



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**“Παγιωμένος και Αναπτυξιακός Τρόπος Σκέψης των
Εκπαιδευτικών στην προσέγγιση μαθητών με χαμηλή επίδοση.
Απόψεις εκπαιδευτικών”**

Εκπαιδύτρια : Μόλαρη Αθανασία

Επιβλέπων Καθηγητής : Γιαννάς Πρόδρομος

Ακαδημαϊκό Έτος : 2022-2023

στα παιδιά μου.....

Πρόλογος

Η παρούσα ερευνητική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Έναυσμα για αυτή αποτέλεσε το βιβλίο της Κάρολ Ντουέκ “Άλλαξε τον τρόπο που σκέφτεσαι” αναφορά του οποίου έγινε στο Γ’ εξάμηνο, στο μάθημα “Ηγεσία: Θεωρία και Πρακτική”. Οι απόψεις της συγγραφέως σχετικά με τη δύναμη της αλλαγής των πεποιθήσεών μας για την επιτυχία στο σχολείο, στην εργασία, στον αθλητισμό, στις τέχνες και σχεδόν σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας ώθησαν τη συγκεκριμένη έρευνα να αναζητήσει το κυρίαρχο σκεπτικό που έχουν οι σημερινοί εκπαιδευτικοί.

Με την ολοκλήρωση του ακαδημαϊκού κύκλου σπουδών και την περάτωση της ερευνητικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, οι οποίοι στάθηκαν αρωγοί και συμπαραστάτες σε αυτή την πορεία της γνώσης.

Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω ειλικρινά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Γιαννά Πρόδρομο ο οποίος στάθηκε δίπλα μου δίνοντας πολύτιμες συμβουλές και οδηγίες και με την αμέριστη συμπαράστασή του ολοκληρώθηκε η παρούσα ερευνητική εργασία. Με τις χρήσιμες και σημαντικές υποδείξεις, την καθοδήγηση, την ενθάρρυνση, τη συνεχή υποστήριξη και την αφιέρωση πολύτιμου προσωπικού του χρόνου στην εργασία αυτή, απέδειξε πως, ως εκπαιδευτικός, χαρακτηρίζεται από αναπτυξιακό τρόπο σκέψης.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς των σχολείων για την ιδιαίτερη προθυμία τους να συμμετέχουν στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης εργασίας, τις ειλικρινείς απαντήσεις τους και τον χρόνο που αφιέρωσαν ώστε να αποπερατωθεί με επιτυχία το έργο αυτό.

Ακόμη, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους συναδέλφους του μεταπτυχιακού προγράμματος που με προθυμία θέλησαν να με βοηθήσουν και να διευκολύνουν το έργο μου. Η ακαδημαϊκή αυτή πορεία πέρα από τη γνώση που μου έδωσε, μου γνώρισε ανθρώπους με ήθος και ευγένεια.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω και την οικογένειά μου για τη στήριξη, τη συμπαράσταση και την κατανόησή τους, καθ’ όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Μόλαρη Αθανασία 22.12.2022

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

Επιβλέπων Καθηγητής :

Γιαννάς Πρόδρομος

Β' Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής

Γεώργιος Πιερράκος

Γ' Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής

Ιωάννης Ψαρομήλιγκος

Πίνακας Περιεχομένων

Πρόλογος.....	3
Πίνακας Περιεχομένων.....	5
Περίληψη.....	8
Abstract.....	9
Εισαγωγή.....	10
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	13
Κεφάλαιο 1: Παγιωμένος και αναπτυξιακός τρόπος σκέψης.....	14
1.1 Νοημοσύνη-Μορφές Νοημοσύνης.....	14
1.2 Τρόποι Σκέψης.....	17
1.3 Παγιωμένος Τρόπος Σκέψης - Χαρακτηριστικά του.....	18
1.4 Αναπτυξιακός Τρόπος Σκέψης - Χαρακτηριστικά του.....	21
1.5 Παγιωμένος και Αναπτυξιακός Τρόπος Σκέψης στην Εκπαίδευση.....	24
1.6 Παγιωμένος και Αναπτυξιακός Τρόπος Σκέψης στον Αθλητισμό.....	28
1.7 Παγιωμένος και Αναπτυξιακός Τρόπος Σκέψης στις Επιχειρήσεις.....	30
1.8 Παγιωμένος και Αναπτυξιακός Τρόπος Σκέψης στις Σχέσεις.....	31
1.9 Έρευνες υπέρ ή κατά του Παγιωμένου και Αναπτυξιακού Τρόπου Σκέψης.....	33
Κεφάλαιο 2: Εκπαιδευτικές Εφαρμογές Παγιωμένου και Αναπτυξιακού Τρόπου Σκέψης.....	37
2.1 Αυτοαντίληψη και Εκπαίδευση	37
2.2 Τρόποι Σκέψης Εκπαιδευτικού και Διαμόρφωση Αυτοαντίληψης Μαθητών.....	39
2.3 Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Εκπαίδευση	45
2.4 Τρόποι Σκέψης Εκπαιδευτικού και εφαρμογή ή μη εφαρμογή Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....	48
2.5 Παρακίνηση και Εκπαίδευση.....	52
2.6 Τρόποι Σκέψης Εκπαιδευτικού και Χρήση Παρακίνησης ή μη Παρακίνηση Μαθητών.....	54
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ.....	57
Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία και Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων	58
3.1 Μεθοδολογία.....	59
3.1.1. Μέθοδος	59
3.1.2.Ερευνητικό Εργαλείο	59

3.1.3. Δείγμα.....	60
3.1.4. Το πρωτόκολλο της συνέντευξης.....	62
3.1.5. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.....	62
3.2. Ανάλυση ερευνητικών ποιοτικών δεδομένων.....	63
3.2.1. Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων.....	64
3.2.2. Νοημοσύνη.....	65
3.2.3. Παρακίνηση.....	73
3.2.4. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.....	83
3.2.5. Αυτοαντίληψη.....	92
Κεφάλαιο 4: Συμπεράσματα.....	103
5.1 Συμπεράσματα από την ανάλυση των θεματικών αξόνων.....	103
5.2 Πρωτοτυπία-Περιορισμοί- Προτάσεις	118
Βιβλιογραφία.....	111
Παράρτημα Ι.....	119
Παράρτημα ΙΙ.....	121
Παράρτημα ΙΙΙ.....	123

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Μόλαρη Αθανασία του Πέτρου, με αριθμό μητρώου dem 2110, φοιτήτρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών & Κοινωνικών Επιστημών, του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Η Δηλούσα



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο τρόπος σκέψης των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός στην τέλεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αφού με βάση αυτόν οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στις διδακτικές και παιδαγωγικές τους επιλογές. Ο σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην σχολική επίδοση των μαθητών έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλαπλών ερευνών με συμπεράσματα που υποστηρίζουν πως ο εκπαιδευτικός καθορίζει με τις γνώσεις και τη συμπεριφορά του την ποιότητα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος (Ξωχέλλης, 2005 όπ. αναφ. στο Θεοδοσιάδου., 2016).

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν οι απόψεις 7 εκπαιδευτικών σε δημόσια σχολεία της Αττικής σχετικά με τη σταθερή και ρέουσα νοημοσύνη, τη δύναμη της παρακίνησης των μαθητών, την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τη δύναμη της αυτοαντίληψης των μαθητών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιδεικνύουν, σε πολύ μεγάλο ποσοστό, αναπτυξιακό τρόπο σκέψης αναπτύσσοντας στενές σχέσεις και υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους. Αναγνωρίζουν τη σημασία της παρακίνησης και ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών στο μάθημα. Αντιλαμβάνονται τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού και προσπαθούν να εφαρμόζουν τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Πιστεύουν στη ρέουσα νοημοσύνη και στη μεταβλητότητα της μέσα από την εξελισσόμενη εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, υπάρχουν συγκεκριμένα σημεία όπου εκφράζουν παγιωμένο σκεπτικό που όμως είναι λίγα και χάνεται η όποια αρνητική επίδραση.

Λέξεις κλειδιά: παγιωμένος- αναπτυξιακός τρόπος σκέψης, νοημοσύνη, παρακίνηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, αυτοαντίληψη.

ABSTRACT

"Consolidated and Developmental Way of Thinking of Educators in approaching low-achieving students. Teachers' views"

The way of thinking of educators is decisive in the performance of the educational process, since according to that way, educators act upon their educational and pedagogical choices. The important role of the educator in student achievement has comprised a subject of multiple researches with conclusions that support the fact that the educator determines with his/her knowledge and behavior the quality of the educational output.

In this current paper, I interviewed 7 educators of public schools in Attica, regarding the steady and flow intelligence, the power of motivation of students, the application of diversified teaching and the power of self-perception of students.

According to the results of this paper, the educators of the sample demonstrate, in an overwhelming majority, developmental way of thinking, developing tight relationships and high expectations for their students. The educators recognize the importance of motivation and encourage the active participation of all the students in the class. They understand the uniqueness of each child and they try to apply techniques of diversified teaching. They believe in the flow of intelligence and in the volatility of it through the developmental educational process. However, there are specific points that express fixed mindset, which are few and the possible negative effect is lost.

Key words: Fixed-Developmental mindset, intelligence, motivation, diversified teaching, self-perception.

Εισαγωγή

Οι άνθρωποι διαφέρουν μεταξύ τους στον τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν. Αυτό υποστηρίζει η Ντουέκ στο βιβλίο της θέλοντας να τονίσει την τεράστια σημασία που έχει το σκεπτικό των ανθρώπων, για τη ζωή τη δική τους αλλά και τη ζωή των άλλων με τους οποίους αλληλεπιδρούν. Διακρίνει τους ανθρώπους σε δύο κατηγορίες, αυτούς που πιστεύουν πως οι ικανότητες τους είναι σταθερά, αμετάβλητα στοιχεία που θα πρέπει διαρκώς να αποδεικνύουν ότι τα κατέχουν και σε αυτούς που πιστεύουν πως τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μπορούν μέσα από προσωπική προσπάθεια και βοήθεια να αναπτυχθούν (Ντουέκ, 2019)

Ένα μέρος του βιβλίου της αφιερώνεται στην εκπαίδευση και στον καθοριστικό τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές. Μέσα από δεκάδες παραδείγματα, αποτελέσματα ερευνών, προσωπικών αλλά και ξένων, καταφέρνει να αποδείξει πως ένας εκπαιδευτικός με αναπτυξιακό τρόπο σκέψης μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές του σε εκπληκτικά αποτελέσματα έναντι ενός με παγιωμένο σκεπτικό που μπορεί να καταστρέψει το μέλλον και την πορεία του μαθητή.

Στην παρουσίαση των χαρακτηριστικών του αναπτυξιακού και παγιωμένου τρόπου σκέψης υπάρχουν στοιχεία όπως η πίστη στη δύναμη της θέλησης, της προσπάθειας και της στήριξης, η πίστη στην ανάπτυξη της ευφυΐας και του ταλέντου των μαθητών, η πίστη στην αλλαγή, η πεποίθηση για τη δύναμη της αυτοαντίληψης, η αγάπη για τη σκληρή δουλειά, τη μάθηση και την εξέλιξη και αντίστοιχα ο φόβος της αποτυχίας, η χαμηλή αυτοπεποίθηση, η αδιαφορία για τη γνώση και την εξέλιξη. Ο εκπαιδευτικός που φέρει τον αναπτυξιακό τρόπο σκέψης και εφαρμόζει όλα αυτά τα στοιχεία στη εκπαίδευση των μαθητών του ανήκει στην κατηγορία των “εξάιρετων” εκπαιδευτικών, υποστηρίζει η Ντουέκ. Μαζί της συμφωνούν και άλλοι ερευνητές που συμπεραίνουν πως οι γνώσεις και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, ο τρόπος διδασκαλίας του και η ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσει με τους μαθητές του έχουν τεράστια σημασία για τη μαθησιακή πορεία (Ξωχέλλης, 2005).

Η συγγραφέας διατείνεται για τον καθοριστικό ρόλο που παίζει ο τρόπος σκέψης του ανθρώπου σε όλους τους τομείς της ζωής του και πως, αν αποφασίσει να αλλάξει το στάσιμο, παγιωμένο σκεπτικό, θα αλλάξει προς το καλύτερο και η ζωή του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μάθηση και στην αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνητικών εργασιών. Στην παρούσα εργασία η διερεύνηση των απόψεών τους σχετικά με την παρακίνηση των μαθητών, την αυτοαντίληψη και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, θα δια φωτίσει τις πτυχές του τρόπου σκέψης τους και τις αναγκαίες αλλαγές που πρέπει να γίνουν πάνω στο υπάρχον στάσιμο σκεπτικό προκειμένου να ανταποκρίνονται όσο το δυνατόν καλύτερα στον παιδαγωγικό ρόλο τους.

Η παρούσα ποιοτική έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει την επίδραση του παγιωμένου και αναπτυξιακού τρόπου σκέψης των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των μαθητών με χαμηλή επίδοση. Πιο συγκεκριμένα, η εκπόνηση της παρούσας εργασίας προσπαθεί να αναδείξει το ποσοστό του παγιωμένου και αναπτυξιακού τρόπου σκέψης που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφού σύμφωνα με την Ντουέκ, οι δύο αυτοί τρόποι σκέψης συνυπάρχουν στο άτομο σε διαφορετικό βαθμό και σε διαφορετικούς τομείς. Ανάλογα με το κυρίαρχο σκεπτικό οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν και διαφορετικούς τρόπους παρακίνησης, ενίσχυση της αυτοαντίληψης και τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα στηρίζουν το περιεχόμενο της έρευνας είναι τα εξής:

- Τι είναι ο παγιωμένος και αναπτυξιακός τρόπος σκέψης.
- Πώς παρακινούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές με χαμηλή επίδοση.
- Πώς οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την αυτοαντίληψη των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση.
- Πως οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Όσον αφορά τη δομή της, το θεωρητικό τμήμα της εργασίας αποτελείται από δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται αρχικά η ενότητα της νοημοσύνης και τα είδη της και στη συνέχεια επιχειρείται η δομή που ακολουθεί και η Ντουέκ στο βιβλίο της με αναφορά στους δύο τρόπους σκέψης, τα χαρακτηριστικά αυτών, και την εφαρμογή τους στους διάφορους τομείς, όπως στην εκπαίδευση, στον αθλητισμό, στις επιχειρήσεις, στις προσωπικές σχέσεις και κλείνει με αναφορά σε έρευνες που τίθενται υπέρ ή κατά της Ντουέκ.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι έννοιες της παρακίνησης, της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης και της αυτοαντίληψης στην εκπαίδευση και οι τρόποι εφαρμογής τους από τον εκπαιδευτικό, ανάλογα με τον τρόπο σκέψης του.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από το τρίτο κεφάλαιο όπου παρουσιάζεται η μεθοδολογία η οποία ακολουθήθηκε για τη συλλογή και επεξεργασία των ερευνητικών ποιοτικών δεδομένων και αναλύονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ως αποτέλεσμα της ερευνητικής διαδικασίας. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της παρούσης έρευνας, καθώς και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Α΄ ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 1ο: Παγιωμένος και Αναπτυξιακός Τρόπος Σκέψης

1.1. Νοημοσύνη -Μορφές Νοημοσύνης

Το ενδιαφέρον των ερευνητών για την ανθρώπινη νόηση, τις δυνατότητες εξέλιξης ή τα καθορισμένα όρια που τίθενται από τη στιγμή της γέννησης υπήρξε έντονο ήδη από τον 19ο αι. και εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο συζήτησης μεταξύ των επιστημόνων. Αυτό αποτελεί και το θέμα του βιβλίου της ψυχολόγου Κάρολ Ντουέκ “Άλλαξε τον τρόπο που σκέφτεσαι” (2019).

Νοημοσύνη, σύμφωνα με τον Gardner ορίζεται “η βιοψυχολογική δυνατότητα επεξεργασίας πληροφοριών, η οποία μπορεί να ενεργοποιηθεί σε κάποιο πολιτισμικό περιβάλλον για την επίλυση προβλημάτων ή τη δημιουργία προϊόντων που φέρουν πολιτισμική αξία” (Κιοσσές,2021).

Ο Gardner υπήρξε ένας από τους ερευνητές που αμφισβήτησε τον ενιαίο χαρακτήρα της νοημοσύνης προσθέτοντας σε αυτό την ύπαρξη “σχετικά αυτόνομων” και διαφορετικών νοητικών λειτουργιών. Νωρίτερα, στην αμφισβήτηση της νοημοσύνης ως “γενικής και ενιαίας” λειτουργίας είχε αναφερθεί ο Thurstone(1938) υποστηρίζοντας την ύπαρξη περισσότερων νοητικών λειτουργιών που συναποτελούν “ το νοητικό προφίλ” του ατόμου και άπτονται της γλώσσας, του χώρου, των αριθμών κ.λπ. (Κιοσσές, 2021).

“Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης” του Gardner (1983) υποστηρίζει την ύπαρξη “αυτόνομων τύπων νοημοσύνης” οι οποίες διαμορφώνονται και συνδυάζονται μεταξύ τους με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Διακηρύσσεται πως οι άνθρωποι διαθέτουν όλα τα είδη νοημοσύνης σε κάποιο βαθμό, οι κληρονομικοί όμως και περιβαλλοντικοί παράγοντες καθορίζουν το κυρίαρχο νοητικό προφίλ του ατόμου. Όλα τα άτομα λειτουργούν σε ένα πλαίσιο από διακριτές νοητικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, κιναισθητικές και άλλες λειτουργίες που τα διαφοροποιούν μεταξύ τους. Στη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης ορίζεται πως κανένας τύπος

νοημοσύνης δεν είναι αμετάβλητος και σταθερός αλλά επιδέχεται βελτίωσης και εξέλιξης (Φλουρής, και Νταλλή,2019).

Ο Gardner εντοπίζει τις εξής μορφές νοημοσύνης :

1)η γλωσσική νοημοσύνη: η ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης του γραπτού και προφορικού λόγου. Περιλαμβάνει την επιτυχή χρήση της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα, φωνολογικό, πραγματολογικό, σημασιολογικό, συντακτικό, ευκολία στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, υψηλή λεκτική μνήμη, απομνημόνευση κ.ά. Είναι ο τύπος νοημοσύνης που υπάρχει σε όλους τους ανθρώπους ενώ ιδιαίτερα ανεπτυγμένη είναι στους ποιητές, συγγραφείς, λογοτέχνες, δημοσιογράφους, πολιτικούς.

2)η λογικο/μαθηματική νοημοσύνη: η ικανότητα κάποιου να αναλύει λογικά τα προβλήματα, να κάνει μαθηματικές πράξεις, αποτελεσματική χρήση των αριθμών, αντίληψη και διαχείριση λογικών μοτίβων, αφαιρετική σκέψη, γενίκευση, κατηγοριοποίηση κ.ά. Είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη στους μαθηματικούς, προγραμματιστές ηλ. υπολογιστών, οικονομολόγους.

3)η μουσική νοημοσύνη: η ικανότητα στην εκτέλεση, σύνθεση και αναγνώριση μουσικών μοτίβων. Εντοπίζεται σε μουσικοσυνθέτες, μαέστρους, τραγουδιστές.

4)η σωματική/κιναισθητική νοημοσύνη: η ικανότητα ελέγχου των σωματικών κινήσεων και επιδέξιος χειρισμός των αντικειμένων. Εμφανίζεται στους αθλητές, χορευτές, τεχνίτες, χειρουργούς.

5)η χωρική νοημοσύνη: η ικανότητα να αναγνωρίζει και να αντιλαμβάνεται κάποιος τον χώρο, να μετασχηματίζει τις αρχικές χωρικές αντιλήψεις, να αναπαράγει την οπτική εμπειρία, να προσανατολίζεται. Ιδιαίτερα οξυμένη σε κυνηγούς, οδηγούς, αρχιτέκτονες.

6)η διαπροσωπική νοημοσύνη: η ικανότητα κάποιου να αναγνωρίζει τις διαθέσεις και τις επιθυμίες των άλλων, να αντιδρά και να αλληλεπιδρά μαζί τους. Εντοπίζεται σε δασκάλους, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, πολιτικούς και θρησκευτικούς ηγέτες.

7)η ενδοπροσωπική νοημοσύνη: η ικανότητα του ανθρώπου να γνωρίζει τις εσωτερικές πτυχές του εαυτού του, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, να διαθέτει αυτοέλεγχο και να διαμορφώνει τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά του. Υπάρχει ιδιαίτερα σε συγγραφείς, ψυχολόγους, φιλοσόφους(Κιοσσές, 2021).

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης έχει θεωρηθεί τόσο σημαντική που έχει αποτελέσει τη βάση για τον σχεδιασμό Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως της Ελλάδας, στηρίζονται στους τύπους

νοημοσύνης για να σχεδιάσουν τις μεθόδους διδασκαλίας, να τροποποιήσουν στρατηγικές, να εμπλουτίσουν και να αξιολογήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δύο πρώτες μορφές νοημοσύνης, η γλωσσική και η λογικο/μαθηματική είναι αυτές που καλλιεργούνται κυρίως στο σχολείο. Θεωρούνται λειτουργίες που με συστηματική προσπάθεια, καθοδήγηση και τεχνική θα διευρυνθούν και θα φτάσουν σε ανώτερο επίπεδο. Έρευνα των Φλουρή και Νταλλή (2019) αποδεικνύει παραδοσιακή προσκόλληση σε αυτούς τους δύο τύπους νοημοσύνης που καλλιεργούνται μέσα από τις δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας και Ιστορίας Γυμνασίου. Η εκπαίδευση όμως θα πρέπει να στοχεύει στο να αναπτύξει και να ενισχύσει και τις υπόλοιπες μορφές νοημοσύνης.

Η Ντουέκ με το βιβλίο της “ Άλλαξε τον τρόπο που σκέφτεσαι” έρχεται να ενισχύσει τη θεωρία του Gardner για την ανάπτυξη της νοημοσύνης μέσα από την εκπαίδευση και τη συστηματική προσπάθεια. Η δύναμη της αλλαγής των πεποιθήσεών μας είναι το κλειδί για την επιτυχία στο σχολείο, στην εργασία, στον αθλητισμό, στις τέχνες και σχεδόν σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Όσοι πιστεύουν ότι οι ικανότητες είναι προκαθορισμένες είναι λιγότερο πιθανό να εξελιχθούν από όσους πιστεύουν ότι οι ικανότητες μπορούν να αναπτυχθούν ισχυρίζεται η συγγραφέας.(Ντουέκ, 2019). Καθηγήτρια Ψυχολογίας, με πολύχρονες έρευνες στην Αναπτυξιακή-Κοινωνική Ψυχολογία και στον τομέα της προσωπικότητας, προωθεί μέσα από τα έργα της τη Θετική Ψυχολογία. Η Θετική Ψυχολογία επιδιώκει τη δημιουργία ευζωίας και ευημερίας των ανθρώπων ώστε να απολαμβάνουν όσο το δυνατόν περισσότερο τη ζωή τους, να γίνονται καλύτεροι και πιο ευτυχισμένοι. Η Θετική Ψυχολογία μελετώντας συστηματικά την ανθρώπινη συμπεριφορά υποστηρίζει πως μόνο το 10% της αντικειμενικής πραγματικότητας καθορίζει το επίπεδο της ευτυχίας μας. Τον σημαντικότερο ρόλο παίζουν οι σκέψεις και τα συναισθήματά μας για αυτήν τη πραγματικότητα. Η στάση μας απέναντι στις δυσκολίες της ζωής είναι ίσως ο πιο σημαντικός παράγοντας για την ευτυχία μας (Κατσαντώνη, 2020)

1.2. Τρόποι Σκέψης

Η Κάρολ Ντουέκ διατυπώνει την κοινά αποδεκτή, από αρχαιοτάτων χρόνων, άποψη πως οι άνθρωποι διαφέρουν μεταξύ τους στον τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν. Τι είναι όμως αυτό που τους διαφοροποιεί;

Η ίδια αναφέρει πως κάποιοι ισχυρίζονται σαν βασικό παράγοντα τα γονίδια που παραμένουν σταθερά και αμετάβλητα ενώ κάποιοι άλλοι αναγνώρισαν τις εμπειρίες, τη διαπαιδαγώγηση και το κοινωνικό υπόβαθρο. Σε αυτούς, σύμφωνα με την Ντουέκ, συγκαταλέγεται και ο ‘Άλφρεντ Μπινέ, ο εφευρέτης του τεστ νοημοσύνης, ο οποίος χωρίς να αμφισβητεί την ύπαρξη των ατομικών διαφοροποιήσεων στη νοημοσύνη των παιδιών, θεωρούσε πως η εκπαίδευση και η εξάσκηση μπορούν να βελτιώσουν τα επίπεδα της νοημοσύνης. Κάνοντας αναφορά σε ένα από τα βιβλία του “Modern Ideas About Children” μεταφέρει τα λόγια του “Κάποιοι σύγχρονοι φιλόσοφοι [...] διατείνονται ότι η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι ένα αμετάβλητο στοιχείο, ένα στοιχείο το οποίο δεν επιδέχεται βελτίωση. Οφείλουμε να διαφωνήσουμε και να αντιδράσουμε σε αυτόν τον ωμό πεσιμισμό [...]. Με την άσκηση, την εκπαίδευση και, κυρίως, τη σωστή μέθοδο, καταφέρνουμε να βελτιώσουμε τη συγκέντρωση, τη μνήμη και την κρίση μας και να γίνουμε κυριολεκτικά πιο έξυπνοι από ό,τι ήμασταν πριν”.

(Ντουέκ,2019:18)

Σήμερα, οι επιστήμονες έχουν καταλήξει πως ανάμεσα στο περιβάλλον και στα γονίδια υπάρχει μια διαρκής αλληλεπίδραση και ο άνθρωπος μπορεί, με την προσωπική προσπάθεια και εκπαίδευση, να εξελίξει τις ικανότητες και δεξιότητες του.

Η Ντουέκ, μετά από έρευνα τριάντα χρόνων, κατέληξε στη διαπίστωση πως η άποψη που θα σχηματίσει ο καθένας για τον εαυτό του θα επηρεάσει και τον τρόπο ζωής του. Και οι απόψεις αυτές είναι δύο. Από τη μια, είναι όσοι πιστεύουν πως οι ικανότητες τους είναι σταθερά, αμετάβλητα στοιχεία που τους χαρακτηρίζουν και θα τους χαρακτηρίζουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους και θα πρέπει διαρκώς να αποδεικνύουν ότι τα κατέχουν. Αυτός είναι ο αμετάβλητος τρόπος σκέψης. Από την άλλη, είναι όσοι πιστεύουν πως τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μπορούν μέσα από

προσωπική προσπάθεια και τη βοήθεια των άλλων να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν. Γι αυτούς οι δυνατότητες ενός ανθρώπου είναι άγνωστες και άγνωστο το που μπορεί να φτάσει κάποιος μετά από προσωπικό μόχθο και εκπαίδευση. Αυτό είναι το σκεπτικό της ανάπτυξης.

Βέβαια, η συγγραφέας επισημαίνει πως όλοι οι άνθρωποι αποτελούν “ένα κράμα και των δύο σκεπτικών”. Σε κάποιους τομείς κυρίαρχος μπορεί να είναι ο παγιωμένος τρόπος σκέψης, για παράδειγμα στις καλλιτεχνικές ικανότητες και κάπου αλλού ο αναπτυξιακός τρόπος σκέψης, για παράδειγμα στην εξέλιξη της προσωπικότητας. Το κυρίαρχο σκεπτικό σε κάποιον τομέα, καθοδηγεί τους ανθρώπους στον τομέα αυτό (Ντουέκ, 2019).

1.3. Παγιωμένος Τρόπος Σκέψης - Χαρακτηριστικά του

Οι άνθρωποι με παγιωμένο τρόπο σκέψης πιστεύουν, όπως λέει η Ντουέκ, πως “τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά είναι χαραγμένα σε πέτρα. Ή είσαι έξυπνος ή δεν είσαι”(Ντουέκ, 2019:16)

Έτσι, την αποτυχία την εκλαμβάνουν ως κριτήριο της πραγματικής τους ικανότητας και αξίας. Διακατέχονται από συναισθήματα ολοκληρωτικής αποτυχίας και ψυχικής παράλυσης. “Η ζωή μου είναι αξιοθρήνητη”, “Η ζωή είναι απαίσια”, “Δε μου συμβαίνει ποτέ τίποτα καλό”, “Είμαι ο πιο άτυχος άνθρωπος στον κόσμο” είναι εκφράσεις από το βιβλίο της Ντουέκ που ειπώθηκαν από άτομα που συμμετείχαν σε έρευνά της. Αυτές οι σκέψεις τριγυρνούν στο μυαλό τους όταν έρχονται αντιμέτωποι με την αποτυχία. Για αυτό και αποφεύγουν να καταβάλλουν προσπάθεια ή να ζητήσουν βοήθεια για κάτι. Το ρίσκο και η προσπάθεια μπορεί να φέρει στο φως τις όποιες αδυναμίες και ατέλειες του χαρακτήρα τους για αυτό και τα αντιπαθούν. Δεν αντιμετωπίζουν την αποτυχία ως μια ευκαιρία για μελλοντική επιτυχία. Η αποτυχία αποδεικνύει για αυτούς ότι δεν είναι ούτε έξυπνοι ούτε ταλαντούχοι. Και αυτό, σύμφωνα με την Ντουέκ, αρχίζει να γίνεται μόλις ο άνθρωπος, από την παιδική του ηλικία, αποκτήσει την ικανότητα της αυτοαξιολόγησης.

Ο φόβος της αποτυχίας οδηγεί και στον φόβο των προκλήσεων. Έρευνα της συγγραφέως σε παιδιά προσχολικής ηλικίας απέδειξε πως τα παιδιά με παγιωμένο

τρόπο σκέψης έκαναν τη σίγουρη και ασφαλή επιλογή να ξαναφτιάξουν το εύκολο παζλ παρά να προσπαθήσουν να φτιάξουν ένα πιο δύσκολο.(Ντουέκ,2019:35).

Ακόμα, ο παγιωμένος τρόπος σκέψης απομακρύνει τους ανθρώπους από τη μάθηση. Τους κάνει αδιάφορους και ανίκανους να μάθουν κάτι νέο. Η συγγραφέας σε μια έρευνα με φοιτητές στο Πανεπιστήμιο του Χονγκ Κονγκ, που δεν είχαν άριστη γνώση των αγγλικών αλλά καλούνταν να παρακολουθήσουν και να εξεταστούν στην αγγλική γλώσσα, διαπίστωσε πως, όσοι είχαν παγιωμένο τρόπο σκέψης, αρνήθηκαν να παρακολουθήσουν φροντιστηριακά μαθήματα φοβούμενοι να εκθέσουν τις αδυναμίες τους. Επιβεβαίωση στα λεγόμενα της Ντουέκ, αποτελούν και τα αποτελέσματα μιας μελέτης που έγινε, όπως αναφέρει η ίδια στο βιβλίο της, στο εργαστήριο Νευροφυσιολογίας του Πανεπιστημίου Κολούμπια σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας. Οι άνθρωποι με τον παγιωμένο τρόπο σκέψης έδειχναν ενδιαφέρον μόνο στις ερωτήσεις και τις απαντήσεις που επιβεβαίωναν τις ικανότητες και δεξιότητες τους. Μόνο δηλαδή αν ήταν σωστές ή λανθασμένες. Και στην περίπτωση που ήταν λανθασμένες, αδιαφορούσαν για τη σωστή απάντηση. Δεν ενδιαφέρονταν να μάθουν τη σωστή και νέα γνώση(Ντουέκ,2019:37).

Γιατί για τους ανθρώπους με παγιωμένο τρόπο σκέψης “ δε φτάνει απλώς η επιτυχία. Δε φτάνει να φαίνεσαι έξυπνος και ταλαντούχος. Πρέπει να είσαι σχεδόν αλάνθαστος ευθύς αμέσως”. (Ντουέκ, 2019 :47). Σε έρευνα που διεξήχθη από τη συγγραφέα οι άνθρωποι με παγιωμένο τρόπο σκέψης θεωρούσαν τον εαυτό τους έξυπνο, όταν δεν έκαναν λάθη, όταν τελείωναν τέλεια και γρήγορα κάτι και όταν κατάφερναν κάτι ενώ άλλοι δεν μπορούσαν. Στην περίπτωση αυτή, όπως αναφέρει, δε νιώθουν απλά υπερήφανοι, νιώθουν ανώτεροι από όλους τους άλλους. Η Ντουέκ, όμως, θέτει σε αυτούς τους ανθρώπους ένα πολύ ωραίο ερώτημα: “Αν είσαι “κάποιος” μόνο όταν είσαι επιτυχημένος, τι είσαι όταν έχεις αποτύχει;”(Ντουέκ,2019:59).

Η αποτυχία για αυτούς μετατρέπεται από μια απλή πράξη σε μια μόνιμη και οριστική κατάσταση. Είναι μια χρονική στιγμή και ένα συμβάν που καθορίζει την ζωή τους, “Δεν απέτυχα, είμαι αποτυχημένος”, αναφέρει χαρακτηριστικά η συγγραφέας μεταφέροντας τα λόγια κάποιου ατόμου με παγιωμένο τρόπο σκέψης. Στο σημείο αυτό δε φέρνει ως παράδειγμα τον Μπερνάρ Λουαζό, κορυφαίο σεφ, που βρισκόταν στην κορυφή και η υποβάθμιση της θέσης του, σε μια αξιολόγηση, τον οδήγησε στην αυτοκτονία.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των ανθρώπων με παγιωμένο τρόπο σκέψης είναι ότι έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό αλλοιωμένη αντίληψη των ικανοτήτων τους. Αντιλαμβάνονται

διαφορετικό επίπεδο επιδόσεων και νοητικής ετοιμότητας σε σχέση με τους άλλους. Αυτό εύκολα γίνεται κατανοητό αφού η κατηγορία αυτών των ανθρώπων θεωρεί σταθερές και αμετάβλητες τις ικανότητες που υπάρχουν ανεξίτηλα χαραγμένες μέσα τους. Έτσι, οδηγούνται σταθερά σε μια “παντελή έλλειψη αυτογνωσίας”. Αυτό συμπαρασύρει και την αυτοεκτίμησή τους που χαρακτηρίζεται “εύθραυστη” από τη συγγραφέα “ αφού οι δυσκολίες και η ίδια η προσπάθεια μπορούν να την υπονομεύσουν”.(Ντουέκ, 2019:87)

Ακόμα, σε περίπτωση αποτυχίας, ζητούμενο για αυτούς είναι η χαμένη αυτοεκτίμηση που κερδίζεται με την ενασχόλησή τους με ανθρώπους χειρότερης επίδοσης από αυτούς ή με το να αποδίδουν την ευθύνη της αποτυχίας τους σε άλλους και όχι στον εαυτό τους. Δεν αναζητούν την αιτία της αποτυχίας στον εαυτό τους ή στη λάθος στρατηγική ή στην ελλιπή προσπάθεια. Η προσπάθεια, εξάλλου, είναι για όσους δεν έχουν ικανότητες. Αυτό διατείνονται οι εκφραστές του παγιωμένου σκεπτικού.

Μια αξιολογη διαπίστωση που κάνει η συγγραφέας στο βιβλίο της είναι πως ο παγιωμένος τρόπος σκέψης συνδέεται και με υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης. Σε έρευνα που έκανε σε φοιτητές του Πανεπιστημίου της, την περίοδο Φεβρουάριο-Μάρτιο, μήνες όπου τα ποσοστά της κατάθλιψης αποδεδειγμένα αυξάνονται, παρατήρησε πως όσοι διέθεταν παγιωμένο σκεπτικό αναμασούσαν διαρκώς τα προβλήματά τους, βασάνιζαν τον εαυτό τους με την κάθε αποτυχία και δεν έβλεπαν κανένα περιθώριο επιτυχίας. Απογοητεύονταν, τα παρατούσαν και βυθίζονταν ακόμα περισσότερο στην απελπισία(Ντουέκ,2019:67).

Μια εύστοχη παρατήρηση κάνει η Ντουέκ στο βιβλίο της αναφερόμενη στα πρότυπα που προβάλλουν οι κοινωνίες προωθώντας τον παγιωμένο τρόπο σκέψης. Θίγοντας τον μύθο του λαγού και της χελώνας ή την ιστορία “Η Μικρή Μηχανή που Μπορούσε” και άλλες παρόμοιες διαπιστώνει πως όλα προβάλλουν το δίπολο “είτε έχεις τις ικανότητες, είτε πρέπει να καταβάλεις σκληρή προσπάθεια. Όσοι τις διαθέτουν, δε χρειάζεται να εργαστούν σκληρά” εκφράζοντας το παγιωμένο σκεπτικό. Με την Ντουέκ συμφωνεί και ο Μάλκολμ Γκλάντγουελ, συγγραφέας και αρθρογράφος του περιοδικού New Yorker, ο οποίος, όπως αναφέρει πάντα η συγγραφέας, διατύπωσε την άποψη πως “ζούμε σε μια κοινωνία που εκτιμά την αβίαστη, εύκολη επιτυχία περισσότερο από την επιτυχία που οφείλεται στην προσπάθεια”(Ντουέκ,2019:71).

Οι άνθρωποι με τον παγιωμένο τρόπο σκέψης και στις προσωπικές τους σχέσεις επιλέγουν ανθρώπους που θα επιβεβαιώνουν και θα ενισχύουν το Εγώ τους. Κάποιον που θα τους αποδέχεται χωρίς να τους κρίνει, θα τους λατρεύει με όλα τους τα

ελαττώματα, που βέβαια “είναι ελάχιστα”, και θα αναγνωρίζει το πόσο “τέλειοι” είναι. Κάποιον δηλαδή που όπως λέει η Ντουέκ, θα “διαφυλάσσει τα παγιωμένα τους χαρακτηριστικά ως κάτι το ιερό”. (Ντουέκ,2019:39)

1.4. Αναπτυξιακός Τρόπος Σκέψης - Χαρακτηριστικά του.

Στον αντίποδα όσων πιστεύουν στα αμετάβλητα χαρακτηριστικά και στην έμφυτη νοημοσύνη, βρίσκονται όσοι διαθέτουν αναπτυξιακό σκεπτικό. Είναι οι άνθρωποι, πάντα σύμφωνα με την Ντουέκ, που θεωρούν τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα τις διανοητικές ικανότητες, στοιχεία που μπορούν να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν μέσα από την προσπάθεια, τη στρατηγική και τη βοήθεια των άλλων. “Πιστεύουν πως οι πραγματικές δυνατότητες ενός ανθρώπου είναι άγνωστες και ανυπολόγιστες και ότι είναι αδύνατον να προβλέψεις αυτό που μπορεί να επιτευχθεί ύστερα από χρόνια επίμονου πάθους, μόχθου και εκπαίδευσης”(Ντουέκ, 2019:21). Αυτό αποτελεί, όπως αναφέρει η Ντουέκ, ένα βασικό χαρακτηριστικό των ανθρώπων με αναπτυξιακό τρόπο σκέψης. Η σφραγίδα του σκεπτικού αυτού είναι το πάθος τους να διευρύνουν τους ορίζοντες τους και να επιμένουν ακόμα και όταν δυσκολεύονται ή αποτυγχάνουν κατορθώνοντας έτσι να προκόβουν στην ζωή τους.

Η συγγραφέας αναφέρει πως υπάρχουν επιστήμονες που πιστεύουν ακράδαντα στη στενή σχέση γονιδίων- περιβάλλοντος και αναφερόμενη συγκεκριμένα στον νευροεπιστήμονα Γκίλμπερτ Γκότλιμπ μεταφέρει την άποψή του που μιλά όχι απλά για συνεργασία αλλά για σχέση εξάρτησης αφού το περιβάλλον τροφοδοτεί τα γονίδια προκειμένου αυτά να λειτουργήσουν σωστά(Ντουέκ,2019). Επιστημονικές έρευνες ανατρέπουν τις παγιωμένες απόψεις για πεπερασμένα όρια στην ανάπτυξη του εγκεφάλου και διατείνονται πως οι ικανότητες για δια βίου μάθηση και ανάπτυξη της νοημοσύνης είναι πολύ μεγαλύτερες από ότι πιστεύεται μέχρι τώρα. Ως ενίσχυση στη θεωρία αυτή παραθέτει τα λόγια ενός γκουρού σε θέματα νοημοσύνης, του Ρόμπερτ Στέρνμπεργκ, που εξαρτά την επίτευξη της ειδικευσης από τη σκόπιμη ενασχόληση και του εφευρέτη των τεστ νοημοσύνης, Αλφρέντ Μπινέ, ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά πως “οι άνθρωποι που ξεκινούν ως έξυπνοι δεν είναι πάντα αυτοί που καταλήγουν έξυπνοι”(Ντουέκ, 2019:19)

Η αποτυχία για τους ανθρώπους με αναπτυξιακό σκεπτικό δε σημαίνει τίποτα περισσότερο από μια αποτυχημένη προσπάθεια που θα τους οδηγήσει στη γνώση. Είναι

για αυτούς η αποτυχία “δώρο” και η αρχή για την προσωπικής τους εξέλιξη. Έχουν το γνώρισμα να μετατρέπουν την αποτυχία σε μελλοντική επιτυχία μέσα από το ψυχικό σθένος και την επιμονή που τους χαρακτηρίζει. Πιστεύοντας στη μεταβλητότητα των ανθρώπινων χαρακτηριστικών προσπαθούν να καλλιεργήσουν τις ικανότητές τους και να επιτύχουν την αυτοβελτίωσή τους. Στην έρευνα που έκανε η Ντουέκ με παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα παιδιά με αναπτυξιακό σκεπτικό επέλεξαν τα καινούργια και πιο δύσκολα παζλ, αυτά που αποτελούσαν πρόκληση για το μυαλό τους. Που τους ωθούσαν να ξεπεράσουν τα όριά τους και να γίνουν εξυπνότερα. Ανάλογα συμπεριφέρθηκαν και οι φοιτητές με αναπτυξιακό τρόπο σκέψης που συμμετείχαν σε έρευνα στο Πανεπιστήμιο του Χονγκ Κονγκ, οι οποίοι μη γνωρίζοντας άριστα την αγγλική γλώσσα, απαραίτητη για τη διεξαγωγή των ακαδημαϊκών σπουδών τους, δέχτηκαν με ενθουσιασμό τα προσφερόμενα μαθήματα αγγλικών. Η πεποίθηση πως η επιτυχία σχετίζεται με τη μάθηση επηρέασε την απόφασή τους. Θέλησαν μέσα από τα μαθήματα να βελτιώσουν το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας και να εξασφαλίσουν την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη(Ντουέκ,2019:35-37).

Η διαφορά στον τρόπο σκέψης των ανθρώπων επιβεβαιώθηκε για την Ντουέκ και από τα πειράματα στο εργαστήριο Νευροφυσιολογίας που έγιναν στο Πανεπιστήμιο Κολούμπια. Εκεί, τα εγκεφαλικά κύτταρα των ανθρώπων με αναπτυξιακό σκεπτικό αντέδρασαν θετικά στη γνώση. Δεν εστίασαν αν ήταν σωστές ή λανθασμένες οι απαντήσεις τους. Αντίθετα, έδειχναν προσοχή και ενδιαφέρον στις νέες πληροφορίες που μάθαιναν εξαιτίας των λανθασμένων απαντήσεων.

Σε οποιαδήποτε “αναποδιά” ή αναπάντεχο άσχημο γεγονός δε βάζουν ταμπέλες στον εαυτό τους, ούτε εξοργίζονται. Είναι έτοιμοι να ρισκάρουν, να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις κοιτάζοντας πάντα μπροστά, στην προσωπική τους εξέλιξη.

Αυτό συνδυάζεται και με τη δεξιότητα τους να αξιολογούν με μεγάλη ακρίβεια τις ικανότητές τους. Αναφερόμενη η συγγραφέας σε προσωπικές έρευνες που διεξήγαγε με την ομάδα της διατυπώνει πως οι άνθρωποι γενικά έχουν κάκιστη κρίση των ικανοτήτων τους. Παρερμηνεύουν σε μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις και τις δεξιότητες τους. Αυτοί όμως που εμφανίζουν το μικρότερο ποσοστό κακής κρίσης και ήταν πολύ ακριβείς στις εκτιμήσεις τους ήταν οι άνθρωποι με το σκεπτικό της ανάπτυξης. Και αυτό εξηγείται για τη συγγραφέα από το γεγονός πως αυτοί οι άνθρωποι πιστεύουν ακράδαντα στη μάθηση και στην προσωπική βελτίωση και εξέλιξη. Έτσι είναι ανοιχτοί και δεκτικοί σε οποιαδήποτε αξιολόγηση των ικανοτήτων τους που θα τους βοηθήσει να προχωρήσουν. Και είναι δεκτικοί γιατί η αυτοπεποίθησή τους δεν πληγώνεται από

τις δυσκολίες που συναντούν. Έχουν συνείδηση του τι μπορούν και τι δεν μπορούν, σε τι είναι καλοί και σε τι όχι. Για αυτό ακριβώς κυνηγούν αυτό στο οποίο δεν είναι καλοί, για να το πετύχουν(Ντουέκ,2019:28).

Οι άνθρωποι με αναπτυξιακό σκεπτικό διακρίνονται, όπως αναφέραμε, και για την επιμονή τους. Οι δυσκολίες και οι αντιξοότητες τους δυναμώνουν και προσηλώνονται με μεγαλύτερο σθένος στη δοκιμασία. Πιέζουν τον εαυτό τους για να προχωρήσουν μπροστά. Αυτό παρατήρησε η συγγραφέας σε έρευνα πρωτοετών φοιτητών της Ιατρικής Σχολής. Η δυσκολία του μαθήματος της Χημείας δεν πτοούσε τους φοιτητές αυτούς ούτε τους απομάκρυνε από τον στόχο τους. Αντίθετα, ενίσχυε το ενδιαφέρον και την αποφασιστικότητα τους(Ντουέκ,2019:45).

Ζητούμενο για αυτή την κατηγορία ανθρώπων δεν είναι η επιτυχία και η τελειότητα. Δεν αρκούνται στην αλάνθαστη προσπάθεια, στη γρήγορη και διασφαλισμένη επιβεβαίωση. Έξυπνο θεωρούν τον εαυτό τους όταν πετυχαίνουν κάτι πολύ δύσκολο, κάτι που προηγουμένως δεν μπορούσαν και προσπαθούσαν σκληρά για αυτό. Εξάλλου αυτό αποτελεί ακόμα μια ειδοποιό διαφορά αυτής της κατηγορίας. Για αυτούς, ακόμη και οι ευφυείς, οι διάνοιες, πρέπει να εργαστούν σκληρά και να κοπιήσουν για να πετύχουν. Γιατί η ικανότητα από μόνη της δεν οδηγεί στην επιτυχία. Η προσπάθεια είναι αυτή που την ενεργοποιεί και την μετατρέπει σε επίτευγμα.

Γνωρίζουν καλά πως χρειάζεται χρόνος για να αναπτύξουν τις ικανότητες και μια στιγμιαία αξιολόγηση δεν κρίνει, σε καμία περίπτωση, την αξία τους και τη μελλοντική δυναμική τους. Οποιαδήποτε αποτυχία, είναι αναμφίβολα, για όλους τους ανθρώπους μια οδυνηρή εμπειρία. Οι άνθρωποι με αναπτυξιακό τρόπο σκέψης είναι έτοιμοι να την αντιμετωπίσουν, να την διαχειριστούν και να μάθουν από αυτήν. Στο σημείο αυτό φέρνει παράδειγμα τον Τζιμ Μάρσαλ, πρώην αμυντικό παίκτη, ο οποίος στη διάρκεια ενός αγώνα και έχοντας πάρει λάθος κατεύθυνση, σκόραρε στο τέρμα της δικής του ομάδας, την ώρα που τον αγώνα παρακολουθούσαν χιλιάδες τηλεθεατές. Η ντροπή που ένιωσε ήταν πραγματικά απερίγραπτη, όπως εξομολογήθηκε. Παρόλα αυτά αντέδρασε γρήγορα. Αξιολόγησε το γεγονός και όχι τον εαυτό του και τις ικανότητες του. Στην πορεία του αγώνα κινητοποιήθηκε και συνέβαλε στη νίκη της ομάδας του(Ντουέκ,2019:61).

Ακόμα μια σημαντική διαφορά των ανθρώπων με αναπτυξιακό τρόπο σκέψης, που αναφέρει η Ντουέκ, είναι πως κοιτάζουν την αποτυχία “κατάματα”. Δε φοβούνται να προσπαθήσουν και να παραδεχτούν ότι απέτυχαν. Δεν αποδίδουν την ευθύνη της αποτυχίας τους σε τρίτους ούτε ασχολούνται με άλλους που έχουν εξίσου αποτύχει

προκειμένου οι ίδιοι να νιώσουν καλύτερα. Ενδιαφέρονται να μάθουν τον τρόπο που οι άλλοι έχουν πάει καλύτερα από αυτούς, ώστε να διορθώσουν τις αδυναμίες τους και να βελτιωθούν(Ντουέκ,2019).

Αυτό σχετίζεται και με τα αποτελέσματα της έρευνας που έκανε σε φοιτητές του Πανεπιστημίου της μελετώντας τα επίπεδα κατάθλιψης. Διαπίστωσε, όπως μας λέει, πως οι φοιτητές με αναπτυξιακό τρόπο σκέψης, αν και βίωναν και αυτοί την κατάθλιψη, εντούτοις δραστηριοποιούνταν πιο πολύ, προσπαθούσαν να λύσουν τα προβλήματα τους και να συνεχίσουν τη ζωή τους. Διακρίνονταν δηλαδή από μεγάλο βαθμό αποφασιστικότητας και τόλμης. Και κινητήριος μοχλός της συνεχούς προσπάθειας, παρατηρεί η Ντουέκ, είναι η αγάπη αυτών των ανθρώπων για αυτό που κάνουν. Θεωρούν σημαντική τη δουλειά τους και ενθουσιάζονται άσχετα από το αποτέλεσμα που θα φέρουν(Ντουέκ,2019:67).

1.5. Παγιωμένος και Αναπτυξιακός Τρόπος Σκέψης στην Εκπαίδευση

Ένας τομέας στον οποίο ο τρόπος σκέψης μπορεί να οδηγήσει σε πραγματικά επιτεύγματα είναι το σχολείο και γενικά η εκπαίδευση. Η Ντουέκ στο βιβλίο της “Άλλαξε τον τρόπο που σκέφτεσαι” προσπαθεί μέσα από αρκετά παραδείγματα, να δείξει πως ο τρόπος σκέψης του εκπαιδευτικού επηρεάζει τον τρόπο σκέψης των μαθητών και καθορίζει τη μελλοντική τους πορεία.

Ένας αναπτυξιακός τρόπος σκέψης του εκπαιδευτικού μπορεί να εμφυσήσει στους μαθητές εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, αυτοεκτίμηση, αγάπη στη μάθηση και στην προσπάθεια, θάρρος, υπομονή και επιμονή στις αποτυχίες και να καταφέρει να τον οδηγήσει στην επιτυχία. Αντίθετα, ένας εκπαιδευτικός με παγιωμένο τρόπο σκέψης μπορεί να είναι αυτός που θα δημιουργήσει άτολμους ενήλικες, με υπερφίαλο Εγώ, φυγόπονους και εχθρούς της εξέλιξης. Πόσο καθοριστικός λοιπόν είναι ο τρόπος σκέψης του εκπαιδευτικού;

Η Ντουέκ αναφέρει το παράδειγμα του Τζέιμι Εσκαλάντε που με τον αναπτυξιακό τρόπο σκέψης κατάφερε να διδάξει σε ένα από τα χειρότερα σχολεία του Λος Άντζελες μαθηματικό λογισμό πανεπιστημιακού επιπέδου. Ο ίδιος ποτέ δεν αναρωτήθηκε “ Μπορώ να τους διδάξω;” αλλά “ Πώς μπορώ να τους διδάξω;” Και κατάφερε να τους

οδηγήσει στην κορυφή όλης της χώρας στα μαθηματικά, αναφέρει χαρακτηριστικά η Ντουέκ(Ντουέκ,2019:105). Ανάλογο είναι και το παράδειγμα της εκπαιδευτικού Μάρβα Κόλινς που πήρε μαθητές που είχαν αποτύχει στα δημόσια σχολεία και τους αντιμετώπισε ως διάνοιες. Δούλεψε μαζί τους σκληρά και με το να έχει υψηλές απαιτήσεις από αυτούς τους οδήγησε να έχουν και οι ίδιοι υψηλές απαιτήσεις από τους εαυτούς τους. Αναφέρει χαρακτηριστικά η Ντουέκ πως η Κόλινς είχε την απαίτηση κάθε τετράχρονο παιδί που ξεκινούσε το σχολείο τον Σεπτέμβριο να είχε καταφέρει να διαβάξει μέχρι τα Χριστούγεννα. Τα τρίχρονα και τετράχρονα χρησιμοποιούσαν αναγνωστικό που προοριζόταν για μαθητές γυμνασίου. Τα μεγαλύτερα παιδιά ασχολούνταν με ανάλυση κειμένων όπως Πλάτωνα, Σαίξπηρ, Μακιαβέλι (Ντουέκ, 2019: 107).Με το πείραμα της η Κόλινς επιβεβαίωσε τον Αλφρεντ Μπινέ που όπως αναφέρει η Ντουέκ, πίστευε “ ότι μπορείς να αλλάξεις την ποιότητα του μυαλού ενός ανθρώπου”(Ντουέκ,2019).

Τα αποτελέσματα μιας άλλης έρευνας, του Μπέντζαμιν Μπλουμ, που μελέτησε εκατόν είκοσι διακεκριμένους ανθρώπους κατέληξαν, σύμφωνα με την Ντουέκ, πως οι περισσότεροι από αυτούς, όταν ήταν παιδιά, δεν επέδειξαν σημάδια του ταλέντου τους και των κατοπινών επιτευγμάτων. Εκείνο που αργότερα τους οδήγησε στην κορυφή ήταν η εντατική εκπαίδευση και το προσωπικό τους κίνητρο. Ο ίδιος μετά από σαράντα χρόνια έρευνας στη σχολική μάθηση αναφέρει πως “ εκείνο που μπορεί να μάθει ένας και μόνο άνθρωπος στον κόσμο μπορούν να το μάθουν σχεδόν όλοι οι άνθρωποι, αν τους παράσχουμε εξαρχής τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης”(Ντουέκ, 2019:108).

Τι είναι εκείνο που χαρακτηρίζει και τους τρεις αυτούς εκπαιδευτικούς; Που συνέβαλε στην επιτυχία τους; Μα ο κοινός τρόπος σκέψης, ο αναπτυξιακός τρόπος σκέψης που πιστεύει στη δύναμη της θέλησης, της προσπάθειας και της στήριξης. Οι τρεις εκπαιδευτικοί όπως και τόσοι άλλοι που σκέφτονται με τον ίδιο τρόπο ανήκουν, σύμφωνα με την Ντουέκ, στην κατηγορία των “εξαιρετων εκπαιδευτικών”. “Και οι εξαιρετοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στη δυνατότητα ανάπτυξης της ευφυΐας και του ταλέντου και τους συναρπάζει η διαδικασία της μάθησης”(Ντουέκ,2019:309). Πίστεψαν στις δυνατότητες των μαθητών τους αδιαφορώντας για την μέχρι τότε πορεία τους και το γνωστικό τους υπόβαθρο. Επικέντρωσαν την προσοχή τους στην ιδέα πως όλα τα παιδιά μπορούν να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες τους. Με τις δικές τους στρατηγικές διδασκαλίας, τη σκληρή δουλειά και την πίστη στην αλλαγή και βελτίωση των ικανοτήτων οδήγησαν την τάξη τους σε εκπληκτικά

αποτελέσματα. Μεταφέροντας στους μαθητές τους το σκεπτικό της ανάπτυξης τους έκαναν να εντείνουν τις προσπάθειες, να μην απογοητεύονται και να μην τα παρατάνε. Να αγαπούν τη μάθηση και την εξέλιξη.

Οι εκπαιδευτικοί με αναπτυξιακό τρόπο σκέψης παρατηρεί η Ντουέκ γνωρίζουν και πως να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών τους. Μέσα από μια προσωπική της έρευνα, με εκατοντάδες μαθητές, παιδιά στην πρώιμη εφηβεία, κατέληξε στο συμπέρασμα πως ο έπαινος που απευθύνεται στις ικανότητες και στην ευφυΐα του παιδιού οδηγεί στον παγιωμένο τρόπο σκέψης ενώ ο έπαινος που αναφέρεται στην προσπάθεια οδηγεί στον αναπτυξιακό τρόπο σκέψης. Η συγγραφέας με τους συνεργάτες της ζήτησαν από τους μαθητές την επίλυση κάποιων αρκετά δύσκολων προβλημάτων. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν αρκετά καλά και δέχθηκαν διαφοροποιημένο έπαινο. Μια ομάδα επαινέθηκε για τις ικανότητες, την ευφυΐα και το ταλέντο της ενώ η άλλη για την προσπάθεια, τον κόπο και την επιμονή. Έτσι, όταν ζητήθηκε από τους πρώτους μαθητές να αναλάβουν μια ακόμη πιο δύσκολη εργασία αρνήθηκαν φοβούμενοι πως η αποτυχία θα ακυρώσει τις ικανότητές τους ενώ οι μαθητές με αναπτυξιακό σκεπτικό πρόθυμα θέλησαν να αναλάβουν την καινούργια εργασία από την οποία θα μάθαιναν πολλά. Ο διαφορετικός έπαινος δημιούργησε διαφορετικό τρόπο σκέψης στους μαθητές. Οι πρώτοι απέκτησαν το παγιωμένο σκεπτικό ενώ οι άλλοι το σκεπτικό της ανάπτυξης.

Αυτό φάνηκε αργότερα, όπως παρατήρησε η συγγραφέας, και από τις επιδόσεις των μαθητών. Οι μαθητές με παγιωμένο σκεπτικό έχασαν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις ικανότητές τους και έπεσαν ως προς αυτές ενώ οι μαθητές με αναπτυξιακό τρόπο σκέψης βελτίωναν συνεχώς τις επιδόσεις τους. Η Ντουέκ διευρύνοντας τα αποτελέσματα της μελέτης καταλήγει στο συμπέρασμα πως “ο έπαινος της ικανότητας μείωσε τον δείκτη ευφυΐας των μαθητών ενώ ο έπαινος της προσπάθειας τον αύξησε” (Ντουέκ,2019:117).

Το παράδειγμα επιβεβαίωσε για ακόμη μια φορά τη σημασία της σωστής και μεθοδευμένης χρήσης του επαίνου και βασιζόμενοι στο βιβλίο της Ντουέκ πως χρέος των εκπαιδευτικών που νοιάζονται για την αυτοπεποίθηση των παιδιών τους είναι “ να τους μάθουν να αγαπούν τις προκλήσεις, να προβληματίζονται με τα λάθη τους, να απολαμβάνουν την προσπάθεια, να ψάχνουν διαρκώς για νέες στρατηγικές και να συνεχίσουν να μαθαίνουν. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά δε θα χρειαστεί να γίνουν υπόδουλοι των επαίνων. Θα έχουν μπροστά τους όλη τους τη ζωή για να χτίσουν και να επανακτήσουν την αυτοπεποίθησή τους”(Ντουέκ, 2019:282).

Η ίδια η Ντουέκ αναφέρει πως χαίρεται που με τα συμπεράσματά της συμφώνησε και ο Χάιμ Τζίνιτ, ο οποίος πέρασε όλη του τη ζωή δουλεύοντας με παιδιά. Το συμπέρασμά του όπως μας το μεταφέρει η συγγραφέας “ Ο έπαινος δεν πρέπει να αφορά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού αλλά την προσπάθεια του και τα επιτεύγματά του”(Ντουέκ,2019:285).

Έτσι λειτουργούσαν στην πράξη και οι προηγούμενοι εκπαιδευτικοί που ασκούσαν ειλικρινή και εποικοδομητική κριτική στους μαθητές τους. Τους βοηθούσαν να μάθουν από τα λάθη τους και να πιστέψουν στην αξία τους. Ταυτόχρονα, δημιουργούσαν ατμόσφαιρα αγάπης, θαλπωρής και αποδοχής. Νοιάζονταν για τον καθένα μαθητή ξεχωριστά και πάλευαν να βρουν τρόπο να τον βοηθήσουν να μάθει. Δύο ακόμα παραδείγματα εκπαιδευτικών που λειτουργούσαν με αυτό το σκεπτικό αναφέρει η Ντουέκ ,τον Ρέιθ Έσκουιθ και την Ντόροθι ΝτιΛέι. Χαρακτηριστικά ένας μαθητής αναφέρει για αυτήν “ σε βάζει στη λογική να κάνεις ό, τι καλύτερο μπορείς,...σε βοηθά να εκμεταλλευτείς όλες σου τις δυνατότητες. Σε προκαλεί ενώ ταυτόχρονα νιώθεις ότι σε προστατεύει”(Ντουέκ,2019:310).

Αυτά όμως δεν είναι αρκετά λέει η Ντουέκ. “ Οι εξάιρετοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στους μαθητές τους πως να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις. Και πως να χαίρονται και να αγαπούν τη μάθηση. Να φτάσουν στο σημείο να μαθαίνουν και να σκέφτονται μόνοι τους”.

Και όσον αφορά τους μαθητές που αδιαφορούν, λέει η Ντουέκ, οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν την αναπτυξιακή διδασκαλία κάνουν τους μαθητές να καταλάβουν πως το σχολείο είναι για αυτούς, είναι ένα τρόπος για να διευρύνουν τη σκέψη τους, για να γίνουν καλύτεροι, για να προοδεύσουν(Ντουέκ,2019:316).

Τέλος, η συγγραφέας αναφέρει το χαρακτηριστικό που κάνει τους εξάιρετους εκπαιδευτικούς με τον αναπτυξιακό τρόπο σκέψης να έχουν αυτά τα αποτελέσματα. Η αγάπη για τη μάθηση όχι μόνο των μαθητών αλλά η δική τους. Ο Σέιμουρ Σάρασον καθηγητής της ίδιας της Ντουέκ, πάντα μιλούσε πως το σχολείο πρέπει να στοχεύει όχι μόνο στη μάθηση των παιδιών αλλά και στη μάθηση των δασκάλων. Στοιχείο που όπως παραδέχεται και η ίδια η Ντουέκ επιζητά στα τόσα χρόνια διδασκαλίας της. Ανάλογα, ένας από τους πρώτους δασκάλους της Μάρβα Κόλινς της δίδαξε το ίδιο πράγμα, ότι πάνω από όλα ένας καλός δάσκαλος είναι αυτός που συνεχίζει να μαθαίνει μαζί με τους μαθητές του”. Και η Κόλινς όπως αποδείχθηκε το ακολούθησε πιστά στη δική της δασκαλική πορεία(Ντουέκ,2019:320).

Κλείνοντας το κεφάλαιο η Ντουέκ αναφέρεται στην ευθύνη των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές. “Αποστολή τους είναι να προσπαθήσουν να βοηθήσουν τα παιδιά να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες τους και καταλυτικό ρόλο σε αυτό παίζει το σκεπτικό της ανάπτυξης όταν εφαρμόζεται στην πράξη”(Ντουέκ,2019:340).

Αντίθετα, διαπιστώνει η Ντουέκ, “το παγιωμένο σκεπτικό περιορίζει τις δυνατότητες επιτυχίας. Γεμίζει το μυαλό των ανθρώπων με παρεμβατικές σκέψεις, καθιστά την προσπάθεια ανεπιθύμητη και οδηγεί σε κατώτερες στρατηγικές εκμάθησης. Επιπλέον, μετατρέπει τους ανθρώπους σε κριτές αντί για συμμάχους”(Ντουέκ,2019:24). Οι εκπαιδευτικοί με παγιωμένο σκεπτικό είναι αυτοί που ενθαρρύνουν τους μαθητές για τις ικανότητές τους, επιβραβεύουν την ευφυΐα και τη μοναδική αξία τους. Δημιουργούν την “τέλεια, αψεγάδιαστη” εικόνα που δεν πρέπει με κανένα τρόπο να χαλάσει. Είναι αυστηροί στην κριτική, βάζουν ταμπέλες και κατηγοριοποιούν τους μαθητές με βάση την αρχική επίδοση. Πιστεύουν στα αμετάβλητα χαρακτηριστικά επομένως καμία προσπάθεια δεν έχει τη δύναμη να αλλάξει προς το καλύτερο την επίδοση των μαθητών. Δεν πιστεύουν στη βελτίωση και έτσι δεν προσπαθούν να τη καλλιεργήσουν.

1.6. Παγιωμένος και Αναπτυξιακός Τρόπος Σκέψης στον Αθλητισμό.

Ο αθλητισμός, σύμφωνα με την Ντουέκ, είναι ο χώρος που έχει κατεξοχήν εφαρμογή η δύναμη της αλλαγής των πεποιθήσεων. Η έμφυτη κλίση, το φυσικό ταλέντο, το σωματικό χάρισμα, είναι αυτά που αναζητούν οι προπονητές σε όλα τα αθλήματα. Τίποτα από αυτά όμως δεν οδηγεί μόνο του στην επιτυχία. Χρειάζεται πολλή και συστηματική προσπάθεια, αποφασιστικότητα, επιμονή και αντοχή στις αποτυχίες. Ο τρόπος σκέψης τόσο του προπονητή όσο και του αθλητή έχει τη δύναμη να καθορίσει την πορεία ενός φυσικού χαρίσματος.

Η Ντουέκ αναφέρει στο βιβλίο της πληθώρα ονομάτων αθλητών που, αν και δεν είχαν τα σωματικά χαρίσματα, εντούτοις διέπρεψαν στο άθλημα με το οποίο ασχολήθηκαν ενώ, αντίθετα, αθλητές που θα πίστευε κανείς ότι θα μεγαλουργούσαν, δεν έφτασαν ποτέ στο απόγειο της καριέρας τους. Χαρακτηριστικά αναφέρει τον Μοχάμεντ Άλι και τον Σόνι Λίστον, αθλητές του μποξ. Ο Μοχάμεντ Άλι “δεν πληρούσε σε καμία

περίπτωση τις αναλογίες” ενός καλού αθλητή, αντίθετα, “έπαιζε μποξ με τελείως λάθος τρόπο”. Ο Σόνι Λίστον, από την άλλη, ήταν φυσικό ταλέντο. Στη μεταξύ τους αναμέτρηση όμως ο Άλι κατάφερε να νικήσει τον Λίστον όχι με τους μυς του αλλά με το μυαλό(Ντουέκ,2019:136)

Παραδείγματα αθλητών, όπως ο Μπίλι Μπιν, παίκτης του μπέιζμπολ, ένα πραγματικό ταλέντο από τα εφηβικά του χρόνια, άρχισε να καταρρέει καθώς ανέβαινε επίπεδο και αδυνατούσε να διαχειριστεί τις αποτυχίες του. Το παγιωμένο σκεπτικό δεν τον άφηνε να καταβάλλει προσπάθεια αφού η προσπάθεια είναι για όσους δεν έχουν ταλέντο. Δεν τολμούσε να δει τα ελαττώματά του ούτε να τα διορθώσει με την προπόνηση και την εξάσκηση. Μόνο πολύ αργότερα, όταν χρειάστηκε να αντιμετωπίσει τα πράγματα από τη θέση του διευθυντή αθλητικής οργάνωσης συνειδητοποίησε πως “το σκοράρισμα στο μπέιζμπολ ήταν περισσότερο ζήτημα διαδικασίας παρά ταλέντου”(Ντουέκ,2019:134). Στο άλλο άκρο βρισκόταν ο Λένι Ντάικστρα, που αν και δεν είχε ούτε στο ελάχιστο τα σωματικά χαρίσματα του Μπίλι Μπιν εντούτοις απέδιδε πολύ καλύτερα μέσα στο γήπεδο γιατί δεν είχε “συναίσθηση της αποτυχίας”. Δε φοβόταν να τολμήσει, να ρισκάρει, να αποτύχει και αυτό τον οδηγούσε στην επιτυχία. Ήταν ο αναπτυξιακός τρόπος σκέψης που τον έκανε να λειτουργεί με θάρρος και αποφασιστικότητα(Ντουέκ,2019:135)

Ονόματα αθλητών όπως ο Μάικλ Τζόρνταν(μπάσκετ), ο Μπέιμπ Ρουθ(μπέιζμπολ),η Βίλμα Ρούντολφ(πέταλο), ο Μάρσαλ Φοκ(ράγκμπι)και τόσοι άλλοι που έφτασαν στην κορυφή της καριέρας τους ήταν άνθρωποι που είχαν χαρακτήρα. “Κανείς τους δεν πίστευε ότι ήταν κάτι το ιδιαίτερο ή ότι γεννήθηκε για να νικάει δικαιωματικά. Ήταν άνθρωποι που εργάστηκαν σκληρά, που έμαθαν να παραμένουν συγκεντρωμένοι κάτω από πίεση και που ξεπέρασαν τις συνηθισμένες τους ικανότητες όταν χρειάστηκε να το κάνουν”(Ντουέκ, 2019:156).

Και από την πλευρά των προπονητών υπάρχουν παραδείγματα που αποδεικνύουν πως ο τρόπος σκέψης τους μπορεί να οδηγήσει έναν αθλητή και μία ομάδα στη νίκη. Ο Μπόμπι Νάιτ, προπονητής στο κολεγιακό μπάσκετ, διαπνεόταν, όπως αναφέρει η Ντουέκ, από παγιωμένο τρόπο σκέψης και αδυνατούσε να διαχειριστεί την αποτυχία της ομάδας του. Ενώ πίστευε στις ικανότητες των παικτών του, η οποιαδήποτε ήττα προσλαμβανόταν σαν προσωπική του αποτυχία Δεν τους επέτρεπε να κάνουν λάθη ή να τον αμφισβητούν με οποιοδήποτε τρόπο γιατί κάτι τέτοιο αποδείκνυε τις ικανότητές του. Όπως αναφέρει ο Τζον Φαινστάιν, συγγραφέας του βιβλίου “Season on the Brink” ένα βιβλίο αφιερωμένο στον Νάιτ, η αποτυχία ταυτιζόταν με την προσωπική

του αποτυχία και γινόταν υπερβολικά σκληρός και επικριτικός με τους παίκτες του. Το αποτέλεσμα ήταν οι παίκτες είτε ατομικά είτε ως ομάδα να καταρρέουν. Από την άλλη ο προπονητής Τζον Γούντεν ενεργούσε με το σκεπτικό της ανάπτυξης. Δεν είχε την απαίτηση να μη γίνονται λάθη, ούτε να μη χάσουν ποτέ. Είχε την απαίτηση όμως να προσπαθούν και να δουλεύουν εντατικά και αδιάκοπα. “Αφιέρωνε τον ίδιο χρόνο και τη ίδια προσοχή σε όλους τους παίκτες ασχέτως των δεξιοτήτων τους. Και οι παίκτες με τη σειρά τους έδιναν τον καλύτερο εαυτό τους και προόδευαν” αναφέρει η Ντουέκ στο βιβλίο της. Κατάφερε να κινητοποιεί με την ενθάρρυνση και στήριξη όλες τις δυνατότητες των αθλητών του και να τους μετατρέψει από μέτριους παίκτες σε πρωταθλητές(Ντουέκ,2019:328) .

1.7. Παγιωμένος και Αναπτυξιακός Τρόπος Σκέψης στις Επιχειρήσεις

Ο παγιωμένος και αναπτυξιακός τρόπος σκέψης επηρεάζει και τον τομέα των επιχειρήσεων, αναφέρει η Ντουέκ. Το παράδειγμα της εταιρείας Enron που, αν και ήταν επιχείρηση υπόδειγμα, χρεοκόπησε, αποδεικνύει τα καταστροφικά αποτελέσματα του παγιωμένου τρόπου σκέψης. Ο δημοσιογράφος Μάλκολμ Γκλάντγουελ εντοπίζει το λάθος, σύμφωνα πάντα με τη συγγραφέα, στη νοοτροπία της εταιρείας να θεοποιεί το ταλέντο των υπαλλήλων της εξωθώντας τους έτσι στο παγιωμένο σκεπτικό. Θεωρούσαν τον εαυτό τους ταλαντούχο, δεν παραδέχονταν τα λάθη τους και δεν διόρθωναν τα ελαττώματά τους. “Μια επιχείρηση, προφανώς, που δεν μπορεί να διορθώσει τα λάθη της δεν μπορεί να αναπτυχθεί” ισχυρίζεται η Ντουέκ. Αντίθετα, ο διευθύνων σύμβουλος της Circuit City, γιγαντιαίας εταιρείας ηλεκτρονικών ειδών, ο Άλαν Βούρτσελ, δούλεψε ασταμάτητα, έκανε συνεχείς συσκέψεις και επιδίωκε να κατανοήσει τόσο αυτός όσο και οι συνεργάτες του τις στρατηγικές που θα τους οδηγήσουν στην κορυφή. Και τελικά τα κατάφερε(Ντουέκ,2019:177).

Τι ήταν αυτό τελικά που έκανε τη διαφορά ανάμεσα στις δύο εταιρείες;

Ο Τζιμ Κόλινς με την ομάδα του, μετά από έρευνα πέντε χρόνων, μελετώντας εταιρείες που έφτασαν στην κορυφή και διατηρήθηκαν, εταιρείες που κατάφεραν να ανέβουν αλλά να χάσουν γρήγορα την επιτυχία και άλλες που δεν κατάφεραν ποτέ να πετύχουν, κατέληξε στο συμπέρασμα πως καθοριστικός παράγοντας ήταν ο ηγέτης της

επιχείρησης. Στο βιβλίο του “Από το καλό στο εξαιρετό” όπως αναφέρει η Ντουέκ, οι ηγέτες δεν παρουσιάζονται “μεγαλόπρεποι, χαρισματικοί τύποι, με άκρατο εγωισμό και αυτοαποκαλούμενο ταλέντο. Ήταν ταπεινοί άνθρωποι που αντιμετώπιζαν κατά πρόσωπο την αποτυχία διατηρώντας την ελπίδα πως θα τα καταφέρουν. Είχαν το σκεπτικό της ανάπτυξης. Πίστευαν στην ανθρώπινη εξέλιξη και δεν προσπαθούσαν διαρκώς να αποδείξουν ότι είναι καλύτεροι αλλά αντίθετα να βελτιωθούν”(Ντουέκ,2019).

Ηγέτες, επικεφαλές εταιρειών, όπως ο Ιακόκα, ο Ντάνλαπ, οι Λέι και Σκίλινγκ, κ.ά. δεν ήταν κακοί άνθρωποι. Απλά όταν χρειαζόταν να πάρουν κρίσιμες αποφάσεις, φρόντιζαν να φαίνονται πάντα καλοί, επέρριπταν τις ευθύνες σε άλλους και συγκάλυπταν τα λάθη τους. Ένιωθαν προστατευμένοι στον μαγικό κόσμο του παγιωμένου σκεπτικού, μέσα στην τελειότητα τους. Από την άλλη, επικεφαλές όπως ο Άντριου Καρνέγκι, ο Τζακ Γουέλτς, ο Λου Γκέρστνερ, κ.ά. καλλιεργούσαν νοοτροπία ανάπτυξης και ομαδικής δουλειάς, είχαν πίστη στις ανθρώπινες δυνατότητες και στην εξέλιξη και χρησιμοποιούσαν την εταιρεία ως μέσο ανάπτυξης των ιδίων και των υπαλλήλων τους(Ντουέκ,2019: 200).

1.8. Παγιωμένος και Αναπτυξιακός Τρόπος Σκέψης στις Σχέσεις

Οι ανθρώπινες σχέσεις, φιλικές, ερωτικές, κοινωνικές, υπόκεινται καθημερινή και συνεχή τριβή, αμφισβητήσεις, απογοητεύσεις, συναισθήματα έντονα που μπορεί να καθορίσουν και την εξέλιξη τους. Η Ντουέκ στο βιβλίο της αποδίδει μεγάλη σημασία στον τρόπο σκέψης των ανθρώπων που εμπλέκονται και πως μια αλλαγή στο κυρίαρχο αυτό σκεπτικό μπορεί να σώσει έναν γάμο, μια φιλία, ή και το ίδιο το άτομο από μια ψυχική κατάρρευση.

Θίγοντας το θέμα του έρωτα, αναφέρει πως οι περισσότεροι άνθρωποι, κάποια στιγμή στη ζωή τους, έχουν βιώσει την απόρριψη και την απογοήτευση. Η διαφορά μεταξύ των ανθρώπων, κατά την Ντουέκ, έγκειται στον τρόπο που την αντιμετώπισαν και αυτός ο τρόπος πηγάζει είτε από το παγιωμένο είτε από το αναπτυξιακό σκεπτικό. Κάποιοι, αναφέρει η Ντουέκ, θεώρησαν την απόρριψη ως επίκριση, στιγματισμό, που θα τους ακολουθούσε σε όλη τους την ζωή και έτσι πληγώθηκαν πολύ, έχασαν την αυτοπεποίθηση και την πίστη τους στους ανθρώπους και στον ίδιο τους τον εαυτό. Άλλοι πάλι, προσπάθησαν να κατανοήσουν και να συγχωρέσουν τον άλλον, να αποκομίσουν γνώση για τον εαυτό τους και για τις μελλοντικές τους σχέσεις, να

συνεχίσουν με ελπίδα και αισιοδοξία πιστεύοντας στο καλύτερο. Η πρώτη περίπτωση ανθρώπων έφεραν τον παγιωμένο τρόπο σκέψης που πιστεύουν στα αμετάβλητα ανθρώπινα χαρακτηριστικά, τόσο τα δικά τους όσο και του συντρόφου τους. Για αυτό οποιαδήποτε προσπάθεια για βελτίωση της σχέσης, αντιμετώπιση των προβλημάτων, επίλυση των διαφορών, είναι καταδικασμένη. Για αυτούς η τέλεια σχέση φαίνεται από το ξεκίνημα της, από την αρχή της γνωριμίας. Κάτι που έχει πρόβλημα, καλύτερα να τελειώνει. Και έτσι δεν προσπαθούν(Ντουέκ,2019).

Αντίθετα, οι άνθρωποι με αναπτυξιακό σκεπτικό δεν πιστεύουν στα θαύματα. Θεωρούν πως μια καλή, μακροχρόνια σχέση στηρίζεται στην αμοιβαία προσπάθεια και στην καλή θέληση. Όπως αναφέρει ο Ντάνιελ Γουάιλ, σύμφωνα με την Ντουέκ, “όταν επιλέγεις έναν σύντροφο επιλέγεις μια σειρά από προβλήματα. Δεν υπάρχουν υποψήφιοι σύντροφοι χωρίς προβλήματα. Το κλειδί είναι να αναγνωρίσει ο ένας τα όρια του άλλου και να χτίσει τη σχέση σε αυτή τη βάση”(Ντουέκ,2019:248).

Κάτι ανάλογο συμβαίνει, σύμφωνα με την Ντουέκ, και στις φιλικές σχέσεις. Οι άνθρωποι με παγιωμένο σκεπτικό προσπαθούν να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους μέσα από την κατωτερότητα και τις αδυναμίες των “φίλων”. Οι άνθρωποι όμως με αναπτυξιακό τρόπο σκέψης είναι αυτοί που αναγνωρίζουν την αξία του φίλου τους, τον στηρίζουν, τον ωθούν να εξελιχθεί, να προοδεύσει και να γίνει καλύτερος. Και μέσα από αυτό νιώθουν και οι ίδιοι να εξελίσσονται. Έχει διαχρονική αξία, σύμφωνα με την Ντουέκ, η άποψη πως “ καταλαβαίνεις ποιοι είναι οι φίλοι σου όταν τους χρειάζεσαι”. Ακόμα πιο εύστοχη όμως είναι η ερώτηση “Ποιος θα χαιρόταν να μάθει τις χαρές και τις επιτυχίες σου;” Γιατί αυτός θα ήταν και ο πραγματικός φίλος(Ντουέκ, 2019: 262).

1.9.Έρευνες υπέρ ή κατά του Παγιωμένου και Αναπτυξιακού Τρόπου Σκέψης

Πλήθος ξενόγλωσσων ερευνών έρχεται να επιβεβαιώσει και να ενισχύσει τις απόψεις της Ντουέκ. Στο άρθρο “A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement” (2019) διατυπώνονται τα αποτελέσματα πειράματος που αποδεικνύουν πως η νοοτροπία ανάπτυξης βελτιώνει τα επιτεύγματα των εφήβων. Σε μια ολιγόωρη παρέμβαση σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Ηνωμένες

Πολιτείες διαπίστωσαν πως οι επιδόσεις βελτιώθηκαν και αντίστοιχα και η επιθυμία τους να παρακολουθήσουν το ανώτερο και δυσκολότερο επίπεδο των μαθημάτων. Οι ερευνητές πραγματοποίησαν παρέμβαση στις πεποιθήσεις των εφήβων για τη φύση της νοημοσύνης κάνοντάς τους να πιστέψουν πως οι ικανότητες τους δεν είναι σταθερές και αμετάβλητες αλλά μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από πολλή προσπάθεια, κατάλληλες τεχνικές και υποστήριξη. Οι μαθητές βελτίωσαν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, αύξησαν τα κίνητρα μάθησης, αναλάμβαναν δύσκολα μαθησιακά αντικείμενα και επέμεναν όταν αντιμετώπιζαν δυσκολίες(nature research,2019)

Μια άλλη, πάλι, έρευνα, “Mindset in the Classroom” που έγινε από το Ερευνητικό Κέντρο, Education Week, εξέτασε τις αντιλήψεις των δασκάλων, την επαγγελματική τους κατάρτιση και τις πρακτικές τους στην τάξη σχετικά με τις νοοτροπίες μάθησης. Η έρευνα διενεργήθηκε σε εθνικό δείγμα περισσότερων από 600 δασκάλους και τα αποτελέσματα έδειξαν πως το 98% αυτών πιστεύουν πως η χρήση του αναπτυξιακού σκεπτικού θα οδηγήσει σε βελτιωμένη μάθηση των μαθητών και βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας τους. Ακόμα, πάνω από το 90% πιστεύουν ότι η νοοτροπία ανάπτυξης σχετίζεται με ενθουσιασμό για μάθηση, επιμονή, υψηλά επίπεδα προσπάθειας και συμμετοχή στην τάξη(Research Center,Education Week,2016).

Η έρευνα “Empowering teacher to implement a growth mindset” αναφέρεται σε αποτελέσματα άλλων μελετών που έχουν αποδείξει το όφελος που επιφέρει η νοοτροπία ανάπτυξης στους ίδιους τους μαθητές και πόσο οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την αυτοαντίληψη των μαθητών για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες. Γίνεται αναφορά στην Dweck και στον ορισμό “νοοτροπία ανάπτυξης” που χρησιμοποίησε προκειμένου να μιλήσει για την εύπλαστη νοημοσύνη που μπορεί να εξελιχθεί και τον ρόλο των εκπαιδευτικών, που με τον δικό τους αναπτυξιακό τρόπο σκέψης μπορούν να επηρεάσουν τους μαθητές να αναπτύξουν και αυτοί νοοτροπία ανάπτυξης και στρατηγικές μάθησης. Στην Dweck γίνεται λόγος για δύο διαφορετικούς τρόπους νοημοσύνης, τον σταθερό και αμετάβλητο, παγιωμένο τρόπο και τον σταδιακό ή αναπτυξιακό. Τα άτομα που είναι φορείς αυτών των αντιλήψεων ανταποκρίνονται με έναν συγκεκριμένο τρόπο στις σχολικές υποχρεώσεις, δημιουργούν αισθήματα επιτυχίας ή αποτυχίας για τις εργασίες και προκαθορίζουν την έκβαση των πράξεών τους. Τα άτομα με σταθερή νοοτροπία ενδιαφέρονται κυρίως για την προσωπική τους απόδοση παρά για τη μάθηση και την οποιαδήποτε εργασία τη βλέπουν σαν μια επικύρωση των ικανοτήτων τους. Αντίθετα, τα άτομα με νοοτροπία ανάπτυξης αγαπούν τις προκλήσεις που θα τους οδηγήσουν στη μάθηση και δεν απογοητεύονται

στις δυσκολίες ενώ στην αποτυχία αποδίδουν την ελλιπή προσπάθεια. Η Dweck θεωρεί πως η νοοτροπία δεν είναι κάτι αμετάβλητο, αντίθετα, μπορεί να αλλάξει και να μεταβληθεί. Στην έρευνα των Shomow και Schmidt (2013), που γίνεται λόγος στο άρθρο, σχετικά με την επίδραση των εκπαιδευτικών πρακτικών στη νοημοσύνη των μαθητών διαπιστώθηκε ισχυρή συσχέτιση πρακτικών- νοημοσύνης αλλά και διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού- μαθητή και νοημοσύνης. Ακόμα, γίνεται λόγος στο άρθρο για πλήθος άλλων ερευνών που υποστηρίζουν πως η νοοτροπία ανάπτυξης της νοημοσύνης μπορεί να επηρεάσει την παρώθηση, την επιμονή και τα κίνητρα του ατόμου για μάθηση (Educational Psychology in Practice, 2018). Τέλος, στο άρθρο “In learning mode? The role of mindsets in derailing and enabling experiential leadership development”, αναφέρεται πως η φύση της νοοτροπίας του ηγέτη (εκπαιδευτικού) καθορίζει τον τρόπο προσέγγισης των δυσκολιών είτε με κυνικό, εγωιστικό και αμυντικό τρόπο είτε με εξελικτικό, συστηματικό και αποφασισμένο να μάθει (The Leadership Quarterly, 2017).

Απέναντι από τη θεωρία της Ανάπτυξης βρίσκεται η θεωρία της Σταθερής Νοημοσύνης, έκφραση της οποίας αποτελεί ο Παγιωμένος Τρόπος Σκέψης. Ονομάζεται αλλιώς και “Θεωρία Οντοτήτων” της νοημοσύνης επειδή η νοημοσύνη απεικονίζεται ως μια οντότητα που κατοικεί μέσα μας και δεν μπορούμε να την αλλάξουμε. (Bandura & Dweck, 1985). Η ευφυΐα είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό και όπως ακριβώς εντοπίζεται και οριοθετείται, έτσι παραμένει για πάντα. Άρθρο που μελετά τη γενετική προέλευση της νοημοσύνης και περιέχει τις απόψεις 52 ειδικών, αναφέρει πως η επίδραση της κληρονομικότητας στις νοητικές διεργασίες είναι μεγαλύτερη από αυτή του περιβάλλοντος (Gottfredson 1997). Οι έρευνες εστιάζουν κυρίως στη μελέτη διδύμων, σε ετεροθαλή και βιολογικά αδέρφια που ανατράφηκαν είτε μαζί είτε χώρια. Διαπίστωσαν ότι οι συγγενείς πρώτου βαθμού, γονείς, παιδιά και άλλοι συγγενείς, έχουν γενετική συνάφεια σε ποσοστό 50% ως προς το γενικό νοητικό παράγοντα g.

Παράλληλα, ο Χριστομάνος υποστηρίζει πως οι ατομικές διαφορές που εμφανίζουν οι μαθητές στις ικανότητες αλλά και στις σχολικές επιδόσεις οφείλονται, σε ένα βαθμό, σε κληρονομικούς παράγοντες. (Δέσσου, 2020) Η νοημοσύνη σχετίζεται με τον δείκτη ευφυΐας και χαρακτηρίζεται σαν ένα αξιόπιστο προγνωστικό κριτήριο για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών. Έρευνες έχουν δείξει πως παιδιά με δείκτη νοημοσύνης πολύ κάτω από το μέσο όρο ή αλλιώς τα παιδιά με οριακή διανοητική λειτουργία (IQ 71 έως 84) εμφανίζουν μειωμένες νοητικές ικανότητες ανεξάρτητα από τα αίτια πρόκλησής

τους. Τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται από σχολική υποεπίδοση και δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. (Δέσσου, 2020).

Ακόμα, σύγχρονες έρευνες, κυρίως ξενόγλωσσες, έρχονται να αντιπαρατεθούν στους ισχυρισμούς της Ντουέκ και να αμφισβητήσουν τη νοοτροπία ανάπτυξης. Μια ομάδα ερευνητών από το Πανεπιστήμιο του Πόρτσμουθ συνεργάστηκε με πάνω από 400 σχολεία εξετάζοντας την αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης που βασίζεται στη νοοτροπία αυτή. Στο άρθρο “Challenging the myths of mindset: theory and practice” κατέληξαν πως τα αδύνατα σημεία της νοοτροπίας ανάπτυξης είναι η προτροπή για συνεχή εξάσκηση, η απόδοση του επαίνου και η μη καταλληλότητα εφαρμογής της σε όλους ανεξαρτήτως τους μαθητές. Έτσι, υποστήριξαν πως η συχνή και συστηματική εξάσκηση και προσπάθεια είναι απαραίτητες αλλά όχι επαρκείς. Βασική προϋπόθεση είναι η αλλαγή των πεποιθήσεων του μαθητή σχετικά με τη φύση της νοημοσύνης και των ικανοτήτων του, ως κάτι που μεταβάλλεται, εξελίσσεται και αναπτύσσεται. Απαραίτητο στοιχείο, επίσης, είναι η δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος που εκτιμά τα λάθη ως ευκαιρίες μάθησης και δοκιμάζει διαφορετικές στρατηγικές και προσεγγίσεις σε προηγούμενες αποτυχημένες προσπάθειες. Ακόμα, ο έπαινος πρέπει να αποδίδεται στον μαθητή αλλά όχι προς το πρόσωπό του αλλά προς την προσπάθεια και το επίτευγμα γιατί έτσι διατηρείται η αυτοεκτίμηση του μπροστά στην πρόκληση και την αποτυχία. Τέλος, υποστήριξαν πως η νοοτροπία ανάπτυξης μπορεί να έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο σχετικά με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα στους μαθητές που έχουν ήδη υποστεί αρκετές αποτυχίες, έχουν αμφισβητήσει τον μαθησιακό εαυτό τους και προσπαθούν να απελευθερωθούν από το στερεότυπο του “κακού” μαθητή σε αντίθεση με τους μαθητές που έχουν πάντα υψηλές αποδόσεις (Hoskins,Sh Nye,J.,Warren,F., Mason-Apps E.,Devonshire, V., and Chanvin,m.,2018)

Κεφάλαιο 2ο: Εκπαιδευτικές Εφαρμογές Παγιωμένου και Αναπτυξιακού Τρόπου Σκέψης.

2.1.Αυτοαντίληψη και Εκπαίδευση

Πλήθος ερευνητών έχει ασχοληθεί τα τελευταία χρόνια με τους κοινωνικούς και προσωπικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση. Η αυτοαντίληψη είναι ένας από αυτούς και ορίζεται ως το σύνολο των “ πεποιθήσεων του ατόμου για τον εαυτό του, που προσδιορίζεται από την αυτοεικόνα, μέσω της οποίας αυτοπεριγράφεται και την αυτοεκτίμηση ή σφαιρική αυταξία, μέσω της οποίας εκφράζει τη γενικότερη προσωπική κρίση για τον εαυτό του (Λεζέ., Παπαδόπουλος 2004).

Οι πιο σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αντίληψη του ατόμου είναι η οικογένεια, το σχολείο και οι συνομήλικοι. Ήδη το παιδί όταν ξεκινά την εκπαίδευση έχει διαμορφωμένη αυτοαντίληψη που μεγαλώνει ή μειώνεται μέσα από τις σχολικές εμπειρίες. Οι θετικές ή αρνητικές εμπειρίες, οι επιτυχίες ή αποτυχίες, οι σχέσεις με τους δασκάλους, ενισχύουν ή μειώνουν την αυτοαντίληψη αλλά και η μειωμένη ή ενισχυμένη αυτοαντίληψη επηρεάζει και διαμορφώνει το είδος των εμπειριών του μαθητή.

Μεταξύ, λοιπόν, των δύο μεταβλητών αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης, υπάρχει μια στενή σχέση αλληλεπίδρασης (Χατζηθεολόγου, 1994). Μαθητές με υψηλή αυτοαντίληψη και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τις ικανότητές τους έχουν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με μαθητές που έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και χαμηλό “Εγώ”. Παρόμοια μαθητές με καλές σχολικές επιδόσεις και σχολικές εμπειρίες εμφανίζουν υψηλότερη αυτοαντίληψη σε σχέση με μαθητές που δεν τα καταφέρνουν εξίσου καλά.

Όπως αναφέρει η Χατζηθεολόγου (1994) υπάρχει πλήθος ξένων, κυρίως, ερευνών οι οποίες έχουν αποτυπώσει την αμφίδρομη σχέση αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης όπως των Piers & Harris (1964), των Brookover, Thomas & Patterson (1964), του Coleman (1966) και των συνεργατών του και πολλών άλλων που ακολούθησαν και επιβεβαίωσαν τα πορίσματα των προηγούμενων.

Άλλες πάλι έρευνες ασχολήθηκαν αποκλειστικά με τη δύναμη που έχει ο παράγοντας αυτοαντίληψη να προκαθορίσει τη σχολική επίδοση και τα πορίσματα απέδειξαν την τεράστια προκαθοριστική του ισχύ (Χατζηθεολόγου, 1994)

Κατά τις δεκαετίες 1969-1970, όπως αναφέρει η Λεονταρή (1996), η σημαντικότητα της συναισθηματικής αγωγής μελετήθηκε ευρέως. Διαπιστώθηκε η συσχέτιση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης του μαθητή με την μάθηση, την κοινωνική του συμπεριφορά, τις προσδοκίες και τους μελλοντικούς του στόχους (Λεονταρή, 1997).

Ο Ματσαγγούρας στο βιβλίο του “Η Σχολική τάξη” αναφέρει πως “ η εικόνα που σχηματίζει το άτομο για τον εαυτό του (αυτοαντίληψη) και η αποτίμησή της (αυτοεκτίμηση) εξαρτώνται από το είδος των εμπειριών που αποκτά το αναπτυσσόμενο άτομο από την επαφή του τόσο με τους ενήλικους (γονείς και εκπαιδευτικούς) όσο και με τους συνομηλίκους του (συμμαθητές)”. Οι θετικές εμπειρίες δημιουργούν θετική αυτοαντίληψη ενώ οι αρνητικές εμπειρίες, αρνητική(Ματσαγγούρας , 2003:212)

Το αξιοπερίεργο είναι πως τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς δείχνουν αποδοχή των παιδιών ανάλογα με τις σχολικές τους επιδόσεις και έτσι διαμορφώνονται οι ανάλογες εμπειρίες. Κατά την Μακρή- Μπότσαρη με αφετηρία τις σχολικές επιδόσεις δημιουργείται ένας μηχανισμός που οδηγεί στην αποδοχή (από γονείς- εκπαιδευτικούς), στη συνέχεια στις εμπειρίες, στην αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση και τέλος, στη συμπεριφορά (Μακρή-Μπότσαρη, 1999). Παράλληλα, επισημάνθηκε πως άτομα με υψηλή αυτοαντίληψη, έχουν ανεπτυγμένα εσωτερικά κίνητρα και επιτυγχάνουν υψηλή σχολική επίδοση, γιατί βάζουν υψηλούς στόχους που προσπαθούν να πετύχουν. Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλή αυτοαντίληψη και με απουσία εσωτερικών κινήτρων, αποτυγχάνουν στις σχολικές δοκιμασίες, απογοητεύονται και παραιτούνται (Λεονταρή, 1997).

Η αυτοαντίληψη συνδέεται ακόμα και με την κοινωνικότητα του ατόμου και δη του μαθητή που τον οδηγεί σε ανάλογες θετικές ή αρνητικές μορφές συμπεριφοράς. Η υψηλή αυτοαντίληψη εκδηλώνεται με ψυχραιμία, υπομονή, αυτοέλεγχο στο σχολικό περιβάλλον και λογική στις διαμαθητικές σχέσεις ενώ αντίθετα η χαμηλή αυτοαντίληψη εκφράζει θυμό, εριστικότητα και επιθετικότητα (Ματσαγγούρας,2003).

Μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται από τους Κολιάδη- Πολυχρονοπούλου είναι εκείνοι που αν και έχουν τις δεξιότητες να πετύχουν, για άλλους λόγους και όχι λόγω νοητικής υστέρησης, αποτυγχάνουν.(Κολιάδης- Πολυχρονοπούλου,1990). Οι μαθητές αυτοί έχουν βρεθεί αντιμέτωποι με συχνές σχολικές αποτυχίες και αρνητική ανατροφοδότηση από τους

εκπαιδευτικούς. Οι συχνές σχολικές αποτυχίες πιθανόν δημιουργούν την πεποίθηση στους μαθητές πως δεν έχουν τις ικανότητες να ανταποκριθούν στις σχολικές εργασίες και κατά συνέπεια είναι λιγότερο ικανοί σε σχέση με άλλους. Οι εμπειρίες αυτές δηλαδή οικειοποιούνται από τους μαθητές, η πράξη της αποτυχίας μετατρέπεται σε κατάσταση αποτυχίας και η αυτοαντίληψη των μαθητών έχει υποστεί βαρύ πλήγμα. Δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος, όπως διαπιστώνει η Χατζηθεολόγου ότι αναφέρεται στην έρευνα Chapman (1988), όπου οι πρώιμες ανεπιτυχείς προσπάθειες οδηγούν στην αντίληψη για μειωμένη ικανότητα που με τη σειρά της προδιαγράφει μελλοντικές αποτυχίες άρα και μειωμένες προσπάθειες και τέλος, περισσότερες επιβεβαιωμένες σχολικές αποτυχίες. Τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές τους γεμίζουν φόβο για μια ενδεχόμενη αποτυχία και τους αποτρέπουν από την προσπάθεια.

Μετά την αποδεδειγμένη συσχέτιση αυτοαντίληψης με μάθηση και συμπεριφορά, έρευνες τα τελευταία χρόνια αναζητούν να βρουν τον τρόπο που η αυτοαντίληψη επηρεάζει τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση του μαθητή. Μια από τις διαπιστώσεις που έχουν καταλήξει είναι πως η μελλοντική εικόνα (πιθανοί εαυτοί) που φτιάχνουν τα άτομα για τον εαυτό τους, τους προκαλεί ανάλογα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που είτε τους ωθούν είτε τους αποτρέπουν από το να βάζουν υψηλούς στόχους και να προσπαθούν να τους πετύχουν (Λεονταρή, 1997).

2.2. Τρόποι Σκέψης Εκπαιδευτικού και Διαμόρφωση Αυτοαντίληψης Μαθητών.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού εμφανίζεται καθοριστικός για τις εμπειρίες που ο μαθητής θα αποκομίσει από το σχολείο. Χρέος του είναι να φροντίσει τόσο για τις διαμαθητικές σχέσεις που θα δώσουν θετικές εμπειρίες όσο και για τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία που θα δώσει θετικές μαθησιακές εμπειρίες επιτυχίας.

Ο/Η εκπαιδευτικός με αναπτυξιακό τρόπο σκέψης αντιμετωπίζει τη σχολική τάξη ως σύνολο ατόμων με διαφορετικές επιθυμίες, δυνατότητες, αξίες και εμπειρίες. Είναι ακόλουθος της Νέα Αγωγής, της παιδαγωγικής θεωρίας που θέτει τον μαθητή στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εκπαίδευση ξεκινά από τα ενδιαφέροντα του μαθητή και οικοδομείται από τον ίδιο. Βασική προϋπόθεση για τη μάθηση είναι η

αντίληψη πως όλοι οι μαθητές είναι ικανοί να μάθουν αφού πρώτα τους δοθεί η ευκαιρία, δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες και γίνουν σεβαστοί οι προσωπικοί ρυθμοί μάθησης. Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τις ανάγκες και προτιμήσεις των μαθητών του, τις αντιμετωπίζει με ευαισθησία, δείχνει ενδιαφέρον, παρέχει ενθάρρυνση και στήριξη (Reeve, 2006).

Ο/Η εκπαιδευτικός με αναπτυξιακό σκεπτικό γνωρίζει καλά πως το μάθημα γίνεται για να υπάρχει ενεργητική συμμετοχή από όλους τους μαθητές και όχι να παρακολουθούν παθητικά τη γνώση. Επιδιώκει να έχουν συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία όχι μόνο οι “καλοί”, οι “άριστοι” ή οι “μέτριοι” μαθητές αλλά κυρίως οι “αδύνατοι” μαθητές. Αυτούς προσπαθεί να κινητοποιήσει με υψηλές προσδοκίες, εκτίμηση και σεβασμό στην προσωπικότητά τους. Μειώνει τις πρακτικές ελέγχου κατανοώντας τις αρνητικές συνέπειες που έχουν για τους μαθητές και επιλέγει τεχνικές ενθάρρυνσης και συνεχούς ανατροφοδότησης που θα ενισχύσουν την αυτοαντίληψη και κατά συνέπεια και τη συμμετοχή τους.. Δίνοντας έμφαση στους στόχους της μάθησης για τη μάθηση και διδάσκοντας κατάλληλες στρατηγικές, ο/η εκπαιδευτικός με νοοτροπία ανάπτυξης βοηθά τους μαθητές να βρουν τις αιτίες για τις δυσκολίες τους εκτός των προσωπικών τους ιδιοτήτων και έτσι να καλλιεργήσουν πεποιθήσεις εξέλιξης (Teaching and Teacher Education,2019). Επιβεβαιώνει διαρκώς τους μαθητές του ότι είναι αποδεκτοί και σημαντικοί και πάντα με ειλικρίνεια και εντιμότητα ανατροφοδοτεί και τις θετικές αλλά και τις αρνητικές συμπεριφορές.

Με τη δεξιότητα της προσεκτικής ακρόασης καταφέρνει να έχει άρτια εικόνα της μαθητικής άποψης και με τη δεξιότητα της εμπραθητικής κατανόησης μπορεί να δει τα πράγματα από τη σκοπιά του μαθητή και κυρίως να κατανοήσει τα συναισθήματά του. Ταυτόχρονα, προσπαθεί να αυξήσει τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα που έχουν θετικό περιεχόμενο και δηλώνουν μια στάση αποδοχής και ενθάρρυνσης και μειώνει τα επικριτικά και απορριπτικά μηνύματα (Ματσαγγούρας,2003).Οι μαθητές έχοντας τον εκπαιδευτικό βοηθό στην προσπάθειά τους, καταβάλλουν συνεχώς μεγαλύτερη προσπάθεια, δουλεύουν με περισσότερη όρεξη, πιστεύουν πως θα τα καταφέρουν και αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο.

Στον αντίποδα ο/η εκπαιδευτικός με παγιωμένο τρόπο σκέψης, αδιαφορώντας για το επίπεδο ετοιμότητας- συναισθηματικό και μαθησιακό- παρουσιάζει την διδακτική ενότητα την οποία ο μαθητής οφείλει, είτε μπορεί είτε όχι, να καταγράψει στο μυαλό

του και να την κατανοήσει. Μοναδικός στόχος είναι η διευθέτηση της διδακτικής ώρας και η παράδοση της ύλης που κανονιστικά έχει δοθεί από το Υπουργείο.

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός με αναπτυξιακό τρόπο σκέψης γνωρίζει καλά πόσο “η ανθρωπογεωγραφία” της τάξης επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία, την αλληλεπικοινωνία εκπαιδευτικού- μαθητή και τον βαθμό εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα. Οι μαθητές, όταν επιτρέπεται να επιλέξουν οι ίδιοι τη θέση τους μέσα στην τάξη, συνήθως, οι καλοί επιλέγουν τα κεντρικά- μπροστινά θρανία ενώ οι αδύνατοι μαθητές τα απομακρυσμένα, δημιουργώντας ζώνες καλών και ζώνες αδύνατων μαθητών (Ματσαγγούρας,2003).

Ο Ματσαγγούρας στο βιβλίο του “Η Σχολική τάξη” αναφέρει πως έχουν γίνει έρευνες, οι οποίες διαπιστώνουν πως οι μαθητές επιλέγουν τη θέση που θα καθίσουν - μπροστά ή πίσω- ανάλογα με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και τη μαθησιακή τους επίδοση. Έτσι, όσοι μαθητές έχουν υψηλή αυτοαντίληψη, θετική στάση προς το σχολείο και τον εκπαιδευτικό προτιμούν τα μπροστινά θρανία όπου αναπτύσσουν μεγαλύτερη επικοινωνία και διάδραση. Αντίθετα, οι μαθητές με χαμηλή αυτοαντίληψη και χαμηλή επίδοση, όσοι δεν έχουν καλή στάση προς το σχολείο και τον εκπαιδευτικό, επιλέγουν τα απομακρυσμένα θρανία και συμμετέχουν ελάχιστα στο μάθημα. Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξαν και έρευνες του ίδιου του συγγραφέα, που έγιναν σε δημοτικά σχολεία της χώρας μας και όπως αναφέρει στο βιβλίο του, οι μαθητές με χαμηλή επίδοση, αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση κάθονται απομονωμένοι μαζί με άλλους αδύνατους μαθητές και αλληλεπιδρούν με τον εκπαιδευτικό λιγότερο σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Χαρακτηριστικά συμμετέχουν το 57% του διδακτικού χρόνου στο μάθημα έναντι του 75% που συμμετέχουν οι υπόλοιποι και αποτυγχάνουν στις απαιτήσεις τις μισές σχεδόν φορές, το 44% (Ματσαγγούρας,2003).

Ο/Η εκπαιδευτικός με αναπτυξιακό τρόπο σκέψης, που νοιάζεται για τον μαθητή με χαμηλή αυτοαντίληψη και θέλει να ενισχύσει το “Εγώ” του, τροποποιεί, με διακριτική παρέμβαση, τις θέσεις, προκειμένου να τοποθετεί αυτούς τους μαθητές σε πιο κεντρικά σημεία για να έχουν καλύτερη οπτική και σωματική επαφή με τον εκπαιδευτικό, να δέχονται ανεμπόδιστα την επιβεβαίωση που εκπέμπει και να αλληλεπιδρούν με μαθητές που έχουν πιο ισχυρό “Εγώ”, δεχόμενοι έτσι περισσότερα και καλύτερα ερεθίσματα. Παράλληλα, εφαρμόζοντας συνεργατική μορφή διδασκαλίας εντάσσει τους μαθητές σε ολιγομελείς ανομοιογενείς ομάδες εργασίας εξασφαλίζοντας θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ όλων των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό ενισχύει τις διαπροσωπικές σχέσεις της ομάδας στην οποία ανήκουν και οι αδύνατοι μαθητές με

χαμηλή αυτοαντίληψη. “Καλοί”, “κακοί”, “μέτριοι”, αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται και κοπιάζουν για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Έτσι, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση του συνεσταλμένου μαθητή, αποκτά θετικότερη αντίληψη για τις ικανότητες του νιώθοντας άξιο μέλος της ομάδας και κοινωνικοποιείται.

Το συναίσθημα αμοιβαίας αποδοχής, εμπιστοσύνης και ασφάλειας μέσα στην ομάδα ενισχύεται. Ο μαθητής με χαμηλή αυτοαντίληψη ταυτισμένος με την ομάδα αποκτά θετικές μαθησιακές εμπειρίες αφού οι επιτυχίες της ομάδας είναι και δικές του επιτυχίες, βιώνει την αποδοχή και την αυταξία (Ματσαγγούρας,2003).

Στην αντίθετη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός με παγιωμένο τρόπο σκέψης αποδέχεται τις θέσεις που επέλεξαν οι μαθητές κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς και την επιλογή του μαθητικού συντρόφου, διεξάγει το μάθημα με σκοπό την προοδευτική παράδοση της ύλης, αφήνει τα θρανία στην μετωπική τους διάταξη και η εργασία κατανέμεται ατομικά , ξεχωριστά στον κάθε έναν μαθητή αδιαφορώντας για τους μαθητές με χαμηλή αυτοαντίληψη.

Ακόμα, αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του μαθητή έχουν οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού. Ο κοινωνικό- ψυχολογικός μηχανισμός της “αυτοεκπληρούμενης προφητείας” μετατρέπει τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού για τον μαθητή σε έκφραση μαθησιακής επίδοσης. Πρώτοι, όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας, οι Rosenthal k Jakobson (1968) μελέτησαν τον ρόλο που παίζουν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή συμπεριφορά. Με πείραμα που έκαναν σε 18 τμήματα δημοτικού σχολείου δημιούργησαν πλασματικές προσδοκίες στους εκπαιδευτικούς για μια συγκεκριμένη ομάδα τυχαίων μαθητών που χαρακτηρίστηκαν “ευφυείς” και οι οποίες επιβεβαιώθηκαν, αργότερα, με επαναληπτικό τεστ, στο τέλος της χρονιάς από τις πραγματικές επιδόσεις αυτών των μαθητών (Ματσαγγούρας,2003). Όταν ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει την αξία του μαθητή, εκτιμά την προσπάθεια και πιστεύει στις ικανότητές του, ανάλογα και ο μαθητής θα εκτιμήσει και θα πιστέψει στον εαυτό του.

Όπως αναφέρει ο Σκαλιάπας (1994) τα αποτελέσματα έρευνας που έκανε η Blote έδειξαν πως οι μαθητές για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλές προσδοκίες, είχαν υψηλή αυτοαντίληψη και πίστευαν στις ικανότητές τους, ενώ, αντίθετα, για όσους οι εκπαιδευτικοί είχαν χαμηλές προσδοκίες και οι ίδιοι οι μαθητές ένιωθαν χαμηλών ικανοτήτων και χαμηλής αυτοαντίληψης (Blote,1995).

Ο/Η εκπαιδευτικός με αναπτυξιακό τρόπο σκέψης γνωρίζει καλά πως λειτουργεί το φαινόμενο της “αυτοεκπληρούμενης προφητείας” και την επίδραση που ασκεί η άποψη

και η γνώμη του προς τους μαθητές του. Έτσι, βάζει προσδοκίες για όλους τους μαθητές που θα τους οδηγούν στην αυτο ολοκλήρωσή τους.

Κατά την επικοινωνία του με τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός που τρέφει υψηλές προσδοκίες για το σύνολο της τάξης, έχει πυκνή και θετική επικοινωνία με όλους. Επαινεί, προσέχει και απευθύνεται εξίσου σε όλους τους μαθητές. Διατηρεί άμεση επικοινωνία, με χαμόγελο, κοίταγμα, ενδιαφέρον για την ζωή τους, μέσα και έξω από το σχολείο. Ενθαρρύνει και βοηθάει, όταν οι απαντήσεις δεν είναι οι αναμενόμενες, επεξεργάζεται την λανθασμένη απάντηση και ωθεί τους μαθητές με χαμηλή αυτοαντίληψη να βρουν μόνοι τους τη σωστή απάντηση. Γνωρίζει πως οι μαθητές αυτοί βοηθούνται από τον εκπαιδευτικό που συνδυάζει την ενθάρρυνση με την κριτική και τις ρεαλιστικές απαιτήσεις. (Ματσαγγούρας,2003).

Αντίθετα, στον/στην εκπαιδευτικό με παγιωμένο τρόπο σκέψης, έχει συνήθως εφαρμογή η “αυτοεκπληρούμενη προφητεία”. Επηρεασμένος από τις απόψεις άλλων ή από εξωγενείς παράγοντες, όπως κοινωνικό- οικονομικό περιβάλλον του μαθητή και μορφωτικό επαγγελματικό επίπεδο της οικογένειας του, τρέφει διαφορετικές προσδοκίες για τους μαθητές του. Για τους μαθητές που έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη, που νιώθουν χαμηλών νοητικών ικανοτήτων και απομονώνονται, διαφοροποιεί και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους αλλά και τις ευκαιρίες μάθησης. Έτσι, επαινεί και απευθύνεται κυρίως στους “καλούς” μαθητές με τους οποίους έχει άμεση επικοινωνία και κρίνει ευνοϊκά κάθε είδους απάντηση που θα δώσουν. Για τους αδύνατους μαθητές που πιστεύει πως δεν μπορούν να αποδώσουν γιατί δεν έχουν τις ικανότητες, δίνει λιγότερο χρόνο να σκεφτούν, και απευθύνει τον λόγο σε άλλο μαθητή, σε περίπτωση λάθους απάντησης, παραβλέποντας την προσπάθεια που καταβάλλει.

Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός με αναπτυξιακό τρόπο σκέψης γνωρίζει πως το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σχετίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Με τον όρο ψυχολογικό κλίμα, εννοούμε τον συναισθηματικό τρόπο με τον οποίον οι μαθητές βιώνουν τα τεκταινόμενα, τις διαπροσωπικές και ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις (Ματσαγγούρας,2003).Έρευνα σε πολυπληθές δείγμα, 17.805 μαθητών, 823 τάξεων, από διαφορετικές χώρες, όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας, οδήγησε στο συμπέρασμα πως η σχολική επίδοση και το αυτοσυναίσθημα του μαθητή επηρεάζονται θετικά από την ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού, την οργάνωση και τη συνεργασία. Αντίστοιχα, επηρεάζονται αρνητικά από την αδιαφορία, την έλλειψη οργάνωσης, την απόρριψη, την ειρωνεία και την ανασφάλεια (Haertel, Walberg k Haertel, 1981).

Το καλό ψυχολογικό κλίμα της τάξης δημιουργεί προϋποθέσεις μάθησης αφού ενισχύει την αυτοεκτίμηση του μαθητή γεγονός που λειτουργεί παρωθητικά για ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση κατά την μαθησιακή διαδικασία. Η αναγνώριση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό ως σημαντικό και ισότιμο μέλος της μαθητικής ομάδας βελτιώνει την μεταξύ τους επικοινωνία και ενισχύει το συναίσθημα της προσωπικής του Αξίας. Έτσι, το ενδιαφέρον που θα δείξει ο εκπαιδευτικός, το φυσικό πλησίασμα σε όλους και κυρίως στους μαθητές με χαμηλή αυτοαντίληψη, οι άτυπες επικοινωνίες που θα έχει μαζί τους όπως και με όλη την τάξη και το συνεργατικό στυλ μαθησιακής διαδικασίας που θα καθιερώσει, θα βελτιώσει τις δασκαλομαθητικές σχέσεις, το ψυχολογικό κλίμα και την αυτοαντίληψη των μαθητών.

Η δημιουργία κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας στην τάξη, η αρμονία στις σχέσεις, η δημοκρατικότητα, η ηρεμία, η χαρά, η υπομονή, η καλοσύνη, η ενθάρρυνση της φιλομάθειας, η ελευθερία έκφρασης, η απουσία φόβου για ειρωνεία ή εμπαιγμό, η ενεργοποίηση των ικανοτήτων μέσα από ποικίλα ερεθίσματα, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής και γενικότερης αυτοαντίληψης των μαθητών (Λεζέ., Παπαδόπουλος 2004).

Αντίθετα, ο/η εκπαιδευτικός με παγιωμένο τρόπο σκέψης αδιαφορεί για τον ρόλο που παίζει το ψυχολογικό κλίμα της τάξης στις επιδόσεις και στη συμπεριφορά των μαθητών. Αντιλαμβάνεται τη μαθησιακή διαδικασία σαν μια υποχρέωση που ο ίδιος πρέπει να ασκήσει και οι μαθητές να παρακολουθήσουν. Ο ρόλος του περιορίζεται μόνο στην παράδοση της ύλης, στην άσκηση της εκπαιδευτικής του εξουσίας, στην αξιολόγηση των μαθητών. Αδιαφορεί για την ποιότητα των διαμαθητικών σχέσεων, δεν επιδιώκει σχέσεις με τους μαθητές του, επικοινωνεί και αλληλεπιδρά μόνο με όσους μπορούν αφήνοντας στο περιθώριο τους άλλους.

2.3. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Εκπαίδευση

Η σύγχρονη σχολική τάξη χαρακτηρίζεται από εξαιρετικά σύνθετο και πολύπλοκο κοινωνικό περιβάλλον που αντικατοπτρίζει την πολυπλοκότητα και την ετερογένεια της κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να χειριστούν τις ανομοιογενείς μαθητικές τάξεις με τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το διαφορετικό κοινωνικό

οικονομικό υπόβαθρο, τη διαφορετική πολιτισμική προέλευση, τις διαφορετικές ικανότητες και κουλτούρα (ΙΕΠ).

Η διαφορετικότητα αντιμετωπίστηκε ως φαινόμενο που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη μετά το 1990 και επικεντρώθηκε αρχικά στις εμφανείς εξωτερικές διαφορές των παιδιών, δηλαδή διαφορετική γλώσσα, πολιτισμός, θρησκεία, χρώμα. Στη συνέχεια προχώρησε στην αναγνώριση ύπαρξης και εσωτερικών διαφορών ανάμεσα στα παιδιά του ίδιου πολιτισμού, της ίδιας γλώσσας και θρησκείας. Γιατί τα παιδιά, αν και πηγαίνουν σε ίδιο σχολείο, προέρχονται από διαφορετικό οικογενειακό περιβάλλον, έχουν διαφορετικό οικονομικό πολιτισμικό υπόβαθρο, διαφορετική σωματική, νοητική και ψυχολογική ανάπτυξη. Κατά συνέπεια παρουσιάζουν “διαφορετική ετοιμότητα μάθησης, διαφορετικές προσδοκίες από το σχολείο, διαφορετικούς τρόπους αντίληψης, διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας, διαφορετικό ρυθμό μάθησης και διαφορετική παράδοση”(Κουτσελίνη, 2009:2).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν πρέπει να περιορίζεται και να βασίζεται αποκλειστικά και μόνο στις παιδαγωγικές διδακτικές μεθόδους που θα εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός. Το φαινόμενο της σχολικής υστέρησης θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ολιστικά ανιχνεύοντας τους παράγοντες που οδηγούν σε αυτό και έξω από το σχολείο, στην οικογένεια και στις κοινωνικές σχέσεις του μαθητή. Εξάλλου, αναφέρει η Κουτσελίνη, ο Salder από το 1900 είχε επισημάνει πως αυτό που συμβαίνει έξω από το σχολείο επηρεάζει τα παιδιά πολύ περισσότερο από αυτό που συμβαίνει μέσα στην τάξη και στο σχολείο. Χρέος, λοιπόν, του εκπαιδευτικού είναι να παρέμβει μεθοδολογικά όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία κατανοώντας παράλληλα και όλους αυτούς τους κοινωνικούς, οικογενειακούς και πολιτικούς παράγοντες που επιδρούν στην πράξη της εκπαίδευσης (Κουτσελίνη,2009).

Η διδακτική πράξη πρέπει να σχεδιάζεται και να στηρίζεται στην υπάρχουσα ποικιλομορφία, στις ανάγκες και στην ατομικότητα του μαθητή.

Όπως αναφέρεται σε έρευνα του ΙΕΠ η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, πάντα με κριτήριο τις ανάγκες των μαθητών, αποτελεί βασικό ζητούμενο της παιδαγωγικής επιστήμης και περιλαμβάνεται στο πλαίσιο του “Καθολικού Σχεδιασμού” που στοχεύει στην ισότιμη πρόσβαση στη γνώση (McGuire,Scott k Shaw, 2006, όπ. αναφ. στο ΙΕΠ). Στην εκπαίδευση εφαρμόζεται το πλαίσιο του “Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης” σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός επιλέγει μεθόδους διδασκαλίας και αξιοποιεί εκπαιδευτικό υλικό προκειμένου όλοι οι μαθητές, ανάλογα με τις ανάγκες και τις ικανότητές τους, να έχουν πρόσβαση στη γνώση.

Το παραδοσιακό γνωσιοκεντρικό μοντέλο της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας άρχισε να αμφισβητείται από τη δεκαετία του '60 και η σχολική τάξη έπαυσε να αντιμετωπίζεται ως ένα κοινό "όλον" με κοινά χαρακτηριστικά και κοινές ανάγκες(Hopf k Golby). Ο κάθε μαθητής έχει τις δικές του ανάγκες και δυνατότητες που τον διακρίνουν από το υπόλοιπο σύνολο. Ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσαρμόσει τη διδασκαλία που θα παρέχει, στο προσωπικό μαθησιακό στυλ του μαθητή, προκειμένου να είναι αποτελεσματική. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, εξάλλου, ορίζει επτά τύπους νοημοσύνης που υπάρχουν ταυτόχρονα αλλά σε διαφορετικό βαθμό σε κάθε άτομο. Το περιβάλλον μέσα στο οποίο θα αναπτυχθεί ο μαθητής, τα ερεθίσματα και οι εμπειρίες καθορίζουν το νοητικό προφίλ που θα κυριαρχήσει. Σε ένα σχολείο δεν είναι δυνατόν να είναι όλοι 'καλοί' στα ίδια πράγματα, ούτε να κατορθώνουν τα ίδια επιτεύγματα με τον ίδιο τρόπο. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του, να εφαρμόσει ποικιλία δραστηριοτήτων προκειμένου να ενεργοποιήσει όσο το δυνατόν περισσότερο τους μαθητές του.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται ως η διαδραστική σχέση μαθητή - εκπαιδευτικού όπου ο εκπαιδευτικός έχει εκ των προτέρων ανταποκριθεί στις ανάγκες του μαθητή ενώ ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στην αναζήτηση της γνώσης σύμφωνα με τις δυνατότητές του (Tomlinson,1999). Όσο καλύτερα γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τις ανάγκες του μαθητή, τόσο καλύτερα μπορεί να διαμορφώσει τη διδασκαλία του. Τα γνωστικά αντικείμενα, οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι δραστηριότητες των μαθητών προγραμματίζονται με τρόπο που να καλύπτουν τις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών (Κουτσελίνη,2009).Η ίδια συγγραφέας αναφέρει πως η Tomlinson χαρακτηρίζει την διαφοροποίηση περισσότερο ως φιλοσοφία που ενστερνίζονται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι, αποδεχόμενοι τη διαφορετικότητα, οικοδομούν πάνω στη νέα γνώση ικανοποιώντας τα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας, τις εκπαιδευτικές προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά των μαθητών. Και συνεχίζει προσθέτοντας πως η διαφοροποίηση είναι "μία διαδικασία δια της οποίας διδάσκουμε διαφορετικούς μαθητές με ποικίλους και ιεραρχημένους βάσει κριτηρίων τρόπους, μέσα, διαδικασίες, ούτως ώστε να ανταποκριθούμε στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών που συνυπάρχουν σε τάξεις μικτής ικανότητας (Κουτσελίνη,2001).

Όπως αναφέρεται σε μελέτη του ΙΕΠ για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο Θεοφιλίδης (2009) υποστηρίζει πως σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η επίτευξη μιας πιο ποιοτικής διδασκαλίας με στόχο την αποτελεσματική μάθηση και

τη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων όλων των μαθητών για μάθηση (Θεοφιλίδης,2009,όπ. αναφ. στο ΙΕΠ).

Η Tomlinson (2015) υποστηρίζει πως η διαφοροποίηση προϋποθέτει τη συνολική αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας με ευέλικτες διδακτικές προσεγγίσεις και διδακτικές παιδαγωγικές ενέργειες που θα ανταποκρίνονται στη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών.

Κατά Tomlinson k Imbeau (2010) η διδακτική πράξη θα πρέπει να σχεδιάζεται σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, το γνωστικό τους επίπεδο, τον ρυθμό μάθησης και τον τρόπο αντίληψης.

Για την Tomlinson σημαντικό ρόλο στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας παίζει η επιλογή των κατάλληλων τεχνικών που θα υποστηρίξουν στη μάθηση όλο και περισσότερους μαθητές (Tomlinson,2001 όπ. αναφ. στο Δινάκη , 2019).

Στο σημερινό σύγχρονο σχολείο η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι απαραίτητη περισσότερο από ποτέ. Η πλούσια, πολυπληθής παρεχόμενη γνώση απαιτεί στοχευμένη αναζήτηση με βάση του τι πραγματικά χρειάζεται και πρέπει να μάθει ο μαθητής. Και κυρίως, να μάθει πως να μαθαίνει, πως να σκέφτεται και πως να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις και τα προβλήματα (Κουτσελίνη,2009).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι απλά ένα σχέδιο που στήνεται και εκτελείται αλλά ένας πρωτοποριακός τρόπος σκέψης για τη μάθηση και την εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί καινοτομούν, αναπλαισιώνουν τα αναλυτικά προγράμματα, εφεύρουν διδακτικές μεθόδους, αξιοποιούν νέες πηγές και δημιουργούν νέες δραστηριότητες που θα αγγίζουν και θα καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους και θα τους ωθήσουν πιο κοντά στη γνώση. Ο εκπαιδευτικός που λαμβάνει υπόψη αυτά τα δεδομένα για να πλαισιώσει τη διδασκαλία του μπορεί να συμβάλει τόσο στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών όσο και στη θετικότερη στάση τους απέναντι στο σχολείο και στη μάθηση. Θα βοηθήσει τους μαθητές με χαμηλή επίδοση και θα περιορίσει το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας αφού θα προσφέρει τη γνώση φιλτραρισμένη μέσα από τις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών.

2.4. Τρόποι Σκέψης Εκπαιδευτικού και εφαρμογή ή μη εφαρμογή Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Ο/Η εκπαιδευτικός αναμφισβήτητα αποτελεί τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της διδασκαλίας. Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις, οι φιλοσοφικές θεωρήσεις, οι εμπειρίες από την προσωπική και επαγγελματική του ζωή, ο τρόπος σκέψης, δημιουργούν το παιδαγωγικό του προφίλ που αποτυπώνεται στον σχεδιασμό της πορείας της διδασκαλίας, στις δασκαλομαθητικές σχέσεις, στη στάση του γενικότερα απέναντι στη μάθηση.

Ήδη, η Κουτσελίνη (1997) αναφέρεται στο νεότερικό και μετανεοτερικό τρόπο σκέψης και διδασκαλίας που σχετίζεται με τον αναπτυξιακό και παγιωμένο τρόπο σκέψης. Σύμφωνα με τον νεότερικό τρόπο σκέψης η γνώση υπάρχει προκατασκευασμένη και έτοιμη στον εκπαιδευτικό, μεταφέρεται και εφαρμόζεται πανομοιότυπα σε όλους, ανεξαιρέτως, τους μαθητές. Το περιεχόμενο της γνώσης είναι δεδομένο και αναμφισβήτητο. Οι μαθητές είναι καταναλωτές πληροφοριών και η γνώση που λαμβάνουν μεταφέρεται αυτούσια μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα ή τα εγχειρίδια και τη “σοφία” του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, στον μετανεοτερικό τρόπο σκέψης η εκπαιδευτική διαδικασία επιτυγχάνεται σε καθορισμένο περιβάλλον, μέσα από τη διάδραση των παραγόντων της μάθησης και πραγματοποιείται σε συνεργατικά περιβάλλοντα (Κουτσελίνη, 1997). Οι μαθητές με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις τους, αποτελούν το κριτήριο για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γίνεται φανερό, λοιπόν, πόσο η προσωπική και επαγγελματική ευαισθητοποίηση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού επηρεάζει την εξέλιξη των μαθητών (Goodson, 1987, 1988a, a, b; Hargreaves, 1989, 1994 όπ. αναφ, στο Κουτσελίνη, 2009).

Ο/Η εκπαιδευτικός με αναπτυξιακό τρόπο σκέψης θεωρεί τη μάθηση ενεργητική διαδικασία που γίνεται για όφελος του μαθητή και απαιτεί την ενεργητική συμμετοχή του. Επομένως, θα πρέπει να σχεδιάζεται με βάση τα δικά του προσωπικά δεδομένα, τις δικές του ανάγκες και τα ενδιαφέροντα. Για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών ο εκπαιδευτικός γνωρίζει πως πρέπει να κάνει προσαρμογές τόσο στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, στη διαδικασία, στην αξιολόγηση της μάθησης αλλά και στο περιβάλλον (Φιλιππάτου κ’ Βεντίστα, 2017).

Όπως αναφέρουν οι Tomlinson κ Moon, η επιτυχημένη και αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί τον επιτυχή συνδυασμό πέντε παραγόντων, της συνεχούς και συστηματικής αξιολόγησης, της ύπαρξης ποιοτικού περιεχομένου, του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, της ανταπόκρισης των μαθητών. Η δυσλειτουργία ενός οδηγεί στη δυσλειτουργία όλων (Tomlinson κ Moon, 2013 όπ. αναφ. στο Φιλιππάτου κ Βεντίστα, 2017).

Αρχικά, ο/η εκπαιδευτικός με αναπτυξιακό τρόπο σκέψης προσαρμόζει το περιεχόμενο της διδαχθείσας ύλης. Η Tomlinson (1999) ορίζει το “περιεχόμενο” ως αυτό που πρέπει να ξέρει ο μαθητής και να μπορεί να υλοποιήσει στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας (Tomlinson, 1999 όπ. αναφ. στο Δινάκη, 2019). Σε έρευνα του ΙΕΠ αναφέρεται ως περιεχόμενο το “τι” θα διδαχθεί ο μαθητής και τον τρόπο πρόσβασης σε αυτό. Ο/Η εκπαιδευτικός λοιπόν μπορεί να επιταχύνει ή να επιβραδύνει τη μαθησιακή διαδικασία, να τη συμπυκνώσει, να χρησιμοποιήσει ποικίλα μέσα, ευέλικτο ρυθμό διδασκαλίας, εναλλακτικές πηγές και υλικά, διαθεματική προσέγγιση (Κουτσελίνη, 2009). Στόχος του/της είναι να εμπλέξει το σύνολο της τάξης σε δραστηριότητες μέσα από τις οποίες θα κατανοήσουν οι μαθητές τις βασικές έννοιες, θα τις συνδέσουν με την προηγούμενη γνώση, και θα αποκομίσουν τη νέα. Θα ωθούν τους μαθητές να εξερευνήσουν, να αναζητήσουν, να εφαρμόσουν και να μετασχηματίσουν τα καινούργια δεδομένα. Με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των μαθητών ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει στρατηγικές όπως διαφοροποιημένο υλικό, νοηματική χαρτογράφηση, λέξεις- κλειδιά, μαγνητοφωνημένο κείμενο, οπτικοακουστικά μέσα κ.ά.(ΙΕΠ).

Σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ο/η εκπαιδευτικός με αναπτυξιακό σκεπτικό προσαρμόζει τις δραστηριότητες στο μαθησιακό στυλ και τρόπο μάθησης της τάξης του. Αναγνωρίζοντας τη μοναδικότητα και την ετερογένεια των μαθητών, τους δίνει τη δυνατότητα να επιλέξουν τον τρόπο που θα επεξεργαστούν και θα κατανοήσουν καλύτερα αυτά που διδάσκονται προσφέροντάς τους ανάλογη υποστήριξη (Anderson, 2007 όπ. αναφ. στο Φιλιππάτου κ Βεντίστα, 2017). Αφιερώνει περισσότερο χρόνο σε αλληλεπιδράσεις με κάθε έναν από τους μαθητές για να τους γνωρίσει και να τους δώσει την εξατομικευμένη υποστήριξη. Η διαφοροποίηση γίνεται η βάση της παιδαγωγικής πρακτικής σε μια παιδαγωγική νοοτροπίας ανάπτυξης (Teaching and Teacher Education 2019).

Οι δραστηριότητες θα είναι διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας ανάλογα με τη μαθησιακή τους ετοιμότητα και θα σχεδιάζονται βάση της ταξινόμιας του Bloom. Οι

μαθητές αντιλαμβάνονται τις πληροφορίες σε διαφορετικά γνωστικά επίπεδα και σε κάθε επίπεδο ενεργοποιούνται και άλλες γνωστικές διαδικασίες. Σύμφωνα με την Hart (1992) η διαφοροποίηση στην πορεία διδασκαλίας περιλαμβάνει τις διαδικασίες οργάνωσης, εργασία δηλαδή σε ομάδες ή ατομικά και τις διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας με βάση τα χαρακτηριστικά των μαθητών και το περιεχόμενο όπως η βιωματική διδασκαλία, οι κάρτες εργασίας, η διδασκαλία συνομηλίκων κ.ά. (Αργυρόπουλος, 2013, Tomlinson & Strickland, 2005, όπ. αναφ. στο Φιλιππάτου κ'Βεντίστα, 2017). Η Κουτσελίνη (2009) αναφέρει την ομαδική αλληλεπίδραση, τις προσομοιώσεις, τον ευέλικτο ρυθμό και την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση.

Όσον αφορά την αξιολόγηση της μάθησης ο/η εκπαιδευτικός με αναπτυξιακό σκεπτικό που εφαρμόζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία παρέχει ευελιξία στην επιλογή εργασίας αξιολόγησης. Οι μαθητές ανάλογα το μαθησιακό τους επίπεδο, τις προτιμήσεις και το μαθησιακό τους προφίλ μπορούν να επιλέξουν για παράδειγμα δραματοποίηση, προφορική ή γραπτή παρουσίαση, παρουσίαση με χρήση νέων τεχνολογιών κ.λπ. (Φιλιππάτου κ'Βεντίστα, 2017). Η Κουτσελίνη (2009) αναφέρει πως ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζουν με ποικίλους τρόπους την κατάκτηση της νέας γνώσης όπως με τη δημιουργία παιχνιδιού πάνω στο περιεχόμενο ενός βιβλίου ή γύρω από τους ήρωες του ή να συνθέσουν κολάζ κ. ά. (Κουτσελίνη, 2009). Η έμφαση δίνεται έντονα στη διαμορφωτική αντί της αθροιστικής αξιολόγησης. Οι μαθητές δεν ενθαρρύνονται να ανταγωνίζονται και να συγκρίνουν τα επιτεύγματά τους με άλλους μαθητές, αλλά να αναλύουν τη δική τους πρόοδο και μάθηση (Teaching and Teacher Education, 2019).

Τέλος, ως προς τη διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος ο/η εκπαιδευτικός με αναπτυξιακό τρόπο σκέψης δίνει ιδιαίτερη σημασία στις διαμαθητικές και δασκαλομαθητικές σχέσεις και στα συναισθήματα που γεννιούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, επιλέγει τα κατάλληλα διδακτικά υλικά, διαμορφώνει τον χώρο με “κέντρα μάθησης”, “ομάδες εργασίας” και φροντίζει για το κλίμα της τάξης. Φροντίζει οι μαθητές του να νιώθουν ασφάλεια, δείχνει εμπιστοσύνη και σεβασμό στην ιδιαιτερότητα και στις ανάγκες τους, δημιουργεί κίνητρα για μάθηση (Φιλιππάτου κ'Βεντίστα, 2017).

Στην αντίθετη περίπτωση, ο/η εκπαιδευτικός με παγιωμένο τρόπο σκέψης ταυτίζεται με τον νεοτερικό τρόπο διδασκαλίας που αναφέρει η Κουτσελίνη (1997). Υπέρμαχος και θιασώτης της παραδοσιακής διδασκαλίας θεωρεί πως η μαθησιακή διαδικασία κινείται γύρω από το πρόσωπό του, τον φορέα της γνώσης, και οι μαθητές οφείλουν

να παρακολουθούν και να προσπαθούν να αφομοιώσουν. Ακολουθεί πιστά το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τις ίδιες παιδαγωγικές - διδακτικές μεθόδους προς όλους τους μαθητές αφού για αυτόν όσοι είναι να μάθουν, θα μάθουν. Πιστεύει πως υπάρχει ένας τύπος νοημοσύνης και οι δεξιότητες του μαθητή είναι προκαθορισμένες και δείχνουν τη μελλοντική του εξέλιξη. Δεν αναγνωρίζει την ύπαρξη διαφορετικού μαθησιακού στυλ, διαφορετικής μαθησιακής ετοιμότητας και δε λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του μαθητή κατά τη διδασκαλία (Tomlinson, 1999). Ασχολείται κυρίως με το μέσο όρο των μαθητών, αδιαφορώντας για τους υπόλοιπους. Δε λαμβάνει υπόψη την ανομοιογένεια της τάξης και το μάθημα κινείται γύρω από τους “καλούς” μαθητές που ανταποκρίνονται και συμμετέχουν. Με τον τρόπο αυτό απομονώνει ακόμα περισσότερο τους αδύνατους μαθητές, πληγώνει την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμησή τους, τους οδηγεί στη σχολική αποτυχία και εν συνεχεία στη σχολική εγκατάλειψη.

Ο/Η εκπαιδευτικός με παγιωμένο σκεπτικό δεν αναγνωρίζει τη σημασία της κατάλληλης, παιδαγωγικά, ατμόσφαιρας στην τάξη για τη μάθηση. Δεν καλλιεργεί τις θετικές δασκαλομαθητικές σχέσεις, ούτε προωθεί τις καλές διαμαθητικές επαφές. Η τάξη λειτουργεί σαν σύνολο μονάδων και όχι σαν ομάδα. Ο καθένας προχωρά στην εκπαιδευτική διαδικασία μόνος του, με τις ικανότητες και τα προσόντα που έχει.

Ακόμα, στη διαδικασία της αξιολόγησης ακολουθεί την ποσοτική αξιολόγηση με χρήση αυστηρά μετρήσιμων τεστ. Όπως αναφέρει η Tomlinson (1999) η αξιολόγηση γίνεται το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό να “δει” ο εκπαιδευτικός “ποιοι κατάλαβαν”. Οι εργασίες που δίνονται είναι ίδιες και κοινές για όλους.

2.5. Παρακίνηση και Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τους Weinberg και Gould (1995) σαν παρακίνηση ορίζεται η διαδικασία που ρυθμίζει την “κατεύθυνση” και την “ένταση” της προσπάθειας των ανθρώπων. Συγκεκριμένα η κατεύθυνση αναφέρεται στη διαδικασία που το άτομο προσεγγίζει κάποιες καταστάσεις ενώ η ένταση αναφέρεται στο μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλει (Weinberg κ; Gould, 1995 όπ. αναφ. στο Γαλιώτου, 2005). Σε άλλες έρευνες η παρακίνηση αναφέρεται ως μια διαδικασία υποκίνησης και υποστήριξης μιας δράσης με σκοπό την επίτευξη ενός στόχου (Schunk, Pintrich κ Meese, 2008 όπ. αναφ. στο Κοκκινίδου, 2020). Στην ελληνική βιβλιογραφία

χρησιμοποιείται και ο όρος “παρώθηση” που περιέχει αναφορά και στις συνθήκες που οδηγούν στη δραστηριότητα.

Σύμφωνα με τους Deci & Ryan (2000) η παρακίνηση διακρίνεται σε τρεις μορφές, την εσωτερική, την εξωτερική και την έλλειψη παρακίνησης. Η εσωτερική παρακίνηση προέρχεται από εσωτερικά κίνητρα και στοχεύει στην ικανοποίηση και ευχαρίστηση του ατόμου από τη δραστηριότητα που θα εκτελέσει, χαρακτηριστικό που εντοπίζεται στον αναπτυξιακό τρόπο σκέψης. Όπως περιγράφει και η Ντουέκ στο βιβλίο της οι άνθρωποι με αναπτυξιακό σκεπτικό αγαπούν αυτό που κάνουν και συνεχίζουν να το κάνουν ακόμα και όταν συναντούν δυσκολίες σε αντίθεση με τους ανθρώπους με το παγιωμένο σκεπτικό. Για αυτό και πολλοί από αυτούς οδηγούνται στην κορυφή “...ως αποτέλεσμα του ότι αγαπούσαν αυτό που έκαναν...το θεωρούσαν σημαντικό...ασχέτως από το αποτέλεσμα”(Ντουέκ,2019:83). Αναφέρεται χαρακτηριστικά ως εσωτερική παρακίνηση η έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου για ικανότητα, αυτοδιάθεση και επιτυχή αντιμετώπιση μιας πρόκλησης και κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για τη γνωστική ανάπτυξη των εφήβων (Γαλιώτου, 2005).

Στο πεδίο της μάθησης τα κίνητρα παίζουν καθοριστικό ρόλο επηρεάζοντας το τι θα μάθει ο μαθητής, το πότε και το πως (Schunk, 1991).Οι μαθητές με κίνητρα αντιμετωπίζουν διαφορετικά τη μαθησιακή διαδικασία, προσέχοντας, κρατώντας σημειώσεις, ελέγχοντας την κατανόηση και ζητώντας βοήθεια, όποτε χρειάζεται. Αντίθετα, οι μαθητές που δε διαθέτουν κίνητρα, αδιαφορούν, βαριούνται και δε συμμετέχουν σε δραστηριότητες (Γαλιώτου, 2005). Όπως αναφέρει ο Τσικολάτας στο Κοκκινίδου (2020), οι μαθητές που δρουν με εσωτερική παρώθηση αφιερώνουν χρόνο και καταβάλλουν προσπάθεια για τις σχολικές δραστηριότητες γιατί νιώθουν ευχαρίστηση, ικανοποίηση και αξία για αυτό που κάνουν (Κοκκινίδου,2020).

Στους παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα για μάθηση αναφέρονται “οι στόχοι επίτευξης, οι αποδόσεις αιτιών και η αυτορρύθμιση” (Miller & Brickman, 2004) ενώ όπως αναφέρει η Κοκκινίδου (2020) ο Pintrich (2003) μιλά για πέντε κοινωνικογνωστικές θεωρίες που προσεγγίζουν ανάγκες των μαθητών όπως η ανάγκη για επιτυχία, για αυτονομία, για επάρκεια, για αποδοχή και ο φόβος της αποτυχίας (Pintrich, 2003). Έχει παρατηρηθεί πως μαθητές που δέχονται θετικά σχόλια και επιβράβευση από τον εκπαιδευτικό, επαναλαμβάνουν τη θετική συμπεριφορά αφού ενισχύονται τα εσωτερικά τους κίνητρα για τη μάθηση σε αντίθεση με τους μαθητές που μπορεί είτε να μη λαμβάνουν θετική ενίσχυση είτε να λαμβάνουν επικρίσεις και αρνητικά σχόλια (Κοκκινίδου, 2020)

Αποτελέσματα έρευνας έχουν δείξει ότι τα παιδιά που φέρουν υψηλότερα εσωτερικά κίνητρα αποδίδουν αποτελεσματικότερα στο σχολείο (Conti, 2000 όπ. αναφ. στο Κοκκινίδου 2020) και κινητοποιούνται από την απόλαυση της εργασίας και την επιθυμία της μάθησης.

Ακόμα το εσωτερικό κίνητρο σχετίζεται θετικά με τα επιτεύγματα, την προσπάθεια, την επιμονή, την αυτοαποτελεσματικότητα και το κίνητρο επίτευξης (Fan & Williams, 2010 όπ. αναφ. στο Σκάβδη, 2022).

Ο μαθητής που επιθυμεί και ενδιαφέρεται πραγματικά για τη δραστηριότητα, θα επιμείνει ακόμα κι αν δυσκολεύεται, μέχρι να τα καταφέρει χωρίς να περιμένει άλλου είδους ανταμοιβή ή ενίσχυση (Κοκκινίδου, 2020)

Η πληροφοριακή ανατροφοδότηση αναφορικά με την προσπάθεια και τα αποτελέσματά της μπορεί να ενισχύσει τα εσωτερικά κίνητρα και να οδηγήσει σε σταθεροποίηση της συμπεριφοράς ιδιαίτερα δε όταν είναι απρόσμενη και γνήσια (Κοκκινίδου,2020). Σε πολλές περιπτώσεις αυτό συντελεί στο να μετατρέψουν οι μαθητές την ανταμοιβή ως εσωτερικό κίνητρο (Σκάβδη, 2022). Σύμφωνα με τους Ryan και Deci (2000) τα θετικά σχόλια στους μαθητές ενισχύουν τα εσωτερικά κίνητρα. Οι μαθητές που ωθούνται από εσωτερικά κίνητρα βλέπουν τη δραστηριότητα σκόπιμη, με νόημα και αξία για τους ίδιους.

Η εξωτερική παρακίνηση πηγάζει από εξωτερικά κίνητρα όπως ο βαθμός, η αμοιβή, ο φόβος, η αποφυγή μιας αρνητικής εμπειρίας, το βραβείο, οτιδήποτε δηλαδή λάβει ο μαθητής από εξωτερικό παράγοντα ως ανταμοιβή για την προσπάθεια που κατέβαλε. Μπορεί, ακόμα, να είναι η επιθυμία για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ή και των γονιών, ή ο ανταγωνισμός με τους συμμαθητές, που τους ωθεί στη δράση (Κοκκινίδου 2020). Τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα είναι παράγοντες που ωθούν τον μαθητή για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη διαφορά ότι στην εσωτερική παρώθηση το κίνητρο πηγάζει από τον ίδιο τον μαθητή και τείνει στην επανάληψη της συμπεριφοράς ενώ το εξωτερικό κίνητρο έρχεται έξω από τον μαθητή και δεν έχει μόνιμη ισχύ.

2.6. Τρόποι Σκέψης Εκπαιδευτικού και Χρήση Παρακίνησης ή μη Παρακίνησης Μαθητών.

Ο/Η εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εμπλοκή των μαθητών με τη μάθηση. Δεδομένου ότι ηγείται της μαθησιακής διαδικασίας, είναι φορέας της παιδαγωγικής επιστήμης και της εξουσίας μέσα στην τάξη, ο τρόπος που χτίζει τις σχέσεις με τους μαθητές του είναι καθοριστικός για να τους παρακινήσει να συμμετάσχουν.

Ο προσωπικός τρόπος σκέψης και οι αντιλήψεις για τη νοημοσύνη, τις ικανότητες, τις επιδόσεις, τον ρόλο της συστηματικής προσπάθειας, της υποστήριξης και του περιβάλλοντος, καθορίζουν τις παιδαγωγικές και διδακτικές στρατηγικές που θα εφαρμόσει κατά τη διδασκαλία.

Μια από τις τεχνικές παρακίνησης στη μάθηση που αναφέρει η Leong (2005) είναι η πεποίθηση του εκπαιδευτικού στις ικανότητες του συνόλου της τάξης. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές (Leong, 2005). Κάτι τέτοιο αναφέρει η Ντουέκ (2019), ως χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού με αναπτυξιακό τρόπο σκέψης. “Οι εξαιρετικοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν στη δυνατότητα ανάπτυξης της ευφυΐας και του ταλέντου και τους συναρπάζει η διαδικασία της μάθησης” αναφέρει χαρακτηριστικά στο βιβλίο της “Άλλαξε τον τρόπο που σκέφτεσαι” (Ντουέκ, 2019). Δεν υπάρχουν ευφυείς και μη ευφυείς μαθητές. Όλοι μπορούν να εξελιχθούν και να πετύχουν σημαντικούς στόχους με συστηματική προσπάθεια, ενθάρρυνση και πίστη στον εαυτό τους. Ο εκπαιδευτικός με αναπτυξιακό σκεπτικό δε χωρίζει την τάξη του σε “καλούς” και “κακούς” μαθητές, μαθητές που ενδιαφέρονται και μαθητές που αδιαφορούν. Δεν πιστεύει σε στερεότυπα και δε βάζει ταμπέλες. Αν υπάρχουν διακρίσεις στο δυναμικό της σχολικής τάξης, κατάλοιπα προηγούμενων εμπειριών, χρέος του εκπαιδευτικού είναι να το διορθώσει με σκληρή δουλειά και πίστη στους μαθητές του.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του/της εκπαιδευτικού με αναπτυξιακό σκεπτικό είναι η σημασία που αποδίδει στο μαθησιακό περιβάλλον. Γνωρίζει καλά πως η δημιουργία υποστηρικτικού και ενθαρρυντικού περιβάλλοντος ωθεί τους μαθητές στη γνώση και είναι μια τεχνική παρακίνησης που σκόπιμα εφαρμόζει. Η Ντουέκ αναφέρει πως ο εκπαιδευτικός με αναπτυξιακό τρόπο σκέψης δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου τα παιδιά νιώθουν ασφαλή από επικρίσεις, υπάρχει αυστηρότητα και πειθαρχία αλλά και πολλή αγάπη. Δείχνει πως νοιάζεται πραγματικά για την επιτυχία τους αλλά και για την

ζωή τους εκτός σχολείου. Η έρευνα στην εκπαίδευση αποκαλύπτει πως εάν ένας δάσκαλος και ένας μαθητής οικοδομήσουν μια σχέση, ο μαθητής μαθαίνει (Leong, 2005).

Ο/Η εκπαιδευτικός στέκεται βοηθός, σύμβουλος και καθοδηγητής όλων των μαθητών, περισσότερο δε αυτών με χαμηλή επίδοση. Τονώνει το ηθικό και την ψυχολογία τους, αντιμετωπίζει θετικά κάθε προσπάθεια και κάθε αποτυχία, δίνει όραμα και στόχους για κάθε μαθητή. Ασκήν επικοινωνιακή κριτική, ειλικρινή σχόλια και ανατροφοδότηση που ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση και ανταλλαγή απόψεων. Συνομιλεί και αλληλεπιδρά μαζί τους, μειώνει την αίσθηση πίεσης και εξαναγκασμού. Η θετική επικοινωνία δημιουργεί ένα υγιές περιβάλλον μάθησης και τελικά προωθεί το ενδιαφέρον για μάθηση.

Βοηθά τους μαθητές να βρουν καινούργιες στρατηγικές μάθησης, όταν δεν έχουν τα αποτελέσματα που επιθυμούν, να ζητάνε βοήθεια και συμβουλές, όταν χρειάζονται. Είναι οι σημαντικοί “Άλλοι” στα μάτια του. Τους σέβεται, εκτιμά την προσωπικότητα, τη γνώμη και τις απόψεις τους. Αισθάνονται μέρος της ομάδας μάθησης και δεν είναι απαρατήρητοι στις δραστηριότητες της τάξης (Leong, 2005). Οι μαθητές, από την πλευρά τους, αισθάνονται την πραγματική αγάπη και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού, πιστεύουν στον εαυτό τους και κυρίως δε φοβούνται να αποτύχουν γιατί γνωρίζουν πως αυτό δε τους χαρακτηρίζει. Δε κρίνει τη νοημοσύνη, τις ικανότητες και την ευφυΐα τους, απλά είναι μια προσπάθεια που πρέπει να τροποποιηθεί. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δημιουργεί εκπαιδευτικές δράσεις που να σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους, τους δίνει τη δυνατότητα επιλογής στόχων και καθηκόντων, ενθαρρύνει την κριτική σκέψη τους. (Assor et al, 2002). Οι μαθητές συμμετέχουν, ενδιαφέρονται και προσπαθούν, ακούραστα και με συνέπεια (Ντουέκ, 2019).

Όπως αναφέρει η Leong (2005) μια, ακόμα, τεχνική παρακίνησης είναι η κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας από τον μαθητή. Αυτό αποτελεί ζητούμενο και για τον εκπαιδευτικό που φέρει τον αναπτυξιακό τρόπο σκέψης. Νοιάζεται για το τι και πως οι μαθητές του έχουν κατανοήσει αυτά που διδάχθηκαν. Για αυτό χρησιμοποιεί στρατηγικές που τους διδάσκουν πως να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των εργασιών. “Έρευνες έδειξαν”, αναφέρει η Ντουέκ, πως “όταν οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται για την πραγματική κατανόηση αυτών που διδάσκουν και εργάζονται μαζί με τους μαθητές τους για να το επιτύχουν, τότε είναι πολύ πιο πιθανό να πιστέψουν οι μαθητές ότι οι ικανότητές τους μπορούν να αναπτυχθούν”. Ενισχύεται η αυτοαντίληψη, η

αυτοεκτίμηση και η εμπλοκή τους στο μάθημα και λιγοστεύουν οι πιθανότητες αποτυχίας και σχολικής εγκατάλειψης(Ντουέκ, 2019:342)

Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός με αναπτυξιακό τρόπο σκέψης ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, σημαντικό παράγοντα που ωθεί και τονώνει την επιθυμία για μάθηση. Εφαρμόζει εναλλακτικές τεχνικές διδασκαλίας που προκαλούν την περιέργεια, εξάπτουν τη φαντασία, κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό του μαθητή. Ακολουθεί ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με ανομοιογενείς ομάδες όπου οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση συνεργάζονται με “ καλούς” μαθητές. Μαθητές με εσωτερικά κίνητρα για μάθηση και ενδιαφέρον για γνώση μπορούν να επηρεάσουν θετικά και να συμπαρασύρουν στη μάθηση και τους “άλλους” μαθητές. Όπως αναφέρει η Leong (2005) “τα ομαδικά έργα ενισχύουν τις εμπειρίες οικοδόμησης ομάδας, την επίτευξη συναίνεσης, την ενθάρρυνση της επικοινωνίας, την ανταλλαγή δεξιοτήτων και τεχνογνωσίας μεταξύ των μελών”. Ο κοινός στόχος για την επιτυχία της ομάδας μεταφέρεται σε όλα τα μέλη που κινητοποιούνται και προσπαθούν εξίσου. Ταυτόχρονα, συνδέει τη μάθηση με την πραγματικότητα δείχνοντας την εφαρμογή των γνώσεων στην ζωή του μαθητή. Όταν οι γνώσεις και οι έννοιες γίνονται χειροπιαστά πράγματα, αποκτούν υπόσταση και συνδέονται με τις εμπειρίες και το μέλλον του μαθητή, μόνο τότε προκαλούν το ενδιαφέρον.

Στον αντίποδα των όσων αναφέρθηκαν για τον/την εκπαιδευτικό με αναπτυξιακό τρόπο σκέψης στέκεται ο εκπαιδευτικός με παγιωμένο σκεπτικό. Ο/Η εκπαιδευτικός που πιστεύει πως οι ικανότητες είναι εγγενή στοιχεία και αμετάβλητα θεωρεί μάταια οποιαδήποτε προσπάθεια παρακίνησης. Θεωρεί την ευφυΐα, τις ικανότητες και το ταλέντο έμφυτα χαρακτηριστικά που ακολουθούν τον μαθητή από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Επομένως, οποιαδήποτε προσπάθεια τροποποίησης, αύξησης ή βελτίωσης αυτών είναι καταδικασμένη να αποτύχει. Δεν πιστεύει στη βελτίωση και την εξέλιξη και δεν προσπαθεί να την καλλιεργήσει. Τοποθετεί ταμπέλες και πιστεύει σε στερεότυπα. Χωρίζει την τάξη σε “καλούς” και “ κακούς” μαθητές . Παραμερίζει όσους δυσκολεύονται, αδιαφορούν ή “δεν έχουν την ευφυΐα” να προχωρήσουν και ασχολείται μόνο με τους άλλους. “Βλέπουν την αρχική απόδοση των παιδιών και αποφασίζουν ποιος είναι έξυπνος και ποιος χαζός. Και τότε εγκαταλείπουν τους χαζούς” αναφέρει η Ντουέκ (2019:312).

Ακόμα, ο/η εκπαιδευτικός με παγιωμένο τρόπο σκέψης δημιουργεί επικριτική ατμόσφαιρα μέσα στη σχολική αίθουσα. Με αυστηρότητα, σκληρότητα, ειρωνεία και έλλειψη σεβασμού αντιμετωπίζει τους αδύνατους μαθητές που απομονώνονται ακόμα

περισσότερο και αρνούνται να συμμετάσχουν στο μάθημα. Απώτερος σκοπός της διδασκαλία του είναι η αξιολόγηση και η απόδοση βαθμών που αποτρέπει τους μαθητές από τη μαθησιακή διαδικασία.

Ένα, ακόμα, χαρακτηριστικό του/της εκπαιδευτικού με παγιωμένο σκεπτικό είναι πως θεωρεί τον εαυτό του ολοκληρωμένο και “τέλειο”. Δεν αμφισβητεί τον τρόπο και τις τεχνικές διδασκαλίας του ή τις παιδαγωγικές του αντιλήψεις. Δεν αναστοχάζεται και δεν αναρωτιέται τι ήταν αυτό που μπορεί να έφταιξε και η διδασκαλία του δεν κρίθηκε αποτελεσματική ή τι θα μπορούσε να κάνει διαφορετικά. Το πρόβλημα δεν εντοπίζεται στον ίδιο αλλά πάντα στον μαθητή. Κάτι τέτοιο, εξάλλου, θα έθετε σε αμφισβήτηση και τις δικές του ικανότητες. Επομένως, με το δικό του σκεπτικό, δεν απαιτείται εκπαιδευτική παρέμβαση που θα παρακινήσει τον μαθητή στη γνώση.

Β΄ ΜΕΡΟΣ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 3ο: Μεθοδολογία και Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων

3.1. Μεθοδολογία

3.1.1. Μέθοδος

Στη συγκεκριμένη εργασία χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας κατά την οποία ο ερευνητής προσπαθεί να αναλύσει, να περιγράψει, να ερμηνεύσει και να κατανοήσει τα διάφορα κοινωνικά φαινόμενα και καταστάσεις απαντώντας στα ερωτήματα “πώς” και “γιατί” (Ιωσηφίδης,2001).

Σύμφωνα με τον Φίλια (2007) η ποιοτική προσέγγιση μελετά τα βιώματα, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εμπλεκομένων για ένα συγκεκριμένο θέμα. Έγινε ιδιαίτερα γνωστή μελετώντας τον τρόπο που εκδηλώνεται ένα φαινόμενο, αφού μέσω των μεθόδων και τεχνικών που χρησιμοποιεί (όπως η συνέντευξη) οδηγείται στην εις βάθος μελέτη του φαινομένου αυτού.

Σύμφωνα με τους (Denzin & Lincoln, 2005a, p. 3) η ποιοτική έρευνα: «είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα, η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά».

3.1.2. Ερευνητικό Εργαλείο

Για τη συλλογή των απόψεων χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη. Στην ποιοτική έρευνα εργαλεία συγκέντρωσης στοιχείων αποτελούν

μεταξύ άλλων οι δομημένες συνεντεύξεις, οι μη δομημένες και οι ημιδομημένες (Mason,2011)

Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις που όμως μεταβάλλονται και διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με άξονα τις απαντήσεις του συνεντευξιαζόμενου. Ο τύπος αυτός της συνέντευξης καταλήγει σε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα αφού ο ερωτών μπορεί να διευκρινίσει τις ερωτήσεις, να ζητήσει εξηγήσεις σε δυσνόητες απαντήσεις και να κατευθύνει τη συζήτηση όπου εκείνος θέλει.

Όπως αναφέρουν οι Ίσαρη και Προυκός (2015) η ημιδομημένη συνέντευξη ενδείκνυται για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων καθώς δίνει ευελιξία α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων, β) ως προς την εμβάθυνση, γ) ως προς τη σειρά των διατυπωμένων ερωτήσεων και δ) ως προς την ποσότητα αυτών, δηλαδή αύξηση ή μείωση των ερωτήσεων ανάλογα με την κρίση του ερωτώντος.

Εξάλλου, στόχος αυτού του τύπου συνέντευξης είναι να παρουσιάσει ο ομιλητής τις δικές του στάσεις και ερμηνείες, χρησιμοποιώντας και δικές του εννοιολογικές μορφές, προκειμένου να εισέλθουν σε μια πλούσια και σε βάθος διερεύνηση του θέματος(Κυριαζή, 2003).

3.1.3. Δείγμα

Το δείγμα στο οποίο απευθυνθήκαμε ήταν μικρής κλίμακας,7 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια σχολεία, Γυμνάσια και Λύκεια του Ν. Αττικής. Το δείγμα αυτό χαρακτηρίζεται ως δείγμα σκοπιμότητας (Martens, 1998). Σε αντίθεση με την ποσοτική προσέγγιση, εδώ στόχος δεν είναι η γενίκευση από ένα δείγμα στον πληθυσμό, « η γενίκευση από το μερικό στο γενικό» όπως αναφέρουν οι (Ίσαρη & Προυκός, 2015), αλλά να υπάρξει διεξοδική μελέτη ενός φαινομένου μέσα από την κατάθεση των εμπειριών και των απόψεων των συνεντευξιαζόμενων. Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα στοχεύει σε περιπτώσεις που προσφέρουν πλούσιες πληροφορίες και οι οποίες «προσφέρονται για μελέτη εις βάθος» και από τις οποίες «κάποιος μπορεί να μάθει πολλά σχετικά με ζητήματα κεντρικής σημασίας για τον σκοπό της έρευνας» (Patton, 2002).

Το δείγμα αυτό χαρακτηρίζεται ως δείγμα σκοπιμότητας (Martens, 1998) και επιλέχθηκε με σκοπό να προκύψουν πλούσια δεδομένα (Patton, 2002:230-242). Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονταν στα κριτήρια σχεδιασμού της έρευνας

και θεωρήθηκε πως θα μπορούσαν να προσφέρουν τα απαραίτητα ερευνητικά δεδομένα για την εξαγωγή ολοκληρωμένων συμπερασμάτων. Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ήταν η μικρή και μεγάλη προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση, η διαφορετική εργασιακή σχέση, μόνιμοι και αναπληρωτές, η διαφορετική πανεπιστημιακή κατάρτιση και το διαφορετικό φύλο.

Οι συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες πραγματοποιήθηκαν είτε δια ζώσης(όπου το επέτρεπε ο κοινός τόπος κατοικίας) είτε τηλεφωνικά, λόγω απόστασης. Στη συνέχεια μαγνητοφωνήθηκαν και ακολούθως απομαγνητοφωνήθηκαν, ώστε να αναλυθούν. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους στην έρευνα και τη διασφάλιση της ανωνυμίας και του εμπιστευτικού της διαδικασίας, καθώς και των στοιχείων που παρείχαν, τα οποία προορίζονταν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Η χρονική διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν από 30 έως 40 λεπτά περίπου. Συγκεκριμένα οι συνεντευζιαζόμενοι ήταν 4 άνδρες και 3 γυναίκες, με προϋπηρεσία από 5 έως 37 έτη. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν θετικής κατεύθυνσης ενώ οι γυναίκες θεωρητικής. Μεταπτυχιακό τίτλο διέθεταν δύο άνδρες εκπαιδευτικοί και δύο γυναίκες. Οι πέντε ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε δημόσια σχολεία και δύο γυναίκες εκπαιδευτικοί αναπληρώτριες.

α/α	ΦΥΛΟ	ΣΠΟΥΔΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ (σε έτη)	ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ
E1	Άνδρας	Μεταπτυχιακό	22	Μόνιμος
E2	Άνδρας	Μεταπτυχιακό	20	Μόνιμος
E3	Γυναίκα	Πτυχίο(1ο)	30	Μόνιμη
E4	Άνδρας	Πτυχίο(1ο)	35	Μόνιμος
E5	Γυναίκα	Μεταπτυχιακό	5	Αναπληρώτρια
E6	Γυναίκα	Μεταπτυχιακό	6	Αναπληρώτρια
E7	Άνδρας	Πτυχίο(1ο)	37	Μόνιμος

Πίνακας 1 : Δημογραφικά στοιχεία ερευνητικής διαδικασίας

3.1.4. Το πρωτόκολλο της συνέντευξης

Για την πραγματοποίηση της ποιοτικής μας έρευνας δημιουργήθηκε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης, στο οποίο εμπεριέχονται α) ένα έντυπο συναίνεσης, (βλ. Παράρτημα I) β) ένα έντυπο καταγραφής δημογραφικών στοιχείων, τα οποία αφορούν τον συνεντευξιζόμενο, (βλ. Παράρτημα II) γ) τέσσερις θεματικοί άξονες, από τους οποίους προκύπτει έκδηλα ο κυρίαρχος τρόπος σκέψης των εκπαιδευτικών, δηλαδή ο παγιωμένος ή αναπτυξιακός, (βλ. Παράρτημα III). Ειδικότερα,

Ο πρώτος θεματικός άξονας αναφέρεται στην έννοια της νοημοσύνης ως καθοριστικού παράγοντα για τον μαθητή.

Ο δεύτερος θεματικός άξονας περιλαμβάνει πέντε ερωτήματα που αφορούν την παρακίνηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό.

Ο τρίτος θεματικός άξονας αναφέρεται στην εφαρμογή ή μη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό και

Ο τέταρτος θεματικός άξονας ανιχνεύει τους τρόπους ενίσχυσης της αυτοαντίληψης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό.

3.1.5. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία των συνεντεύξεων και της απομαγνητοφώνησης – καταγραφής των απαντήσεων, στη συνέχεια ακολούθησε η ανάλυση των ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων.

Η ανάλυση δεδομένων έγινε μέσω της ανάλυσης περιεχομένου και πιο συγκεκριμένα με τη θεματική ανάλυση η οποία «παρέχει βασικές δεξιότητες που είναι χρήσιμες για τη διεξαγωγή των πιο εξειδικευμένων προσεγγίσεων ποιοτικής ανάλυσης» (Πουρκός & Ίσαρη, 2015). Όπως αναφέρει ο Τσιώλης (2018), με τη θεματική ανάλυση ο ερευνητής έχει «γνωστική πρόσβαση σε συλλογικούς τρόπους νοηματοδότησης και εμπειρίες», μιας κι αποτελεί μια «μέθοδο εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων» (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Επιδίωξη του ερευνητή είναι ο θεωρητικός και επιστημολογικός προσδιορισμός της ανάλυσής του, όπως προκύπτει μέσα από τα ερευνητικά του ερωτήματα (Πουρκός & Ίσαρη, 2015)

Η θεματική ανάλυση είναι η πιο συνηθισμένη μέθοδος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Με τη μέθοδο αυτή εντοπίζονται, αναλύονται και αναφέρονται τα κυρίαρχα θέματα που εμφανίζονται κατά τη διαδικασία ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Στόχος του ερευνητή είναι να οργανώσει σωστά και να περιγράψει με λεπτομέρεια τα δεδομένα μέσα από τη διαδικασία της ταξινόμησης, της κωδικοποίησης και του προσδιορισμού θεμάτων (Κουβελιώτου - Λυσικάτου, 2020).

Κατά την εφαρμογή λοιπόν της θεματικής ανάλυσης ως μέθοδο ανάλυσης των ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων, ακολουθήθηκε η εξής πορεία (Τσιώλης,2018 · Ίσαρη & Προυκός,2015): Αρχικά έγινε η απομαγνητοφώνηση, δηλαδή η μετατροπή των συνεντεύξεων σε γραπτό λόγο με ακριβή και πιστή μεταφορά αυτών και ο εντοπισμός κι αντιστοίχιση των γραπτών αποσπασμάτων με κάθε ερευνητικό ερώτημα. Στη συνέχεια γίνεται η κωδικοποίηση, η κατανόηση δηλαδή σε βάθος των δεδομένων κι αποδίδονται εννοιολογικοί προσδιορισμοί. Ακολούθως αναζητούνται τα θέματα τα οποία προκύπτουν μέσα από τη διαδικασία της σύγκρισης και τα οποία λειτουργούν ως «αυτόνομες εννοιολογικές οντότητες», καθώς και η απόδοση ορισμού – ονομασίας. Τέλος, γίνεται έκθεση των δεδομένων, διαδικασία κατά την οποία αναδεικνύεται το περιεχόμενο των θεμάτων και πραγματοποιείται η συγγραφή των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας.

3.2 Ανάλυση ερευνητικών ποιοτικών δεδομένων

Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο επιχειρείται η ανάλυση των ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων, τα οποία προκύπτουν από τις ερωτήσεις κάθε Θεματικού Άξονα χωριστά. Από την ανάλυση του πρώτου θεματικού άξονα, Νοημοσύνη, προκύπτει η απάντηση στο 1ο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την έννοια του παγιωμένου και αναπτυξιακού τρόπου σκέψης. Οι επόμενοι θεματικοί άξονες απαντούν αντίστοιχα και στα επόμενα ερευνητικά ερωτήματα δηλαδή ο δεύτερος θεματικός άξονας - Παρακίνηση- απαντά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, ο τρίτος - Διαφοροποιημένη Διδασκαλία- στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα και ο τέταρτος άξονας - Αυτοαντίληψη- στο τέταρτο ερώτημα. Και από τους τέσσερις αυτούς άξονες θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε

αν υπάρχει έκδηλος ο παγιωμένος ή ο αναπτυξιακός τρόπος σκέψης στους εκπαιδευτικούς.

3.2.1. Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση του ερευνητικού υλικού που απομαγνητοφωνήθηκε. Από την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών προέκυψαν **238** κωδικοί, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε 18 κατηγορίες και εντάχθηκαν σε 4 θεματικούς άξονες ως εξής :

1ος θεματικός άξονας: Νοημοσύνη.

2ος θεματικός άξονας: Παρακίνηση

3ος θεματικός άξονας: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

4ος θεματικός άξονας: Αυτοαντίληψη

Οι 18 κατηγορίες προέκυψαν από την ομαδοποίηση των κωδικών και έχουν άμεση συνάφεια με τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων. Αντιστοιχίζονται δε με τους θεματικούς άξονες ως εξής:

1ος θεματικός άξονας: Νοημοσύνη. Εδώ αντιστοιχούν οι παρακάτω κατηγορίες:

1. Τεστ νοημοσύνης και σχολική επίδοση
- 2) Τεστ νοημοσύνης και μελλοντική πορεία του μαθητή στη ζωή
- 3) Διδακτική διαδικασία και χαμηλή επίδοση
- 4) Η επίδοση του μαθητή σε σχέση με τον εκπαιδευτικό ή την ευφυΐα του μαθητή

2ος θεματικός άξονας: Παρακίνηση , με τις εξής κατηγορίες:

1. Εναλλαγή στη συμμετοχή των μαθητών
2. Τρόποι παρακίνησης
3. Λανθασμένη απάντηση και στάση εκπαιδευτικού
4. Σωστή απάντηση και στάση εκπαιδευτικού
5. Συμβουλή για εξωσχολική βοήθεια

3ος θεματικός άξονας: Διαφοροποιημένη διδασκαλία , με τις κατηγορίες:

1. Τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών ή όχι.
2. Διδασκαλία- εργαλεία διδασκαλίας
3. Μορφή εργασιών

4. Αποτίμηση της προόδου του μαθητή
5. Μέθοδοι αξιολόγησης

4ος θεματικός άξονας: Αυτοαντίληψη , με τις κατηγορίες:

1. Διαρρύθμιση των θέσεων
2. Ομαδική εργασία -Κριτήρια ομάδας
3. Επικοινωνία και διάδραση εκτός διδακτικής ώρας
4. Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού

3.2.2.Νοημοσύνη (1ος θεματικός άξονας)

Στον 1ο θεματικό άξονα περιλαμβάνονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης όπως προέκυψαν από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της νοημοσύνης και τη συσχέτισή της με την επίδοση του μαθητή. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται μία συνοπτική εικόνα του 1ου θεματικού άξονα με τις κατηγορίες, τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων ανά κατηγορία και τους κωδικούς που τους αντιστοιχούν.

Πίνακας 2. Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων –

1ος θεματικός άξονας: **Νοημοσύνη.**

Κατηγορίες	Κωδικοί
<p>1)Τεστ νοημοσύνης και σχολική επίδοση</p> <p>Ερώτηση συνέντευξης : “Πιστεύετε πως το τεστ νοημοσύνης είναι οδηγός που προκαθορίζει την καλή επίδοση του μαθητή;”</p>	<p>Όχι, η μάθηση είναι εξελικτική διαδικασία</p> <p>Μπορεί να υπάρχει βελτίωση ή ύφεση</p> <p>Ενδεχόμενη αλλαγή</p> <p>Το τεστ είναι στιγμιαία ένδειξη</p> <p>Αποτελεί απλά ένα τεστ</p> <p>Ένα παιδί μπορεί να σε εκπλήξει</p> <p>Είναι ένα επίπεδο δεξιοτήτων μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή</p> <p>Η επίδοση εξαρτάται και από άλλους παράγοντες</p> <p>Η επίδοση εξαρτάται από την επιμονή, τη συμβολή της οικογένειας, τον εκπαιδευτικό.</p> <p>Η επίδοση εξαρτάται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες</p> <p>Εξαρτάται από την ψυχολογία και την αυτοπεποίθηση , την υποστήριξη.</p>

	<p>Εξαρτάται από την παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού</p> <p>Ναι, δεν είναι όμως ο απόλυτος παράγοντας</p> <p>Υπάρχουν και άλλοι παράγοντες όπως η συνέπεια και η εργατικότητα</p> <p>Ναι, με διαφοροποιήσεις εξαιτίας της προσπάθειας, της επιμέλειας, της αγάπης για μάθηση</p>
<p>2)Τεστ νοημοσύνης και μελλοντική πορεία του μαθητή στη ζωή</p> <p>Ερώτηση συνέντευξης :“Πιστεύετε πως το τεστ νοημοσύνης προκαθορίζει και τη μελλοντική πορεία του μαθητή στη ζωή;”</p>	<p>Όχι, σε καμία περίπτωση</p> <p>Μπορεί να είναι έξυπνος αλλά να δυσκολευτεί από άλλους παράγοντες στη ζωή του , δυσκολίες οικογενειακές, οικονομικές</p> <p>Μπορεί να είναι μέτριος και να πετύχει σημαντικά πράγματα με προσπάθεια</p> <p>Ασφαλώς και όχι,</p> <p>Εξαρτάται από την προσπάθεια, την επιμονή, την υπομονή, την αντοχή, τον χαρακτήρα</p> <p>Υποβοηθητικό στοιχείο αλλά άλλοι παράγοντες πιο σημαντικοί όπως η επιμονή, η προσήλωση</p> <p>Μπορεί να μην αξιοποιήσει την ευφυΐα του</p> <p>Υπάρχουν και άλλοι παράγοντες , οικογένεια, προσωπική στάση, το όραμά του</p> <p>Σε καμία περίπτωση</p> <p>Είναι συγκεκριμένη ένδειξη συγκεκριμένη χρονική στιγμή</p> <p>Η πορεία επηρεάζεται από συνδυασμό παραγόντων , προσωπική στάση. προσήλωση, επιμονή, εργατικότητα</p> <p>Δεν είναι απαραίτητο να είσαι ευφυής</p> <p>Μπορεί να παίζει έναν ρόλο αλλά δεν προκαθορίζει την πορεία</p> <p>Παίζουν ρόλο οικογενειακοί, οικονομικοί, κοινωνικοί παράγοντες.</p>
<p>3)Διδακτική διαδικασία και χαμηλή επίδοση</p>	<p>Ναι, θα πρέπει να φτάσει το επίπεδο των υπολοίπων</p>

<p>Ερώτηση συνέντευξης: “Η διδακτική διαδικασία δυσχεραίνεται από μαθητές που δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν;”</p>	<p>Δε θα μπορεί να παρακολουθήσει Θα είναι ανήσυχος Θα κάνει φασαρία Να μη ρίξεις το επίπεδο των άλλων Δυσχεραίνεται, δε μπορείς να αδιαφορήσεις Πρέπει να προχωρήσουν και αυτοί οι μαθητές Βεβαίως, καθυστερεί η μαθησιακή διαδικασία Πρέπει να τροποποιήσεις τη διδασκαλία Να την προσαρμόσεις Ναι, από την αρχή να γίνει διάγνωση του επιπέδου Να σχεδιάζει μέρος της διδασκαλίας προσαρμοσμένο στο δικό τους επίπεδο Δεν προχωρά το μάθημα κανονικά Δεν έχουν επαφή μαζί σου</p>
<p>4) Η επίδοση του μαθητή σε σχέση με τον εκπαιδευτικό ή την ευφυΐα του μαθητή</p> <p>Ερώτηση συνέντευξης: “Προσδιορίστε τον βαθμό εξάρτησης της επίδοσης του μαθητή από τις ικανότητες του εκπαιδευτικού ή από την ευφυΐα του μαθητή ή και από τα δύο (δώστε έναν συντελεστή βαρύτητας)”</p>	<p>60% ευφυΐα- 40% εκπαιδευτικός Το μυαλό, η εξυπνάδα, η αντίληψη, η κρίση καθορίζουν περισσότερο την επίδοση 70% ευφυΐα -30% εκπαιδευτικός Εάν είναι έξυπνος κατανοεί πιο εύκολα το μάθημα Έχει καλύτερες επιδόσεις 70% εκπαιδευτικός - 30% ευφυΐα Ο εκπαιδευτικός με αγάπη, όρεξη κινητοποιεί τον μαθητή 90% εκπαιδευτικός- 10% ευφυΐα Ο εκπαιδευτικός μπορεί να μετατρέψει θεαματικά τον μαθητή Αρκεί να ασχοληθεί μαζί του Να νοιαστεί Να τον προσεγγίσει με κατάλληλες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους Ο μαθητής νιώθει το ενδιαφέρον και συνήθως υπάρχει μεταστροφή 80% εκπαιδευτικός - 20% ευφυΐα 70% εκπαιδευτικός- 30% ευφυΐα Το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα</p>

	50%- 50% Ένας καλός εκπαιδευτικός μπορεί να τον κινητοποιήσει αλλά χρειάζεται και η ευφυΐα του μαθητή
--	--

3.2.2. Η ανάλυση των δεδομένων των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων που αντιστοιχούν στους κωδικούς του 1ου θεματικού άξονα έχει ως εξής :

1η Κατηγορία: Τεστ νοημοσύνης και σχολική επίδοση

Ο πρώτος θεματικός άξονας με τον τίτλο “Νοημοσύνη” περιλαμβάνει ως πρώτη ερώτηση:

“Πιστεύετε πως το τεστ νοημοσύνης είναι οδηγός που προκαθορίζει την καλή επίδοση του μαθητή;”

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (5 από τους 7) θεωρούν πως το τεστ νοημοσύνης δεν προκαθορίζει σε καμία περίπτωση τη σχολική επίδοση του μαθητή. Χαρακτηρίζεται σαν μια εξέταση- ένδειξη με μικρή δυναμική αφού αποτυπώνει τη δεξιότητα του μαθητή κάποια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και μπορεί να μεταβληθεί στην πορεία του χρόνου. Εξάλλου η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια διαδικασία ζύμωσης και συνεχούς εξέλιξης. “.. Όχι, καθώς η διαδικασία μάθησης είναι κάτι που εξελίσσεται συνεχώς, άρα ο μαθητής μπορεί να έχει βελτίωση ή ύφεση ..επομένως μπορεί να αλλάξει το αποτέλεσμα ενός μελλοντικού τεστ.”(E1), ή “.. Είναι μια στιγμιαία ένδειξη της νοητικής κατάστασης του μαθητή αλλά όχι, δεν προκαθορίζει την καλή του σχολική επίδοση.”(E2), ή “Δε θεωρώ πως προκαθορίζει την καλή επίδοση του μαθητή γιατί πρόκειται για ένα συγκεκριμένο τεστ ενώ η μάθηση είναι μια διαδικασία που εξελίσσεται και μπορεί να σε εκπλήξει ένα παιδί”(E3),ή “Θεωρώ πως το τεστ νοημοσύνης μπορεί να δείξει τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή το επίπεδο δεξιοτήτων που διαθέτει ο μαθητής. Δεν προκαθορίζει την καλή επίδοση αφού αυτή εξαρτάται και από άλλους παράγοντες όπως την όρεξη του μαθητή για μελέτη, την επιμονή, τη συμβολή της οικογένειας στη μάθηση, τον εκπαιδευτικό κ. ά....(E5), ή “ Όχι, επ’ ουδενί το τεστ νοημοσύνης δεν προκαθορίζει την καλή επίδοση γιατί είναι μια στιγμιαία μέτρηση κάποιων δεξιοτήτων ενώ η επίδοση είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων, εσωτερικών και εξωτερικών, δηλαδή της ψυχολογίας του παιδιού, της αυτοπεποίθησης που μπορεί να έχει, της υποστήριξης από το σπίτι, της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής ικανότητας του

δασκάλου...”(E6). Οι άλλοι δύο εκπαιδευτικοί απέδωσαν κάποια μικρή ισχύ στο τεστ νοημοσύνης, αλλά δεν υποστήριξαν την απόλυτη εξάρτηση της καλής επίδοσης από το τεστ. “..Ναι, είναι ένας παράγοντας αλλά όχι ο απόλυτος. Παίζουν και άλλοι παράγοντες ρόλο, όπως η συνέπεια που έχει, η εργατικότητα και άλλοι..”(E7),ή “..Συνήθως ναι, αλλά μπορεί να υπάρχουν και διαφοροποιήσεις που οφείλονται στην προσπάθεια για επιμέλεια, στην αγάπη για τη μάθηση, κλπ...”(E4)

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν άλλους παράγοντες, πέρα από τη νοημοσύνη, ως καθοριστικούς για την επίδοση του μαθητή που έχουν να κάνουν τόσο με τον ίδιο, όπως επιθυμία, όρεξη, προσπάθεια, επιμονή, ζήλο, αλλά και εκτός αυτού. όπως την οικογένεια, τον εκπαιδευτικό.

2η Κατηγορία: Τεστ νοημοσύνης και μελλοντική πορεία του μαθητή στη ζωή.

Στη δεύτερη ερώτηση του πρώτου θεματικού άξονα “Πιστεύετε πως το τεστ νοημοσύνης προκαθορίζει και τη μελλοντική πορεία του μαθητή στη ζωή;” αξιοσημείωτο είναι πως το σύνολο των ερωτηθέντων απάντησαν πως δεν υπάρχει συσχέτιση τεστ νοημοσύνης και μελλοντικής πορείας του μαθητή. Οι απαντήσεις ήταν ξεκάθαρες και απόλυτες για τη μηδαμινή εξάρτηση των δύο στοιχείων. Έτσι, “..Όχι, σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να ισχυριστούμε πως ένα τεστ νοημοσύνης μπορεί να μας δείξει ποια θα είναι η εξέλιξη ενός μαθητή. Αυτό δεν μπορεί να το ξέρει κανείς. Μπορεί ένας έξυπνος μαθητής να δυσκολευτεί στη ζωή του από άλλους παράγοντες, δυσκολίες στην οικογένεια, οικονομικές δυσκολίες, κλπ, και να μην πετύχει πράγματα ιδιαίτερα αξιόλογα, ενώ αντίθετα, ένας μέτριος μαθητής, να καταφέρει σημαντικά επιτεύγματα με τη συνεχή και αδιάκοπη προσπάθεια..”(E1) ή “..Ασφαλώς και δεν προκαθορίζει τη μελλοντική πορεία ένα τεστ.... η πορεία του καθενός εξαρτάται από την προσωπική δουλειά, την αδιάκοπη προσπάθεια, την επιμονή, την υπομονή, την αντοχή στις δυσκολίες, τη δύναμη του χαρακτήρα ..”(E2), ή “ Μπορεί να θεωρηθεί σαν υποβοηθητικό στοιχείο αλλά υπάρχουν και άλλοι παράγοντες πολύ πιο σημαντικοί όπως η επιμονή στην προσπάθεια, η προσήλωση σε έναν στόχο,.... γιατί μπορεί ένας μαθητής να είναι έξυπνος αλλά να μην το αξιοποιήσει ...” (E3), ή “ Όχι βέβαια, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που συντελούν και καθορίζουν την πορείαη οικογενειακή κατάσταση, η στήριξη δηλαδή που μπορεί να έχει ένας μαθητής από την οικογένειά του

και κυρίως η προσωπική του στάση και το δικό του όραμα για την ζωή του.” (E4) ή “...Σε καμία περίπτωση, είναι μία συγκεκριμένη ένδειξη μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και τίποτε περισσότερο. Η πορεία επηρεάζεται από συνδυασμό πολλών άλλων πραγμάτων όπως η προσωπική προσπάθεια, η προσήλωση στον στόχο, η επιμονή, η εργατικότητα...” (E5) (E6), ή “ Όχι, δεν προκαθορίζει την ζωή του μαθητή γιατί δεν είναι απαραίτητο να είσαι ευφυής για να πας καλά στη ζωή σου.. μπορεί να παίζει ένα ρόλο αλλά όχι ότι θα προκαθορίσει και την πορεία. Υπάρχουν και άλλοι παράγοντες, οικογενειακοί, οικονομικοί, κοινωνικοί που συντελούν σε αυτό.”(E7).

Αποτελεί ενθαρρυντικό στοιχείο η σύμπνοια των εκπαιδευτικών για τη μη εξάρτηση της νοημοσύνης ενός μαθητή με την μελλοντική πορεία του στην ζωή. Αναγνωρίζουν στο σύνολό τους άλλους παράγοντες, πιο σημαντικούς που επηρεάζουν και συμβάλλουν στην εξέλιξη, κυρίως εσωτερικοί και εξωτερικοί. Έτσι, η διαρκής και συστηματική προσωπική προσπάθεια, η επιμονή και η υπομονή, η αντοχή στις δυσκολίες και τις αντιξοότητες, το ακούραστο σθένος και ο ζήλος να πετύχει τους στόχους του, η εργατικότητα, το ισχυρό όραμα αλλά και οι οικονομικές συγκυρίες, η οικογενειακή στήριξη και υποστήριξη, οι καλές κοινωνικές συνθήκες συντελούν στο να ορίσουν μια πορεία ζωής.

3η Κατηγορία: Διδακτική διαδικασία και χαμηλή επίδοση

Στην παρούσα ενότητα εξετάζεται κατά πόσο οι μαθητές με χαμηλή επίδοση μέσα σε μια τάξη μπορεί να επηρεάσουν το μάθημα, την πορεία του μαθήματος, τον προγραμματισμό που έχει κάνει ο εκπαιδευτικός, αναλύεται δηλαδή το τρίτο ερώτημα του πρώτου θεματικού άξονα “ Η διδακτική διαδικασία δυσχεραίνεται από μαθητές που δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν;” Και σε αυτό το ερώτημα οι απαντήσεις φανερώσουν ταύτιση απόψεων από όλους τους ερωτηθέντες οι οποίοι θεωρούν απαραίτητο να εμπλέκουν και τους αδύναμους μαθητές, όσο το δυνατόν περισσότερο, για να υπάρχει ροή στο μάθημα. Έτσι, “ Ναι, δυσχεραίνεται γιατί θα πρέπει και αυτός ο μαθητής να φτάσει στο επίπεδο που είναι η υπόλοιπη τάξη αλλιώς δε θα μπορεί να παρακολουθήσει, θα είναι ανήσυχος, θα κάνει φασαρία,.....οπότε θα πρέπει να προσπαθήσεις να το φτάσεις κάπως κοντά στο επίπεδο των άλλων χωρίς όμως να ρίξεις το επίπεδο που έχει η υπόλοιπη τάξη...” (E1) ή “ Η αλήθεια είναι πως δυσχεραίνεται αφού δεν μπορείς να αδιαφορήσεις.... πρέπει να φροντίσεις να φτάσουν και αυτοί οι μαθητές στο επίπεδο που βρίσκονται οι υπόλοιποι”(E2), ή “Βεβαίως και

δυσκολεύουν γιατί καθυστερούν τη μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να τροποποιήσεις τη διδασκαλία, να την προσαρμόσεις και στα δικά τους δεδομένα..”(E3),(E4) ή “ Ναι, σίγουρα δυσχεραίνουν τη διαδικασία...πρέπει κάπως να προχωράνε όλοι μαζί..... θα πρέπει από την αρχή της σχολικής χρονιάς, όταν ο εκπαιδευτικός διαγνώσει το χαμηλό επίπεδο κάποιων μαθητών, να σχεδιάζει μέρος της διδασκαλίας του προσαρμοσμένο και στο δικό τους επίπεδο ώστε να προχωρά το κάθε μάθημα αρμονικά και παράλληλα όλοι οι μαθητές”(E5),(E6) ή “ Αναμφίβολα το μάθημα δεν μπορεί να εξελιχθεί κανονικά .. πρέπει να προσαρμοστεί στο επίπεδο και εκείνων των μαθητών.... δεν μπορείς να κάνεις μάθημα όταν υπάρχουν μαθητές που δεν έχουν κατανοήσει, δεν έχουν επαφή μαζί σου , δεν καταλαβαίνουν τι ακούν...”(E7). Όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις και των 7 εκπαιδευτικών , όλοι θεωρούν υποχρέωσή τους να εμπλέξουν και τους αδύναμους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Αντιλαμβάνονται πως δεν μπορούν να αδιαφορούν και να προχωρούν μόνο με τους “καλούς” μαθητές προβαίνοντας σε ανάλογες πρωτοβουλίες.

4η Κατηγορία: Η επίδοση του μαθητή σε σχέση με τον εκπαιδευτικό ή την ευφυΐα του μαθητή

Το τέταρτο ερώτημα του πρώτου θεματικού άξονα “Προσδιορίστε τον βαθμό εξάρτησης της επίδοσης του μαθητή από τις ικανότητες του εκπαιδευτικού ή από την ευφυΐα του μαθητή ή και από τα δύο (δώστε έναν συντελεστή βαρύτητας)” αναζητά τον καθοριστικό, αν υπάρχει, παράγοντα που επηρεάζει την επίδοση ενός μαθητή. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία το δίπολο εκπαιδευτικός- μαθητής περιγράφει μια σχέση αλληλεξάρτησης, μια αμφίδρομη κατάσταση όπου η δράση του ενός προκαλεί την αντίδραση του άλλου. Με το συγκεκριμένο ερώτημα προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε, κατά πόσο το ζητούμενο της μάθησης επιτυγχάνεται από τη παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού ή εξαρτάται κυρίως από τον ίδιο τον μαθητή και τη νοητική του ικανότητα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών εδώ δίστανται αφού κάποιοι θεωρούν ότι η ευφυΐα του μαθητή παίζει πιο σημαντικό ρόλο (2 εκπ.) , άλλοι θεωρούν την ικανότητα του εκπαιδευτικού καθοριστικότερο παράγοντα(4 εκπ.) και τέλος ένας (1) κατανέμει ισομερώς το ποσοστό εξάρτησης. Έτσι, “Θα έβαζα 60% την ευφυΐα του μαθητή και 40% την ικανότητα του εκπαιδευτικού. Πιστεύω ότι το μυαλό, η εξυπνάδα, η ικανότητα αντίληψης, κρίσης ενός παιδιού καθορίζουν περισσότερο την επίδοσή του από ό,τι οι ικανότητες του

εκπαιδευτικού”(E1) ή “ Η ευφυΐα του μαθητή είναι πιο καθοριστικός παράγοντας για την επίδοσή τουεάν ένας μαθητής είναι έξυπνος μπορεί να κατανοεί πιο εύκολα το μάθημα και έτσι να έχει καλύτερες επιδόσεις, δηλαδή θα έβαζα 70% την ευφυΐα και 30% την ικανότητα του εκπαιδευτικού”(E4). Στη συνέχεια ακολουθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που δίνουν βαρύτητα στις ικανότητες του εκπαιδευτικού, “Ο εκπαιδευτικός έχει ποσοστό 70% ενώ η ευφυΐα του μαθητή ένα 30% ...ένας καλός εκπαιδευτικός , με αγάπη και όρεξη για τα παιδιά και τη διδασκαλία , μπορεί να κάνει έναν μαθητή να κινητοποιηθεί, να ενδιαφερθεί και να αγαπήσει το διάβασμα” (E2), ή “Αποδίδω στον εκπαιδευτικό το πιο μεγάλο ποσοστό βαρύτητας, δηλαδή ένα 90% και 10% στον μαθητή. Θεωρώ πως ένας εκπαιδευτικός μπορεί να μετατρέψει θεαματικά έναν μαθητή και να τον οδηγήσει σε μεγάλες επιδόσεις, αρκεί να ασχοληθεί μαζί του, να νοιαστεί και να προσπαθήσει να τον προσεγγίσει με τις κατάλληλες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους. Ο μαθητής αντιλαμβάνεται, νιώθει το ενδιαφέρον και την αγάπη του εκπαιδευτικού και τότε υπάρχει μεταστροφή” (E5),ή “ Ο εκπαιδευτικός σε μεγάλο ποσοστό, δηλαδή ένα 80% και ο μαθητής 20%. Είναι αποδεδειγμένο πως το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τους μαθητές με χαμηλή επίδοση μπορεί να τους κινητοποιήσει, να δημιουργήσει εσωτερικά κίνητρα και να καλυτερεύσει την επίδοσή τους”(E6). “Μεγαλύτερη βαρύτητα δίνω στον εκπαιδευτικό, ας πούμε 70-30%...θεωρώ πως ένας καλός εκπαιδευτικός μπορεί να «ξυπνήσει» έναν μαθητή, να τον κινητοποιήσει και να ενδιαφερθεί για το μάθημα”(E7). Τέλος, ακολουθεί η άποψη του εκπαιδευτικού που δίνει ίσο ποσοστό βαρύτητας, “ Νομίζω είναι 50%- 50%, εκπαιδευτικός - ευφυΐα μαθητή... σίγουρα ένας καλός εκπαιδευτικός παίζει ρόλο , μπορεί να κινητοποιήσει τον μαθητή, να τον ενθαρρύνει να συμμετάσχει και να προχωρήσει αλλά χρειάζεται και η ευφυΐα του μαθητή ώστε η όποια προσπάθεια να “βρει το έδαφος να καρποφορήσει” (E3).

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε με αισιοδοξία πως η πίστη στις ικανότητες του εκπαιδευτικού απορρέει από εκπαιδευτικούς νέας γενιάς που θα στελεχώνουν την εκπαίδευση για πολλά χρόνια ακόμη. Είναι οι εκπαιδευτικοί που δε βάζουν εξωγενή, ανυπέρβλητα εμπόδια, όπως θεωρείται από κάποιους η ευφυΐα, και πιστεύουν στο έργο του εκπαιδευτικού και στις ικανότητες του να μεταπλάσει τον μαθητή.

3.2.3. Παρακίνηση (2ος θεματικός άξονας)

Στον δεύτερο θεματικό άξονα περιλαμβάνονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην παρακίνηση ή μη παρακίνηση των μαθητών και τις αντιλήψεις τους για αυτήν.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται μία συνοπτική εικόνα του 2ου θεματικού άξονα με τις κατηγορίες, τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων ανά κατηγορία και τους κωδικούς που τους αντιστοιχούν.

Πίνακας 3. Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων –
2ος θεματικός άξονας: **Παρακίνηση.**

Κατηγορίες	Κωδικοί
1)Εναλλαγή στη συμμετοχή των μαθητών Ερώτηση συνέντευξης: “Εναλλάσσετε τη σειρά των μαθητών που καλούνται να συμμετάσχουν ενεργά στο μάθημα έτσι ώστε να συμμετέχει “όλη” η τάξη;”	Ναι, πάντα εναλλάσσω τη σειρά Ο μαθητής ξέρει ότι μπορεί να εξεταστεί ανά πάσα στιγμή Θα είναι προετοιμασμένος Να μην εφησυχάζει Κριτήριο για την ενημέρωση του γονέα Δεν μπορείς να τους παραμελήσεις Χρέος εκπαιδευτικού να απευθύνεται σε όλη την τάξη Μέλημά μου να ενεργοποιήσω όλους τους μαθητές Να τους κινητοποιήσω με απλές ερωτήσεις Προσπαθώ, όχι πάντα με επιτυχία Γνωρίζει ο μαθητής ότι μπορεί να εξεταστεί Φροντίζει να παρακολουθεί Σημαντικό να συμμετέχει όλη η τάξη Ερωτήσεις - προβληματισμοί ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο Δυνατότητα στον μαθητή να συμβάλλει θετικά στην αξιολόγησή του Σε όλη την τάξη διαμορφώνεις θετικό κλίμα Ενισχύεται η ομαδικότητα, συλλογικότητα

	<p>Τους κρατάς σε εγρήγορση Προσέχουν αυτά που λέγονται Νιώθουν μέλος της ομάδας</p>
<p>2)Τρόποι παρακίνησης</p> <p>Ερώτηση συνέντευξης: “ Παρακινείτε έναν μαθητή με χαμηλή επίδοση; Αν ναι, με ποιον τρόπο;”</p>	<p>Πάντα, νιώθει ότι ενδιαφέρομαι για αυτόν Νιώθει σημαντικός αφού ασχολούμαι Απευθύνω ερώτηση που μπορεί να ανταποκριθεί Του αναθέτω ρόλο, να σβήνει τον πίνακα, να μοιράζει φυλλάδια, να γίνει βοηθός εργαστηριακής άσκησης Μπορεί να φιλοτιμηθεί και να προσπαθήσει Ναι, απευθύνοντάς του εύκολη ερώτηση Θα νιώθει χρήσιμος, ικανός, ισάξιος Κυρίως με εύκολες ερωτήσεις Προσαρμόζω την ερώτηση στις γνώσεις του για σωστή απάντηση Θα ενθαρρυνθεί Θα ανέβει η ψυχολογία του Θα παρακολουθήσει με όρεξη Στόχος να ωφελούνται όλοι από τη διδασκαλία Εύκολη ερώτηση για να απαντηθεί και να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή του Αναλαμβάνοντας ρόλους βοηθητικούς προς τον εκπαιδευτικό και το μάθημα π.χ να γράφει στον πίνακα, να διευθετήσει θέμα της τάξης Ζητώ εύκολα πράγματα σχετικά με προηγούμενη ύλη Πλησίασμα του μαθητή/ καλύτερη οπτική επαφή, να νιώσει ότι τον προσέχω Παρακολουθώ αποκλειστικά αυτόν</p>

<p>3)Λανθασμένη απάντηση και στάση εκπαιδευτικού</p> <p>Ερώτηση συνέντευξης: “Εάν κάποιος μαθητής δυσκολευτεί να απαντήσει, επιμένετε κάνοντας κάποια νύξη, δίνετε υποβοηθητικά στοιχεία ώστε να τον καθοδηγήσετε προς τη λύση;”</p>	<p>Θα δώσω υποβοηθητικά στοιχεία που θα τον καθοδηγήσουν Δε θα επιμείνω πάνω από 15 δευτερόλεπτα Θα πρέπει να προχωρήσω Πιέζει ο χρόνος και η ύλη Επιμένω αρκετά Προσπαθώ να δώσω όποια πληροφορία χρειάζεται Αναλύω το ερώτημα σε υποερωτήματα Ξαναφέρνω προηγούμενες γνώσεις - παραδείγματα Προσπάθεια να μη διαταραχθεί η ισορροπία της τάξης Επιμένω, αλλάζω την ερώτηση Δίνω υποβοηθητικά στοιχεία Θέλω να ενισχύσω την αυτοπεποίθησή του Να επιβεβαιωθεί για την προσπάθεια Καθοδήγηση με νύξη, με στοιχεία της απάντησης Ερώτηση παραπλήσια Διακριτική βοήθεια μην πληγωθεί ο εγωισμός του Συναφείς ερωτήσεις αλλά πιο εύκολες</p>
<p>4)Σωστή απάντηση και στάση εκπαιδευτικού</p> <p>Ερώτηση συνέντευξης:“ Σε μια σωστή απάντηση η αντίδρασή σας είναι : -Μπράβο, τα πήγες πολύ καλά! -Πολύ καλή προσπάθεια!”</p>	<p>Θα επιβραβεύσω την προσπάθεια Αναφέρω το όνομά του Όχι απρόσωπη επιβράβευση Να νιώθει οικεία Ειλικρινής σχέση μεταξύ μας Προσωπική αναφορά Θα επιδοκιμάσω την προσπάθεια , ό,τι κατάφερε να κάνει ή να πει Εστιάζω στην προσπάθεια, κρίνω αυτή και όχι το πρόσωπο του μαθητή Υπάρχουν επιτυχημένες και αποτυχημένες προσπάθειες Δεν υπάρχουν επιτυχημένοι και αποτυχημένοι μαθητές Στην προσπάθεια, θέλω να συνεχίσει να προσπαθεί Να υπάρξει επανάληψη αυτής Ο έπαινος δημιουργεί τον φόβο της αποτυχίας</p>

	<p>Να ενισχύσω την αυτοπεποίθηση Επιβραβεύω την κίνηση Μερικές φορές παρασύρομαι προς τον έπαινο Δεν ενισχύω τον εγωισμό βάζοντας την ταμπέλα του ευφυούς</p>
<p>5) Συμβουλή για εξωσχολική βοήθεια</p> <p>Ερώτηση συνέντευξης: “Συμβουλευέτε ένα αδύναμο μαθητή να αναζητήσει εξωσχολική βοήθεια;”</p>	<p>Όχι, μπορεί να υπονοηθεί κάτι Λέω να κάνει επιπλέον προσπάθεια Να έρθει να με ρωτήσει οτιδήποτε Όχι, δεν έχω λόγο πάνω σε αυτό Προσπαθώ να τον βοηθήσω μέσα στην τάξη Να με ρωτάει οτιδήποτε και οποτεδήποτε Σημασία έχει η προσωπική προσπάθεια Όχι, σημαντική η συνεργασία εκπαιδευτικού- μαθητή Ο εκπαιδευτικός να λύνει απορίες Να δίνει οδηγίες διαβάσματος Να αφιερώνει χρόνο εκτός διδακτικής ώρας Να προσπαθεί πραγματικά και ο μαθητής Όχι, συμβουλευώ περισσότερη προσπάθεια Επαφίεται στον ίδιο Ποτέ δεν έχω κάνει κάτι τέτοιο Δείχνω πρόθεση να βοηθήσω Ναι, βέβαια εάν είναι απαραίτητο Μπορεί να είναι μεγάλα τα γνωστικά κενά Για να αποφευχθεί ολική αποτυχία Ναι, δύσκολο να καλυφθούν μεγάλες αδυναμίες μόνο από το σχολείο .</p>

3.2.3. Η ανάλυση των δεδομένων των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων που αντιστοιχούν στους κωδικούς του 2ου θεματικού άξονα έχει ως εξής :

1η Κατηγορία: Εναλλαγή στη συμμετοχή των μαθητών

Ο δεύτερος θεματικός άξονας με τίτλο “Παρακίνηση” απαντά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα “Πώς παρακινούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές με χαμηλή σχολική

επίδοση” ενώ ταυτόχρονα διαφαίνεται ποιος είναι ο κυρίαρχος τρόπος σκέψης του εκπαιδευτικού, ο παγιωμένος ή αναπτυξιακός.

Στην πρώτη ερώτηση της παρούσας ενότητας “Εναλλάσσετε τη σειρά των μαθητών που καλούνται να συμμετάσχουν ενεργά στο μάθημα έτσι ώστε να συμμετέχει “όλη” η τάξη;” το σύνολο των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά. Έτσι, “ *Ναι, πάντα εναλλάσσω τη σειρά γιατί με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής ξέρει ότι ανά πάσα στιγμή θα εξεταστεί οπότε θα είναι κάπως προετοιμασμένος είτε από το σπίτι είτε μέσα στην τάξη με κάποια άσκηση... καλό είναι οι μαθητές να μην εφησυχάζονται.... εξάλλου είναι και ένα κριτήριο που θα χρησιμοποιήσεις όταν έρθει ο γονέας να ρωτήσει για την πρόοδο του παιδιού*”(E1), ή “ *Προσπαθώ να εμπλέκω όλους τους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος γιατί δεν μπορείς να τους παραμελήσεις.... είναι χρέος του εκπαιδευτικού να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και να κάνει μάθημα με το σύνολο της τάξης και όχι μόνο με κάποιους*”(E2), ή “ *Ναι, βέβαια, είναι μέλημα μου να ενεργοποιήσω όλους τους μαθητές, να τους κινητοποιήσω έστω με ερωτήσεις απλές για να δημιουργηθεί ένα ομαδικό κλίμα*”(E3), ή “ *Προσπαθώ να ενσωματώνω στο μάθημα το σύνολο της τάξης, χωρίς να το κατορθώνω, βέβαια, πάντοτε με επιτυχία....αλλά τουλάχιστον γνωρίζει ο μαθητής ότι μπορεί ανά πάσα στιγμή να ερωτηθεί οπότε φροντίζει να παρακολουθεί..*”(E4), ή “ *Ναι, φροντίζω να εναλλάσσω τη σειρά των μαθητών γιατί είναι σημαντικό να συμμετέχει όλη η τάξη....προσπαθώ να απευθύνω ερωτήσεις ή προβληματισμούς που να ταιριάζουν στο γνωστικό επίπεδο του καθενός ώστε να έχει τη δυνατότητα να απαντήσει.... ταυτόχρονα δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να συμβάλλει θετικά στην αξιολόγησή του*”(E5), ή “ *Φροντίζω να απευθύνομαι στο σύνολο της τάξης κατά τη διάρκεια του μαθήματος γιατί έτσι διαμορφώνεται θετικό κλίμα στην τάξη, ενισχύεται η ομαδικότητα, και η συλλογικότητα*”(E6), ή “ *Απευθύνομαι σε όλη την τάξη γιατί πρέπει ο εκπαιδευτικός να τους κινητοποιήσει όλους....τους κρατάς σε εγρήγορση, έχουν στραμμένη την προσοχή τους σε αυτά που λέγονται και νιώθουν ότι μπορεί να ζητηθεί και η δική τους άποψη..νιώθουν μέλος της ομάδας..*”(E7).

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε πως όλοι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να κινητοποιούν το σύνολο της τάξης γνωρίζοντας πως αυτό κάνει καλό στους μαθητές αφού ενεργοποιεί τη σκέψη και την προσοχή τους, εκφράζει, έμμεσα, το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού που “βλέπει” όλους τους μαθητές και δημιουργεί ομαδικότητα και συλλογικότητα με κοινό σκοπό, την πορεία για τη γνώση.

2η Κατηγορία: Τρόποι παρακίνησης

Η δεύτερη ερώτηση στην ενότητα της παρακίνησης “ Παρακινείτε έναν μαθητή με χαμηλή επίδοση; Αν ναι, με ποιον τρόπο;” αναζητά από τους εκπαιδευτικούς τρόπους και μορφές παρακίνησης που εφαρμόζουν στην τάξη. Έτσι, “ Προσπαθώ να παρακινώ πάντα ένα μαθητή με χαμηλή επίδοση γιατί έτσι νιώθει ότι ενδιαφέρομαι για αυτόν, νιώθει ότι είναι σημαντικός αφού ασχολούμαι μαζί του....του απευθύνω μια ερώτηση που πιστεύω ότι μπορεί να ανταποκριθεί, του αναθέτω κάποιον ρόλο, π.χ. να σβήσει τον πίνακα, να μοιράσει φυλλάδια, να τον κάνω βοηθό σε μια εργαστηριακή άσκηση....οπότε θα νιώσει ότι ο καθηγητής δεν τον αγνοεί παρόλες τις αδυναμίες που έχει.... μπορεί, επίσης, να φιλοτιμηθεί και να προσπαθήσει περισσότερο” (E1), ή “Ναι, πάντα προσπαθώ να τον παρακινώ , κυρίως απευθύνοντάς του κάποια εύκολη ερώτηση που θα την απαντήσει και έτσι θα νιώσει ικανός, χρήσιμος, ισάξιος με τους υπόλοιπους”(E2),ή “Κάθε φορά προσπαθώ να παρακινώ τον μαθητή που έχει κάποιες αδυναμίες κυρίως με εύκολες ερωτήσεις...προσαρμόζω την ερώτηση στις γνώσεις του για να δώσει σωστή απάντηση....έτσι θα ενθαρρυνθεί, θα ανέβει η ψυχολογία του, θα δείξει ενδιαφέρον και θα παρακολουθεί με περισσότερη όρεξη”(E4), ή “Στόχος σε κάθε διδακτική ώρα είναι να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές, καλοί- αδύναμοι, ώστε όλοι να ωφελούνται από την εκπαιδευτική διαδικασία, αυτό γίνεται είτε απευθύνοντας μια ερώτηση στην οποία να μπορεί να ανταποκριθεί και μέσω της σωστής απάντησης να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή του, η αυτοεκτίμηση, να νιώσει ότι είναι αποδεκτός από τον εκπαιδευτικό και την τάξη, είτε αναλαμβάνοντας ρόλους βοηθητικούς προς τον εκπαιδευτικό και τη διεξαγωγή του μαθήματος π.χ. να μοιράσει κάποια φυλλάδια, να γράψει κάτι στον πίνακα, να διευθετήσει κάποιο θέμα που αφορά την τάξη...”(E5), ή “ Προσπαθώ να παρακινώ τους μαθητές αυτούς με το να τους ζητώ πράγματα εύκολα μέσα από το μάθημα, ...ίσως να επαναλάβουν κάτι που ειπώθηκε αναφορικά με τη διδαχθείσα ύλη, να κάνουν μια άσκηση πολύ εύκολη όπως κάποια άλλη που προηγήθηκε, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που βοηθούν στην διεξαγωγή του μαθήματος.”(E6), ή “Σε κάθε μάθημα προσπαθώ να κινητοποιώ όλους τους μαθητές σε έναν μαθητή με χαμηλή επίδοση συνήθως πλησιάζω λίγο το θρανίο του ώστε να υπάρχει καλύτερη οπτική επαφή, να

νιώσει ότι προσέχω και παρακολουθώ αποκλειστικά αυτόν, χωρίς τη μεσολάβηση των υπόλοιπων θρανίων, απευθύνοντάς του μια ερώτηση που μπορεί να απαντήσει”(E7).

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν φαίνεται πως όλοι οι εκπαιδευτικοί νοιάζονται για τη συμμετοχή και των αδύναμων μαθητών στο μάθημα και προσπαθούν με διάφορες τεχνικές για αυτό. Θεωρούν πως, προσπαθώντας να τροποποιήσουν λίγο το ζητούμενο τους και επιτυγχάνοντας θετική απάντηση από τον μαθητή, θα καταφέρουν τον απώτερο στόχο τους που είναι να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και την αυταξία του, να μεταβάλλουν τη στάση του απέναντι στο μάθημα και να αναπτύξουν εσωτερικά κίνητρα.

3η Κατηγορία: Λανθασμένη απάντηση και στάση εκπαιδευτικού

Η τρίτη ερώτηση αναφέρει “Εάν κάποιος μαθητής δυσκολευτεί να απαντήσει, επιμένετε κάνοντας κάποια νύξη, δίνετε υποβοηθητικά στοιχεία ώστε να τον καθοδηγήσετε προς τη λύση;”. Με αυτή την ερώτηση θα φανεί η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με χαμηλή επίδοση και τι προσπάθεια κάνουν, αν κάνουν, για να εμπλέξουν και αυτούς τους μαθητές στη διαδικασία. Έτσι, “ Θα προσπαθήσω να του δώσω κάποια υποβοηθητικά στοιχεία που θα τον καθοδηγήσουν προς τη σωστή απάντηση αλλά αυτό,...δε θα επιμείνω, εάν δηλαδή περάσουν κάποια δευτερόλεπτα ,10-15, θα πρέπει να προχωρήσω το μάθημα γιατί με πιέζει ο χρόνος και η ύλη”(E1), ή “ Επιμένω αρκετά σε έναν μαθητή που δυσκολεύεται και προσπαθώ να του δώσω όποιες πληροφορίες χρειάζεται για να κατευθυνθεί στη σωστή απάντηση....αναλύω το ερώτημα σε πιο κατανοητά υποερωτήματα, ξαναφέρνω προηγούμενες γνώσεις στη μνήμη του, γίνεται ένα είδος ανάκλησης γνώσεων που κατέχει και που θα τον βοηθήσουν ...βέβαια προσπαθώ όλα να γίνονται όσο το δυνατόν πιο εύστοχα και γρήγορα γιατί δε θα πρέπει να διαταραχθεί η ισορροπία και της υπόλοιπης τάξης”(E2), ή “Επιμένω πάνω σε κάποιον μαθητή που θα δυσκολευτεί , αλλάζω την ερώτηση, την κάνω πιο εύκολη για να ανταποκριθεί με επιτυχία, να αισθανθεί ικανός και ισάξιος με τους υπόλοιπους μαθητές”(E3), ή “Ναι, προσπαθώ να δίνω υποβοηθητικά στοιχεία που θα τον διευκολύνουν να βρει τη σωστή απάντηση....πρέπει να νιώσει ότι μπορεί να τα καταφέρει,.... να ενισχύσω την αυτοπεποίθηση, την αυτοαντίληψη, να

επιβεβαιωθεί για την προσπάθεια και τα καλά αποτελέσματα που μπορεί να φέρει”(E4), ή “Γίνεται κάποια προσπάθεια καθοδήγησης προς τη σωστή απάντηση, είτε με κάποια νύξη, είτε με επιπλέον στοιχεία που θα κάνουν πιο φανερή την απάντηση...ακόμα μπορεί να διατυπωθεί κάποια άλλη ερώτηση, παραπλήσια, που πιστεύω πως θα την ξέρει”(E5), ή “Προσπαθώ να τον βοηθήσω όπως μπορώ, διακριτικά βέβαια, για να μη πληγωθεί και ο εγωισμός του μαθητή, κάνω συναφείς ερωτήσεις, σχετικές με την ερώτηση που τον δυσκόλεψε αλλά πιο εύκολες που γνωρίζω ότι ανταποκρίνονται στις γνώσεις του”(E6), ή “Επιμένω, δεν προχωρώ σε άλλον μαθητή...βοηθώντας τον τον κατευθύνω προς την απάντηση που περιμένω γιατί η ψυχολογία του μαθητή είναι βασικός παράγοντας για τη μάθηση...ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση του μπορώ να τον κάνω να ενδιαφερθεί και να προσπαθήσει” (E7).

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί παραμένουν σε έναν αδύναμο μαθητή κάνοντας προσπάθεια να τον οδηγήσουν προς τη σωστή απάντηση. Νοιάζονται, ενδιαφέρονται, προσπαθούν, γεγονός που αποδεικνύει την πίστη τους στη δύναμη της αλλαγής και στην αξία των εσωτερικών κινήτρων.

4η Κατηγορία: Σωστή απάντηση και στάση εκπαιδευτικού

Στην τέταρτη ερώτηση αυτής της ενότητας ζητείται από τον εκπαιδευτικό: “ Σε μια σωστή απάντηση η αντίδρασή σας είναι : -Μπράβο, τα πήγες πολύ καλά!

-Πολύ καλή προσπάθεια!”

Υπήρξε ομοφωνία στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αφού όλοι τους επιδοκίμαζαν την καλή προσπάθεια του μαθητή και όχι την ικανότητα. Έτσι, “ Θα επιβραβεύσω την προσπάθεια του μαθητή αναφέροντας και το όνομα του για να μην είναι μια απρόσωπη επιβράβευση ...στόχος μου είναι να νιώθει οικεία, να υπάρχει μεταξύ μας μια πραγματική και ειλικρινής σχέση και κάτι τέτοιο δημιουργείται με μια προσωπική αναφορά”(E1), ή “Η απάντησή μου θα είναι τέτοια που θα επιδοκιμάζει την προσπάθεια του μαθητή ...θα τον επιβραβεύσω για ό,τι κατάφερε να κάνει ή να πει σαν αποτέλεσμα της σκέψης του ή της πράξης του”(E2), ή “Εστιάζω στην προσπάθεια του μαθητή για να του δώσω να καταλάβει ότι κρίνω αυτή και όχι τον ίδιο σαν πρόσωπο....οι προσπάθειες, εξάλλου, μπορεί να είναι επιτυχημένες ή αποτυχημένες, ο μαθητής δεν μπορεί να είναι

επιτυχημένος ή αποτυχημένος”(E3), ή “Αναμφίβολα αναφέρομαι στην προσπάθεια που κάνει ο μαθητής γιατί θέλω να συνεχίσει να προσπαθεί ακόμα και αν κάποια δεν είναι επιτυχημένη (E4).....ή Επιβραβεύεται η προσπάθεια και όχι η ικανότητα ενός μαθητή προκειμένου να υπάρξει επανάληψη αυτής...ο έπαινος προς τον μαθητή μπορεί να δημιουργήσει αντίθετα αποτελέσματα αφού από φόβο μην αποτύχει μπορεί να μην ξανά ρισκάρει” (E5), ή “ Στόχος μου είναι να ενισχύω την αυτοπεποίθηση του μαθητή, να τον ενθαρρύνω να συμμετέχει περισσότερο, οπότε προσπαθώ να επιβραβεύω πάντα την κίνηση, τη σκέψη, αν και μερικές φορές παρασύρομαι εκφράζοντας έπαινο προς αυτόν “(E6), ή “ Επιβραβεύοντας την προσπάθεια δίνω το μήνυμα στον μαθητή ότι κρίνω τη συγκεκριμένη κίνηση, ότι πρέπει να συνεχίσει να προσπαθεί και δεν ενισχύω τον εγωισμό του βάζοντας την ταμπέλα του ευφρούς, και ικανού μαθητή”(E7).

Ομόφωνα, για ακόμη μια φορά, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με κύριο κριτήριο τον μαθητή και την προσπάθεια ενίσχυσης της ψυχολογίας του. Αντιλαμβάνονται τη διαφορά μεταξύ του επαίνου και της επιβράβευσης της προσπάθειας και όλοι στοχεύουν στην προσπάθεια με σκοπό την επανάληψή της, στοιχείο αναπτυξιακού σκεπτικού.

5η Κατηγορία: Συμβουλή για εξωσχολική βοήθεια

Η πέμπτη και τελευταία ερώτηση της ενότητας αναφέρει “Συμβουλευέτε ένα αδύναμο μαθητή να αναζητήσει εξωσχολική βοήθεια;” Οι απαντήσεις εδώ εκφράζουν διχογνωμία αφού 5 εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά και 2 θετικά. Έτσι, “ Όχι, γιατί μπορεί να υπονοηθεί κάτι π.χ. ότι επιδιώκω να εξασφαλίσω μάθημα κλπ,. Απλά λέω και στους γονείς να κάνει μια προσπάθεια παραπάνω ο μαθητής, να διαβάσει λίγο περισσότερο μόνος του και όπου χρειάζεται να μη διστάσει να έρθει να με ρωτήσει” (E1), ή “ Όχι, δεν κατευθύνω ποτέ τον μαθητή σε εξωσχολική βοήθεια, είναι κάτι για το οποίο δεν έχω λόγο, ...εγώ προσπαθώ να τον βοηθήσω μέσα στην τάξη όσο μπορώ , του λέω να με ρωτάει για οτιδήποτε και οποτεδήποτε και προσπαθώ να τους εξηγήω ό,τι χρειαστεί.....εξάλλου πιστεύω πως τα πάντα εξαρτώνται από την προσωπική προσπάθεια”(E2), ή “ Πιστεύω πως την οποιαδήποτε βοήθεια μπορεί να την καλύψει η συνεργασία εκπαιδευτικού - μαθητή , εάν δηλαδή ο εκπαιδευτικός είναι κοντά στον

μαθητή, δίνει οδηγίες διαβάσματος, λύνει απορίες αφιερώνοντας χρόνο και εκτός διδακτικής ώρας και ο μαθητής από την πλευρά του προσπαθεί πραγματικά και συστηματικά, τα οποιαδήποτε κενά θα καλυφθούν, οπότε όχι, δεν προτείνω εξωσχολική βοήθεια” (E5), ή “ Όχι, δε συμβουλεύω κάτι τέτοιο...συμβουλεύω, σίγουρα, τον μαθητή να προσπαθήσει περισσότερο, ότι χρειάζεται περισσότερο διάβασμα και πως να κάνει αυτό αλλά επαφίεται μετά στον ίδιο αν ακολουθήσει τα λόγια μου και αν κινητοποιηθεί”(E6), ή “ Ποτέ δεν έχω κάνει κάτι τέτοιο,πάντα δείχνω την πρόθεση μου και τη διάθεση να βοηθήσω εγώ σε ό,τι χρειαστεί ο μαθητής, προσπαθώ να τον κινητοποιήσω προσφέροντάς του επιπλέον βοήθεια, είμαι κοντά του για να λύσω τις απορίες του ..”(E7). Από την άλλη πλευρά δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά ως προς την παρακίνηση για συμπληρωματική βοήθεια. Έτσι, “ Ναι, βέβαια, θα πρότεινα εξωσχολική βοήθεια εάν έκρινα ότι κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο...μπορεί οι αδυναμίες του μαθητή από τα προηγούμενα χρόνια να είναι μεγάλες και να αυξάνονται συνεχώς.... προκειμένου να αποφευχθεί μια ολική σχολική αποτυχία θεωρώ χρήσιμη και ωφέλιμη την επιπλέον βοήθεια”(E3), ή “Ναι, θα τον συμβούλευα να αναζητήσει εξωσχολική βοήθεια γιατί κάποια κενά είναι δύσκολο να καλυφθούν μόνο μέσα από το σχολείο, όση προσπάθεια κι αν κάνει και ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής”(E4).

Παρατηρώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε πως οι 5 που απάντησαν αρνητικά πιστεύουν περισσότερο στη δύναμη της προσπάθειας και της στήριξης/βοήθειας του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή, παραμένοντας σταθεροί στην έκφραση ενός αναπτυξιακού σκεπτικού, ενώ οι 2 που απάντησαν θετικά στέκονται με επιφύλαξη και απέναντι στον μαθητή και στον δικό τους ρόλο. Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε, δηλαδή, μια αμφισβήτηση στη δύναμη της προσπάθειας του μαθητή και μια επιθυμία αποφυγής πρόσθετης δικής τους προσπάθειας μετατοπίζοντας τη θέση τους προς τον παγιωμένο τρόπο σκέψης.

3.2.4. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (3ος θεματικός άξονας)

Στον τρίτο θεματικό άξονα περιλαμβάνονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με την εφαρμογή ή μη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς και των τεχνικών που ακολουθούν.

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζεται μία συνοπτική εικόνα του 3ου θεματικού άξονα με τις κατηγορίες, τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων ανά κατηγορία και τους κωδικούς που τους αντιστοιχούν.

Πίνακας 4. Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων –
3ος θεματικός άξονας: **Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.**

Κατηγορίες	Κωδικοί
<p>1)Τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών ή όχι.</p> <p>Ερώτηση συνέντευξης: “Ακολουθείται πιστά το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος ή δημιουργείται δικό σας πλαίσιο διδασκαλίας και με ποια κριτήρια;”</p>	<p>Ναι, παραποιώ κατά πολύ Ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης Προσαρμόζω το μάθημα στο γνωστικό επίπεδο Ομαδοποιώ τα κεφάλαια με δική μου κρίση Τροποποιώ το πως και όχι το τι Ακολουθώ το πρόγραμμα σε γενικές γραμμές Τροποποιώ ανάλογα με τις συνθήκες και τις ανάγκες μαθητών Ανάλογα με τις γνώσεις Ανάλογα με τα ενδιαφέροντα Διαμορφώνω δικό μου πλαίσιο Μεταβάλλω τη σειρά των διδαχθέντων Δίνω πρόσθετο υλικό που ταιριάζει στις γνώσεις τους Ποικίλες εργασίες που τραβούν το ενδιαφέρον Κυρίως ακολουθώ το πρόγραμμα Εξασφαλίζει σιγουριά και ασφάλεια Μειώνει τα περιθώρια λάθους “Μπούσουλας” για την οργάνωση της διδασκαλίας Συχνά επιβάλλεται να τροποποιηθεί Να διδαχθούν άλλα πράγματα Να αποσιωπηθούν κομμάτια της ύλης Επιβάλλεται από το Υπουργείο αλλά τροποποιώ ό,τι νομίζω Είσαι υποχρεωμένος να ακολουθήσεις το πρόγραμμα ,</p>

	<p>Το κάνω κατά 70% , το διαφοροποιώ με τις ανάγκες των μαθητών</p>
<p>2)Διδασκαλία- εργαλεία διδασκαλίας</p> <p>Ερώτηση συνέντευξης: “Εμπλέκετε στη διδασκαλία και άλλους τρόπους πέρα από την προφορική παράδοση της ύλης; (Η/Υ,οπτικά, έντυπα μέσα)”</p>	<p>Χρησιμοποιώ τα ΤΠΕ Κάνω προσομοίωση σε εργαστηριακή άσκηση Powerpoint Αναθέτω εργασίες να τις παρουσιάσουν στην τάξη Ενσωματώνω τον υπολογιστή Βίντεο Να βγαίνουν από τη ρουτίνα Ναι, πολύ συχνά, υπολογιστές, προτζέκτορα, έντυπο υλικό Εναλλάσσεις τα ερεθίσματα Κρατάς αμείωτο το ενδιαφέρον Χρησιμοποιώ γιατί δείχνουν ενθουσιασμό Το μάθημα γίνεται πρόκληση Οπτικά μέσα, η/υ, προτζέκτορα, έντυπα, βιβλία, πηγές Βιωματική διδασκαλία Υπολογιστή- εργασίες μέσω υπολογιστή Παρουσιάσεις μέσω powerpoint Ναι, κατανοούν καλύτερα τα δεδομένα και ταιριάζει στη σκέψη τους.</p>
<p>3)Μορφή εργασιών</p> <p>Ερώτηση συνέντευξης: “ Οι εργασίες που δίνονται αφορούν ενιαία το σύνολο της τάξης; Δίνεται η δυνατότητα επιλογής εργασιών από τους μαθητές;”</p>	<p>Συνήθως θεματολογία π.χ. 15 θεμάτων Είτε ομαδικά είτε κατά μόνας με δυνατότητα ελεύθερης επιλογής Και ενιαίες και σύνολο θεμάτων με δυνατότητα επιλογής Πιο πολύ ενιαίες Θα διαπιστώσω με κοινό κριτήριο την κατανόηση τους μαθήματος Δυνατότητα επιλογής και ομαδική εργασία Θα δουλέψουν με περισσότερο ενδιαφέρον Σύνολο εργασιών που καλύπτει τα γνωστικά επίπεδα και δυνατότητα επιλογής Δυνατότητα επιλογής για να μην αποθαρρυνθεί</p>

	Διαφοροποιημένες επιδόσεις - διαφοροποιημένες εργασίες
<p>4)Αποτίμηση της προόδου του μαθητή</p> <p>Ερώτηση συνέντευξης: “Η πρόοδος του παιδιού αποτιμάται με πλάνο της δικής του πορείας στον χρόνο ή με βάση ένα κοινό σύστημα με το οποίο όλη η τάξη βαθμολογείται;”</p>	<p>Με βάση ένα κοινό σύστημα βαθμολόγησης Τι πρέπει να γνωρίζουν εκείνη τη στιγμή Διαφοροποίηση ποσόστωσης των μεθόδων αξιολόγησης Κοινό σύστημα αξιολόγησης όλης τάξης Κοινά μέτρα και σταθμά Αποφεύγω τα παράπονα και τις διαφορές Προσμετράται και η ατομική πρόοδος Κοινό σύστημα βαθμολόγησης-εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος Ακολουθώ τις οδηγίες του Υπουργείου Σωστός και τυπικός Συνδυασμό τι πρέπει να έχουν διδαχθεί και τι έχει καταφέρει ο μαθητής Ιδιαίτερα η εξέλιξη του αδύνατου μαθητή Ξεχωριστά, με βάση τη δική του πορεία Κάθε μαθητής είναι ξεχωριστός, μοναδικός Κοινό σύστημα βαθμολόγησης Κοιτάζω και την προσωπική εξέλιξη, θα το προσμετρήσω και αυτό</p>
<p>5)Μέθοδοι αξιολόγησης</p> <p>Ερώτηση συνέντευξης: “Χρησιμοποιείται πολλαπλές μεθόδους αξιολόγησης (διαγώνισμα, συμμετοχή σε ομαδική εργασία, ενεργή συμμετοχή στην τάξη, προσπάθεια) και σε ποιο ποσοστό;”.</p>	<p>Χρησιμοποιώ πολλαπλές μεθόδους, διαγώνισμα, συμμετοχή, προσπάθεια, προθυμία 60% διαγώνισμα-40% τα υπόλοιπα Ναι, διάφορες μεθόδους, 70% η γενική συμμετοχή -30% το διαγώνισμα Κυρίως το ενδιαφέρον, η προσπάθεια, η καλή συνεργασία, ο ειλικρινής ενθουσιασμός Αρκετές και διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης ,50-50</p>

	<p>τεστ, συμμετοχή, εργασίες ,διαγώνισμα 50-50 συνολικά από την εικόνα, προφορικά- γραπτά, αθροιστικά 70% όλα τα υπόλοιπα -30% το διαγώνισμα Υπάρχουν οι εργασίες, οι ομαδικές αναθέσεις, η προσπάθεια, η όρεξη, το ενδιαφέρον, η θετική και ειλικρινής στάση για καλυτέρευση 60% προφορικά- 40% γραπτά Πιο σημαντικά τα προφορικά Μπορεί να είναι τυχαία η αποτυχία στο διαγώνισμα</p>
--	---

3.2.4. Η ανάλυση των δεδομένων των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων που αντιστοιχούν στους κωδικούς του 3ου θεματικού άξονα έχει ως εξής :

1η Κατηγορία: Τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών ή όχι.

Ο τρίτος θεματικός άξονας με τίτλο “Διαφοροποιημένη Διδασκαλία” απαντά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα “Πώς εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία”. Η πρώτη ερώτηση της παρούσας ενότητας “Ακολουθείται πιστά το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος ή δημιουργείται δικό σας πλαίσιο διδασκαλίας και με ποια κριτήρια;” απαντήθηκε θετικά από το σύνολο των εκπαιδευτικών εισάγοντας πάντα και ένα ποσοστό αυτενέργειας. Έτσι, “ *Ανάλογα τη βαθμίδα εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα την τάξη, δηλαδή στο Γυμνάσιο έχω περισσότερα περιθώρια αυτενέργειας, ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο των παιδιών προσαρμόζω το μάθημα, ομαδοποιώ τα κεφάλαια σύμφωνα με την κρίση μου και όχι όπως λέει το πρόγραμμα... οπότε, ναι, παραποιώ κατά πολύ το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ..βέβαια τροποποιώ το “πως” θα διδαχθεί κάτι και όχι το “τι”.*(E1), ή “*Σε γενικές γραμμές ακολουθώ το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ...όποτε μπορώ όμως και το επιβάλλουν οι συνθήκες διαμορφώνω το μάθημα με βάση τις ανάγκες της τάξης μου, τις γνώσεις των μαθητών, τα ενδιαφέροντα που θα τους κινητοποιήσουν*

περισσότερο”(E2), ή “Διαμορφώνω ένα δικό μου πλαίσιο σπουδών ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών...στηριζόμενη στις οδηγίες του προγράμματος μεταβάλλω τη σειρά των διδαχθέντων, δίνω πρόσθετο υλικό που ταιριάζει περισσότερο στις γνώσεις και τις ανάγκες τους, ποικίλες εργασίες που θα τραβήξουν το ενδιαφέρον τους ή που ανταποκρίνονται στο επίπεδό τους”(E3), ή “Κυρίως ακολουθώ το πρόγραμμα σπουδών γιατί είναι κάτι που σου εξασφαλίζει σιγουριά και μειώνει τα περιθώρια λάθους δηλαδή να βγεις εκτός χρόνου, εκτός ύλης κλπ. είναι ένας “μούσουλας” που σε βοηθά στην οργάνωση της διδασκαλίας σου” (E4), ή “Σίγουρα το πρόγραμμα αποτελεί έναν οδηγό που μπορεί να σε κατευθύνει σε έναν δρόμο...στόχος του μαθήματος όμως είναι όλη η τάξη να απολαμβάνει τη γνώση ...για αυτό συχνά επιβάλλεται να τροποποιηθεί το πρόγραμμα με άλλες ασκήσεις, να διδαχθούν και άλλα πράγματα ή να αποσιωπηθούν κομμάτια που το επίπεδο της τάξης δεν τα χρειάζεται ή να διδαχθούν με άλλον τρόπο πιο κατανοητό και εύληπτο” (E5), ή “Επειδή επιβάλλεται από το Υπουργείο να ακολουθούμε το πρόγραμμα σπουδών προσέχω πάντα το περιεχόμενο κάθε διδακτικής ενότητας, τι προτείνεται σε κάθε διδακτική ενότητα αλλά τροποποιώ τι θα διδάξω ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών μου”(E6), ή “Είσαι υποχρεωμένος να ακολουθήσεις πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, υπάρχουν ακριβείς οδηγίες ακόμη και για τον χρόνο που πρέπει να αφιερώσεις σε κάθε διδασκαλία.... αυτό το κάνεις κατά 70% περίπουανάλογα με το επίπεδο της τάξης , το σχολείο που βρίσκεσαι, πρέπει να διαφοροποιήσεις το μάθημα για να έχεις το καλύτερο αποτέλεσμα”(E7).

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά παρεμβαίνουν με τροποποιήσεις και βασικό κριτήριο το γνωστικό επίπεδο των μαθητών τους. Ένας μόνο απάντησε θετικά, ότι παραμένει πιστός στο πρόγραμμα “αποφεύγοντας τα λάθη και την αβεβαιότητα”. Ο φόβος μιας ενδεχόμενης εκπαιδευτικής σύγχυσης και η αποφυγή πρόσθετου εκπαιδευτικού κόπου, μάλλον προσδιόρισαν τη συγκεκριμένη απάντηση.

2η Κατηγορία: Διδασκαλία- εργαλεία διδασκαλίας

Η δεύτερη ερώτηση του τρίτου θεματικού άξονα “Εμπλέκετε στη διδασκαλία και άλλους τρόπους πέρα από την προφορική παράδοση της ύλης; (H/Y, οπτικά, έντυπα μέσα)” αναζητά να δει τη διάθεση του εκπαιδευτικού να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών με ποικίλους τρόπους. Έτσι, “Χρησιμοποιώ, στον βαθμό που μπορώ, τα ΤΠΕ κάνοντας προσομοίωση σε εργαστηριακή άσκηση, το power point, αναθέτοντας

μικρές εργασίες στην τάξη, ζητώντας να προσεγγίσουν μια μελλοντική διδακτική ενότητα και να την παρουσιάσουν στην ολομέλεια”(E1), ή “ Προσπαθώ να ενσωματώνω και άλλους τρόπους όπου μου το επιτρέπει η ύλη, όπως τον υπολογιστή , το βίντεο , κάνοντας έτσι το μάθημα πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές, τους βγάζεις από τη ρουτίνα της προφορικής παράδοσης”(E2), ή “ Ναι, χρησιμοποιώ πολύ συχνά και άλλα μέσα, π.χ. ηλεκτρονικό υπολογιστή, προτζέκτορα, έντυπο υλικό, ..με αυτόν τον τρόπο εναλλάσσει τα ερεθίσματα των παιδιών και κρατάς αμείωτο το ενδιαφέρον τους να ασχοληθούν με το γνωστικό αντικείμενο ” (E3), ή “ Προσπαθώ να αξιοποιώ τον τεχνολογικό εξοπλισμό, εάν υπάρχει, γιατί οι μαθητές ενθουσιάζονται, δείχνουν ενδιαφέρον, συμμετέχουν και αντιμετωπίζουν το μάθημα σαν μια πρόκληση και όχι σαν αγγαρεία”(E4), ή “ Στόχος μου είναι να χρησιμοποιώ όσο γίνεται πιο συχνά τα οπτικά μέσα, η/υ , προτζέκτορα, αρκετά έντυπα , βιβλία εξωσχολικά, ...έτσι γίνεται βιωματική και πιο ευχάριστη η εκπαιδευτική διαδικασία, κινητοποιείται ο μαθητής πολύ περισσότερο από πριν”(E5), ή “ Προσπαθώ να χρησιμοποιώ όσο πιο πολύ γίνεται τον υπολογιστή, να αναθέτω εργασίες μέσω του υπολογιστή, παρουσιάσεις μέσω του powerpoint, να παρακολουθούν ηχητικό υλικό , έντυπο υλικό,...γενικά προσπαθώ η διδασκαλία να ακολουθεί και να αγγίζει το μυαλό των μαθητών”(E6) Τα ερεθίσματα των σημερινών μαθητών είναι πάρα πολλά και στον κόσμο της τεχνολογίας που έχουμε εισέλθει τα παιδιά αντιλαμβάνονται και κατανοούν καλύτερα τα δεδομένα που τους δίνονται με τον τρόπο που ταιριάζει στη σκέψη τους και στα ενδιαφέροντά τους” (E7).

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά για την προσπάθεια εμπλοκής και άλλων εργαλείων διδασκαλίας προκειμένου η μάθηση να γίνει πιο ευχάριστη και πιο αποδοτική. Αναγνωρίζουν την ανάγκη μιας πλούσιας σε ερεθίσματα διαδικασίας και την επίδραση που έχει στην ψυχολογία και στη διάθεση του μαθητή.

3η Κατηγορία: Μορφή εργασιών

Η τρίτη ερώτηση της ενότητας αυτής “ Οι εργασίες που δίνονται αφορούν ενιαία το σύνολο της τάξης; Δίνεται η δυνατότητα επιλογής εργασιών από τους μαθητές;” αναζητά τον τρόπο σκέψης του εκπαιδευτικού και τη διάθεσή του να διαφοροποιήσει τις εργασίες για όλα τα γνωστικά επίπεδα . Έτσι, “ Συνήθως δίνω μια θεματολογία , 15 ας πούμε θεμάτων, είτε ομαδικά είτε κατά μόνας με δυνατότητα ελεύθερης επιλογής... το ίδιο θέμα μπορεί να επιλεγεί και από δύο ομάδες.... αλλιώς θα το προσεγγίσει η μία και αλλιώς η άλλη”(E1), ή “Υπάρχουν περιπτώσεις που δίνονται ενιαίες ασκήσεις όταν

θεωρώ ότι μπορούν να ανταποκριθούν εξίσου όλοι οι μαθητές, όταν όμως η ύλη έχει επίπεδα δυσκολίας απευθύνω ένα σύνολο θεμάτων και δίνω τη δυνατότητα επιλογής”(E2), ή “ Και τα δύο ...πιο πολύ ενιαίες, που απευθύνονται στο σύνολο της τάξης ...έτσι θα διαπιστώσω με κοινό κριτήριο την κατανόηση του μαθήματος και θα ανιχνεύσω τις δυσκολίες”(E3), ή “ Προτιμώ να δίνω τη δυνατότητα επιλογής και μάλιστα να εργαστούν και ομαδικά .. θεωρώ πως θα δουλέψουν με περισσότερη όρεξη και ενδιαφέρον όταν έχουν το δικαίωμα της προσωπικής επιλογής και δεν επιβάλλεται κάτι αναγκαστικά” (E4), ή “ Δίνεται ένα σύνολο εργασιών που να καλύπτει όλα τα γνωστικά επίπεδα των μαθητών έτσι ώστε ο κάθε μαθητής να επιλέξει αυτές που πιστεύει ότι μπορεί να δουλέψει και να φέρει θετικά αποτελέσματα ... ενισχύεται έτσι η ψυχολογία του, η αυτοπεποίθηση, κρατάμε ενεργό το ενδιαφέρον κπλ.”(E5), ή “ Στόχος μας είναι οι μαθητές να μπορούν να εφαρμόζουν τις γνώσεις στην πράξη μέσα από τις ερωτήσεις, τις εργασίες....αν αυτά είναι πιο πάνω από αυτό που γνωρίζουν, ο στόχος μας όχι μόνο δεν θα επιτευχθεί αλλά θα αποβεί καταστροφικό γιατί ο μαθητής θα αποθαρρυνθεί και θα τα παρατήσει”(E6), ή “ Σε ένα σύνολο μαθητών υπάρχουν αναμφίβολα διαφοροποιήσεις...δεν είναι όλοι οι μαθητές της ίδια επίδοσης, έχουν διαφορετικό γνωστικό επίπεδο, διαφορετικό τρόπο σκέψης και διαφορετικά ενδιαφέροντα...επιδίωξη είναι οι εργασίες να προσαρμόζονται σε αυτήν τη διαφορετικότητα των μαθητών για να νοιαστούν και να ανταποκριθούν”(E7).

Από τις απαντήσεις διαπιστώνουμε πως είναι έκδηλη η επιθυμία των εκπαιδευτικών να διαφοροποιούν τις εργασίες ανάλογα με τις γνώσεις των μαθητών προκειμένου όλοι να καταφέρουν να ανταποκριθούν με επιτυχία. Αναγνωρίζεται ο αναπτυξιακός τρόπος σκέψης που οδηγεί τις επιλογές τους εκτός από έναν εκπαιδευτικό που επιλέγει να απευθύνει περισσότερο, ενιαίες εργασίες για να έχει κοινό κριτήριο αξιολόγησης.

4η Κατηγορία: Αποτίμηση της προόδου του μαθητή

Η τέταρτη ερώτηση του τρίτου θεματικού άξονα “Η πρόοδος του παιδιού αποτιμάται με πλάνο της δικής του πορείας στον χρόνο ή με βάση ένα κοινό σύστημα με το οποίο όλη η τάξη βαθμολογείται;” προσπαθεί να αποτυπώσει και πάλι τον τρόπο σκέψης του εκπαιδευτικού μέσα από τη διαφοροποίηση της αξιολόγησης. Και εδώ οι απόψεις, σε γενικές γραμμές, διαφέρουν αφού τέσσερις εκπαιδευτικοί εκφράζουν συμφωνία σε ένα κοινό σύστημα βαθμολόγησης, δύο αξιολογούν ακολουθώντας συνδυαστική αξιολόγηση και ένας αξιολογεί ξεκάθαρα την προσωπική πορεία του μαθητή.

Εμφανίζεται ταυτόχρονα και ο παγιωμένος και ο αναπτυξιακός τρόπος σκέψης με μια μικρή υπεροχή του παγιωμένου σκεπτικού. Έτσι, “Με βάση ένα κοινό σύστημα αξιολογείται όλη η τάξη, δηλαδή τι θα πρέπει να γνωρίζουν μέχρι εκείνη τη στιγμή ...βέβαια εγώ θα διαφοροποιήσω την ποσότητα των μεθόδων που θα χρησιμοποιήσω για την αξιολόγηση” (E1), ή “ Με ένα κοινό σύστημα που βαθμολογείται όλη η τάξη ,, έτσι έχουμε κοινά μέτρα και σταθμά , δεν παρατηρούνται παράπονα και διαφορές, βέβαια παρακολουθείς και την προσωπική πορεία του μαθητή και αυτό προσμετράται στην αξιολόγηση”(E2), ή “Ακολουθώ ένα κοινό σύστημα βαθμολόγησης για όλη την τάξη, εφαρμόζεται και εδώ το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που μας ζητά και θέτει συγκεκριμένους στόχους κατάκτησης της ύλης από τον μαθητή” (E3), ή “ Υπάρχει ένα κοινό σύστημα με το οποίο βαθμολογείται όλη η τάξη ακολουθώντας τις οδηγίες του Υπουργείου... είναι κάπως δεδομένα τα πράγματα , προσπαθώ να είμαι σωστός και τυπικός”(E4), ή “ Θα έλεγα ότι γίνεται ένας συνδυασμός, ακολουθώ το πρόγραμμα, τι θα πρέπει να έχουν διδαχθεί και να έχουν εμπεδώσει οι μαθητές αλλά και τι έχει καταφέρει ο κάθε μαθητής ξεχωριστά, ιδιαίτερα ο αδύναμος μαθητής, ο οποίος αν εξελίσσεται και προχωρά σταθερά αξίζει να επιβραβευτεί”(E5), ή “Προσπαθώ να αξιολογώ τον κάθε μαθητή ξεχωριστά με βάση τη δική του πορεία αφού ο κάθε μαθητής είναι μοναδικός, ξεχωριστός, έχει τον δικό του τρόπο που προσλαμβάνει τη γνώση και μέλημα μου είναι να τον κινητοποιώ, να προσπαθεί διαρκώς για την εξέλιξή του,..αυτό αξίζει να αξιολογηθεί και να ανταμειφθεί”(E6), ή “Ακολουθώ ένα κοινό σύστημα αξιολόγησης για όλους, βέβαια, κοιτάζω και εάν ένα παιδί έχει προχωρήσει και προσπαθεί καθημερινά , διαβάζει, συμμετέχει, ανταποκρίνεται , θα το προσμετρήσω και αυτό”(E7).

Στην προσπάθεια να αναλύσουμε τις απαντήσεις που μας δόθηκαν διαπιστώνουμε πως η πλειοψηφία, εκτός ενός, ακολουθεί τις οδηγίες που έχουν δοθεί από το Υπουργείο. Ο εκπαιδευτικός που διαφοροποιείται (E6) αποδεικνύει πως διαπνέεται από παιδαγωγικές απόψεις που θέτουν στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας τον μαθητή. Αποστασιοποιημένος από τις τυπικές οδηγίες του Υπουργείου και εφαρμόζοντας στην πράξη το αναπτυξιακό σκεπτικό, σέβεται και αντιμετωπίζει τη μοναδικότητα του μαθητή ως κριτήριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αξιολόγησης. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ακολουθούν, κυρίως, ένα κοινό σύστημα αξιολόγησης με μικρή προσμέτρηση της προσωπικής πορείας του μαθητή επιδιώκοντας να είναι τυπικοί. Η αντίφαση που εμφανίζεται σε σχέση με προηγούμενες απόψεις αναπτυξιακού σκεπτικού δείχνει ότι επιλέγεται “ ο σίγουρος δρόμος” στην υπακοή των κανόνων, και η ισχύς της τυπικότητας και νομιμότητας στην άσκηση τους ρόλου τους. Είναι οι

εκπαιδευτικοί που στις προηγούμενες ερωτήσεις επέδειξαν αναπτυξιακό τρόπο σκέψης υποστηρίζοντας τη δυνατότητα επιλογής εργασιών από τους μαθητές ή τη χρήση πολλαπλών εργαλείων διδασκαλίας αλλά οι ίδιοι, τώρα, τοποθετούν όρια στο αναπτυξιακό σκεπτικό, φοβούμενοι πιθανόν, να υπερβούν τα κατεστημένα και θεσμικά πλαίσια.

5η Κατηγορία: Μέθοδοι αξιολόγησης

Η τελευταία ερώτηση της παρούσας ενότητας αναφέρεται στις μεθόδους αξιολόγησης “Χρησιμοποιείται πολλαπλές μεθόδους αξιολόγησης (διαγώνισμα, συμμετοχή σε ομαδική εργασία, ενεργή συμμετοχή στην τάξη, προσπάθεια) και σε ποιο ποσοστό;”. Όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά ως προς την ποικιλία των μεθόδων αξιολόγησης, έτσι, “ Για την αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιώ πολλαπλές μεθόδους.... προσλαμβάνω υπόψη μου το διαγώνισμα, τη συμμετοχή στην τάξη, την προσπάθεια γενικά, που κάνει, την προθυμία για συνεργασία σε ομαδικές εργασίες και γενικά την όλη συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στο μάθημα, στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο,..... θα έλεγα σε ποσοστό 60-40”(E1), ή “ Ναι, πέρα από το βασικό διαγώνισμα, που θα παίζει ένα ρόλο, όχι τον κύριο, με ενδιαφέρει κυρίως η συμμετοχή στο μάθημα, το ενδιαφέρον που δείχνει και η προσπάθεια που κάνει, όταν αυτή είναι σταθερή και συστηματική, η καλή συνεργασία που έχει με τους συμμαθητές του για την επίτευξη μιας εργασίας, ο ειλικρινής ενθουσιασμός ...αυτό ανταμείβεται γιατί επιδίωξη μου είναι να συνεχιστεί,....λιγότερο επιβραβεύω το διαγώνισμα και περισσότερο όλα τα άλλα ”(E2), ή “Βέβαια, οι μέθοδοι αξιολόγησης είναι πάντα αρκετοί και διαφορετικοί, δεν μπορείς να στηρίξεις σε ένα διαγώνισμα μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή...υπάρχουν τα τεστ, η συμμετοχή στην τάξη, οι εργασίες που δίνονται καθημερινά ,..... 50-50 θα έλεγα”(E3), ή “ Ο μαθητής αξιολογείται συνολικά από την εικόνα που παρουσιάζει, σε ποσοστό 50-50 ανάμεσα στα γραπτά και στα προφορικά ,...όλα παίζουν ρόλο και προσμετρώνται αθροιστικά”(E4), ή “Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση είναι αρκετοί και διαφορετικοί, εκτός του διαγωνίσματος υπάρχουν τα μικρά τεστ, οι εργασίες που γίνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι ομαδικές εργασίες,....σε όλα αυτά βασικό στοιχείο είναι η προσπάθεια που καταβάλει ο μαθητής και η όρεξη, το ενδιαφέρον που δείχνει να μάθει, η θετική και ειλικρινής στάση για πρόοδο και

καλύτερευση, αυτά προσμετρώνται περισσότερο οπότε θα έλεγα 70-30 υπέρ της γενικής εικόνας “(E5), ή “ Κατά την αξιολόγηση εφαρμόζω πολλαπλές μεθόδους όπως διαγώνισμα, συμμετοχή στην τάξη και στο μάθημα, συμμετοχή στις ομαδικές εργασίες, ενδιαφέρον και προσπάθεια, το ποσοστό είναι περίπου 60-40 , προφορικά , γραπτά”(E6), ή “Αξιολογώ και τα γραπτά και τα προφορικά στοιχεία του μαθητή , θα έλεγα πιο σημαντικά για μένα είναι τα προφορικά δηλαδή η γενική εικόνα του μέσα στην τάξη, η συμμετοχή, η προσπάθεια, η όρεξη και λιγότερο ένα διαγώνισμα που για κάποιους λόγους μπορεί να μην τα πήγε τόσο καλά, θα έβαζα ένα 60-40”(E7).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν αρκετές διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης και δεν αξιολογούν το διαγώνισμα σαν το κύριο ρυθμιστικό κριτήριο επίδοσης. Η διαφορά που εντοπίζεται μεταξύ τους είναι στο ποσοστό σημασίας που αποδίδουν. Έτσι, αν και όλοι αξιολογούν περισσότερο τη γενική εικόνα με τη συμμετοχή, την προσπάθεια, το ενδιαφέρον, την επιμονή, διαφέρουν στα ποσοστά, με άλλους να δίνουν 60%, άλλοι 70% σε αυτά ενώ δύο εξ αυτών κατανέμουν ισομερώς το ποσοστό δίνοντας 50%-50%.

3.2.5. Αυτοαντίληψη (4ος θεματικός άξονας)

Στον τέταρτο θεματικό άξονα περιλαμβάνονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τους τρόπους ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς.

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται μία συνοπτική εικόνα του 4ου θεματικού άξονα με τις κατηγορίες, τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων ανά κατηγορία και τους κωδικούς που τους αντιστοιχούν.

Πίνακας 5. Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων –

4ος θεματικός άξονας: **Αυτοαντίληψη.**

Κατηγορίες	Κωδικοί
1) Διαρρύθμιση των θέσεων Ερώτηση συνέντευξης: “Η διαρρύθμιση των θέσεων στην τάξη γίνεται από τους μαθητές	Στην αρχή της χρονιάς Όπως θέλουν Με κριτήριο τη φιλία Παρεμβαίνω μόνο όταν υπάρξει πρόβλημα

<p>στην αρχή της χρονιάς; Με ποια συχνότητα αλλάζει και με ποια κριτήρια;”</p>	<p>Εάν μιλάνε, δεν παρακολουθούν Διασκορπίζονται καλοί- αδύναμοι Μπροστινά θρανία- αδύναμος Τελευταία θρανία- καλός Δεν υπάρχει απομόνωση μαθητών Δεν υπάρχει χωροταξική διαίρεση Οι φιλικές σχέσεις καθορίζουν τις σχέσεις Θα παρέμβω αν έχουμε θέμα Η επιλογή γίνεται από τους μαθητές Παρέμβαση εκπαιδευτικού για το καλό του μαθήματος Με δική τους βούληση Με όποιον έχουν περισσότερα κοινά Σκόρπιοι στην τάξη Επιλέγουν μόνοι τους Γενικά υπάρχει ένα πλάνο θέσεων , ποτέ δεν τηρείται Κάθονται με φίλο τους, Μπορεί αυτό να τους παρακινήσει</p>
<p>2) Ομαδική εργασία -Κριτήρια ομάδας</p> <p>Ερώτηση συνέντευξης: “Ενθαρρύνετε την ομαδική εργασία; Και αν δημιουργείτε εσείς ομάδες, ποια κριτήρια ακολουθείτε;”</p>	<p>Ενθαρρύνω την ομαδική εργασία Ενθαρρύνω την ελεύθερη συνεργασία Δουλεύουν με όρεξη Αποκτούν ερεθίσματα Γίνονται υπεύθυνοι Ενισχύεται η αυτοπεποίθηση Προσπαθώ να εμπλέκω καλούς και αδύναμους Ναι, δημιουργώ ομάδες Πολλά θετικά αποτελέσματα στα παιδιά Μαθαίνουν να συνεργάζονται, να μοιράζονται ευθύνες, να παίρνουν πρωτοβουλίες Να νιώθουν μέλος μιας ομάδας Κριτήρια η σύσταση ομάδας από όλα τα γνωστικά επίπεδα Αφήνω τους μαθητές να φτιάξουν ομάδες και παρεμβαίνω με μικρολεπτομέρειες Με βάση την επιθυμία των παιδιών αλλά να συσχετίζω διαφορετικού επιπέδου μαθητές Ομαδική εργασία με ανομοιογενείς ομάδες</p>

	<p>Οι αδύναμοι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες Αισθάνονται πολύτιμοι - χρήσιμοι Γίνεται πιο καλή η εκπαιδευτική διαδικασία Ωφελεί όλους τους μαθητές Εμπλέκω διαφορετικού επιπέδου και χαρακτήρα Η συνύπαρξη είναι διαδικασία ζύμωσης Συνήθως μικρές ομάδες κατά ζεύγη</p>
<p>3) Επικοινωνία και διάδραση εκτός διδακτικής ώρας</p> <p>Ερώτηση συνέντευξης: “Υπάρχει επικοινωνία και διάδραση με τους μαθητές σας και εκτός μαθήματος; Γνωρίζετε στοιχεία για την ζωή των μαθητών σας;”</p>	<p>Παίρνω ένα τμήμα συνεχόμενες χρονιές Δημιουργείται κλίμα οικειότητας Γνωρίζομαι καλύτερα με τους μαθητές Κερδίζω την εμπιστοσύνη τους Συζητάμε διάφορα θέματα Τα παιδιά μου ανοίγονται Μπορώ να βοηθήσω πιο αποτελεσματικά Προσπαθώ να είμαι κοντά στους μαθητές Αφιερώνω χρόνο και εκτός του μαθήματος Το επιδιώκω Γνωρίζω πράγματα για αυτούς Δικαιολογώ τη συμπεριφορά τους Υπάρχει επικοινωνία, τους ακούω, τους συμβουλεύω, νοιάζομαι, το καταλαβαίνουν Όχι έντονη η μεταξύ μας σχέση Δε γνωρίζω πράγματα για τη ζωή τους Διακριτοί ρόλοι και θέσεις Από την αρχή της χρονιάς επιδιώκω κάτι τέτοιο Καλή επαφή και επικοινωνία Γνωρίζω για την οικογενειακή και προσωπική τους ζωή Με προσεγγίζουν με ευκολία Εκφράζω πραγματικό ενδιαφέρον για αυτούς Έχουν εμπιστοσύνη στο πρόσωπό μου Δεν έχω ιδιαίτερη επικοινωνία</p>

	Δεν το επιδιώκω- μόνο αν έχει πρόβλημα κάποιος μαθητής
<p>4) Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού</p> <p>Ερώτηση συνέντευξης: “Πώς πιστεύετε πως λειτουργούν οι προσδοκίες που θέτει ο κάθε εκπαιδευτικός για τους μαθητές του;”</p>	<p>Θετικά, στηρίζω τον δυνατό και ενισχύω τον αδύναμο Συμπαραστέκομαι, τον συμβουλεύω, τον υποστηρίζω. ενισχύω την ψυχολογία του Δε βάζω ταμπέλες Θέλω να αλλάξω προς το καλύτερο την όποια ταμπέλα Ποτέ δε στέκομαι σε κάτι θετικό ή αρνητικό Προσπαθώ να αντιστρέψω το αρνητικό Βοηθώ να εκδηλωθεί η καλή πλευρά του μαθητή Αναγνωρίζω την αξία κάθε μαθητή Θετικές σκέψεις για όλους τους μαθητές Δεν έχουν εφαρμογή σε εμένα Δεν παρακολουθώ όσα λέγονται Δε δίνω βαρύτητα στην άποψη των άλλων Τα παιδιά μπορεί να μεταμορφωθούν Έχω καλές προσδοκίες για το σύνολο της τάξης Μερικές φορές μπορεί να φανούν χρήσιμες, να σκεφτείς χειρισμούς Μπορεί να λειτουργήσουν αρνητικά μερικές φορές Ευθύνη μου η στήριξη του καλού και η μεταστροφή του αδύναμου Ίδιες προσδοκίες για όλους Με ενδιαφέρει η εικόνα που θα σχηματίσω εγώ Κοινές προσδοκίες με θετικό πρόσημο Όλοι οι μαθητές ξεκινούν από το ίδιο σημείο Όλοι αξίζουν την προσοχή και τον θαυμασμό μου</p>

3.2.5. Η ανάλυση των δεδομένων των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων που αντιστοιχούν στους κωδικούς του 4ου θεματικού άξονα έχει ως εξής :

1η Κατηγορία: Διαρρύθμιση των θέσεων

Ο τέταρτος θεματικός άξονας “Αυτοαντίληψη” μέσα από τα ερωτήματα που περιέχει προσπαθεί να απαντήσει στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα” Πώς ενισχύουν οι εκπαιδευτικοί την αυτοαντίληψη των μαθητών με χαμηλή επίδοση”. Στην πρώτη ερώτηση “Η διαρρύθμιση των θέσεων στην τάξη γίνεται από τους μαθητές στην αρχή της χρονιάς; Με ποια συχνότητα αλλάζει και με ποια κριτήρια;” όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως τα παιδιά κάθονται ελεύθερα στις θέσεις που επιλέγουν. Συγκεκριμένα, “ Οι μαθητές κάθονται όπως αυτοί θέλουν από την αρχή της χρονιάς και με κριτήριο τη φιλία που έχουν με τον συμμαθητή τους,,δεν παρεμβαίνω παρά μόνο όταν η συνύπαρξη εμποδίζει το μάθημα, εάν δηλαδή μιλάνε και δεν παρακολουθούν εκεί θα πάρω την πρωτοβουλία και θα τους αλλάξω θέση.....οι μαθητές διασκορπίζονται μέσα στην τάξη δηλαδή μπορεί να καθίσει κάποιος αδύναμος μαθητής στα πρώτα θρανία και κάποιος καλός στα τελευταία, δεν υπάρχει απομόνωση των αδύναμων μαθητών”(E1), ή “ Δεν υπάρχει χωροταξική διαίρεση της τάξης όπως παλιά, δηλαδή οι καλοί στα μπροστινά θρανία και οι πιο αδύναμοι στα τελευταία, ...τόρα οι φιλικές σχέσεις των μαθητών είναι αυτές που καθορίζουν τη θέση τους μέσα στην τάξη και αυτό γίνεται από την αρχή της σχολικής χρονιάς....αν βέβαια υπάρχει πρόβλημα για το μάθημα ή για τους ίδιους τους μαθητές που αποσπάται η προσοχή τους και δεν παρακολουθούν εκεί θα παρέμβω για να βοηθήσω τα πράγματα”(E2), ή “ Η επιλογή των θέσεων γίνεται από τους μαθητές, αλλάζει εάν χρειαστεί από τους καθηγητές για το καλό των μαθητών γιατί όταν μιλάνε ή δεν παρακολουθούν και το μάθημα παρακωλύεται και οι ίδιοι δεν ωφελούνται”(E3), ή “ Οι μαθητές κάθονται όπως θέλουν από την αρχή της χρονιάς και αυτό εξαρτάται από το ποιος είναι ο φίλος τους..ο καθηγητής θα παρέμβει όταν διαταράσσεται η ηρεμία της τάξης και η ροή του μαθήματος ...κάθονται ανάμεικτα θα έλεγα, δηλαδή μπορεί και κάποιος πιο αδύναμος μαθητής να καθίσει στα μπροστινά θρανία “(E4), ή “Οι θέσεις των μαθητών εξαρτώνται από τη δική τους βούληση με βάση ποιος είναι φίλος τους ή με ποιον ταιριάζουν περισσότερο, έχουν δηλαδή περισσότερα κοινά...αν στην πορεία δημιουργείται πρόβλημα για το μάθημα γιατί μπορεί να μιλάνε ή να ενοχλούν άλλους μαθητές θα αλλάξουν με παρέμβαση δική μου,...γενικά οι μαθητές είναι σκόρπιοι μέσα στην τάξη, δηλαδή “αδύναμοι”- “καλοί” “(E5), ή “ Αφήνω τους μαθητές να επιλέξουν

μόνοι τους τη θέση τους για να μπορέσουν να εκφραστούν και πιο άνετα....στην πορεία του χρόνου μπορώ να διαπιστώσω αν η θέση βοηθάει ένα μαθητή ή τον “κρατάει πίσω”, αν δηλαδή τον εμποδίζει να συμμετέχει, να παρακολουθεί, να συγκεντρώνεται ...τότε θα παρέμβω για να καθίσει κάπου πιο καλά”(E6), ή “Σε γενικές γραμμές υπάρχει ένα πλάνο θέσεων ανάλογα με τα επώνυμα αλλά ποτέ δεν τηρείταιοι μαθητές κάθονται ανάλογα με τη φιλία που έχουν με κάποιον συμμαθητή τους και η οποία φιλία μπορεί να έχει και θετικά αποτελέσματα γιατί μεταξύ τους μπορεί ο ένας να παρακινήσει τον άλλον, να αναπτυχθούν δεξιότητες σε όποιον είναι πιο αδύναμος κλπ.... παρεμβαίνω μόνο όταν διαταράσσεται το μάθημα ...γενικά οι μαθητές είναι διασκορπισμένοι και αυτό είναι καλό”(E7).

Αυτό που βγαίνει ως συμπέρασμα από τις απαντήσεις είναι πως δίνουν ελευθερία στους μαθητές να επιλέξουν τη θέση τους, σεβόμενοι τις επιθυμίες και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, στοιχεία που εμπίπτουν στον αναπτυξιακό τρόπο σκέψης. Βέβαια, προσέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί να μην διαταράσσεται η ομαλότητα του μαθήματος από ανησυχίες, μικρο συζητήσεις, απομόνωση κάποιων από την ομάδα. Οι μαθητές, κατά συνέπεια, βιώνουν την αποδοχή, την εκτίμηση και τον σεβασμό από τον εκπαιδευτικό, συμπεριφορές που αναμφίβολα ενισχύουν την αυτοεκτίμηση τους. Θετικό στοιχείο είναι η διαπίστωση πως οι μαθητές κάθονται διασκορπισμένοι και όχι με βάση την επίδοσή τους, όπως μπορεί να συνέβαινε παλαιότερα.

2η Κατηγορία: Ομαδική εργασία -Κριτήρια ομάδας

Η δεύτερη ερώτηση “Ενθαρρύνετε την ομαδική εργασία; Και αν δημιουργείτε εσείς ομάδες, ποια κριτήρια ακολουθείτε;” προσπαθεί να διαπιστώσει αν ο εκπαιδευτικός ακολουθεί περισσότερο την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, γνώρισμα ενός αναπτυξιακού τρόπου σκέψης, έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας. Έτσι, “Γενικά ενθαρρύνω την ομαδική εργασία και συγκεκριμένα την ελεύθερη συνεργασία, τα παιδιά δηλαδή να δημιουργήσουν μόνα τους ομάδες και να δουλέψουν με όρεξη...αποκτούν ερεθίσματα από τη συμπεριφορά της ομάδας, γίνονται υπεύθυνα, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους..... στις περιπτώσεις όμως που πρέπει να δημιουργηθούν εργαστηριακές ομάδες προσπαθώ να εμπλέκω μαθητές από όλα τα γνωστικά επίπεδα.... τους δίνω τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν αρχικά αλλά εάν δω ότι η σύνθεση δεν είναι

η ιδανική, θα παρέμβω και θα φτιάξω εγώ την ομάδα “(E1), ή “ Ναι, προσπαθώ να ενθαρρύνω την ομαδική εργασία γιατί έχει πολλά θετικά αποτελέσματα στα παιδιά, μαθαίνουν να συνεργάζονται, να μοιράζονται ευθύνες, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να νιώθουν μέλος μιας ομάδας, να παραδειγματίζονται από τον συμμαθητή τους κλπ....τα κριτήρια είναι κυρίως η σύσταση της ομάδας να είναι από όλα τα επίπεδα δηλαδή και πιο καλοί και πιο μέτριοι μαθητές...αφήνω τους μαθητές να φτιάξουν τις ομάδες και μπορεί να παρέμβω με μικρολεπτομέρειες.”(E2), ή “Ενθαρρύνω την ομαδική εργασία όσο μπορώ περισσότερο...οι ομάδες δημιουργούνται με βάση την επιθυμία των παιδιών αλλά προσπαθώ να συσχετίζω τους πιο καλούς μαθητές με τους πιο αδύναμους για να βοηθηθούν “(E3), ή “ Σίγουρα η ομαδική εργασία προσφέρει πολλά οφέλη στα παιδιά και κυρίως όταν οι ομάδες είναι ανομοιογενείς καθώς υπάρχει επικοινωνία και διάδραση.... προσπαθώ να δημιουργώ ομάδες τέτοιας σύνθεσης όταν έχω το περιθώριο του χρόνου ή όταν μου το επιτρέπει το μάθημα” (E4), ή “ Η ομαδική εργασία θεωρώ ότι προσφέρει μόνο καλό στους μαθητές και όταν μάλιστα η ομάδα αποτελείται από διαφορετικού γνωστικού επιπέδου μέλη είναι ακόμη καλύτερα καθώς μέσα από την κοινή δουλειά οι πιο αδύναμοι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες που βλέπουν στους συμμαθητές τους, αισθάνονται πολύτιμοι και χρήσιμοι, ενισχύεται δηλαδή η αυτοπεποίθησή τους ...γενικά είναι πιο καλή η εκπαιδευτική διαδικασία”(E5), ή “ Ναι, ενθαρρύνω την ομαδική εργασία γιατί πιστεύω πως ωφελεί όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως γνωστικού επιπέδου ...αφήνω τους μαθητές να έχουν έναν λόγο στη δημιουργία της ομάδας αλλά προσπαθώ να εμπλέκω μαθητές διαφορετικών επιδόσεων, χαρακτήρων συμπεριφορών,... η συνύπαρξη διαφορετικών μελών είναι μια ζύμωση μέσα από την οποία όλοι μαθαίνουν”(E6), ή “ Κυρίως οι ομάδες που δημιουργούνται είναι μικρές δηλαδή μέχρι δύο μαθητές , όπως κάθονται στο θρανίο ...είναι η φύση του μαθήματος (Μαθηματικά) που δεν μου δίνει τη δυνατότητα για δημιουργία μεγαλύτερων ομάδων είναι χρήσιμη μέθοδος και όταν μάλιστα οι μαθητές είναι διαφορετικού επιπέδου τα οφέλη, κυρίως, για έναν αδύναμο μαθητή είναι πολλά”(E7).

Και οι 7 εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και δημιουργούν ομάδες, είτε ελεύθερες, είτε με προσωπική επίβλεψη, προσέχοντας πάντα να υπάρχει ανομοιογενής σύσταση. Στοχεύουν στη θετική επίδραση της ομαδικής δουλειάς για όλους τους μαθητές και κυρίως για τους αδύναμους. Η εκπαιδευτική τους αυτή συμπεριφορά συνάδει με τον αναπτυξιακό τρόπο σκέψης που αποδίδει μεγάλη σημασία στο κατάλληλο πλαίσιο μάθησης και στην επίδραση του στη ενίσχυση της θέλησης και της προσπάθειας.

3η Κατηγορία: Επικοινωνία και διάδραση εκτός διδακτικής ώρας

Στην τρίτη ερώτηση “Υπάρχει επικοινωνία και διάδραση με τους μαθητές σας και εκτός μαθήματος; Γνωρίζετε στοιχεία για την ζωή των μαθητών σας;” προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού να αναζητήσει στοιχεία για την προσωπική ζωή του παιδιού που μπορεί να ευθύνονται για την μαθησιακή του εικόνα. Έτσι, “*Συνήθως προσπαθώ να έχω ένα τμήμα για συνεχόμενες χρονιές δηλαδή από την πρώτη λυκείου μέχρι την τρίτη λυκείου, έτσι δημιουργείται ένα κλίμα οικειότητας, γνωρίζομαι καλύτερα με τους μαθητές, κερδίζω την εμπιστοσύνη τους και συζητάμε διάφορα θέματα, ...τα παιδιά μου ανοίγονται και εγώ μπορώ να τα βοηθήσω πιο αποτελεσματικά*”(E1), ή “*Προσπαθώ να είμαι κοντά στους μαθητές, αφιερώνω χρόνο και εκτός μαθήματος να με προσεγγίσουν και να επικοινωνήσουν μαζί μου, είναι κάτι που επιδιώκω, ...θα έλεγα ότι γνωρίζω πράγματα για την ζωή τους που τελικά είναι χρήσιμο γιατί εξηγούν πολλά από τη συμπεριφορά των μαθητών*”(E2), ή “*Υπάρχει επικοινωνία με τους μαθητές μου, προσπαθώ να τους μιλώ, να τους ακούω, να τους συμβουλεύω, νοιάζομαι για αυτούς και νομίζω το καταλαβαίνουν.... γενικά πιστεύω πως έχουμε καλή επικοινωνία και γνωρίζω πράγματα για τη ζωή τους*”(E3), ή “*Σίγουρα υπάρχει επικοινωνία με τους μαθητές ...δε θα έλεγα όμως ότι είναι έντονη η μεταξύ μας σχέση ,δε γνωρίζω πράγματα για την ζωή τους ...νομίζω είναι διακριτοί οι ρόλοι και οι θέσειςοπότε μάλλον όχι, δεν υπάρχει διάδραση*” (E4), ή “*Προσπαθώ να βρίσκομαι πάντα κοντά στους μαθητές μου,.....από την αρχή της χρονιάς αφιερώνω χρόνο για να ακούσω το οτιδήποτε θελήσουν να μου πουν,..νομίζω ότι έχουμε μια καλή επαφή και επικοινωνία και εντός και εκτός μαθήματος, γνωρίζω και πράγματα για την οικογενειακή και προσωπική τους ζωή , όσα βέβαια θέλουν οι ίδιοι να μου πουν*”(E5), ή “*Ναι, νομίζω οι μαθητές με προσεγγίζουν με ιδιαίτερη ευκολία ,...ίσως γιατί αντιλαμβάνονται τον τρόπο σκέψης μου που πλησιάζει τον δικό τους, ή τους αρέσει η παιδαγωγική προσέγγιση της διδασκαλίας μου, ή ότι εκφράζω πραγματικό ενδιαφέρον εξίσου για όλους,...έχουμε επικοινωνία και εκτός μαθήματος και το βασικό έχουν εμπιστοσύνη στο πρόσωπό μου,...αυτό τουλάχιστον εισπράττω*”(E6), ή “*Θα έλεγα ότι δεν έχω ιδιαίτερη επικοινωνία με τους μαθητές, δεν το επιδιώκω , εξάλλου....αν βέβαια*

χρειαστεί για κάποιο παιδί που έχει προβλήματα θα προσπαθήσω να επικοινωνήσω μαζί του”(E7).

Από τις απαντήσεις διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι 5 από αυτούς επιδιώκουν επικοινωνία με τους μαθητές και γνωρίζουν πράγματα για την ζωή τους εμπλέκοντας έτσι τον εαυτό τους περισσότερο στην πορεία του μαθητή. Αναζητώντας κρυμμένες αιτίες και πιθανούς λόγους, γνωρίζουν πως θα έχουν τον τρόπο να κατανοήσουν καλύτερα την αποτυχία του μαθητή και να βοηθήσουν στοχευμένα. Από την άλλη πλευρά οι δύο εκπαιδευτικοί που απάντησαν αρνητικά δηλώνοντας πως δεν επιδιώκουν ιδιαίτερες σχέσεις με τους μαθητές, παρά μόνο αν υπάρξει επιτακτική ανάγκη, μάλλον περιορίζονται στον καθαρά διδακτικό τους ρόλο, αποφεύγοντας μεγαλύτερη εμπλοκή και ευθύνη αφήνοντας να κυριαρχήσει ο παγιωμένος τρόπος σκέψης.

4η Κατηγορία: Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού

Η τελευταία ερώτηση του τέταρτου θεματικού άξονα “Πώς πιστεύετε πως λειτουργούν οι προσδοκίες που θέτει ο κάθε εκπαιδευτικός για τους μαθητές του;” προσπαθεί να δείξει εάν λειτουργεί στους εκπαιδευτικούς του δείγματος το φαινόμενο της “αυτοεκπληρούμενης προφητείας”. Συγκεκριμένα,.. “*Θα έλεγα πως σε εμένα λειτουργούν θετικά,... εάν δω πως κάποιος μαθητής έχει μια δυναμική , θα προσπαθήσω να τον στηρίξω ακόμα περισσότερο, να τον πάω ακόμα πιο πέρα, να εξελιχθεί,... εάν από την άλλη είναι αδύναμος θα προσπαθήσω να τον βοηθήσω, να του συμπαρασταθώ , συμβουλευτικά, υποστηρικτικά και ενισχύοντας την ψυχολογία του, να σκεφτώ τρόπους που θα τον οδηγήσουν στη γνώσηδε βάζω ταμπέλες , την όποια ταμπέλα θα κοιτάζω να την αλλάξω προς το καλύτερο πάντα” (E1), ή “ Μπορεί μεταξύ των εκπαιδευτικών να κυκλοφορούν διάφορες πληροφορίες για τους μαθητές, αυτό εξάλλου είναι κάτι που συζητείται και στις συγκεντρώσεις του συλλόγου,... ποτέ όμως δε θα σταθώ σε κάτι θετικό ή αρνητικό που θα ακούσω για να διαμορφώσω τη στάση μου απέναντι στους μαθητές μου, αντίθετα , θα έλεγα, θα προσπαθήσω να αντιστρέψω μια άσχημη εικόνα ενός μαθητή, θα προσπαθήσω να εκδηλωθεί η καλή του πλευρά, να του δώσω την αναγνώριση που του λείπει και τους τρόπους για να γίνει καλύτερος, πάντα έχω θετικές σκέψεις για όλους τους μαθητές μου”(E2), ή “ Δεν πιστεύω πως έχουν εφαρμογή οι προσδοκίες στη δική μου περίπτωση, δεν παρακολουθώ αυτά που λέγονται, δεν δίνω καμία βαρύτητα στην άποψη των άλλων,...εξάλλου η εκπαιδευτική εμπειρία έχει δείξει*

πως υπάρχουν παιδιά που μεταμορφώνονται από τη μια τάξη στην άλλη,... με αυτό το σκεπτικό θα έλεγα πως έχω καλές προσδοκίες για το σύνολο της τάξης”(E3), ή “Θεωρώ πως μπορεί κάποιες φορές να φανούν χρήσιμες οι όποιες πληροφορίες υπάρχουν,...ίσως σε βοηθά να οργανώσεις τον τρόπο εκπαιδευτικής δράσης σου, να σκεφτείς χειρισμούς, τεχνικές που θα λειτουργήσουν αποτελεσματικότερα στη διαχείριση μιας προβληματικής κατάστασης,... μπορεί μερικές φορές να επηρεάσουν τις προσδοκίες μου”(E4), ή “Σίγουρα οι προσδοκίες μπορεί να λειτουργήσουν είτε θετικά είτε αρνητικά , εξαρτάται από τον τρόπο σκέψης του εκπαιδευτικού....προσωπικά ποτέ δε στάθηκα στα λόγια άλλου συναδέλφου, δεν ενστερνίστηκα τη γνώμη του για κάποιον μαθητή και δεν την οικειοποιήθηκα ποτέ μεταφέροντάς την σε δική μου στάση....αντίθετα, μια άσχημη εικόνα με κινητοποιεί ακόμα περισσότερο καταβάλλοντας όλη μου την ενέργεια για να την αντιστρέψω ενώ η εικόνα ενός καλού μαθητή με γεμίζει με ευθύνη να μπορέσω να τον στηρίξω να συνεχίσει... προσπαθώ να βάζω τις ίδιες προσδοκίες για όλους τους μαθητές ”(E5), ή “ Δεν πιστεύω πως υπάρχει το φαινόμενο αυτό στη δική μου περίπτωση αφού δεν παρακολουθώ την πορεία του μαθητή από τα προηγούμενα χρόνια,.. με ενδιαφέρει η εικόνα που θα σχηματίσω εγώ μέσα από τη δική μας συναναστροφή, και τη δική μας σχέση,,,οπότε θα έλεγα πως οι προσδοκίες είναι κοινές για όλους και πάντα με θετικό πρόσημο”(E6), ή “ Ποτέ δεν αναζήτησα πληροφορίες για κάποιον μαθητή , εκτός βέβαια για ιδιαίτερες περιπτώσεις όπως για παραβατική συμπεριφορά,αντιμετωπίζω τους μαθητές μου σαν να ξεκινάνε όλοι από το ίδιο σημείο,.. όλοι αξίζουν την προσοχή και τον θαυμασμό μου, κανείς περισσότερο κανείς λιγότερο, ..έτσι μπορώ να ενισχύσω και τους δυνατούς μαθητές να καταφέρουν θεαματικά αποτελέσματα αλλά και τους αδύναμους να σταθούν στα πόδια τους και να κάνουν άλματα”(E7).

Συμπερασματικά, οι προσδοκίες λειτουργούν πάντα θετικά για τους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας. Οι ίδιοι δημιουργούν θετική αντίληψη για το σύνολο της τάξης και προσπαθούν να οδηγήσουν όλους τους μαθητές στην εξέλιξη. Τους καλούς και δυνατούς μαθητές να τους κάνουν καλύτερους και τους αδύναμους να τους στηρίξουν και να τους ενθαρρύνουν να βελτιωθούν. Έκδηλος είναι και εδώ ο αναπτυξιακός τρόπος σκέψης, όπως μέσα από τα παραδείγματα των εκπαιδευτικών της Ντουέκ, που αδιαφορώντας για το γνωστικό επίπεδο των μαθητών τους, επέφεραν αξιολογικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Μόνο ο εκπαιδευτικός E4 θεωρεί πως μερικές φορές μπορεί να φανούν χρήσιμες οι όποιες πληροφορίες πάρει για κάποιον μαθητή και με τη σχετικότητα αυτής της απάντησης υπολανθάνει το παγιωμένο σκεπτικό που φέρει.

Κεφάλαιο 4 :Συμπεράσματα

4.1.Συμπεράσματα από την ανάλυση των θεματικών αξόνων

Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια αποσκοπούσε στη διερεύνηση του επικρατέστερου τρόπου σκέψης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση. Αναζήτησε το κυρίαρχο σκεπτικό που καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου, αν δηλαδή λειτουργούν με βάση τον παγιωμένο τρόπο σκέψης ή τον αναπτυξιακό, έτσι όπως αυτοί αποδόθηκαν εννοιολογικά στο θεωρητικό μέρος. Οι πεποιθήσεις τους μελετήθηκαν αναφορικά με το τεστ νοημοσύνης και το έμφυτο της ευφυΐας, τους τρόπους παρακίνησης που εφαρμόζουν, την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τέλος, την ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών με χαμηλή επίδοση.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα απαντάται στον πρώτο θεματικό άξονα αλλά προκύπτει και από την ανάλυση των υπολοίπων θεματικών αξόνων. Σε γενικές γραμμές οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι συγκλίνουν και αναδεικνύουν ως επικρατέστερο σκεπτικό τον αναπτυξιακό τρόπο σκέψης αλλά υπάρχουν σημεία που αναδύεται και το παγιωμένο σκεπτικό, επιβεβαιώνοντας την Ντουέκ που μιλά για συνύπαρξη, ουσιαστικά, και των δύο τρόπων σκέψης και επικράτηση τότε του ενός και τότε του άλλου(Ντουέκ, 2019).

Ειδικότερα, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει πως το τεστ νοημοσύνης δεν προκαθορίζει ούτε τη σχολική επίδοση του μαθητή ούτε την πορεία του στη ζωή. Οι ελαφρώς διαφοροποιημένες απόψεις σχετίζονται με τον βαθμό που η συγκεκριμένη μεταβλητή της ευφυΐας επηρεάζει την επίδοση. Οι εκπαιδευτικοί διαπνεόμενοι από τον αναπτυξιακό τρόπο σκέψης αντιμετωπίζουν τη νοημοσύνη ως ένα μεταβαλλόμενο χαρακτηριστικό του ανθρώπου και δη του μαθητή που τροποποιείται και αλλάζει από την επίδραση πολλών παραγόντων. Καθοριστικούς παράγοντες θεωρούν την έφεση του παιδιού για μάθηση, την καλή και δυνατή ψυχολογία με στοιχεία την αυτοπεποίθηση και την ισχυρή αυτοαντίληψη, την επιμονή στις αντιξοότητες, την εργατικότητα, την υποστήριξη της οικογένειας και κυρίως του εκπαιδευτικού στο έργο της μάθησης. Η εκπαιδευτική διαδικασία χαρακτηρίζεται ως

μια εξελισσόμενη διαδικασία που μαζί της εξελίσσεται και η νοημοσύνη του μαθητή κάτι που επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες που η Ντουέκ παραθέτει στο βιβλίο της με εκπαιδευτικούς να έχουν μετατρέψει αδύναμους μαθητές σε “μαθηματικά φαινόμενα”. Εξάλλου, στην έρευνα των Φλουρής και Νταλλή,(2019) κανένας τύπος νοημοσύνης δεν είναι αμετάβλητος και σταθερός αλλά επιδέχεται βελτίωσης και εξέλιξης. Διαφορετικά, βέβαια, στα αποτελέσματα της έρευνας μας στέκεται η έρευνα της Δέσσου (2020) όπου διαπιστώνει πως “η νοημοσύνη των μαθητών επηρεάζει σημαντικά τις επιδόσεις του μαθητή στο σχολείο” και σχετίζεται με τους δύο εκπαιδευτικούς που απέδωσαν κάποια μικρή ισχύ στο τεστ νοημοσύνης,(E4,E7) .

Σε ό, τι αφορά την παρεμπόδιση της μαθησιακής διαδικασίας από τους αδύναμους μαθητές οι ερωτώμενοι επέδειξαν αναπτυξιακό τρόπο σκέψης αφού θεωρούν πως παρεμποδίζεται το μάθημα και μέλημα όλων είναι να προσπαθήσουν να εμπλέξουν και τους μαθητές αυτούς. Πιστεύουν πως, αν προσπαθήσεις πραγματικά, θα καταφέρεις να τους ενσωματώσεις ώστε να συμβαδίσουν με την υπόλοιπη τάξη. Διχογνωμία υπήρξε στο τελευταίο ερώτημα που αναζητούσε τον βαθμό εξάρτησης της επίδοσης από τον εκπαιδευτικό ή την ευφυΐα του μαθητή. Εκεί ,διαπιστώσαμε πως ο κυρίαρχος τρόπος σκέψης ήταν άλλοτε ο παγιωμένος, με κάποιους εκπαιδευτικούς να αποδίδουν στην ευφυΐα το μεγαλύτερο ποσοστό επίδρασης, και άλλοτε ο αναπτυξιακός , με όσους πίστευαν πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να καθορίσει την επίδοση του μαθητή. Υπήρξε και ένας εκπαιδευτικός που απέδωσε ίσο ποσοστό και στους δύο παράγοντες. Στην πρώτη περίπτωση η στάση των εκπαιδευτικών με παγιωμένο τρόπο σκέψης συνάδει με την έρευνα των Βαρελτζή κ’ Γιαβρίμη (2018) όπου στα χαρακτηριστικά του μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση αποδίδεται και η μειωμένη ευφυΐα ή η μειωμένη ικανότητα. Από τη δεύτερη περίπτωση, με τον αναπτυξιακό τρόπο σκέψης, απορρέει η μετασχηματιστική δύναμη του εκπαιδευτικού και το ευμετάβλητο της νοημοσύνης και της ευφυΐας του μαθητή όπως ακριβώς και στο παράδειγμα που παραθέτει η Ντουέκ στο βιβλίο της με την εκπαιδευτικό Μάρβα Κόλινς η οποία αντιμετωπίζοντας μαθητές, που είχαν αποτύχει από τα δημόσια σχολεία, σαν διάνοιες, κατάφερε να τους φτάσει πολύ ψηλά(Ντουέκ, 2019).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα κυρίαρχος τρόπος σκέψης αναδεικνύεται και πάλι ο αναπτυξιακός. Οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να εναλλάσσουν τη σειρά συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα και πάντα προσπαθούν να τους παρακινούν. Αντιμετωπίζουν θετικά τις μαθησιακές αδυναμίες, δημιουργούν ευκαιρίες για θετικά αποτελέσματα, επιβραβεύουν την προσπάθεια και εμπιστεύονται

τις δυνατότητες του μαθητή σε συνεργασία με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Αναγνωρίζουν την τεράστια σημασία της παρακίνησης, όπως επιβεβαιώνεται και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού για την προσπάθεια του μαθητή και τα αποτελέσματά της μπορεί να σταθεροποιήσει μια επιθυμητή συμπεριφορά (Κωσταρίδου-Ευκλείδη,1999). Όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σχόλια που αποδίδουν την επιτυχία σε ενδογενείς και όχι εξωγενείς παράγοντες π.χ. πολύ καλή ιδέα , αναγνωρίζουν τις επιτυχίες και κάνουν ειλικρινή αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών, μπορούν να επηρεάσουν την αποφασιστικότητά τους για επίτευξη των στόχων (Βοσνιάδου, 2001). Διαφοροποίηση συναντήσαμε στην απάντηση της τελευταίας ερώτησης αναφορικά με τη συμπληρωματική ενίσχυση που θα πρότειναν σε έναν αδύναμο μαθητή. Δύο εξ αυτών απάντησαν θετικά πως θα καθοδηγούσαν τον μαθητή να ζητήσει εξωσχολική βοήθεια θέλοντας ίσως να αποστασιοποιηθούν από την ευθύνη της συμπληρωματικής υποστήριξης και εκδηλώνοντας σημάδια παγιωμένου τρόπου σκέψης αφού κρίνουν ανεπαρκείς τις ικανότητες του μαθητή και όχι ελλιπή την προσπάθεια.

Στον τρίτο θεματικό άξονα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν την ύπαρξη και των δύο τρόπων σκέψης. Αρχικά, εμφανίζονται να τηρούν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών σαν κατευθυντήριο άξονα, εκφράζοντας το παγιωμένο σκεπτικό, αλλά πάντα παρεμβαίνουν και τροποποιούν,(αναπτυξιακός τρόπος σκέψης), την υπάρχουσα δομή της ύλης, των ασκήσεων και των εργασιών με κριτήριο τις ανάγκες των μαθητών, τις αδυναμίες και τα ενδιαφέροντα τους. Γνωρίζουν πως η μάθηση που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών κινητοποιεί τη θέληση για συμμετοχή και ενεργοποιεί το ενδιαφέρον τους. Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται και από την Tomlinson κ Imbeau (2010) όπου αναφέρουν ότι η διδασκαλία θα πρέπει να σχεδιάζεται σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, το γνωστικό τους επίπεδο, τον ρυθμό μάθησης και τον τρόπο αντίληψης.

Παράλληλα, στο σύνολό τους χρησιμοποιούν ποικίλους τρόπους διδασκαλίας, με πολλά μέσα και εργαλεία που κάνουν τη μάθηση ευχάριστη και ενδιαφέρουσα. Αναθέτουν, σχεδόν στο σύνολό τους, ποικιλία εργασιών και δίνουν τη δυνατότητα επιλογής καθώς υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές στη μάθηση. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ενισχύεται και από τη βιβλιογραφία αφού η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών τεχνικών θα εμπλέξει όλο και περισσότερους μαθητές στη γνώση (Δινάκη , 2019).

Ο αναπτυξιακός τρόπος σκέψης των εκπαιδευτικών του δείγματος φανερώνεται και στην τελευταία ερώτηση όπου εμφανίζονται συνολικά να αξιολογούν τους μαθητές τους με πολλαπλές μεθόδους αξιολόγησης. Απομακρύνονται από τη μοναδικότητα του διαγωνίσματος, αξιολογούν την προσπάθεια, τη συμμετοχή σε ομάδες, την συμμετοχή στην τάξη, και όπως αναφέρεται στην Κουτσελίνη (2009) ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζουν με ποικίλους τρόπους την κατάκτηση της νέας γνώσης. Μια απόκλιση από τον ξεκάθαρο αναπτυξιακό τρόπο σκέψης και επαναφορά στο παγιωμένο σκεπτικό έχουμε στην τέταρτη ερώτηση όπου οι εκπαιδευτικοί διχάζονται και κάποιοι αποτιμούν την πρόοδο του μαθητή με βάση ένα κοινό σύστημα βαθμολόγησης. Θεωρούν υποχρέωσή τους να ακολουθήσουν τις οδηγίες του Υπουργείου και να κρίνουν όλους τους μαθητές με κοινά μέτρα και σταθμά εξισώνοντας τους και δημιουργώντας, ταυτόχρονα, αντίφαση με την προηγούμενη θέση τους για διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται και από έρευνες που έχουν γίνει και φαίνεται να μην υπάρχει μια γραμμική σχέση ανάμεσα στη θετική στάση των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στην εφαρμογή της στην τάξη(Φιλιππάτου Βεντίστα, 2017).

Κάποιοι άλλοι λειτουργούν και με τα δύο σκεπτικά κάνοντας χρήση και σταθερού συστήματος βαθμολόγησης και αξιολόγηση προσωπικής πορείας ενώ ένας μόνο εφαρμόζει και εδώ την αναπτυξιακή του σκέψη αντιμετωπίζοντας τον μαθητή και την προσωπική του επίδοση ως το μοναδικό κριτήριο αξιολόγησης. Η θέση του εκπαιδευτικού υποστηρίζεται από τα βιβλιογραφικά ευρήματα για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία όπου η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει σαν στόχο να δει αν οι μαθητές έχουν πετύχει τους συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί από τον εκπαιδευτικό λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις δυνατότητες του μαθητή (ΙΕΠ).

Τέλος, από τις απαντήσεις στον τέταρτο θεματικό άξονα που αναφέρεται στην αυτοαντίληψη εμφανίζεται να επικρατεί ο αναπτυξιακός τρόπος σκέψης στους εκπαιδευτικούς του δείγματος μας. Όσον αφορά τη διαρρύθμιση των θέσεων αφήνουν ελεύθερους τους μαθητές να αυτενεργήσουν και να επιλέξουν τη θέση τους μέσα στην τάξη και στην ομάδα πράγμα που γίνεται, με μοναδικό κριτήριο και λόγω ηλικίας, τη φιλία. Με αυτόν τον τρόπο επιτρέπουν τη δημιουργία μικρών ομάδων που δένονται με οικειότητα, εμπιστοσύνη και ευγενή άμιλλα. Η παρέμβαση τους όμως πραγματοποιείται όταν κρίνουν πως διαταράσσεται η ισορροπία της τάξης και η ομαλότητα του μαθήματος. Τότε τροποποιούν και μεταβάλλουν τη χωροταξική

κατανομή. Αξιόλογη είναι η διαπίστωση πως οι μαθητές κάθονται ανάμεικτα στις θέσεις, με εναλλαγές γνωστικών επιπέδων, καλοί, μέτριοι, αδύναμοι, διασκορπισμένοι σε όλη την τάξη, εύρημα το οποίο αντικρούει παλαιότερες έρευνες που αναγνώριζαν χωροταξική διαίρεση με τους “αδύναμους” να κάθονται στα τελευταία θρανία και τους “καλούς” στα μπροστινά(Ματσαγγούρας, 2003).

Ιδιαίτερα έντονη έκφραση του αναπτυξιακού τρόπου σκέψης που έχουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας διαφαίνεται από τις απαντήσεις της δεύτερης και τέταρτης ερώτησης που αναφέρονται, αντίστοιχα, στη δημιουργία ομάδων εργασίας και στον ρόλο των προσδοκιών του εκπαιδευτικού. Αρχικά, όλοι στο σύνολό τους , ενθαρρύνουν την ομαδική εργασία και πιο συγκεκριμένα την ελεύθερη συνεργασία που δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα στους μαθητές για τη γνώση. Στην περίπτωση που κρίνουν απαραίτητο παρεμβαίνουν προκειμένου η σύσταση της ομάδας να είναι ανομοιογενής ώστε όλοι να αποκομίσουν οφέλη από τη μεταξύ τους συνεργασία. Αντιλαμβάνονται τη θετική επίδραση που έχει, ιδιαίτερα σε έναν αδύναμο μαθητή, η εργασία σε ομάδες καθώς υπάρχει κινητοποίηση από τους άλλους συμμαθητές, παρότρυνση να προσπαθήσει και να συμβάλει και αυτός στο ομαδικό αποτέλεσμα, γίνεται υπεύθυνος και ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του νιώθοντας μέλος ενός συνόλου και απολαμβάνοντας τα εύσημα μιας επιτυχούς προσπάθειας. Τα ευρήματα της έρευνά μας συμφωνούν με τα βιβλιογραφικά δεδομένα αφού όπως αναφέρει η Leong (2005) “τα ομαδικά έργα ενισχύουν τις εμπειρίες οικοδόμησης ομάδας, την επίτευξη συναίνεσης, την ενθάρρυνση της επικοινωνίας, την ανταλλαγή δεξιοτήτων και τεχνογνωσίας μεταξύ των μελών”.

Σε σχέση με την ερώτηση για το πως λειτουργούν οι προσδοκίες που θέτει ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί ομόφωνα στάθηκαν αντίθετοι σε οποιαδήποτε οικειοποίηση ξένων, προσχηματισμένων εντυπώσεων για τους μαθητές τους και ξεκινούν το διδακτικό τους έργο πάντα με θετικές προσδοκίες για το σύνολο της τάξης τους. Θέτουν υψηλούς στόχους για όλους τους μαθητές, τους καλούς να τους κάνουν ακόμα καλύτερους και τους αδύναμους να τους βοηθήσουν να αλλάξουν οι ίδιοι τον εαυτό τους με την υποστήριξη και τη διδακτική παρέμβαση. Είναι αξιόλογο πως προσπαθούν να ενισχύσουν την αυτοαντίληψη του μαθητή μέσα από την υψηλή εκτίμηση που τρέφουν για αυτούς. Η συγκεκριμένη διαπίστωση είναι ένα πόρισμα με το οποίο συμφωνούν και άλλοι ερευνητές όπως η Leong που αναφέρει πόσο καθοριστική είναι η πεποίθηση του εκπαιδευτικού στις ικανότητες του συνόλου της τάξης. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει υψηλές προσδοκίες για όλους τους

μαθητές (Leong, 2005). Το γνώρισμα αυτό αναφέρει η Ντουέκ (2019), ως χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού με αναπτυξιακό τρόπο σκέψης.

Όσον αφορά την τρίτη ερώτηση και τη διάδραση, εκτός μαθήματος, εκπαιδευτικού-μαθητών, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διαφοροποιούνται σε ποσοστό 5-2 υπέρ της επικοινωνίας εκφράζοντας και το αναπτυξιακό σκεπτικό των εκπαιδευτικών. Έτσι, οι 5 εκπαιδευτικοί στέκονται ενεργοί στη ζωή των μαθητών τους, ενδιαφέρονται, ρωτούν, μαθαίνουν, ακούν, γνωρίζουν γενικά στοιχεία για αυτούς και πέραν του σχολείου. Κατανοούν έτσι περισσότερο τον μαθητή, αντιμετωπίζουν ολιστικά τη μαθησιακή του πορεία αφού κανένας δεν είναι ανεξάρτητος του οικογενειακού ή κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει. Αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες ή τα εμπόδια που μπορεί να έχουν και ψάχνουν τους καλύτερους τρόπους που θα τους βοηθήσουν. Το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τον μαθητή ενισχύει την αυτοαντίληψη του, την αυτοεκτίμηση, την εικόνα που έχει για τον εαυτό του και συνάδει με την αναφορά της Ντουέκ πως ο εκπαιδευτικός με αναπτυξιακό τρόπο σκέψης νοιάζεται πραγματικά για την επιτυχία των μαθητών του αλλά και για την ζωή τους εκτός σχολείου (Ντουέκ, 2019). Επίσης, η έρευνα στην εκπαίδευση αποκαλύπτει πως εάν ένας δάσκαλος και ένας μαθητής οικοδομήσουν μια στενή σχέση, ο μαθητής μαθαίνει (Leong, 2005). Υπάρχουν, βέβαια, και δύο εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ξεκάθαρα πως δεν επιδιώκουν ιδιαίτερες σχέσεις με τους μαθητές τους εκτός μαθήματος παρά μόνο εάν το επιβάλλουν οι συνθήκες. Ο παγιωμένος τρόπος σκέψης τους τοποθετεί φραγμούς και όρια μεταξύ των διακριτών τους ρόλων.

4.2 Πρωτοτυπία- Περιορισμοί - Προτάσεις

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε μια προσπάθεια παρουσίασης του βιβλίου της Κάρολ Ντουέκ "Άλλαξε τον Τρόπο που Σκέφτεσαι" και συσχέτισης του περιεχομένου του με τη βιβλιογραφία. Με τον σχετικό σχολιασμό του συγγραφικού υλικού και την εστίαση στον χώρο της εκπαίδευσης η έρευνα προσπάθησε να αναδείξει το επικρατέστερο σκεπτικό μιας ομάδας εκπαιδευτικών και πως η κυρίαρχη νοοτροπία τους καθορίζει τις διδακτικές τους επιλογές ιδιαίτερα απέναντι στους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση.

Η νοοτροπία ανάπτυξης και η σταθερή νοοτροπία έχει αποτελέσει αντικείμενο πλήθους ξενόγλωσσων ερευνών, που αντιμετωπίζουν το θέμα, κυρίως, από την πλευρά των

μαθητών. Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν εντοπίστηκε ανάλογη μελέτη αφού το θέμα του αναπτυξιακού και παγιωμένου σκεπτικού δεν έχει αποτελέσει μέχρι τώρα αντικείμενο έρευνας, δεν έχει μελετηθεί, δηλαδή, ολιστικά ο τρόπος σκέψης των εκπαιδευτικών και πως αυτός διαφαίνεται μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές. Γενικότερα ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών έχει μελετηθεί σε πολλές έρευνες με αντικείμενα μελέτης όμως τις γνώσεις και τη συμπεριφορά του, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις παιδαγωγικές του αντιλήψεις, τις προσδοκίες, κ.ά.

Η παρούσα ερευνητική εργασία διερεύνησε τις απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προσεγγίζοντας τον επικρατέστερο τρόπο σκέψης συγκεκριμένα μέσα από τους τρόπους παρακίνησης, διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ενίσχυσης της αυτοαντίληψης. .

Αναμφίβολα, ο γεωγραφικός περιορισμός, το μικρό δείγμα της ερευνητικής διαδικασίας, αλλά και η ποιοτική ερευνητική μέθοδος που εφαρμόστηκε, αποτελούν λόγους που δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας.

Αναφορικά με τις ερευνητικές προτάσεις, θα ήταν ενδιαφέρουσα μία μελλοντική ποσοτική έρευνα που θα απευθυνόταν σε μεγαλύτερο δείγμα και θα κατέγραφε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση ή να διεξαχθούν και άλλες έρευνες τόσο ποσοτικές, όσο και ποιοτικές και να καλύψουν την ευρύτερη περιοχή της Ελλάδος. Ακόμα, ενδιαφέρον θα ήταν να συσχετιστούν τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών με την αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων ή τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Θα μπορούσαν να προκύψουν ενδιαφέροντα και χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με το επικρατέστερο σκεπτικό των εκπαιδευτικών που ενδεχομένως να ανιχνεύσουν αιτίες προβλημάτων και που αν αξιοποιηθούν από τους αρμόδιους της εκπαίδευσης, με τον σχεδιασμό για παράδειγμα στοχευμένων επιμορφωτικών δράσεων, να συμβάλλουν στην καλύτερη του εκπαιδευτικού και μαθησιακού έργου.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αργυρόπουλος, Β.(2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικό Υπόβαθρό και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 27-59

Βαρελτζή, κ' Γιαβρίμης, Π. (2018) Μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση και η θεωρία της ετικέτας. *Επιστήμες Αγωγής Τεύχος 1/2018*

Βοσνιάδου, Στ. Πώς μαθαίνουν οι μαθητές *Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης., Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO*. Ιούνιος 2001.

Γαλιώτου. Σ. (2005). *Αναπτυξιακές διαφορές ως προς τη εσωτερική- εξωτερική παρακίνηση και την αυτονομία μαθητών Γυμνασίου*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. (Διπλωματική Εργασία).

Δέσσου. Ι. (2020). *Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης., Αλεξανδρούπολη 2020. (Πτυχιακή Εργασία).

Δινάκη, Ε.(2019). *Παραδοσιακή και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Διδακτικές Επιλογές εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά* Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,(Διπλωματική Εργασία).

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Γιώτσα, Α., Ειδικό Επιμορφωτικό υλικό Κ.Θ.7 για την διαφοροποίηση του κοινωνικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Ορισμοί και εννοιολογική- αποσαφήνιση και Ενταξιακή Εκπαίδευση* ΙΕΠ.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ζωγράφου: ΣΕΑΒ.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Εκδ: Κριτική.

Κατσαντώνη, Β. (2020) *Γονεϊκή Αποδοχή/Απόρριψη, Θετική Ψυχολογία και Καταθλιπτικά Συμπτώματα. Έρευνα σε Εργαζόμενους και Ανέργους*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Διπλωματική Εργασία).

Κιοσσές, Σ.(2021) Η αφηγηματική νοημοσύνη: εννοιολογικός προσδιορισμός και αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, Τόμος 10*, Τεύχος 1 σσ 20-39.

Κοκκινίδου, Ι. (2020). *Κίνητρα επίτευξης, αποδόσεις αιτιών και σχολική επίδοση μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. (Διπλωματική Εργασία)

Κολιάδης, Εμ. κ' Πολυχρονοπούλου, Στ. (1990) Μαθησιακές Δυσκολίες *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό, τομ. 5* Εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Κουτσελίνη, Μ. (2001). Η ανάπτυξη Προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο και η παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 31/2001, 26-37*

Κουτσελίνη, Μ. (2007). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας- μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ. (2009). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας/μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας*. Πανεπιστήμιο Αθηνών.(2009). Τόμος προς τιμήν Ευγενίας Κουτσοβάνου. *Τμήμα Επιστημών της Αγωγής*. Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Κυριαζή, Ν.(2003). *Η κοινωνιολογική Έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. στ' εκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νταλλή, Κ., & Φλουρή, Γ. (2019). Μια Μελέτη Διερεύνησης της Πολλαπλής Νοημοσύνης σε Σχολικά Εγχειρίδια Επιλεγμένων Μαθημάτων Μέσης Εκπαίδευσης στο Ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών. *Επιστήμες Αγωγής,(3)*, 145–181. ανακτήθηκε από <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/750>

Λεονταρή, Α. (1998): *Αυτοαντίληψη*, Αθήνα. εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Λεζέ, Ε.,& Παπαδόπουλος, Ν. (2004): Η αυτοαντίληψη παιδιών και εφήβων: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις και επισημάνσεις . *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ.37, σελ. 51-65*

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001): *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Φίλιας, Β. (2007). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο: ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος

Φιλιππάτου, Δ.κ' Βεντίστα, Ο.Μ.(2017). Αντιλήψεις των Των Εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών Τόμος ΙΖ, τεύχος 68, σελ.132-145*. Χειμώνας 2017

Χατζηθεολόγου, Αικ.(1994) *Η Αυτοαντίληψη σε σχέση με την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή στο Δημοτικό σχολείο* ΕΚΠΑ. (Διδακτορική Διατριβή).

Χριστομάνος, Κ. Μ. (1985). *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη.

Σκάβδη,Αι.(2022) *Καλλιεργώντας την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στις σχολές Μαθητείας Ο.Α.Ε.Δ. Απόψεις εκπαιδευτικών* Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (Διπλωματική Εργασία).

Σφυρόερα, Μ. (2020) Προς μια ολιστική αντιμετώπιση της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής: Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης 2020, Τεύχος 6*, σσ.119-142

Ξενόγλωσση

Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure, 51(3)*, pp. 49-53.

Bouchard, T.J., Jr., and McGue, M. (1981). Familial studies of intelligence: *A review. Science, 212*, 1055-1059.

Bouchard, T.J., Jr., Lykken, D.T., Tellegen, R., McGue, M. (1996). Genes, drives, environment, and experience: EPD theory revised. In C. P. Benbow & D. Lubinski (Eds.), *Intellectual talent 5-43*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Bouchard, T.J., Jr. (1995). Longitudinal studies of personality and intelligence: A behaviour genetic and evolutionary psychology perspective. In D. H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence, 81-106*, New York: Plenum.

Dweck, S. C.,(2017). *Mindset - Updated Edition Changing the Way You think To Fulfil Your Potential*. Little, Brown Book Group Μεταφρ. Εκδόσεις Ψυχογιός.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11(4)*, 227- 268

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005a). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

- Goodson, I.F. (1987). *School subjects and curriculum change*. New York: Falmer
- Fan, W., & Williams, C. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational psychology*, 53-74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Goodson, I. F. (1988a). *The making of curriculum: Collected essays*. London: Falmer press
- Hoskins, Sh Nye, J., Warren, F., Mason-Apps E., Devonshire, V., & Chanvin, M., (2018) Challenging the myths of mindset: theory and practice written. *Department of Psychology*, University of Portsmouth
- Gottfredson, L.S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography. *Intelligence*, 24, 13-23.
- Gottfried, A. E. (1983). Intrinsic motivation in young children. *Young Children*, 39 64-73
- Hargreaves, A. (1989). *Curriculum and assessment reform*. Milton Keynes: Open University Press
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the post-modern age*. New York: Teachers College Press
- Koutselini, M. (1997). Contemporary trends and perspectives of the curricula: Towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies*, 5 (1), 87-100
- Kuusisto, E., Rissanen, I., Tirri., K., & Tuominen, M, *In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school* (2019)
- Leong., L. (2005) Improving Students Interest in Learning: Some Positive Techniques *Journal of Information Systems Education*, Vol. 16 ,129-131(2)
- Mason, J. (2011). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Martens, D. (1998). *Research methods in education and psychology. Integrating diversity quantitative & qualitative Approaches*. London: Sage
- Mcguire, J. M., Scott, S. S., & Shaw, S. F. (2006). Universal design and its applications in educational environments. *Remedial and special education*, 27(3), 166-175
- Miller, R.B., & Brickman, S.J., (2004). A Model of Future-Oriented Motivation and SelfRegulation. *Educational Psychology Review*, 16 (1), 9-33.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage

Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667– 686

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy – supportive teachers do and why students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225 – 236. <http://www.jstor.org/stable/10.1086/501484>

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Soloway, Elliot (1996) Teachers are the key *Communications of the ACM* 39, (6), 11-14.

Tella, A. (2007). The impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(2), 149-156. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75390>

Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. The University of Chicago Press.

Tomlinson, C.A., 1999. Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57(1), pp. 12-16

Tomlinson, C.A., 2001. Differentiated instruction in the regular classroom. *Understanding Our Gifted*, 14(1), pp.3-6.

Tomlinson, C. and Strickland, C., 2005. Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, *Grades 9-12*. Alexandria, VA: ASCD

Tomlinson, C.A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, Virginia USA: ASCD

Tomlinson C.A. and Moon T. R., 2013. *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD

Tomlinson, C., 2014. *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. 2nd ed. Alexandria, VA: ASCD

Weinberg, R. & Gould, O. (1995). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ

Στοιχεία ερευνητή

Μόλαρη Αθανασία , εκπαιδευτικός ΠΕ02 , (Φιλολόγος)

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο ΠΜΣ «ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής (ΠΑΔΑ)

Στοιχεία επικοινωνίας

Τηλέφωνο :

Ηλεκτρονική διεύθυνση : athanasia.molari@gmail.com

Τίτλος έρευνας

“Παγιωμένος και Αναπτυξιακός Τρόπος Σκέψης των Εκπαιδευτικών στην προσέγγιση μαθητών με χαμηλή επίδοση. Απόψεις εκπαιδευτικών”

Περιγραφή της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας, η οποία εκπονείται στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ» στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα θέματα της νοημοσύνης, της αυτοαντίληψης, της παρακίνησης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και πως οι εκπαιδευτικοί, με τον ήδη διαμορφωμένο τρόπο σκέψης τους, παγιωμένο ή αναπτυξιακό, μπορούν να επηρεάσουν τους μαθητές με χαμηλή επίδοση.

Ο σκοπός της έρευνας είναι αποκλειστικά ερευνητικός και η συμμετοχή σας είναι εθελοντική. Η συλλογή των δεδομένων θα γίνει με προσωπική ημιδομημένη συνέντευξη, διάρκειας περίπου 30 λεπτών, η οποία, με την άδειά σας, θα ηχογραφεί, για μεγαλύτερη ακρίβεια, ενώ παράλληλα, θα τηρηθούν οι αρχές της ανωνυμίας, της

εχεμύθειας και της προστασίας της ταυτότητας. Όλα τα δεδομένα που θα συλλεχθούν υπάγονται στη δεοντολογία και τη νομοθεσία περί προστασίας προσωπικών δεδομένων και αποκλειστική πρόσβαση σε αυτά έχει το άτομο που διεξάγει την παρούσα έρευνα. Όσα καταγραφούν, θα απομαγνητοφωνηθούν, θα μελετηθούν, θα αναλυθούν, και στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν στην εργασία οδηγώντας σε συμπεράσματα και προβληματισμούς γύρω από το θέμα της συγκεκριμένης διπλωματικής. Διασφαλίζεται πλήρως η ανωνυμία των προσώπων και η εμπιστευτικότητα των πληροφοριών. Η χρήση των δεδομένων θα περιοριστεί αυστηρά στην παρούσα έρευνα. Τα αρχεία θα καταστραφούν μετά την ολοκλήρωση της έρευνας. Σε κάθε περίπτωση έχετε το δικαίωμα να μην απαντήσετε σε ερωτήσεις που δεν επιθυμείτε, να αποχωρήσετε από τη διαδικασία κατά τη διενέργεια της συνέντευξης ή και να ζητήσετε να απαλειφθούν μεμονωμένα αποσπάσματα μετά την ολοκλήρωση της καταγραφής. Όλοι/ες, ανεξαιρέτως, οι συμμετέχοντες/ουσες θα έχουν πλήρη πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας.

Δηλώνω ότι μελέτησα προσεκτικά τα παραπάνω και δέχομαι να συμμετάσχω στη συγκεκριμένη έρευνα.

....., /...../2022

Ο / Η Δηλ.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Π

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ : ΑΝΔΡΑΣ

ΓΥΝΑΙΚΑ

ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΟΡΦΩΣΗΣ :

ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ

2 ο ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ

ΑΛΛΟ

ΕΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ :

11 – 15

16 – 20

21 – 25

26 – 30

31 – 35

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:

ΜΟΝΙΜΟΙ : _____ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ /ΤΡΙΕΣ : _____

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Νοημοσύνη

1. Πιστεύετε πως το τεστ νοημοσύνης είναι οδηγός που προκαθορίζει την καλή επίδοση του μαθητή;
2. Πιστεύετε πως το τεστ νοημοσύνης προκαθορίζει και τη μελλοντική πορεία του μαθητή στη ζωή;
3. Η διδακτική διαδικασία δυσχεραίνεται από μαθητές που δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν;
4. Προσδιορίστε τον βαθμό εξάρτησης της επίδοσης του μαθητή από τις ικανότητες του εκπαιδευτικού ή από την ευφυΐα του μαθητή ή και από τα δύο (δηλαδή συντελεστική βαρύτητας).

Παρακίνηση

1. Εναλλάσσετε τη σειρά των μαθητών που καλούνται να συμμετάσχουν ενεργά στο μάθημα έτσι ώστε να συμμετέχει “όλη” η τάξη;
2. Παρακινείτε έναν μαθητή με χαμηλή επίδοση; Αν ναι, με ποιον τρόπο;
3. Εάν κάποιος μαθητής δυσκολευτεί να απαντήσει, επιμένετε κάνοντας κάποια νύξη προς τη σωστή απάντηση, δίνετε υποβοηθητικά στοιχεία ώστε να τον καθοδηγήσετε προς τη λύση ή συνεχίζετε με άλλον μαθητή που εκδηλώνει επιθυμία προκειμένου να υπάρξει ροή στο μάθημα;
4. Σε μια σωστή απάντηση η αντίδρασή σας ποια μπορεί να είναι;
 - Μπράβο, τα πήγες πολύ καλά!
 - Πολύ καλή προσπάθεια! Πολύ καλή ιδέα!
5. Συμβουλευέτε έναν αδύναμο μαθητή να αναζητήσει εξωσχολική βοήθεια;

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

1. Ακολουθείται πιστά το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος ή δημιουργείται δικός σας πλαίσιο διδασκαλίας και με ποια κριτήρια;(π.χ. τα ενδιαφέροντα των μαθητών, την υπάρχουσα επίδοση κλπ).
2. Εμπλέκετε στη διδασκαλία σας και άλλους τρόπους πέρα από την προφορική παράδοση της ύλης;(Η/Υ, οπτικά μέσα, έντυπα μέσα)- και πόσο συχνά;
3. Οι εργασίες που δίνονται αφορούν ενιαία το σύνολο της τάξης; Δίνεται η δυνατότητα επιλογής εργασιών από τους μαθητές;
4. Η πρόοδος του παιδιού αποτιμάται με πλάνο παρακολούθησης της δικής του πορείας στον χρόνο ή με βάση ένα κοινό σύστημα με το οποίο όλη η τάξη βαθμολογείται;
5. Χρησιμοποιείται πολλαπλές μεθόδους αξιολόγησης (διαγώνισμα, συμμετοχή σε ομαδική εργασία, ενεργή συμμετοχή στην τάξη, προσπάθεια) και σε ποιο ποσοστό;

Αυτοαντίληψη

1. Η διαρρύθμιση των θέσεων στην τάξη γίνεται από τους μαθητές στην αρχή της χρονιάς; Με ποια συχνότητα αλλάζει και με ποια κριτήρια;
2. Ενθαρρύνετε την ομαδική εργασία; Και αν δημιουργείτε εσείς ομάδες , ποια κριτήρια ακολουθείτε;
3. Υπάρχει επικοινωνία και διάδραση με τους μαθητές σας και εκτός μαθήματος; Γνωρίζετε στοιχεία για την ζωή όλων των μαθητών σας;
4. Πώς πιστεύετε πως λειτουργούν οι προσδοκίες που θέτει ο κάθε εκπαιδευτικός για τους μαθητές του;