**Πώς γίνεται πιο ενδιαφέρον το μάθημα από τον εκπαιδευτικό**

ΑΡΙΣΤΟΝΙΚΗ ΤΡΥΦΩΝΙΔΟΥ-ΘΕΟΔΟΣΙΟΥ - 02 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2011 - [ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ](http://www.foni-lemesos.com/ygeia/psyxologia.html)

**Τεχνικές προσέλκυσης της προσοχής**

Οι τεχνικές προσέλκυσης της προσοχής χρησιμοποιούνται κυρίως κατά την έναρξη του μαθήματος και αποσκοπούν στο να κερδίσουν αρχικά την προσοχή των μαθητών και στη συνέχεια να την μετατρέψουν σε μαθησιακό ενδιαφέρον και ενεργό εμπλοκή στο μάθημα.

Οι ίδιες τεχνικές χρησιμοποιούνται και κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όταν ο εκπαιδευτικός διαπιστώσει ότι η προσοχή των μαθητών έχει ξεφύγει από το μάθημα.

Οι Eggen και Kauchak (1994) διακρίνουν τις τεχνικές προσέλκυσης της προσοχής σε (α) αισθητηριακές, (β) προκλητικές, (γ) συναισθηματικές και (δ) εμπαθητικές. Οι τεχνικές που παραθέτουμε στη συνέχεια εμπίπτουν σε μια από τις παραπάνω κατηγορίες ή συνδυάζουν στοιχεία από διαφορετικές κατηγορίες (Ματσαγγούρας 2007).

**Αισθητηριακές Τεχνικές**

Στις αισθητηριακές τεχνικές υπάγεται η χρήση κάθε είδους εποπτικού και ακουστικού υλικού που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία μιας ενότητας, π.χ. οι εικόνες, οι χάρτες, τα σχήματα, τα προπλάσματα, που απεικονίζουν το διδασκόμενο αντικείμενο, ή δείγματα από τα ίδια τα πράγματα. Ιδιαίτερα η χρήση του πίνακα, που προσφέρει πολλές και καλές ευκαιρίες για αναγραφή όρων και πληροφοριών, καθώς και για σχηματική παραστατικοποίηση στοιχείων της διδακτικής ενότητας. Τα σχήματα, που μπορεί εύκολα και γρήγορα να κατασκευάσει στον πίνακα ο εκπαιδευτικός, προσφέρουν μεγάλη βοήθεια στους μαθητές, διότι αναδεικνύουν τα σημαντικά στοιχεία μιας ενότητας και τις σχέσεις που τα ενώνουν. Το ίδιο χρήσιμες είναι και οι προβαλλόμενες διαφάνειες με εικόνες και σχήματα που έχει φωτοτυπήσει ή σχεδιάσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Με την πάροδο του χρόνου, ο συστηματικός εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ένα αρχείο διαφανειών και λοιπού εποπτικού υλικού, πέραν, βεβαίως, όσων διαθέτει το σχολείο.

Η αποτελεσματικότητα του οπτικοακουστικού υλικού εξαρτάται τόσο από τον τρόπο αξιοποίησης του όσο και από τα χαρακτηριστικά του. Η ψυχολογία επισημαίνει ότι τα αισθητηριακά αντικείμενα που προκαλούν εύκολα την προσοχή μας έχουν ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά (βλ. Τομασίδης 1982, 137· Slavin 1994):

α. διακρίνονται για τη μεγάλη τους ένταση ή το μέγεθος τους,

β. αποκλίνουν σημαντικά από το κανονικό,

γ. έχουν το στοιχείο της κίνησης, και

δ. έχουν το στοιχείο της εναλλαγής ή της ποικιλίας.

Τις ίδιες αρχές εφαρμόζει (συχνά ασυνείδητα) και ο εκπαιδευτικός, όταν υψώνει συνεχώς τη φωνή του πάνω από το (συνεχώς αυξανόμενο) γενικό επίπεδο θορύβου της τάξης, για να γίνει ακουστός αλλά και προσεκτός από τους μαθητές της τάξης του (λανθασμένη τακτική), ή όταν, με ένα δυνατό χτύπημα του χάρακα στο γραφείο του, προσπαθεί, συνδυάζοντας την ένταση με το στοιχείο της απειλής, να προσελκύσει την προσοχή της τάξης (Ματσαγγούρας, 2007).

**Χρήση Λεκτικών Παρωθήσεων**

Οι λεκτικές παρωθητικές προτάσεις διατυπώνονται στην αρχή του μαθήματος ή της μαθητικής εργασίας και έχουν σκοπό να δημιουργήσουν ενδιαφέρον για μάθηση. Οι φράσεις αυτές τονίζουν συνήθως τη σημασία και την αξία του μαθησιακού αντικειμένου με αναφορά σε ενδογενή κριτήρια. Συχνά, μάλιστα, προσδίδουν στην εργασία που θα επακολουθήσει έναν τόνο πρόκλησης στη μαθητική προσπάθεια. Τέτοιες φράσεις είναι, π.χ., οι ακόλουθες: «Θέλω να βάλετε τα δυνατά σας, για να δούμε μέχρι ποιο σημείο μπορούμε να φθάσουμε», «Με ενδιαφέρει σε αυτή την εργασία η ακρίβεια στην έκφραση», «Προσέξτε, διότι υπάρχει κάποια παγίδα στην άσκηση», «Το μάθημα αυτό είναι πολύ βασικό για την ενότητα των κλασμάτων».

Τον ίδιο σκοπό με τις παραπάνω προτάσεις επιτελούν και οι φράσεις που τονίζουν τη σχέση του καινούργιου αντικειμένου με παλιότερα μαθήματα ή με παλιότερες απορίες των μαθητών, που εκφράζουν τις θετικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού ή που υπογραμμίζουν την εσωτερική ικανοποίηση την οποία αισθάνεται εκείνος που θα φέρει σε πέρας το συγκεκριμένο έργο.

Ομάδα από ερευνητές που ασχολήθηκε συστηματικότερα με τη μελέτη του μαθητικού ενδιαφέροντος έχει επισημάνει τη σπουδαιότητα των εισαγωγικών παρωθητικών φράσεων και των φράσεων διατήρησης του αρχικού ενδιαφέροντος (βλ. Marshal 1987· Ματσαγγούρας Αθήνα 2007).

Οι δασκαλικές ερωτήσεις παίζουν διπλό ρόλο στη διατήρηση της προσοχής: πρώτο, ελέγχουν το βαθμό προσοχής και, δεύτερο, προκαλούν τη μαθητική προσοχή. Οι ερωτήσεις ελέγχου υποβάλλονται αιφνιδιαστικά και ζητούν από τους μαθητές πληροφορίες που έχουν μόλις προ ολίγου δοθεί. Οι ερωτήσεις συνήθως υπάγονται στην κατηγορία του χαμηλού επιπέδου, κατά Bloom, αφού είναι ερωτήσεις ανάκλησης και κατανόησης των πληροφοριών (βλ. και Hammersley 1997, σ.387).

Οι ερωτήσεις πρόκλησης του ενδιαφέροντος είναι ανώτερου επιπέδου και αφορούν ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση. Τέτοιες ερωτήσεις ζητούν από τους μαθητές να προχωρήσουν πέρα από την απλή πληροφόρηση και αναπαραγωγή της γνώσης. Οι ερωτήσεις αυτές βρέθηκε ότι έχουν θετική επίπτωση στο ενδιαφέρον, την προσοχή και τη διάρκεια της μάθησης. Στην ίδια κατηγορία υπάγονται και οι ερωτήσεις που απευθύνονται στην αποκλίνουσα σκέψη και καλλιεργούν τη δημιουργικότητα του παιδιού, όπως ήδη αναφέραμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο.

**Η Χρήση των Διλημματικών Ερωτήσεων**

Οι διλημματικές καταστάσεις προκαλούν ενδοατομικές και διατομικές συγκρούσεις και αβεβαιότητα για το πρακτέο. Τα στοιχεία αυτά προκαλούν τo ενδιαφέρον και την προσοχή του μαθητή και προάγουν, κατά τους Piaget και Kohlberg, τη νοητική και ηθική ανάπτυξη.

Ερωτήσεις του τύπου αυτού προσφέρονται για μαθήματα όπως είναι η ιστορία, η πολιτική αγωγή, η κοινωνιολογία, η λογοτεχνία κ.τ.λ. Ένα μάθημα, π.χ., που αναφέρεται στα δικαιώματα του ατόμου μπορεί να αρχίσει με την εξής ερώτηση του δασκάλου: «Θα έκλεβες τρόφιμα από ένα κατάστημα, για να τα προσφέρεις στα πεινασμένα παιδιά μιας ανήμπορης οικογένειας;». Ή «θα ανέφερες το όνομα του φίλου σου, που έγινε αντιληπτός από τον καταστηματάρχη να φεύγει από το μαγαζί, χωρίς να πληρώσει, με ένα κλεμμένο παιχνίδι κάτω από το σακάκι του;»

Ο εκπαιδευτικός ομιλεί κατά κανόνα το 55-70% του διδακτικού χρόνου. Γι’ αυτό προτείνεται να φροντίζει, ώστε να παρεμβάλλονται μέσα στα (συνεχή) ακουστικά ερεθίσματα και οπτικά. Αυτή η εναλλαγή των ακουστικών και των οπτικών ερεθισμάτων αυξάνει τη μαθητική προσοχή και εμπλέκει το σύνολο των μαθητών, αφού ικανοποιεί τις μαθησιακές προτιμήσεις και των οπτικών και των ακουστικών τύπων (βλ. και Fielding 1996, 88).

Στα οπτικά ερεθίσματα συμπεριλαμβάνονται οι όροι, τα ονόματα, οι χρονολογίες κ.τ.λ. που γράφει ο εκπαιδευτικός στον πίνακα, η υπογράμμιση λέξεων που έχουν ήδη γραφτεί, η παρουσίαση εικόνων, χαρτών, γραφικών παραστάσεων και αντικειμένων που είναι σχετικά με το διδακτικό αντικείμενο.

Συνιστάται, μάλιστα, κατά την παρουσίαση των οπτικών ερεθισμάτων ο εκπαιδευτικός να σιωπά για λίγο, για να «μιλήσει» από μόνη της η εικόνα ή το αντικείμενο. Στη συνέχεια μπορεί να υπογραμμίσει τα κύρια μηνύματα του αντικειμένου ή να ρωτήσει τους μαθητές σχετικά με αυτό.

Ο ρυθμός του μαθήματος διαφέρει από το ρυθμό επικοινωνίας. Μέτρο του ρυθμού επικοινωνίας είναι ο αριθμός των μέσων επικοινωνίας, των απόψεων που εξετάζονται και των ατόμων που εμπλέκονται στην επικοινωνία, ενώ μέτρο του ρυθμού του μαθήματος είναι η «έκταση» και το «βάθος» της διδακτέας ύλης που καλύπτεται σε μια διδακτική ώρα. Στην αρχή του μαθήματος ο ρυθμός επικοινωνίας πρέπει να είναι ταχύς, ενώ ο ρυθμός του μαθήματος αργός. Με την πάροδο της ώρας αυξάνει ο ρυθμός του μαθήματος και ελαττώνεται ο ρυθμός της επικοινωνίας, όπως έχουμε ήδη αναφέρει. Αργότερα, προς το μέσο ή το τέλος του μαθήματος, όταν αρχίζει πάλι να ατονεί η μαθητική προσοχή, γίνεται αντιστροφή των ρυθμών. Ελαττώνεται, δηλαδή, ο ρυθμός του μαθήματος και αυξάνει ο ρυθμός της επικοινωνίας για λίγο, και το μάθημα επανέρχεται και πάλι σε αργό ρυθμό επικοινωνίας και ταχύ ρυθμό μαθήματος.

Η παύση πρέπει να χρησιμοποιείται από κάθε (δημόσιο) ομιλητή, διότι (α) χωρίζει τα λεκτικά μηνύματα σε φυσικές ενότητες, (β) δίνει στον ακροατή χρόνο να επεξεργασθεί τα μηνύματα, (γ) ανακουφίζει για λίγο τον ακροατή από το συνεχή «βομβαρδισμό» των μηνυμάτων, και (δ) δημιουργεί στον ακροατή ένα αίσθημα «κενού» και αμηχανίας ή αβεβαιότητας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο ακροατής να ψάχνει για οπτικές και άλλες νύξεις, που θα τον βοηθήσουν να προχωρήσει στη δόμηση των πληροφοριών, αφού λεκτικά ερεθίσματα, που θα τον βοηθούσαν σ’ αυτό το έργο, δεν προσφέρονται. Η αναζήτηση αυτή αυξάνει την προσοχή.

Η υπογράμμιση μπορεί να είναι παραστατική ή να είναι λεκτική. Με τον όρο παραστατική υπογράμμιση εννοούμε την (κυριολεκτική) υπογράμμιση με χρωματιστή κιμωλία ενός όρου, μιας παράστασης ή ενός διαγράμματος που είναι γραμμένο στον πίνακα. Ως λεκτική υπογράμμιση εννοούμε τις φράσεις «πρόσεξε εδώ», «δείτε αυτό», «ακούστε αυτό» κ.τ.λ.

Η αποφασιστικότητα και η ένταση της υπογράμμισης, αλλά και ο γενικότερος ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού βοηθούν το μαθητή να στρέψει την προσοχή του στα κύρια σημεία του θέματος που συζητείται.

Εκτός από τις τεχνικές προσέλκυσης και διατήρησης της μαθητικής προσοχής, πρέπει να υπάρχουν και άλλα σταθερά στοιχεία στο φυσικό και ψυχολογικό πλαίσιο της τάξης που στηρίζουν την προσοχή. Τέτοια στοιχεία από το φυσικό περιβάλλον είναι η δυνατότητα οπτικής επικοινωνίας όλων με όλους. Γι’ αυτό έχουμε προτείνει στο πρώτο κεφάλαιο κατάλληλα σχήματα διευθέτησης των θρανίων. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσέχει τις κινήσεις του και τις στάσεις του μέσα στην τάξη, ώστε να έχει δυνατότητα επικοινωνίας με όλους.

Τέλος, στοιχεία του ψυχολογικού περιβάλλοντος που στηρίζουν την προσοχή είναι ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού και η χρήση του χιούμορ. Εδώ μπορεί να απαριθμηθούν και τα στοιχεία της διδακτικής ικανότητας του εκπαιδευτικού, όπως είναι η ικανότητα του να προβληματοποιεί το περιεχόμενο του μαθήματος, να εντάσσει στο μάθημα διερευνητικές διαδικασίες, να ανατροφοδοτεί άμεσα και συστηματικά τους μαθητές κατά την ώρα του μαθήματος, και να εμπλέκει όλους με την επιδέξια χρήση των ερωτήσεων. Μέσα από όλες αυτές τις παρεμβάσεις ο εκπαιδευτικός πρέπει να εκφράζει τη θετική στάση και το ενδιαφέρον προς όλους, τις υψηλές προσδοκίες του και την επιθυμία του να συμμετέχουν οι πάντες στο μάθημα. (Ματσαγγούρας, 2007).

Η Αριστονίκη Τρυφωνίδου-Θεοδοσίου είναι Υποψ. Διδάκτορας Σχολικής ψυχολογίας Msc Συμβουλευτική Ψυχολόγος Εικαστική Θεραπεύτρια Οικογενειακή θεραπεύτρια