

**Εκπαιδευτικές Σημειώσεις**  
**στο Μάθημα της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας**  
Εύη Μακρή-Μπότσαρη

(Συνοπτική Παρουσίαση από το περιεχόμενο του βιβλίου: Woolfolk, A. (2019). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία* Επιστημονική Επιμέλεια. Έκδ. Ε. Μακρή-Μπότσαρη. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ).

Οι σημειώσεις αυτές προορίζονται αποκλειστικά για τους/τις  
φοιτητές/τριες της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Δάσκαλοι και Κοινωνία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Piaget -Vygotsky (Εφαρμογές)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Νοημοσύνη

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Οι Διαφορές των μαθητών και οι ανάγκες μάθησης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Οι Χαρισματικοί και Ταλαντούχοι Μαθητές

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Ομαδική εργασία και συνεργατική μάθηση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Κίνητρα για Μάθηση

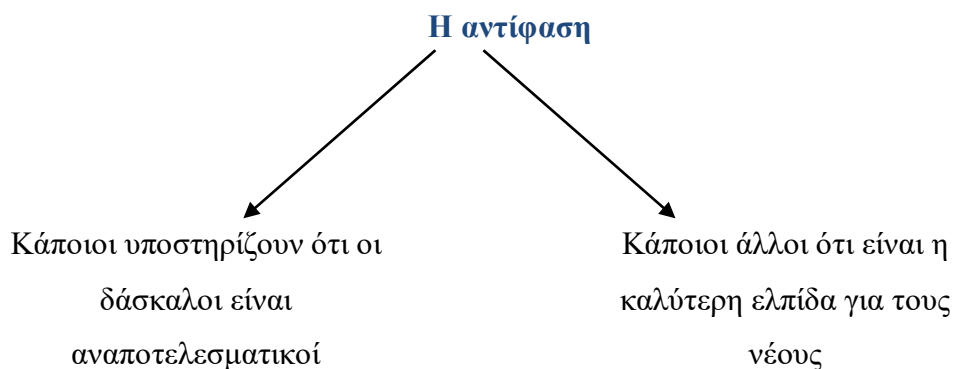
## ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ

Ο κλάδος της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας είναι ένας δυναμικός και πολυδιάστατος κλάδος , αφού σχετίζεται και αλληλοεπιδρά με την Εκπαίδευση ,μια κατεξοχήν δυναμική και πολυεπίπεδη διαδικασία. Ο ρόλος της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας είναι εκτενής και καλύπτει κυρίως τομείς που σχετίζονται με την ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων, τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη, τη συναισθηματική / ψυχολογική ευημερία, την υποστήριξη των παιδιών και των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του δυναμικού τους καθώς και την παροχή μιας ασφαλούς βάσης για τον σχεδιασμό και εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στο σχολικό περιβάλλον (Woolfolk, 2019).

Η Εκπαιδευτική Ψυχολογία παρέχει ένα σημαντικό υπόβαθρο, το οποίο μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί ως βάση για την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου σε μια μεγάλη ποικιλία θεμάτων όπως: όπως εφαρμογή των θεωριών της γνωστικής ανάπτυξης και μάθησης στην πράξη, ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, ηθική ανάπτυξη των μαθητών ,ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών , σχέσεις γονέων – παιδιών και διαχείριση της διαφορετικότητας.

Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη

Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας



**Ερωτήματα:**

- 1.Ο ρόλος των δασκάλων είναι σημαντικός για τη μάθηση και την επιτυχία στη ζωή των μαθητών;
- 2.Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της καλής διδασκαλίας;

*Ο ρόλος του δασκάλου όπως περιγράφεται από ένα πρώην μαθητή και όπως περιγράφεται μέσα από τις εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.*

**Λίγα χρόνια πριν:**

«Μνημονεύω αυτούς τους δασκάλους στη ζωή μου, επειδή, πράγματι, συνεχίζουν να αποτελούν ένα μεγάλο μέρος της. Ακούω ακόμα τη φωνή τους και είμαι σίγουρος ότι αποτελούν μέρος της δικής μου φωνής. Οι σκέψεις και οι αξίες τους διαποτίζουν ότι εγώ θεωρώ και αποκαλώ δικές μου σκέψεις και αξίες. Το παράδειγμά τους τα πράγματα που έκαναν, ο τρόπος διδασκαλίας τους, οι μέθοδοι που εφάρμοσαν συνεχίζουν να επηρεάζουν τη δουλειά μου» (Robert Coles, 1990, Καθηγητής του Harvard).

**Σήμερα**

Η πιστοποίηση των προσόντων και η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών συνδέεται με υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών τους. Η Παιδαγωγική και Διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους και να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η ποιότητα της σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή από την περίοδο των νηπιαγωγείου προβλέπει αρκετές πτυχές της σχολικής επιτυχίας και της συμπεριφοράς των μαθητών.

Οι βασικές συνιστώσες της ουσιαστικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών εστιάζονται ιδιαίτερα στην αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού ,στη διατήρηση του ενδιαφέροντος του για το επάγγελμά του , στη διά βίου μάθηση, στη βελτίωση της θέσης του στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην αλλαγή του ρόλου του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα συνακόλουθα αποτελέσματα της ουσιαστικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συνδέονται με τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, την εξασφάλιση πρόσβασης των πολιτών σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα και στο άνοιγμα της εκπαίδευσης στην κοινωνία.

## **Προϋποθέσεις για την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών**

Μεταξύ των Προϋποθέσεων για την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών περιλαμβάνονται:

Ο προσδιορισμός των επιθυμητών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, με δεδομένη την ανάγκη αλλαγής του ρόλου τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η εξασφάλιση κατάλληλων συνθηκών για να ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί στις ανάγκες του νέου τους ρόλου.

Η διασφάλιση συνθηκών που θα κάνουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ελκυστικό.

## **Δεξιότητες που αναμένεται να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να ανταποκριθούν στο σύνθετο ρόλο τους.**

Μεταξύ των αναμενόμενων δεξιοτήτων περιλαμβάνονται:

1. Η οργάνωση δυναμικών περιβαλλόντων μάθησης, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στις διαδικασίες μάθησης, αλλά και στην καθημερινή επαγγελματική πρακτική, η οργάνωση και ο συντονισμός εργασιών σε ομάδες, η οργάνωση του σχολικού προγράμματος και της διδασκαλίας τους σύμφωνα με τα επίσημα προγράμματα σπουδών και τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους.

2. Η προσπάθεια σύνδεσης του περιεχομένου του γνωστικού αντικείμενου με την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων των μαθητών, η εποικοδομητική συνεργασία με γονείς και άλλους κοινωνικούς εταίρους.

3. Η συνειδητοποίηση και η δυνατότητα αξιοποίησης της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας του μαθητικού δυναμικού, η προσέγγιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η παροχή κινήτρων μάθησης, ανάλογα με την περίπτωση.

Η θεωρία του Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη βασίζεται στην υπόθεση ότι όλοι οι άνθρωποι προσπαθούν να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους και αναπτύσσουν ενεργά τη γνώση μέσω της άμεσης εμπειρίας τους με τα αντικείμενα, τους ανθρώπους και τις ιδέες. Η ωρίμαση, η δραστηριότητα, η κοινωνική μετάδοση και η ανάγκη για εξισορρόπηση επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η διεργασία της σκέψης και αναπτύσσεται η γνώση. Ως αντίδραση σ' αυτές τις επιδράσεις, οι διεργασίες της σκέψης και η γνώση αναπτύσσονται μέσω των αλλαγών που συντελούνται στην οργάνωση της σκέψης (η ανάπτυξη των σχημάτων) και μέσω της προσαρμογής - συμπεριλαμβανομένων των συμπληρωματικών διεργασιών της αφομοίωσης (ενσωμάτωση στα ήδη υπάρχοντα σχήματα) και της συμμόρφωσης (αλλαγή των υπάρχοντων σχημάτων).

Τα σχήματα αποτελούν τις βασικές δομές της σκέψης. Είναι οργανωμένα συστήματα ενεργειών ή σκέψεων που μας επιτρέπουν να αναπαριστούμε διανοητικά ή να «σκεφτόμαστε» τα αντικείμενα και τα γεγονότα που συμβαίνουν στον κόσμο μας. Τα σχήματα μπορεί να είναι πολύ μικρά και συγκεκριμένα (πιάνω ένα αντικείμενο, αναγνωρίζω ένα τετράγωνο) ή μπορεί να είναι μεγαλύτερα και πιο γενικά (χρησιμοποιώ ένα χάρτη σε μία καινούργια πόλη). Οι άνθρωποι προσαρμόζονται στο περιβάλλον τους καθώς αυξάνουν και οργανώνουν τα σχήματά τους. Ο Piaget πίστευε ότι τα παιδιά περνούν από τέσσερα στάδια καθώς αναπτύσσονται: Το αισθησιοκινητικό στάδιο (0-2), το προσυλλογιστικό στάδιο, (2-7) το στάδιο των συγκεκριμένων λογικών νοητικών ενεργειών (7-11) και το στάδιο των τυπικών - αφαιρετικών σκέψεων (11 και πάνω).

Στο αισθησιοκινητικό στάδιο, τα νήπια εξερευνούν τον κόσμο μέσω των αισθήσεων και των κινητικών τους δραστηριοτήτων και αρχίζουν να κατανοούν την έννοια της μονιμότητας των αντικειμένων και να εκτελούν δραστηριότητες με συγκεκριμένο σκοπό. Στο προσυλλογιστικό στάδιο, ξεκινάει η συμβολική σκέψη και οι συγκεκριμένες σκέψεις. Τα παιδιά που βρίσκονται στο στάδιο των συγκεκριμένων σκέψεων μπορούν να σκέφτονται λογικά για τις απτές καταστάσεις και μπορούν να κατανοήσουν τις έννοιες της διατήρησης, της αντιστρεψιμότητας, της ταξινόμησης και της ταξινόμησης σε σειρά. Η ικανότητα να χρησιμοποιούν τον υποθετικο-παραγωγικό συλλογισμό, να συντονίζουν ένα σύνολο μεταβλητών και να φαντάζονται άλλους κόσμους, χαρακτηρίζει το στάδιο των τυπικών - αφαιρετικών σκέψεων.

## Η Σημασία της Θεωρίας του Piaget για τους Εκπαιδευτικούς

Η βασική άποψη του Piaget ήταν ότι τα άτομα *οικοδομούν* τη δική τους κατανόηση: η μάθηση είναι μια διαδικασία οικοδόμησης. Σε κάθε επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης, οι μαθητές πρέπει να μπορούν να ενσωματώνουν τις πληροφορίες στα δικά τους σχήματα. Για να το κάνουν αυτό, πρέπει να επενεργήσουν στις πληροφορίες με κάποιον τρόπο. Αυτή η ενεργή εμπειρία, ακόμα και στις πρώτες τάξεις του σχολείου, θα πρέπει να περιλαμβάνει και τον υλικό χειρισμό των αντικειμένων και τη διανοητική επεξεργασία των ιδεών. Ως γενικός κανόνας, οι μαθητές θα πρέπει να ενεργούν, να χειρίζονται, να παρατηρούν, και μετά να μιλούν και/ή να γράφουν για την εμπειρία τους. Οι συγκεκριμένες εμπειρίες προσφέρουν αυτό το πρωτογενές υλικό για τη σκέψη. Η επικοινωνία με τους άλλους, οδηγεί τους μαθητές να χρησιμοποιούν, να δοκιμάζουν και, μερικές φορές, να αλλάζουν τις ικανότητες της σκέψης τους.

## Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ VYGOTSKY -ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Σύμφωνα με Κοινωνικο-πολιτισμική Προσέγγιση του Vygotsky οι ανώτερες νοητικές διεργασίες εμφανίζονται κατά την αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους καθώς συνοικοδομούν τη γνώση τους, μέσω των κοινών δραστηριοτήτων τους. Καθώς τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες με τους ενήλικους ή με πιο ικανούς συνομηλίκους τους, ανταλλάσσουν ιδέες και τρόπους σκέψης για τις έννοιες ή παρουσιάζουν έννοιες. Τα παιδιά εσωτερικεύουν αυτές τις από κοινού δημιουργημένες ιδέες. Συνεπώς, η γνώση των παιδιών, οι ιδέες, οι στάσεις και οι αξίες τους αναπτύσσονται μέσω της διαδικασίας της οικειοποίησης των κοινών ιδεών, δηλαδή τα παιδιά υιοθετούν και εφαρμόζουν τους τρόπους δράσης και σκέψης που τους παρέχει η κουλτούρα τους και τα πιο ικανά μέλη της ομάδας τους.

## Η Σημασία της Θεωρίας του Vygotsky για τους Εκπαιδευτικούς

Προϋπόθεση της υποβοηθούμενης μάθησης, ή της συμμετοχής των μαθητών μέσα στην τάξη με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, είναι η υποστήριξη - ο εκπαιδευτικός παρέχει στους μαθητές του πληροφορίες, οδηγίες, υπενθυμίσεις και ενθάρρυνση τη σωστή στιγμή και όσο απαιτείται, και στη συνέχεια τους επιτρέπει σταδιακά να κάνουν όλο και περισσότερα πράγματα μόνοι τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διευκολύνουν

τη μάθηση προσαρμόζοντας την ύλη ή τα προβλήματα στο επίπεδο των μαθητών τους, επιδεικνύοντας δεξιότητες ή τρόπους σκέψης, καθοδηγώντας τους στη διαδικασία που πρέπει να ακολουθήσουν για να λύσουν ένα πολύπλοκο πρόβλημα, λύνοντας οι ίδιοι ένα μέρος του προβλήματος, προσφέροντας ανατροφοδότηση και επιτρέποντας τις διορθώσεις, ή κάνοντας ερωτήσεις για να εστιάσουν ξανά οι μαθητές την προσοχή τους.

## ΟΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΔΥΟ ΘΕΩΡΙΕΣ

Σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική άποψη του Vygotsky, η γνωστική ανάπτυξη βασίζεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην ανάπτυξη της γλώσσας. Ως παράδειγμα, ο Vygotsky υποστηρίζει πώς η ομιλία των παιδιών προς τον εαυτό τους συμβάλλει στην καθοδήγηση και την παρακολούθηση της σκέψης τους καθώς και της επίλυσης προβλημάτων, ενώ ο Piaget υποστήριξε ότι ο εγωκεντρικός λόγος είναι μία ένδειξη του εγωκεντρισμού των παιδιών. Ο Vygotsky δίνει μεγαλύτερη έμφαση από τον Piaget στο σημαντικό ρόλο που παίζουν οι ενήλικοι και οι πιο ικανοί συνομήλικοι στη μάθηση των παιδιών. Αυτή η βοήθεια των ενηλίκων προσφέρει υποστήριξη στους μαθητές, ενώ εκείνοι οικοδομούν τις απαραίτητες γνώσεις για να λύσουν αργότερα μόνοι τους τα προβλήματα.

## Η ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ-ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Επειδή η έννοια της νοημοσύνης είναι τόσο σημαντική για την εκπαίδευση, τόσο αμφιλεγόμενη και τόσο παρεξηγημένη, ας ξεκινήσουμε με ένα βασικό ερώτημα.

### **Πως ορίζεται η Νοημοσύνη;**

Το ότι οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς αυτό που ονομάζουμε **νοημοσύνη**, είναι γνωστό εδώ και πολλά χρόνια. Ο Πλάτωνας είχε εξετάσει παρόμοια ζητήματα πριν 2000 χρόνια. Οι περισσότερες από τις πρώτες θεωρίες για τη φύση της νοημοσύνης περιελάμβαναν ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα τρία στοιχεία:

- (1) την ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει
- (2) τη συνολική γνώση που έχει αποκτήσει το άτομο και
- (3) την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται με επιτυχία σε καινούργιες καταστάσεις και στο περιβάλλον του γενικότερα.



## **Νοημοσύνη: Μία ή Πολλές Ικανότητες;**

Ορισμένοι θεωρητικοί πιστεύουν ότι η νοημοσύνη είναι μία βασική ικανότητα ( $g$ ) που επηρεάζει την απόδοση του ατόμου σε όλες τις γνωστικές αποστολές ή δραστηριότητες που αναλαμβάνει, από τον υπολογισμό των μαθηματικών προβλημάτων έως τη συγγραφή ποίησης ή τη λύση γρίφων.

### Γενική νοημοσύνη $g$ (Spearman, 1927)

Σύμφωνα με τον Spearman το  $g$  είναι ένα νοητικό χαρακτηριστικό, το οποίο χρησιμοποιεί το άτομο για να αποδώσει σε οποιοδήποτε νοητικό τεστ. Κάθε τεστ όμως απαιτεί την εφαρμογή και άλλων συγκεκριμένων ικανοτήτων. Υπέθεσε λοιπόν ότι τα άτομα διαφέρουν τόσο ως προς τη γενική νοημοσύνη όσο και ως προς τις συγκεκριμένες ικανότητες και μαζί αυτοί οι δύο παράγοντες καθορίζουν την απόδοση του στις νοητικές εργασίες. Για παράδειγμα, για να θυμάται το άτομο μια σειρά αριθμών, ενδεχομένως απαιτείται να χρησιμοποιήσει τόσο το  $g$  όσο και κάποια άλλη συγκεκριμένη ικανότητα, η οποία το βοηθά να ανακαλεί άμεσα στη μνήμη του αυτά που έχει ακούσει. Μία άλλη άποψη που άντεξε στο χρόνο είναι η θεωρία των Raymond Cattell και John Horn (Cattell, 1963&Horn,1998) για τη ρευστή και τη μορφοποιημένη νοημοσύνη.

## **Ρευστή και Μορφοποιημένη νοημοσύνη**

**Η ρευστή** νοημοσύνη είναι η νοητική ικανότητα που δεν επηρεάζεται από το πολιτισμικό περιβάλλον του ατόμου και δεν εκφράζεται λεκτικά. Αυτή η πλευρά της νοημοσύνης εξελίσσεται μέχρι την εφηβεία, επειδή εξαρτάται από την ανάπτυξη του εγκεφάλου, και στη συνέχεια, όσο μεγαλώνει το άτομο, μειώνεται. Αντίθετα, **η μορφοποιημένη νοημοσύνη**, η ικανότητα του ατόμου να εφαρμόζει μεθόδους επίλυσης προβλημάτων που είναι αποδεκτές από το πολιτισμικό του περιβάλλον, μπορεί να ενισχύεται καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου. Αυτό φαίνεται να συμβαίνει επειδή η μορφοποιημένη νοημοσύνη περιλαμβάνει τις δεξιότητες και τις γνώσεις που το άτομο μαθαίνει, όπως είναι το λεξιλόγιο, τα γεγονότα, η κυκλοφορία με τα μεταφορικά μέσα, η δημιουργία ενός καλύμματος ή μελέτη στο σχολείο.

Χρησιμοποιώντας **τη ρευστή μας νοημοσύνη** για την επίλυση προβλημάτων, αναπτύσσουμε **τη μορφοποιημένη μας νοημοσύνη**, αλλά πολλές εργασίες στη ζωή μας, όπως είναι ο μαθηματικός συλλογισμός, βασίζονται τόσο στη ρευστή όσο και στη μορφοποιημένη νοημοσύνη. Η ευρύτερα αποδεκτή άποψη σήμερα είναι ότι η νοημοσύνη έχει πολλές όψεις και αποτελεί μια ιεραρχία ικανοτήτων. Στην κορυφή βρίσκεται η γενική

νοημοσύνη  $g$  και στις παρακάτω θέσεις βρίσκονται άλλες πιο συγκεκριμένες ικανότητες. (Stenberg, 2000)

## Πολλαπλή νοημοσύνη

Σύμφωνα με τη **θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης** του Gardner υπάρχουν τουλάχιστον οχτώ ξεχωριστές μορφές νοημοσύνης: η γλωσσική (λεκτική), η μουσική, η χωρική, η λογική-μαθηματική, η σωματική-κιναισθητική (κίνηση), η διαπροσωπική (η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τους άλλους), η ενδοπροσωπική (η κατανόηση του εαυτού) και η νατουραλιστικά ή φυσιολογική (η παρατήρηση και κατανόηση των φυσικών και ανθρώπινων μορφών και συστημάτων).

## Οι Οκτώ Μορφές της Νοημοσύνης

Σύμφωνα με Howard Gardner, υπάρχουν οκτώ είδη ανθρώπινων ικανοτήτων. Ένα άτομο μπορεί να έχει δυνατότητες ή αδυναμίες σ' έναν ή σε αρκετούς τομείς.

Νοημοσύνη	Τελική Κατάσταση	Βασικές Συνιστώσες
Λογική-μαθηματική	Π.χ. Επιστήμονας Μαθηματικός	Το άτομο διαθέτει μια ευαισθησία και την ικανότητα να διακρίνει τις λογικές ή αριθμητικές μορφές· ικανότητα να ασχολείται με μακροσκελείς αλληλουχίες συλλογισμού.
Γλωσσική	Π.χ. Ποιητής, Δημοσιογράφος	Η ευαισθησία στους ήχους, στο ρυθμό και τη σημασία των λέξεων· ευαισθησία στις διαφορετικές λειτουργίες της γλώσσας.
Μουσική	Π.χ. Συνθέτης , Βιολιστής	Η ικανότητα παραγωγής και εκτίμησης του ρυθμού, του μουσικού τόνου και της ποιότητας του ήχου· η εκτίμηση των μορφών της μουσικής έκφρασης.
Χωρική	Π.χ. Κυβερνήτης πλοίων, Γλύπτης	Η ικανότητα ακριβούς αντίληψης του οπτικού-χωρικού κόσμου και μετατροπής των αρχικών αντιλήψεων του ατόμου.
Σωματική-κιναισθητική	Π.χ. Χορευτής Αθλητής	Η ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τις κινήσεις του σώματος του και να χειρίζεται επιδέξια τα αντικείμενα.

Διαπροσωπική	Π.χ. Θεραπευτής	Η ικανότητα να διακρίνει και να αντιδρά κατάλληλα στη διάθεση, στο χαρακτήρα, στα κίνητρα, και στις επιθυμίες των άλλων ανθρώπων.
Ενδοπροσωπική	Άτομο με λεπτομερή και ακριβή γνώση του εαυτού	Η πρόσβαση του ατόμου στα δικά του συναισθήματα και η ικανότητα του να τα διακρίνει και να συμπεριφέρεται ανάλογα μ' αυτά· επίγνωση των δικών του δυνατοτήτων, αδυναμιών, επιθυμιών και της δικής του νοημοσύνης.
Νατουραλιστική ή φυσιογνωστική	Π.χ. Βοτανολόγος Αγρότης Κυνηγός	Η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα φυτά και τα ζώα, να πραγματοποιεί διακρίσεις μέσα στο φυσικό κόσμο, να κατανοεί τα συστήματα και να προσδιορίζει κατηγορίες (ακόμα ίσως και τις κατηγορίες της νοημοσύνης).

Ένα πλεονέκτημα της άποψης του Gardner είναι ότι διευρύνει τη σκέψη των εκπαιδευτικών όσον αφορά στις ικανότητες και στις διαφορετικές οδούς που μπορεί να ακολουθήσει κανείς στη διδασκαλία του. Η θεωρία όμως δεν έχει εφαρμοστεί σωστά στην πράξη και ορισμένοι εκπαιδευτικοί την έχουν απλουστεύσει. Προσπαθούν δηλαδή να συμπεριλάβουν κάθε «μορφή νοημοσύνης» σε κάθε τους μάθημα, χωρίς να σκέφτονται αν αυτή η μέθοδος είναι σωστή ή όχι. Ο Klein(2002) υποστηρίζει ότι η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης είναι πολύ γενική για να μπορεί να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στον τρόπο διδασκαλίας τους. Για παράδειγμα, η γνώση ότι το μπάσκετ βασίζεται στη *σωματική-κιναισθητική* νοημοσύνη, δε λέει τίποτα στον προπονητή για τις δεξιότητες που οι παίκτες του πρέπει να μάθουν.

## **Η Νοημοσύνη ως Διεργασία**

Οι πρόσφατες μελέτες στο χώρο της γνωστικής ψυχολογίας με κύριο εκπρόσωπο τον Stenberg, έχουν δώσει έμφαση στις *διεργασίες* της σκέψης που μπορεί να είναι κοινές σε όλους τους ανθρώπους. *Πώς συλλέγουν και πώς χρησιμοποιούν οι άνθρωποι τις απαιτούμενες πληροφορίες, για να λύσουν προβλήματα και να συμπεριφέρονται λογικά;*

## **Η τριαρχική θεωρία της νοημοσύνης (Stenberg)**

Είναι μια προσέγγιση για την κατανόηση της νοημοσύνης που δίνει βαρύτητα στις γνωστικές διεργασίες και εδράζεται στη θεωρία της πνευματικής αυτοδιοίκησης - αυτοδιαχείρισης του ατόμου.

### ***Η πνευματική αυτοδιοίκηση του ατόμου***

Η θεωρία της πνευματικής αυτοδιαχείρισης του Sternberg ,υποστηρίζει ότι όπως σε κάθε μορφή διακυβέρνησης υπάρχει διάκριση των λειτουργιών σε νομοθετική, εκτελεστική και δικαστική, έτσι και στην πνευματική αυτοδιοίκηση του ατόμου, ο νους λειτουργεί είτε με νομοθετικό, είτε με εκτελεστικό, είτε με δικαστικό τρόπο σκέψης. Η νομοθετική λειτουργία του νου, συνίσταται στο να δημιουργεί, να σχεδιάζει, να φαντάζεται, να διαμορφώνει. Η εκτελεστική λειτουργία συνίσταται στο να εφαρμόζει και να δρα, ενώ η δικαστική στο να κρίνει, να εκτιμά, να συγκρίνει.

## **Τρόποι σκέψης των μαθητών**

### ***Ο νομοθετικός τρόπος σκέψης***

Ο νομοθετικός τρόπος σκέψης χαρακτηρίζει άτομα που τους αρέσει να δημιουργούν, να εφευρίσκουν, να κάνουν πράγματα με τον δικό τους τρόπο, θέτοντας τους δικούς τους κανόνες.

Βασίζονται στις δικές τους ιδέες και τρόπους δράσης και δεν τους αρέσουν οι εργασίες με προκαθορισμένη δομή.

### ***Ο εκτελεστικός τρόπος σκέψης***

Ο εκτελεστικός τρόπος σκέψης χαρακτηρίζει άτομα που τους αρέσει να ακολουθούν οδηγίες, να τους λένε τι θα κάνουν και να ασχολούνται με εργασίες που έχουν από πριν καθορισμένη δομή και τους αρέσει να ακολουθούν συγκεκριμένους κανόνες. Η συνεργασία τους με άτομα με νομοθετικό τρόπο σκέψης μπορεί να αποβεί πολύ αποδοτική, καθώς ο ένας συμπληρώνει τον άλλο, αφού οι μεν αρέσκονται να προτείνουν νέες ιδέες, οι δε να τις εκτελούν.

### ***Ο δικαστικός τρόπος σκέψης***

Ο δικαστικός τρόπος σκέψης χαρακτηρίζει άτομα που τους αρέσει να κρίνουν και να αποτιμούν ανθρώπους και πράγματα. Ασχολούνται με προβλήματα που τους δίνουν τη δυνατότητα να αναλύουν και να εκτιμούν κανόνες, ιδέες και διαδικασίες. Οι μαθητές με αυτό τον τρόπο σκέψης τείνουν να συγκρίνουν και να αξιολογούν αντιτιθέμενες ιδέες πριν πάρουν μια απόφαση. Τους αρέσουν οι εργασίες που περιλαμβάνουν αξιολόγηση

αντίθετων οπτικών γωνιών, ανάλυση και σύγκριση. Ο δικαστικός τρόπος σκέψης χαρακτηρίζει εν γένει άτομα με κριτική-αναλυτική σκέψη.

## **Πώς Μετράμε τη Νοημοσύνη;**

Οι Binet και Simon ήθελαν να μετρήσουν όχι μόνο τα σχολικά επιτεύγματα, αλλά και τη νοητική δεξιότητα που απαιτούνταν ώστε να πετύχουν οι μαθητές στο σχολείο. Αφού δοκίμασαν πολλά διαφορετικά τεστ και αφαίρεσαν τα θέματα εκείνα με τα οποία δε μπορούσαν να κάνουν διάκριση ανάμεσα στους επιτυχημένους και μη επιτυχημένους μαθητές, κατέληξαν τελικά σε 58 τεστ, αρκετά από τα οποία ήταν κατάλληλα για κάθε ηλικιακή ομάδα από 3 έως 13 ετών. Τα τεστ του Binet εισήχθησαν στις ΗΠΑ της Αμερικής και αναθεωρήθηκαν από το Πανεπιστήμιο του Stanford. Έτσι δημιουργήθηκε το νοητικό τεστ Stanford-Binet και προέκυψαν οι όροι:

**Νοητική ηλικία:** είναι ένας βαθμός με βάση τις ικανότητες που έχει το μέσο άτομο στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Για παράδειγμα: η νοητική ηλικία ενός παιδιού που κατάφερε να περάσει με επιτυχία τα τεστ στα οποία επιτύγχαναν τα περισσότερα παιδιά 6 ετών, ήταν 6, άσχετα από το αν η πραγματική ηλικία του παιδιού ήταν 4,6 ή 8 ετών.

**Νοητικό πηλίκο(NI):** είναι ο βαθμός που προκύπτει εάν συγκρίνουμε τη νοητική με τη χρονολογική ηλικία του ατόμου. Για τον υπολογισμό του NI, είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε τη νοητική ηλικία του ατόμου και την πραγματική του χρονολογική ηλικία. Ο τύπος για τον υπολογισμό του νοητικού πηλίκου είναι:

**ΝΟΗΤΙΚΟ ΠΗΛΙΚΟ= ΝΟΗΤΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ / ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ x 100**

**Αποκλίον NI:** είναι ένας αριθμός που δηλώνει ακριβώς πόσο πιο πάνω ή πιο κάτω από το μέσο όρο βρίσκεται ο βαθμός ενός ατόμου στο τεστ, σε σύγκριση με άλλα άτομα της ίδιας ηλικιακής ομάδας.

Το τεστ Stanford-Binet είναι ένα ατομικό τεστ νοημοσύνης. Οι ψυχολόγοι έχουν δημιουργήσει και ομαδικά τεστ που μπορούν να δοθούν σε ολόκληρες τάξεις ή σχολεία. Σε σύγκριση με ένα ατομικό τεστ, ένα ομαδικό τεστ είναι λιγότερο πιθανό να μας δώσει μια ακριβή εικόνα των ικανοτήτων του ατόμου. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικοί όσον αφορά στους βαθμούς του NI των μαθητών στα ομαδικά νοητικά τεστ.

## Από τη θεωρία στην πράξη

Ας υποθέσουμε ότι καλείστε να ερμηνεύσετε τα αποτελέσματα των Βαθμών του ΝΠ.

**Τι πρέπει να κάνετε:**

**A.** Ελέγξτε αν ο βαθμός βασίζεται σε ένα ατομικό ή σε ένα ομαδικό τεστ νοημοσύνης. Να είστε επιφυλακτικοί όσον αφορά στους βαθμούς των ομαδικών τεστ.

*Παραδείγματα*

1. Τα ατομικά τεστ περιλαμβάνουν Κλίμακες Νοημοσύνης, όπως Wechsler (WPPSI, WISC-III, WAIS-III, WAIS Συντομευμένο), το τεστ Stanford-Binet, τις Κλίμακες McCarthy για τις Ικανότητες των Παιδιών, την Ψυχο-Εκπαιδευτική Σειρά Woodcock-Johnson, τη Σειρά Αξιολόγησης Kaufman για Παιδιά, το Τεστ Νοημοσύνης για Εφήβους και Ενήλικες Kaufman (KAIT), και το Σύστημα Γνωστικής Αξιολόγησης Das-Naglieri.
2. Τα ομαδικά τεστ περιλαμβάνουν κλίμακες όπως το Τεστ Γνωστικών Ικανοτήτων (Cognitive Abilities Test) (CogAT – το πρώην Lorge-Thorndike Τεστ Νοημοσύνης), το τεστ Ανάλυσης του Μαθηματικού Δυναμικού, τα Τεστ Νοημοσύνης Kuhlman-Anderson, το Τεστ για τις Σχολικές Ικανότητες Otis-Lennon (το άλλοτε Τεστ Νοημοσύνης Otis-Lennon) και το τεστ που μετράει τις ικανότητες των μαθητών στο σχολείο και στο κολέγιο, το γνωστό μας SCAT (School and College Ability Tests).

**B.** Να θυμάστε ότι τα τεστ που μετράνε το ΝΠ αποτελούν απλώς εκτιμήσεις της γενικής ικανότητας των μαθητών για μάθηση.

*Παραδείγματα*

1. Αγνοήστε τις μικρές διαφορές στους βαθμούς των μαθητών σας.
2. Να έχετε στο μυαλό σας ότι ακόμα και οι βαθμοί ΝΠ ενός μαθητή σας μπορεί να αλλάξουν με το πέρασμα του χρόνου για διάφορους λόγους, όπως είναι, για παράδειγμα, το σφάλμα της μέτρησης.
3. Πρέπει να γνωρίζετε ότι ο συνολικός βαθμός είναι συνήθως ο μέσος όρος των βαθμών που έχει λάβει ένα άτομο σε διάφορα είδη ερωτήσεων. Ο βαθμός που κυμαίνεται στη μέση κλίμακα μπορεί να σημαίνει καλά (για παράδειγμα, στις λεκτικές ερωτήσεις) και όχι τόσο καλά σε κάποιους άλλους (για παράδειγμα, στις ποσοτικές ερωτήσεις).

*Γ. Να θυμάστε ότι οι βαθμοί του ΝΠ αντανακλούν τις προηγούμενες εμπειρίες του μαθητή και τα όσα έχει μάθει στο παρελθόν.*

*Παραδείγματα*

1. Να θεωρείτε αυτούς τους βαθμούς ως δείκτες πρόβλεψης των σχολικών ικανοτήτων του μαθητή, και όχι ως μετρήσεις των έμφυτων νοητικών του ικανοτήτων.
2. Εάν ένας μαθητής τα πηγαίνει καλά στην τάξη σας, μην αλλάζετε την γνώμη σας ή τις προσδοκίες που έχετε για αυτόν μόνο και μόνο επειδή ένας βαθμός του είναι χαμηλός.
3. Να είστε επιφυλακτικοί όσον αφορά στους βαθμούς του ΝΠ των μαθητών σας που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες ή εκείνων των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι η ίδια με την καθομιλούμενη. Ακόμα και οι βαθμοί στα τεστ που δεν επηρεάζονται από το πολιτισμικό πλαίσιο, είναι χαμηλότεροι για αυτούς τους μαθητές.

### **Νοημοσύνη: Θέμα Κληρονομικότητας ή Περιβάλλοντος;**

Σε κανέναν άλλο τομέα η διαμάχη ανάμεσα σε εκείνους που υποστηρίζουν ότι οι βιολογικοί παράγοντες είναι πιο ισχυροί από τους κοινωνικούς, και σε εκείνους που υποστηρίζουν το αντίθετο, δεν είναι τόσο έντονη όσο εκείνη σχετικά με τη νοημοσύνη. Θα πρέπει, άραγε, η νοημοσύνη να θεωρείτε ένα δυναμικό που ορίζεται από το γενετικό μας υλικό; Ή μήπως η νοημοσύνη αναφέρεται απλώς στο τρέχον επίπεδο της νοητικής λειτουργίας του ατόμου, όπως αυτό επηρεάζεται από τις εμπειρίες και την εκπαίδευση του; Πράγματι, είναι σχεδόν αδύνατο να ξεχωρίσουμε τη νοημοσύνη «των γονιδίων» από τη νοημοσύνη «των εμπειριών».

Σήμερα, οι περισσότεροι ψυχολόγοι πιστεύουν ότι οι διαφορές στη νοημοσύνη οφείλονται τόσο στην κληρονομικότητα όσο και στο περιβάλλον, και στην περίπτωση των παιδιών, η αναλογία ανάμεσα σε αυτούς τους δύο παράγοντες είναι σχεδόν η ίδια. «Τα γονίδια δε διαμορφώνουν τη συμπεριφορά. Αντίθετα, συμβάλλουν στην εδραίωση μιας σειράς πιθανών αντιδράσεων του ατόμου σε μια σειρά πιθανών εμπειριών που το περιβάλλον παρέχει στο άτομο».

## **Νοημοσύνη και Επίτευξη**

Μια ερώτηση που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι το κατά πόσο τα άτομα που έχουν υψηλό βαθμό σε κάποιο τεστ νοημοσύνης πετυχαίνουν τελικά στη ζωή τους περισσότερο από τα υπόλοιπα άτομα. Η απάντηση δεν είναι τόσο ξεκάθαρη. Οι βαθμοί του ΝΠ και η σχολική επίτευξη δε σχετίζονται ιδιαίτερα με το εισόδημα και την επιτυχία του ατόμου στη μετέπειτα ζωή του. Άλλοι παράγοντες, όπως τα κίνητρα, οι κοινωνικές δεξιότητες και η τύχη, μπορεί να παίζουν σημαντικό ρόλο (Goleman, 1995-Neisser κ.α., 1996-Stenberg & Wagner, 1993)

## **Πως μπορούμε να διδάξουμε αποτελεσματικά τους μαθητές χωρίς να τους κατατάξουμε σε τάξεις ανάλογα με την νοημοσύνη τους;**

### ***A. Διαφοροποιώντας τη Διδασκαλία***

- Να καθιερώσουμε ένα κανονικό και ένα πιο προχωρημένο μάθημα.
- Να προσφέρουμε στους μαθητές την ευκαιρία να επιλέξουν εύκολες ή δύσκολες εργασίες σε κάθε μάθημα.
- Να είναι υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές να ακολουθούν ένα κοινό βασικό πρόγραμμα μαθημάτων και, στη συνέχεια, να τους επιτρέπουμε να επιλέγουν την παρακολούθηση πιο προχωρημένων μαθημάτων.
- Ανάμεσα στα μαθήματα, να προσφέρουμε επιπλέον χρόνο έτσι ώστε οι μαθητές που δυσκολεύονται να μπορούν να λάβουν επιπλέον βοήθεια.
- Να παρέχουμε μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας πριν και μετά το σχολείο.
- Να δημιουργηθεί ένα κέντρο με τη συμμετοχή δασκάλων, γονιών και εθελοντών της κοινότητας για τη βοήθεια των μαθητών σχετικά με τις εργασίες που έχουν για το σπίτι.
- Αντί να απλουστεύουμε τις έννοιες, να διδάξουμε στους μαθητές μας τρόπους με τους οποίους μπορούν να αφομοιώσουν τη δύσκολη διδακτική ύλη (σχεδιαγράμματα, νοητικοί χάρτες).

### ***B. Αναγνωρίζοντας και τους άλλους παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση***

#### **Γνωστικό και Μαθησιακό Ύψος**

Υπάρχουν διαφορές που δεν έχουν ιδιαίτερη σχέση με τη νοημοσύνη των μαθητών, αλλά μπορούν να επηρεάσουν τη μάθησή τους στο σχολείο. Τέτοιες διαφορές εντοπίζονται στο γνωστικό και μαθησιακό ύψος καθώς και στις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών.



**Γνωστικό ύφος:** Οι διαφορετικοί τρόποι αντίληψης και οργάνωσης των πληροφοριών. Οι διαφορές στο γνωστικό ύφος έχουν σχέση με «τους χαρακτηριστικούς τρόπους αντίληψης, ανάκλησης πληροφοριών, σκέψης, επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν τον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών που το κάθε άτομο αναπτύσσει με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του» και όχι με βάση τη νοημοσύνη του.

Υπάρχουν 4 μορφές /τύποι γνωστικού ύφους:

α. **Εξάρτηση από το πεδίο:** το άτομο αντιλαμβάνεται τις καταστάσεις ως σύνολο.

β. **Ανεξαρτησία από το πεδίο:** το άτομο μπορεί να αντιλαμβάνεται και να αναλύει τα διαφορετικά μέρη που αποτελούν μια κατάσταση.

γ. **Παρορμητικός τύπος:** το άτομο αντιδρά πολύ γρήγορα, αλλά πολλές φορές λανθασμένα.

δ. **Στοχαστικός τύπος:** το άτομο αντιδρά πολύ αργά, προσεκτικά και με ακρίβεια.

**Μαθησιακό ύφος:** Οι χαρακτηριστικές προσεγγίσεις αναφορικά με τη μάθηση και τη μελέτη. Υπάρχουν δύο βασικές μορφές μαθησιακού ύφους:

α. **Η Προσέγγιση της σε βάθος επεξεργασίας των πληροφοριών** την οποία ακολουθούν τα άτομα που θεωρούν τις μαθησιακές δραστηριότητες ως το μέσο, που μπορεί να τα οδηγήσει στην κατανόηση ορισμένων βαθύτερων εννοιών και νοημάτων. Συνήθως μαθαίνουν για χάρη της μάθησης και δεν ενδιαφέρονται τόσο για την αξιολόγηση της επίδοσής τους.

β. **Προσέγγιση της επιφανειακής επεξεργασίας των πληροφοριών**, την οποία ακολουθούν τα άτομα που εστιάζουν την προσοχή τους στην απομνημόνευση της διδακτικής ύλης και όχι στην κατανόησή της. Το κίνητρο των μαθητών αυτών είναι συνήθως οι ανταμοιβές, οι βαθμοί, τα εξωτερικά κίνητρα και η επιθυμία τους να αξιολογούνται θετικά από τους άλλους.

### **B3. Μαθησιακές προτιμήσεις**

Οι Μαθησιακές προτιμήσεις στους τρόπους μελέτης και μάθησης που προτιμούν τα άτομα, όπως είναι η χρήση εικόνων αντί κειμένων, η συνεργασία με άλλα άτομα αντί της μοναχικής εργασίας, η μάθηση στο πλαίσιο μιας δομημένης ή μη δομημένης κατάστασης κ.α. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσφέρουν εναλλακτικές επιλογές στους μαθητές, έτσι ώστε η διαδικασία της μάθησης να προσαρμόζεται στις ατομικές τους προτιμήσεις. Υπάρχουν βέβαια επιφυλάξεις σχετικά με την προσαρμογή της διδασκαλίας ενός εκπαιδευτικού στους τρόπους μάθησης όλων των μαθητών του, διότι οι μαθητές μπορεί να μην είναι πάντα οι καλύτεροι κριτές του τρόπου με τον οποίο θα πρέπει να μαθαίνουν.

#### ΚΕΦ.4 ΟΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΑΓΚΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η ανάπτυξη όλων των ανθρώπων είναι παρόμοια σε πολλά σημεία αλλά δεν είναι πανομοιότυπη. Ακόμα και ανάμεσα στα άτομα της ίδιας οικογένειας, υπάρχουν έντονες αντιθέσεις στην εμφάνιση, στα ενδιαφέροντα, στις ικανότητες και στο χαρακτήρα, και αυτές οι διαφορές έχουν σημαντικές επιπτώσεις στη διαδικασία της διδασκαλίας. Κάθε παιδί έχει διαφορετικά ταλέντα, ικανότητες και περιορισμούς. Μ' αυτή την έννοια, όλα τα παιδιά είναι «ξεχωριστά». «**Ξεχωριστοί μαθητές**» είναι οι μαθητές που έχουν ικανότητες ή προβλήματα τόσο σημαντικά, ώστε να χρειάζονται ειδική εκπαίδευση ή άλλες υπηρεσίες προκειμένου να αξιοποιήσουν στο έπακρο το δυναμικό τους. Οι μαθητές αυτοί μπορεί να παρουσιάζουν διαταραχές μάθησης ή επικοινωνίας, συναισθηματικές ή συμπεριφοριστικές διαταραχές, διανοητική υστέρηση, σωματικές αναπηρίες, εξασθενημένη όραση ή δυσκολίες στην ακοή, αυτισμό, εγκεφαλικά τραύματα, ή έχουν ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα.

Πολλοί ερευνητές και εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί στο χαρακτηρισμό ενός μαθητή, διότι οι χαρακτηρισμοί πολλές φορές μπορούν να γίνουν «αυτοεκπληρούμενες προφητείες» κι έτσι οι καθηγητές, οι γονείς, οι συμμαθητές και οι ίδιοι οι μαθητές να εκλάβουν το χαρακτηρισμό του παιδιού ως στίγμα που δε μπορεί να αλλάξει. Υπάρχει όμως και η αντίθετη άποψη, εκείνων οι οποίοι πιστεύουν ότι, τουλάχιστον για τους μικρούς μαθητές, ο χαρακτηρισμός τους ως «ειδικών μαθητών» τους προστατεύει γιατί, αν οι συμμαθητές ξέρουν ότι ένα παιδί πάσχει από κάποια διαταραχή, θα είναι πιο πρόθυμοι να αποδεχθούν τη συμπεριφορά του. Σύμφωνα με την άποψη αυτών των ερευνητών, οι χαρακτηρισμοί ενδεχομένως στιγματίζουν αλλά και βοηθούν τους μαθητές. (Heward & Orlansky, 1992- Keorg & Mac MILLAN, 1996).

Τελικά ο χαρακτηρισμός των μαθητών αποτελεί ακόμα ένα αμφιλεγόμενο θέμα. Στο κοινωνικό πλαίσιο, πολλοί άνθρωποι αντιτίθενται σε χαρακτηρισμούς όπως «διανοητικά καθυστερημένος μαθητής», επειδή η περιγραφή ενός ατόμου με μία ή δύο λέξεις υποδηλώνει ότι η κατάσταση που περιγράφεται είναι η πιο σημαντική πλευρά του ατόμου, ενώ στην πραγματικότητα, το άτομο διαθέτει πολλές ικανότητες, και η εστίαση της προσοχής στην ανικανότητα του, δεν αποτελεί αντιπροσωπευτική παρουσίαση του. Η εναλλακτική επιλογή είναι η «γλώσσα που χρησιμοποιούμε να θέτει σε προτεραιότητα το άτομο» ώστε η έμφαση να δίνεται βασικά στο μαθητή, και όχι στις ειδικές προκλήσεις ή στα προβλήματα που αντιμετωπίζει.

*Παράδειγμα: Καλό είναι να λέμε:*  
Μαθητής με μαθησιακή διαταραχή.  
ΟΧΙ Μαθησιακά ανίκανος μαθητής.  
Μαθητές που λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση.  
ΟΧΙ Ειδικής εκπαίδευσης μαθητές.  
Ένα άτομο με επιληψία.  
ΟΧΙ Ένα επιληπτικό άτομο .  
Ένα παιδί με σωματική αναπηρία .  
ΟΧΙ Ένα ανάπηρο παιδί.

## **Διαφορά μεταξύ Ανικανότητας και Αναπηρίας**

Η διάκριση στη χρήση αυτών των εννοιών είναι ιδιαίτερα σημαντική.

**Η ανικανότητα** είναι ακριβώς αυτό που υποδηλώνει ο όρος - μια αδυναμία του ατόμου να κάνει κάτι συγκεκριμένο, όπως να δει ή να περπατήσει. Η **αναπηρία** είναι ένα "ελάττωμα" που εκδηλώνεται σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Ορισμένες ανικανότητες οδηγούν σε αναπηρία, αλλά όχι πάντα.

*Για παράδειγμα,* το να είναι ένα άτομο τυφλό (μια ανικανότητα της όρασης) είναι αναπηρία, εάν το άτομο θέλει να οδηγήσει ένα αυτοκίνητο. Όμως, η τύφλωση δεν είναι αναπηρία όταν το άτομο συνθέτει μουσική ή όταν μιλάει στο τηλέφωνο.

*Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή ώστε να μη 'δημιουργούμε' αναπηρίες για τους ανθρώπους με τον τρόπο με τον οποίο εμείς αντιδρούμε στις ανικανότητές τους.*

## **Οι μαθησιακές διαταραχές**

Σύμφωνα με τους περισσότερους ορισμούς, οι μαθητές με μαθησιακές διαταραχές διαθέτουν νοημοσύνη που κυμαίνεται τουλάχιστον στο επίπεδο του μέσου όρου, αλλά παρουσιάζουν σημαντικά μαθησιακά προβλήματα, και η επίδοσή τους είναι σημαντικά χαμηλότερη από την αναμενόμενη. Στην διάρκεια της ιστορικής εξέλιξης του επιστημονικού χώρου των μαθησιακών δυσκολιών αναπτύχθηκαν πολλοί ορισμοί, οι οποίοι βρίσκονται σε συνεχή κριτική ανάλυση και προσαρμογή. Ο ευρύτερα αποδεκτός ορισμός είναι αυτός που δόθηκε από τον Hammill το 1990: *οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας.*

Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του

κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής.

Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων. Από τη μελέτη του ορισμού προκύπτει ότι:

- Οι μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με μια σειρά από δυσκολίες και χαρακτηριστικά που δεν είναι κοινά σε όλο τον πληθυσμό. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη δυσκολία πρότασης διδακτικής παρέμβασης κατάλληλης για όλους τους μαθητές αυτής της ομάδας.
- Οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν οργανική αιτιολογία που έχει σχέση με δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος και άρα αποκλείεται η δημιουργία τους μετά την είσοδο του μαθητή στο σχολείο και εξαιτίας της διδασκαλίας.
- Οι μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιούνται από άλλες καταστάσεις μειονεξίας, όπως οι αισθητηριακές βλάβες ή η νοητική υστέρηση.
- Οι μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από μια απρόσμενη απόκλιση μεταξύ του γνωστικού δυναμικού και της σχολικής επίδοσης.

Με βάση τον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών έμμεσα καθορίζεται και ο τρόπος αξιολόγησης και διάγνωσης τους. Έτσι το κυριότερο διαγνωστικό κριτήριο για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι η απόκλιση μεταξύ του νοητικού δυναμικού και της σχολικής επίδοσης. Αν και η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών συνεχίζει μέχρι σήμερα να γίνεται με την παραπάνω λογική, αρκετοί ερευνητές έχουν αρχίσει να αμφισβητούν πως η απόκλιση αυτή είναι το μοναδικό ή και το πιο ασφαλές κριτήριο διάγνωσης (Vaughn & Fuchs, 2003). Τα προβλήματα εντοπίζονται κυρίως:

1. Στον τρόπο μέτρησης της νοημοσύνης με τις σχετικές δοκιμασίες.
2. Στον τύπο νοημοσύνης που αξιολογείται.
3. Στον τρόπο αξιολόγησης της μαθησιακής ικανότητας.
4. Στον τρόπο υπολογισμού της απόκλισης και του εντοπισμού του κρίσιμου μεγέθους της που θα είναι απαραίτητο για διάγνωση.
5. Στη βασική υπόθεση ότι η νοημοσύνη σχετίζεται ευθέως με τη σχολική επίδοση.

## **Χαρακτηριστικά των Μαθητών με μαθησιακές διαταραχές**

Οι μαθητές με μαθησιακές διαταραχές δεν είναι όλοι ίδιοι. Τα πιο συνηθισμένα χαρακτηριστικά αυτών των ατόμων είναι οι συγκεκριμένες δυσκολίες σ' έναν ή περισσότερους μαθησιακούς τομείς, ο κακός συντονισμός, τα προβλήματα προσοχής, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα, τα προβλήματα οργάνωσης και ερμηνείας των οπτικών και ακουστικών πληροφοριών, οι διαταραχές της σκέψης, της μνήμης, της ομιλίας και της ακοής, και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη δημιουργία και τη διατήρηση των φιλικών τους σχέσεων (Hallahan & Kauffman, 2003, Hunt & Marshall, 2002). Όπως φαίνεται, πολλοί μαθητές με άλλες διαταραχές (όπως είναι η διαταραχή της ελλειμματικής προσοχής) και πολλοί φυσιολογικοί μαθητές μπορεί να έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Για να κάνουμε την κατάσταση ακόμα πιο πολύπλοκη, δεν έχουν όλοι οι μαθητές με μαθησιακές διαταραχές αυτά τα χαρακτηριστικά, και λίγοι είναι αυτοί που τα εμφανίζουν όλα. Ένας μαθητής μπορεί να είναι τρία χρόνια πίσω στο μάθημα της ανάγνωσης αλλά στα μαθηματικά να είναι ένα επίπεδο πιο πάνω από την τάξη του, ενώ κάποιος άλλος μπορεί να έχει τις αντίθετες δυνατότητες και αδυναμίες και ένας τρίτος μπορεί να αντιμετωπίζει πρόβλημα με την οργάνωση και τη μελέτη, ένα πρόβλημα που επηρεάζει σχεδόν όλα τα μαθήματα.

Οι περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές διαταραχές δυσκολεύονται στην ανάγνωση. Οι δυσκολίες αυτές φαίνεται να οφείλονται σε προβλήματα συνδυασμού των φωνημάτων και των γραμμάτων που αποτελούν τις λέξεις, προβλήματα που δυσκολεύουν το παιδί και στην ορθογραφία. Τα μαθηματικά, τόσο ο υπολογισμός, όσο και η επίλυση των προβλημάτων, είναι το δεύτερο πιο συνηθισμένο μάθημα στο οποίο παρουσιάζουν πρόβλημα οι μαθητές με μαθησιακές διαταραχές. Ο γραφικός χαρακτήρας των μαθητών αυτών είναι δυσανάγνωστος και η ομιλία τους διστακτική.

Οι μαθητές με μαθησιακές διαταραχές συχνά δεν προσεγγίζουν τις σχολικές εργασίες με αποτελεσματικό τρόπο. Δεν ξέρουν πώς να εστιάσουν στις σχετικές πληροφορίες, να οργανωθούν, να εφαρμόσουν τις στρατηγικές μάθησης και τις δεξιότητες μελέτης, να τακτοποιήσουν τις στρατηγικές τους, εάν αυτές δεν είναι αποτελεσματικές, ή να αξιολογήσουν τη μάθησή τους. Έχουν την τάση να είναι παθητικοί μαθητές και αυτό συμβαίνει εν μέρει επειδή δεν ξέρουν πώς να μάθουν. Το να δουλεύουν μόνοι τους είναι ιδιαίτερα κοπιαστικό γι' αυτούς και έτσι, πολλές φορές, οι εργασίες τους για το σπίτι μένουν ανολοκλήρωτες.

Η έγκαιρη διάγνωση είναι ιδιαίτερα σημαντική έτσι ώστε οι μαθητές με μαθησιακές διαταραχές να μην απογοητευτούν και αποθαρρυνθούν. Οι ίδιοι οι μαθητές δε γνωρίζουν τους λόγους για τους οποίους δυσκολεύονται στα μαθήματά τους και έτσι μπορεί αν γίνουν θύματα της **επίκτητης ηττοπάθειας** (learned helplessness). Η κατάσταση αυτή παρατηρήθηκε για πρώτη φορά στα πειράματα μάθησης με πειραματόζωα. Στο πλαίσιο των πειραμάτων, τα πειραματόζωα αρχικά υπόκειντο σε τιμωρίες (ηλεκτροσόκ) που δεν μπορούσαν να ελέγξουν. Αργότερα, όταν οι συνθήκες του πειράματος άλλαζαν, και τα πειραματόζωα μπορούσαν να διαφύγουν από το ηλεκτροσόκ ή να κλείσουν το μηχανισμό, εκείνα δεν έμπαιναν καν στον κόπο να δοκιμάζουν. Είχαν μάθει να είναι αβοήθητα θύματα.

Οι μαθητές με μαθησιακές διαταραχές, μπορεί και αυτοί να πιστεύουν ότι δεν μπορεί να ελέγξουν ή να βελτιώσουν τη μάθησή τους. Πρόκειται για μια πολύ ισχυρή πεποίθηση. Οι μαθητές αυτοί δεν προσπαθούν να βελτιώσουν τη μάθησή τους και έτσι παραμένουν παθητικοί και αβοήθητοι. Μπορεί επίσης να προσπαθήσουν να αντισταθμίζουν τα προβλήματά τους και στην προσπάθειά τους αυτή να αποκτήσουν άσχημες μαθησιακές συνήθειες, ή μπορεί να αρχίσουν να αποφεύγουν τα συγκεκριμένα μαθήματα από φόβο μήπως δεν μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις. Για να εμποδίσει την εμφάνιση όλων αυτών των προβλημάτων, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παραπέμψει τους συγκεκριμένους μαθητές στους ειδικούς, όσο το δυνατό πιο νωρίς.

### **Από τη θεωρία στην πράξη**

*Μήπως κάποιος από τους μαθητές σας εμφανίζει αυτά τα σημάδια; Θα μπορούσαν να είναι ενδείξεις μαθησιακών διαταραχών.*

#### **Άσχημες Συνήθειες Ανάγνωσης**

Χάνει συχνά το σημείο που πρέπει να διαβάσει.

Κουνάει το κεφάλι του από τη μια πλευρά στην άλλη.

Εκφράζει την ανασφάλειά του κλαίγονται ή αρνούμενος να διαβάσει.

Προτιμάει να διαβάζει έχοντας το βιβλίο στο ύψος του προσώπου του.

Δείχνει να βρίσκεται σε ένταση, ενώ διαβάζει. Ανεβάζει τον τόνο της φωνής του, δαγκώνει τα χείλη του, κινείται νευρικά.

#### **Λάθη Ανάγνωσης των Λέξεων**

Παραλείπει μια λέξη (π.χ. αντί να διαβάσει «Ήρθε στο πάρκο», διαβάζει «Ήρθε πάρκο»).

Προσθέτει μια λέξη (π.χ. «Ήρθε στο [πανέμορφο] πάρκο»).

Αντικαθιστά μια λέξη με μια άλλη (π.χ. «Ήρθε στο *πάρκινγκ*»).

Αντιστρέφει τα γράμματα ή τις λέξεις (π.χ. διαβάζει τη λέξη *μέρα* ως *ρέμα*).

Προφέρει λάθος τις λέξεις (π.χ. *γέρος*, *γερός*).

Αλλάζει τη σειρά των γραμμάτων ή των λέξεων (π.χ., η πρόταση «Ο σκύλος έφαγε γρήγορα», διαβάζεται «Ο σκύλος γρήγορα έφαγε»).

Δεν προσπαθεί να διαβάσει μια άγνωστη λέξη «χωρίζοντάς» τη σε οικείες συλλαβές.

Διαβάζει αργά και δύσκολα, λιγότερες από 20 με 30 λέξεις το λεπτό.

### **Λάθη Κατανόησης Κειμένου**

Δε θυμάται βασικά γεγονότα (π.χ. δεν μπορεί να απαντήσει σε ερωτήσεις που αναφέρονται άμεσα στο κείμενο).

Δε θυμάται τη σειρά (π.χ. δεν μπορεί να εξηγήσει τη σειρά των γεγονότων σε μια ιστορία).

Δε θυμάται το κύριο θέμα (π.χ. δεν μπορεί να βρει την κεντρική ιδέα του κειμένου).

## **Μαθητές με Διαταραχές της Επικοινωνίας**

Στις ηλικίες 6 έως 11 ετών, οι μαθητές με διαταραχές της επικοινωνίας αποτελούν τη δεύτερη μεγαλύτερη ομάδα μαθητών που λαμβάνουν τις υπηρεσίες της ειδικής εκπαίδευσης. Κάποια παιδιά ενδέχεται να δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα, είτε λόγω προβλημάτων ακοής, είτε λόγω λανθασμένης χρήσης της γλώσσας από τους γονείς, είτε εξαιτίας συναισθηματικών ή άλλων προβλημάτων που τα εμποδίζουν να παρακολουθήσουν και να αντιληφθούν σωστά τα γλωσσικά ερεθίσματα.

Οι μαθητές που δεν μπορούν να παραγάγουν σωστούς ήχους για να μιλήσουν, θεωρείται ότι παρουσιάζουν κάποια **διαταραχή του λόγου**. Περίπου το 5% των παιδιών της σχολικής ηλικίας παρουσιάζει κάποια μορφή διαταραχής του λόγου. Τα προβλήματα άρθρωσης και ο τραυλισμός είναι τα δύο πιο συνηθισμένα προβλήματα.

### **Οι διαταραχές του λόγου**

Οι Διαταραχές του Λόγου περιλαμβάνουν: την διαταραχή στην άρθρωση, τον τραυλισμό και τα φωνητικά προβλήματα.

**Διαταραχή στην άρθρωση** είναι η περίπτωση όπου το παιδί αντικαθιστά φθόγγους, παραποιεί, προσθέτει ή παραλείπει ήχους π.χ. το θ αντί για σ, «κυια» αντί για «κυρία» κ.λπ. Αυτό είναι φυσιολογικό μέχρι την ηλικία των 6 ή 8 ετών, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να οφείλεται και σε τοπικό γλωσσικό ιδίωμα. Ο **τραυλισμός** είναι

ένα φαινόμενο που δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως από πού προέρχεται αλλά θα πρέπει να γίνεται έγκαιρη παρέμβαση για την εξάλειψή του. Τα **φωνητικά προβλήματα** αναφέρονται στην αυξομείωση της έντασης, τη μονότονη ομιλία και έλλειψη εκφραστικότητας της φωνής.

Οι **Γλωσσικές Διαταραχές** αναφέρονται σε μία κατηγορία μαθητών που δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν σωστά τη γλώσσα, χρησιμοποιώντας πολύ μικρό λεξιλόγιο ή μικρές προτάσεις και που κάποιες φορές εκφράζονται μόνο με χειρονομίες. Αυτό δεν οφείλεται σε γλωσσική διαφορά, αλλά είναι ένα πρόβλημα που θα πρέπει να παραπέμπεται σε ειδικό, ενώ ταυτόχρονα ο δάσκαλος με τη στάση του μπορεί να βοηθήσει σημαντικά αυτά τα παιδιά.

### **Από τη θεωρία στην πράξη**

#### ***Οδηγίες για την Ενίσχυση της Γλωσσικής Ανάπτυξης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.***

- Να μιλάτε για πράγματα που ενδιαφέρουν τα παιδιά.
- Αφήστε τα παιδιά να σας καθοδηγήσουν. Ανταποκριθείτε στις εισαγωγές και τα σχόλιά τους.
- Μην κάνετε πολλές ερωτήσεις. Εάν πρέπει, κάντε ερωτήσεις όπως *πώς..., γιατί..., και τι συνέβη...,* που οδηγούν σε μακροσκελείς επεξηγηματικές απαντήσεις.
- Ενθαρρύνετε τα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις. Να απαντάτε σ' αυτές ανοιχτά και με ειλικρίνεια. Εάν δε θέλετε να απαντήσετε σε μια ερώτηση, πείτε τους ότι δε θέλετε να απαντήσετε και εξηγήστε το λόγο. *(Δε νομίζω ότι θέλω να απαντήσω. Η ερώτηση αυτή είναι πολύ προσωπική).*
- Να έχετε ένα ευχάριστο τόνο στη φωνή σας. Δεν χρειάζεται να είστε κωμικός, αλλά μπορείτε να είστε ευχάριστος και να έχετε χιούμορ.
- Μην είστε επικριτικοί ή μην κοροϊδεύετε τη γλώσσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά. Εάν είστε υπερβολικά επικριτικοί όσον αφορά στη γλώσσα των παιδιών ή όταν προσπαθείτε να αντιληφθείτε και να διορθώσετε όλα τα λάθη τους, τότε εκείνα μπορεί να σταματήσουν να σας μιλούν.
- Δώστε τους αρκετό χρόνο για να απαντήσουν στις ερωτήσεις σας.
- Να φέρεστε στα παιδιά με ευγένεια και να μην διακόπτετε όταν μιλούν.



- Συμπεριλάβετε τα παιδιά στις συζητήσεις σας με τις οικογένειές τους και σε εκείνες που αφορούν τα όσα γίνονται στην τάξη σας. Ενθαρρύνετε τη συμμετοχή τους και ακούστε τις ιδέες τους.
- Να αποδέχεστε τα παιδιά και τη γλώσσα τους. Η σχέση που βασίζεται στην αποδοχή μπορεί να διαρκέσει πολύ καιρό.
- Δώστε στα παιδιά ευκαιρίες να χρησιμοποιούν τη γλώσσα και να επωφεληθούν απ' αυτή και τους στόχους τους.

## **Μαθητές με Συναισθηματικές ή Συμπεριφορικές Διαταραχές**

Οι μαθητές με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές μπορεί να είναι η πιο δύσκολη κατηγορία μαθητών για να διδάξει κανείς σε μια κανονική τάξη και πηγή προβληματισμών για πολλούς υποψήφιους εκπαιδευτικούς (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Η συμπεριφορά αποτελεί πρόβλημα όταν παρεκκλίνει πολύ από εκείνη τη μορφή συμπεριφοράς που θεωρείται κατάλληλη για την ηλικιακή ομάδα του παιδιού, ώστε να επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξή του και /ή τη ζωή των άλλων. Προφανώς, η παρέκκλιση συνιστά μια διαφορά από κάποιο πρότυπο και πρότυπα της συμπεριφοράς δεν είναι ίδια για όλες τις καταστάσεις, τις ηλικιακές ομάδες, τις κουλτούρες και τις ιστορικές περιόδους. Για παράδειγμα, η μορφή συμπεριφοράς των φιλάθλων μιας ποδοσφαιρικής ομάδας που ανεβάζει το ηθικό της ομάδας, μπορεί να θεωρηθεί μια μορφή συμπεριφοράς διατάραξης της ησυχίας σ' ένα εστιατόριο ή σε μια τράπεζα. Επιπλέον, η παρέκκλιση πρέπει να είναι κάτι περισσότερο από μια προσωρινή αντίδραση σε κάποιο στρεσογόνο γεγονός. Πρέπει να είναι σταθερή μέσα στο χρόνο και σε διαφορετικές καταστάσεις. Οι Quay και Peterson περιγράφουν έξι διαστάσεις των συναισθηματικών/ συμπεριφορικών διαταραχών.

**A. Τα παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές της διαγωγής (conduct disorders)** είναι επιθετικά, εκδηλώνουν μανία καταστροφής, είναι ανυπάκουα, μη συνεργάσιμα, επίμονα και διαταράσσουν τη ζωή των άλλων. Οι ενήλικοι του περιβάλλοντός τους τα διορθώνουν και τα τιμωρούν για την ίδια άσχημη συμπεριφορά αμέτρητες φορές. Τα παιδιά που εμφανίζουν κάποια διαταραχή της διαγωγής, πολλές φορές δεν απολαμβάνουν τη συμπάθεια όχι μόνο των ενηλίκων αλλά και των άλλων παιδιών με τα οποία έρχονται σε επαφή. Οι πιο επιτυχημένες στρατηγικές που μπορούμε να εφαρμόσουμε για να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά, είναι οι προσεγγίσεις της διαχείρισης της συμπεριφοράς. Οι μαθητές αυτοί χρειάζονται πολύ σαφείς κανόνες και, όταν τους παραβαίνουν, πρέπει να υφίστανται τις ανάλογες συνέπειες. Το μέλλον δεν είναι ποτέ ευοίωνο για εκείνους τους

μαθητές που δεν έχουν μάθει να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους και που βιώνουν τη μια αποτυχία μετά την άλλη στο σχολείο. Η τακτική του να περιμένουμε να ξεπεράσουν οι μαθητές το πρόβλημα, καθώς μεγαλώνουν, σπάνια είναι αποτελεσματική (Theodore, Bray, Kehle & Jenson, 2001).

**Β. Τα παιδιά που πάσχουν από τη διαταραχή του άγχους και της απόσυρσης** (anxiety- withdrawal disorder) είναι υπερβολικά αγχωμένα, απομονωμένα, ντροπαλά, μελαγχολικά και υπερευαίσθητα, κλαίνε εύκολα και έχουν πολύ χαμηλή αυτοπεποίθηση. Τα παιδιά αυτά διαθέτουν ελάχιστες κοινωνικές δεξιότητες και, κατά συνέπεια, ελάχιστους φίλους. Η πιο αποτελεσματική προσέγγιση για να βοηθήσουμε τα παιδιά αυτά, φαίνεται να είναι η άμεση διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων (Cohen, 1999, Gresham, 1981).

**Γ. Τα παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές ανωριμότητας με προβλήματα προσοχής** (attentional problems immaturity). Τα χαρακτηριστικά αυτής της κατάστασης περιλαμβάνουν την προσοχή μικρής εμβέλειας, τη συχνή ονειροπόληση κατά τη διάρκεια της ημέρας, τις λιγότερες πρωτοβουλίες, την ακαταστασία και τον ανεπαρκή συντονισμό. Εάν ένας ανώριμος μαθητής δε βρίσκεται πολύ πίσω από τους άλλους μαθητές μέσα στη τάξη, τότε μπορεί να ανταποκριθεί καλά στις στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς. Όμως, αν αυτές οι μέθοδοι δεν έχουν αποτέλεσμα ή αν το πρόβλημα είναι σοβαρό, τότε θα πρέπει να συμβουλευτείτε το σχολικό ψυχολόγο, το σύμβουλο καθοδήγησης ή κάποιον άλλον επαγγελματία της ψυχικής υγείας.

**Δ. Τα παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές της κινητικής υπερβολής** (motor excess). Οι μαθητές που ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία είναι αεικίνητοι και βρίσκονται συνεχώς σε υπερένταση. Φαίνεται να μην μπορούν να μείνουν ακίνητοι σε μια θέση ή να σταματήσουν να μιλούν. Μπορείτε να δείτε ότι τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν πολλά χαρακτηριστικά της διαταραχής της ελλειμματικής προσοχής με Υπερκινητικότητα (attention deficit disorder with hyperactivity).

**Ε. Τα παιδιά που παρουσιάζουν κοινωνικοποιημένη επιθετικότητα** (socialized aggression). Οι μαθητές που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία είναι συχνά μέλη συμμοριών. Μπορεί να κλέβουν ή να καταστρέφουν περιουσίες, επειδή αυτό επιβάλλει η κουλτούρα των συνομηλίκων στην οποία ανήκουν.

Τέλος, ορισμένοι μαθητές εκδηλώνουν *ψυχωτική συμπεριφορά* (psychotic behavior). Δεν είναι εύκολο να συνεργαστείτε με κάποιους απ' αυτούς τους μαθητές. Η συμπεριφορά τους μπορεί να είναι παράξενη, και μπορεί να εκφράζουν εξεζητημένες ιδέες. Αυτές οι έξι κατηγορίες διαταραχών είναι πολύ γενικές. Εάν ανησυχείτε για τη

συμπεριφορά που εκδηλώνει κάποιος μαθητής σας, το καλύτερο που μπορείτε να κάνετε είναι να συμβουλευτείτε το σχολικό/εκπαιδευτικό ψυχολόγο ή το σύμβουλο καθοδήγησης.

## **Από τη θεωρία στην πράξη**

### ***Επιβάλλοντας Μέτρα Πειθαρχίας στους Μαθητές με Συναισθηματικές Διαταραχές***

**A.** Να είστε προσεκτικοί ώστε να μην παραβιάζετε τα δικαιώματα δίκαιης «κρίσης» των μαθητών – οι μαθητές και οι γονείς πρέπει να γνωρίζουν ποιες είναι οι αναμενόμενες μορφές συμπεριφοράς και οι συνέπειες της κακής συμπεριφοράς.

#### *Παραδείγματα*

1. Δώστε στους μαθητές σαφείς γραπτές οδηγίες σχετικά με το ποιες είναι οι προσδοκίες σας.
2. Ζητήστε από τους γονείς και τους μαθητές να υπογράψουν ένα αντίγραφο των κανονισμών της τάξης.
3. Αναρτήστε τους κανόνες και τις συνέπειες της παράβασης τους στην τάξη και συμπεριλάβετε τους στην ιστοσελίδα της τάξης στο διαδίκτυο.

**B.** Να είστε ιδιαίτερα προσεκτικοί όσον αφορά στις αυστηρές ποινές που κρατούν τους μαθητές για πολύ καιρό μακριά από την τάξη, γιατί οι ποινές αυτές αποτελούν μια αλλαγή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ακολουθεί το παιδί και δημιουργούν πρόσθετα προβλήματα.

**Γ.** Οι ποινές/συνέπειες των μαθητών με σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα πρέπει να εξυπηρετούν ένα σαφή εκπαιδευτικό σκοπό.

#### *Παραδείγματα*

- Αιτιολογήστε την ποινή με τέτοιον τρόπο ώστε οι πράξεις να συνδέονται με τη μάθηση του μαθητή ή με τη μάθηση των άλλων μαθητών μέσα στην τάξη.
- Να χρησιμοποιείτε γραπτά συμβόλαια συμπεριφοράς που να περιλαμβάνουν μια αιτιολογία.

**Δ.** Βεβαιωθείτε ότι τόσο ο κανόνας όσο και η ποινή βασίζονται στη λογική.

### *Παραδείγματα*

- Λάβετε υπόψη σας την ηλικία και τη σωματική κατάσταση του μαθητή
- Η τιμωρία αρμόζει στην παράβαση και στον τρόπο με το οποίο αντιμετωπίζονται οι άλλοι μαθητές μέσα στην τάξη;
- Οι άλλοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν παρόμοιες καταστάσεις με τον ίδιο τρόπο;
- Αρχικά, εφαρμόστε λιγότερο αυστηρές τιμωρίες. Να έχετε υπομονή. Προχωρήστε σε πιο αυστηρές ενέργειες μόνο όταν οι πιο επιεικείς δεν αποφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

**Ε.** Να τηρείτε λεπτομερή αρχεία και να δουλεύετε σε συνεργασία με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, ώστε όλοι να ενημερώνονται για την κατάσταση.

### *Παραδείγματα*

1. Να καταγράφετε τις ποινές όλων των μαθητών σε ένα ημερολόγιο ή αρχείο. Καταγράψτε τους παράγοντες που επέβαλαν την τιμωρία, τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν, τη διάρκεια της τιμωρίας, τα αποτελέσματα, τις τυχόν τροποποιήσεις της τιμωρίας, και τα νέα αποτελέσματα.
2. Να σημειώνετε τις συναντήσεις που έχετε με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης, και το διευθυντή του σχολείου.
3. Πραγματοποιήστε οποιεσδήποτε αλλαγές σχετικά με τα προγράμματα διαχείρισης, σε συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών και τους άλλους εκπαιδευτικούς.

**ΣΤ. Πάντα να χρησιμοποιείτε τα θετικά αποτελέσματα σε συνδυασμό με τα αρνητικά**

### *Παραδείγματα*

- Εάν οι μαθητές χάσουν βαθμούς επειδή έχουν παραβεί κάποιον κανόνα, δώστε τους την ευκαιρία να ξανακερδίσουν τους χαμένους τους βαθμούς με τη θετική συμπεριφορά τους
- Να αναγνωρίζετε τα γνήσια επιτεύγματα και τα μικρά βήματα προόδου των μαθητών σας .

## **Μαθητές με Υπερκινητικότητα και Διαταραχές της Προσοχής**

Ο όρος αυτός είναι καινούριος, δεν υπήρχαν παιδιά με Υπερκινητικότητα πριν από 50 ή 60 χρόνια. Σήμερα ο όρος χρησιμοποιείται πολύ συχνά και σε πολλές περιπτώσεις. Στην πραγματικότητα, η Υπερκινητικότητα δεν είναι μια συγκεκριμένη κατάσταση αλλά ένα «σύνολο συμπεριφορών», όπως η υπερβολική νευρική και η αδυναμία του ατόμου να διατηρεί την προσοχή του για πολύ ώρα (ποιοτικά και ποσοτικά διαφορετικές από εκείνες που εκδηλώνουν τα παιδιά της ίδιας διανοητικής ηλικίας, του ίδιου φύλου και τις ίδιας κοινωνικό-οικονομικής κατάστασης.).

Τα παιδιά με ADHD δεν είναι μόνο σωματικά πιο δραστήρια και αφηρημένα από τα άλλα παιδιά. Δυσκολεύονται, επίσης, να αντιδράσουν με τον κατάλληλο τρόπο και να εργαστούν σταθερά και συστηματικά προς την επίτευξη στόχων (ακόμα και των στόχων που θέτουν τα ίδια για τον εαυτό τους) και μπορεί να δυσκολεύονται να ελέγξουν τη δεδομένη μορφή συμπεριφοράς, ακόμα και για ένα σύντομο χρονικό διάστημα. Οι προβληματικές μορφές συμπεριφοράς είναι έκδηλες σε όλες τις περιπτώσεις και με όλους τους δασκάλους.

Με μια γενική εκτίμηση, τα παιδιά αυτά αποτελούν το 3-5% του συνολικού πληθυσμού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αν και πριν μερικά χρόνια, οι ψυχολόγοι πίστευαν ότι τα συμπτώματα ADHD υποχωρούσαν κατά την εφηβεία, σήμερα θεωρούν ότι οι αλλαγές και οι απαιτήσεις της εφηβικής ηλικίας μπορεί να αποτελούν μια ιδιαίτερα δύσκολη περίοδο για τα παιδιά με ADHD.

### **Από τη θεωρία στην πράξη**

*Ενδείξεις της ADHD: Διαταραχή της Ελλειμματικής Προσοχής με Υπερκινητικότητα.*

Μήπως κάποιος από τους μαθητές σας εμφανίζει τα ακόλουθα σημάδια; Θα μπορούσαν να είναι ενδείξεις της ADHD.

#### **Προβλήματα αδυναμίας συγκέντρωσης**

- Δεν προσέχει τις λεπτομέρειες και κάνει λάθη από απροσεξία.
- Δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του στις εργασίες που του ανατίθενται και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.
- Δεν φαίνεται να σας ακούει, όταν απευθύνεστε σε αυτό.
- Δεν ακολουθεί τις οδηγίες και δεν ολοκληρώνει τις σχολικές εργασίες (όχι επειδή αντιδρά σε αυτές ή επειδή δεν τις καταλαβαίνει).
- Δυσκολεύεται στην οργάνωση των εργασιών ή των δραστηριοτήτων.

- Αποφεύγει, απεχθάνεται ή διστάζει να ασχοληθεί με εργασίες που απαιτούν συνεχή διανοητική προσπάθεια (όπως οι εργασίες στο σχολείο ή στο σπίτι).
- Χάνει αντικείμενα που είναι απαραίτητα για την πραγματοποίηση εργασιών ή δραστηριοτήτων.
- Η προσοχή του διασπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα.
- Ξεχνάει πράγματα στις καθημερινές του δραστηριότητες.

### **Προβλήματα με τον Έλεγχο των Παρορμήσεων**

- Απαντάει πριν ολοκληρωθούν οι ερωτήσεις.
- Δυσκολεύεται να περιμένει την σειρά του.
- Διακόπτει ή παρεμβαίνει στις συζητήσεις ή στα παιχνίδια των άλλων.

### **Υπερκινητικότητα**

- Κουνάει νευρικά τα χέρια ή τα πόδια του ή στριφογυρίζει στην καρέκλα του.
- Σηκώνεται από το κάθισμα του σε περιπτώσεις στις οποίες πρέπει να παραμείνει σε αυτό.
- Περιφέρεται ή σκαρφαλώνει συνέχεια, σε ακατάλληλες περιπτώσεις (στους εφήβους αυτή η συμπεριφορά μπορεί να περιορίζεται σε υποκειμενικά αισθήματα ανυπομονησίας).
- Δυσκολεύεται να παίζει ή να συμμετάσχει ήσυχα σε δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο του.
- Μιλάει συνέχεια.
- Λειτουργεί σαν να «έχει μέσα του μια μηχανή» και δεν μπορεί να μείνει ακίνητο.

## **Υποστήριξη και Διδασκαλία των μαθητών με ADHD**

Κάποιες έρευνες δείχνουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών με ADHD μπορεί να αντιμετωπιστεί πιο εύκολα ,όταν ακολουθείται μια ιατροφαρμακευτική αγωγή. Όμως, σε πολλές περιπτώσεις, τα φάρμακα προκαλούν παρενέργειες, όπως αύξηση του καρδιακού ρυθμού και της πίεσης του αίματος, αλλαγή του ρυθμού ανάπτυξης, αϋπνία, απώλεια βάρους και ναυτία. Επιπλέον, γνωρίζουμε ελάχιστα για τις μακροπρόθεσμες επιδράσεις της φαρμακευτικής θεραπείας. Από την άλλη, δεν υπάρχουν στοιχεία που να δείχνουν ότι τα φάρμακα συμβάλλουν στη βελτίωση της μάθησης ή των σχέσεων του παιδιού με τους συνομηλίκους του, δύο τομείς στους οποίους τα παιδιά με ADHD παρουσιάζουν μεγάλα προβλήματα.

Ανεξάρτητα από τη φαρμακευτική αγωγή, οι μαθητές χρειάζονται ειδική βοήθεια στη διαδικασία της μάθησης. Οι μακροσκελείς εργασίες, φαίνονται ιδιαίτερα δύσκολες στους μαθητές με ADHD. Στους μαθητές αυτούς πρέπει να ανατίθενται όσο το δυνατόν λιγότερες εργασίες στις οποίες περιγράφεται με σαφήνεια ο τρόπος ολοκλήρωσης της προσπάθειάς τους.

Ο David Nylund (2000) περιγράφει αυτό το είδος θεραπείας που συμβάλλει σημαντικά στο έργο των δασκάλων. Αντί να προσπαθήσουμε να θεραπεύσουμε το "προβληματικό" παιδί, η πρόταση του Nylund είναι να χρησιμοποιήσουμε τις δυνατότητες του παιδιού για να υπερνικήσουμε τα προβλήματα του. Αντί να θεωρούμε ότι τα προβλήματα υπάρχουν μέσα στο παιδί, ο Nylund μας βοηθάει να δούμε την ADHD, τη φασαρία, την ανία και όλους τους άλλους εχθρούς της μάθησης ως στοιχεία που υπάρχουν έξω από το παιδί – ως δαίμονες που πρέπει να νικήσουμε ή ως απείθαρχα πνεύματα που πρέπει να θέσουμε στην υπηρεσία του παιδιού, ώστε να επιτύχει στους στόχους του. Η προσπάθεια μας πρέπει να εστιαστεί στις λύσεις. Τα νήματα αυτής της προσέγγισης, που ονομάζεται SMART (από τα αρχικά γράμματα των λέξεων:

**S**eparating=διαχωρίζω,

**M**apping=χαρτογραφώ,

**A**ttending=προσέχω

**R**eclaiming=αναμορφώνω,

**T**elling=εξιστορώ). Πιο συγκεκριμένα :

Διαχωρίζω το πρόβλημα της ADHD από το παιδί.

Χαρτογραφώ τις επιδράσεις της ADHD στο παιδί και την οικογένεια.

Προσέχω τις εξαιρέσεις της ADHD.

Αναμορφώνω τις ειδικές ικανότητες του παιδιού στο οποίο έχει διαγνωστεί με ADHD.

Εξιστορώ και εξυμνώ τη νέα ιστορία.

### **Από τη θεωρία στην πράξη**

*Προτάσεις προς τον εκπαιδευτικό για τη διαχείριση των παιδιών με ADHD όπως εκφράστηκαν από τα ίδια τα παιδιά.*

- Χρησιμοποίησε πολλές εικόνες (οπτικές νύξεις), για να με βοηθήσεις να μάθω.
- Λάβε υπόψη σου την πολιτισμική και φυλετική μου ταυτότητα.

- Να ξέρεις πότε να εφαρμόζεις τους κανόνες.
- Να αναφέρεις πότε τα πάω καλά.
- Μην λες στα άλλα παιδιά ότι παίρνω το Ritalin.
- Να μας παρέχεις επιλογές.
- Μην κάνεις απλώς διάλεξη – είναι βαρετό!
- Συνειδητοποίησε ότι είμαι έξυπνος.
- Άσε με να κάνω βόλτες μέσα στην τάξη.
- Μην μου δίνεις τόνους εργασίας.
- Περισσότερα διαλλείματα!
- Να έχεις υπομονή.

## **Λιγότερο Διαδεδομένα Προβλήματα και πιο Σοβαρές Μορφές Διαταραχών.**

### **Μαθητές με Προβλήματα Υγείας**

Υπάρχει περίπτωση κάποιοι από τους μαθητές να έχουν προβλήματα σωματικά που να απαιτούν πατερίτσες ή αναπηρικά καροτσάκια. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναγνωρίζει τους σωματικούς περιορισμούς των παιδιών και το σχολείο να διαθέτει κατάλληλες υποδομές όπως ράμπες κ.λπ. Άλλα προβλήματα επίσης είναι:

Η Εγκεφαλική Παράλυση και Πολλαπλές Μορφές Διαταραχών.

Η πιο συνηθισμένη μορφή εγκεφαλικής παράλυσης εμφανίζεται με **σπαστικότητα** των κινήσεων και είναι πολύ σύνθητες αυτή να συνοδεύεται και από δευτερεύουσες μορφές αναπηρίας όπως προβλήματα όρασης, λόγου και νοητική καθυστέρηση.

### **Η Επιληψία**

Χωρίζεται σε δύο είδη: τις **γενικευμένες επιληπτικές κρίσεις** που διαρκούν 2-5 λεπτά και την **επιληπτική κρίση αφαίρεσης** όπου ο μαθητής χάνει την επαφή με το περιβάλλον για 1 -30 δευτερόλεπτα. Στην πρώτη περίπτωση ο δάσκαλος θα πρέπει να καθησυχάσει την τάξη, να διευκολύνει την αναπνοή του παιδιού και να το προστατεύσει από τραυματισμό. Στην δεύτερη περίπτωση ο δάσκαλος θα πρέπει να ρωτάει συχνά τον μαθητή αυτόν και να επαναλαμβάνει κατά διαστήματα αυτά που λέει.

### **Μαθητές που πάσχουν από Κώφωση και Βαρηκοΐα**

Η Βαρηκοΐα δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στη μάθηση καθώς το παιδί δεν μπορεί να παρακολουθήσει επαρκώς το μάθημα. Η διδασκαλία σε κωφούς αντιμετωπίζεται κυρίως με δύο τρόπους: τις λεκτικές προσεγγίσεις και τη μέθοδο των χειρών. Σήμερα



θεωρείται ότι ένας συνδυασμός και των δύο μεθόδων είναι η λύση για την ένταξη των κωφών στις δύο «κουλτούρες», τη γενικευμένη και αυτή που τους ανήκει αποκλειστικά.

### **Μαθητές με Ασθενή Όραση και Τυφλότητα**

Οι μαθητές με ασθενή όραση μπορούν να διαβάσουν με χρήση μεγεθυντικού φακού ή μόνο μεγάλα και ευανάγνωστα γράμματα. Καλό είναι όταν έχουμε τέτοιους μαθητές να λαμβάνουμε υπόψη τις ειδικές ανάγκες τους.

## **Από τη θεωρία στην πράξη**

### ***Διδασκαλία των Μαθητών με Ελαφρά Νοητική υστέρηση***

1. Προσδιορίστε το επίπεδο της ετοιμότητας του: όσο λίγες και αν είναι οι γνώσεις του, το παιδί είναι έτοιμο να μάθει το επόμενο βήμα.
2. Διατυπώστε και παρουσιάστε τους αντικειμενικούς στόχους με απλό τρόπο.
3. Βασίστε τους συγκεκριμένους αντικειμενικούς στόχους της μάθησης σε μια ανάλυση των μαθησιακών δυνατοτήτων και αδυναμιών του παιδιού.
4. Παρουσιάστε την ύλη σε μικρά και λογικά βήματα. Σε κάθε βήμα, η εξάσκηση του παιδιού να είναι εκτεταμένη, πριν προχωρήσετε παρακάτω.
5. Ασχοληθείτε με τις πρακτικές δεξιότητες και έννοιες, με βάση τις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής.
6. Μην παραλείπετε βήματα. Οι μαθητές με μέση νοημοσύνη μπορούν να αναπτύξουν εννοιολογικές γέφυρες από το ένα βήμα στο άλλο, αλλά τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση έχουν ανάγκη τα βήματα που θα ακολουθούν, να είναι σαφή. Κάντε εσείς τις συνδέσεις για το μαθητή. Μην περιμένετε από αυτόν να ανακαλύψει τις συνδέσεις.
7. Να είστε έτοιμοι να παρουσιάσετε την ίδια ιδέα με πολλούς διαφορετικούς τρόπους.
8. Ανατρέξτε σε ένα πιο απλό βήμα, στην περίπτωση που διαπιστώσετε ότι ο μαθητής δε σας ακολουθεί.
9. Δώστε ιδιαίτερη προσοχή στην κινητοποίηση του μαθητή και στη διατήρηση της προσοχής του.
10. Η διδακτική ύλη δε θα πρέπει να προσβάλλει το μαθητή. Ένα αγόρι του γυμνασίου μπορεί να χρειάζεται το εύκολο λεξιλόγιο ενός μαθήματος, αλλά

μπορεί να νιώσει προσβεβλημένο, αν διαπιστώσει ότι το περιεχόμενο του μαθήματος απευθύνεται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας.

11. Εστιάστε την προσοχή σας σε λίγες μορφές συμπεριφοράς ή δεξιότητες, ώστε και εσείς και ο μαθητής να έχετε πιθανότητες επιτυχίας. Όλοι μας χρειαζόμαστε θετική ενίσχυση.
12. Να έχετε υπόψη σας ότι οι μαθητές με νοητική υστέρηση πρέπει να μαθαίνουν συνεχώς, να επαναλαμβάνουν και να εξασκούνται περισσότερο από τα παιδιά μέσης νοημοσύνης. Πρέπει να μάθουν πώς να μελετούν, και πρέπει να κάνουν συχνές επαναλήψεις και να εξασκούν συνεχώς τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες τους σε διαφορετικούς χώρους.
13. Δώστε ιδιαίτερη προσοχή στις κοινωνικές σχέσεις. Το να συμπεριλάβετε απλώς ένα μαθητή με νοητική καθυστέρηση σε μια κανονική τάξη δε σημαίνει απαραίτητα ότι οι υπόλοιποι μαθητές θα τον αποδεχτούν ή ότι ο μαθητής θα δημιουργήσει φίλιες και θα τις διατηρήσει.

### **Τι πρέπει να γνωρίζετε πριν απευθυνθείτε στις Υπηρεσίες Ειδικής Εκπαίδευσης**

Αρχικά, πρέπει να έρθετε σε επαφή με τους γονείς του μαθητή. Είναι πολύ σημαντικό να συζητήσετε τα προβλήματα του μαθητή με τους γονείς του, *πριν* κάνετε αίτηση. Πριν κάνετε αίτηση, ελέγξτε *όλους* τους σχολικούς φακέλους του μαθητή. Ο μαθητής είχε ποτέ:

- Περάσει από ψυχολογική αξιολόγηση;
- Χαρακτηριστεί ως μαθητής που δικαιούται τις υπηρεσίες της ειδικής εκπαίδευσης;
- Συμμετάσχει σε άλλα ειδικά προγράμματα (π.χ. για μη προνομιούχα παιδιά, προγράμματα λογοθεραπείας ή ορθοφωνίας);
- Βαθμολογία πολύ μικρότερη από το μέσο όρο σε κάποιο σταθμισμένο τεστ;
- Μείνει στην ίδια τάξη;

Μήπως οι φάκελοι του μαθητή δείχνουν ότι:

- Η πρόοδος του μαθητή είναι καλή σε κάποια μαθήματα και κακή σε κάποια άλλα;
- Ο μαθητής παρουσιάζει κάποιο σωματικό ή ιατρικό πρόβλημα;
- Ο μαθητής ακολουθεί κάποια φαρμακευτική αγωγή;

Μοιραστείτε τις ανησυχίες σας για το μαθητή με τους άλλους δασκάλους του και το προσωπικό επαγγελματικής υποστήριξης. Είχαν αντιμετωπίσει την ίδια δυσκολία με το μαθητή και οι άλλοι δάσκαλοι; Βρήκαν τρόπους για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του μαθητή; Καταγράψτε τις μεθόδους που εφαρμόσατε στην τάξη σας, για να καλυτερέψετε τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή. Η καταγραφή αυτή θα σας προσφέρει χρήσιμα στοιχεία ή μπορεί να ζητηθεί από την επιτροπή των ειδικών που θα αξιολογήσει τον μαθητή. Δείξτε την ανησυχία σας τηρώντας γραπτά αρχεία. Οι σημειώσεις σας θα πρέπει να περιλαμβάνουν θέματα όπως:

- Το ακριβές αντικείμενο της ανησυχίας σας.
- Τους λόγους της ανησυχίας σας.
- Ημερομηνίες, μέρη και ώρες κατά τις οποίες παρατηρήσατε το πρόβλημα.
- Τι ακριβώς κάνατε στην προσπάθειά σας να αντιμετωπίσετε το πρόβλημα.
- Ποιος σας βοήθησε, αν σας βοήθησε κάποιος, στο σχεδιασμό των στρατηγικών που χρησιμοποιήσατε.
- Στοιχεία που να δείχνουν ότι οι στρατηγικές που εφαρμόσατε ήταν επιτυχημένες ή αποτυχημένες.

*Θυμηθείτε ότι θα πρέπει να κάνετε αίτηση για κάποιο μαθητή μόνο στην περίπτωση που μπορείτε να στοιχειοθετήσετε επαρκώς την υπόθεση ενός μαθητή που μπορεί να έχει κάποια αναπηρία ή ανικανότητα και που ενδεχομένως να χρειάζεται τις υπηρεσίες της ειδικής εκπαίδευσης. Η αίτηση για τις υπηρεσίες της ειδικής εκπαίδευσης αποτελεί την αρχή μιας χρονοβόρας, δαπανηρής και στρεσογόνου διαδικασίας, που ενδεχομένως είναι επιζήμια για το μαθητή και έχει πολλά νομικά παρακλάδια.*

## **Πρωτοβουλίες και νομοθετικές ρυθμίσεις για τους ξεχωριστούς μαθητές**

### **1.Πρωτοβουλία για κανονική εκπαίδευση:**

Κίνηση συγχώνευσης κανονικής και ειδικής εκπαίδευσης, ώστε οι εκπαιδευτικοί της κανονικής εκπαίδευσης να αναλάβουν μεγαλύτερες ευθύνες για την εκπαίδευση των ξεχωριστών μαθητών.

### **2.Νομοθετικές ρυθμίσεις για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Ανικανότητα (IDEA):**

Νομοθεσία που αντικατέστησε τη λέξη «αναπηρία» με τον όρο «ανικανότητα» και διεύρυνε τις υπηρεσίες που προορίζονται για τους μαθητές με ανικανότητα.

### **3.Νομοθετικές ρυθμίσεις για την προστασία των πολιτικών δικαιωμάτων:**

Νομοθεσία που διεύρυνε την προστασία των πολιτικών δικαιωμάτων των ατόμων με ανικανότητες στους τομείς της εργασίας, των μεταφορών, των δημόσιων διευκολύνσεων, της πολιτειακής και τοπικής κυβέρνησης και των επικοινωνιών.

#### **4. Η ανάπτυξη διαδικασιών της ένταξης:**

Η ανάπτυξη διαδικασιών εκπαίδευσης για τοποθέτηση των μαθητών σε ένα λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον οδήγησαν στην *ενσωμάτωση* (διδασκαλία των ξεχωριστών μαθητών σε κανονικές τάξεις για ένα μέρος ή για όλη τη σχολική τους μέρα) και την *πλήρη συμπερίληψη* (ένταξη όλων των μαθητών, ακόμα κι εκείνων με σοβαρές μορφές ανικανότητας, στις κανονικές τάξεις).

### **Απλές πρακτικές υποστήριξης μαθητών με ειδικές ανάγκες κατά το στάδιο προσαρμογής και ένταξης.**

Το είδη των προσαρμογών που μπορούν να γίνουν είναι σχεδόν χωρίς όρια. Ορισμένες προσαρμογές μπορεί να έχουν σχέση με τις φυσικές αλλαγές στο μαθησιακό περιβάλλον και άλλες όπως περιγράφονται στη συνέχεια:

- Βάλτε το μαθητή να καθίσει μαζί με έναν άλλο μαθητή που μπορεί να τον βοηθήσει, όποτε αυτό είναι απαραίτητο.
- Βάλτε το μαθητή να καθίσει μακριά από την πόρτα ή τα παράθυρα που μπορεί να του αποσπούν την προσοχή.
- Μειώστε την έκταση των εργασιών έτσι ώστε ο μαθητής να μην νιώθει υπερβολικά πιεσμένος από την ποσότητα της εργασίας.
- Οι οδηγίες σας να είναι τηλεγραφικές, δηλαδή, να είναι σαφείς και σύντομες.
- Επιτρέψτε τη χρήση ενός κομπιούτερ ή ενός κασετοφώνου.
- Χρησιμοποιήστε το πρόγραμμα αναγνώρισης φωνής στον ηλεκτρονικό υπολογιστή για τις γραπτές εργασίες.
- Μαρκάρετε τις σωστές και όχι τις λανθασμένες απαντήσεις.
- Στείλτε στο σπίτι του μαθητή βιβλία ώστε ο μαθητής να μη χρειάζεται να θυμάται να φέρει τα βιβλία από το σχολείο.
- Δώστε στο μαθητή την ύλη ηχογραφημένη σε κασέτες, έτσι, ώστε να μπορεί να ακούει τα θέματα των εργασιών, αντί να τα διαβάζει.

Εάν εξετάσετε ξανά αυτά τα θέματα, μπορείτε να διαπιστώσετε ότι πολλά από αυτά αποτελούν καλές εκπαιδευτικές μεθόδους. Αποτελούν, πράγματι, αποτελεσματικές

εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες να πετύχουν στην τάξη σας.

**5. Το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης:** Ένα ειδικό πρόγραμμα, το οποίο αναθεωρείται κάθε χρόνο και είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες του μαθητή, για να προοδεύσει. Σχεδιάζεται από μια ομάδα ατόμων στην οποία συμμετέχουν οι δάσκαλοι του μαθητή, ένας ειδικός σχολικός ψυχολόγος ή ένας ειδικός επιθεωρητής της εκπαίδευσης, οι γονείς ή οι κηδεμόνες του μαθητή και (όποτε είναι εφικτό) ο ίδιος ο μαθητής.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία* (Επιστημονική Επιμέλεια. Έκδ. Ε. Μακρή-Μπότσαρη). Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

## **ΚΕΦ.4 ΟΙ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΤΑΛΑΝΤΟΥΧΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ**

Ας εξετάσουμε το ακόλουθο παράδειγμα που βασίζεται σε μια πραγματική ιστορία:

Η Κατερίνα ήταν ήδη πολύ προχωρημένη στην ανάγνωση, όταν ξεκίνησε την 1<sup>η</sup> τάξη σε ένα σχολείο μιας μεγάλης αστικής περιφέρειας. Η δασκάλα της πρόσεξε ότι η Κατερίνα είχε φέρει μαζί της στο σχολείο δύσκολα βιβλία για ανάγνωση, τα οποία διάβασε χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια. Μετά την ανάθεση μιας εργασίας στο μάθημα της ανάγνωσης, ο σύμβουλος του σχολείου στο μάθημα της ανάγνωσης επιβεβαίωσε το γεγονός ότι το επίπεδο της Κατερίνα στην ανάγνωση αντιστοιχούσε σε εκείνο της 5<sup>ης</sup> τάξης. Οι γονείς της Κατερίνας ανέφεραν με υπερηφάνεια ότι η κόρη τους ξεκίνησε να διαβάζει μόνη της από την ηλικία των 3 ετών και ότι «είχε διαβάσει όλα τα βιβλία που μπορούσε να πιάσει στα χέρια της».

### **Ποιοι είναι αυτοί οι Μαθητές;**

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί του χαρισματικού επειδή τα άτομα μπορούν να έχουν πολλά διαφορετικά χαρίσματα. Ένας από τους πιο περιεκτικούς ορισμούς προέρχεται από το Τμήμα Εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής:

*Τα παιδιά και οι νέοι με εξαιρετικό ταλέντο αποδίδουν ή δείχνουν ότι μπορούν να αποδώσουν σε εξαιρετικά υψηλό επίπεδο, όταν συγκρίνονται με τα υπόλοιπα άτομα που έχουν την ίδια ηλικία, τις ίδιες εμπειρίες και μεγαλώνουν στο ίδιο περιβάλλον. Αυτά τα παιδιά και οι νέοι, κατέχουν ιδιαίτερη ικανότητα στο διανοητικό, δημιουργικό και/ή καλλιτεχνικό τομέα, κατέχουν μια ασυνήθιστη ηγετική ικανότητα ή επιδεικνύουν υπεροχή σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς. Απαιτούν υπηρεσίες ή δραστηριότητες που δεν παρέχονται συνήθως στο πλαίσιο του σχολείου. Τα εξαιρετικά ταλέντα διακρίνουν παιδιά και νέους από όλες τις πολιτισμικές και οικονομικές ομάδες, σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.*

Τα πραγματικά χαρισματικά παιδιά δεν είναι οι μαθητές που απλώς μαθαίνουν γρήγορα, καταβάλλοντας ελάχιστη προσπάθεια. Η εργασία των χαρισματικών μαθητών χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, είναι εξαιρετικά προχωρημένη για την ηλικία τους και ενδεχομένως η σημασία της έχει διάρκεια. Τα παιδιά αυτά μπορεί να διαβάζουν με ευχέρεια, χωρίς να έχουν λάβει ιδιαίτερη εκπαίδευση, από την ηλικία των 3 ή 4 ετών. Μπορεί να παίζουν κάποιο μουσικό όργανο με την ικανότητα ενός δεξιοτέχνη ενήλικου, να μετατρέπουν την επίσκεψη σε ένα μακάλλικο σε μαθηματικό πάζλ, και να γοητεύονται από τους νόμους της άλγεβρας όταν οι συνομήλικοι τους δυσκολεύονται να κάνουν μια απλή πράξη πρόσθεσης.

### **Ποια είναι η Προέλευση αυτών των Χαρισμάτων;**

Για αρκετά χρόνια, οι ερευνητές διαφωνούσαν σχετικά με το ζήτημα «φύση ή ανατροφή», στην περίπτωση των ατόμων με εξαιρετικές ικανότητες και ταλέντα. Ως συνήθως, τα στοιχεία δείχνουν ότι παίζουν σημαντικό ρόλο και οι δυο. Οι μελέτες για τα ιδιαίτερα ταλαντούχα παιδιά και τις ιδιοφυίες σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας αποδεικνύουν ότι η εις βάθος και διαρκής εξάσκηση είναι απαραίτητη, ώστε το άτομο να φτάσει σε υψηλά επίπεδα επίτευξης. Για παράδειγμα, ο Νεύτωνας χρειάστηκε περίπου 20 χρόνια για να οδηγηθεί από τις πρώτες του ιδέες στην αιώτατη συνεισφορά του στην ανθρωπότητα.

### **Ποια Προβλήματα Αντιμετωπίζουν τα Χαρισματικά Άτομα;**

Στην πραγματικότητα πολλοί χαρισματικοί έφηβοι, και ιδιαίτερα τα κορίτσια, είναι πιο πιθανό να υποφέρουν από κατάθλιψη και να αναφέρουν κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα. Ένα χαρισματικό παιδί αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες, όπως, για παράδειγμα, βαριέται εύκολα, απογοητεύεται από το σχολείο και

απομονώνεται (ή γίνεται αντικείμενο σαρκασμού) από τους συνομηλίκους του. Οι συμμαθητές του μπορεί να ασχολούνται υπερβολικά με το ποδόσφαιρο ή να ανησυχούν μήπως αποτύχουν στα μαθηματικά, ενώ το χαρισματικό παιδί γοητεύεται από τη μουσική του Mozart, επικεντρώνεται σε ένα κοινωνικό θέμα, ή απορροφάται πλήρως από τους υπολογιστές, τη δραματική τέχνη ή τη γεωλογία. Τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να μην έχουν υπομονή με τους φίλους, τους γονείς, ακόμα και με τους δασκάλους τους, οι οποίοι δεν έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα ή ικανότητες με εκείνα.

Επειδή η γλωσσική τους ικανότητα είναι καλά ανεπτυγμένη, μπορεί να θεωρηθούν ότι κάνουν επίδειξη, ενώ αυτά απλώς εκφράζονται. Επειδή είναι ευαίσθητοι όσον αφορά στις προσδοκίες και τα αισθήματα των άλλων, οι μαθητές αυτοί μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι στην κριτική και τις προσβολές. Επειδή επικεντρώνονται στο στόχο τους, μπορεί να θεωρούνται πεισματάρηδες και μη συνεργάσιμοι. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν το έξυπνο χιούμορ τους ως όπλο ενάντια στους δασκάλους και τους υπόλοιπους μαθητές. Τα μεγαλύτερα προβλήματα προσαρμογής φαίνεται να τα αντιμετωπίζουν οι πιο χαρισματικοί μαθητές, εκείνοι των οποίων η σχολική ικανότητα κυμαίνεται στο ανώτερο επίπεδο. (π.χ. που ο βαθμός του ΝΠ τους είναι μεγαλύτερος από το 180).

## **Στρατηγικές Αναγνώρισης και Διδασκαλίας των Χαρισματικών Μαθητών**

Δεν είναι πάντα εύκολο να αναγνωρίσουμε τους χαρισματικούς μαθητές, αλλά ακόμα πιο δύσκολο είναι να τους προσφέρουμε την καλύτερη διδασκαλία.

### **Αναγνώριση των Χαρισμάτων και των Ταλέντων**

Έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να διακρίνουν τους χαρισματικούς μαθητές στην τάξη τους, και το ποσοστό επιτυχίας τους κυμαίνεται από το 10% έως το 50% των περιπτώσεων. Οι παρακάτω επτά ερωτήσεις που προέρχονται από μια παλαιότερη μελέτη για τους χαρισματικούς μαθητές, αποτελούν ακόμα και σήμερα έναν καλό οδηγό:

- Ποιος μαθητής μαθαίνει εύκολα και γρήγορα;
- Ποιος μαθητής χρησιμοποιεί περισσότερο την κοινή λογική και τις πρακτικές γνώσεις;
- Ποιος μαθητής συγκρατεί εύκολα αυτά που ακούει;

- Ποιος μαθητής διαθέτει γνώσεις για πολλά πράγματα που οι υπόλοιποι μαθητές δε γνωρίζουν;
- Ποιος μαθητής χρησιμοποιεί πολλές διαφορετικές λέξεις εύκολα και σωστά;
- Ποιος μαθητής εντοπίζει τις σχέσεις ανάμεσα στα πράγματα και αντιλαμβάνεται τα νοήματα;
- Ποιος μαθητής είναι συνέχεια σε εγρήγορση, κάνει έξυπνες παρατηρήσεις και απαντάει γρήγορα στις ερωτήσεις;

Με βάση τον ορισμό των Renzulli και Reis (1978,1991) για τη χαρισματικότητα, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και τις ακόλουθες δύο ερωτήσεις:

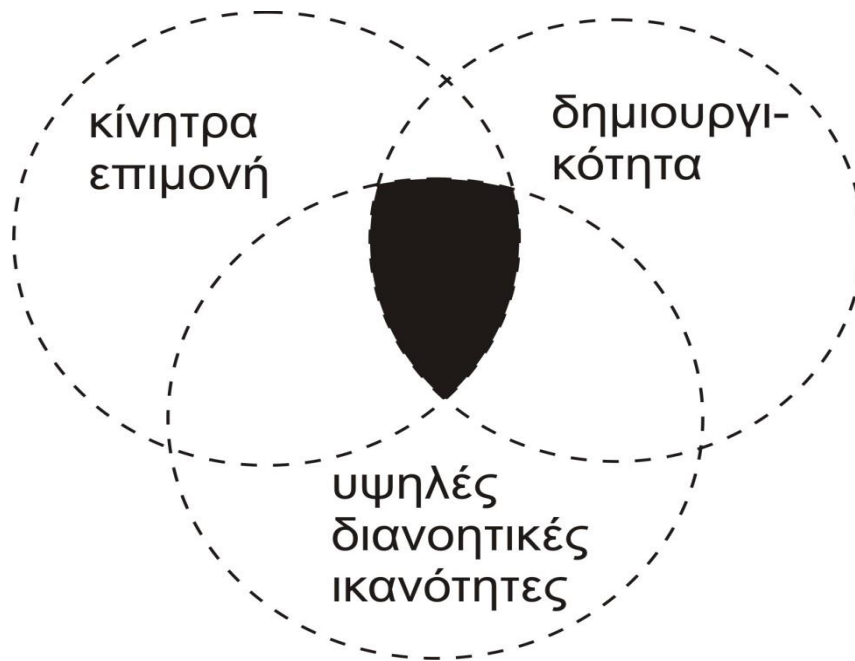
- Ποιος μαθητής επιμένει και κινητοποιείται για να φέρει εις πέρας κάποιες εργασίες;
- Ποιος μαθητής είναι δημιουργικός, έχει συχνά ασυνήθιστες ιδέες ή κάνει ενδιαφέροντες συσχετισμούς;

### **Το χαρισματικό παιδί με βάση το τριαδικό μοντέλο (J.Renzulli )**

Τριαδικό μοντέλο του Renzulli για το χαρισματικό παιδί υποστηρίζει ότι το χαρισματικό παιδί διακρίνεται για :

- A.** Τις υψηλές διανοητικές ικανότητες.
- B.** Την υψηλής ποιότητας δημιουργικότητα.
- Γ.** Την επιμονή με στόχο τον τελικό σκοπό.





**A. Οι υψηλές διανοητικές ικανότητες** αναφέρονται σε υψηλή ταχύτητα αντίληψης, ευκολία αφομοίωσης, δυνατή μνήμη, κοφτερό κριτικό πνεύμα, ικανότητα να αντιλαμβάνονται πολύπλοκες ιδέες, να τις επεξεργάζονται γρήγορα και να βγάζουν συμπεράσματα.

**B. Η Δημιουργικότητα** αναφέρεται σε πνεύμα εφευρετικό, επινοητικό, πνεύμα που σκέφτεται και παράγει κάτι πρωτότυπο, κάτι καινούργιο, κάτι ασυνήθιστο και μερικές φορές εξαιρετικό. Η δημιουργικότητα δεν είναι απλώς σημαντική, είναι απολύτως απαραίτητη για να χαρακτηριστεί κάποιος χαρισματικός.

Πίσω από κάθε πρωτότυπο, ξεχωριστό μεγάλο έργο βρίσκονταν πάντα προικισμένοι με μεγάλο δημιουργικό πνεύμα.

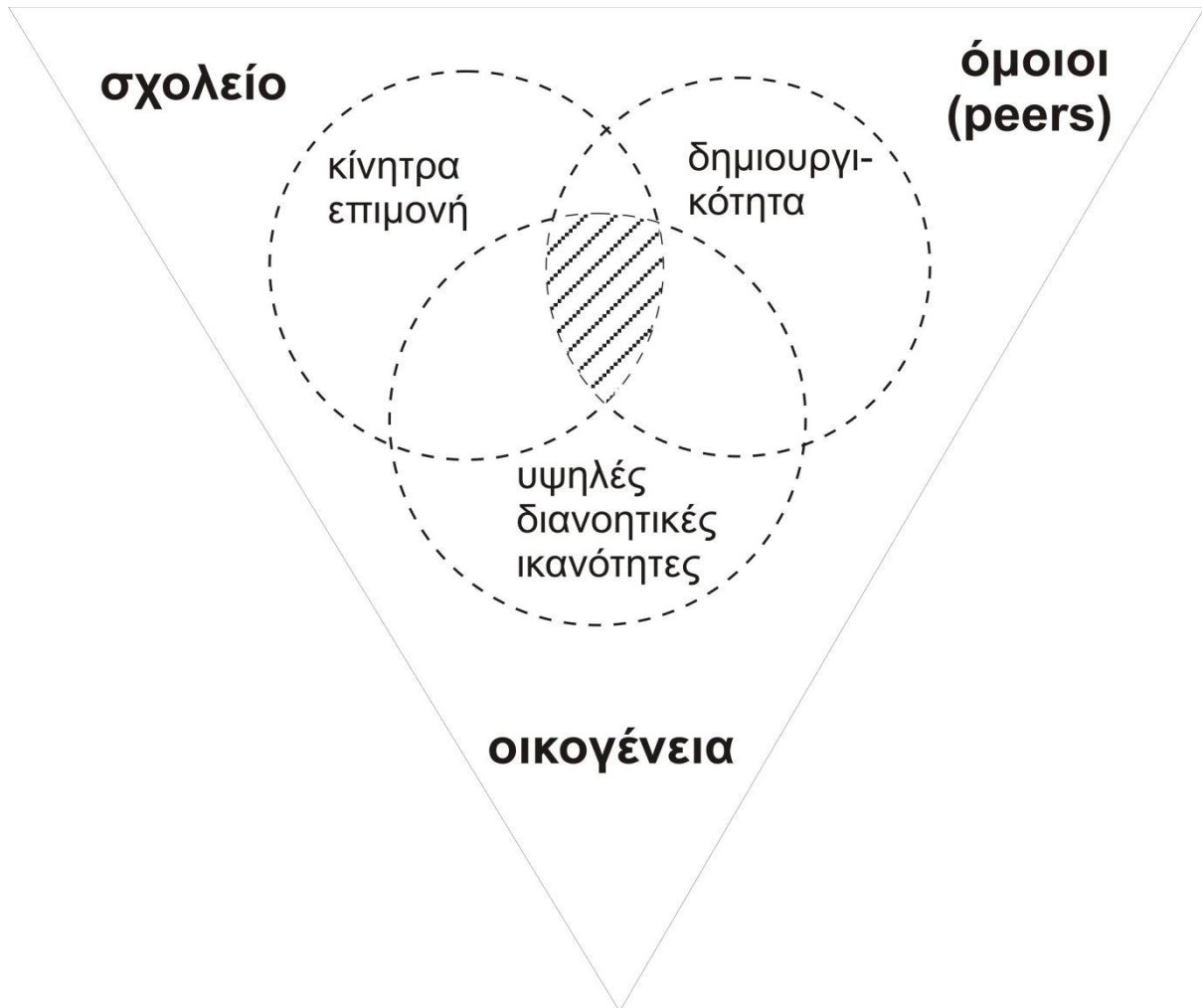
**Γ.Κίνητρα – Επιμονή** :Για να καταφέρει το χαρισματικό άτομο στο σημείο να οδηγήσει τις υψηλές διανοητικές του ικανότητες ή τη δημιουργικότητά του σε κάτι πρωτότυπο και εξαιρετικό, πρέπει να έχει ισχυρά κίνητρα και ακούραστη επιμονή, τα οποία θα τον οδηγούν στο να ψάχνει, να ερευνά, να μαθαίνει, να ενεργεί.

Αυτή η ιδιότητα του χαρισματικού ατόμου συνδέεται με :

- Τεράστια περιέργεια και δίψα για μάθηση.
- Αστείρευτη ενέργεια.
- Πίστη και επιμονή σε αυτό που κάνει.
- Τάση να δίνεται ολοκληρωτικά σε αυτό που το ενδιαφέρει.
- Πρωτοβουλία, ανεξαρτησία.

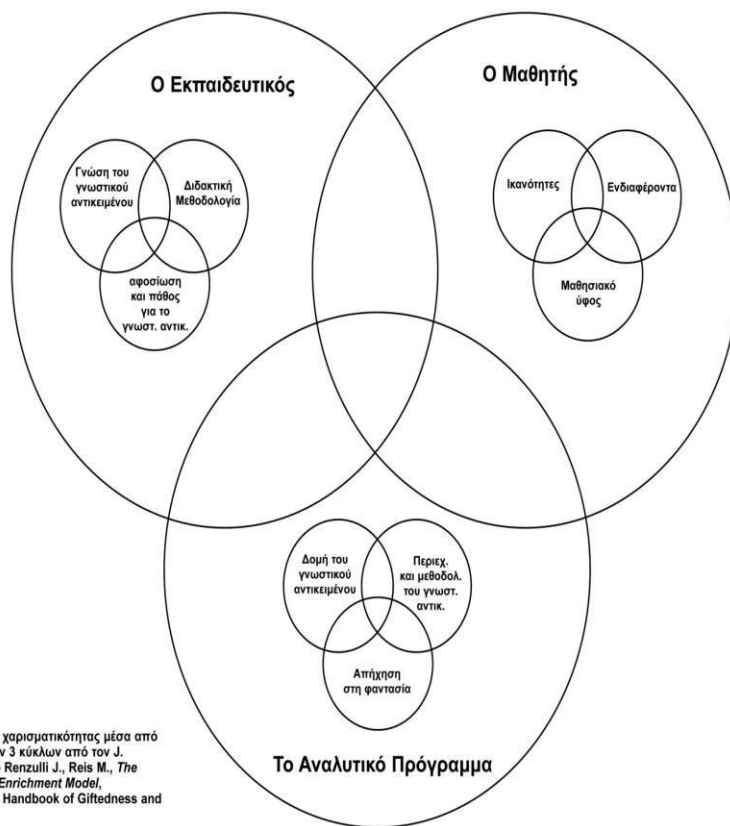
- Αυτονομία, γνώθι σ' αυτόν.
- Αυτοπεποίθηση και υπευθυνότητα.

### Η επίδραση του περιβάλλοντος



### Το περιβάλλον του χαρισματικού παιδιού

Το περιβάλλον, όπου το εν δυνάμει χαρισματικό παιδί ζει και αναπτύσσεται θα παίξει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη ή όχι των δυνατοτήτων του. Θα δυναμώσει ή θα αποδυναμώσει τη θέλησή του να αναπτύξει αυτές τις δυνατότητες, θα βοηθήσει ή όχι την ποιοτική καλλιέργεια της δημιουργικότητάς του.



Σχήμα 5: Η έννοια της χαρισματικότητας μέσα από το σχήμα των 3 κύκλων από τον J. Renzulli, στο Renzulli J., Reis M., *The Schoolwide Enrichment Model*, International Handbook of Giftedness and Talent

## 1. Οικογένεια - γονείς

Το πρώτο και σημαντικότερο ρόλο για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των ταλέντων του χαρισματικού παιδιού θα παίξει η οικογένεια και ειδικότερα οι γονείς.

### α. Αποθαρρυντικοί γονείς

Οι Γονείς που δεν ασχολούνται με τα ερωτήματα και τις ανησυχίες, αποθαρρύνουν την περιέργεια και τη δίψα του για μάθηση. Πολλοί αποθαρρυντικοί γονείς έχουν αναπτύξει φόβους όπως το να μη χάσουν από τη σφαίρα επιρροής τους το παιδί και να μην υποσκελιστούν από αυτό. Γενικά η αποθαρρυντική αντιμετώπιση των γονέων δημιουργεί σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα στο χαρισματικό παιδί.

### β. Υπερπαροτρυντικοί γονείς

Οι Υπερπαροτρυντικοί γονείς προσδοκούν, περιμένουν και συνήθως απαιτούν ενεργητικά και πιέζουν το χαρισματικό παιδί τους για όλο και μεγαλύτερες επιδόσεις και αποδόσεις, ξεχνώντας και παραμελώντας τις άλλες συναισθηματικές του ανάγκες.

### Προβλήματα που δημιουργούνται από την πίεση στο παιδί

- Η πίεση εμποδίζει το παιδί να συγκεντρωθεί και να αναπτύξει κάποιο ταλέντο π.χ στη μουσική μια μορφή τέχνης που έχει ανάγκη πολλή και μακροχρόνια δουλειά.
- Το παιδί χάνει την αυθεντικότητα των πρωταρχικών κινήτρων και κινείται μόνο με τις ανταμοιβές των γονέων.

### **Η Κοινωνικο-οικονομική θέση των γονέων:**

Υπάρχει θετική συσχέτιση.

**Η Δομή της οικογένειας:** Εξαιρετικά ταλαντούχοι επιστήμονες και άνθρωποι των τεχνών ήσαν: Μοναχοπαίδια, Πρωτότοκα ή Προερχόμενα από μικρή οικογένεια.

**Το φύλο:** Πλήττεται συνήθως το εν δυνάμει χαρισματικό ή το χαρισματικό κορίτσι.

## **2. Οι συνομηλικοί**

Τα χαρισματικά παιδιά δεν αποτελούν εξαίρεση - έχουν την ανάγκη να παίζουν με τα άλλα παιδιά να επικοινωνήσουν, να ανταλλάξουν τις ιδέες τους, να επηρεάσουν το ένα το άλλο. Όμως υπάρχει κίνδυνος το χαρισματικό παιδί να απορριφθεί από τους συνομηλίκους του επειδή θα προτιμήσουν κάποιον που να έχει παρόμοια με αυτούς ενδιαφέροντα και λιγότερο «παράξενες» γνώσεις και συνήθειες. Για την αρμονική ανάπτυξη του παιδιού αυτού είναι αναγκαία η παρουσία και η επαφή με τους συνομηλίκους.

## **3. Το Σχολείο**

### **α. Εκπαιδευτικό σύστημα.**

Το συνηθισμένο εκπαιδευτικό σύστημα έχει αποδειχθεί σε όλες τις χώρες ακατάλληλο για τα χαρισματικά παιδιά.

### **β. Το αναλυτικό πρόγραμμα.**

Τα χαρισματικά παιδιά προηγούνται ήδη ποσοτικά και ποιοτικά μερικά χρόνια από αυτά που τους διδάσκουν στο σχολείο.

### **γ. Ρυθμός μάθησης.**

Ο ρυθμός και ο χρόνος μάθησης είναι πολύ διαφορετικοί σε ένα χαρισματικό παιδί που διαθέτει μια πολύ γρήγορη αντίληψη και ένα υψηλό ρυθμό μάθησης.

### **δ. Τρόπος διδασκαλίας.**

Ο παραδοσιακός τρόπος βιώνεται από το χαρισματικό παιδί σαν απλοϊκός και παιδαριώδης.

**ε. Εκπαιδευτικοί:** Έλλειψη γνώσεων σχετικά με το χαρισματικό παιδί.

## Από τη θεωρία στην πράξη

### *Η Διδασκαλία των Χαρισματικών Μαθητών*

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών θα πρέπει να επιταχύνεται – να προχωρούν, δηλαδή, γρήγορα τις τάξεις ή να προχωρούν γρήγορα σε κάποια μαθήματα. Άλλοι προτιμούν τον εμπλουτισμό της εκπαίδευσης – να αναθέτουν, δηλαδή, στους μαθητές πιο πολύπλοκες εργασίες που να απαιτούν περισσότερη σκέψη, αλλά να τους κρατούν στις ίδιες τάξεις με τους συνομηλίκους τους. Στην πραγματικότητα, και οι δύο αυτές μέθοδοι μπορεί να είναι αποτελεσματικές για τους χαρισματικούς μαθητές.

Πολλοί είναι εκείνοι που αντιτίθενται στην επιτάχυνση της διδασκαλίας, αλλά οι πιο προσεκτικές μελέτες δείχνουν ότι οι πραγματικά χαρισματικοί μαθητές που ξεκινούν νωρίτερα το δημοτικό, το γυμνάσιο, το λύκειο και το κολέγιο ή αποφοιτούν από το σχολείο νωρίτερα, τα πηγαίνουν τόσο καλά, ή ακόμα και καλύτερα, από τους μη χαρισματικούς μαθητές που ακολουθούν στο σχολείο τον κανονικό ρυθμό διδασκαλίας. Δεν φαίνεται να επηρεάζεται αρνητικά η κοινωνική και συναισθηματική τους προσαρμογή. Οι χαρισματικοί μαθητές συνήθως προτιμούν την παρέα των μεγαλύτερων παιδιών και μπορεί να βαριούνται έντονα, εάν συναναστρέφονται με παιδιά της ηλικίας τους. Η παράλειψη των τάξεων (το παιδί να «πηδάει» τάξεις στο σχολείο) ίσως δεν είναι η καλύτερη λύση για ένα συγκεκριμένο μαθητή. Μια άλλη εναλλακτική είναι η επιτάχυνση της διδασκαλίας σε ένα ή δύο συγκεκριμένα μαθήματα ή η παράλληλη εγγραφή των μαθητών σε μαθήματα πιο προχωρημένων τάξεων, αλλά στα περισσότερα μαθήματα οι μαθητές καλό είναι να βρίσκονται στην ίδια τάξη με τους συνομηλίκους τους. Για τους μαθητές που έχουν εξαιρετικά υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης (για παράδειγμα εκείνοι που έχουν βαθμολογία ίση ή μεγαλύτερη από 160 σε ένα ατομικό τεστ νοημοσύνης), η μόνη πρακτική λύση ίσως είναι η επιτάχυνση της εκπαίδευσης τους.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας για τους χαρισματικούς μαθητές θα πρέπει να προάγουν την αφαιρετική σκέψη, τη δημιουργικότητα, την ανάγνωση υψηλού επιπέδου και την ανάγνωση πρωτότυπων κειμένων, καθώς και γενικότερα την αυτονομία, όχι μόνο την απόκτηση περισσότερων γνώσεων. Μια προσέγγιση που δε φαίνεται ευόιανη για τους

χαρισματικούς μαθητές είναι αυτή της συνεργατικής μάθησης στο πλαίσιο ομάδων μικτής ικανότητας. Οι χαρισματικοί μαθητές συνήθως μαθαίνουν περισσότερα πράγματα όταν συμμετέχουν σε ομάδες με άλλους συνομηλίκους τους με υψηλές ικανότητες.

Δουλεύοντας με χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές, ένας εκπαιδευτικός πρέπει να είναι επινοητικός, ευέλικτος, ανεκτικός, και να μη νιώθει ότι απειλείται από τις ικανότητες των μαθητών του. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να θέσει τα εξής ερωτήματα: Τι χρειάζονται περισσότερο αυτά τα παιδιά; Τι είναι έτοιμα να μάθουν; Ποιος μπορεί να με βοηθήσει ώστε να τους προκαλέσω το ενδιαφέρον;

Το να θέτουμε προκλήσεις και να υποστηρίζουμε τους μαθητές αποτελούν σημαντικά στοιχεία της διδασκαλίας για όλους τους μαθητές. Όμως, το να καταφέρουμε να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών που έχουν περισσότερες γνώσεις από όλους στο σχολείο, όπως στην ιστορία, στη μουσική ή στα μαθηματικά, αυτό πραγματικά αποτελεί πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό.

Οι στρατηγικές που μπορούμε να ακολουθήσουμε μπορεί να είναι αρκετά απλές, όπως να αφήσουμε το μαθητή να παρακολουθήσει το μάθημα των μαθηματικών μιας μεγαλύτερης τάξης. Άλλες επιλογές είναι τα θερινά εκπαιδευτήρια, η παρακολούθηση μαθημάτων στα γειτονικά κολέγια, η παρακολούθηση μαθημάτων στα οποία θα διδάσκουν τοπικοί καλλιτέχνες, μουσικοί οι χορευτές, οι τάξεις για αριστούχους, και η δημιουργία λεσχών ειδικού ενδιαφέροντος.

Δεν πρέπει, όμως, να ξεχνάμε και το σημαντικό ρόλο της υποστήριξης. Όλοι μας γνωρίζουμε περιπτώσεις στις οποίες οι γονείς, οι προπονητές ή οι δάσκαλοι πιέζουν υπερβολικά το παιδί, απαιτώντας από αυτό περισσότερη εξάσκηση και μεγαλύτερες επιτυχίες. Όπως ακριβώς δε θα πρέπει να καταπιέζουμε το ταλέντο των παιδιών (σκέφτεστε τι θα γινόταν, αν οι γονείς του Μιχαήλ Άγγελου τον πίεζαν να σταματήσει να ζωγραφίζει;), έτσι δε θα πρέπει να καταστρέφουμε το εσωτερικό κίνητρο του παιδιού, πιέζοντάς το υπερβολικά και προσφέροντας του εξωτερικές ανταμοιβές.

## **Χαρισματικοί Μαθητές με Μαθησιακές Διαταραχές: Διπλά Ξεχωριστοί.**

Παραθέτουμε κάποιες ιδέες για το πώς μπορείτε να υποστηρίξετε τους διπλά ξεχωριστούς μαθητές:

- Εντοπίστε αυτούς τους μαθητές εξετάζοντας διαχρονικά την επίτευξη τους.

- Προσπαθήστε να καλύψετε τις ελλείψεις τους, αλλά ταυτόχρονα προσπαθήστε να εντοπίσετε και να αναπτύξετε τα ταλέντα τους.
- Προσφέρετε συναισθηματική υποστήριξη, είναι σημαντική για όλους τους μαθητές αλλά ιδιαίτερα για αυτή την ομάδα.
- Βοηθήστε τους μαθητές να μάθουν να αντιμετωπίζουν τις μαθησιακές τους δυσκολίες και να προχωρήσουν σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους.

## ΟΜΑΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Αν και υπάρχουν κάποιες διαφωνίες, οι περισσότερες μελέτες δείχνουν ότι οι λειτουργικές ομάδες συνεργασίας επηρεάζουν θετικά την ενσυναίσθηση των μαθητών, την ανοχή των διαφορών, την αποδοχή, τις φιλίες, την αυτοπεποίθηση, ακόμα και την παρουσία στο σχολείο (Solomon, Watson & Battistich, 2001).

Οι όροι ομαδική μάθηση και συνεργατική μάθηση χρησιμοποιούνται συχνά σαν να έχουν την ίδια σημασία. Στην πραγματικότητα, στην ομαδική εργασία έχουμε απλώς αρκετούς μαθητές οι οποίοι εργάζονται μαζί – μπορεί να συνεργάζονται ή μπορεί και να μην συνεργάζονται. Εάν οι μαθητές πρέπει να μάθουν 10 διαφορετικούς όρους στη βιολογία, γιατί να μην αφήσουμε τους μαθητές να μοιράσουν τους όρους και να διδάξουν ο ένας τον άλλο; Θα πρέπει, όμως, να είστε βέβαιοι ότι όλοι οι μαθητές της ομάδας μπορούν να φέρουν εις πέρας την αποστολή.

### Από τις ομάδες στη συνεργασία

Στις αρχές της δεκαετίας του 1900, ο John Dewey επέκρινε την ενθάρρυνση του ανταγωνισμού στην εκπαίδευση και παρότρυνε τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν τα σχολεία ως δημοκρατικές κοινότητες μάθησης. Οι ιδέες αυτές σταμάτησαν να είναι δημοφιλείς κατά τις δεκαετίες του '40 και του '50 και αντικαταστάθηκαν από την αναγέννηση του ανταγωνισμού. Στη δεκαετία του '60, σημειώθηκε μια στροφή προς τις εξατομικευμένες δομές της συνεργατικής μάθησης, η οποία οφειλόταν εν μέρει στο ενδιαφέρον για τα ατομικά δικαιώματα και τις διαφυλετικές σχέσεις.

Οι διαφορετικές προσεγγίσεις στις θεωρίες της μάθησης υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση για διαφορετικούς λόγους η καθεμία. Οι θεωρητικοί της επεξεργασίας των πληροφοριών επισημαίνουν πόσο σημαντική είναι η συζήτηση μέσα στην ομάδα, προκειμένου οι συμμετέχοντες να επαναλαμβάνουν, να επεξεργάζονται και να διευρύνουν τις γνώσεις τους. Καθώς τα μέλη της ομάδας κάνουν ερωτήσεις και δίνουν

εξηγήσεις πρέπει να οργανώνουν τη γνώση τους, να συνδέουν τις νέες πληροφορίες με τις υπάρχουσες γνώσεις τους και να τις αναθεωρούν, δηλαδή συμμετέχουν σε διεργασίες που ενισχύουν την επεξεργασία των πληροφοριών και τη λειτουργία της μνήμης. Οι υποστηρικτές της προσέγγισης του Piaget ισχυρίζονται ότι οι αλληλεπιδράσεις μέσα στην ομάδα μπορούν να προκαλέσουν γνωστικές συγκρούσεις και ανισορροπία, που οδηγούν ένα άτομο να αμφιβάλει για τις ερμηνείες του και το ωθούν να δοκιμάσει καινούριες ιδέες ή όπως αναφέρει ο Piaget (1985) «να ξεπερνά την παρούσα κατάσταση του και να ξεκινά προς νέες κατευθύνσεις». Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της θεωρίας του Vygotsky, η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι σημαντική για τη μάθηση, επειδή οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες, όπως είναι ο στοχασμός, η κατανόηση και η κριτική σκέψη πηγάζουν από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στη συνέχεια τα άτομα τις εσωτερικεύουν. Τα παιδιά μπορούν να πραγματοποιήσουν διανοητικές εργασίες με την κοινωνική υποστήριξη, πριν μπορέσουν να τις κάνουν από μόνα τους.

Οι Angela O'Donnell και Jim O'Kelly, περιγράφουν την περίπτωση ενός εκπαιδευτικού ο οποίος ισχυριζόταν ότι χρησιμοποιούσε την συνεργατική μάθηση ζητώντας από τους μαθητές του να κάνουν μια εργασία ανά ζεύγη, γράφοντας ο καθένας ένα κομμάτι της εργασίας. Δυστυχώς, ο εκπαιδευτικός δεν άφησε στους μαθητές του καθόλου χρόνο για να εργαστούν μαζί, και δεν παρείχε καμία οδηγία ή προετοιμασία στους μαθητές του σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για την συνεργασία.

### **Από τη θεωρία στην πράξη**

*Ποιες συμπεριφορές μαθητών έχουν συνδεθεί με ανεπιτυχή εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής Μάθησης;*

- Οι μαθητές, πολλές φορές, εκτιμούν περισσότερο τη διαδικασία, από ότι την ίδια τη μάθηση. Η ολοκλήρωση της διαδικασίας, όσο το δυνατό νωρίτερα, έχει το προβάδισμα έναντι του στοχασμού και της μάθησης.
- Αντί να θέτουν υπό αμφισβήτηση και να διορθώνουν τις λανθασμένες αντιλήψεις, οι μαθητές υποστηρίζουν και ενισχύουν τις παρανοήσεις.



- Οι κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις μπορεί να είναι πιο σημαντικές από τη μάθηση.
- Οι μαθητές μπορεί να σταματήσουν να εξαρτώνται από το δάσκαλο και να αρχίσουν να εξαρτώνται από τον «ειδήμονα» μέσα στην ομάδα – η μάθηση παραμένει παθητική και αυτά που μαθαίνουν μπορεί να είναι εσφαλμένα.
- Οι διαφορές ανάμεσα στους μαθητές μπορεί να αυξηθούν αντί να περιοριστούν. Ορισμένοι μαθητές μαθαίνουν να «λουφάρουν», επειδή η ομάδα προοδεύει με ή χωρίς τη δική τους συμβολή. Άλλοι πείθονται ακόμα περισσότερο ότι είναι ανίκανοι να καταλάβουν χωρίς τη βοήθεια της ομάδας.

## **Ποια είναι τα στοιχεία που προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητα της Ομαδοσυνεργατικής Μάθησης;**

Οι David και Johnson (1999) αναφέρουν πέντε στοιχεία που προσδιορίζουν τις ομάδες της πραγματικής συνεργατικής μάθησης:

- Αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο.
- Θετική αλληλεξάρτηση.
- Ατομική υπευθυνότητα.
- Δεξιότητες συνεργασίας.
- Ομαδικές διεργασίες.

Οι μαθητές αλληλοεπιδρούν πρόσωπο με πρόσωπο και βρίσκονται ο ένας κοντά στον άλλο, όχι στην άλλη άκρη της αίθουσας. Τα μέλη της ομάδας αναπτύσσουν μια θετική αλληλεξάρτηση – το κάθε μέλος χρειάζεται την υποστήριξη, τις εξηγήσεις και την καθοδήγηση του άλλου. Αν και δουλεύουν μαζί και βοηθούν το ένα το άλλο, τα μέλη της ομάδας πρέπει τελικά να δείξουν μόνα τους αυτά που έχουν μάθει. Θεωρούνται ατομικά υπεύθυνα για τη μάθηση, και η αξιολόγηση τους συχνά γίνεται με τη χρήση ατομικών τεστ ή άλλων μέσων αξιολόγησης. Οι δεξιότητες συνεργασίας είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας. Τις δεξιότητες αυτές, όπως είναι η παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης, η επίτευξη ομοφωνίας, και η συμμετοχή του κάθε μέλους στην ομάδα, οι μαθητές πολλές φορές πρέπει να τις διδαχτούν και να τις εξασκήσουν πριν οι ομάδες καταπιαστούν με κάποια μαθησιακή εργασία. Τέλος, τα μέλη παρακολουθούν τις διεργασίες της ομάδας και τις σχέσεις ώστε να βεβαιωθούν ότι η ομάδα λειτουργεί αποτελεσματικά και να μάθουν τη δυναμική της ομάδας. Αφιερώνουν χρόνο στην απάντηση της ερώτησης «Πώς τα πάμε ως ομάδα; Δουλεύουμε όλοι μαζί;».

## **Πόσο μεγάλη θα πρέπει να είναι μια ομάδα συνεργασίας;**

Η απάντηση εξαρτάται από τους μαθησιακούς σας στόχους. Εάν ο σκοπός είναι τα μέλη της ομάδας να επανεξετάσουν, να επαναλάβουν τις πληροφορίες ή να εξασκηθούν, τότε το κατάλληλο μέγεθος της ομάδας είναι 4 με 5 ή 6 μαθητές. Όμως, αν ο στόχος σας είναι να ενθαρρύνετε τον κάθε μαθητή να συμμετέχει στις συζητήσεις, στην επίλυση των προβλημάτων ή στη διαδικασία εκμάθησης ηλεκτρονικού υπολογιστή, τότε οι ομάδες των 2 έως 4 μελών λειτουργούν καλύτερα. Επίσης, όταν σχηματίζετε ομάδες συνεργασίας, καλό είναι να υπάρχει μια ισορροπία στον αριθμό των αγοριών και των κοριτσιών. Ορισμένες μελέτες δείχνουν ότι, αν υπάρχουν λίγα κορίτσια μέσα σε μια ομάδα, συνήθως εξαιρούνται από τις συζητήσεις, εκτός αν είναι τα πιο ικανά ή διεκδικητικά μέλη της ομάδας. Αντίθετα, όταν υπάρχουν ένα ή δύο αγόρια μέσα στην ομάδα, συνήθως έχουν κυρίαρχο ρόλο μέσα στην ομάδα και τα κορίτσια έχουν την τάση να τα ρωτούν, εκτός αν τα αγόρια αυτά είναι λιγότερο ικανά από τα κορίτσια ή πολύ ντροπαλά. Γενικά, στην περίπτωση των πολύ ντροπαλών ή εσωστρεφών μαθητών, η ατομική μάθηση ίσως να είναι μια καλύτερη προσέγγιση. Ανεξάρτητα από την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρακολουθούν και να ελέγχουν τις ομάδες έτσι, ώστε να βεβαιώνονται ότι συμμετέχουν και μαθαίνουν όλοι.

## **Πως μπορούμε να εμπλέξουμε όλους τους μαθητές στην ομάδα;**

### **α) Προτρέποντας να Δίνουν και να Παίρνουν Εξηγήσεις.**

Εάν μόνο λίγα άτομα αναλαμβάνουν την ευθύνη να κάνουν την εργασία, τότε αυτά τα άτομα θα μάθουν, αλλά οι μη συμμετέχοντες πιθανότατα όχι. Οι μαθητές που κάνουν ερωτήσεις, παίρνουν απαντήσεις και προσπαθούν να δώσουν εξηγήσεις είναι πιο πιθανό να μάθουν από ότι οι μαθητές που δεν εκφράζουν τις απορίες τους ή αυτές μένουν αναπάντητες. Στην πραγματικότητα, υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι όσο πιο πολύ ένας μαθητής δίνει εξηγήσεις στους άλλους μαθητές της ομάδας έπειτα από επεξεργασία και σκέψη, τόσο περισσότερο μαθαίνει ο μαθητής αυτός.

**2) Αναθέτοντας Ρόλους.** Στις ομάδες που επικεντρώνονται στις κοινωνικές δεξιότητες, οι ρόλοι θα πρέπει να υποστηρίζουν την ακρόαση, να προσφέρουν ενθάρρυνση και να προάγουν το σεβασμό στις διαφορές μεταξύ των μαθητών. Στις ομάδες στις οποίες

Βασικός στόχος είναι η εξάσκηση, η ανασκόπηση ή η εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων, οι ρόλοι θα πρέπει να υποστηρίζουν την επιμονή, να ενθαρρύνουν τους μαθητές και να ενισχύουν τη συμμετοχή τους. Στις ομάδες στις οποίες βασικός στόχος είναι η επίλυση προβλημάτων ανωτέρου επιπέδου ή η πολύπλοκη μάθηση, οι ρόλοι θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να μοιράζονται τις ερμηνείες και τις σκέψεις τους, να βοηθούν ο ένας τον άλλο, να ανταλλάσσουν ιδέες και να είναι δημιουργικοί. Οι ρόλοι πρέπει να προάγουν τη μάθηση, δεν αποτελούν αυτοσκοπό (Woolfolk Hoy & Tschannen-Moran, 1999).

Πολλές φορές, στις στρατηγικές της συνεργατικής μάθησης περιλαμβάνονται οι αναφορές της ομάδας που παρουσιάζονται σε ολόκληρη την τάξη. Για να μην είναι βαρετή η αναφορά, σε ορισμένα μέλη του ακροατηρίου ανατέθηκε ο ρόλος του ελεγκτή των αναφορών, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο υπάρχουν σαφείς σχέσεις ανάμεσα στις προβλέψεις και τις θεωρίες. Άλλοι μαθητές στο ακροατήριο ήλεγχαν τη σαφήνεια των αποτελεσμάτων. Και οι υπόλοιποι μαθητές είχαν αναλάβει να αξιολογήσουν πόσο καλά οι αναφορές των ομάδων συσχέτιζαν τις προβλέψεις, τις θεωρίες κι τα αποτελέσματα.

## **Πιθανοί Ρόλοι των Μαθητών μέσα στις Ομάδες Συνεργατικής Μάθησης.**

Ανάλογα με το σκοπό της ομάδας και την ηλικία των συμμετεχόντων, οι ρόλοι αυτοί θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές να συνεργαστούν και να μάθουν. Βέβαια, οι μαθητές μπορεί να χρειάζεται να διδαχτούν πώς να παίζουν τον κάθε ρόλο αποτελεσματικά, και οι ρόλοι θα πρέπει να εναλλάσσονται έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν σε κάθε διαφορετική πλευρά της ομαδικής μάθησης.

**Εμπυχωτής:** Ενθαρρύνει τους διστακτικούς ή ντροπαλούς μαθητές να συμμετέχουν στην ομάδα.

**Εγκωμιαστής:** Εκτιμάει τη συμβολή των άλλων και αναγνωρίζει τα επιτεύγματα.

**Φρουρός:** Εξισορροπεί τη συμμετοχή και διασφαλίζει ότι δεν έχει κανείς τον κυρίαρχο ρόλο.

**Προπονητής:** Βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν την ύλη, εξηγεί τις έννοιες.

**Συντονιστής Ερωτήσεων:** Διασφαλίζει ότι όλες οι ερωτήσεις των μαθητών διατυπώνονται και απαντώνται.

**Ελεγκτής:** Ελέγχει το βαθμό κατανόησης της ομάδας.

**Επικεφαλής Αποστολής:** Κρατάει την ομάδα προσηλωμένη στην αποστολή.

**Γραμματέας:** Καταγράφει τις ιδέες, τις αποφάσεις και τα σχέδια.

**Υπεύθυνος Ανατροφοδότησης:** Ενημερώνει την ομάδα για την πρόοδο ή τη μη πρόοδο της.

**Επιτηρητής Τάξης:** Ελέγχει το επίπεδο της φασαρίας.

**Επιμελητής των Υλικών:** Μαζεύει και επιστρέφει τα υλικά.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία* (Επιστημονική Επιμέλεια. Έκδ. Ε. Μακρή-Μπότσαρη). Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.

## ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

### *Προτεινόμενες στρατηγικές*

#### *1. Η μέθοδος Jigsaw*

Μια πρώτη μορφή συνεργατικής μάθησης που δίνει έμφαση στην πλήρη αλληλεξάρτηση των μαθητών είναι η μέθοδος Jigsaw. Η μέθοδος αυτή επινοήθηκε από τον Elliot Aronson και τους συνεργάτες του το 1971 στο Texas του Austin: «...ως θέμα απόλυτης ανάγκης για την εκτόνωση μιας ιδιαίτερα εκρηκτικής κατάστασης» (Aronson, 2000, σελ.137). Μόλις είχε αρθεί ο φυλετικός διαχωρισμός των μαθητών στα σχολεία της πολιτείας Austin με δικαστική εντολή. Λευκοί, Αφροαμερικανοί και ισπανόφωνοι μαθητές ήταν μαζί στις τάξεις για πρώτη φορά. Η εχθρότητα και οι αναταραχές εκδηλώνονταν με γροθιές στους διαδρόμους και τις αίθουσες. Η απάντηση του Aronson ήταν η δημιουργία τάξης Jigsaw.

Σύμφωνα με τη μέθοδο Jigsaw,σε κάθε μέλος της ομάδας δίνεται ένα διαφορετικό μέρος του προς μάθηση υλικού και ο μαθητής γίνεται «ειδήμων» στο δικό του κομμάτι. Οι μαθητές πρέπει να διδάξουν ο ένας τον άλλο, και έτσι η συμβολή του καθενός γίνεται σημαντική. Στην πιο πρόσφατη εκδοχή της, στην Jigsaw II, δημιουργούνται ομάδες από τους πιο κατατοπισμένους μαθητές (expert groups), στις οποίες οι μαθητές που έχουν αναλάβει το ίδιο υλικό από την κάθε ομάδα μάθησης συσκέπτονται για να βεβαιωθούν ότι καταλαβαίνουν το κομμάτι που τους έχει ανατεθεί και στη συνέχεια σχεδιάζουν τρόπους για να διδάξουν τις πληροφορίες στα μέλη της ομάδας τους. Κατόπιν, οι μαθητές επιστρέφουν στη δική τους ομάδα, μεταφέροντας τις γνώσεις τους στις συναντήσεις επί της αρχικής τους ομάδας. Στο τέλος, οι μαθητές εξετάζονται σε ένα ατομικό τεστ που καλύπτει όλη την ύλη και κερδίζουν βαθμούς για την ομάδα τους. Οι ομάδες μπορούν να δουλεύουν για ανταμοιβές ή απλώς για την αναγνώριση της προσπάθειάς τους. (Aronson, 2000· Slavin, 1995).

## ***2.Η Μέθοδος των Αμοιβαίων Ερωταποκρίσεων (reciprocal questioning).***

Μια άλλη προσέγγιση της συνεργατικής μάθησης μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθητές διαφόρων ηλικιών και για διάφορα μαθήματα. Η μέθοδος των αμοιβαίων ερωταποκρίσεων (reciprocal questioning) δεν απαιτεί ιδιαίτερο υλικό ή διαδικασίες εξέτασης. Μετά το μάθημα ή την παρουσίαση του δασκάλου, οι μαθητές δουλεύουν ανά δυάδες ή τριάδες, θέτοντας ερωτήσεις σχετικά με την ύλη και απαντώντας σε αυτές (King, 2002).

Ο δάσκαλος παρέχει κορμούς ερωτήσεων και στη συνέχεια οι μαθητές μαθαίνουν πώς να αναπτύσσουν συγκεκριμένες ερωτήσεις σχετικά με την ύλη του μαθήματος, χρησιμοποιώντας αυτούς τους γενικούς κορμούς ερωτήσεων. Οι μαθητές δημιουργούν ερωτήσεις και στη συνέχεια ρωτούν και απαντούν με τη σειρά. Αυτή η διαδικασία έχει αποδειχτεί πιο αποτελεσματική από τις παραδοσιακές ομαδικές συζητήσεις, επειδή φαίνεται να ενθαρρύνει τη βαθύτερη σκέψη σχετικά με την ύλη.

### **Παραδείγματα**

Μετά τη μελέτη του υλικού ή τη συμμετοχή τους σε ένα μάθημα, οι μαθητές χρησιμοποιούν τους πιο κάτω κορμούς ερωτήσεων για να δημιουργήσουν ερωτήσεις και να μοιραστούν τις απαντήσεις.

Πώς θα χρησιμοποιούσατε ... για να....;

Τι θα συνέβαινε, αν...;

Ποια είναι τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματά του...;

Με ποιόν τρόπο συνδέεται μ' αυτά που μάθαμε στο παρελθόν;

Εξηγήστε γιατί... Εξηγήστε πώς...

Πώς το... επηρεάζει...;

Ποια είναι η σημασία του...;

Γιατί το ....είναι σημαντικό;

Ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές των....;

Ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για... και γιατί;

Συγκρίνετε το ...και το...σε σχέση με το....

Που νομίζετε ότι οφείλεται το....;

Σε ποια συμπεράσματα μπορείτε να καταλήξετε για...;

Συμφωνείτε ή διαφωνείτε μ' αυτή τη δήλωση...;

Υποστηρίζετε την απάντησή σας.

### **3. Συνεργασία από χειρόγραφου (scripted Cooperation).**

Ο Donald Dansereau και οι συνεργάτες του έχουν επινοήσει μια μέθοδο μάθησης ανά ζεύγη, την οποία ονομάζουν **συνεργασία από χειρόγραφου (Scripted Cooperation)**. Οι μαθητές συνεργάζονται σχεδόν σε κάθε εργασία, όπως στην ανάγνωση ενός επιλεγμένου κειμένου, στην επίλυση των μαθηματικών προβλημάτων ή διόρθωση γραπτών προσχεδίων. Στην ανάγνωση, για παράδειγμα, και οι δύο μαθητές διαβάζουν ένα απόσπασμα και στη συνέχεια ο ένας απ' αυτούς κάνει μια προφορική περίληψη του αποσπάσματος. Στη συνέχεια, οι δύο μαθητές συνεργάζονται στην επεξεργασία των πληροφοριών- δημιουργούν συσχετίσεις, εικόνες, μνημονικές τεχνικές, συνδέσεις με προηγούμενες εργασίες, παραδείγματα, αναλογίες κ.λπ. Οι δύο μαθητές αλλάζουν ρόλους για την επόμενη ενότητα της ανάγνωσης και συνεχίζουν αυτή τη διαδικασία έως ότου ολοκληρωθεί η εργασία.

## **Προϋποθέσεις για την Αποτελεσματική Εφαρμογή της Συνεργατικής Μάθησης**

Προτάσεις :

**1. Να βεβαιωθείτε ότι το μέγεθος και η σύνθεση της ομάδας είναι κατάλληλο για τους μαθησιακούς σας στόχους.**

### *Παραδείγματα*

- Αν οι στόχοι σας είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και η δημιουργία ομάδας, τότε χρησιμοποιήστε ομάδες 2 έως 5 ατόμων με κοινά ενδιαφέροντα, μικτές ή τυχαίες ομάδες.
- Αν ο στόχος σας είναι η εξάσκηση των βασικών δεξιοτήτων και οι εργασίες ανασκόπησης, τότε χρησιμοποιήστε ομάδες 2-4 ατόμων μικτής ικανότητας, όπως ομάδες που να αποτελούνται από μαθητές υψηλής ή χαμηλής ικανότητας ή μαθητές υψηλής- μεσαίας ικανότητας και μαθητές χαμηλής- μεσαίας ικανότητας.
- Στην περίπτωση εργασιών ανωτέρου εννοιολογικού επιπέδου ή ανωτέρου επιπέδου σκέψης, χρησιμοποιήστε ομάδες 2- 4 μαθητών, όπου η επιλογή των μελών να γίνεται με γνώμονα την ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης.

## **2. Να αναθέτετε στους μαθητές σας τους κατάλληλους ρόλους.**

### *Παραδείγματα*

- Αν οι στόχοι σας είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και η δημιουργία ομάδας, να αναθέτετε ρόλους ώστε να παρακολουθείτε τη συμμετοχή και τη σύγκρουση · να αλλάξετε τον αρχηγό της ομάδας.
- Αν ο στόχος σας είναι η εξάσκηση των βασικών δεξιοτήτων και οι εργασίες ανασκόπησης, να αναθέτετε ρόλους για να παρακολουθείτε τη συμμετοχή των μαθητών και να διασφαλίζετε ότι και οι αδύναμοι μαθητές συνεισφέρουν, όπως στην περίπτωση της μεθόδου Jigsaw.
- Στην περίπτωση εργασιών ανωτέρου εννοιολογικού επιπέδου ή ανώτερου επιπέδου σκέψης, να αναθέτετε ρόλους που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση των μαθητών, την αποκλίνουσα σκέψη και τον εκτενή διάλογο, όπως στην περίπτωση των ομάδων δημόσιας συζήτησης. Προσέξτε οι ρόλοι να μην εμποδίζουν τη μάθηση.

## **3. Να βεβαιωθείτε ότι ως εκπαιδευτικός έχετε έναν υποστηρικτικό ρόλο.**

### *Παραδείγματα.*

- Αν οι στόχοι σας είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και η δημιουργία ομάδας, να είστε πρότυπο για τους μαθητές σας και εμπυχωτές.
- Αν ο στόχος σας είναι η εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων και οι εργασίες ανασκόπησης, να είστε πρότυπο, καθοδηγητές και προπονητές των μαθητών σας.

- Στην περίπτωση εργασιών ανωτέρου εννοιολογικού επιπέδου ή ανωτέρου επιπέδου σκέψης, να είστε πρότυπο και να διευκολύνετε τους μαθητές σας.

#### **4. Να κινήστε μέσα στην τάξη και να παρακολουθείτε τις ομάδες.**

*Παραδείγματα.*

- Αν οι στόχοι σας είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και η δημιουργία ομάδας, να παρακολουθείτε κατά πόσο οι μαθητές ακούνε ο ένας τον άλλο, αλλάζουν σειρά, ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλο, και διαχειρίζονται σωστά τις συγκρούσεις.
- Αν ο στόχος σας είναι η εξάσκηση των βασικών δεξιοτήτων και οι εργασίες ανασκόπησης, να παρακολουθείτε κατά πόσο οι μαθητές κάνουν ερωτήσεις, δίνουν πολλαπλές λεπτομερείς ερμηνείες, παρακολουθούν και εξασκούνται.
- Στην περίπτωση εργασιών ανωτέρου εννοιολογικού επιπέδου ή ανωτέρου επιπέδου σκέψης, να παρακολουθείτε κατά πόσο οι μαθητές κάνουν ερωτήσεις, δίνουν ερμηνείες, επεξεργάζονται τις πληροφορίες, βοηθούν ο ένας τον άλλο, εξασκούν την αποκλίνουσα σκέψη, δίνουν λογικές εξηγήσεις, συνθέτουν, χρησιμοποιούν και συνδέουν τις γνώσεις.

#### **5. Να ξεκινήσετε με μικρά και απλά βήματα, έως ότου εσείς και οι μαθητές σας να μάθετε να χρησιμοποιείτε τις μεθόδους συνεργατικής μάθησης.**

*Παραδείγματα.*

- Αν οι στόχοι σας είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και η δημιουργία ομάδας, δοκιμάστε μια ή δυο δεξιότητες όπως η προσεκτική ακρόαση και παράφραση.
- Αν ο στόχος σας είναι η εξάσκηση των βασικών δεξιοτήτων και οι εργασίες ανασκόπησης, χωρίστε τους μαθητές σε ζευγάρια και αναθέστε τους να κάνουν ερωτήσεις ο ένας στον άλλο.
- Στην περίπτωση εργασιών ανωτέρου εννοιολογικού επιπέδου ή ανωτέρου επιπέδου σκέψης, δοκιμάστε τη μέθοδο των ερωταποκρίσεων, χωρίζοντας τους μαθητές σε ζευγάρια και δίνοντάς τους ελάχιστες ερωτήσεις κορμού.



## **Εσωτερικά και Εξωτερικά Κίνητρα**

Τι είναι αυτό που ενεργοποιεί και κατευθύνει την συμπεριφορά μας; Θα μπορούσαν να είναι οι ανάγκες, τα κίνητρα, οι φόβοι, οι στόχοι, η κοινωνική πίεση, η αυτοπεποίθηση, τα ενδιαφέροντα, η περιέργεια, οι πεποιθήσεις, οι αξίες, οι προσδοκίες και πολλά άλλα. Τα κίνητρα είναι συνδυασμός των χαρακτηριστικών και της κατάστασης.

Τα κίνητρα προσδιορίζονται από **εσωτερικούς και προσωπικούς παράγοντες**, όπως οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και η περιέργεια και από εξωτερικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως οι ανταμοιβές, η κοινωνική πίεση, η τιμωρία κ.λ.π. Τα **εσωτερικά κίνητρα** είναι η φυσική τάση του ατόμου να αναζητάει και να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις προκλήσεις, καθώς ακολουθεί τα προσωπικά του ενδιαφέροντα και εξασκεί τις ικανότητές του. Όταν έχουμε εσωτερικά κίνητρα δεν χρειαζόμαστε ερεθίσματα ή ανταμοιβές επειδή η ίδια η δραστηριότητα μας ανταμείβει. Τα εξωτερικά κίνητρα ενεργοποιούνται από **εξωτερικούς παράγοντες**, όπως ανταμοιβές και τιμωρίες. Η διαφορά ανάμεσα στα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα είναι ο λόγος που ωθεί τους μαθητές σε μια πράξη, δηλαδή κατά πόσο το σημείο αιτιότητας είναι εσωτερικό ή εξωτερικό.

Οι εσωτερικές και εξωτερικές τάσεις είναι δύο ανεξάρτητες εκδοχές και οποιαδήποτε στιγμή, μπορούμε να κινητοποιηθούμε από την μία ή την άλλη. Αυτό φαίνεται λογικό στο χώρο του σχολείου όπου εμφανίζονται και τα δύο είδη κινήτρων . Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν και να καλλιεργούν κυρίως τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών τους, ενώ παράλληλα πρέπει να εξασφαλίζουν ότι υπάρχουν εξωτερικά κίνητρα που υποστηρίζουν τη μάθηση.

## **Θεωρητικές Προσεγγίσεις για τα Κίνητρα**

### **Οι Συμπεριφορικές Προσεγγίσεις**

Για να καταλάβουμε τα κίνητρα των μαθητών, πρέπει να ξεκινήσουμε από μια προσεκτική ανάλυση των κινήτρων και των ανταμοιβών που προσφέρει μια σχολική αίθουσα. Η ανταμοιβή είναι ένα ελκυστικό αντικείμενο ή γεγονός που προσφέρεται ως συνέπεια μιας συγκεκριμένης

συμπεριφοράς. Το κίνητρο είναι ένα αντικείμενο ή γεγονός που ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει μια συμπεριφορά. Για παράδειγμα το να ενισχύουμε τη μάθηση, δίνοντας στους μαθητές ανταμοιβές ή τιμωρώντας την κακή συμπεριφορά, είναι ένας τρόπος να ενεργοποιήσουμε τους μαθητές με τη χρήση εξωτερικών μέσων (κίνητρα, ανταμοιβές και τιμωρίες).

## Οι ανθρωπιστικές προσεγγίσεις

Η ανθρωπιστική προσέγγιση είναι μια προσέγγιση των κινήτρων που δίνει έμφαση στην προσωπική ελευθερία, στην επιλογή, στον αυτοπροσδιορισμό και στον αγώνα για προσωπική ανάπτυξη. Το να ενεργοποιούμε σημαίνει να ενθαρρύνουμε τις εσωτερικές δυνάμεις των ανθρώπων – την αίσθηση την ικανότητας τους, την αυτοεκτίμηση, την αυτονομία και την αυτοπραγμάτωση τους.

### Η θεωρία του Maslow



Ο Maslow υποστηρίζει ότι υπάρχει μια ιεράρχηση αναγκών σε επίπεδα που είναι οργανωμένα από τις βασικές βιολογικές ανάγκες ξεκινώντας από την ανάγκη της *επιβίωσης* και καταλήγοντας στην ανάγκη της *Αυτοπραγμάτωσης*. Όταν οι κατώτερες ανάγκες ικανοποιούνται, η ενεργοποίηση για την εκπλήρωση τους μειώνεται. Τις τρεις ανώτερες ανάγκες τις ονομάζει υπαρξιακές ανάγκες. Για να ικανοποιηθούν οι **ανώτερες ανάγκες** πρέπει πρώτα να ικανοποιηθούν όλες οι **κατώτερες**. Επίσης οι υπαρξιακές ανάγκες δεν μπορούν ποτέ να ικανοποιηθούν απόλυτα. Η θεωρία του Maslow έχει δεχτεί επικρίσεις, πλην όμως μας βοηθάει να εξετάσουμε συνολικά το μαθητή του οποίου οι βιολογικές, συναισθηματικές και διανοητικές ανάγκες αλληλοσχετίζονται.

Ένα παιδί του οποίου η αίσθηση της ασφάλειας και του «ανήκειν» απειλούνται λόγω του διαζυγίου των γονιών του, ενδεχομένως δεν ενδιαφέρεται ιδιαίτερα να μάθει πώς να διαιρεί κλάσματα. Εάν το σχολείο είναι ένα περιβάλλον που προκαλεί φόβο και ανασφάλεια τόσο στους δασκάλους όσο και στους μαθητές, τότε είναι πολύ πιθανόν να τους ενδιαφέρει περισσότερο η ασφάλεια και λιγότερο η μάθηση ή η διδασκαλία.

## **Οι γνωστικές προσεγγίσεις**

Οι γνωστικοί θεωρητικοί πιστεύουν ότι η συμπεριφορά καθορίζεται από τη σκέψη μας και όχι απλά από το πόσο έχουμε ανταμειφθεί ή τιμωρηθεί για αυτήν την συμπεριφορά στο παρελθόν. Η συμπεριφορά ξεκινάει και ρυθμίζεται από τα σχέδια, τους στόχους, τα σχήματα, τις προσδοκίες και τις αποδόσεις. Οι άνθρωποι δεν παρακινούνται από τα εξωτερικά γεγονότα ή καταστάσεις, αλλά από την ερμηνείες τους. Σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες, τα άτομα θεωρούνται ενεργά και περίεργα και αναζητούν πληροφορίες για να λύσουν προσωπικά τα σχετικά προβλήματα. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου. Παράδειγμα των γνωστικών θεωριών αποτελεί η θεωρία της απόδοσης αιτιών του γνωστού Bernard Weiner.

## **Η θεωρία της απόδοσης αιτιών**

Αυτή η γνωστική ερμηνεία των κινήτρων ξεκινάει με την υπόθεση ότι προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε τη συμπεριφορά μας και τη συμπεριφορά των άλλων αναζητώντας εξηγήσεις και αιτίες. Περιγράφει το πώς οι ερμηνείες, οι αιτιολογίες και οι δικαιολογίες των ατόμων επηρεάζουν τα κίνητρα και τη συμπεριφορά τους. Οι αιτίες στις οποίες αποδίδουμε την επιτυχία ή την αποτυχία χαρακτηρίζονται με βάση τρεις διαστάσεις:

- α)** Το σημείο (η θέση της αιτίας ως εσωτερική ή εξωτερική προς το άτομο)
- β)** Τη σταθερότητα (κατά πόσο η αιτία παραμένει η ίδια ή μπορεί να αλλάξει)

γ) Την ελεγχσιμότητα (κατά πόσο το άτομο μπορεί να ελέγξει την αιτία).

Κάθε αιτία για την επιτυχία ή αποτυχία μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σύμφωνα με αυτές τις τρεις διαστάσεις. Για παράδειγμα, η τύχη είναι εξωτερική (σημείο), ασταθής (σταθερότητα) και μη ελεγχόμενη (ελεγχσιμότητα).

### **Επιπτώσεις της θεωρίας απόδοσης αιτιών**

Όταν αποτυγχάνουν μαθητές που τις περισσότερες φορές πετυχαίνουν, συνήθως αποδίδουν την αποτυχία τους σε εσωτερικές, ελεγχόμενες αιτίες. Προβλήματα σχετικά με τα κίνητρα προκύπτουν όταν οι μαθητές αποδίδουν την αποτυχία τους σε σταθερές, μη ελεγχόμενες αιτίες. Αντιδρούν στην αποτυχία εστιάζοντας περισσότερο στην ανεπάρκειά τους και θεωρούν ότι οι αιτίες της αποτυχίας είναι πέρα από τον έλεγχο τους και συνήθως οι στάσεις τους απέναντι στο σχολείο μπορεί να γίνουν ακόμα χειρότερες και είναι λιγότερο πιθανόν να αναζητήσουν βοήθεια.

### **Εκπαιδευτικοί και Αποδόσεις Αιτιών των Μαθητών**

Δεν αποδίδουμε μόνο τη δική μας επιτυχία και αποτυχία σε κάποια αιτία, αλλά και την επιτυχία και αποτυχία των άλλων. Όταν οι εκπαιδευτικοί υποθέτουν ότι η αποτυχία του μαθητή οφείλεται σε παράγοντες πέραν από τον έλεγχο του μαθητή τον αντιμετωπίζουν με συμπάθεια, εάν όμως την αποδίδουν σε παράγοντες που μπορούν να ελεγχθούν από τους μαθητές τότε τους αντιμετωπίζουν με θυμό και αυστηρότητα. Αυτές οι τάσεις φαίνεται να είναι σταθερές σε όλες τις εποχές και σε όλες τις κουλτούρες.

Σύμφωνα με την Sandra Graham όταν οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στα λάθη των μαθητών τους με συμπάθεια, τότε οι μαθητές είναι πιο πιθανό να αποδώσουν την αποτυχία τους σε μια μη ελεγχόμενη αιτία. Η *συμπνευτική ανατροφοδότηση*, δηλαδή «ο έπαινος ως βραβείο παρηγοριάς» για την αποτυχία του μαθητή ή η παροχή βοήθειας χωρίς ο μαθητής να την ζητήσει, ακόμα και όταν γίνεται με καλές προθέσεις μπορεί να μεταδώσει λάθος μηνύματα. Η Graham υποστηρίζει ότι πολλοί μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες θα μπορούσαν να είναι θύματα αυτής της καλοπροαίρετης συμπεριφοράς των δασκάλων. Εντοπίζοντας τα πραγματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και μειώνοντας τις απαιτήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν στην επιτυχία των μαθητών.

### **Οι συνδυαστικές θεωρίες**

Οι θεωρίες που λαμβάνουν υπόψη τους τόσο το ενδιαφέρον που δείχνουν οι συμπεριφοριστές για τις συνέπειες ή τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς, όσο και το ενδιαφέρον των γνωστικών θεωρητικών για τον αντίκτυπο της σκέψης του ατόμου, ονομάζονται συνδυαστικές θεωρίες ή θεωρίες των προσδοκιών και των αξιών. Τα κίνητρα θεωρούνται προϊόν δύο κύριων

παραγόντων: **της προσδοκίας του ατόμου σχετικά με την επίτευξη ενός στόχου και της αξίας που ο στόχος αυτός έχει για το άτομο.** Αν ένας από τους δύο αυτούς παράγοντες είναι μηδενικός, τότε τα κίνητρα θα είναι και αυτά μηδενικά.

## **Στόχοι και κίνητρα**

Στόχος είναι το αποτέλεσμα ή η επίτευξη μιας προσπάθειας που ένα άτομο επιδιώκει να πετύχει. Όταν οι μαθητές προσπαθούν να διαβάσουν ένα κεφάλαιο ή να ολοκληρώσουν μια εργασία, εκδηλώνουν μια συμπεριφορά με προσανατολισμό τον στόχο. Όταν επιδιώκουν ένα στόχο, οι μαθητές γενικά έχουν επίγνωση της τρέχουσας κατάστασης, γνωρίζουν ποια θα ήταν η ιδανική κατάσταση καθώς και την ασυμφωνία ανάμεσα στις δύο αυτές καταστάσεις. Οι στόχοι ωθούν τα άτομα να δράσουν προκειμένου να μειώσουν την ασυμφωνία αυτή. Σε γενικές γραμμές οι στόχοι:

**Κατευθύνουν την προσοχή μας στην εργασία που πρέπει να κάνουμε.** Κάθε φορά που το μυαλό μου δεν είναι συγκεντρωμένο στο κεφάλαιο αυτό, ο στόχος να το τελειώσω με βοηθάει να κατευθύνω την προσοχή μου πάλι στο γράψιμο.

**Κινητοποιούν μια προσπάθεια.** Όσο πιο δύσκολος είναι ένας στόχος, έως ένα βαθμό, τόσο μεγαλύτερη είναι και η προσπάθεια που καταβάλουμε για την επίτευξη του.

**Ενισχύουν την επιμονή.** Όταν ο στόχος μας είναι σαφής, οι πιθανότητες απόσπασης της προσοχής μας ή οι πιθανότητες να τα παρατήσουμε είναι λιγότερες.

**Προάγουν την ανάπτυξη νέων στρατηγικών,** όταν οι παλιές στρατηγικές αποδεικνύονται αναποτελεσματικές.

## **Είδη στόχων και προσανατολισμοί στόχων**

Το είδος των στόχων που θέτουμε επηρεάζει το βαθμό στον οποίο ενεργοποιούμαστε για την επίτευξή τους. Στόχοι που είναι συγκεκριμένοι έχουν μεγάλη πιθανότητα επίτευξης στο άμεσο μέλλον, ενισχύοντας τα κίνητρα και την επιμονή μας. Όταν οι στόχοι είναι συγκεκριμένοι, υπάρχουν και σαφή πρότυπα με βάση τα οποία μπορεί να κριθεί η απόδοση μας. Εάν η απόδοση δεν είναι καλή, συνεχίζουμε.

### **Οι τέσσερις προσανατολισμοί στόχων στο σχολείο**

Οι προσανατολισμοί των στόχων περιλαμβάνουν τους λόγους για τους οποίους επιδιώκουμε τους στόχους, καθώς και τα πρότυπα που χρησιμοποιούμε για την αξιολόγηση της προόδου μας προς την επίτευξη αυτών των στόχων. Κύριοι προσανατολισμοί των στόχων είναι οι εξής:

1. Ο προσανατολισμός της γνώσης.
2. Ο προσανατολισμός της επίδοσης.
3. Ο προσανατολισμός της αποφυγής εργασίας.

#### 4. Ο κοινωνικός προσανατολισμός.

Η πιο συνηθισμένη διάκριση που γίνεται στην έρευνα σχετικά με τους στόχους των μαθητών είναι εκείνη ανάμεσα στους στόχους μάθησης και στους στόχους επίδοσης.

**Στόχος μάθησης** (στόχος εργασίας ή γνώσης): Οι μαθητές που θέτουν στόχους μάθησης συνήθως αναζητούν προκλήσεις και επιμένουν όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Οι μαθητές αυτοί ονομάζονται μαθητές με προσανατολισμό στο έργο της μάθησης. Είναι πιο πιθανόν να αναζητήσουν την κατάλληλη βοήθεια, να χρησιμοποιήσουν πιο πολύπλοκες στρατηγικές γνωστικής επεξεργασίας, να εφαρμόσουν καλύτερες στρατηγικές μελέτης και γενικά να προσεγγίσουν τις εργασίες τους με αυτοπεποίθηση.

**Στόχος επίδοσης** (στόχος ικανότητας ή του εγώ): Οι μαθητές που θέτουν στόχους επίδοσης ενδιαφέρονται για να δείξουν στους άλλους την ικανότητα τους και όχι για αυτά που μαθαίνουν. Οι μαθητές αυτοί ονομάζονται μαθητές με προσανατολισμό στο Εγώ, επειδή είναι απόλυτα προσανατολισμένοι στον εαυτό τους. Οι μαθητές που θέτουν στόχους επίδοσης προσπαθούν να κερδίσουν την προσοχή των άλλων μέσα από την καλή τους επίδοση, απασχολούνται μόνο με εργασίες που βαθμολογούνται, ενοχλούνται και κρύβουν τις εργασίες και τα διαγωνίσματα στα οποία δεν έχουν πάρει καλό βαθμό, συγκρίνουν τους βαθμούς τους με εκείνους των συμμαθητών τους, επιλέγουν εργασίες που είναι πιο πιθανό να οδηγήσουν σε θετικές αξιολογήσεις, δεν νιώθουν άνετα με τις εργασίες που δεν έχουν σαφή κριτήρια αξιολόγησης και ζητάνε επανειλημμένως την επαλήθευση του δασκάλου.

#### **Οι στόχοι επίδοσης είναι πάντα κακοί;**

Οι παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι οι στόχοι επίδοσης είναι γενικά επιζήμιοι για την μάθηση, αλλά, όπως και τα εξωτερικά κίνητρα, ένας τέτοιος στόχος μπορεί να μην είναι πάντα κακός. Στην πραγματικότητα, κάποιες έρευνες δείχνουν ότι τόσο οι στόχοι μάθησης όσο και οι στόχοι επίδοσης σχετίζονται με την εφαρμογή δραστικών μαθησιακών στρατηγικών και με την υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα του ατόμου. Επίσης όπως και στην περίπτωση των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, οι μαθητές μπορούν και πολλές φορές πραγματικά επιδιώκουν ταυτόχρονα στόχους μάθησης και επίδοσης.

#### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Woolfolk, A. (2019). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία* (Επιστημονική Επιμέλεια. Έκδ. Ε. Μακρή-Μπότσαρη). Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.