

Α. Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: Τα χαρακτηριστικά τους και οι ανάγκες τους.

Συνήθως τα φώτα της δημοσιότητας και τα ΜΜΕ ασχολούνται με τις επιτυχίες των μαθητών στις εξετάσεις και με τους μαθητές που αρίστευσαν. Αναλύουν τα χαρακτηριστικά τους, τις τεχνικές τους, τα ενδιαφέροντά τους. Η εκδήλωση ανάλογου ενδιαφέροντος για τους μαθητές που «απέτυχαν» είναι μάλλον απίθανη! Ακόμα και αν υπάρξει κάτι τέτοιο καταλήγουμε ότι ‘φταίει το σύστημα!’.

Έχει επικρατήσει να ομαδοποιούμε τους μαθητές με βάση τη χαμηλή τους επίδοση σε ένα ή περισσότερα μαθήματα, στο μέσο όρο, στο σκορ που παρουσίασαν σε διάφορους δείκτες ‘εφυίας’ ή σε συνδυασμό των πιο πάνω. Σε όσους βρίσκονται κάτω από το Μ.Ο. δίνουμε χαρακτηρισμούς, όπως:

- Μαθητές χαμηλών επιδόσεων,
- Αδύνατοι μαθητές
- Αποτυχόντες μαθητές
- Εκπαιδευτικά μειονεκτούντες
- Πολιτισμικά αποστερημένοι
- Συναισθηματικά διαταραγμένοι
- Διανοητικά αδύνατοι

Ένας χαρακτηρισμός από τους πιο πάνω, συνήθως χρησιμοποιείται και ως αιτιολογία της ‘κατάστασης’ στην οποία τους κατατάσσουμε!

Για πολλούς εκπαιδευτικούς το σχολείο είναι ένα ίδρυμα στο οποίο ο βασικός υπεύθυνος για τη μη βελτίωση της κατάστασης ενός ‘προβληματικού μαθητή’ είναι ο ίδιος μαθητής. Σπάνια καταλογίζονται ευθύνες στους εκπαιδευτικούς, στα προγράμματα, στα μέσα και στις μεθόδους διδασκαλίας ή όπου αλλού. (Συνήθως ‘νύπτομεν τας χείρας μας’).

Παρόλο που ομαδοποιούμε τους μαθητές με κάποιο χαρακτηριστικό τους, ο κάθε μαθητής έχει τις ιδιαίτερες ικανότητές του καθώς και τις αδυναμίες του σε σχέση με τους υπόλοιπους. Ταυτόχρονα όμως έχει και κοινά χαρακτηριστικά με τους υπόλοιπους, όπως

- ενδιαφέροντα,
- ανάγκες και
- δικαιώματα.

Συνήθως στους *αδύνατους μαθητές* συναντούμε άτομα με χαμηλή αυτοεικόνα ή/και με δυσκολίες κατανόησης.

Η μαθησιακή βραδύτητα (slow learning) μπορεί να είναι αποτέλεσμα και των δύο.

Μαθητές με χαμηλή αυτοεικόνα.

Οι μαθητές αυτοί έχουν πειστεί ότι ‘δεν τα καταφέρνουν’. Σε κάθε πρόκληση του σχολείου και σε κάθε νέα ευκαιρία οδηγούνται (σχεδόν με βεβαιότητα) σε αποτυχία, σε απογοήτευση, σε συναισθήματα ντροπής, ενοχής. Δεν έχουν εμπιστοσύνη στο μέλλον

τους. Χωρίς να το θέλουν εμπλέκονται σε καταστάσεις που όλοι μας θέλουμε να αποφύγουμε, όπως φόβος, (να ταπεινωθούν στην τάξη, να δεχτούν ποινή), άγχος (δεν προφταίνουν το μάθημα), απογοήτευση (δεν μπορούν να καταλάβουν τι λέει ο δάσκαλος).

Συζήτηση:

Ποια η σχέση φόβου, στρες, άγχους, απογοήτευσης και επίδοσης;

Τι μπορεί να 'κρύβεται' πίσω από ένα μαθητή με χαμηλή αυτοεικόνα:

- Σειρά από προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες και απογοητεύσεις.
- Αυταρχικοί καθηγητές.
- Αυταρχικοί γονείς.
- Συγκρίσεις (αρνητικές) στο χώρο του σπιτιού ή του σχολείου.
- Υπερπροστασία.
- Ατομικές ιδιαιτερότητες (φυσικές, κοινωνικές ή στο χαρακτήρα του) σε συνδυασμό με τα πιο πάνω.

Πως συμπεριφέρεται ή 'αμύνεται' στην τάξη ένας τέτοιος μαθητής;

- Αναπτύσσει αντισταθμίσεις, καλλιεργεί και προβάλλει κάτι άλλο στο οποίο είναι καλός.
- Προβάλλεται στην ομάδα του με κάτι που οι άλλοι θεωρούν ως 'σπουδαίο' (έστω και αν δεν είναι κοινωνικά αποδεκτό).
- Προσπαθεί να κρύψει το πρόβλημα (δεν θέλω, όχι δεν μπορώ).
- Εξευτελίζει, τον καθηγητή αν αυτόν θεωρεί ως αιτία ή 'φορέα' του προβλήματος.
- Αντί να 'επιτεθεί' δηλ. να αντιμετωπίσει το μάθημα, 'επιτίθεται' στον καθηγητή.
- Προβάλλει έντονα την αδυναμία του επιζητώντας 'οίκτο' ή απαλλαγή (εγκαταλείπει κάθε προσπάθεια).

Συζήτηση:

Ας σκεφτούμε και ας συζητήσουμε για το πως 'τους βοηθά' ο εκπαιδευτικός, ή πως μπορεί να τους βοηθήσει.

Μαθητές με ενδείξεις μειωμένων διανοητικών ικανοτήτων.

Συνήθως (χωρίς να αποτελεί κανόνα), παρουσιάζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά ενός πτωχού λεκτικού-συμβολικού συστήματος:

- Περιορισμένο λεξιλόγιο
- Κακή χρήση της γραμματικής
- Καθυστέρηση στη χρήση του λόγου
- Αδυναμία χρήσης αφηρημένων συμβόλων
- Περιορισμένη ικανότητα κατανόησης γραπτού ή προφορικού λόγου
- Περιορισμένα νοητικά σχήματα πληροφοριών, εννοιών, σχέσεων
- Περιορισμένη ικανότητα ταξινόμησης ή ομαδοποίησης γεγονότων
- Περιορισμένη αντίληψη της σχέσης αιτίου-αποτελέσματος
- Περιορισμένη ικανότητα γενίκευσης, ανάλυσης, επίλυσης αφηρημένων λεκτικών προβλημάτων
- Δυσκολία συγκράτησης στη σκέψη τους μιας σειράς συλλογισμών.

Όλα τα πιο πάνω θεωρούνται απαραίτητα για τη συμμετοχή των μαθητών σε μαθησιακές δραστηριότητες ενός τυπικού σχολείου. Μαθητές που παρουσιάζουν καθυστέρηση σε (ορισμένες έστω) διανοητικές ικανότητες φαίνεται να έχουν διαφορά μεταξύ πραγματικής και «νοητικής» ηλικίας. Παρατηρείται επίσης συνεχής επιβράδυνση της προόδου που παρουσιάζουν.

Συζήτηση:

Ας σκεφτούμε και ας συζητήσουμε για το πως 'τους βοηθά' ο εκπαιδευτικός, ή πως μπορεί να τους βοηθήσει;

Μαθητές με προτίμηση και παραμονή στο επίπεδο της «φυσικής- εμπειρικής» μάθησης.

Η πρώτη επαφή με το περιβάλλον, βάση για τη μάθηση στα παιδιά, γίνεται μέσα από την άμεση σχέση τους με αυτό με «φυσικό» τρόπο. Μέσα από τις φυσικές εμπειρίες τους αναπτύσσουν νοητικές εικόνες, σχηματίζουν και δομούν έννοιες. Ακολουθείται δηλαδή η σειρά «δράση, εμπειρία→έννοια». Κατά την εκπαίδευσή τους στο σχολείο βαθμιαία μεταφέρονται από το χώρο των συγκεκριμένων καταστάσεων στο χώρο των συλλογισμών και των αφηρημένων εννοιών, όπου πρώτα σχηματίζεται η έννοια (στο λύκειο συνήθως από άλλες έννοιες) για να ακολουθήσει (πιθανόν) κάποια συγκεκριμένη «δράση». Δεν είναι δεδομένο ότι όλα τα παιδιά μεταβαίνουν ταυτόχρονα ή στο ίδιο χρονικό πλαίσιο από την μια κατάσταση στην άλλη. Η ικανότητα μετάβασης από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, από τη διαχείριση υλικών στη διαχείριση συμβόλων, η επικοινωνία με βάση μόνο έννοιες και συλλογισμούς, μπορεί να αργήσει για πολλούς μαθητές. Αυτοί θα χρειαστούν ιδιαίτερες μεθόδους, τεχνικές και μέσα σε σχέση με τους ομηλικούς τους, για να προοδεύσουν.

Μαθητές που έχουν προτίμηση σε άντληση πληροφοριών από το φυσικό περιβάλλον τους μέσω δράσεων, δείχνουν την τάση να εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους ή τις σκέψεις τους επίσης με δράσεις. Έχουμε πολλές φορές παρατηρήσει μαθητές σε τέτοιες εκδηλώσεις συμπεριφοράς, όπου:

- Κτυπούν το μολύβι τους
- Κτυπούν νευρικό-ρυθμικά τα πόδια τους στο πάτωμα
- Τακτοποιούν διαρκώς τα βιβλία τους
- Τσαλακώνουν και σκίζουν χαρτιά
- Συνομιλούν συνέχεια ψιθυριστά με τους διπλανούς τους
- Μιλούν μόνοι τους
- Βγαίνουν συχνά από την τάξη
- Έχουν νευρικά ξεσπάσματα
- Προκαλούν καβγάδες

Όταν ο καθηγητής προσπαθεί να σταματήσει ή να περιορίσει μια τέτοια συμπεριφορά, προκαλούνται ανεπιθύμητες εκδηλώσεις από τους μαθητές όπως:

- επιθετικότητα,
- σκυθρωπότητα,
- απόσυρση από το μάθημα,
- ονειροπόληση.

Κάθε μια από τις εκδηλώσεις αυτές καταστρέφει το κλίμα της τάξης και κάνει τη μαθησιακή διαδικασία πιο δύσκολη.

Συζήτηση:

Ας σκεφτούμε και ας συζητήσουμε για το πως 'τον βοηθά' ο εκπαιδευτικός, ή πως μπορεί να τον βοηθήσει;

Μαθητές που μαθαίνουν «πιο αργά».

Μερικοί μαθητές χρειάζονται περισσότερο χρόνο σε σχέση με τους υπόλοιπους για να μελετήσουν και να μάθουν κάτι, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οπωσδήποτε έχουν κάποια νοητική υστέρηση ή άλλο διανοητικό ή συναισθηματικό πρόβλημα. Ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αυτών των μαθητών συντελούν στο να δαπανούν περισσότερο χρόνο σε σχέση με τους συμμαθητές τους, όταν εμπλέκονται σε διάφορες μαθησιακές διαδικασίες, όπως:

- Είναι υπερβολικά προσεκτικοί, λεπτολόγοι, επιφυλακτικοί
- Δεν προβαίνουν εύκολα σε γενικεύσεις
- Δεν δέχονται μια πρόταση ή δεν κατανοούν μια έννοια χωρίς ένα πρακτικό παράδειγμα ή μια δική τους 'δοκιμή'
- Έχουν 'μονοδιάστατη σκέψη' με περιορισμένη ευρύτητα και προσαρμοστικότητα
- Δεν υιοθετούν εύκολα άλλα πλαίσια αναφοράς, πέρα από το δικό τους

Το εκπαιδευτικό σύστημα εκτιμά (και αμείβει) την ταχύτητα στην απάντηση, πράγμα στο οποίο οι πιο πάνω μαθητές, λόγω των ιδιομορφιών τους στο μαθησιακό τους τύπο, μειονεκτούν.

Υπάρχουν ενδείξεις ότι οι καθηγητές περιμένουν τους αργούς ή αδύνατους μαθητές λιγότερο χρόνο για να απαντήσουν σε σχέση με τους υπόλοιπους!

Οι ίδιοι οι μαθητές που παρουσιάζουν μια βραδύτητα στη μάθηση έχουν παρατηρήσει ότι η προσπάθειά τους να είναι πιο γρήγοροι στις δραστηριότητές τους αυξάνει την πιθανότητα να κάνουν λάθη και ενεργοποιούν δραστηριότητες οι οποίες βλάπτουν την αυτοεικόνα τους. Έτσι εμμένουν στις συνήθειές τους και παραμένουν αργοί μαθητές!

Συζήτηση:

Ας σκεφτούμε και ας συζητήσουμε για το πως 'τους βοηθά' ο εκπαιδευτικός, ή πως μπορεί να τους βοηθήσει.

Διαφορά φύλου και μαθηματικά.

Οι διαφορές στην επίδοση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δεν είναι σημαντικές. Υπάρχει όμως διαφορά στον τρόπο που συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης, στον τρόπο που επιλέγουν τα μελλοντικά τους επαγγέλματα, και το πως επηρεάζουν όλα αυτά τη στάση τους απέναντι στα μαθηματικά. Η στάση τους απέναντι στα μαθηματικά επηρεάζεται επίσης και από κοινωνικά στερεότυπα που συνδέονται του φύλο τους.

Έτσι επικρατεί μια άποψη, την οποία επικαλούνται πολλές φορές ως δικαιολογία οι μαθήτριες ότι «τα κορίτσια δεν τα καταφέρνουν στα μαθηματικά».

Συζήτηση:

Ποια είναι η δική σας άποψη. Έχετε κάποια αιτιολόγηση;

Ας σκεφτούμε και ας συζητήσουμε για το πως βοηθά ο εκπαιδευτικός, ή πως μπορεί να βοηθήσει.

Μαθητές με πολιτισμικές διαφορές.

Παιδιά μεταναστών, μειονοτικών ομάδων, διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος σε σχέση με την πλειοψηφία των συμμαθητών τους, συναντούν δυσκολίες να ενταχθούν στη σχολική ομάδα, να ανταποκριθούν στις σχολικές τους υποχρεώσεις, να θέσουν μακροπρόθεσμους στόχους. Διαφορές στη γλώσσα, στη θρησκεία, στην κουλτούρα, στον τρόπο διαβίωσης αυτών των μαθητών υψώνουν τυπικούς ή άτυπους φραγμούς ανάμεσα σ' αυτούς και στους συμμαθητές τους ή/ και στους καθηγητές τους. Συνήθως τα παιδιά αυτά δεν πιστεύουν σε παραπέρα εξέλιξη και δεν φοβούνται τη μη εξέλιξη τους. (Χωρίς προσδοκία ή φόβο είναι πιο δύσκολος ο έλεγχος!)

Πρέπει να παρατηρηθεί ότι σε ομάδες τέτοιων παιδιών μπορεί να συναντήσουμε μαθητές με πολύ υψηλές επιδόσεις (ας σκεφτούμε πως επιδρούν θετικά ορισμένες πολιτισμικές ιδιαιτερότητες!)

Συζήτηση:

Αναφέρατε εμπειρίες σας από μαθητές σας με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Αναλύστε πιθανούς λόγους υπο-επίδοσης ή υψηλής επίδοσής τους.

Τι προτείνεται για την υποστήριξη μαθητών με ιδιαιτερότητες

- στη γλώσσα
- στη θρησκεία
-

Μαθητές με 'διαφορετικές' αντιλήψεις, ενδιαφέροντα, δεξιότητες.

Τα παιδιά βιώνουν μια πραγματικότητα η οποία διαμορφώνεται μέσα από το κοινωνικό τους περιβάλλον, τις παρέες τους, τα ΜΜΕ, τις αξίες της εποχής τους. Διαπιστώνουν ότι ο κόσμος του σχολείου τους είναι πολύ διαφορετικός από το δικό τους, τους φαίνεται εξωπραγματικός, ψεύτικος, δεν τους κινεί το ενδιαφέρον να ενταχθούν σ' αυτόν.

Ενώ δίνουν κάποια αξία σε μια επαγγελματική σταδιοδρομία η οποία όμως προϋποθέτει πέρασμα από τα σχολικά θρανία, δείχνουν καθαρά ότι ενδιαφέρονται μόνο για το «χαρτί» και καθόλου για τη διαδικασία της μάθησης μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Πολλές φορές βρίσκουν ενδιαφέρον σε πράγματα που οι ίδιοι θεωρούν ως διασκεδαστικά, ότι έχουν δράση, ότι συμφωνούν με τα πιστεύω τους, σε πράγματα που οδηγούν σε αποδεκτούς γι' αυτούς ρόλους ενηλίκων.

Είναι σύνηθες μαθητές να προτιμούν δράσεις που οδηγούν σε μια άμεση ικανοποίηση τους από αυτές που πιθανόν να τους οδηγήσουν σε στόχους που χρειάζονται χρόνο για να επιτευχθούν. Οι μαθητές αυτοί δεν εντάσσονται εύκολα σε διαδικασίες μάθησης ενός τυπικού σχολικού περιβάλλοντος.

Έχει παρατηρηθεί ότι μαθητές με 'διαφορετικές' αντιλήψεις και ενδιαφέροντα, που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση:

- Δεν ξέρουν να ακούν, να παρατηρούν, να συγκεντρώνουν την προσοχή τους στο μάθημα για μακρό χρόνο.
- Δεν επιμένουν αρκετά προκειμένου να επιτύχουν ένα στόχο.
- Είναι στις ενέργειές τους παρορμητικοί, δεν αφιερώνουν χρόνο για να σκεφτούν, τείνουν να μαντεύσουν παρά να απαντήσουν με επιχειρήματα.

- Δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που έχουν σχέση με το μάθημα και δεν συμμετέχουν στο μάθημα για να μην εκθέτουν τον εαυτό τους σε κίνδυνο.
- Συνήθως έχουν πρόβλημα με την οργάνωση του χρόνου τους, των υποχρεώσεών τους, των σχολικών τους υλικών.
- Έχουν την τάση να απουσιάζουν από τα μαθήματα, να περιθωριοποιούνται από τις σχολικές διαδικασίες, να διακόπτουν τις σπουδές τους.

Συζήτηση:

Αναφέρατε εμπειρίες σας από μαθητές σας με διαφορετικές αντιλήψεις και ενδιαφέροντα. Τι προτείνεται για την υποστήριξη αυτών των μαθητών;

B. Οργανώνοντας ειδικά μαθήματα για να βοηθήσουμε μαθητές μας με χαμηλές επιδόσεις.

Δεν υπάρχει ένας κοινός τύπος μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά (ΜΔΜ), συνεπώς δεν μπορεί να καθοριστεί ένα πρότυπο διδακτικής στήριξης, η οποία να είναι εξίσου αποδοτική και να εξυπηρετεί όλες τις ιδιαιτερότητες των μαθητών που εμφανίζουν ΜΔΜ.

Μπορούμε όμως να συμφωνήσουμε σε μια σειρά από διαπιστώσεις και προτάσεις που αφορούν τη διδασκαλία αυτών των μαθητών οι οποίες είναι κοινά αποδεκτές και δημιουργούν ένα πλαίσιο αρχών για τη διδασκαλία των μαθηματικών.

Ο ζωντανός καθηγητής της τάξης και όχι οι αφηρημένοι κανονισμοί, τα αναλυτικά προγράμματα και οι διδακτικές οδηγίες είναι αυτός που πραγματικά μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με ΜΔΜ, τόσο σε γνωστικό όσο και σε συγκινησιακό επίπεδο. Ο καθηγητής πρέπει να έχει ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία να εκδηλώνει στους μαθητές του, όπως χιούμορ, εγγύτητα, στοργή, πρωτοτυπία, ενθουσιασμό και να ασκεί εποικοδομητική κριτική. Επίσης πρέπει να διαθέτει δεξιότητα στη χρήση μιας σειράς διδακτικών τεχνικών, όπως να διδάσκει με ευέλικτο τρόπο, να ανταποκρίνεται πρόθυμα και με ευαισθησία στις ανάγκες των μαθητών του, να μην είναι απειλητικός. Οι περισσότεροι μαθητές με ΜΔΜ έχουν κυρίως πρόβλημα προσωπικότητας και όχι απομονωμένο γνωστικό πρόβλημα. Θα πρέπει ο καθηγητής τους να στραφεί πρώτα στη ψυχολογική τους στήριξη και να τους πείθει ότι ενδιαφέρεται πραγματικά γι' αυτούς, να τους εμπνέει οικειότητα, εμπιστοσύνη, κατανόηση, εκτίμηση.

Ο χώρος που διεξάγεται το μάθημα θα πρέπει να επιτρέπει κάθε δυνατό μετασχηματισμό της τάξης. Να δίνει την εντύπωση στα παιδιά ότι βρίσκονται σε μια καινούργια τάξη, που είναι ευχάριστη ενώ ταυτόχρονα έχει υλικά που τους βοηθούν στο μάθημά τους. Στην τάξη τους θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες, να μιλούν, να παρουσιάζουν τις εργασίες τους, να διαθέτουν και να χρησιμοποιούν εποπτικά υλικά, πίνακες, διαγράμματα, κατάλληλα προγράμματα Η/Υ, υπολογιστές τσέπης. Με τη σειρά του ο καθηγητής πρέπει να μάθει πότε και πόσο (λίγο) να μιλά, γιατί θα πρέπει να διαθέτει τον περισσότερο χρόνο του να παρακολουθεί και ακούει τους μαθητές του, οι οποίοι θα εργάζονται με το δικό τους τρόπο, στο δικό τους ρυθμό. Οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να ρωτούν και ο καθηγητής να απαντά άμεσα σε όλες τις ερωτήσεις, ακόμη και σε όσες δεν φαίνεται να έχουν άμεση σχέση με το μάθημα, χωρίς κριτική, αποδοκιμασία ή ειρωνεία.

Ο σχεδιασμός ενός μαθήματος για μαθητές με ΜΔΜ πρέπει να χαρακτηρίζεται από δραστηριότητες, ποικιλία, πρωτοτυπία, εναλλακτικές προσεγγίσεις.

Οι μαθητές δεν μπορούν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στο να ακούν, θέλουν οι ίδιοι να κάνουν κάτι και μάλιστα κάτι που να τους ενδιαφέρει, να το θεωρούν χρήσιμο ή επίκαιρο.

Η πρωτοτυπία και η ποικιλία των δραστηριοτήτων τους εξασφαλίζει ένα κίνητρο να εμπλακούν σε ερευνητικές δραστηριότητες, τους οδηγούν σε καταστάσεις πέρα από τη γνωστική ισορροπία, την οποία αναμένεται να επιδιώξουν μέσω της μάθησης.

Ο καθηγητής χρησιμοποιώντας εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις δίνει την ευκαιρία στους μαθητές του να επιλέξουν αυτή που κατανοούν καλύτερα, να υιοθετήσουν στρατηγικές, τεχνικές, αλγορίθμους, οι οποίοι ταιριάζουν στο μαθησιακό τους τύπο.

Όλα τα πιο πάνω κρύβουν παγίδες για το διδάσκοντα.

Οι διάφορες δραστηριότητες μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα μια τάξη θορυβώδη και ακατάστατη. Μπορεί να οδηγήσουν σε απρόβλεπτες καταστάσεις, πράγμα που σημαίνει ότι ο καθηγητής πρέπει να βρίσκεται διαρκώς σε εγρήγορση.

Η πρωτοτυπία των θεμάτων και οι εναλλαγές μπορεί να οδηγήσουν σε μαθήματα χωρίς συνοχή, τα οποία είναι συρραφή από τρικ, παιχνίδια, άχρηστες εφαρμογές, διασκεδαστικά ανέκδοτα.

Το καθένα από αυτά μπορεί να χρησιμοποιείται για να ξυπνάει το ενδιαφέρον των μαθητών, να τους ξεκουράσει κάποια στιγμή, αλλά χρειάζεται προσοχή ως προς την ποσότητα και τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθούν.

Συνήθως όταν διδάσκουμε μια ενότητα στα μαθηματικά, ακολουθούμε μια λογική-μαθηματική σειρά μέσα στην οποία την έχουμε εντάξει. Δεν είναι όμως προφανές ότι και οι μαθητές με ΜΔΜ ακολουθούν την ίδια σειρά για να μάθουν αυτό που προσπαθούμε να τους διδάξουμε. Γνωστικά κενά, προηγούμενες δυσκολίες κλπ, μπορεί να μην επιτρέπουν στους μαθητές μας να ακολουθήσουν τον ίδιο δρόμο. Αυτό μας επιβάλλει κατά το σχεδιασμό του μαθήματος να κοιτάζουμε την ύλη και τη μέθοδο που θα ακολουθήσουμε από την οπτική γωνία των μαθητών μας.

Μερικά από τα ερωτήματα τα οποία πρέπει απαντήσουμε όταν σχεδιάζουμε ένα μάθημα είναι: Τι ήδη ξέρουν καλά οι μαθητές μας, που συναντούν δυσκολίες, πρέπει να γίνει κάποια ανακεφαλαίωση ή υπενθύμιση, είναι ξεκάθαροι οι στόχοι του μαθήματος και πλήρως κατανοητοί από αυτούς; Φυσικά θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και ο χρόνος που θα απαιτηθεί για τη διδασκαλία, αφού οι μαθητές με ΜΔΜ μαθαίνουν πιο αργά και επιπλέον χρειαζόμαστε χρόνο για τις επιπλέον τεχνικές ψυχολογικής τους υποστήριξης.

Μια συνηθισμένη ερώτηση των μαθητών με ΜΔΜ είναι «πού θα μας χρειαστούν αυτά που μας λέτε;». Δεν είναι προφανές ότι οι μαθητές μας ασπάζονται τη γνώμη μας για ό,τι εμείς θεωρούμε σημαντικά και χρήσιμα. Συνήθως τα θεωρούν ως χαμένο το χρόνο. Επειδή είναι σύνηθες οι μαθητές με ΜΔΜ να μην θέτουν μακροπρόθεσμος στόχους, πρέπει να πείθονται για τη χρησιμότητα αυτών που μαθαίνουν «εδώ και τώρα», ώστε να δεχτούν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους και να αφιερώσουν το χρόνο τους στη μάθησή του.

Υπάρχουν διάφορες τακτικές με τις οποίες οι καθηγητές βοηθούνται στο έργο τους και εξοικονομούν χρόνο. Δυο διαδεδομένες (και πολλές φορές αλληλοσυμπληρούμενες τακτικές) είναι τα φύλλα εργασίας και η εργασία σε ομάδες.

Το φύλλο εργασίας επιτρέπει την εξατομίκευση του μαθήματος. Δεν πρέπει όμως να αποτελεί κανόνα γιατί δεν δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να μιλήσουν μεταξύ τους και με τον καθηγητή και να επικοινωνήσουν αλλά δίνει έμφαση στο «διαβάζω-σκέφτομαι-απαντώ»

Η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες διευκολύνει τον καθηγητή γιατί βοηθά να αναπτύσσεται συνεργασία και αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών της ομάδας και επίσης, εξοικονομεί χρόνο. Θα πρέπει όμως να μη δίνονται χαρακτηρισμοί στις ομάδες, οι οποίοι οδηγούν σε αυτο-εκπλήρωση, αφού η ομάδα των «αδυνάτων» δέχεται το ρόλο της και δεν καταβάλλει προσπάθεια για να βελτιωθεί.

Οι διάφορες τεχνικές διδασκαλίας και οργάνωσης της σχολικής τάξης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών, τις ιδιαιτερότητες του μαθήματος, το διαθέσιμο χρόνο κλπ.

Ο καθηγητής στο πλαίσιο ψυχολογικής στήριξης και πληροφόρησης για την πρόοδο τους, των μαθητών με ΜΔΜ πρέπει να παρακολουθεί προσεκτικά την πορεία της εργασίας τους, αφού βέβαια γνωρίζει καλά τις μαθησιακές αλλά και προσωπικές ιδιαιτερότητές τους. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του πρέπει να τους παρέχει πληροφόρηση, υποστήριξη και θετική ενίσχυση. Συγκεκριμένα:

1. Πρέπει να ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες αποτυχίας των μαθητών. Κανένας δεν επενδύει προσπάθεια και χρόνο σε μια ενέργεια που είναι καταδικασμένη σε αποτυχία. Η αποτυχία σε μια ερώτηση ή άσκηση με κανένα τρόπο δεν πρέπει να θεωρείται ως αποτυχία του μαθητή στο σύνολό του και δεν πρέπει να συνοδεύεται με οποιαδήποτε ταπείνωση.

2. Η πληροφόρηση για την πορεία εργασίας των μαθητών πρέπει να είναι άμεση και καλά σχεδιασμένη. Να αποφεύγονται οι υπερβολές και να χρησιμοποιούνται εκφράσεις που να υποδηλώνουν ικανοποιητική πορεία εργασίας, παρά τελικό αποτέλεσμα (δηλαδή κατά την πορεία ένας σχολιασμός μπορεί να είναι: *καλά προχωρείς* αντί για, *σωστά, μπράβο* ή *ζανακοίταξε αυτό που γράφεις* αντί για *λάθος, πρόσεχε*).

3. Παροχή άμεσης και θετικής ενίσχυσης. Σε κάθε επιτυχία ή καλή προσπάθεια των μαθητών, ο καθηγητής πρέπει να έχει έτοιμο ένα καλό ενισχυτικό λόγο γι' αυτούς. Η έλλειψη θετικών κρίσεων είναι αρκετή για την περίπτωση αποτυχίας των μαθητών. Δεν χρειάζονται αρνητικοί χαρακτηρισμοί. Είναι προφανής η αποφυγή ποινών ή χαμηλής βαθμολογίας, σε μαθήματα ΠΔΣ.

Ας ανακεφαλαιώσουμε:

Τα βήματα για μια αποτελεσματική προσπάθεια διδασκαλίας
σε μαθητές με χαμηλή επίδοση σε ένα πρόγραμμα
Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης

1. Παρατηρούμε και ενημερωνόμαστε για τις ιδιαιτερότητες των μαθητών μας.
2. Προσπαθούμε να διαγνώσουμε τις αδυναμίες τους, (και αν μπορούμε τις πηγές στους).
3. Αποφασίζουμε για την ύλη που θα επικεντρώσουμε την προσοχή μας.
4. Θέτουμε συγκεκριμένους στόχους για τον κάθε μαθητή μας.
5. Αναπτύσσουμε το κατάλληλο διδακτικό υλικό.

6. Αποφασίζουμε για την **οργάνωση** της τάξης μας ανάλογα με την στρατηγική και την τακτική που θα ακολουθήσουμε.
7. **Δίνουμε χρόνο** και **ενθαρρύνουμε** τους μαθητές μας να εργαστούν σε συνεργασία ή μόνοι τους.
8. Δίνουμε στους μαθητές μας **πρόσβαση σε βοηθήματα** και τους βοηθούμε και εμείς, αν το κρίνουμε αναγκαίο.
9. **Τους ακούμε** με προσοχή όταν παρουσιάζουν τη δουλειά τους.
10. **Αξιολογούμε** τη δουλειά τους, χωρίς να δίνουμε την εντύπωση ότι τους δικάζουμε.
11. **Επαινούμε** (με μέτρο) την επιτυχία τους και **δεν κατακρίνουμε** τις αποτυχίες τους.
12. Πρέπει να τους πείθουμε **πάντα να προσπαθούν, να μην εγκαταλείπουν**.
13. **Αξιολογούμε τα αποτελέσματα** τις δικής μας δουλειάς.
14. Βρίσκουμε και προσπαθούμε να ενισχύσουμε τα θετικά σημεία της. Προβληματιζόμαστε για τις αδυναμίες ή τις αποτυχίες της τάξης μας. Τις συζητούμε με τους συνεργάτες μας και προσπαθούμε να καταλήξουμε σε συμπεράσματα.
15. Προσπαθούμε να εφαρμόσουμε την πείρα που κερδίσαμε, στην επόμενη δουλειά μας. Εξετάζουμε αν αυτή μας κάνει πιο αποδοτικούς δασκάλους.
16. Πρέπει θυμόμαστε ότι δεν υπάρχει ιδανικός δάσκαλος. Πάντα όμως υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης μέσα από το συνεχή προβληματισμό μας, την ανταλλαγή απόψεων και τη διαρκή προσπάθειά μας.

Ενδιαφέροντα βιβλία

- Αγαλιώτης Ιωάννης: Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα 2000.
- Buxton L, Do you panic about maths? Coping with maths anxiety. Heinemann Educational Books. Repr. 1984.
- Byrd Cemen Pamala: Το άγχος για τα μαθηματικά. Εκδόσεις Παρουσία Αθήνα 1989.
- Margolinas Claire: Η σημασία του Σωστού και του Λάθους στην τάξη των μαθηματικών. Σαββάλας, Αθήνα 2003.
- Miller Bonnie: Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς. Κέντρο UNESCO, Θεσσαλονίκη 2002.
- N.C.T.M. : The slow learner in mathematics. Thirty-fifth Yearbook. Reston Vi. 1972.
- Παντελιάδου Σουζάνα: Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα 2000.
- Siety Anne: Μαθηματικά, ο αγαπημένος μου φόβος. Σαββάλας, Αθήνα 2003.

