

Ο Ρόλος της Κινητροποίησης στην Εκμάθηση της Ξένης Γλώσσας: Παράγοντες και Στρατηγικές Ενίσχυσης των Κινήτρων-μια Ερμηνευτική Προσέγγιση

Τζώτζου Μαρία

Περίληψη

Οι σύγχρονες γνωστικές θεωρίες δίνουν έμφαση στις εσωτερικές διεργασίες, σκέψεις και συναισθήματα του ατόμου που λειτουργούν ως διαμεσολαβητικές διαδικασίες όσον αφορά τη διέγερση, διατήρηση και τροποποίηση μιας συμπεριφοράς ή πράξης (Dornyei, 2001). Εφόσον οι διαδικασίες αυτές επηρεάζονται άμεσα από το μαθησιακό περιβάλλον, οι γνωστικές προσεγγίσεις των κινήτρων έχουν προσδώσει μια 'περιβαλλοντική' άποψη στο θέμα τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η διεύρυνση του πλαισίου ερμηνευτικής θεώρησης των κινήτρων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με ειδική αναφορά στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Summary

Modern cognitive theories focus on internal functions, thoughts and feelings which operate as mediation processes towards the motivation and modification of a behaviour or act (Dornyei, 2001). On the grounds that these processes are essentially influenced by the learning environment, the cognitive approaches to motives have attributed an 'environmental' view to the issue the last two decades. The purpose of the present study is to broaden the context of the interpretative view of motives in education with specific reference to foreign language learning.

1. Εισαγωγή

Η αποτελεσματική εκμάθηση ξένων γλωσσών αποτελεί μείζονα εκπαιδευτικό στόχο και αναπόδραστο κοινωνικό αίτημα στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία μας που χαρακτηρίζεται από πολυγλωσσία και πολυπολιτισμικότητα. Για το λόγο αυτό, η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και του Συμβουλίου της Ευρώπης προσδίδει άμεση προτεραιότητα στη ξενόγλωσση εκπαίδευση¹ (Ζησιμόπουλος, 2000). Σύμφωνα με πρόσφατη έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, όλο και περισσότεροι μαθητές μαθαίνουν πλέον τουλάχιστον δύο γλώσσες κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης². Παρόλα αυτά, υπάρχει ένας αριθμός μαθητών που δεν καταφέρνει να μάθει με επιτυχία μια ξένη γλώσσα. Τα αίτια της αποτυχίας στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας μπορούν να ερμηνευθούν λαμβάνοντας υπόψη διάφορους αιτιολογικούς παράγοντες, όπως το ανεπαρκές μαθησιακό περιβάλλον (Yesseldyke & Christenson, 1987), η στάση της

1 Το Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών-2001 και η Ευρωπαϊκή Ημέρα Γλωσσών-26η Σεπτεμβρίου καθιερώθηκαν επισήμως από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Συμβούλιο της Ευρώπης για την προώθηση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και της πολυγλωσσίας στην Ευρώπη.

2 Τα αποτελέσματα της έκθεσης δημοσιεύτηκαν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις 20 Σεπτεμβρίου 2012. Κατά μέσο όρο, το 2009-2010, το 60,8% της χαμηλότερης βαθμίδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διδάχθηκε δύο ή περισσότερες ξένες γλώσσες- ποσοστό που αντιστοιχεί σε αύξηση κατά 14,1% έναντι της περιόδου 2004- 2005.

ευρύτερης κοινωνικο-πολιτιστικής κοινότητας απέναντι στην εκμάθηση της συγκεκριμένης γλώσσας (Gardner & MacIntyre, 1992) ή παράγοντες που συνδέονται με τον ίδιο το μαθητή. Η κατηγοριοποίηση των μαθητικών παραγόντων των Gardner και MacIntyre (1992) σε γνωστικούς και συναισθηματικούς είναι ουσιώδης για την αναγνώριση της γλωσσικής ικανότητας και των κινήτρων ως δύο καθοριστικών παραγόντων που επηρεάζουν την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στους παράγοντες που απορρέουν από το μαθητή με έμφαση στο ρόλο των κινήτρων επιχειρώντας μια ερμηνευτική προσέγγιση μέσα από τη γνωστική θεώρηση της κινητροποίησης με ειδική αναφορά στο πλαίσιο και τα χαρακτηριστικά της ξενόγλωσσας τάξης.

2. Θεωρητική ανασκόπηση

Στα κίνητρα αποδίδουμε τους λόγους και τα αίτια που προκαλούν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Τα κίνητρα αναφέρονται σε μια πολύ βασική νοητική και συνάμα συναισθηματική λειτουργία που προσπαθεί να ερμηνεύσει αφενός την επιλογή μιας συγκεκριμένης πράξης και αφετέρου τόσο την προσπάθεια που καταβάλλεται για την επίτευξή της όσο και την ένταση αυτής της προσπάθειας.

Σύμφωνα με την Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1999) «κίνητρο είναι ο,τιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση ένα άτομο» και η προέλευση της ώθησης αυτής διακρίνεται σε 'εσωτερική' και 'εξωτερική'. Τα ένστικτα, οι ορμές, τα συναισθήματα και οι επιθυμίες αποτελούν κίνητρα που ενεργούν εσωτερικά, ενώ οι αμοιβές, τα θέλητρα ή φόβητρα αποτελούν κίνητρα που ενεργούν εξωτερικά. Τα κίνητρα είναι αυτές οι δυνάμεις που καθοδηγούν τη συμπεριφορά χωρίς, ωστόσο, να την ελέγχουν πάντα εκούσια και συνειδητά. Μία συγκεκριμένη συμπεριφορά για την επίτευξη ενός σκοπού μπορεί να κατευθύνεται από μηχανισμούς που δεν ελέγχονται από το άτομο και είναι εντελώς ασυνειδητοί.

Τα κίνητρα, ωστόσο, είτε πρόκειται για συνειδητά είτε για ασυνειδητά δεν αποτελούν το μοναδικό παράγοντα που ερμηνεύει τις αιτίες διαμόρφωσης μιας συμπεριφοράς. Σημαντικότεροι παράγοντες θεωρούνται οι γνωστικές λειτουργίες όπως η αντίληψη, η προσοχή, η μάθηση, η μνήμη και η σκέψη. Βάσει των γνωστικών λειτουργιών, το άτομο οδηγείται κυρίως σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά επειδή είναι ικανό να σκέφτεται, να μαθαίνει, να θυμάται και να αντιλαμβάνεται τα γεγονότα που συμβαίνουν γύρω του. Τα κίνητρα αλληλεπιδρούν με τις γνωστικές διεργασίες και είναι αναγκαία για να κινητοποιήσουν, να διεγείρουν ή να τερματίσουν μια συμπεριφορά. Όσον αφορά τη συνεισφορά της επιστήμης της Ψυχολογίας στη μελέτη των κινήτρων, υπάρχουν ποικίλες ψυχολογικές θεωρίες που προσδιορίζουν τα κίνητρα και διευκρινίζουν τη σχέση τους με την ανθρώπινη συμπεριφορά η οποία είναι πολύπλοκη και επηρεάζεται από πολλούς άλλους διαφορετικούς παράγοντες.

3. Τα κίνητρα στην εκπαίδευση

Τα κίνητρα συνδέονται με τη μάθηση και τη σχολική επίδοση (Συγκολλίτου, 1998) και μελετώνται από την Παιδαγωγική Ψυχολογία για τη διερεύνηση της σχέσης τους με την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Καψάλης, 2003). Οι υποστηρικτές της νέας παιδαγωγικής τονίζουν τη σημασία που έχουν οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του

μαθητή στην αγωγή και μάθησή του.

Ο Claparthe, θεμελιωτής της λειτουργικής παιδαγωγικής, υποστηρίζει ότι το 'ενδιαφέρον' αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κίνητρο που πρέπει να ενεργοποιηθεί και να αναπτυχθεί περαιτέρω προκειμένου η αγωγή να πετύχει το σκοπό της, δηλαδή τη μάθηση (Φράγκος, 1984). Η σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική ανέδειξε την αξία του ενδιαφέροντος για την αγωγή του παιδιού και προσπάθησε να διερευνήσει το θέμα μελετώντας τα 'κίνητρα μάθησης'. Ο Brown (1994) ισχυρίζεται ότι η επιτυχία της μάθησης αποδίδεται πολλές φορές στα κίνητρα. Εάν ένας μαθητής έχει κίνητρα θα οδηγηθεί στην επιτυχία, ενώ αν δεν έχει κίνητρα, τότε τα αποτελέσματα της μάθησης θα είναι πενιχρά ή αρνητικά.

Ο Καψάλης (2003) υποστηρίζει πως όταν ο μαθητής έρχεται στο σχολείο δεν είναι «γραμματεϊόν κενό», καθώς η κοινωνικοποίηση στην οικογένειά του έχει ήδη συντελέσει στη διαμόρφωση αξιών και έχει θέσει τις βάσεις για τα κίνητρα δράσης και τα κίνητρα επίδοσής του. Όμως το σχολείο μπορεί να επηρεάσει τα προϋπάρχοντα κίνητρα με ποικίλους τρόπους και μπορεί να τα ενισχύσει. Οι προσδοκίες για επιτυχία που προέρχονται από τον εκπαιδευτικό ή/και τους συμμαθητές, καθώς επίσης και η προτροπή για καλές επιδόσεις από το σχολείο, τον οικογενειακό και κοινωνικό περίγυρο μπορούν να διαμορφώσουν ή να επηρεάσουν τα κίνητρα για μάθηση. Άλλες σημαντικές παράμετροι είναι η ποιότητα της διδασκαλίας και το μαθησιακό κλίμα μέσα στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με τον Καψάλη (2003), τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή μπορούν επίσης να επηρεάσουν την ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης στο σχολείο. Τα κίνητρα επενεργούν στο μαθητή, έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν και να κατευθύνουν τη συμπεριφορά του στο σχολείο και εκδηλώνονται με τη μορφή συγκεκριμένων πράξεων ή συμπεριφορών.

Ερευνητές προσπάθησαν επίσης να προσδιορίσουν τη σχέση που συνδέει τα κίνητρα με την αποτελεσματική μάθηση. Ερευνήσαν εάν πρόκειται για μια αιτιώδη σχέση, στην οποία τα κίνητρα συνιστούν την 'αιτία' και η επίτευξη της μάθησης το 'αιτιατό' ή το αντίστροφο. Οι μαθητές που χαρακτηρίζονται από κίνητρα έχουν περισσότερες πιθανότητες να μάθουν ένα γνωστικό αντικείμενο σε σύγκριση με αυτούς που διακρίνονται από ελάχιστα ή μηδαμινά κίνητρα. Πολλοί ερευνητές, ωστόσο, ισχυρίζονται ότι τα κίνητρα δε λειτουργούν μόνο ως αιτία, αλλά μπορεί να είναι και το προϊόν μιας επιτυχημένης μαθησιακής διαδικασίας. Οι θετικές ή αρνητικές εμπειρίες που αποκομίζει ο μαθητής είναι πιθανό να επηρεάσουν αντίστοιχα και τα κίνητρά του για περαιτέρω μάθηση. Η επιτυχημένη μάθηση μπορεί να διεγείρει νέα κίνητρα για μάθηση, ενώ μια αποτυχημένη προσπάθεια μπορεί να τα αποτρέψει. Πρόκειται λοιπόν για μια αμφίδρομη σχέση που σχηματίζει μια κυκλική πορεία και εξελίσσεται διαρκώς (Ushioda, 1996).

4. Κατηγοριοποίηση κινήτρων μάθησης

Μία σημαντική κατηγοριοποίηση των κινήτρων μάθησης αποτελεί η διάκρισή τους σε 'εσωτερικά' και 'εξωτερικά'. Τα εσωτερικά κίνητρα προέρχονται από το ίδιο το αντικείμενο της μάθησης και ωθούν το μαθητή να προβεί σε μια συγκεκριμένη ενέργεια γιατί η ενασχόλησή του με αυτήν αποτελεί αυτοσκοπό (Καψάλης, 2003). Ο μαθητής που διακρίνεται από εσωτερικά κίνητρα επιδίδεται σε μια δραστηριότητα γιατί αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική της αξία, γιατί του προσφέρει ευχαρίστηση και γιατί

νιώθει πως αυτή συντελεί στην προσωπική του πρόοδο. Τα εξωτερικά κίνητρα, αντιθέτως, προέρχονται από το περιβάλλον του μαθητή και τον ενεργοποιούν για να επιτευχθεί ένας σκοπός (Καψάλης, 2003). Όταν ενεργούν τα εξωτερικά κίνητρα, ο μαθητής τροποποιεί τη συμπεριφορά του γιατί προσδοκά να κερδίσει μια αμοιβή. Τυπικές εξωτερικές αμοιβές αποτελούν τα βραβεία, οι βαθμοί, καθώς επίσης και η απολαβή ενός χρηματικού ποσού. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν και οι προσπάθειες του μαθητή να εξασφαλίσει τον έπαινο και την εκτίμηση του δασκάλου ή να ικανοποιήσει τις προσδοκίες των γονέων του. Η αποφυγή της τιμωρίας και της επίπληξης επίσης ανήκουν στην κατηγορία των εξωτερικών κινήτρων (Κωσταριδίου-Ευκλείδη, 1999).

Η επιστήμη της Διδακτικής αναγνωρίζει τη συμβολή τόσο των εξωτερικών όσο και των εσωτερικών κινήτρων στην αποτελεσματικότητα της μάθησης. Εστιάζει όμως στη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων, καθώς η μάθηση που βασίζεται στα εσωτερικά κίνητρα είναι διαρκέστερη, ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη. Ο μαθητής δηλαδή που μαθαίνει ένα γνωστικό αντικείμενο επειδή του προκαλεί ευχαρίστηση και διεγείρει το ενδιαφέρον του, συγκρατεί για περισσότερο χρόνο τη γνώση που κατακτά. Όπως παρατηρεί και ο Corell, με την ενεργοποίηση των εσωτερικών κινήτρων ο μαθητής παρακινείται να αξιοποιήσει τα ιδιαίτερα προσόντα του και να ολοκληρώσει την προσωπικότητά του (Καψάλης, 2003). Η Ushioda (1996) σημειώνει επίσης ότι τα εσωτερικά κίνητρα οδηγούν στην εκούσια επιμονή για συνέχιση της μάθησης. Οι αμοιβές που προσδοκά ο εσωτερικά κινητοποιημένος μαθητής είναι θετικά συναισθήματα, όπως απόλαυση, ευχαρίστηση και ικανοποίηση. Αυτές οι εσωτερικές αμοιβές προέρχονται απευθείας από την ενασχόληση με μια δραστηριότητα και ο μαθητής συνεχίζει την προσπάθεια με τη θέλησή του για να βιώσει τις εσωτερικές αμοιβές.

Τα εσωτερικά κίνητρα ενισχύουν επίσης την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ενώ συντελούν στην αυτονομία και την ικανότητα μεταγνώσης του μαθητή. Η ικανοποίηση που νιώθει ο μαθητής από τη νέα γνώση και την επίτευξη των στόχων του αναπτύσσει την αυτοενίσχυσή του, καθώς με την ενεργοποίηση των εσωτερικών κινήτρων νιώθει ότι έχει τον έλεγχο της μάθησής του εφαρμόζοντας στρατηγικές που επιλέγονται από τον ίδιο (Ushioda, 1996).

5. Τα κίνητρα στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας

Οι πρώτες έρευνες για τα κίνητρα στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας γίνονται από τους Gardner και Lambert (1972) οι οποίοι διατυπώνουν το κοινωνικο-εκπαιδευτικό μοντέλο τη δεκαετία του 1970. Η θεωρία του Gardner και των συνεργατών του αναφέρεται στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας μέσα σε ένα περιβάλλον όπου αυτή μαθαίνεται κάτω από επίσημες συνθήκες, όπως συμβαίνει στο σχολείο. Η επιτυχία όσον αφορά την κατάκτηση της ξένης γλώσσας προσδιορίζεται σε σχέση με τον αυτόχθονα ομιλητή της και επιδιώκεται η εκμάθησή της σε τέτοιο βαθμό ώστε ο μαθητής να τη μιλά τόσο καλά όσο περίπου και αυτός που τη μιλά ως μητρική γλώσσα. Ένας από τους τομείς που μελέτησαν οι Gardner και MacIntyre (1992, 1993) είναι οι ατομικές διαφορές των μαθητών (γνωστικές και συναισθηματικές) και ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζονται αυτές από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στην προσπάθεια του ατόμου να κατακτήσει τη ξένη γλώσσα. Οι γνωστικοί παράγοντες που διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο είναι μεταξύ άλλων η νοημοσύνη, η κλίση στις γλώσσες και η επιλογή στρατηγικών

εκμάθησης της γλώσσας, ενώ στους συναισθηματικούς παράγοντες συγκαταλέγονται τα κίνητρα μάθησης του ατόμου, η στάση του απέναντι στη γλώσσα, το άγχος και η αυτοπεποίθησή του. Οι Gardner και MacIntyre (1992, 1993) θεωρούν ότι είναι πιθανό να υπάρχουν τόσοι παράγοντες που καθορίζουν τις ατομικές διαφορές και επηρεάζουν την επιτυχή εκμάθηση της ξένης γλώσσας όσοι και άνθρωποι.

Ο Gardner (2001) μελέτησε ιδιαίτερος τα κίνητρα μάθησης που αναφέρονται σε μακροπρόθεσμους προσωπικούς στόχους των μαθητών αναφορικά με τη μελλοντική χρήση της ξένης γλώσσας. Είναι αξιοσημείωτος ο διαχωρισμός ανάμεσα στα 'κίνητρα ενσωμάτωσης' (integrative motivation) και στα 'χρηστικά κίνητρα' (instrumental motivation). Το πρώτο είδος κινήτρων αφορά την επιθυμία του μαθητή να είναι ισότιμος με τα άλλα μέλη της κοινωνίας, ενώ το δεύτερο σχετίζεται με την επιθυμία του να αποκτήσει επάρκεια στη γλώσσα για καθαρά πρακτικούς λόγους, όπως για να επιτύχει σε εξετάσεις γλωσσομάθειας ή για επαγγελματική αποκατάσταση. Ο Gardner (2001) επιχειρεί να προσδιορίσει τα κίνητρα μάθησης και ισχυρίζεται ότι αυτά αποτελούνται από τέσσερα διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία διακρίνουν αυτόν που επιχειρεί να μάθει τη γλώσσα-στόχο και επηρεάζουν το βαθμό της κινητροποίησής του για μάθηση. Αρχικά λοιπόν αναφέρει τον καθορισμό ενός στόχου τον οποίο θέτει ο μαθητής, την προσπάθεια και το μόχθο που πρέπει να καταβάλει, τη συνέπεια, την επιμονή και την επιθυμία επίτευξης του στόχου.

Οι Williams και Burden (1997) ομαδοποιούν τα κίνητρα μάθησης της ξένης γλώσσας σε δύο κατηγορίες ανάλογα με την κατεύθυνσή τους: τα 'εσωτερικά' και τα 'εξωτερικά'. Στην κατηγορία των εσωτερικών κινήτρων συγκαταλέγουν τη στάση του μαθητή απέναντι στη γλώσσα-στόχο και στους αυτόχθονες ομιλητές της, την αυτοαντίληψη του σχετικά με τα δυνατά και αδύνατα σημεία του και την πρόκληση που αποτελεί γι' αυτόν η ενασχόληση με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Στην κατηγορία των εξωτερικών κινήτρων περιλαμβάνουν τις επιρροές από τους γονείς, τους δασκάλους και τους συνομηλίκους, την προσδοκία αμοιβών και επαίνου, το περιβάλλον της τάξης, κ.α. (Dörnyei, 2001).

Οι Dörnyei και Otto (1998) προτείνουν ένα μοντέλο δυναμικής θεώρησης των κινήτρων μάθησης της ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με τη μελέτη τους, τα κίνητρα δεν αποτελούν ένα χαρακτηριστικό που μένει σταθερό και αμετάβλητο στην πάροδο του χρόνου αλλά παρουσιάζουν διακυμάνσεις ή αυξομειώσεις, οι οποίες μπορεί να οφείλονται σε διάφορους παράγοντες (είδος δραστηριότητας, το υλικό ή η χρονική φάση του σχολικού έτους). Για το λόγο αυτό, τοποθέτησαν τα κίνητρα μάθησης σε ένα χρονικό άξονα και τα χώρισαν σε τρία διαφορετικά στάδια. Στο πρώτο στάδιο τα κίνητρα μάθησης γεννώνται ή διαμορφώνονται μέσα από την επιλογή συγκεκριμένου στόχου που αποτελεί τη δύναμη που παροτρύνει το μαθητή να ασχοληθεί με την κατάκτηση της ξένης γλώσσας. Το δεύτερο στάδιο αναφέρεται στην κατάσταση που επικρατεί μέσα στην τάξη και στην ενεργοποίηση εκείνων των κινήτρων που θεωρούνται σημαντικά για τη διατήρηση και την ενίσχυση των κινήτρων μάθησης του πρώτου σταδίου. Τα κίνητρα αυτά έχουν εκτελεστικό χαρακτήρα και ενεργοποιούνται για να ανταπεξέλθει ο μαθητής στις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας έτσι ώστε να ξεπεράσει οποιονδήποτε παράγοντα μπορεί να τον αποσπάσει από το στόχο του (π.χ. άγχος, δυσμενείς συνθήκες, κ.α.). Το τρίτο στάδιο έπεται της μαθησιακής διαδικασίας και αναφέρεται στην ανασκόπηση που κάνει ο μαθητής για να αξιολογήσει την πορεία του στην προσπάθειά του να κατακτήσει

τη ξένη γλώσσα. Πρόκειται για τα κίνητρα που επηρεάζονται από την πρότερη εμπειρία του μαθητή και καθορίζουν τον βαθμό στον οποίο θα ενεργοποιηθούν στο μέλλον. Αν η εμπειρία του μαθητή αξιολογηθεί θετικά από τον ίδιο, θα δημιουργηθούν περαιτέρω κίνητρα μάθησης που θα επιτρέψουν τη μελλοντική ενασχόλησή του με τη ξένη γλώσσα και δεν θα ανακόψουν την προσπάθειά του.

Οι Oxford και Shearin (1994) όμως εντοπίζουν τέσσερις παράγοντες που εμποδίζουν την πλήρη κατανόηση των κινήτρων μάθησης όπως η ανυπαρξία ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού των κινήτρων μάθησης, η διαφορά ανάμεσα στην εκμάθηση της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας, η απουσία σημαντικών μεταβλητών από τα υπάρχοντα μοντέλα των κινήτρων μάθησης και η αδυναμία των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν τα πραγματικά κίνητρα των μαθητών τους να μάθουν τη ξένη γλώσσα, ενώ καταλήγουν σε κάποιες πρακτικές υποδείξεις προς τους εκπαιδευτικούς της ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με τους Oxford και Shearin (1994), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διερευνούν τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές επιδίδονται στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας και θα πρέπει να συμβάλλουν στη διαμόρφωση των πεποιθήσεών τους σχετικά με την επιτυχία και την αποτυχία. Είναι απαραίτητο επίσης να τονίζουν στους μαθητές τα οφέλη της εκμάθησης της ξένης γλώσσας, να ενισχύουν τα εσωτερικά κίνητρα και να εμπλουτίζουν με ερεθίσματα την τάξη (McIntyre, 2002).

6. Συναισθηματικοί παράγοντες και κίνητρα εκμάθησης της ξένης γλώσσας

Όσον αφορά τους συναισθηματικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα εκμάθησης της ξένης γλώσσας, σύμφωνα με τον Dornyei (2001) «ο αριθμός των πιθανών αιτιολογικών παραγόντων της ανθρώπινης δράσης είναι εκτενής». Η παρώθηση είναι μια δυναμική ψυχολογική διαδικασία που χωρίζεται σε δύο κύρια στάδια, το στάδιο της 'επιλογής' και το στάδιο της 'επιμονής'. Το πρώτο στάδιο λοιπόν περιλαμβάνει το ερώτημα εάν το άτομο θέλει πραγματικά να μάθει τη ξένη γλώσσα και συνεπώς αν επιλέγει καταρχήν να εμπλακεί στη διαδικασία εκμάθησης της ξένης γλώσσας (Dornyei, 2001).

Στο μοντέλο των Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, (1993) αναγνωρίζονται τέσσερα διαφορετικά υποκειμενικά 'πιστεύω' αξιών που μπορεί να αποδώσει ο μαθητής στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας προκειμένου να επιλέξει ή να μην επιλέξει να ασχοληθεί με αυτή: α. την αξία απόκτησης (πόσο σημαντική θεωρεί τη ξένη γλώσσα), β. την εσωτερική αξία (προσωπικό ενδιαφέρον και ευχαρίστηση από τη ξένη γλώσσα), γ. την εξωτερική αξία (χρησιμότητα της ξένης γλώσσας στο άμεσο ή απώτερο μέλλον) και δ. το κόστος (σε χρόνο, ενέργεια, κ.ά. -Pintrich & Schunk, 1996). Από τη στιγμή που ο μαθητής επιλέξει να ασχοληθεί με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας εισέρχεται στο 'στάδιο της επιμονής', όπου διαφορετικοί παράγοντες καθορίζουν εάν θα επιμείνει παρά τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει ή θα παραιτηθεί.

Η Dweck (1999, 2003) ισχυρίζεται ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ικανότητα για μάθηση με βάση δύο διαφορετικές θεωρίες νοημοσύνης, την 'υπαρκτική' θεωρία (entity theory) και την 'αυξητική' θεωρία (incremental theory). Τα παιδιά που υιοθετούν την υπαρκτική θεωρία πιστεύουν ότι η νοημοσύνη, και συνεπώς η ικανότητα, είναι αμετάβλητα χαρακτηριστικά γεγονός που τους προκαλεί άγχος να αποδείξουν ότι διαθέτουν αυτά τα αμετάβλητα χαρακτηριστικά. Στο σχολείο προσπαθούν απλά να αποδείξουν ότι είναι έξυπνοι μαθητές μέσω τυπικών μετρήσεων ικανότητας, όπως είναι οι καλοί βαθμοί.

Αντίθετα, τα παιδιά που τείνουν στην αυξητική θεωρία πιστεύουν ότι η νοημοσύνη και η ικανότητα είναι χαρακτηριστικά που μπορούν να αλλάξουν μέσω της μάθησης και της προσπάθειας. Με αυτό τον τρόπο, στόχος τους είναι να γίνουν 'έξυπνότεροι' μαθαίνοντας συνεχώς νέες δεξιότητες και προσπαθώντας να βρискουν νέες στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να μάθουν ουσιαστικά, δίχως το άγχος των καλών βαθμών.

Τη θεωρία της Dweck συμπληρώνει η 'θεωρία της αιτιότητας' (attribution theory-Pintrich & Schunk, 1996; Dornyei, 2001), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές της αυξητικής θεωρίας αιτιολογούν τις επιτυχίες και αποτυχίες τους κατά τη μάθηση και τις αποδίδουν σε εσωτερικούς, μεταβλητούς παράγοντες που ελέγχονται από τον μαθητή, όπως η προσπάθεια. Αντίθετα, οι μαθητές της υπαρκτικής θεωρίας αποδίδουν τις επιτυχίες και αποτυχίες τους σε εσωτερικούς αμετάβλητους παράγοντες που δεν μπορούν να ελέγξουν, όπως η ικανότητα. Αυτή η αιτιολόγηση οδηγεί τους μαθητές σε 'αβοήθητα' μοντέλα συμπεριφοράς, όπως η παραίτηση (Dweck, 2003). Ο Covington (1992) ερμηνεύει αυτή την 'αβοήθητη' αντίδραση χρησιμοποιώντας τη 'θεωρία της αυτοξίας' (self-worth theory), σύμφωνα με την οποία ο κύριος ρυθμιστής της παρωθητικής συμπεριφοράς είναι η βασική ανθρώπινη ανάγκη για αναγνώριση της αξίας του εαυτού. Συνεπώς, όταν οι 'αβοήθητοι' μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, σταματούν κάθε προσπάθεια και παραιτούνται γιατί η όποια προσπάθεια τους θα ήταν απόδειξη μικρής ικανότητας και συνεπώς απειλή για την αυτοεκτίμησή τους.

7. Τα κίνητρα μάθησης στη ξενόγλωσση τάξη

Η ξενόγλωσση τάξη αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο ή πλαίσιο όπου μπορούν να επηρεαστούν και να διαμορφωθούν τόσο τα κίνητρα του μαθητή όσο και η στάση του απέναντι στη ξένη γλώσσα. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο να διερευνώνται οι συνθήκες που επικρατούν στη σχολική τάξη και να προσδιοριστεί η σχέση τους με τα κίνητρα μάθησης (Julkunen, 2001).

Μια επιτυχημένη σχολική πορεία μπορεί να ενισχύσει την αυτοαντίληψη του μαθητή και είναι πιθανό να τον παρακινήσει να συνεχίσει την εκπαίδευσή του στη ξένη γλώσσα. Πέρα όμως από την καλή σχολική επίδοση, εξίσου σημαντικός είναι ο ρόλος της αποτελεσματικής επικοινωνίας μέσα στην τάξη και έξω από αυτήν. Αν ο μαθητής διαπιστώσει ότι μπορεί να επικοινωνήσει με το δάσκαλό του ή με άλλους ανθρώπους που μιλάνε τη ξένη γλώσσα, ότι είναι σε θέση να κατανοήσει ένα ξενόγλωσσο κείμενο ή να παρακολουθήσει μια ξένη ταινία χωρίς τη βοήθεια των υπότιτλων, τότε αισθάνεται ικανοποίηση, αντιλαμβάνεται την πρόδοό του, ενισχύεται η αίσθηση της αυτοξίας του και επιθυμεί να συνεχίσει την προσπάθεια εκμάθησης της ξένης γλώσσας.

Επιπλέον, η εξασφάλιση και η διατήρηση των κινήτρων μάθησης της ξένης γλώσσας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το κλίμα που επικρατεί μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με τη Julkunen (2001), τα κίνητρα μέσα στην τάξη καθορίζονται από μια διαρκή αλληλεπίδραση ανάμεσα στο μαθητή και το σχολικό περιβάλλον. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, η σχέση με τους συμμαθητές, τα σχολικά εγχειρίδια, το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς επίσης οι εκπαιδευτικές τεχνικές και δραστηριότητες μπορούν να ενεργοποιήσουν ή να ενισχύσουν τα κίνητρα για μάθηση. Για παράδειγμα, η συμμετοχή σε ένα ξενόγλωσσο θεατρικό έργο (dramatization/role-play) ή η εκτέλεση μιας ξενόγλωσσης συνταγής είναι δραστηριότητες μέσω των οποίων οι μαθητές μπορούν να συνδέσουν την εκμάθηση

της γλώσσας με ευχάριστες πτυχές της καθημερινής τους ζωής (real-life tasks). Με τον τρόπο αυτό, η ξένη γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται ως ένα 'στατικό' αντικείμενο μάθησης, αλλά γίνεται μέσο για έκφραση και επικοινωνία μέσα από ευχάριστες δραστηριότητες (Ushioda, 1996).

Οι στόχοι και οι προσδοκίες που έχουν οι μαθητές από την εκμάθηση της ξένης γλώσσας αποτελούν ακόμη ένα παράγοντα που συνδέεται με τα κίνητρα μάθησης. Ένας μεγάλος αριθμός αυτών που αποφασίζουν να μάθουν μια ξένη γλώσσα αποβλέπουν στα οφέλη που συνεπάγεται η χρήση της στο μέλλον είτε γιατί θέλουν να επισκεφτούν το εξωτερικό για τουρισμό ή για σπουδές είτε γιατί θέλουν να εμπλουτίσουν το βιογραφικό και τα επαγγελματικά τους προσόντα. Ωστόσο, η επιτυχία του μακροπρόθεσμου αυτού στόχου προϋποθέτει τη διατήρηση των κινήτρων μάθησης μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και την επιτυχία των βραχυπρόθεσμων στόχων στην τάξη (Ushioda, 1996). Αυτό γίνεται ακόμη πιο εμφανές σε μαθητές που μαθαίνουν τη ξένη γλώσσα στο σχολείο επειδή αποτελεί μάθημα του υποχρεωτικού ωρολόγιου προγράμματος και όχι επειδή το έχουν επιλέξει οι ίδιοι. Ακόμη λοιπόν και αν δεν αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα της γλώσσας αρχικά, είναι σημαντικό να ενεργοποιηθούν τα εσωτερικά τους κίνητρα με τέτοιο τρόπο και σε τέτοιο βαθμό, ώστε μέσα από τη βιωματική επαφή με τη γλώσσα, την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και την αποτελεσματική επικοινωνία να διαμορφώσουν μια θετική στάση μέσα στη ξενόγλωσση τάξη (Ushioda, 1996).

8. Στρατηγικές ενίσχυσης των κινήτρων μάθησης στη ξενόγλωσση τάξη

Η διερεύνηση των κινήτρων μάθησης των μαθητών είναι ένα από τα βασικότερα καθήκοντα του εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας ο οποίος θα πρέπει να διευκολύνει τη μάθηση δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου να βοηθήσει τον κάθε μαθητή να ανακαλύψει τις δυνατότητές του και να υιοθετήσει προσωπικές στρατηγικές μάθησης (Brown, 1994).

Ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας όμως δεν είναι σε θέση να γνωρίζει τα κίνητρα μάθησης που χαρακτηρίζουν τον καθένα από τους μαθητές του εξαρχής, εφόσον μια τάξη ή ομάδα μαθητών είναι κατά κανόνα ανομοιογενής (mixed-ability classes). Για να ενισχυθούν τα κίνητρα μάθησης στην ξενόγλωσση τάξη κρίνεται λοιπόν αναγκαία μια έρευνα ανάλυσης αναγκών των μαθητών στο μάθημα της ξένης γλώσσας μέσω ερωτηματολογίων ή συνεντεύξεων (needs analysis-Seedhouse, 1995), ώστε να δοθεί η δυνατότητα αφενός στους μαθητές να στοχαστούν μόνοι τους τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις προτιμήσεις τους, τις δυσκολίες τους και τις δικές τους στρατηγικές μάθησης στη ξένη γλώσσα, αφετέρου στον εκπαιδευτικό να γνωρίσει τους μαθητές του, τις πραγματικές ανάγκες, επιθυμίες, προτιμήσεις και μαθησιακά στυλ τους (learning style) για να είναι σε θέση να επιλέγει τις καταλληλότερες διδακτικές τεχνικές, μεθόδους και δραστηριότητες που θα κινητροποιήσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό την ομάδα της τάξης.

Η μαθητοκεντρική μάθηση επίσης βοηθά τη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων στη ξενόγλωσση τάξη (learner-centered-Tudor, 1996). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δίνει στους μαθητές του ευκαιρίες να συμμετέχουν οι ίδιοι ως ένα βαθμό στην επιλογή των στόχων και να αξιολογούν τις ανάγκες τους διαλέγοντας οι ίδιοι κάποιες φορές δραστηριότητες της προτίμησής τους. Αν ο εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας θέλει να ενισχύσει τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης θα πρέπει να δώσει στο μαθητή του τη δυνατότητα να ανακαλύψει

τις δυνατότητές του και να τον παροτρύνει με τέτοιο τρόπο, ώστε να προσπαθήσει ο ίδιος εκούσια να πετύχει γλωσσικούς-επικοινωνιακούς στόχους (Brown, 1994). Για να ενισχύσει την αυτονομία του μαθητή θα πρέπει να τον επαινεί με μεθοδικό και δίκαιο τρόπο, ώστε να ενισχύει την ικανοποίηση που παίρνει από τον ίδιο του τον εαυτό. Είναι επίσης σημαντικό να βοηθά τους μαθητές του να θέτουν τους προσωπικούς τους στόχους και να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές μάθησης της επιλογής τους, έτσι ώστε να έχουν οι ίδιοι τον έλεγχο της μαθησιακής τους πορείας (learning how to learn).

Όσον αφορά τις διδακτικές δραστηριότητες, ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέγει διαφοροποιημένες επικοινωνιακές δραστηριότητες που προκαλούν το ενδιαφέρον του συνόλου των μαθητών με σεβασμό στις ατομικές διαφορές τους και τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ (differentiated learning, Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2001) και που θα τους παρακινούν να συμμετέχουν γλωσσικά για να μεταφέρουν το μήνυμά τους ή για να επιτύχουν τον επικοινωνιακό σκοπό μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας (Dörnyei, 2002). Προς αυτή την κατεύθυνση, οι συνεργατικές/ομαδικές δραστηριότητες (pair/group work) και οι ερευνητικές εργασίες (projects) μπορούν να ενισχύσουν την κινητροποίηση για περαιτέρω συμμετοχή του συνόλου των μαθητών (collaborative learning-Nunan, 1992). Ομοίως, τα φύλλα αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης (self/peer-assessment sheets) μπορούν επίσης να κινητοποιήσουν εσωτερικά τους μαθητές, εφόσον δεν έχουν πρόθεση να ελέγξουν μόνο την πρόδοό τους, αλλά να τους βοηθήσουν μέσα από την εγκυρότητα και την αντικειμενικότητά τους να εντοπίσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους (formative assessment). Για το λόγο αυτό, προτείνεται ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας να προσδίδει ένα φιλικό ύφος στα τεστ που ετοιμάζει για τους μαθητές του και να προτιμά την περιγραφική αξιολόγηση στη βαθμολογική κλίμακα που μπορεί να αποδώσει με μεγαλύτερη ακρίβεια την πρόοδο του μαθητή χωρίς να απειλείται η αυτοπεποίθησή του.

Επιπλέον, η εισαγωγή και χρήση των νέων τεχνολογικών εργαλείων (Web 2.0, blogs, CD/DVD-Roms, e-mail, chat, forums, etc) στη ξενόγλωσση τάξη μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα για μάθηση (Jewitt, 2006), καθώς αφενός ο μαθητής αποκτά τη δυνατότητα να έρθει σε επαφή με την αυθεντική χρήση της γλώσσας-στόχου, μέσα από τη διάδραση/επικοινωνία/συνεργασία, την αναζήτηση πληροφοριών, την προσωπική έκφραση και την εξατομικευμένη δραστηριότητα χάρη στη χρήση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας)³, αφετέρου είναι συνήθως ιδιαίτερος εξοικειωμένος με τις νέες τεχνολογίες και του προκαλούν ευχαρίστηση.

9. Ενίσχυση των κινήτρων μάθησης της ξένης γλώσσας και το εκπαιδευτικό υλικό

Το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να ενεργοποιήσει σε μεγάλο βαθμό τα κίνητρα μάθησης της πλειοψηφίας των μαθητών όταν είναι πολυμορφικό, δηλαδή όταν περιλαμβάνει το σχολικό εγχειρίδιο, οπτικοακουστικό υλικό και εκπαιδευτικό λογισμικό/ψηφιακό υλικό (Σολομωνίδου, 2001).

Ο Tomilson (1998, 2005) υποστηρίζει ότι το σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να είναι ελκυστικό για τους μαθητές διεγείροντας την περιέργεια και το ενδιαφέρον τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ποικιλία, το ελκυστικό περιεχόμενο και την προσεγμένη εικονογράφηση. Ομοίως, οι Cunningsworth (1984) και Rubdy (2005) κατατάσσουν την

3 Βοσνιάδου, 2006.

έλξη που ασκεί το εγχειρίδιο στους μαθητές ανάμεσα στους ψυχολογικούς παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για τα κίνητρα μάθησής τους. Υποστηρίζουν ότι το εγχειρίδιο που χαρακτηρίζεται από ποικιλία, ρυθμό, ελκυστική εμφάνιση και δραστηριότητες που ενισχύουν την προσωπική ενασχόληση των μαθητών και τη συνεργατική μάθηση είναι πιθανό να τους κινητοποιήσει θετικά. Όμως το έντυπο σχολικό εγχειρίδιο θα πρέπει να συνοδεύεται και από προσεγμένο οπτικοακουστικό υλικό (εικόνα και ήχο) προκειμένου μέσα από την αυθεντική παράσταση γλωσσικών, οπτικών και ακουστικών μηνυμάτων και ερεθισμάτων να κινητοποιηθεί η προσοχή και το ενδιαφέρον όλων των μαθητών (οπτικών και ακουστικών τύπων μαθητών).

Επιπλέον, όσον αφορά το εκπαιδευτικό λογισμικό/ψηφιακό υλικό, εξίσου σημαντική για την κινητροποίηση των μαθητών μέσα στη ξενόγλωσση τάξη είναι η χρήση των λεγόμενων πολυμέσων (multimedia) που αξιοποιούν κατάλληλα εργαλεία με τη μορφή βίντεο, ήχου, εικόνας, κινησιομοίωσης (animation), κλπ. αυξάνοντας τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης των μαθητών με το μαθησιακό υλικό αλλά και μεταξύ τους (Gilakjani, 2012; Heafner, 2004). Η χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού (Instructional Software) στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας περιορίζει τους περιορισμούς της παραδοσιακής διδασκαλίας και καθιστά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας πιο ελκυστική και ενδιαφέρουσα. Επίσης, η υποβοηθούμενη μάθηση από Η/Υ (Computer-assisted Language Learning – CALL) ή διευκολυνόμενη από υπολογιστή μάθηση (Computer-Facilitated Learning - CFL) που χρησιμοποιεί τη ψηφιακή τεχνολογία (π.χ. εκπαιδευτικά CD-ROMs, υλικά περιεχομένου για δικτυακά μαθήματα, κλπ) μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση της ξένης γλώσσας μέσα από την αυτορρύθμιση της διαδικασίας της μάθησης και τη διατήρηση των εσωτερικών κινήτρων για μάθηση.

10. Συμπεράσματα

Η ξένη γλώσσα δεν στοχεύει απλά στη νέα γνώση, αλλά αποτελεί ένα πολύπτυχο αντικείμενο διδασκαλίας με κύριο σκοπό την επίτευξη της αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ αλλόγλωσσων ή αλλοεθνών ομιλητών. Δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, στην κουλτούρα μιας άλλης πολιτισμικής ομάδας, στην αναγνώριση της ταυτότητάς της και στην αποτελεσματική επικοινωνία μέσα από καινούριες γλωσσικές δομές (McIntyre, 2002). Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί αιτιολογικοί παράγοντες που μπορούν να ενεργοποιήσουν και να ενισχύσουν τα κίνητρα μάθησης στη ξενόγλωσση τάξη, ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγονται το σχολικό περιβάλλον, η προηγούμενη σχολική εμπειρία, συναισθηματικοί παράγοντες, η επικοινωνία στη ξενόγλωσση τάξη, οι διδακτικές δραστηριότητες/τεχνικές, οι στρατηγικές μάθησης, οι νέες τεχνολογίες και το εκπαιδευτικό υλικό με κοινό παρονομαστή και βασική προϋπόθεση την ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ξένης γλώσσας για το ρόλο της κινητροποίησης στην αποτελεσματική εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βοσνιάδου, Στ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ζησιμόπουλος, Α. (2000). *Η Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ενώσεως στις Ξένες Γλώσσες*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καυάλης, Α. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2005). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Λευκωσία: Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σολομωνίδου, Χ. (2001). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Υπολογιστές και Μάθηση στην Κοινωνία της Γνώσης*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Συγκολλίτου, Έ. (1998). *Εαυτός, Κίνητρα και Επίδοση στο Σχολείο*. Στο: *Τα Κίνητρα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φράγκος, Χ. Π. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική: Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Brown D. H. (1994). *Teaching by Principles*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Covington, M.V. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge; Cambridge University Press.
- Cunningsworth A. (1984). *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. London: Heinemann Educational Books.
- Dörnyei Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2002). The Motivational Basis of Language Learning Tasks. In *Individual Differences and Language Learning*. Amsterdam: John Benjamin's Publishing.
- Dörnyei, Z. & Otto, I. (1998). Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, 4: 43-69.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. Philadelphia; Psychology Press.
- Dweck, C.S. (2003). Ability Conceptions, Motivation and Development. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II, Part 2 (Development and Motivation)*, 13-27.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R.D. and Blumenfeld, P. (1993). Age and Gender Differences in Children's Self- and Task Perceptions during Elementary School. *Child Development*. 64: 830-847.
- Gardner H., (2001). Integrative Motivation and Second Language Acquisition. In *Motivation in Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Gardner, R. and Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Ma.: Newbury House.
- Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1992). A Student's Contributions to Second Language Learning. Part I: Cognitive Variables. *Language Teaching*, 25: 211-220.
- Gardner, R.C. and MacIntyre, P.D. (1993). A Student's Contributions to Second Language

- Learning. Part II: Affective Variables, *Language Teaching*, 26: 1-11.
- Gilakjani, A. P. (2012). The Significant Role of Multimedia in Motivating EFL Learners' Interest in English Language Learning. *I.J.Modern Education and Computer Science*, 4: 57-66.
- Heafner, T. (2004). Using Technology to Motivate Students to Learn Social Studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4/1: 42-53.
- Jewitt, C. (2006). *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach*. London: Routledge.
- Julkunen K. (2001). Situation-and Task-Specific Motivation in Foreign Language Learning. In *Motivation in Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- McIntyre P. D. (2002). Motivation, Anxiety and Emotion in Second Language Acquisition. In *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: Benjamin's Publishing.
- Nunan, D. (1992). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 78/1: 12-28.
- Pintrich, P.R. and Schunk, D.H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. New Jersey; Prentice Hall.
- Rubdy R. (2005). Selection of Materials. In *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum.
- Seedhouse, P. (1995). Needs Analysis and the General English classroom. *ELT Journal*, 49/1: 59-65. Oxford: Oxford University Press.
- Tomilson B. (1998). Introduction: Principles and Procedures of Materials Development. In *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomilson B. (2005). Materials Evaluation. In *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum.
- Tudor, I. (1996). *Learner-centeredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ushioda E. (1996). *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Williams, M. and Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge; Cambridge University Press.
- Yesseldyke, J.E. & Christenson, S.L. (1987). Evaluating Students' Instructional Environments. *Remedial and Special Education*, 8/3: 17-24.

Βιογραφικό Σημείωμα

Η **Μαρία Τζωτζου** είναι πτυχιούχος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας (ΕΚΠΑ), κάτοχος δύο μεταπτυχιακών τίτλων ειδίκευσης ΜΑ στη «Γλωσσική Τεχνολογία» (ΕΚΠΑ-ΕΜΠ) και ΜΕd «Σπουδές στην Εκπαίδευση» (ΕΑΠ). Είναι μόνιμη εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας της Α/θμιας Εκπ/σης Αιτ/νίας και επιμορφώτρια Β' του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης. Έχει υπηρετήσει ως επιμορφώτρια δημοσίων λειτουργιών

(ΕΚΔΔΑ) και έχει διδάξει την αγγλική γλώσσα και ορολογία σε ΤΕΕ μαθητείας (ΟΑΕΔ), σε ΙΕΚ (ΥΠΑΙΘΠΑ) και στην Γ/θμια Εκπ/ση (2000-2011). Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τη διδασκαλία της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας, την εκπαιδευτική έρευνα, την εκπαίδευση ενηλίκων, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εξ' αποστάσεως μάθηση.