

Πώς να πείσουμε τους αδύναμους μαθητές ότι μπορούν να πετύχουν στο σχολείο



“Η τεμπελιά ή η αδιαφορία του μαθητή δεν είναι η αιτία αλλά το αποτέλεσμα της αδυναμίας του”

του Μιχαηλίδη Γιάννη, imerologiodaskalou

Αυτο- αποτελεσματικότητα

Όλοι μας, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές έχουμε κατηγορήσει πολλές φορές τους αδύναμους μαθητές για αδιαφορία, τεμπελιά, νωθρότητα, ραθυμία.

Θεωρούμε ότι αν προσπαθούσαν παραπάνω θα πετύχαιναν περισσότερα. Αυτήν την αντίληψη ανέτρεψε ο Bandura τη δεκαετία του '70. Έδειξε πως η τεμπελιά, η αδιαφορία, ο χαβαλές, η προβληματική συμπεριφορά συχνά δεν ήταν οι αιτίες αλλά τα αποτελέσματα της αδυναμίας των μαθητών να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του [σχολείου](#). Η λύση είναι απλή. Να πείσουμε αυτούς τους μαθητές ότι μπορούν να πετύχουν. Πώς; Κάποιες ιδέες γράφω στα κείμενα που σας προτείνω.

Η έλλειψη κινήτρων από πλευράς ορισμένων μαθητών και η συνεπακόλουθη αδιαφορία τους για το μάθημα είναι ένα γενικό πρόβλημα που απαντάται σε όλα τα σχολεία. Η εκπαιδευτική ψυχολογία, με την έρευνα πάνω στα κίνητρα των μαθητών τα τελευταία χρόνια, έχει εξηγήσει αρκετά ικανοποιητικά πολλές από αυτές τις συμπεριφορές και προτείνει διάφορες λύσεις στο δάσκαλο, προκειμένου να αποφύγει τέτοιες συμπεριφορές από την πλευρά των μαθητών. Μία από τις θεωρίες των κινήτρων, που έχει σε βάθος ερευνηθεί, περιστρέφεται γύρω από τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) του Bandura και επιχειρεί να εξηγήσει πολλές περιπτώσεις έλλειψης συμμετοχής των μαθητών, ενώ παράλληλα προτείνει τρόπους βελτίωσης αυτής της κατάστασης.

Ο Bandura ορίζει την **αυτοαποτελεσματικότητα** ως την πίστη που έχει ένα άτομο ότι διαθέτει τις ικανότητες να εκτελέσει ένα συγκεκριμένο έργο υπό συγκεκριμένες συνθήκες. Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας δεν υποδηλώνει τις πραγματικές ικανότητες που μπορεί να έχει ένα άτομο, αλλά το βαθμό της πίστης του ατόμου στις ικανότητές του. Ο όρος συγκεκριμένο έργο αναφέρεται όχι σε κάποιο μάθημα, όπως η Γλώσσα ή τα Μαθηματικά, αλλά σε μια ιδιαίτερη δραστηριότητα: λόγου χάρη στην εύρεση του υποκειμένου σε μια πρόταση ή στην αφαίρεση με δανεισμό. Οι συγκεκριμένες συνθήκες δεν είναι τίποτε άλλο παρά το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρουσιάζεται η δραστηριότητα. Αυτό αποτελείται από το δάσκαλο, την τάξη, τους μαθητές, την παρουσία τρίτων προσώπων κ.λπ. Το

πλαίσιο παίζει σημαντικό ρόλο, γιατί ένας μαθητής μπορεί να εκτελεί με ευκολία την πράξη της διαίρεσης μέσα στην τάξη με τους συμμαθητές και το δάσκαλό του, αλλά με την παρουσία κάποιου τρίτου προσώπου να δυσκολεύεται.

Ο Bandura υποστηρίζει πως η αυτοαποτελεσματικότητα κάποιου μαθητή καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επίδοσή του στο σχολείο, καθώς και τη συμμετοχή του στο μάθημα. Θεωρεί, δηλαδή, ότι οι μαθητές που πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε μια δραστηριότητα υπό τις παρούσες συνθήκες (αυτοί που έχουν δηλαδή υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα) θα είναι και αυτοί που, όχι μόνο θα τα καταφέρουν καλύτερα, αλλά θα επιδείξουν και τη μεγαλύτερη υπομονή, προσπάθεια, συγκέντρωση και ενδιαφέρον, ενώ θα αποδώσουν και μεγάλη αξία στη δραστηριότητα. Ακόμα, σε περίπτωση που θα συναντήσουν δυσκολίες θα αναζητήσουν χωρίς αναστολές βοήθεια από τους συμμαθητές ή το δάσκαλό τους. Επιπλέον, οι συγκεκριμένοι μαθητές θα επιζητούν τις δύσκολες και όχι τις εύκολες δραστηριότητες (Zimmerman, 2000).

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές που έχουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα (δηλαδή αυτοί που δεν πιστεύουν ότι μπορούν να φέρουν σε πέρας κάποια δραστηριότητα) προσπαθούν να ξεφύγουν από το μαθησιακό έργο με κάθε δυνατό τρόπο. Έτσι, αποφεύγουν κάθε εμπλοκή τους σε αυτό, φλυαρούν με τους συμμαθητές τους, βαριούνται, χαζεύουν κ.α. προκειμένου να φανεί ότι δεν τα κατάφεραν επειδή δεν προσπάθησαν, κι όχι επειδή δεν μπορούσαν να τα καταφέρουν. Αλλά, ακόμα και αν ασχοληθούν, θα προσπαθήσουν να διαλέξουν τις εύκολες και όχι τις δύσκολες δραστηριότητες, θα επιδείξουν μικρή υπομονή, προσπάθεια, συγκέντρωση και ενδιαφέρον, ενώ θα αποδώσουν μικρή αξία στη δραστηριότητα. Ακόμα, οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσουν θα είναι χαμηλότερης ποιότητας από αυτές που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές τους με υψηλή αυτοεκτίμηση. Επιπρόσθετα, ενδιαφέρονται περισσότερο για το βαθμό και όχι για τη μάθηση και, παρ' ότι δυσκολεύονται πολύ, δεν θα αναζητήσουν βοήθεια από το δάσκαλό τους ή κάποιο μαθητή (Zimmerman, 2000).

Η αυτοαποτελεσματικότητα ενός μαθητή κατά τον Bandura μπορεί να αλλάξει. Η αύξησή της, σύμφωνα με πληθώρα ερευνών, θα επιφέρει και αύξηση τόσο στη συμμετοχή στο μάθημα όσο και στην επίδοση. Η μέθοδος που γενικά ακολουθείται είναι ότι ο μαθητής σε κάθε βήμα της διδασκαλίας θα πρέπει να γεύεται την επιτυχία. Παρακάτω ακολουθούν μερικές απλές οδηγίες σχετικά με το πώς είναι δυνατό, με κάποιες αλλαγές στον τρόπο της διδασκαλίας, να γίνει κάτι τέτοιο (Pintrich, 2003· Woolfolk, 1998):

A) Θέσπιση Στόχων

Σε κάθε δραστηριότητα πρέπει να υπάρχουν στόχοι για τους μαθητές συγκεκριμένοι, βραχυπρόθεσμοι και μέτριας δυσκολίας. Θα δώσω ένα παράδειγμα, για να γίνω πιο κατανοητός. Φανταστείτε ότι έχουμε στα χέρια μας το γραπτό κείμενο ενός αδύναμου μαθητή. Δεν έχει παραγράφους, έχει πολλά ορθογραφικά λάθη, δεν υπάρχουν τελείες κ.α. Αυτό που μπορούμε να κάνουμε είναι να διαβάσουμε γρήγορα ένα μικρό τμήμα, να βρούμε πόσες τελείες λείπουν και να του πούμε: «Σ' αυτό το απόσπασμα του κειμένου λείπουν 4 τελείες. Μπορείς να τις σημειώσεις;». Αυτός ο στόχος είναι συγκεκριμένος (του δίνουμε έναν ορισμένο αριθμό), βραχυπρόθεσμος (γιατί θα γίνει τώρα και όχι σε ένα μήνα), και μέτριας δυσκολίας (αφού δεν περιλαμβάνει ούτε όλο το κείμενο ούτε όλα τα λάθη που αυτό έχει) (Linnenbrink, & Pintrich, 2003· Pintrich, 2003· Woolfolk, 1998· Zimmerman, 2000). Αυτό, πάντως, που τονίζεται ιδιαίτερα είναι ότι στους αδύναμους μαθητές πρέπει να αποφεύγουμε να

δίνουμε εύκολες δραστηριότητες διότι τους εντείνουμε την πεποίθηση ότι δεν μπορούν να βελτιωθούν. Αντίθετα, κάθε επιτυχία πρέπει να συνοδεύεται από την καταβολή αντίστοιχης προσπάθειας, ούτως ώστε να συνδέσει το παιδί την επιτυχία με την προσπάθεια (Bandura, 1997· Linnenbrink, & Pintrich, 2003).

B) Αξιολόγηση

Οι μαθητές πρέπει να πεισθούν ότι η ικανότητα είναι κάτι που καλλιεργείται (Linnenbrink, & Pintrich, 2003). Για να γίνει αυτό, η αξιολόγηση πρέπει να αλλάξει και να προσανατολιστεί προς τη βελτίωση του μαθητή και όχι στη σύγκριση του μαθητή με τους συμμαθητές του (Bandura, 1997· Woolfolk, 1998). Για το στόχο αυτόν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο φάκελος εργασιών (Walker, 2003· Woolfolk, 1998). Εκεί μπαίνουν ανά τακτά χρονικά διαστήματα διάφορες εργασίες του μαθητή. Ο στόχος είναι να συγκρίνει ο μαθητής τις παλιές με τις νέες εργασίες για να βλέπει την πρόοδό του, π.χ. τη χρήση των παραγράφων, τον τονισμό όλων των λέξεων, τη χρήση του διαλόγου στα δικά του αφηγηματικά κείμενα κ.α. Επιθυμητό είναι ο ίδιος ο μαθητής να επιλέγει ποιες εργασίες του θα μπαίνουν στο φάκελο και να σημειώνει αν είναι δυνατό και τους λόγους επιλογής του (μπορεί, λόγου χάρη, να ξεχώρισε αυτή την εργασία, επειδή χρησιμοποίησε σωστά τις παρομοιώσεις). Φυσικά, θα πρέπει να εστιάζουμε στους μαθητές μας με συγκεκριμένες υποδείξεις ποια σημάδια βελτίωσης να ψάχνουν. Δεν αρκεί μια προφορική παρουσίαση από την πλευρά των μαθητών. Απεναντίας, ο κάθε μαθητής θα πρέπει να μας παρουσιάζει μια μικρή γραπτή αναφορά της προόδου του.

Μ' αυτόν τον τρόπο μπορούν να χρησιμοποιηθούν και τα τετράδια των μαθητών, ακόμα και τα βιβλία τους. Έτσι, αν θέλουμε να βελτιώσουμε τον τρόπο που γράφουν τις λύσεις στα προβλήματα των μαθηματικών οι μαθητές μας, η πρόοδός τους θα αναδειχτεί εύκολα αν συγκρίνουν πώς έγραφαν παλιά και πώς τώρα τις απαντήσεις τους. Το ίδιο φυσικά μπορεί να γίνει και στο γραπτό λόγο, αν συγκεντρώνουν όλα τα κείμενά τους σε ένα τετράδιο, καθώς και σε άλλες περιπτώσεις.

Άλλος τρόπος είναι η δημιουργία μιας κλίμακας καταγραφής της προόδου του μαθητή. Π.χ. δίνουμε μία λίστα με τρεις στόχους σε κάποιους μαθητές: να χρησιμοποιούν i) διάλογο, ii) εσωτερικό μονόλογο και iii) να γράφουν τα συναισθήματα ήρωα στα δικά τους αφηγηματικά κείμενα. Οι μαθητές ξεκινούν να κατακτήσουν αυτούς τους στόχους έναν έναν. Κάθε φορά που πετυχαίνουν κάποιον τον σημειώνουν μόνοι τους στη λίστα προόδου. Μάλιστα, μέσα από αυτή τη λίστα προόδου μπορεί ο μαθητής να θέσει και τους δικούς του στόχους, που πρέπει να είναι και ο απώτερος στόχος μας (Schunk, 2003· Zimmerman, 2000).

Εδώ κάποιοι ίσως να θεωρήσουν ότι θα ήταν ορθότερο να προσπαθήσουν οι μαθητές να πετύχουν και τους τρεις στόχους ταυτόχρονα. Αυτό όμως θα ήταν καλύτερο να αποφεύγεται για δύο λόγους. Πρώτον, είναι αρκετά δυσκολότερο και ίσως τελικά αποτύχουν οι μαθητές και έχουμε τα αντίθετα αποτελέσματα. Δεύτερον, και σημαντικότερο, αν οι μαθητές μάθουν να ανεβαίνουν τρεις τρεις τους στόχους, όποτε κατορθώνουν να ανέβουν μόνο έναν θα το θεωρούν αποτυχία και, ως εκ τούτου, θα έχουμε μείωση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Bandura, 1997).

Γ) Έπαινος

Ο δάσκαλος πρέπει συνέχεια και με κάθε τρόπο να ενθαρρύνει τους μαθητές του και να δείχνει την πίστη του σ' αυτούς (Bandura, 1997). Οι έπαινοί μας όμως δεν ενδείκνυται να είναι αόριστοι και γενικοί όπως ένα «Μπράβο!» ή ένας χαρακτηρισμός του τύπου «Πολύ καλή δουλειά!» ή υπερβολικοί.

Απεναντίας, οφείλουμε να κάνουμε την ανατροφοδότηση συγκεκριμένη, να αναφέρει δηλαδή τους στόχους που πέτυχε ο μαθητής (π.χ. έγραψε με παραγράφους), αλλά και τους στόχους που απομένουν και στους οποίους χρειάζεται να βελτιωθεί (π.χ. να τονίζει όλες τις λέξεις) (Linnenbrink, & Pintrich, 2003· Pintrich, 2003). Τέλος απαιτείται να μην κατακρίνουμε τους μαθητές μας ούτε να υπογραμμίζουμε τα αρνητικά τους στοιχεία ή ενδεχόμενες ατέλειές τους. Αν και είναι πολύ δύσκολο να πείσουμε κάποιον ότι είναι ικανός, είναι εξαιρετικά εύκολο να του ρίξουμε το ηθικό με τα λόγια μας (Bandura, 1997).

Εκτός από το σαφή έπαινο ακόμα και η απλή παρακολούθηση και η καταγραφή της μαθησιακής πορείας φέρνουν αποτελέσματα. Αρκεί η απλή σημείωση, από το μαθητή ή εμάς, της δουλειάς της ημέρας, π.χ. λύσαμε 5 προβλήματα διαίρεσης ή κλίναμε τα τέσσερα επίθετα, για να υπάρξει βελτίωση τόσο στην αυτοαποτελεσματικότητα όσο και στην επίδοση (Schunk, 1989).

Δ) Εκμάθηση Στρατηγικών

Για να αυξηθεί η αυτοαποτελεσματικότητα του μαθητή χρειάζεται να διδαχθεί και κάποιες στρατηγικές, καθώς και το πού, το πότε και γιατί τις χρησιμοποιούμε. Οι στρατηγικές μαθαίνονται με άμεσο τρόπο, έχοντας σαν πρότυπο μίμησης εμάς (Zimmerman & Rosenthal, 1974). Όταν αποφασίσουμε να διδάξουμε μια στρατηγική την εφαρμόζουμε πρώτα οι ίδιοι. Επειδή οι μαθητές δεν διαβάζουν τη σκέψη μας, πρέπει να την εξωτερικεύουμε ούτως ώστε να κατανοούν κάθε βήμα μας. Ακόμα ιδιαίτερης σημασίας είναι να εξηγούμε στα παιδιά ποιες δυσκολίες συναντήσαμε όταν αντιμετωπίσαμε για πρώτη φορά τέτοια προβλήματα, την προσπάθεια που καταβάλαμε για τις ξεπεράσουμε καθώς και τις στρατηγικές που τελικά χρησιμοποιήσαμε (Bandura, 1997· Woolfolk, 1998).

Για να μάθουν το πού, το πότε και το γιατί κάποιας στρατηγικής, πέρα από τις δικές μας συχνές επισημάνσεις, απαιτείται οι μαθητές να στοχάζονται και πάνω στις λύσεις τους. Είναι αναγκαίο να γνωρίζουν τόσο πώς έλυσαν το πρόβλημα (συνειδητοποίηση της στρατηγικής που εφάρμοσαν) όσο και γιατί πιστεύουν ότι το έλυσαν σωστά (επίγνωση της καταλληλότητας της στρατηγικής). Αυτό μπορεί να γίνει με τη βοήθεια ερωτήσεων όπως «Πώς έλυσες αυτό το πρόβλημα; Τι έκανες; Ποια στρατηγική χρησιμοποίησες;», «Γιατί μετά τις διορθώσεις που έκανες το κείμενο είναι καλύτερο;», «Πώς ξέρεις ότι η στρατηγική που χρησιμοποίησες είναι η κατάλληλη;», «Το κόλπο αυτό δουλεύει και στα άλλα προβλήματα που συναντήσαμε σήμερα; Ναι ή όχι και γιατί; Στο επόμενο πρόβλημα μπορείς να το χρησιμοποιήσεις;». Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής αφενός θα καταλάβει πως η επίδοσή του εξαρτάται από την προσπάθειά του και την κατάλληλη χρήση των στρατηγικών και αφετέρου θα εξοικειωθεί με τη χρήση τους. Πάντως, αυτού του είδους η ανατροφοδότηση δυσκολεύει πολύ τους μαθητές με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα, άρα ο δάσκαλος πρέπει να επιδείξει μεγάλη υπομονή (Boekaerts, 2002). Όποτε δε ένας μαθητής χρησιμοποιεί μια στρατηγική, ο δάσκαλος πρέπει να την επισημαίνει και να την κατονομάζει. Τέλος, αν ένας μαθητής δεν μπορεί να βρει ποια στρατηγική πρέπει να χρησιμοποιήσει, του την επισημαίνουμε (Schunk, 2003· Walker, 2003· Woolfolk, 1998· Zimmerman, 2000).

Φυσικά η αυτοαποτελεσματικότητα έχει και κάποια όρια. Η επίδρασή της εξαρτάται από την ύπαρξη των απαιτούμενων δεξιοτήτων για την εκτέλεση του έργου και την αξία που αποδίδει το άτομο στο έργο. Αν τα παραπάνω υπάρχουν τότε η καλλιέργειά της αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τη δουλειά μας (Schunk, 1989).