρόβλημα που τους εμπόδιζε να μπουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό που έμοιαζε να λείπει κάθε φορά ήταν το κίνητρο, το οποίο σε κάθε περίπτωση παίρνει διαφορετική μορφή.

Το κίνητρο αποτελεί, με άλλα λόγια, το μοχλό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πόσες φορές οι εκπαιδευτικοί λένε: «Τα παιδιά σήμερα δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο, τίποτε δεν τα κίνητοποιεί για να μάθουν». Πώς όμως ακριβώς δημιουργείται το κίνητρο για τη μάθηση; Με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν όλες εκείνες τις προϋποθέσεις ούτως ώστε να κίνητοποιούν τους μαθητές και τις μαθήτριά τους;

Η συζήτηση των παιδαγωγών αλλά και των ερευνητών για θέματα μάθησης γύρω από την έννοια του κινήτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία διαρκεί πολλά χρόνια και έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί πολλές απόψεις και επιχειρήματα.

Απόψεις για την έννοια του κινήτρου

Για τον B. Skinner, κύριο εκπρόσωπο της συμπεριφοριστικής προσέγγισης², οι μαθητές χάνουν το κίνητρο όταν έχουν συχνές και απανωτές αποτυχίες. Αρκεί, σύμφωνα με τη θεωρία του, να βρεθούν μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία τα σωστά εξωτερικά ερεθίσματα, όπως κατάλληλες δραστηριότητες, επιβραβεύσεις εναλλασσόμενες με ποινές, για να επιτευχθεί η επιθυμία για μάθηση και η άμεση κινητοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών.

Για μια επιτυχημένη διδασκαλία, σύμφωνα με αυτή την άποψη, πρέπει κανείς να κατέχει την τεχνική ανεύρεσης αυτών των παραγόντων που θα κινητοποιήσουν τις δια-

² Για περισσότερα σχετικά με τη συμπεριφοριστική προσέγγιση βλ. στο κεφάλαιο «Συμπεριφορικές θεωρίες κινήτρων», σ. 81-105, στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α., *Ψυχολογία κινήτρων*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.

δικασίες μάθησης. Η αντίληψη αυτή θεωρεί το κίνητρο *εξωγενή* παράγοντα, και σύμφωνα με αυτήν αρκούν εξωτερικά ερεθίσματα για να το δημιουργήσουμε ή ακόμη και να το αποκαταστήσουμε, όταν διαπιστώσουμε ότι αυτό λείπει.

Στην αντίθετη όχθη βρίσκονται παιδαγωγοί και ερευνητές που ήδη από τη δεκαετία του '60, με κύριο εκπρόσωπο τον C. Rogers³, υποστηρίζουν ότι το κίνητρο είναι *ενδογενές*, εξαρτάται δηλαδή από το κάθε άτομο, το οποίο μόνο του και σε συνάρτηση με την προσωπική του ιστορία χτίζει τις υποκειμενικές του προσδοκίες: η ενίσχυση σε αυτή την περίπτωση προέρχεται από το αίσημα πλήρωσης ή όχι των προσωπικών του στόχων. Η επιτυχημένη διδασκαλία, σύμφωνα με αυτή την άποψη, είναι εκείνη που καταφέρνει να ανταποκριθεί στις εσωτερικές ανάγκες των μαθητών.

Οι ενεργητικές μέθοδοι μάθησης⁴ και οι παιδαγωγοί της

³ Για μια συνοπτική παρουσίαση της θεωρίας του C. Rogers σχετικά με το κίνητρο βλ. στο Κωσταριδου-Ευκλείδη Α., ό.π., σ. 75-80.

⁴ Οι ενεργητικές μέθοδοι μάθησης (*méthodes actives*) στην παιδαγωγική βιβλιογραφία εμφανίζονται ήδη από τις αρχές του

Νέας Αγωγής στηρίχτηκαν κατεξοχήν σε αυτή την άποψη, αμφισβητώντας τις συμπεριφοριστικές μεθόδους διδασκαλίας των προηγούμενων ετών που βασιζόνταν στην αντίληψη ότι η διδασκαλία είναι μια απλή μετάδοση γνώσεων από τον πομπό (δάσκαλο) στο δέκτη (μαθητή), μια γραμμική πορεία η οποία κινδύνευε να διαταραχτεί μόνο από την απώλεια ενδιαφέροντος εκ μέρους των μαθητών. Για τους υποστηρικτές της ενεργητικής μάθησης, δηλαδή της μάθησης όπου το υποκείμενο συμμετέχει ενεργά και δεσμεύεται στη διαδικασία αυτή, το κίνητρο δεν μπορεί να είναι μια απλή εξωτερική ώθηση (π.χ. ένας καλός βαθμός ή ένας κακός βαθμός, η περίφημη «θεωρία του καρότου και του μαστιγίου»), αλλά μια σύνθετη διαδικασία στην οποία καθένας βρίσκει απαντήσεις στις εσωτερικές του ανάγκες όχι μόνο

20ού αιώνα με τους παιδαγωγούς της Νέας Αγωγής, που δίνουν έμφαση στην εμπειρία, στη δράση και στην εργασία στο σχολείο. Σε αυτούς συγκαταλέγονται ο John Dewey, ο Edouard Claparède, ο Olive Decroly και ο Célestin Freinet. Για περισσότερα σχετικά με τις ενεργητικές μεθόδους και τις παιδαγωγικές θεωρίες βλ. στα: Houssaye J., *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000· Hameline D., Jornod A. & Belkaïd M., *L'école active, Textes fondateurs*, PUF, Paris, 1995· Grimont A. (sous la dir), *Les chemins de l'apprentissage. L'actualité des méthodes d'éducation nouvelle*, Retz, Paris, 1996.

μέσα από την «αυθεντία» του δασκάλου αλλά και μέσα από τη συνάντησή με όλους τους άλλους.

Ας επιστρέψουμε στις τρεις σκηνές μας και ας τις αναγνώσουμε υπό το πρίσμα της έννοιας του κινήτρου.

1. Γιατί τα παιδιά στην πρώτη σκηνή συνήθως δε συμμετέχουν και δε μιλάνε στο μάθημα; Τι τους λείπει για να κινητοποιηθούν;

Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα από την ελληνική (τουρκική, πομακική ή ρομανί) που ζουν συνήθως σε απομονωμένες κοινωνικές συνθήκες, έχοντας λίγες επαφές με την ελληνική γλώσσα, βρίσκονται αντιμέτωπα με έναν κώδικα άγνωστο για αυτά. Η εικόνα από τα παζάρια, μια εικόνα της δικής τους πραγματικότητας, λειτουργεί σαν γέφυρα μεταξύ ενός κόσμου άγνωστου και του δικού τους κόσμου. Η αναγνώριση της εμπειρίας τους από το σχολείο δημιουργεί μια αίσθηση ασφάλειας, επιτρεπτικότητας και απελευθερώνει τις εκφραστικές τους δυνατότητες. Το κίνητρο εδώ είναι η εικόνα, που συνδέει τη σχολική γνώση με την πολιτισμική εμπειρία.

2. Με ποιο τρόπο λειτουργούν οι αναφορές στα ταξίδια στη δεύτερη τάξη;

Το κίνητρο εδώ είναι η σύνδεση των αναφορών του δασκάλου με τα προσωπικά βιώματα των παιδιών: η Γεωγραφία δεν είναι μόνο μια σχολική γνώση αποκομμένη από την πραγματικότητα, αλλά μια γνώση που συνδέεται με την οικογενειακή ιστορία των παιδιών. Οι σχολικές αναφορές (ονόματα πόλεων, πληροφορίες για άλλους πολιτισμούς) αποκτούν νόημα για τους μαθητές και με τον τρόπο αυτό κινητοποιούνται όλες οι μαθησιακές διαδικασίες.

3. Γιατί ο Κλοντ στην τρίτη σκηνή δε συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία; Γιατί απέχει από τις δραστηριότητες που προτείνει το σχολείο για την ανάγνωση και τη γραφή;

Ο Κλοντ είναι μαθητής σε ένα σχολείο όπου εφαρμόζονται καινοτόμα για την εποχή προγράμματα. Η εκπαιδευτική διαδικασία απέχει πολύ από τη συνηθισμένη αντίληψη για το σχολείο⁵. Εδώ, προτεραιότητα

⁵ Για περισσότερες πληροφορίες βλ. στα: Meirieu Ph., *Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre?*, PEMF, Paris, 2001 · Clanché P., Debarbieux É. & Testanière J., *La pédagogie*

δίνεται στον πειραματισμό, στην πιθανότητα να μπορεί καθένας να ανιχνεύσει τις δυνατότητές του με το δικό του ρυθμό και με βάση τις δικές του επιθυμίες. Στο συγκεκριμένο σχολείο η έννοια του κινήτρου ως μοχλού απαραίτητου για την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία έχει στηριχτεί το ίδιο το πρόγραμμα του σχολείου.

Το κίνητρο εδώ νοείται και με τις δύο διαστάσεις που αναφέραμε προηγουμένως: ως εξωγενής παράγοντας (εδώ είναι το ίδιο το πρόγραμμα του σχολείου) και ως ενδογενής παράγοντας (η στιγμή που για τον καθένα η γνώση αποκτά προσωπικό νόημα). Αυτό λοιπόν που έλειπε από τον Κλοντ δεν ήταν το κίνητρο με τη μορφή οργανωμένης δραστηριότητας από το σχολείο, αλλά εκείνη η εσωτερική παρώθηση που θα μπορούσε να δώσει προσωπικό νόημα σε αυτά που το σχολείο πρότεινε. Με άλλα λόγια, το ζήτημα εδώ δεν ήταν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία ήταν οργανωμένη με τρόπο που δεν έδινε εναύσματα στα παιδιά για να συμμετέχουν. Αντιθέτως, ήταν οργανωμένη με τρόπο που να δημιουργεί στα παιδιά τη «δίψα» για μάθηση. Αλλά αυτό δεν ήταν αρκετό,

Freinet. Mises à jour et perspectives, Presses Universitaires de Bordeaux, 1994.

γιατί η χρονική στιγμή που καθένας εντάσσεται στη διαδικασία αυτή διαφέρει και παραπέμπει στις προσωπικές αναφορές και εμπειρίες που κουβαλάει μαζί του.

Μόνο το κίνητρο αρκεί;

Και στις τρεις περιπτώσεις είδαμε ότι αν το κίνητρο νοείται ως εξωγενής παράγοντας, δεν αποτελεί την εγγύηση για την πρόσβαση όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν αρκεί δηλαδή η οργάνωση δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς που να θεωρούνται κατάλληλες για να κινητοποιήσουν γενικώς το ενδιαφέρον των παιδιών, γιατί η κινητοποίηση ούτε είναι ταυτόχρονη για όλους και για όλες, αλλά ούτε γίνεται αυτομάτως. Δεν αρκεί μια καλά σχεδιασμένη δραστηριότητα με βάση κάποια κριτήρια. Χρειάζονται δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των συγκεκριμένων κάθε φορά παιδιών και να επιτρέπουν τη συνεχή αναπροσαρμογή τους, με βάση τις αλλαγές που πραγματοποιούνται κατά την υλοποίησή τους. Με άλλα λόγια, η αντίληψη ότι το κίνητρο μπορεί να αποτελεί ένα είδος «μαγικού φίλτρου» που μετατρέπει τους μαθητές και τις μαθήτριες από παθητικούς δέκτες σε ενεργητικούς συμμετόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν ισχύει.

Από το κίνητρο στο νόημα

Το κίνητρο αποτελεί μια έννοια της ψυχολογίας που χρησιμοποιείται κατεξοχήν από τους ψυχολόγους της μάθησης. Ωστόσο, οι σύγχρονες ερευνητικές τάσεις μάς δείχνουν ότι οι ανάγκες, οι επιθυμίες, οι διαθέσεις, τα ενδιαφέροντα μπορούν επίσης να αναλυθούν από τη σκοπιά της κοινωνικής ανθρωπολογίας και της κοινωνιολογίας με όρους όπως το ανήκειν σε μία κοινότητα, σε έναν πολιτισμό/κουλτούρα, σε μια κοινωνική τάξη, καθώς επίσης και με αναλυτικά εργαλεία όπως οι στρατηγικές των υποκειμένων, οι σχέσεις εξουσίας, η υπακοή στις κοινωνικές συμβάσεις⁶. Η ύπαρξη ή όχι κινήτρου δεν αρκεί για να εξηγήσει τις πολλές και διαφορετικού τύπου αντιδράσεις των μαθητών σε μια δραστηριότητα στην οποία από κοινού συμμετέχουν μέσα σε μία τάξη. Στην τάξη του Κλοντ, π.χ., οι υπόλοιποι μαθητές μοιά-

⁶ Για το θέμα αυτό βλ. στα: Prosser J. (dir), *School culture*, Sage, London, 1999 και McLaren P. & Giroux H.-A. (dir), *Between Borders. Pedagogy and the politics of cultural studies*, Routledge, New York, London, 1994. Θα κυκλοφορήσει επίσης στη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» και στη θεματική ενότητα *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* ένα βιβλίο με θέμα «Πολιτισμός και σχολείο».

ζουν να ανταποκρίνονται στους σχεδιασμούς και στις προσδοκίες του δασκάλου, αλλά ο Κλοντ όχι. Αυτό που του λείπει δεν είναι απλώς ένα εξωτερικό κίνητρο, αλλά κάτι που να αποκτά για αυτόν τον ίδιο ένα νόημα.

Τι θέση έχει το νόημα στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Το νόημα είναι κοινό για όλους; Πώς παράγεται και γιατί είναι σημαντικό για την εκπαιδευτική διαδικασία;

Ας πάρουμε το παράδειγμα μιας τάξης παιδιών τα οποία ο δάσκαλος της γυμναστικής ρωτάει ποιος θέλει να παίξει ποδόσφαιρο εκείνη τη μέρα: έξι στα δέκα χέρια σηκώνονται. Και οι έξι απαντούν «ναι» για τους ίδιους λόγους; Οι εξηγήσεις μπορεί να είναι:

- για κάποιους σχολικά κανονιστικές (να ικανοποιήσουν την επιθυμία του δασκάλου),
- για κάποιους άλλους μια διάθεση δήλωσης ότι ανήκουν στην ίδια ομάδα των συνομηλίκων (να αισθανθούν ότι έχουν τις ίδιες προτιμήσεις με τους άλλους),
- για κάποιους μια επιθυμία που έχει να κάνει με τον τρόπο που μεγαλώνουν μέσα στην οικογένειά τους (π.χ. το ποδόσφαιρο αποτελεί μια αξία του πατέρα), αλλά και πολλές άλλες.

Το νόημα δηλαδή που κάθε υποκείμενο προσδίδει στις πράξεις του εξαρτάται από πολλούς παράγοντες: *«Ο καθένας αντλεί από την κληρονομιά του, από το πολιτισμικό του κεφάλαιο, που τον βοηθούν να σκεφτεί την κάθε του προσπάθεια, το στόχο, τις ανταμοιβές, τους ενεχόμενους κινδύνους, να αξιολογήσει το κόστος σε σχέση με κάθε σχολική υποχρέωση, καθώς και το τι μπορεί να περιμένει από αυτή την επένδυση. (...) Κανείς δε βρίσκεται μόνος του σε αυτή την οικοδόμηση του νοήματος. Οι μαθητές και οι μαθήτριες εντάσσονται σε μια μαθητική κοινότητα με τους δικούς της κανόνες και προδιαγραφές, με τις δικές της μνήμες και συνήθειες. (...) Αντλούν όμως και από την οικογενειακή τους κουλτούρα. Ωστόσο, εδώ οι κληρονομιές διαφέρουν σημαντικά: τα παιδιά των εκπαιδευτικών ή των μεσαίων τάξεων έχουν άλλες προσλαμβάνουσες για να οικοδομήσουν ένα νόημα για το σχολείο από αυτό που έχουν τα παιδιά των μεταναστών».*⁷

Η τοποθέτηση του Perrenoud υπογραμμίζει ότι η οικοδόμηση του νοήματος στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν εξαρτάται μόνο από το τι γίνεται στο διδακτικό επίπεδο

⁷ Perrenoud Ph., "Sens du travail et travail du sens à l'école", *Cahiers Pédagogiques*, Numéro hors série, mars 1996, σ. 21-22

μέσα στην τάξη αλλά και από τις κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές δασκάλων και μαθητών. Οι διαφοροποιήσεις που επισημαίνει καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο κάθε υποκείμενο προσλαμβάνει και νοηματοδοτεί τη σχολική πραγματικότητα. Αν «διαβάσουμε» από αυτή την οπτική γωνία τις δύο σκηνές που άνοιξαν το κείμενο αυτό, μπορούμε να πούμε ότι στη Θράκη αυτό που καθορίζει τη στάση των παιδιών απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η μητρική γλώσσα, οι κοινωνικές καταβολές και η πολιτισμική εμπειρία τους, που διαφέρουν σημαντικά από αυτή του δασκάλου και της δασκάλας τους. Για να οικοδομήσουν ένα νόημα που να ανταποκρίνεται στις δικές τους προσδοκίες χρειάστηκε να αισθανθούν ότι οι προσωπικές τους καταβολές όχι μόνο γίνονται σεβαστές στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και μπορούν να αποτελέσουν υλικό επεξεργασίας μέσα στην τάξη.

Ένα πρώτο συμπέρασμα που μέχρι στιγμής μπορούμε να βγάλουμε είναι ότι το *κίνητρο* στην εκπαιδευτική διαδικασία, για να αποδώσει, πρέπει να εγγράφεται, να συνδέεται με το *νόημα* που οικοδομείται ατομικά αλλά και συλλογικά μέσα στη σχολική τάξη.

Πώς συνδέονται το κίνητρο και το νόημα με τις διαδικασίες μάθησης;

Το ερώτημα που τίθεται πάντα στην εκπαίδευση είναι: «Τελικά πώς μαθαίνουν τα παιδιά;». «Δε μαθαίνουν αν δεν έχουν κίνητρο!» είναι η πρώτη απάντηση, στην οποία συγκλίνουν όλες οι σύγχρονες αλλά και παλαιότερες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Ήδη, ο Jean-Jacques Rousseau έγραφε το 1762 στο έργο του *Αιμίλιος*: «Καλλιεργήστε στο παιδί την επιθυμία να μάθει και οποιαδήποτε μέθοδος είναι κατάλληλη». Είναι αρκετό αυτό;

Η απάντηση καταρχήν της καθημερινής εκπαιδευτικής εμπειρίας αλλά και της επιστημονικής ανάλυσης της διδακτικής πράξης είναι αρνητική. Το κίνητρο είναι βέβαια το έναυσμα, η αρχή κάθε προσπάθειας, ίσως και το 90%. Όμως δεν εξασφαλίζει από μόνο του το αποτέλεσμα.

Αν ξαναγυρίσουμε στις δύο σκηνές στη Θράκη, θα δούμε ότι τα παιδιά κινητοποιήθηκαν βέβαια και ενδιαφέρθηκαν, αυτό όμως δεν εξασφαλίζει αυτομάτως ότι θα μάθουν ελληνικά την επόμενη στιγμή. Όπως επίσης

στην περίπτωση του Κλοντ, το γεγονός ότι το σχολείο πριμοδοτούσε με κάθε τρόπο το κίνητρο δεν ήταν αρκετό για να εξασφαλίσει την ταυτόχρονη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με άλλα λόγια, το κίνητρο και ο ρόλος του στις διαδικασίες μάθησης δεν είναι μια απλή υπόθεση. Και αυτό γιατί η ίδια η έννοια του *μαθαίνω* είναι ήδη πολύπλοκη.

Μαθαίνω σημαίνει δραστηριοποιούμαι και επεξεργάζομαι το νόημα.

Οποιαδήποτε γνώση κατακτιέται μόνο όταν το υποκείμενο την επενδύσει με ένα νόημα για αυτό το ίδιο, για τη δική του ζωή, για την προσωπική του ιστορία. Αυτό σημαίνει ότι στην εκπαιδευτική διαδικασία στόχος δεν είναι μόνο να μοιραστούμε το ενδιαφέρον για ένα θέμα με τα παιδιά (π.χ. τη γεωγραφία), να βρούμε τον τρόπο με τον οποίο θα εισαχθούν σε έναν κώδικα επικοινωνίας (π.χ. τη γλώσσα), αλλά το σπουδαιότερο: να εξασφαλίσουμε τη συνεχή επανατροφοδότηση του ενδιαφέροντός τους.

Αυτό δεν εξασφαλίζεται με μια υπερπροσφορά παιδαγωγικών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντιθέτως, αυτό που μπορεί να διασφαλίσει την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε διάρκεια

χρόνου είναι οι παιδαγωγικές δραστηριότητες να είναι με τέτοιο τρόπο σχεδιασμένες, ούτως ώστε να ανταποκρίνονται στις δικές τους επιθυμίες, στις δικές τους απορίες και ερωτήματα. Γιατί *μαθαίνω* σημαίνει επίσης:

- μου δημιουργούνται απορίες (π.χ. πώς λένε στα ελληνικά τα λαχανικά που ξέρω στη μητρική μου γλώσσα),
- συναντώ γνωστικά εμπόδια και προσπαθώ να τα ξεπεράσω (π.χ. δεν ξέρω πώς τα λένε, αλλά τα αναγνωρίζω και τα λέω στη δική μου γλώσσα),
- συνδέω αυτά που μαθαίνω με τις εμπειρίες μου (π.χ. η Μπομπάη σχετίζεται με τον πατέρα μου που είναι ναυτικός).

Υπάρχει τρόπος να διασφαλιστεί η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Η απάντηση είναι καταφατική. Αρκεί να βρεθούν οι τρόποι που καθετί θα ανταποκρίνεται κάθε φορά στις συγκεκριμένες ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών στις συγκεκριμένες συνθήκες.

Το πρώτο βήμα για να πετύχει κανείς κάτι τέτοιο είναι η *κατανόηση του πλαισίου* μέσα στο οποίο παράγεται η

εκπαιδευτική διαδικασία. Στις σκηνές της Θράκης χρειάζεται κανείς να καταλάβει πρώτα τη σημασία της μητρικής γλώσσας, τη συναισθηματική επένδυση σε αυτήν, τις διαφορετικές πολιτισμικές αναφορές, για να μπορεί να σχεδιάσει δραστηριότητες που να κινητοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών.

Το δεύτερο βήμα είναι να χρησιμοποιήσει υλικό που να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των παιδιών, τις αναπαραστάσεις τους για τον κόσμο, τις πολιτισμικές τους αναφορές. Πάλι στην περίπτωση της Θράκης, οι εικόνες παίζουν αυτόν το ρόλο, συνιστώντας ταυτοχρόνως έναυσμα για τη διδασκαλία και γέφυρα ανάμεσα στον κόσμο του σπιτιού και στον κόσμο του σχολείου.

Το τρίτο βήμα είναι να προσπαθήσει κανείς να κατανοήσει τις επιθυμίες των παιδιών, αλλά και να δημιουργήσει καινούριες, προκαλώντας γνωστικά κενά προς πλήρωση. Με άλλα λόγια, όπως στην περίπτωση του Κλοντ, χρειάζεται μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση που να επιτρέπει σε καθένα να επιλέξει το δρόμο για τη μάθηση που του ταιριάζει και κυρίως τη χρονική στιγμή που θα γίνει κάτι τέτοιο.

Και η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών;

Σε όλη αυτή τη συζήτηση για το κίνητρο, το νόημα και την επιθυμία για μάθηση η έμφαση δινόταν στο πώς οι εκπαιδευτικοί θα δημιουργήσουν κατάλληλες παιδαγωγικές καταστάσεις για τους μαθητές και τις μαθήτριά τους. Τι μπορεί όμως να εξασφαλίσει για εκείνους το κίνητρο σε σχέση με τη διδακτική πράξη;

Η σύγχρονη διεθνής βιβλιογραφία υιοθετεί, ήδη από τη δεκαετία του '80, μια νέα αντίληψη για το ρόλο των εκπαιδευτικών: ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής του ίδιου του έργου του⁸. Μια τέτοια προσέγγιση δίνει την απάντηση στο ερώτημα πώς τροφοδοτεί κάποιος με ενδιαφέρον την ίδια του την παιδαγωγική πρακτική. Θέτοντας κανείς ερωτήματα και αναλύοντας την ίδια του την πράξη τροφοδοτεί τον εαυτό του με ερωτήματα, με κενά

⁸ Πρόκειται για τη σύγχρονη αντίληψη σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών, η οποία έχει ήδη αρχίσει να εμφανίζεται τόσο στην αρχική κατάρτιση όσο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στον ελληνικό χώρο. Για περισσότερα βλ. στα: Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002· Altrichter H., Posch P. & Somekh B., *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001.

που αναζητούν πλήρωση, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για να επιθυμεί τη μάθηση.

Με άλλα λόγια, *κίνητρο στην εκπαιδευτική διαδικασία* σημαίνει κίνητρο για όλους τους συμμετόχους σε αυτήν. Δεν είναι δυνατόν να καταφέρει ο δάσκαλος να δημιουργεί συνεχώς κίνητρα για τους μαθητές, αν ο ίδιος δεν έχει εμπλακεί ενεργητικά σε μια διαδικασία και αν αυτή δεν του προκαλεί ικανοποίηση. Μόνο ως ερευνητής του ίδιου του έργου του ο δάσκαλος θα επιτυγχάνει να αναπροσαρμόζει συνεχώς τους στόχους, τη μεθοδολογία, να κατανοεί το πολλαπλώς εξελισσόμενο πλαίσιο και να δρα έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικός, άρα περισσότερο ικανοποιημένος από την παρέμβασή του. Είναι λοιπόν φανερό πόσο πλατιά είναι η έννοια του κινήτρου, πόσο περιλαμβάνει όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και πόσο αποτελεσματική μπορεί να γίνει για την ενεργητική συμμετοχή όλων.

Βιβλιογραφία

- Altrichter H., Posch P. & Somekh B., *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001
- Clanché P., Debarbieux É. & Testanière J., *La pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives*, Presses Universitaires de Bordeaux, 1994
- Delannoy C., *La motivation*, Hachette, Paris, 1997
- Freinet C., *Oeuvres pédagogiques*, Seuil, Paris, 1994
- Giordan A., *Apprendre!*, Belin, Paris, 1998
- Grimont A. (sous la dir), *Les chemins de l'apprentissage. L'actualité des méthodes d' "éducation nouvelle"*, Retz, Paris, 1996
- Hameline D., Jornod A. & Belkaïd M., *L'école active, Textes fondateurs*, PUF, Paris, 1995
- Houssaye J., *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000
- Κωσταρίδου-Ευκλειδή Α., *Ψυχολογία κινήτρων*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999
- McLaren P. & Giroux H.-A. (dir), *Between Borders. Pedagogy and the politics of cultural studies*, Routledge, New York, London, 1994
- Meirieu Ph., *Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre?*, PEMF, Paris, 2001
- Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002
- Perrenoud Ph., "Sens du travail et travail du sens à l'école", *Cahiers Pédagogiques*, Numéro hors série, mars 1996
- Prosser J. (dir), *School culture*, Sage, London, 1999

