



Θεωρίες Κινήτρων και Ενεργοποίηση του Αδιάφορου Μαθητή

Άντρη Σοφοκλέους, PhD

ΣΕΙΡΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΩΝ «ΟΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΜΙΛΟΥΝ ΓΙΑ ΤΟ
ΕΡΓΟ ΤΟΥΣ»



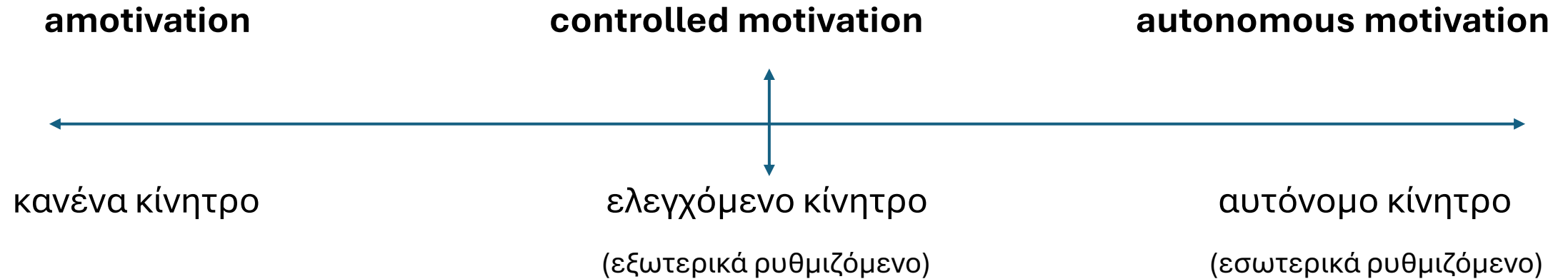
Σκοπός Σεμιναρίου

- Θα ελέγξουμε τους τύπους κινήτρων και πώς μπορούμε να κρατήσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών στην τάξη μας.
- Θα συζητήσουμε τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία κινήτρων, και τις διαδικασίες που μπορούν να οδηγήσουν σε κίνητρα μάθησης.
- Θα εξετάσουμε τα κριτήρια επίδοσης και προσπάθειας και πώς μπορούμε να τα εφαρμόσουμε στο μάθημα μας.
- Θα αναφερθούμε σε έρευνες σχετικές με τα κίνητρα των μαθητών και τρόπους να τους ενεργοποιήσουμε το ενδιαφέρον για μάθηση.

Γιατί οι μαθητές δεν έχουν κίνητρα να μάθουν;

- Ζούμε σε μία εποχή αφθονίας και δικαιωμάτων, τα παιδιά διαβάζουν για να παίρνουν καλούς βαθμούς (εργασία = αμοιβή).
- Η στάση «δεν με νοιάζει» μπορεί να σχετίζεται με μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και συχνά προτιμούν να χαρακτηρίζονται ως παιδιά με έλλειψη κινήτρων μάθησης παρά ως «αδύναμοι».
- Κατάθλιψη
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση

Κίνητρα μάθησης : απλοποιημένο συνεχές



Εξωτερικά κίνητρα (extrinsic motivation)

- Όταν η συμπεριφορά των μαθητών προς τη μάθηση καθοδηγείται από έναν εξωτερικό παράγοντα, λέγεται ότι έχουν **εξωτερικά κίνητρα**.
- Αυτή είναι μια λιγότερο ιδανική ποιότητα κινήτρων που σχετίζεται με εξωτερικά ρυθμιζόμενες ενέργειες. Παραδείγματα;
- Συχνά γίνεται για απώτερους στόχους όπως καλύτερος μισθός, καλύτερη δουλειά ή απλά επειδή αναμένεται από αυτούς.

Εσωτερικά κίνητρα (intrinsic motivation)

Το εσωτερικό κίνητρο συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα επίτευξης (Vansteenkiste et al 2006).

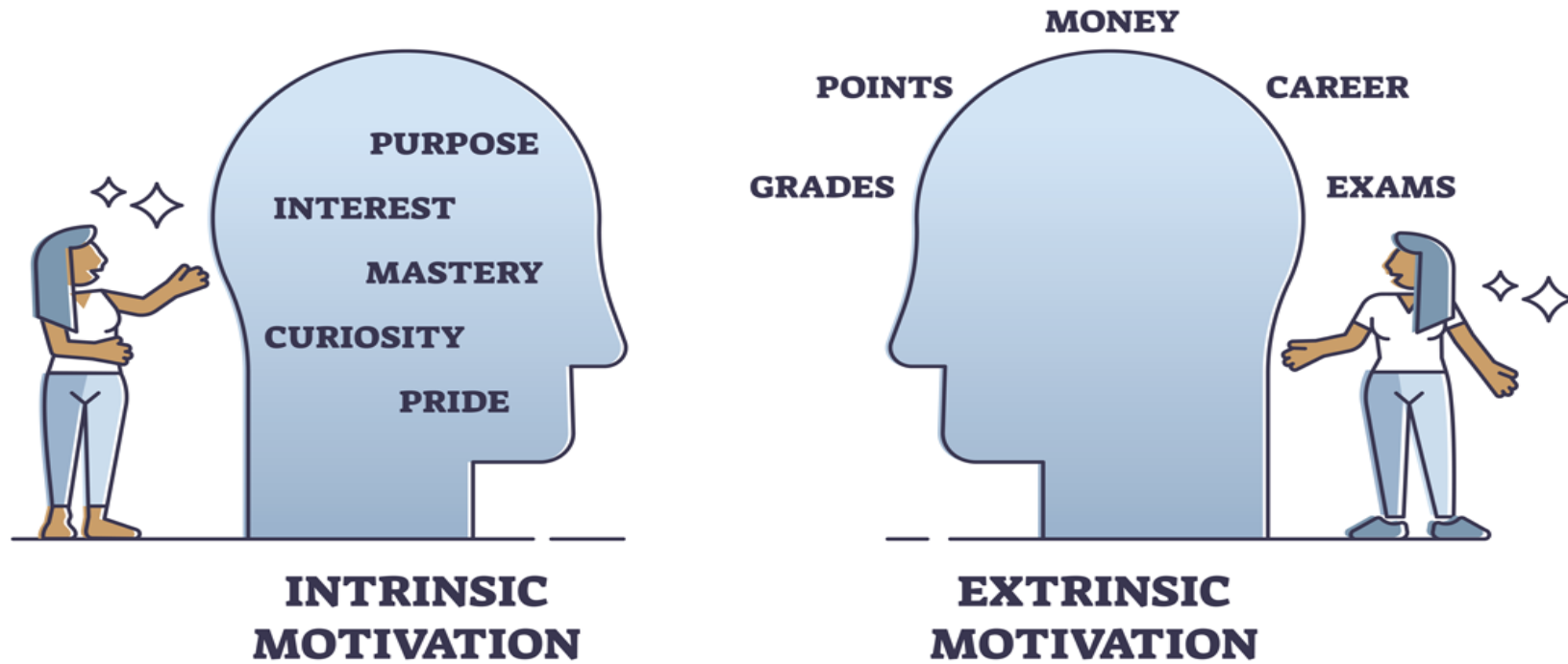
Αυτό συμβαίνει όταν οι μαθητές ξεκινούν να μαθαίνουν κάτι επειδή οι ίδιοι το θέλουν, γίνεται από δική τους επιλογή, και απολαμβάνουν την δραστηριότητα της μάθησης.

Ένας μαθητής της Γ2 θα είχε εσωτερικά κίνητρα αν ανέφερε ότι μαθαίνει την Γ2, θέλει να μάθει να την μιλάει όπως ο φυσικός ομιλητής, και να νιώθει ότι είναι μέλος της κουλτούρας της (acculturation).

Μελέτες δείχνουν ότι τα εσωτερικά κίνητρα έχουν κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση, καθώς σχετίζονται με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, τα θετικά συναισθήματα και στάσεις και την ψυχολογική ευημερία (Levesque et al., 2004; Taylor κ.ά., 2014).



Intrinsic versus Extrinsic Motivation



Γιατί όμως είναι τόσο δύσκολο να ελέγξουμε τα κίνητρα;

- Εξωτερικά κίνητρα: η δραστηριότητα γίνεται μέσο για την επίτευξη αποτελεσμάτων που συχνά αποσυνδέονται από τη δραστηριότητα (Vansteenkiste et al., 2010).
- Οι υποκείμενοι λόγοι που ελέγχουν το κίνητρο έχουν ποικίλους βαθμούς εσωτερίκευσης, τα εξωτερικά κίνητρα δεν ρυθμίζονται από ένα και συγκεκριμένο παράγοντα.
- Επίσης αυτά μπορεί να κυμαίνονται, δεν είναι σταθερά - συναισθημάτων ενοχής ή ντροπής

‘Γιατί πρέπει να το μάθουμε;’ ‘Πως σχετίζεται αυτό με εμένα;’

- Η αποσύνδεση από τις μαθησιακές δραστηριότητες μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τα κίνητρα των μαθητών (Hidi και Harackiewicz, 2000).
- Το κίνητρο είναι ένα σημαντικό συστατικό σε κάθε επιτυχημένο εκπαιδευτικό πλαίσιο,
- Πληθώρα μελετών συσχετίζει τα κίνητρα των μαθητών με θετικά αποτελέσματα όπως η προσαρμοστικότητα, η ικανότητα αντιμετώπισης αρνητικών συναισθημάτων, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, η ψυχολογική ευημερία, η δέσμευση, η βαθύτερη μάθηση και η ακαδημαϊκή ευημερία (Bye et al., 2007; Milyavskaya and Koestner, 2010; Núñez and León, 2016; Ryan and Deci, 2017; Cheon et al., 2018; Johansen et al. 2023)

Τι συμβαίνει όμως όταν συναντάμε μαθητές που δείχνουν ελάχιστο ή καθόλου ενδιαφέρον για μάθηση;

- Σε αυτές τις περιπτώσεις, θα πρέπει να τους κινήσουμε το ενδιαφέρον κάνοντας τους ξεκάθαρα πως **σχετίζεται το υλικό με αυτούς** (Brophy, 1999; Yeager et al. 2014; Canning and Harackiewicz, 2015).
- Όταν μπορούν να αναγνωρίσουν ότι αυτές οι δραστηριότητες έχουν μακροπρόθεσμη ή βραχυπρόθεσμη σημασία, προσδιορίζονται **εσωτερικά ρυθμιζόμενα** (Vansteenkiste et al., 2010; Jeno et al., 2019; Waterschoot et al. 2019).
- Καθώς ο λόγος για τη συμμετοχή στη δραστηριότητα είναι πλέον πιο αυτόνομος, η αυτό-ρύθμιση αυτή θεωρείται **η πρώτη μορφή αυτόνομου κινήτρου**.

Αυτόνομα και Ελεγχόμενα Κίνητρα

- Όταν οι μαθητές έχουν αυτόνομα κίνητρα, θέλουν να ασχοληθούν περισσότερο με την εκπαίδευσή τους (Vansteenkiste et al., 2018).
- Αντίθετα, όταν βιώνουν ελεγχόμενα κίνητρα, είναι λιγότερο επίμονοι στα καθήκοντά τους και οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις μειώνονται (Howard et al., 2021).
- Βοηθώντας τους μαθητές/τριες να δουν την αξία στο μαθησιακό περιεχόμενο δίνοντας τους εργασίες/δραστηριότητες που μπορούν να συσχετίσουν με τον εαυτό τους, έχει αποδείξει ότι αυξάνει τα κίνητρα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Wagner et al., 2006; Hulleman et al., 2010; Brown et al., 2015).

Η σημασία της συσχέτισης

- Δραστηριότητα η οποία είναι χρήσιμη σε άλλα καθήκοντα ή εργασίες στη ζωή ή τους στόχους ενός ατόμου (Eccles et al., 1983).
- Όταν το περιεχόμενο συσχετίζεται με προσωπικά ενδιαφέροντα και αξίες, ο μαθητής/τρια θα επιλέξει να το αναλύσει και ασχοληθεί με αυτό εάν βιώσει μια προσωπική σύνδεση με το αντικείμενο.

Η σημασία της συσχέτισης

- Οι Deci et al. (1994): ανιαρή εργασία = πατώντας το πλήκτρο διαστήματος μπροστά από έναν υπολογιστή σε τυχαία χρονικά διαστήματα κάθε φορά που εμφανιζόταν μια κουκκίδα στην οθόνη
- Συσχέτιση: η εκτέλεση αυτής της άσκησης θα αύξαινε τα επίπεδα συγκέντρωσης τους
- Αποτελέσματα: αναφέρθηκε αξιοσημείωτη επίδραση στην εσωτερίκευση των κινήτρων.
- Reeve et al. (2002) : φοιτητές κινεζικής γλώσσας (συσχέτιση: τους δικούς τους μαθητές κινεζικής γλώσσας) = αύξηση στις αυτόνομες μορφές κινήτρων και άσκηση περισσότερης προσπάθειας.
- Savard et al. (2013): επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων (ελεγχόμενη και πειραματική ομάδα) : η πειραματική ομάδα έλαβε επιπλέον οδηγίες συσχετίζοντας το πρόβλημα με σεναρία πραγματικότητας.
- Η πειραματική ομάδα έδειξε πιο αυτόνομα κίνητρα, αλλά και μείωση των αρνητικών συναισθημάτων που έδειξε η ομάδα ελέγχου.

Προϋποθέσεις για τη δημιουργία κινήτρων

Κατάλληλη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών
και καλή σχέση με τους μαθητές



Ευχάριστη και υποστηρικτική ατμόσφαιρα
στην τάξη



Μαθητές ανήκουν σε ομάδες όπου το 'εμείς'
είναι πιο σημαντικό από το 'εγώ'

Ερεύνα TARGET στην Ολλανδία

- **T**ASK (design of learning activities)
- **A**uthority (opportunities for decision-making)
- **R**ecognition (being recognized, receiving feedback and reinforcement)
- **G**rouping (process and procedure of grouping students)
- **E**valuation (evaluating students' learning)
- **T**ime (pace of instruction and learning)
- 55 καθηγητές Φυσικής Αγωγής και 3150 μαθητές

Table 2. Summary of hierarchical regression analysis for variables predicting autonomous motivation.

Variables	B	SE	β	R ²	ΔR^2
<i>Step 1</i>				.00	
Gender (boys = 1, girls = 2)	.02	.04	.01		
Age	.01	.01	.02		
Educational Type 1	ref.	ref.	ref.		
Educational Type 2	.09	.04	.04*		
Educational Type 3	.03	.04	.02		
<i>Step 2</i>				.29	.29
Gender (boys = 1, girls = 2)	.02	.03	.01		
Age	.00	.01	.00		
Educational Type 1	ref.	ref.	ref.		
Educational Type 2	.08	.04	.04*		
Educational Type 3	.00	.04	.00		
Task	.45	.03	.32**		
Authority	.09	.02	.08**		
Recognition	.09	.03	.07**		
Grouping	.02	.03	.02		
Evaluation	.18	.03	.14**		

Weeldenburg G, Borghouts L, Laak Tvd, Remmers T, Slingerland M, Vos S (2022)

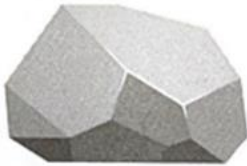
individual TARGET structures to identify which structures have the greatest impact on students' motivation in the context of PE. Consistent with our hypothesis, students who reported higher levels of perceived application of mastery task, authority, recognition, grouping and evaluation teaching strategies showed higher levels of autonomous motivation and less amotivation. These findings are in line with AGT theory and empirical studies which have shown

Ενεργοποίηση του αδιάφορου μαθητή: Έμφαση στην προσπάθεια

- «Ο ανελκυστήρας προς την επιτυχία δεν λειτουργεί. Πρέπει να ανέβεις τις σκάλες» (Zig Ziglar)
- Η εστίαση στην προσπάθεια είναι σημαντική για την ενίσχυση των κινήτρων.
- Συζητήστε τη σταθερή νοοτροπία (ικανότητα) και τη νοοτροπία ανάπτυξης (προσπάθεια)

POOR STUDENTS, RICH TEACHING

Fixed Mindsets Versus Growth Mindsets



OR



• It is all cast in stone. • I am stuck the way I am. • I was born this way. • I likely won't change. • I am always like this. • Nothing will change things.	• Nothing is cast in stone. • I can grow and change. • DNA is not my destiny. • I change every day. • I often make changes. • I can change many things.
--	---

Figure P5.1: Contrast of mindsets.

Έμφαση στην προσπάθεια

1. Χρησιμοποιήστε τη γλώσσα της προσπάθειας

- "Η βελτίωσή σου στο τεστ μου λέει ότι πραγματικά μελέτησες γι' αυτό. Μπράβο!"
- "Έχεις καταβάλει πολλή προσπάθεια σε αυτό και το εκτιμώ πραγματικά."
- "Μπράβο Ανδρέα! Είμαι πολύ χαρούμενος που άρχισες να κάνεις τα μαθήματά σου."
- "Τα πας καλά. Θυμήσου, τώρα εργάζεσαι σε ένα πιο προχωρημένο επίπεδο μαθηματικών, οπότε θα συνεχίσουμε να μελετάμε αυτό μέχρι να το καταλάβεις εντελώς. Δεν υπάρχει λόγος ανησυχίας."

2. Συζητήστε τακτικά με τους μαθητές την αξία της προσπάθειας και βεβαιωθείτε ότι συσχετίζετε την προσπάθεια με την επιτυχία.

Έμφαση στην προσπάθεια

3. ΑΠΟΦΥΓΕΤΕ ΤΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΥΣ

Αποφύγετε να αποκαλείτε τους μαθητές "ευφυείς" ή "αργούς". Αντίθετα, διδάξτε τους να αποδίδουν την επιτυχία και την αποτυχία στην προσπάθεια: "Η προσπάθειά σου απέδωσε", "Περισσότερη προσπάθεια θα σου φέρει καλύτερα αποτελέσματα", "Ας βρούμε ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να θυμάσαι αυτό".

4. ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΤΕ ΤΑ ΛΑΘΗ ΘΕΤΙΚΑ

- Τα λάθη είναι ισχυρά εργαλεία μάθησης όταν αντιμετωπίζονται διαγνωστικά αντί αξιολογικά. Χτίζουμε πάνω στα λάθη για να ενθαρρύνουμε την μάθηση όταν τα παρουσιάζουμε ως μέρος της διδακτικής διαδικασίας: "Έχεις δείξει πολύ καλή κατανόηση του πότε να χρησιμοποιήσεις αυτούς τους δύο χρόνους στην ίδια πρόταση. Να είσαι όμως πιο προσεκτικός με τις λέξεις κλειδιά."
- **I had gone** to school this **morning before** the accident **happened**.

Έμφαση στην προσπάθεια

5. ΞΕΧΩΡΙΣΤΕ ΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ

- Οι βαθμοί πολύ συχνά ενισχύουν ένα στατικό σύνολο αντιλήψεων (fixed mindset)
- "Οι βαθμοί δεν μπορούν να παρέχουν επαρκώς μια ολοκληρωμένη εικόνα απόδοσης επειδή πολλοί εκπαιδευτικοί προσπαθούν να καλύψουν πάρα πολλές πτυχές του εξεταζόμενου υλικού σε έναν τεστ, κάτι που καθιστά δύσκολη τη μέτρηση της προόδου" (Watson 2019).

Μια καλύτερη επιλογή ίσως θα ήταν να δίνονται δύο ξεχωριστοί βαθμοί: ένας για την επίδοση και ένας για την προσπάθεια. Αυτή η επιλογή θα λύσει το δίλημμα των εκπαιδευτικών που έχουν δυσκολία να βαθμολογήσουν μαθητές οι οποίοι:

- α) Ίσως γνωρίζουν την ύλη αλλά έχουν κακή απόδοση στις εξετάσεις λόγω άγχους εξετάσεων
- β) Γνωρίζουν την ύλη αλλά δεν κάνουν τις εργασίες τους στο σπίτι
- γ) Είναι συνεπείς και κάνουν τις εργασίες τους στο σπίτι αλλά έχουν μειωμένη κατανόηση της ύλης

Έμφαση στην προσπάθεια

- Ο **βαθμός επίδοσης** θα αντιπροσωπεύει τον βαθμό κατανόησης του μαθήματος όπως αποδεικνύεται από τα αποτελέσματα μέτρων όπως εξετάσεις, εργασίες στην τάξη, απόδοση σε τεστ ενότητας, quiz, κλπ.
- Ο **βαθμός προσπάθειας** θα αντιπροσωπεύει το την συμμετοχή στην τάξη, την προθυμία να δουλέψουν σε ομάδες, την αντιμετώπιση ακαδημαϊκών προκλήσεων, την προθυμία να δουλέψουν περισσότερο για να βελτιώσουν τις εργασίες και τους βαθμούς, κλπ.
- Αν ένας μαθητής/τρια έχει Α στην κατανόηση της ύλης και Γ στην προσπάθεια, τότε το πρόβλημα μπορεί να είναι ότι βαριέται και δεν έχει κίνητρα να δουλέψει. Σκοπός μας είναι να κάνουμε τα μαθήματα για αυτούς πιο προκλητικά και ελκυστικά ώστε να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια στη μάθησή τους.

Κριτήρια Βαθμολόγησης: Επίδοση

Κατανόηση Ύλης:

Αξιολόγηση της ικανότητας του μαθητή/τριας να καταλαβαίνει και να επεξεργάζεται τις βασικές έννοιες του μαθήματος.

Εφαρμογή Γνώσεων:

Ο βαθμός στον οποίο ο μαθητής μπορεί να εφαρμόσει τη θεωρία σε πρακτικές καταστάσεις ή προβλήματα.

Ανάλυση: Η ικανότητα του μαθητή να αναλύει σύνθετες ιδέες ή προβλήματα και να διακρίνει μεταξύ των σημαντικών και των λιγότερο σημαντικών πληροφοριών.

Συνθετική Ικανότητα: Η ικανότητα να συνθέτει και να συνδυάζει πληροφορίες για να δημιουργήσει κάτι νέο ή να προτείνει πρωτότυπες λύσεις.

Αξιολόγηση: Η δυνατότητα του μαθητή/τριας να αξιολογήσει μεθόδους, ιδέες και λύσεις και να υποστηρίξει τις απόψεις του με λογική και στοιχεία.

Επίδοση σε Τεστ και Κουίζ:

Οι βαθμοί που λαμβάνει ο μαθητής σε γραπτές αξιολογήσεις που μετρούν την άμεση γνώση της ύλης.

Ποιότητα Εργασιών: Η ποιότητα και η εμβάθυνση που επιδεικνύει ο μαθητής σε εργασίες και έργα που απαιτούν μακροχρόνια προσπάθεια και ανάπτυξη.

Παρουσιάσεις: Η ικανότητα του μαθητή/τριας να παρουσιάζει τις γνώσεις του προφορικά ή μέσω οπτικών μέσων με σαφήνεια και πειστικότητα.

Κριτήρια Βαθμολόγησης: Προσπάθεια

Συμμετοχή και Εμπλοκή:

Τακτική εμπλοκή σε δραστηριότητες της τάξης, συζητήσεις και εργασίες. Επίδειξη περιέργειας και θέλησης για μάθηση.

Ποιότητα Εργασίας:

Η ενδεδειγμένη και λεπτομερής υποβολή της εργασίας. Πηγαίνοντας πέρα από τις ελάχιστες απαιτήσεις και επιδεικνύοντας βάθος κατανόησης.

Βελτίωση και Πρόοδος:

Επίδειξη ανάπτυξης και βελτίωσης με την πάροδο του χρόνου. Κάνοντας βήματα προς τη μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ανεξάρτητα από το σημείο εκκίνησης.

Συνεργασία και Ομαδική Εργασία:

Αποτελεσματική εργασία με άλλους, συνεισφορά σε ομαδικές εργασίες και υποστήριξη στους συμμαθητές.

Συνέπεια: Επίδειξη σταθερού επιπέδου προσπάθειας και αφοσίωσης καθόλη τη διάρκεια του μαθήματος ή του έργου, αντί για κορυφώσεις και πτώσεις εμπλοκής.

Ανεξαρτησία και Πρωτοβουλία:

Ανάληψη ευθύνης για τη δική του μάθηση, αναζήτηση πρόσθετων πόρων και θέτοντας ερωτήματα όταν είναι απαραίτητο.

Τήρηση Οδηγιών και Προθεσμιών: Προσεκτική ακολουθήση των οδηγιών και υποβολή των εργασιών εγκαίρως.

Δημιουργικότητα και Καινοτομία:

Εφαρμογή νέων ιδεών και προσεγγίσεων στην εργασία, επίδειξη δημιουργικής σκέψης και ικανότητας να προσεγγίζει προβλήματα από διαφορετικές οπτικές.

Αποτελεσματική προσέγγιση στη βαθμολόγηση επίδοσης και προσπάθειας

- Η βαθμολόγηση επίδοσης μπορεί να είναι πιο κατάλληλη για μαθήματα με συγκεκριμένες απαντήσεις και σαφείς στόχους.
- Η βαθμολόγηση προσπάθειας μπορεί να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της δέσμευσης και προόδου ενός μαθητή.
- Η χρήση και των δύο προσεγγίσεων ίσως προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη αξιολόγηση της απόδοσης του μαθητή.

Σε ποια μαθήματα είναι πιο κατάλληλη η βαθμολόγηση επίδοσης;

- Κατανόηση συγκεκριμένων γνώσεων και αξιολόγηση με μετρήσιμα αποτελέσματα: Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Ξένες Γλώσσες, Ιστορία, Γεωγραφία, Πληροφορική.
- Η βαθμολόγηση προσπάθειας είναι ιδανική για μαθήματα που η αξιολόγηση της προσωπικής προσπάθειας, της δέσμευσης, και της διαδικασίας μάθησης είναι το ίδιο σημαντική όσο και το τελικό αποτέλεσμα.
- Τέχνη, Φυσική Αγωγή, ομαδικές εργασίες, εργαστηριακές επιστήμες, μουσική και θέατρο

Δώστε επιλογές

A A Few Effective Uses of Choice	
Simple Choices	More Complex Choices
• 1st grade, music: Students choose one of three percussion instruments to explore for five minutes: symbols, triangles, or rhythm sticks.	• 1st grade, reading: Students study an author of their choice over the course of two weeks. They both choose the author and select the books they want to explore.
• 4th grade, reading: Students choose a good place in the classroom to read during reading workshop. The spot must be physically comfortable and a place where they can focus on their reading.	• 5th grade, math: Students design their own quilt square design using pattern blocks. Each design must incorporate the various geometric principles studied in the unit.
• 8th grade, science: Students watch the same video about Newton's Third Law of Motion. They choose one of three note-taking sheets to capture important information.	• 8th grade, science: Students use clay and toothpicks to construct three different molecules (of 30 possible options), demonstrating how atoms join together.
• 12th grade, science: Students either draw a comic strip, create a diagram, or write an explanation about what happens to trash to reinforce what they've been learning.	• 12th grade, senior project: Students have 11 weeks to work on a cross-curricular research project of their choice.

Anderson, M. (2016)

Επίπεδο Δυσκολίας

1.1 The Zone of Proximal Development and Engagement	
Level of Challenge	Student Engagement
Learning is too hard.	Excessive frustration leads to disengagement.
Learning is appropriately challenging (zone of proximal development).	Joyful challenge leads to high engagement.
Learning is too easy.	Excessive boredom leads to disengagement.

Πρακτικές πειθαρχίας

2.2 Discipline Practices to Avoid and Try	
Instead of ...	Try ...
• Public systems. Names on the board, red/yellow/green lights, and so on make students' discipline challenges public, often causing shame, anxiety, or rebellion.	• Collaborative rules. Create rules together with your students, asking them for input into the kinds of common expectations that will help create a caring community where kids can do great work.
• Yelling. When adults yell in anger or frustration, they have lost control and are trying to intimidate students. Yelling should be reserved for stopping a behavior that is unsafe (like a student about to punch another).	• Modeling. Teach students positive expectations, have them practice, and repeat as needed.
• Punishing. The notion that kids will behave well only when made to feel bad is nonsensical. This is one of the most commonly used discipline practices, and if it worked, we'd know by now.	• Respectful consequences. Did someone do a sloppy job on a piece of work? They should redo it. Did someone say something mean to someone else? They should make amends. Keep consequences simple and about fixing mistakes, not paying for them.

Χρήση γλώσσας

2.3 Language to Avoid and to Try		
Context	Instead of . . .	Try . . .
A class is about to brainstorm possible choices for an upcoming unit.	"Who has a great idea to share?" (Worrying their idea isn't great , some students may not volunteer an idea.)	"Who has an idea to share?"
Students are about to choose an article about the Amazon Rainforest to read.	"This first article is really easy, and this third article is really challenging." (Some kids may choose one that's too hard in an attempt to impress.)	"Look through each of these articles and decide which will be the best fit for you. They all have great information in them!"
A few students are supposed to be cleaning up a work space. Only one of them is.	Look at how well Markus is cleaning up! (Markus may feel embarrassed, his peers resentful.)	"Remember, everyone should be cleaning up right now."
Students are finding the area of various triangles. Jeannie is staring out the window.	"Jeannie? You've only done three problems? Most kids have already done six or seven . . . you need to speed up!" (Emphasizes speed and comparison, may foster anxiety or feelings of inadequacy.)	"Jeannie, refocus. Let me know if you need any help."

Θετική ανατροφοδότηση

3.2 Suggestions for Positive Feedback		
Values to Promote	Instead of . . .	Try . . .
Intrinsic motivation is more important than teacher-pleasing.	"Wow! That is an amazing poem! I'm so proud of you!"	"Wow! That is an amazing poem! You must be so proud of your work!"
Hard work (not innate intelligence) is the key to success.	"You got that tough math problem right! You're so smart!"	"You just worked on that one math problem for a long time, and you got it!"
Self-reflection and self-assessment are important.	"Let me tell you what I think about your work."	"What are some qualities of your work that you are most pleased with?"
The good of the group is motivation for teamwork.	"I love the way you are working together as a team!"	"You're really working together as a team. That's helping you get some great work done!"
Students should listen to each other.	Student responds to a question: "I think Lincoln is the best president." Teacher echoes: "Lincoln!"	Student responds to a question: "I think Lincoln is the best president." Teacher: (Nods in recognition.)
Quality work, not compliance, should drive effort.	"To earn full credit for these problems, you have to show me your work."	"Show your work to illustrate how you thought through each problem."

Επικοινωνιακή ανατροφοδότηση

3.3 Suggestions for Constructive Feedback		
Context	Instead of . . .	Try . . .
To a sports team getting ready for a big game . . . (replace criticism with encouragement)	"That was horrible! We'll never advance in the playoffs if we keep playing like that!"	"That play still needs a lot of work. We're going to need to give that some extra work so we're ready for the playoffs."
In a conference about a piece of writing . . . (replace accusation with suggestion)	"Why haven't you added more detail to this piece? We spent a lot of time this week working on adding detail, and you haven't done it yet!"	"Think about some of the work we've done this week on how to add detail. As you look at your piece of writing, where are some places you think detail might help?"
With a small group that seems to be floundering with a task . . . (replace negative assumption with positive one)	"You guys are really fooling around and wasting time. Knock it off."	"It looks like your group is struggling. What can I do to help you get back on track?"
For a student who is upset about doing poorly on an assignment . . . (replace guilt with empathy)	"I'm so disappointed in you. You could have done much better."	"I know you're upset. Let's think together about what you can do to improve this."

Γιορτάστε αυτό που έχετε επιτύχει

3.4 Incentive vs. Celebration	
Instead of ...	Try ...
(On Monday) We've got a lot of work to do in order to be ready to publish our fairy tales in our class anthology. If you work really hard and get a lot done, we'll watch a great fairy tale movie, <i>The Princess Bride</i> , as a reward.	(On Friday) Phew! We've put in a lot of hard work this week and accomplished a lot. We're ready to put together our class anthology! Let's celebrate! We're going to watch one of the great fairy tales of all time: <i>The Princess Bride</i> !

Συσχέτιση

3.5 Examples of Purposeful Work	
Grade 1, Science: Waves, Light, and Sound Plan and conduct investigations to determine the effect of placing objects made with different materials in the path of a beam of light.	Tap into Natural Curiosity “Have you ever noticed that different kinds of materials affect light differently? Some let light pass through, some let a little bit of light through, some block light, and some reflect it. You’re going to get to choose a whole bunch of different materials to explore today to check that out!”
Grade 5, Reading: Analyzing Fiction Critically During a genre study of fantasy and science fiction writing, students will choose a text to explore and examine critically.	Reinforce Benefit “You can get so much more out of a book if you read it critically. During our next genre study, you’re going to get to choose a book in the fantasy or science fiction genre and read it closely, examining characters, exploring themes, and considering how authors were inspired.”
Grade 8, Writing: Research Citations “Quote or paraphrase the data and conclusions of others while avoiding plagiarism and following a standard format for citation” (CCSS. ELA-Literacy.W.8.8).	Place in the Context of More Purposeful Work “Citing sources can sometimes feel tedious, but it’s a really important part of your research projects. It gives credit where credit is due and helps your research be both more legitimate and legal.”
Grade 11: Geometry Students will apply sine and cosine functions to real-world problems.	Connect to Real-World Learning “Professionals in many fields use sine and cosine functions to solve problems. Today, you’re going to choose one that interests you. You can work on one involving tides, Ferris wheels, or surveying.”

Βαθμολογία και ατομίκευση

3.6 World Religion Research and Project Guide	
Name: <i>Macy</i>	Religion: <i>Taoism</i>
Questions about History (10 pts.)	
<i>When did Taoism start?</i> <i>Who started it?</i> <i>Where did it first begin?</i>	_____ pts.
Questions about Beliefs (10 pts.)	
<i>What are the most important beliefs in Taoism?</i> <i>How did those beliefs start?</i> <i>Is there a book (like the Bible) that tells the beliefs?</i>	_____ pts.
Questions about Practices (10 pts.)	
<i>What do Taoists do?</i> <i>What's it like to be a kid in Taoism?</i> <i>Are there holidays? What are they?</i>	_____ pts.
Projects to Share (20 pts.)	
<i>Timeline (history)</i> <i>Prezi (beliefs and practices)</i> <i>Picture book (beliefs and practices)</i>	_____ pts.
Comments	

Ανάπτυξη Σχέσεων

Η δημιουργία θετικών σχέσεων είναι **πηγή ενθάρρυνσης** για μαθητές που έχουν λιγότερα κίνητρα μάθησης.

- Αρχικά, νοιαστείτε περισσότερο για τους μαθητές παρά για το περιεχόμενο του μαθήματος σας
- Αφήστε τους να σας γνωρίσουν πραγματικά
- Μάθετε για τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή
- Γιορτάστε τις επιτυχίες τους και ενθαρρύνετε τους
- Η κριτική πάντα να γίνεται μέσα σε θετικά πλαίσια (constructive criticism)

Στρατηγικές για την ανάπτυξη σχέσεων

1. Να είστε αυθεντικοί: «Πες μου πώς αισθάνεσαι, αντί να με κοιτάξεις θυμωμένος και να αρνείσαι να κάνεις την εργασία σου».
2. Πείτε στους μαθητές/τριες ότι είναι πιο σημαντικοί από τη συμπεριφορά τους.
3. Ζητήστε ανατροφοδότηση από τους μαθητές: «Πώς μπορώ να σε βοηθήσω να πετύχεις το στόχο σου;», «Υπάρχει κάτι που δεν κατάλαβες σήμερα και θα ήθελες να στο εξηγήσω με περισσότερα παραδείγματα;»
4. Δώστε σημειώματα εκτίμησης: «Με έκανε πολύ χαρούμενο που συμμετείχες στην εργασία της τάξης σήμερα», «Είμαι πολύ ευχαριστημένη με την προσπάθεια που έβαλες στην εργασία σου».
5. Ενθαρρύνετε τους μαθητές/τριες να στηρίζουν ο ένας τον άλλο.



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:

Πως να ενισχύσουμε τα κίνητρα μάθησης

- Ενθαρρύνουμε μέσω της μάθησης
- Αποφεύγουμε την μονοτονία
- Προσθέτουμε ποικιλία δραστηριοτήτων (συχνά καινούριες για αυτούς) για να κρατήσουμε το ενδιαφέρον τους για μάθηση
- Εμπλέκουμε τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης
- Οργανώνουμε την τάξη με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες της μάθησης
- Κάνουμε – περιστασιακά - κάτι απρόσμενο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:

Πως να ενισχύσουμε τα κίνητρα μάθησης

- Κάνουμε τις δραστηριότητες διασκεδαστικές και ενδιαφέρον για την ηλικία τους
- Επιλέγουμε εργασίες που απαιτούν νοητική διεργασία και σωματική κίνηση (ειδικά με μικρά παιδιά)
- Δίνουμε ρόλους σε κάθε μαθητή
- Ενημερώνουμε τους μαθητές για τις εργασίες τους με έναν κίνητρο και όχι με απειλητικό ή βαρετό τρόπο
- Εξηγούμε τον σκοπό της κάθε εργασίας και γιατί είναι σημαντική
- Ενθαρρύνουμε τους μαθητές να κρατούν ένα εβδομαδιαίο ημερολόγιο όπου θέτουν στόχους
- Ενθαρρύνουμε τους μαθητές/τριες δίνοντας έμφαση στα δυνατά τους σημεία
- Ενθαρρύνουμε την θετική αυτο-αξιολόγηση
- Δίνουμε επιβραβεύσεις

Πηγές

- Anderson, M. (2016). Learning to Choose, Choosing to Learn: the key to student motivation & achievement. Alexandria, VA: ASCD.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educ. Psychol.* 34, 75–85. doi: 10.1207/s15326985ep3402_1
- Brown, E. R., Smith, J. L., Thoman, D. B., Allen, J. M., and Muragishi, G. (2015). From bench to bedside: a communal utility value intervention to enhance students' biomedical science motivation. *J. Educ. Psychol.* 107, 1116–1135. doi: 10.1037/edu0000033
- Bye, D., Pushkar, D., and Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Educ. Q.* 57, 141–158. doi: 10.1177/0741713606294235
- Canning, E. A., and Harackiewicz, J. M. (2015). Teach it, don't preach it: the differential effects of directly communicated and self-generated utility-value information. *Motiv. Sci.* 1, 47–71. doi: 10.1037/mot0000015
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., and Lee, J. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teach. Teach. Educ.* 69, 43–51. doi: 10.1016/j.tate.2017.09.022

Πηγές

- Collier, L. (2015). Grabbing students. American Psychological Association Monitor 46(6):58. Assessed at www.apa.org/monitor/2015/06/grabbing-students on 10 April 2024
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., and Leone, D. (1994). Facilitating internalization: the self-determination theory perspective. *J. Pers.* 62, 119–142. doi: 10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797
- Dornyei, Z. (2013). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dweck, C. (2016). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., et al. (1983). “Expectancies, values, and academic behaviors” in *Achievement and achievement motivation*. ed. J. T. Spence (San Francisco, CA: Freeman)
- Hidi, S., and Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: a critical issue for the 21st century. *Rev. Educ. Res.* 70, 151–179. doi: 10.3102/00346543070002151
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J., and Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: a meta-analysis from self-determination theory. *Perspect. Psychol. Sci. J. Assoc. Psychol. Sci.* 16, 1300–1323. doi: 10.1177/1745691620966789

Πηγές

- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L., and Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *J. Educ. Psychol.* 102, 880–895. doi: 10.1037/a0019506
- Jeno, L. M., Vandvik, V., Eliassen, S., and Grytnes, J.-A. (2019). Testing the novelty effect of an m-learning tool on internalization and achievement: a self-determination theory approach. *Comput. Educ.* 128, 398–413. doi: 10.1016/j.compedu.2018.10.008
- Johansen MO, Eliassen S and Jeno LM (2023) “Why is this relevant for me?”: increasing content relevance enhances student motivation and vitality. *Front. Psychol.* 14:1184804. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1184804
- Malvik, C. (2020). 4 types of learning styles: How to accommodate a diverse group of students. Accessed from <https://www.rasmussen.edu/degrees/education/blog/types-of-learning-styles/> on 20/2/24.
- Mendler, A.N. (2021). *Motivating students who don’t care*. Bloomington: The Solution Tree Press.
- Milyavskaya, M., and Koestner, R. (2010). Psychological needs, motivation, and well-being: a test of self-determination theory across multiple domains. *Personal. Individ. Differ.* 50, 387–391. doi: 10.1016/j.paid.2010.10.029

Πηγές

- Núñez, J. L., and León, J. (2016). The mediating effect of intrinsic motivation to learn on the relationship between student's autonomy support and vitality and deep learning. *Span. J. Psychol.* 19, 1–8. doi: 10.1017/sjp.2016.43
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P., and Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motiv. Emot.* 26, 183–207. doi: 10.1023/A:1021711629417
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory – Basic psychological needs in motivation, development and wellness*, New York, NY, The Guilford Press.
- Savard, A., Joussemet, M., Pelletier, L. G., and Mageau, G. A. (2013). The benefits of autonomy support for adolescents with severe emotional and behavioral problems. *Motiv. Emot.* 37, 688–700. doi: 10.1007/s11031-013-9351-8
- Vansteenkiste, M., Lens, W., and Deci, E.L. (2006) Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., and Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. *Adv. Motiv. Achiev.* 16A, 105–165. doi: 10.1108/S0749-7423(2010)000016A007

Πηγές

- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Haerens, L., and Patall, E. (2018). Fostering personal meaning and self-relevance: a self-determination theory perspective on internalization. *J. Exp. Educ.* 86, 30–49. doi: 10.1080/00220973.2017.1381067
- Wagner, T., Kegan, R., Lahey, L., Lemons, R. W., Garnier, J., Helsing, D., et al. (2006). *Change leadership: A practical guide to transforming our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Waterschoot, J., Vansteenkiste, M., and Soenens, B. (2019). The effects of experimentally induced choice on elementary school childrens' intrinsic motivation: the moderating role of indecisiveness and teacher-student relatedness. *J. Exp. Child Psychol.* 188, 1–23. doi: 10.1016/j.jecp.2019.104692
- Weeldenburg G, Borghouts L, Laak Tvd, Remmers T, Slingerland M, Vos S (2022) TARGETing secondary school students' motivation towards physical education: The role of student-perceived mastery climate teaching strategies. *PLoS ONE* 17(9): e0274964. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0274964>
- Yeager, D. S., Henderson, M. D., Paunesku, D., Walton, G. M., D'Mello, S., Spitzer, B. J., et al. (2014). Boring but important: a self-transcendent purpose for learning fosters academic self-regulation. *J. Pers. Soc. Psychol.* 107, 559–580. doi: 10.1037/a0037637

<https://forms.gle/V2Bypu68biqs7yCNA>

