

Η σχολική επίδοση των μαθητών του Επαγγελματικού Λυκείου Αμπελοκήπων Θεσσαλονίκης σε συνάρτηση της σχολικής αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης καθώς και των κινήτρων μάθησης. Μελέτη περίπτωσης.

Μπιλμπίλης Μόσχος
Εκπαιδευτικός ΕΠΑΛ ΠΕ82
odjtc2@otenet.gr

Περίληψη

Το ΕΠΑΛ παρέχει στους αποφοίτους του τη δυνατότητα άσκησης επαγγέλματος με τεχνική κατάρτιση. Ωστόσο, στη χώρα μας φαίνεται ότι η χαμηλή επίδοση των μαθητών επαγγελματικών λυκείων αποτελεί μείζον ζήτημα καθώς απασχολεί έντονα τους εκπαιδευτικούς της τεχνικής εκπαίδευσης. Καθημερινά, οι εκπαιδευτικοί των επαγγελματικών λυκείων προσκρούουν στην αδιαφορία των μαθητών τους καθώς και στην έλλειψη ενδιαφέροντος για τη σχολική μάθηση. Σύμφωνα με την παιδαγωγική ψυχολογία, παράγοντες που συντελούν στη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών, αποτελούν η σχολική αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση καθώς και η έλλειψη εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων. Η παρούσα έρευνα διερευνά το μέγεθος της σχολικής αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης σε συνδυασμό με τα εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα μαθητών επαγγελματικού λυκείου δυτικής Θεσσαλονίκης. Τα αποτελέσματα της έρευνας συσχετίζουν τη σχολική αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη με τη σχολική επίδοση των μαθητών. Επίσης, αναδεικνύεται ο ρόλος των κινήτρων ως προς τη σχολική μάθηση των μαθητών επαγγελματικού λυκείου.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική εκπαίδευση, σχολική επίδοση, αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, κίνητρα.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με έρευνες στον ελλαδικό χώρο, η πλειοψηφία των μαθητών του επαγγελματικού λυκείου χαρακτηρίζεται από χαμηλή σχολική επίδοση. Διαχρονική αποτελεί η έρευνα των Δαφέρμου και Πισπίνη (2007) σε μαθητές επαγγελματικού λυκείου όπου αποτυπώνεται η χαμηλή σχολική επίδοση. Η χαμηλή σχολική επίδοση επηρεάζεται από την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998) καθώς και από την ανάπτυξη των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων (Fontaine, 1994). Ωστόσο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η επιρροή αυτή αποτελεί απόρροια των οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων, αφού η πλειοψηφία των μαθητών του τεχνικού επαγγελματικού λυκείου προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Ιωαννίδου και Σταύρου 2013· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2006). Κοινή διαπίστωση αποτελεί ότι αρκετοί μαθητές αδυνατούν να αφομοιώσουν τις τεχνικές γνώσεις που τους προσφέρει το επαγγελματικό λύκειο με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις τεχνικές απαιτήσεις της ειδικότητας που έχουν αποφοιτήσει (ΙΤΥΕ, 2011). Η στήριξη αρκετών μαθητών κατά τη διάρκεια του σχολικού τους βίου ως προς την εκμάθηση της σχολικής ύλης, πέραν του σχολικού περιβάλλοντος, από αρκετούς γονείς υπήρξε ελάχιστη, καθώς οι γονείς τους είτε είχαν ελάχιστες γνώσεις, είτε εργάζονταν αρκετές ώρες, ενώ επίσης υποστηρίζεται ότι γονείς με χαμηλό εισόδημα υποστηρίζουν τα παιδιά τους με διάφορους τρόπους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006· Παπάνης και Γιαβρίμης χ.χ). Ως αποτέλεσμα η πλειοψηφία αυτών των μαθητών να αναρριχώνται από τάξη σε τάξη με ελλιπείς γνώσεις και δεξιότητες και αντίστοιχα να πορεύονται στο σχολικό τους βίο με χαμηλή σχολική επίδοση. Μεγάλο ποσοστό ευθύνης για την χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών αποδίδεται στη χαμηλή σχολική αυτοεκτίμηση, την αυτοαντίληψη καθώς και στην έλλειψη των εσωτερικών και

εξωτερικών κινήτρων (Παπάνης, 2011). Οι παράγοντες αυτοί αποτελούν το κύριο ερευνητικό πεδίο της παρούσας έρευνας.

Θεωρητικό πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός ως παράγοντας της σχολικής επίδοσης των μαθητών επαγγελματικού λυκείου

Σύμφωνα με τους επιστήμονες της παιδαγωγικής ψυχολογίας, «οι μαθητές που θεωρούν τη φτωχή επίδοσή τους ως αποτέλεσμα μειωμένης ικανότητας, περιμένουν ότι η αποτυχία θα επαναληφθεί». Από τη στιγμή που αυτές οι δυσμενείς πεποιθήσεις γίνουν μέρος της θεωρίας του μαθητή για τον εαυτό του (αυτοεκτίμηση), θα ενεργοποιούνται ξανά και ξανά δημιουργώντας αμφιβολίες και άγχος. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατανοήσει ότι οι δυσμενείς αυτές πεποιθήσεις εμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία, διότι κατευθύνουν την προσοχή των μαθητών μακριά από την καθαυτή μαθησιακή δραστηριότητα, στρέφοντάς την στη μειωμένη τους ικανότητα (Boekaerts, 2002).

Στη χώρα μας, η χαμηλή επίδοση των μαθητών των επαγγελματικών λυκείων αποτελεί μείζον ζήτημα, αφού απασχολεί έντονα τους εκπαιδευτικούς της τεχνικής εκπαίδευσης. Καθημερινά οι εκπαιδευτικοί των τεχνικών ειδικοτήτων, προσκρούουν στην αδιαφορία των μαθητών τους, καθώς και στην έλλειψη ενδιαφέροντος τους ως προς τη σχολική μάθηση. Η πλειοψηφία των μαθητών αρκείται στο να επιζητά να μάθει ελάχιστα, «απλά πρακτικά πράγματα», αφού κατά ομολογία τους δεν μπορούν να κατανοήσουν «τις τεχνικές ορολογίες» οι οποίες είναι απαραίτητες στην ειδικότητα τους Παϊδούση (2016).

Εκφράσεις των μαθητών όπως «θέλω να τελειώσω το σχολείο και μετά θα δω τι θα κάνω», αποτελεί ομολογία των ελλιπών γνώσεων της ειδικότητας που θα αποφοιτήσουν καθώς και στην έλλειψη κινήτρων. Οι μαθητές αυτοί δεν προσπαθούν ιδιαίτερα στο να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις καθώς και στην αύξηση της σχολικής επίδοσής τους. Ως εκ τούτου, η χαμηλή σχολική επίδοσή τους έχει ως συνέπεια τις ελλείψεις τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες όπου κατά συνέπεια να εντείνονται οι δυσμενείς συνθήκες εύρεσης εργασίας (cedefop, 2014).

Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι μελέτες στον Ελλαδικό χώρο, αρκετοί μαθητές περιβάλλονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση καθώς και από χαμηλές προσδοκίες, λόγω των μειωμένων επιδόσεών τους στις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Ράπτη, 2003· Χριστακόπουλος, 2014). Οι περισσότερες μελέτες και κείμενα που αφορούν την επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα ενισχύουν και επιβεβαιώνουν την αντίληψη ότι οι μαθητές που εγγράφονται στο επαγγελματικό λύκειο στην συντριπτική τους πλειοψηφία, «έχουν σοβαρές γνωστικές ελλείψεις ακόμη και του δημοτικού σχολείου» (Παϊδούση, 2016).

Αναφορικά με την παιδαγωγική επιστήμη, ο τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα «η λειτουργία της τάξης που διέπεται από ευεργετικούς κανόνες λειτουργίας, οι οποίοι συντελούν στην εποικοδομητική διδασκαλία, χαρακτηρίζει τον ικανό εκπαιδευτικό» καθώς και ότι «η απαιτητικότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να εξαρτάται από τη νοημοσύνη, τη δεκτικότητα, την προσωπικότητα και την ευαισθησία των μαθητών του» (Φράγκος, 2006).

Σύμφωνα με τις αρχές της μαθησιοκετρικής διδασκαλίας, όπου η μάθηση ορίζεται ως ατομική υπόθεση, τονίζεται ότι «η διδασκαλία όσο άριστη και εάν είναι, δεν μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα όταν απευθύνεται σε αδιάφορους και αδρανείς μαθητές που δεν επηρεάζονται από τις θεωρίες και τους νόμους της μαθήσεως». Η άποψη αυτή διαφοροποιεί τη διδασκαλία από τη «μάθηση», αφού ο ρόλος του εκπαιδευτικού παραμένει καθοδηγητικός και όχι διδακτικός. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται ώστε να βοηθάει τον μαθητή να μάθει και όχι να τον διδάξει. Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο καθοδηγητή, οφείλει να εφαρμόσει τις ενέργειες όπου δια μέσω της διδασκαλίας θα επέλθει η μάθηση στους μαθητές του. Η «μάθηση» ως έννοια, απασχολεί την ανθρωπότητα από την αρχαιότητα έως σήμερα. Πληθώρα ερευνών και επιστημονικών εκδόσεων εξετάζουν τον τρόπο αποδοτικότερης εφαρμογής της μάθησης στο σχολικό χώρο.

Η σύγχρονη διδακτική αναφέρει ότι η «μάθηση» σχετίζεται με ψυχολογικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες, τον τρόπο διδασκαλίας, τον τύπο του σχολείου, την σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, την επίδοση, την αξιολόγηση, τα τεχνολογικά εργαλεία, την σχολική διαρροή, την επαγγελματική αποκατάσταση, τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, την ηθική ικανοποίηση, την καταξίωση καθώς και αρκετούς ακόμη παράγοντες (Elliott et al., 2008). Όπως γίνεται αντιληπτό, η «μάθηση» είναι πολυδιάστατη έννοια, όπου προκειμένου να υπάρξει η μέγιστη απόδοση, τίθεται η ανάγκη να εξειδικευτεί ανά περίπτωση.

Η εφαρμογή της «μάθησης» στη σχολική τάξη, στοχεύει στην αλλαγή της «συμπεριφοράς», της «γνώσης» και των «συναισθημάτων». Ωστόσο, καθοριστικοί παράγοντες εφαρμογής της διδασκαλίας στη σχολική τάξη, αποτελούν η άριστη διδακτική γνώση, η προσωπικότητα και ο άρτιος χειρισμός των διδακτικών στρατηγικών. Αυτές οι προϋποθέσεις στηρίζονται στις αρχές της διδακτικής, οι οποίες ορίζουν ότι για να διδαχθεί μία επιδεξιότητα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει πλήρη γνώση των «χαρακτηριστικών» και των «ιδιαιτεροτήτων» των μαθητών που πρόκειται να διδάξει (Elliott et al., 2008). Η επισήμανση αυτή, πρέπει να αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς της επαγγελματικής εκπαίδευσης τον οδηγό ως προς τον σχεδιασμό της διδασκαλίας καθώς και ως προς τον τρόπο προσέγγισης των μαθητών τους.

Σύμφωνα με τη Λεονταρή (1998), η «αποτυχία» ή «η επιτυχία» στο σχολείο εξαρτάται όχι από την πραγματική επίδοση, αλλά από την επίδοση του παιδιού σε σχέση με τους στόχους του καθώς και σε σχέση με τα κριτήρια της επιτυχημένης επίδοσης που επικρατούν στη τάξη του. Επομένως, σύμφωνα με τη Λεονταρή (1998), εάν ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τη διδασκαλία στην τάξη σύμφωνα με το «μαθησιακό επίπεδο των μαθητών του», αυξάνει την ικανότητα σταδιακής αύξησης της γνωστικής ικανότητας των μαθητών του, καθώς η ενέργεια αυτή ανταποκρίνεται θετικά στο να αναπτύξουν οι μαθητές του το συναίσθημα της μαθησιακής ικανότητας. Επομένως, όσο πιο αρνητική είναι η αυτοαντίληψη του παιδιού, τόσο περισσότερο άγχος θα του προκαλεί η σκέψη της αποτυχίας. Αντίστοιχα ο Fontana (1996) υποστηρίζει ότι σε ένα μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση που του έχει αποδοθεί η «ταμπέλα» του αποτυχημένου, ο μαθητής αυτός έχει πολύ περισσότερες πιθανότητες να δημιουργήσει προβλήματα ελέγχου της τάξης. Εάν αντίστοιχα θεωρεί τον εαυτό του επιτυχημένο και κατά συνέπεια ευθυγραμμισμένο με τους σπουδαστικούς στόχους του σχολείου, τότε αισθάνεται ως άτομο ότι τα μαθησιακά του προβλήματα κεντρίζουν το ενδιαφέρον των καθηγητών του.

Γίνεται εμφανές ότι το περιβάλλον της σχολικής τάξης επηρεάζει και διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό την αυτοαντίληψη και την επίδοση των μαθητών. Σύμφωνα με τους Χατζηχρήστου & Μπεζεβέγκης (2012) «οι μαθητές που έχουν εμπειρίες επιτυχίας σε μία κατηγορία μαθημάτων αναπτύσσουν την πεποίθηση ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε αυτά ή σε παρόμοια μαθήματα και τείνουν να τα προσεγγίζουν έχοντας εμπιστοσύνη στον εαυτό τους». Επιπλέον, «οι μαθητές παρατηρούν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες των συμμαθητών τους, κυρίως αυτών που βρίσκονται σε παρόμοια θέση με τους ίδιους και διαμορφώνουν ανάλογες πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας και προσδοκίες επιτυχίας ή αποτυχίας σε παρόμοια μαθήματα». Μπορούμε να πούμε ότι αυτό συμβαίνει στους μαθητές του επαγγελματικού λυκείου, όπου σε μεγάλο βαθμό εδραιώνουν τη χαμηλή σχολική επίδοση τους, επηρεαζόμενοι από τη συνολική μαθησιακή εικόνα της τάξης τους, η οποία εάν είναι αρνητική δεν επιθυμούν να αναπτύξουν μία προσωπική θετική πορεία σχολικής επίδοσης.

Στη σύγχρονη παιδαγωγική, η συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών κρίνεται απαραίτητη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Boekaerts, 2002). Ιδιαίτερα, κατά την εκπόνηση των σκοπών του μαθήματος της διδακτικής ενότητας, ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές του, για την σπουδαιότητα της ανάκτησης από αυτούς των μαθησιακών αποτελεσμάτων που απορρέουν από τους σκοπούς της διδακτικής ενότητας. Με αυτή την ενέργεια, οι μαθητές αρχίζουν να κατανοούν τη σπουδαιότητα της ενότητας που θα διδαχθεί,

καθώς και το μελλοντικό όφελος τους. Επίσης, τίθεται η αρχική βάση για την δραστηριοποίηση των μαθητών.

Στη συνέχεια, σύμφωνα με την νέα παιδαγωγική που αναζητά την αυξημένη δραστηριοποίηση των μαθητών, ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές στο να ορίσουν οι ίδιοι τον ενδεδειγμένο τρόπο πορείας της μάθησης (Χατζηχρήστου & Μπεζεβέγκης, 2012). Η διεργασία αυτή έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον κυρίως στα εργαστηριακά μαθήματα του επαγγελματικού λυκείου, καθώς θα αναδειχθούν οι αδυναμίες των μαθητών και ο τρόπος που κατανοούν καλύτερα τις τεχνικές γνώσεις (Φλουρής, 1989). Η ενέργεια αυτή αποτελεί το περαιτέρω βήμα δραστηριοποίησης των μαθητών αφού τους δίνει τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν υπό την καθοδήγηση του καθηγητή τους. Με αυτή την προεργασία, οι μαθητές έχουν ήδη προετοιμαστεί για το επόμενο στάδιο, που είναι η εφαρμογή της διδακτικής ενότητας. Οι μαθητές, με τις οδηγίες που έχουν λάβει και με την συμμετοχή τους στον τρόπο εφαρμογής της διδακτικής ενότητας, «αυτενεργούν», αναζητώντας τους σκοπούς της διδακτικής ενότητας.

Τέλος, η αξιολόγηση που διενεργείται με τη συμμετοχή του μαθητή, συμβάλει στην ανατροφοδότηση του. Με αυτά τα στάδια διδασκαλίας της διδακτικής ενότητας, οι μαθητές αυξάνουν την αίσθηση της ικανοποίησης τους ως προς τη συμμετοχή, την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος, της καλλιέργειας των δεξιοτήτων καθώς και στην αίσθηση ότι η αποκτηθείσα γνώση αποτέλεσε σε μεγάλο βαθμό δικό τους δημιούργημα. Επιπλέον, οι μαθητές νιώθουν ότι ο χώρος του σχολείου τους προσφέρει τη δυνατότητα να νιώσουν ενεργοί και δημιουργικοί.

Η σχολική αυτοαντίληψη

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί για τους μαθητές χώρο αξιολόγησης του εαυτού τους. Σύμφωνα με τη Λεονταρή (1998) «*η επίδραση του σχολείου, ως σημαντικός παράγοντας επηρεάζει την εικόνα της αυτοαντίληψης του μαθητή*». Οι επιστήμονες της παιδαγωγικής ψυχολογίας τονίζουν ότι οι μαθητές «*ως άτομα ιδιαίτερα ευάλωτα*», θεωρούνται αυτά που έρχονται στο σχολείο έχοντας ήδη μία αρνητική αυτοαντίληψη. Η σχολική αποτυχία λειτουργεί ως μία επιβεβαίωση του ότι «*δεν τα καταφέρνουν*», έτσι καταλήγουν στο να εγκαταλείψουν κάθε περαιτέρω προσπάθεια. Επομένως, ο ρόλος του σχολείου καθώς και ο ρόλος του εκπαιδευτικού συμβάλουν ώστε οι μαθητές να διατηρούν μία θετική εικόνα για τον εαυτό τους. Η ενέργεια αυτή «*αυξάνει τις πιθανότητες του προσδοκώμενου αποτελέσματος της μάθησης και κατά συνέπεια την αναθεώρηση της σχολικής ικανότητας των μαθητών προς τα πάνω*» (Λεονταρή, 1998).

Ωστόσο, οι μαθητές κατηγοριοποιούν τον εαυτό τους ως προς τις δυνατότητες τους στο σχολείο, αναφορικά με τις προσωπικές τους σχολικές επιδόσεις. Οι αντιλήψεις αυτές απορρέουν από το βαθμό ικανοτήτων τους καθώς και τις δυνατότητες τους στα σχολικά μαθήματα και επηρεάζουν το σύνολο των σχολικών δραστηριοτήτων τους. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1999) «*η μορφή και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή, εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου και από τον αυτοσεβασμό του ίδιου του παιδαγωγού*». Τα στοιχεία αυτά επηρεάζουν την αυτοαξιολόγηση του μαθητή καθώς και την αντίστοιχη εικόνα που σχηματίζει για τον εαυτό του.

Το περιβάλλον της σχολικής τάξης καθορίζει και διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό την αυτοαντίληψη και την επίδοση των μαθητών (Αργυρίου, 2016). Οι Χατζηχρήστου και Μπεζεβέγκης (2012) διατυπώνουν ότι «*οι μαθητές που έχουν εμπειρίες επιτυχίας σε μία κατηγορία έργων αναπτύσσουν την πεποίθηση ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε αυτά ή σε παρόμοια έργα και τείνουν να τα προσεγγίζουν έχοντας εμπιστοσύνη στον εαυτό τους*». Επιπλέον, οι μαθητές παρατηρούν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες των συμμαθητών τους, κυρίως αυτών που βρίσκονται σε παρόμοια θέση με τους ίδιους και διαμορφώνουν ανάλογες πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας και προσδοκίες επιτυχίας ή αποτυχίας σε παρόμοια έργα.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, με την καθημερινή επαφή που έχουν με τους μαθητές τους, καθίστανται ικανοί να αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τα εσωτερικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ερμηνεύσουν την μαθησιακή πορεία των μαθητών τους μέσα από την καθημερινή τριβή μεταξύ τους. Η ενέργεια αυτή σηματοδοτεί σε μεγάλο βαθμό τη μορφή της διδασκαλίας που θα ακολουθήσουν, ώστε να ανταποκριθούν στο επίπεδο των μαθησιακών ικανοτήτων των μαθητών τους. Αυτό προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από την ικανότητα της αναγνώρισης των χαρακτηριστικών των μαθητών τους. Η αναγνώριση αυτή μεταφράζεται σε μορφή ανάπτυξης των θετικών χαρακτηριστικών των μαθητών τους, μέσω της ενθάρρυνσης, της προτροπής και της ενδυνάμωσης, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της σχολικής επίδοσης των μαθητών.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενίσχυση της σχολικής αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Στο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές τείνουν να δίνουν αξία σε εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες πιστεύουν ότι θα πάνε καλά (Schunk et al., 2010). Είναι αναγκαίο να τονιστεί στο σημείο αυτό για μία ακόμη φορά, πόσο καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος με κατάλληλες παρεμβάσεις καλείται να αντιστρέψει τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και τα αρνητικά συναισθήματα και να βοηθήσει το μαθητή να κινητοποιηθεί ξανά για μάθηση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998). Επομένως οι εκπαιδευτικοί βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν θετικές αξίες για τη σχολική μάθηση, διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους για επιτυχία (Παπάνης, 2011). Ο εκπαιδευτικός ως ο κύριος καθοδηγητής μέσα στην τάξη πρέπει να δημιουργεί ένα κλίμα το οποίο να προσβλέπει στην αποφυγή χαμηλής σχολικής ικανότητας από τους μαθητές. Κατά ακολουθία «ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποδέχεται τον μαθητή, να κατανοεί τα προβλήματα του, να τον ενθαρρύνει να ανακαλύψει από μόνος του τις δυνατότητες του, να θέσει στόχους, να πάρει τις σωστές αποφάσεις ώστε να κατευθύνει σωστά τη ζωή του. Μόνο τότε ο εκπαιδευτικός συμβάλει στη βελτίωση του επιπέδου της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευόμενου του» (Μακρή Μπότσαρη, 2008).

Οι μαθητές που αξιολογούν αρνητικά τον εαυτό τους, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία συνοδεύονται και από χαμηλή αυτοεκτίμηση. Κατά συνέπεια τα παιδιά αυτά κρατούν μία αμυντική στάση ως προς την μαθησιακή διαδικασία, με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλή επίδοση. «Τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση αμφιβάλλουν πολλές φορές για την ικανότητα τους να αντιμετωπίσουν νέα έργα, ακόμη κι αν τους φαίνονται ενδιαφέροντα» (Fontana, 1996). Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές του, ως σημαντικό πρόσωπο για αυτούς με έγκυρη κρίση, μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο αποτιμούν τον εαυτό τους, αν και οι αρνητικές αντιλήψεις που έχουν δημιουργηθεί κατά το παρελθόν δεν αλλάζουν εύκολα (Ματσαγγούρας, 1999).

Κατά συνέπεια «όταν το παιδί αποτυγχάνει θα νιώσει πιθανότατα ταπεινωμένο και θα προσπαθήσει να προστατεύσει τα όποια υπολείμματα αυτοεκτίμησης έχουν περισωθεί από την απόρριψη των άλλων, πιθανόν με απόσυρση ή επιθετικότητα» (Λεονταρή, 1998). Επομένως, παράγοντες που έχουν σχέση με τους μαθητές και ασπάζονται από τον εκπαιδευτικό όπως: η εκτίμηση, η συνεργασία, η θετική αναγνώριση της προσωπικότητας και της αξίας, η ελευθερία της έκφρασης κ.ά., συμβάλουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Ο ρόλος των κινήτρων στη μαθησιακή διαδικασία

Ως προς τη διάκριση των κινήτρων, η παιδαγωγική ψυχολογία διακρίνει δύο είδη κινήτρων μάθησης. Τα εσωτερικά και τα εξωτερικά. Εσωτερικά κίνητρα εννοούμε «τις υπάρχουσες δυνάμεις που ωθούν τη δραστηριοποίηση ή την εκτέλεση ενός έργου. Τα κίνητρα αυτά συνήθως τα ονομάζουμε ορμές, ανάγκες, τάσεις, παρακινήσεις, παρωθήσεις κτλ.» (Φράγκος, 2006). Τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης προέρχονται από έξω, συνήθως από το περιβάλλον του μαθητή και προσδιορίζονται ως «οι αμοιβές, τα θέλγητρα ή φόβητρα ή οι

απωθητικοί ερεθισμοί» Κωσταρίδου Ευκλείδη (1998). Τονίζεται επίσης ότι εξωτερικά κίνητρα αποτελούν οι εξωτερικές θετικές ενισχύσεις, όπως είναι η αμοιβή (υλική ή ηθική), η μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση και σταδιοδρομία, οι βαθμοί, τα βραβεία και άλλες απτές αμοιβές για επηρεαστεί η συμπεριφορά κάποιων μαθητών (Elliott et al, 2008). Η χαμηλή σχολική επίδοση και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολικού συστήματος αποδίδονται από τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές στην έλλειψη εσωτερικών κινήτρων για μάθηση (Μακρή Μπότσαρη 2008).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που με τη διδασκαλία τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους, συμβάλλουν στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων, αφού οι μαθητές αυτενεργούν ωθώντας τον εαυτό τους στην κατανόηση της νέας γνώσης Βαϊνάς,(2008). Έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξασκήσουν τους μαθητές τους, ώστε να αναπτύξουν τις πεποιθήσεις τους ως προς την προσπάθεια για την αύξηση της σχολικής επίδοσης τους. Παρουσιάζει ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι «οι εκπαιδευτικοί που εξασκούν τους μαθητές τους στην προσπάθεια, ανταμείβονται με την ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών τους» (Boekaerts, 2002). Ενώ οι μαθητές που έχουν την ανάγκη ώθησης με εξωτερικά κίνητρα, επιλέγουν εύκολα έργα τα οποία τους εξασφαλίζουν την επιτυχία που τους οδηγεί στην εξωτερική παρεχόμενη αμοιβή με αποτέλεσμα να καταφεύγουν σε επιφανειακή επεξεργασία των πληροφοριών που τους παρέχονται (Χατζηχρήστου & Μπεζεβέγκης, 2012).

Η μάθηση με κίνητρα, «*σχετίζεται περισσότερο με την κατάκτηση δεξιοτήτων και στρατηγικών παρά με την πραγμάτωση έργων*» (Schunk et al, 2010). Ακολούθως, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες με αποτέλεσμα τη δημιουργία διάθεσης ώστε να δείξουν αυτά που έχουν μάθει. Γενικά, «*οι μαθητές με ισχυρά κίνητρα επιτυγχάνουν σε υψηλότερα επίπεδα*». Έτσι, «στην αρχή μιας δραστηριότητας οι μαθητές διαφέρουν ως προς την ικανότητα τους για μάθηση ή για την εκτέλεση μιας εργασίας ανάλογα με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά π.χ ικανότητες, στάσεις, την προηγούμενη εμπειρία τους στην ίδια ή σε παρόμοιες δραστηριότητες και την κοινωνική στήριξη από σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντος τους». Ως προς το τελευταίο, «οι μαθητές της επαγγελματικής εκπαίδευσης διαφέρουν ως προς το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί τους ενθαρρύνουν να αναπτύξουν δεξιότητες, αφού τους διευκολύνουν ως προς την πρόσβαση τους σε μέσα απαραίτητα για τη μάθηση (υλικά, παροχές), καθώς και να τους διδάσκουν στρατηγικές αυτορρύθμισης οι οποίες ενισχύουν την κατάκτηση και τη βελτίωση των δεξιοτήτων» (Schunk, et.al, 2010).

Επομένως, σκοπός των «κινήτρων» για τους μαθητές του επαγγελματικού λυκείου πρέπει να αποτελεί η δραστηριοποίηση τους από τους καθηγητές τους ως συνέπεια της «*εσωτερικής παρόρμησης*» και όχι ως αποτέλεσμα των εξωτερικών ερεθισμάτων Μάνος, (2000). Για την επίτευξη αυτής της προσδοκίας, πρέπει οι εκπαιδευτικοί της επαγγελματικής εκπαίδευσης να τείνουν η διδασκαλία τους να αποτελεί αντικείμενο διδακτικής πρόκλησης των μαθητών τους, ώστε να καλύπτει τα ενδιαφέροντα τους, την επαγγελματική ανάπτυξη τους καθώς και να θέτει τα ερεθίσματα της επίτευξης μελλοντικών στόχων (Elliott et al, 2008). Ο βαθμός εμπλοκής των μαθητών των επαγγελματικών λυκείων στα θεωρητικά και στα εργαστηριακά μαθήματα, επηρεάζεται από την στάση του εκπαιδευτικού ως προς την παρότρυνση, την βοήθεια, την κατανόηση των πληροφοριών που διδάσκει, την ανατροφοδότηση και τις ανταμοιβές. Οι παράγοντες αυτοί βοηθούν τους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση να αυξήσουν τις δεξιότητες τους και κατά συνέπεια να ενισχύσουν την επίδοσή τους. Σύμφωνα με τα παραπάνω η ενεργοποίηση των μαθητών δια μέσω των εσωτερικών κινήτρων, όπως η προσπάθεια για την επίτευξη του μαθησιακού στόχου, ενισχύει τη μεταβολή της μαθησιακής συμπεριφοράς τους. Σύμφωνα με τους Schunk & Pintrich (2010)· Χατζηχρήστου & Μπεζεβέγκης (2012) «*τα κίνητρα συνδέονται με το βαθμό της προσωπικής επένδυσης ενός μαθητή σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, η οποία εξυπηρετεί την επίτευξη ενός στόχου*».

Τα κίνητρα μάθησης αποτελούν μία ιδιαίτερη κατηγορία των κινήτρων επίδοσης, αφού η μάθηση αποτελεί μία μορφή επίδοσης Καψάλης (2009). Τονίζεται επίσης ότι «δεν χρειάζεται βέβαια να τονίσουμε την σημασία των κινήτρων για την μάθηση, αφού πρώτα – πρώτα δεν υπάρχει μάθηση χωρίς κίνητρα, όπως επίσης δεν υπάρχει γενικότερα συμπεριφορά χωρίς κίνητρα», όπου η σχέση των κινήτρων με τη «μάθηση» είναι ισχυρή (Elliott et al, 2008).

Ερευνητικό πλαίσιο

Σκοπός της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση του βαθμού συσχέτισης των κινήτρων μάθησης με την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας καθώς και ο βαθμός επιρροής τους στη σχολική επίδοση των μαθητών επαγγελματικού λυκείου.

Μεθοδολογία

Η έρευνα που υλοποιήθηκε είναι εμπειρική (διερευνήθηκε η διαφορά στη σχολική επίδοση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών) και συγκεκριμένα ποσοτική. Σκοπός της ήταν η συγκέντρωση όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού μαθητών επαγγελματικού λυκείου δυτικής Θεσσαλονίκης, ώστε να υπάρξει μια πιο σφαιρική απεικόνιση του τρόπου σκέψης, των απόψεων και των πεποιθήσεων των μαθητών.

Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος μαθητές επαγγελματικού λυκείου δυτικής Θεσσαλονίκης.

Ερευνητικά εργαλεία

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά εργαλεία:

- α) ερωτηματολόγιο κινήτρων
- β) ερωτηματολόγιο αντίληψης του εαυτού

Ερευνητική διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο αντίληψης του εαυτού αποτυπώνει επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης. Για την επεξεργασία των δεδομένων των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

Η διάρθρωση του ερωτηματολογίου αποτυπώνει τους παρακάτω τομείς:

Την αποτύπωση των τομέων της αυτοαντίληψης όπου περιλαμβάνει:

- Τη γενική Σχολική Ικανότητα
- Την ικανότητα στα μαθηματικά
- Την ικανότητα στα γλωσσικά μαθήματα

Την αποτύπωση της αυτοεκτίμησης όπου περιλαμβάνει

- την αυτοεκτίμηση

Ενώ η αποτύπωση των κινήτρων περιλαμβάνει

- το έργο μάθησης
- την εδραίωση της επιτυχίας
- την αποφυγή αρνητικών επικρίσεων
- την αποφυγή έργου

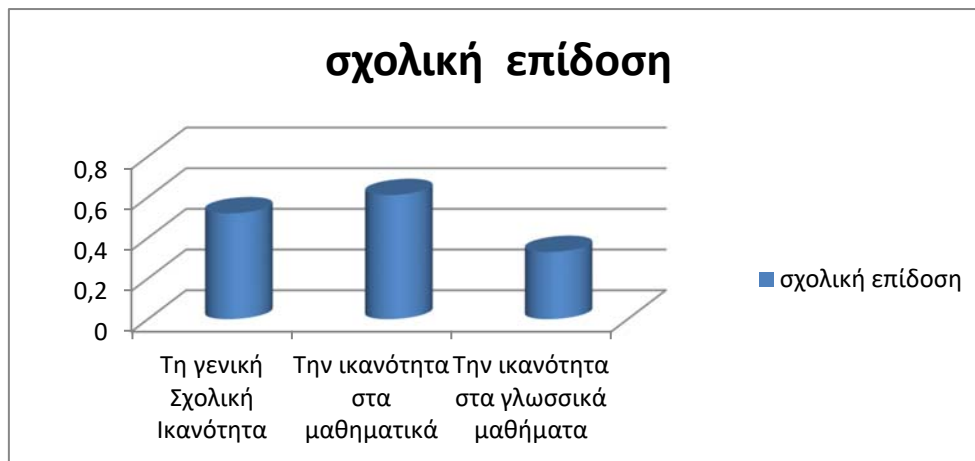
Συσχέτιση της σχολικής επίδοσης με τον τομέα της αυτοαντίληψης

Σύμφωνα με το Σχήμα 1, οι τομείς της αυτοαντίληψης όπως η γενική σχολική ικανότητα, η ικανότητα στα μαθηματικά και η ικανότητα στα γλωσσικά μαθήματα επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών του επαγγελματικού λυκείου σε μέτριο βαθμό. Επισημαίνεται ότι οι μαθητές του επαγγελματικού λυκείου διδάσκονται και μαθήματα ειδικότητας, όπου σε αυτά τα μαθήματα η πλειοψηφία των μαθητών έχει υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τα μαθήματα γενικής παιδείας. Επίσης, στους μαθητές του επαγγελματικού λυκείου οι

δεξιότητες τους είναι καλύτερες στα εργαστηριακά μαθήματα από ότι στα μαθήματα γενικής παιδείας.

Ωστόσο, η έλλειψη ανταγωνισμού από την πλειοψηφία των μαθητών του επαγγελματικού λυκείου ως προς την απόκτηση υψηλής βαθμολογίας, οδηγεί τους μαθητές στην πεποίθηση της αίσθησης ότι ανήκουν στην ίδια «ομάδα» σχολικής επίδοσης. Η αίσθηση αυτή δημιουργεί σε αρκετούς μαθητές το άλλοθι, ώστε να μην νιώθουν την ανάγκη να καταβάλουν επιπλέον προσπάθεια η οποία θα καταστεί ικανή να βελτιώσει τη σχολική επίδοσή τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η Λεονταρή (1998) αναφέρει ότι μέσα στη σχολική κοινότητα το παιδί αξιολογείται σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά και αυτή η σύγκριση φαίνεται ότι αποτελεί μία σημαντική πηγή της αυτοαντίληψης. Οι Χατζηχρήστου & Μπεζεβέγκης (2012) διατυπώνουν παρόμοια αναφέροντας ότι οι μαθητές που έχουν εμπειρίες επιτυχίας σε μία κατηγορία έργων αναπτύσσουν την πεποίθηση ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε αυτά ή σε παρόμοια έργα και τείνουν να τα προσεγγίζουν έχοντας εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Επιπλέον, οι μαθητές παρατηρούν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες των συμμαθητών τους, κυρίως αυτών που βρίσκονται σε παρόμοια θέση με τους ίδιους, και διαμορφώνουν ανάλογες πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας και προσδοκίες επιτυχίας ή αποτυχίας σε παρόμοια έργα.



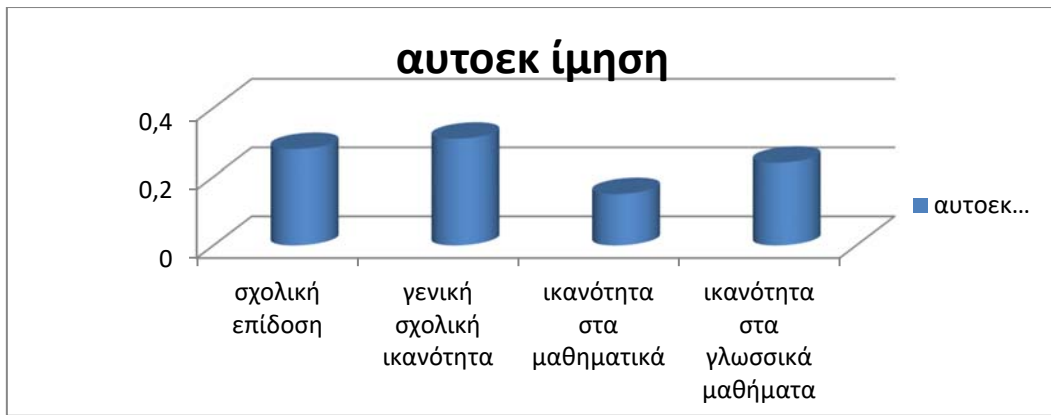
Σχήμα 1. Βαθμός συσχέτισης της σχολικής επίδοσης με τον τομέα της αυτοαντίληψης

Συσχέτιση της αυτοεκτίμησης με τη γενική σχολική ικανότητα, την ικανότητα στα μαθηματικά και την γλωσσική ικανότητα

Η ίδια εικόνα επικρατεί κατά την αποτύπωση της αυτοεκτίμησης στο σχολικό χώρο του επαγγελματικού λυκείου. Η σχολική επίδοση, η γενική σχολική ικανότητα, η ικανότητα στα μαθηματικά και η ικανότητα στα γλωσσικά μαθήματα των μαθητών του επαγγελματικού λυκείου, σύμφωνα με το Σχήμα 2 δεν επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την αυτοεκτίμηση.

Σύμφωνα με τους Alves-Martins κ.ά. (2010), ο μαθητής στην προσπάθειά του να προστατεύσει την αυτοεκτίμηση του, επενδύει στις διαπροσωπικές σχέσεις με το αντίθετο φύλο ή σε άλλες δραστηριότητες όπως τις αθλητικές.

Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η οικογένεια, το σχολείο και η ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων. Όπως αναφέρθηκε, στο επαγγελματικό λύκειο η πλειοψηφία των μαθητών ανήκει στην ίδια «ομάδα» σχολικής επίδοσης. Επίσης οι Alves-Martins κ.ά. (2010), διερεύνησαν την άποψη των Robinson & Tayler (1986,1991), όπου θεωρούν ότι οι μαθητές με χαμηλό επίπεδο ακαδημαϊκών επιδόσεων μπορεί να προστατεύσουν την αυτοεκτίμηση τους με την ένταξη τους σε μία ομαδική κουλτούρα, που έρχεται σε αντίθεση με εκείνη του ρόλου του σχολείου.

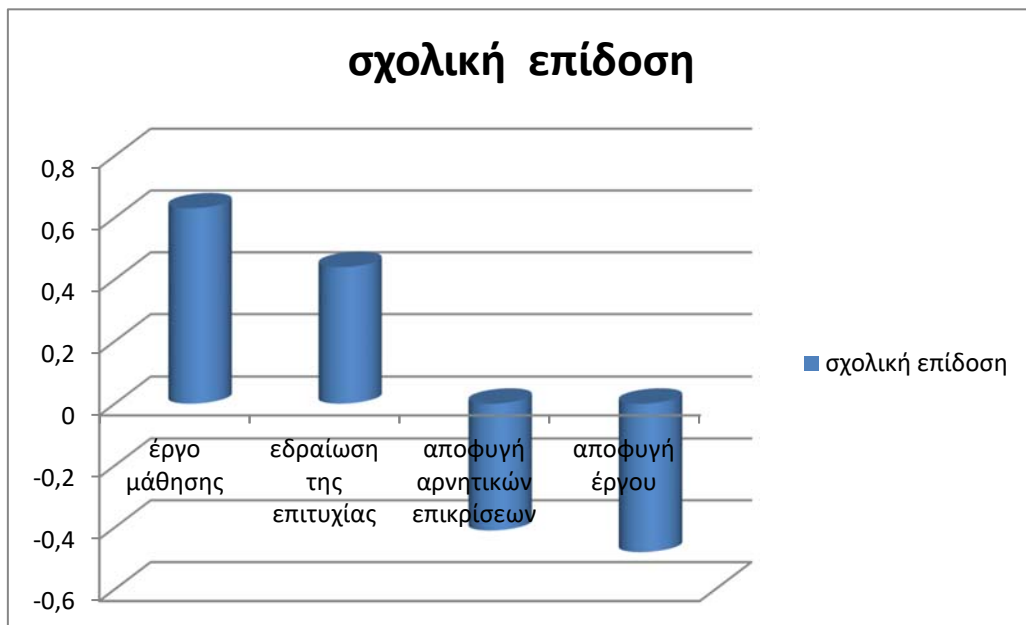


Σχήμα 2. Βαθμός συσχέτισης της αυτοεκτίμησης με τη γενική σχολική ικανότητα, την ικανότητα στα μαθηματικά και τη γλωσσική ικανότητα.

Σχολική επίδοση σε σχέση με τα κίνητρα (έργου μάθησης, εδραίωση της επιτυχίας, αποφυγή αρνητικών επικρίσεων και αποφυγής έργου)

Τα κίνητρα (εσωτερικά και εξωτερικά) επιδρούν θετικά στη σχολική επίδοση. Στους συγκεκριμένους μαθητές του επαγγελματικού λυκείου η σχολική επίδοση επηρεάζεται σε μέτριο βαθμό από το έργο μάθησης και από την εδραίωση της επιτυχίας (Σχήμα 3).

Διαπιστώνεται ότι οι αρνητικές τιμές συσχέτισης της αποφυγής αρνητικών επικρίσεων και της αποφυγής έργου επιδρούν αντίστροφα στη σχολική επίδοση. Δηλαδή όσο οι τιμές των επικρίσεων και της αποφυγής έργου μειώνονται, τόσο αυξάνει η σχολική επίδοση. Επομένως η μάθηση με κίνητρα σχετίζεται περισσότερο με την κατάκτηση δεξιοτήτων και στρατηγικών παρά με την πραγμάτωση έργων (Schunk κ.α., 2010). Διαφαίνεται λοιπόν στους συγκεκριμένους μαθητές ο μικρός βαθμός εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων. Η διαφαινόμενη έλλειψη αυτή αποτυπώνεται στο γεγονός ότι οι απόφοιτοι του επαγγελματικού λυκείου, στην πλειοψηφία τους ασκούν διαφορετικό επάγγελμα από την ειδικότητα που έχουν αποφοιτήσει.



Σχήμα 3. Βαθμός συσχέτισης της σχολικής επίδοσης σε σχέση με το έργο μάθησης, εδραίωση της επιτυχίας, αποφυγή αρνητικών επικρίσεων και αποφυγής έργου.

Συμπεράσματα

Μία ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας, αποδίδει η άποψη των Peixoto και Almeida (2010), όπου αναφέρουν ότι όταν ένας μαθητής παρουσιάζει χαμηλό σχολικό ενδιαφέρον αυτό δεν υποδηλώνει απαραίτητα προσωπική υποτίμηση. Επίσης, σύμφωνα με τη διαπίστωση των Alves-Martins et. al.,(2010) ότι οι μαθητές στην προσπάθεια τους να προστατεύσουν την αυτοεκτίμησή τους, επενδύουν στις διαπροσωπικές σχέσεις με το αντίθετο φύλο ή σε άλλες δραστηριότητες όπως τις αθλητικές. Αυτό αποδεικνύεται και από το γεγονός οι μαθητές του επαγγελματικού λυκείου ενδιαφέρονται περισσότερο για άλλες δραστηριότητες (προσωπικές και κοινωνικές) και λιγότερο για τη σχολική τους επίδοση.

Σε συνδυασμό με το γεγονός ότι ο μαθητής μέσα στο σχολικό περιβάλλον αξιολογείται σε σύγκριση με τους άλλους μαθητές και αφού οι μαθητές αυτοί αποτελούν την ίδια «ομάδα» με αυτόν, η σύγκριση αυτή φαίνεται ότι αποτελεί μία σημαντική πηγή της αυτοαντίληψης του. Επομένως, ο μαθητής θέλει να πιστεύει ότι μπορεί να κάνει σημαντικά πράγματα στη ζωή του ώστε να κρατά μία θετική στάση απέναντι στον εαυτό του. Ωστόσο, η αντίληψη αυτή για να μην αποτελεί μία ψευδαίσθηση ως προς την άσκηση του επαγγέλματος το οποίο έχει αποφοιτήσει, πρέπει να στηρίζεται στις μαθησιακές γνώσεις καθώς και στις δεξιότητες που αποκτήθηκαν στο σχολείο.

Ως προς τη διάσταση των κινήτρων, γίνεται φανερό ότι η έως ένα βαθμό έλλειψη τους στους μαθητές του επαγγελματικού λυκείου, τους οδηγεί στην αδυναμία δημιουργίας στόχων δια μέσω της μαθησιακής διαδικασίας. Η διαπίστωση αυτή επαληθεύεται καθημερινά στο σχολικό χώρο αφού αρκετοί από τους μαθητές του επαγγελματικού λυκείου αδυνατούν να θέσουν ρεαλιστικούς επαγγελματικούς στόχους, διότι δεν μπορούν να στηριχθούν στις μαθησιακές τους γνώσεις και δεξιότητες αφού τις θεωρούν ελλιπείς, λόγω της μειωμένης τους προσπάθειας ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Ωστόσο, ο χαμηλός βαθμός των κινήτρων μάθησης στους μαθητές επαγγελματικού λυκείου, οδηγεί αρκετούς από αυτούς σε αυξημένο βαθμό αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Κύριο μέτρο μείωσης της αποκλίνουσας αυτής συμπεριφοράς, ως κατασταλτικός παράγοντας, αποτελεί η επιβολή ποινών. Ενώ ως πρόληψη καθίσταται η διαρκής αναζήτηση των αιτιών με την αντίστοιχη ανάπτυξη εξειδικευμένων μεθόδων διδασκαλίας σε συνδυασμό με την προώθηση των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων των μαθητών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ο ρόλος του σχολείου είναι σημαντικός. Η κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών του επαγγελματικού λυκείου, αποτελεί τον οδηγό που θα τους κατευθύνει στην ανάπτυξη ειδικών τεχνικών διδασκαλίας. Στόχος αποτελεί η μαθησιακή διαδικασία να καθίσταται πάντα ικανή ώστε να ενδυναμώσει τη σχολική αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των μαθητών. Ο στόχος αυτός προαπαιτεί μία διαδικασία ανάπτυξης των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων των μαθητών ΕΠΑΛ. Το σχολείο και συγκεκριμένα το επαγγελματικό λύκειο ως ζωντανός οργανισμός, μέσα από τους διαύλους επικοινωνίας που διαθέτει οφείλει να αναπτύσσει τη σχολική αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των μαθητών του, προς όφελος των ίδιων των μαθητών αλλά και της κοινωνίας ειδικότερα.

Αναφορές

Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V & Pedro, I, (2010). Self-esteem and Academic Achievement Among Adolescents : Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology. Ανακτήθηκε από <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410120101242>

Boekaerts, M. (2002). Motivation to learn: INTERNATIONAL ACADEMY OF EDUCATION INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION – IBE UNESCO. Ανακτήθηκε από http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_10_gre.pdf

Cedefop (2014). Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Συνοπτική περιγραφή. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία εκδόσεων της Ευρωπαϊκής ένωσης 2014. Ανακτήθηκε από <https://www.cedefop.europa.eu>

- Elliott S. Kratochwill T. Littlefield J. Travers J. (2008). Εκπαιδευτική ψυχολογία, αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση. Αθήνα: GUTENBERG
- Fontaine. A. M. (1994). Self – concept and motivation during adolescence: Their influence on school achievement. In A. Oosterwegel & R.A. Wicklund (Eds). The self in European and North- American culture: Development processer. London: Kluwer Academic Publishers.
- Fontana, D. (1996). Ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Αθήνα: Σαββάλας
<http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/13EpagematikiEkpethfsi/theothorou/theothorou.pdf>
- Peixoto,F.&Almeida, L. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure :Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal and Springer Science+Business Media BV 2010. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/233903922>.
- Schunk,D.,Pintrich,P.,&Meece,J.(2010). Τα κίνητρα στην εκπαίδευση. Αθήνα: GUTENBERG
- Αργυρίου, Α. (2016). Βασικές αρχές Δ.Ο.Π στους Εκπαιδευτικούς οργανισμούς. ΑΣΠΑΙΤΕ Θεσσαλονίκης 2016.
- Βαϊνάς, Κ. (2008). Εισαγωγή στην επαγγελματική παιδαγωγική. Αθήνα : GUTENBERG
- Δαφέρμος Ο., Πισπίνης Β. (2007). *Επιδόσεις μαθητών που επιλέγουν να εγγραφούν στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.
- Θεοδώρου,Κ.(2007). Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης για τους μαθητές τους : 2ο εκπαιδευτικό συνέδριο «γλώσσα, σκέψη και πράξη στηνεκπαίδευση» 19 - 21 Οκτωβρίου 2007 Ιωάννινα.
- ΙΤΥΕ, (2011). Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στα ΕΠΑΛ–ΕΠΑΣ με την ανάπτυξη και αξιοποίηση εργαλείων ΤΠΕ στο πλαίσιο εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών & παρεμβάσεων του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων
- Ιωαννίδου, Α., Σταύρου, Σ. (2013). Προοπτικές μεταρρύθμισης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.: FRIEDRICH EBERT STIFTUNG
- Καψάλης, Α. (2009). Παιδαγωγική ψυχολογία δ'έκδοση. Αθήνα : Αδελφοί Κυριακίδη
- Κωσταρίδου - Ευκλείδη , Α. (1998). Ψυχολογία κινήτρων . Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Λεονταρή, Α. (1998). Αυτοαντίληψη. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή Μπότσαρη (2013).« Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου» ΠΑΤΕΜ IV. Αθήνα: Παπαζήση
- Μακρή-Μπότσαρη,Ε.(2008). Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, Μοντέλα , ανάπτυξη , λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνος, Κ. (2000). Ψυχολογία του εφήβου. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Α. (1999). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Η σχολική τάξη, Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2006): Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, Τεε). Έρευνα. Αθήνα : Επτάλοφος ΑΒΕΕ. Ανακτήθηκε από <http://www.iep.edu.gr › images › IEP › Paratiritirio>
- Παϊδούση, Χ. (2016). Ελκυστικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης: κοινωνικές και έμφυλες διαστάσεις. Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού, (Υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εργασίας Κοινωνικής Ασφάλισης & Κοινωνικής Αλληλεγγύης).
- Παπάνης, Ε. Γιαβρίμης, Π., (χ.χ). Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας. Ανακτήθηκε από http://www.fa3.gr/arhtra/35-school_failure-sociologically.htm
- Παπάνης,Ε.(2011). Η αυτοεκτίμηση, Θεωρία και αξιολόγηση. Αθήνα: Σιδέρης. Ανάκτηση από www.academia.edu/961279/H_Αυτοεκτίμηση_Θεωρία_και_αξιολόγηση.
- Ράπτη, Α., (2003). Αυτοεκτίμηση μαθητών και σχολική συμπεριφορά. Διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα.
- Φλουρής,Γ.(1989).Αυτοαντίληψη σχολική επίδοση και επίδραση γονέων. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φράγκος, Χ. (2006). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: GUTENBERG.

Χατζηχρήστου, Η., Μπεζεβέγκης, Η. (2012). Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο. Αθήνα: Πεδίο

Χριστακόπουλος, Ι., (2014). Παράγοντες που επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές μαθητών λυκείου με μαθησιακές δυσκολίες. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα.