



Universität Potsdam

Diether Hopf

Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας

Παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας

first published in:

Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας : Παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας = Differenzierung in der Schule / Diether Hopf. - Θεσσαλονίκη : Κυριακίδη, 1982. - 130 S. - (Παιδαγωγική και εκπαίδευση ; 2)

Postprint published at the Institutional Repository of Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 106

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3725/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-37252>

Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 106

Παιδαγωγική καί Ἐκπαίδευση 2

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΕΙΡΑΣ: Π. Δ. ΞΩΧΕΛΛΗΣ - Ν. Π. ΤΕΡΖΗΣ - Α. Γ. ΚΑΨΑΛΗΣ

Diether Hopf

Διαφοροποίηση τῆς σχολικῆς ἐργασίας

Παραδοσιακοί καί σύγχρονοι τρόποι
ὀργάνωσης τῆς διδασκαλίας

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ ΑΦΩΝ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 1982

Παιδαγωγική και εκπαίδευση 2

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΕΙΡΑΣ: Π. Δ. ΞΩΧΕΛΛΗΣ - Ν. Π. ΤΕΡΖΗΣ - Α. Γ. ΚΑΨΑΛΗΣ

Diether Hopf

Διαφοροποίηση τῆς σχολικῆς ἐργασίας

Παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι
ὀργάνωσης τῆς διδασκαλίας

Μετάφραση: Βασιλική Δεληγιάννη-Κουιμτζή

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ ΑΦΩΝ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 1982

Τίτλος πρωτοτύπου στα γερμανικά: «Differenzierung in der Schule»
Μετάφραση από τή δεύτερη έκδοση
Copyright: Ernst Klett Verlag, Stuttgart BRD, 1976 ISBN (3-12-923890-5)

Copyright για τήν ελληνική γλώσσα: Έκδόσεις Ἐφῶν Κυριακίδη
Κων. Μελενίκου 11 τηλ. 208.540 - 210.067 Θεσσαλονίκη

Περιεχόμενα

	Σελ.
Πρόλογος τοῦ μεταφραστή	5
Πρόλογος τοῦ συγγραφέα	9
1. Εἰσαγωγή – Ορολογία	17
2. Βασικές προϋποθέσεις καί ἐπιπτώσεις τῆς ὁμαδοποίησης μέ κριτήριο τῆ σχολική ἐπίδοση	25
2.1 Διαφορές στή γνωστική ικανότητα τῶν μαθητῶν	27
2.2 Ἡ ἀρχή τῆς πλεονεκτικῆς ἐπίδοσης ὁμοιογενῶν ὁμάδων	29
2.3 Ἡ σταθερότητα τοῦ κριτηρίου, σύμφωνα μέ τό ὁποῖο γίνε- ται ἡ ὁμαδοποίηση	36
2.4 Ἡ ἀρχή τῆς προσαρμογῆς τῆς διδασκαλίας στά χαρακτη- ριστικά τοῦ μαθητῆ	41
2.5 Ἡ ἀκρίβεια τῆς διαδικασίας ἔνταξης κατά τῆ διαφοροποίηση μέ κριτήριο τήν ἐπίδοση	48
2.6 Στερεότυπα ἀποτελέσματα τῆς ὁμαδοποίησης μέ κριτήριο τήν ἐπίδοση	58
2.7 Ἐπιπτώσεις τῆς διαφοροποίησης μέ κριτήριο τήν ἐπίδοση σέ μή γνωστικά χαρακτηριστικά τῶν μαθητῶν	60
2.8 Διαφοροποίηση τῆς ἐπίδοσης καί κοινωνική ἐπιλογή ...	64
2.9 Συμπερασματικές παρατηρήσεις σχετικά μέ τήν παραδοσια- κή διαφοροποίηση μέ κριτήριο τήν ἐπίδοση	66
3. Ἐναλλακτικές λύσεις στίς παραδοσιακές μορφές ὁμαδο- ποίησης μέ κριτήριο τήν ἐπίδοση	69
3.1 Προσπάθειες γιά νά ἀποφευχθοῦν τά μειονεκτήματα τῆς συνηθισμένης διαφοροποίησης μέ κριτήριο τήν ἐπίδοση	69
3.2 Διαφοροποίηση σύμφωνα μέ τούς τομεῖς ἐπίδοσης σέ ἐπι- μέρους μαθήματα	78
3.3 Ἐξατομίκευση μέ προγραμματισμένη διδασκαλία	83
3.4 Ἄνοιχτή διδασκαλία	89
4. Ἐπίλογος	115
Βιβλιογραφία	123

Πρόλογος τοῦ μεταφραστῆ

Στόχος τοῦ βιβλίου εἶναι νά παρουσιάσει τήν προβληματική πού ἔχει σχέση μέ τό σύστημα κατάταξης καί ἐπιλογῆς μαθητῶν σύμφωνα μέ τήν ἐπίδοσή τους στά μαθήματα καί γενικά τή λεγόμενη «διαφοροποίηση» τῆς σχολικῆς ἐργασίας. Μέ τόν ὄρο «διαφοροποίηση» ἐννοοῦνται ἐδῶ ὅλες οἱ προσπάθειες ὁμαδοποίησης, πού γίνονται γιά νά ἀξιοποιηθοῦν, στή διαδικασία διδασκαλίας καί μάθησης, καλύτερα οἱ ἱκανότητες, οἱ κλίσεις καί τά ἐνδιαφέροντα τῶν μαθητῶν καί νά πραγματωθοῦν οἱ ἐκπαιδευτικοί στόχοι.

Ο συγγραφέας ἀποδεικνύει τήν ἀνεπάρκεια τῶν παραδοσιακῶν τρόπων διαφοροποίησης, ὅπως ἐφαρμόζονται σήμερα στή Δ. Γερμανία, καί τονίζει τήν ἀνάγκη νά ἐφαρμοσθοῦν νέα συστήματα, πού δέν θά ἔχουν ἀρνητικές ἐπιδράσεις στούς μαθητές. Τό ἴδιο τό βιβλίο δέν προσφέρει συνταγές ἑτοιμες γιά ἐφαρμογή, ἐξετάζει κυρίως τά προβλήματα πού δημιουργοῦνται μέ τούς παραδοσιακοὺς τρόπους διαφοροποίησης καί παρουσιάζει μερικά νέα συστήματα, παραθέτοντας συγχρόνως τά προτερήματα καί τά μειονεκτήματα τοῦ καθενός.

Στό κείμενο γίνονται πολύ συχνά ἀναφορές στό ἐκπαιδευτικό σύστημα τῆς Δ. Γερμανίας. Γιά τό λόγο αὐτό νομίζουμε ὅτι εἶναι χρήσιμο νά παρουσιάσουμε πολύ σύντομα ἐδῶ τή δομή τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ αὐτοῦ συστήματος καί τούς κύριους τύπους σχολείων, ὥστε νά διευκολυνθεῖ ὁ Ἕλληνας ἀναγνώστης κατά τή μελέτη τοῦ βιβλίου.

Πρωτοβάθμια ἐκπαίδευση: Εἶναι τό Βασικό Σχολεῖο («Grundschule»). Σ' αὐτό εἰσάγονται ὅλα τά παιδιά πού ἔχουν συμπληρώσει τό 6ο ἔτος τῆς ἡλικίας τους. Περιέχει τίς τάξεις ἀπό τήν 1η μέχρι τήν 4η (σέ μερικά κρατίδια μέχρι τήν 6η τάξη).

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: αποτελείται από 2 κύκλους σπουδών. Ο πρώτος κύκλος περιέχει τρεις τύπους σχολείων: τό *Κύριο Σχολείο* («Hauptschule»), τό *Πρακτικό Σχολείο* («Realschule») και τό *Γυμνάσιο* («Gymnasium»). *Κύριο Σχολείο:* Τάξεις 5η ως 9η (ή 10η), *Πρακτικό Σχολείο:* Τάξεις 5η ως 10η. Τό *Γυμνάσιο* είναι τό μόνο δευτεροβάθμιο Σχολείο πού περιέχει και τούς δύο κύκλους τής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή τίς τάξεις από τήν 5η μέχρι και τή 13η. Έκτός από τό *Γυμνάσιο*, ό δεύτερος κύκλος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβάνει: τό *Έπαγγελματικό Σχολείο του δισαδικού συστήματος* («Berufsschule»: θεωρητική κατάρτιση στό σχολείο και πρακτική άσκηση σέ επαγγελματική σχέση εργασίας) και τό *Έπαγγελματικό Σχολείο πλήρους φοίτησης* («Berufsfachschule»): (θεωρητική κατάρτιση και πρακτική άσκηση μέσα στό σχολείο).

Η υποχρεωτική φοίτηση στή Γενική Έκπαίδευση διαρκεί 9 χρόνια και σέ όρισμένα κρατίδια 10 χρόνια.

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: τήν αποτελούν Ανώτερες και Ανώτατες Σχολές, τά Πανεπιστήμια και οι Σχολές Μουσικής και Καλών Τεχνών. Οι τελειόφοιτοι του *Γυμνασίου* παίρνουν μέρος στις άπολυτήριες έξετάσεις και άποκτούν τό δίπλωμα (Abitur), πού τούς έπιτρέπει νά έγγραφούν σέ κάποια πανεπιστημιακή σχολή.

Παράλληλα μέ τούς τρεις τύπους δευτεροβάθμιων σχολείων του πρώτου κύκλου, λειτουργεί στή Δ. Γερμανία τά τελευταία χρόνια και τό *Ενιαίο Σχολείο* («Gesamtschule»), πού περιέχει και τούς τρεις τύπους (άπό τήν 5η ως τήν 10η τάξη). Τό *Ενιαίο Σχολείο* έγινε κυρίως γιά νά άποφεύγεται ή τόσο καθοριστική γιά τό μέλλον των παιδιών έπιλογή τύπου σχολείου, σέ πολύ μικρή ηλικία, και νά πραγματώνεται σέ μεγαλύτερο βαθμό κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαιδευτική ισότητα.

Η βαθμολογική κλίμακα στήν εκπαίδευση τής Δ. Γερμανίας αποτελείται από 6 βαθμίδες, όπου 1 είναι τό άριστα, 3-4 είναι ή βάση και 6 ό χειρότερος βαθμός.

Στό κείμενο τής έλληνικής μετάφρασης οι παραπομπές του συγγραφέα σημειώνονται μέ αριθμούς (1,2 κ.λ.π.) και υπάρχουν

στό κάτω μέρος κάθε σελίδας. Οπου, μέσα στο κείμενο, γίνεται αναφορά στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, υπάρχει άστερίσκος (*), πού παραπέμπει στον πρόλογο του μεταφραστή για καλύτερη κατατόπιση του αναγνώστη.

Τελειώνοντας τον πρόλογο, θά ήταν παράλειψη νά μήν τονίσω πόσο πολύ μέ βοήθησαν νά τελειώσω τή μετάφραση αυτού του βιβλίου οί πολύτιμες παρατηρήσεις, οί διορθώσεις καί γενικά ή συμπαράσταση πού μου προσέφερε ό Καθηγητής τής Παιδαγωγικής κ. Π. Ξωχέλλης. Από τή θέση αυτή τόν εύχαριστώ θερμά.

Θεσ/νίκη, Μάρτιος 1982.

Πρόλογος του συγγραφέα

Κάθε χρόνο εκατοντάδες παιδιά τελειώνοντας τό Βασικό Σχολείο*, αντιμετώπιζουν τό πρόβλημα, σέ ποιό τύπο σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει νά προχωρήσουν. Έπειδή μόνον ένας μικρός αριθμός απ' αυτά κατοικεί σέ περιοχή όπου υπάρχει Ένιαίο Σχολείο, τα περισσότερα πρέπει νά διαλέξουν ανάμεσα σέ Κύριο Σχολείο, Πρακτικό Σχολείο καί Γυμνάσιο*. Η όμαδοποίηση τών μαθητών σ' αυτούς τούς τρεις τύπους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πού στηρίζεται στή σχολική επίδοση, άποτελεί, έξαιτίας τής σημασίας της γιά τήν υπόλοιπη ζωή του καθενός, τό σπουδαιότερο σέ συνέπειες καί ταυτόχρονα τό συχνότερο παράδειγμα σχολικής διαφοροποίησης.

Τό χωρισμένο σέ τρεις τύπους σχολικό σύστημα έξακολουθεί νά διατηρεί τήν κυρίαρχη θέση του στό εκπαιδευτικό μας σύστημα*. Παρ' όλα αυτά, έχει άτονήσει κάπως ή έντονη καί ένδιαφέρουσα συζήτηση τών προηγούμενων έτών πάνω στήν προβληματική αυτού του συστήματος καί στά πιθανά, απ' τήν άλλη μεριά, προτερήματα του Ένιαίου Σχολείου. Έτσι, σήμερα παρατηρήσεις σχετικά μέ τά σφάλματα έπιλογής γιά τό Γυμνάσιο, τή διάκριση σέ όρισμένες κοινωνικές τάξεις κατά τήν έπιλογή ενός τύπου δευτεροβάθμιου σχολείου καί κατά τήν παρατέρα σχολική σταδιοδρομία, ή σχετικά μέ τήν καλύτερη επίδοση όμοιογενών ομάδων, μοιάζουν σχεδόν σάν άναμνήσεις μιās ιστορικής συζήτησης. Σίγουρα, τό Ένιαίο Σχολείο έχει έδω καί πολύν καιρό ξεπεράσει τό στάδιο του πειραματισμού καί διευρύνεται σέ μερικές όμοσπονδιακές πολιτείες* μέ έκπληκτική ταχύτητα-πώς λοιπόν νά μήν αλλάξει μορφή καί νά μήν άτονήσει

* Έδω ό συγγραφέας έννοεί τήν Όμοσπονδιακή Δημοκρατία τής Γερμανίας

καί ἡ συζήτηση γιά τό παραδοσιακό καί τό νέο σύστημα δευτεροβάθμιας ἐκπαίδευσης;

Αλλά μόνον ὅταν ξεκινήσει κανεῖς ἀπό τήν προϋπόθεση ὅτι τό Ἐνιαῖο Σχολεῖο θά ἔπρεπε νά γίνεи κανόνας, τότε διαπιστώνει ὅτι δέν ἔχουν ξεπεραστεῖ, ἀλλά παραμένουν σημαντικά τά ἐπιχειρήματα πού προβάλλονται ἐναντίον τοῦ χωρισμένου στά τρία ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος. Ἀντίθετα: ὑπάρχουν σαφεῖς ἐνδείξεις ὅτι ἡ ἐπίλογή γίνεται σύμφωνα μέ τήν «ικανότητα καί τήν ἐπίδοση», μαζί μέ ὅλα τά πολύ γνωστά ἐπακόλουθα της, καί στό πλαίσιο τοῦ Ἐνιαίου Σχολείου. Ἔτσι εἶναι λιγότερο φανερό καί πολύ δυσκολότερα προσιτή στή δημόσια κριτική. Οἱ μαθητές μάλιστα διαφοροποιοῦνται μέ κριτήριο τήν ἐπίδοση πολύ πιά αὐστηρά ἀπ' ὅ,τι στή χωρισμένη στά τρία δευτεροβάθμια ἐκπαίδευση.

Ἐνα παράδειγμα ἴσως ἀποδείξει αὐτή τήν ἐκδοχή. Στή 1.4.1973 δημοσιεύτηκαν στό Βερολίνο-καί χαιρετίστηκαν ἀπό τόν τύπο σάν ἕνα μοντέλο πού ἐδῶ καί πολύν καιρό περιμέναν καί τά ἄλλα ὁμοσπονδιακά κράτη-ὀδηγίες ἐφαρμογῆς γιά τή βαθμολογία, τόν προβιβασμό ἀπό τάξη σέ τάξη καί τίς ἀπολυτήριες ἐξετάσεις στό Ἐνιαῖο Σχολεῖο γιά τίς τάξεις 7η-10η*. Αὐτές οἱ ὀδηγίες εἶχαν σάν προϋπόθεση ἕνα συγκεκριμένο μοντέλο διαφοροποίησης γιά τή διδασκαλία σέ ὀμάδες ἐπίδοσης στό μάθημα τῶν Γερμανικῶν, τῶν Μαθηματικῶν, στήν πρώτη ξένη γλώσσα καί, ἂν χρειάζεται, καί στή Φυσική: αὐτό εἶναι τό λεγόμενο «μοντέλο FEGA». F ἐδῶ σημαίνει «Fortgeschrittenenkurs (= προχωρημένος κύκλος μαθημάτων)· E: Erweiterungskurs» (= διευρυμένος κύκλος μαθημάτων)· G: Grundkurs (= βασικός κύκλος μαθημάτων)· A: Anschlusskurs (= κύκλος μαθημάτων προσαρμογῆς. Οἱ βαθμοί μέ τούς ὁποίους ἀξιολογοῦνται οἱ ἐπιδόσεις σ' αὐτά τά μαθήματα διατηροῦν, ὅπως δείχνει τό σχῆμα, μιά στενή σχέση μεταξύ τους: ἐπιπλέον, ὑπάρχει ἕνας συγκεντρωτικός βαθμός (I: Integrationsnote), ὁ ὁποῖος περιλαμβάνει ὅλες τίς βαθμίδες ἐπίδοσης*.

Βλ. στόν πρόλογο τοῦ μετ. τό ἐκπαιδευτικό σύστημα τῆς Γερμανίας καί τήν κλίμακα βαθμολογίας τῶν μαθητῶν

F	E	G	A	I
1				1
2	1			1,6
3	2			2,1
4	3	1		2,7
5	4	2	1	3,2
6	5	3	2	3,8
	6	4	3	4,3
		5	4	4,9
		6	5	5,4
			6	6

Μαθητές με βαθμό FEQA 1 και 2 και 5-6 πρέπει στη μέση της χρονιάς να αλλάξουν βαθμίδα προς τα επάνω ή προς τα κάτω αντίστοιχα.

“Αν εξαιρέσει κανείς τη σημαντική προβληματική ενός τέτοιου συστήματος βαθμολογίας-και άλλου θα γίνει περισσότερο λόγος γι’ αυτό-θα αντιληφθεί καθαρά με την πρώτη ματιά ότι το μοντέλο διαφοροποίησης, πού βασίζεται στο σύστημα της βαθμολογίας, έχει για εκπαιδευτικούς και μαθητές σοβαρές συνέπειες. Έτσι, για παράδειγμα, η όμαλη κατανομή βαθμών πού σαφώς έμπεριέχεται στο σύστημα αυτό, αναγκάζει τον εκπαιδευτικό να προβαίνει σε διαρκείς συγκρίσεις και διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές. Μιά τέτοια κατανομή όμως χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι οι άκραιες τιμές εμφανίζονται σπάνια, ενώ οι μεσαίες πολύ συχνά. Η όμαλη κατανομή οδηγεί λοιπόν αναγκαστικά στο πλαστό συμπέρασμα ότι υπάρχει μόνο ένας πολύ μικρός αριθμός από «καλούς» και «κακούς» μαθητές, και ότι ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να ρυθμίσει τη διδασκαλία του έτσι, ώστε η πλειοψηφία των μαθητών να καλύψει τους περισσότερους από τους στόχους μάθησης. Αντίθετα: αν κάτι τέτοιο συνέβαινε, τό τέστ θά αποδεικνυόταν ακατάλληλο, γιατί δεν θά έκανε σαφή τη διάκριση ανάμεσα στους μαθητές, ή όποια είναι τό κύριο στοιχείο του μοντέλου. Για τούς μαθητές αυτό σημαίνει ότι θά άντιστρατεύονταν τά ίδια τους τά ενδιαφέροντα, αν βοηθοΰσαν τούς συμμαθητές τους: επειδή μόνο μία μειοψηφία μαθητών από κάθε

ομάδα μάθησης μπορεί να πάρει καλούς βαθμούς, τα παιδιά θέτουν σέ κίνδυνο τήν ἴδια τους τήν εξέλιξη, ἂν ἐπιδείξουν ἀνεῦμα συνεργασίας.

Πέρα ἀπ' αὐτό, οἱ συχνές εὐκαιρίες γιά ἄνοδο ἢ κάθοδο στίς διάφορες βαθμίδες, αὐξάνουν τήν πίεση γιά καλή ἐπίδοση καί τή σημασία κάθε δοκιμασίας τῆς ἐπίδοσης. Ἡ ἔνταξη σέ κάποιο κύκλο μαθημάτων δηλαδή ἀσκεῖ σημαντική ἐπίδραση στήν ἐπίτευξη τοῦ τελικοῦ στόχου. Ἀπό τήν ἄλλη μεριά, οἱ δυσκολίες στό νά ἀνέβει κάποιος μαθητής σέ ὑψηλότερη βαθμίδα ἐπίδοσης αὐξάνουν διαρκῶς, γιὰτί ὅσο περισσότερο χρονικό διάστημα παραμένει κανεῖς σέ ἓνα συγκεκριμένο κύκλο μαθημάτων τόσο περισσότερη διδακτέα ὕλη πρέπει νά κάνει κτῆμα του.

Μ ἓνα τέτοιο μοντέλο διαφοροποίησης καί βαθμολογίας ἓνας μεγάλος ἀριθμός μαθητῶν ἀξιολογεῖται ὑποχρεωτικά μέ βαθμούς κάτω ἀπ' τή βάση. Εἶναι ὅμως γνωστό ἀπό εὐρήματα ἐρευνῶν ὅτι εἶναι πάντα οἱ ἴδιοι μαθητές πού βαθμολογοῦνται κατ' αὐτόν τόν τρόπο καί ὅτι ἡ ἀπογοήτευση πού προξενοῦν οἱ διαρκεῖς ἀποτυχίες τους ἔχει καταστρεπτικά ἀποτελέσματα στά κίνητρα γιά παραπέρα μάθηση.

Ἡ διαφοροποίηση ὅμως καί ἡ βαθμολογία, μέ στόχο τή διάκριση τῶν μαθητῶν, ὅπως ἐμφανίζονται στό σύστημα FEGA ἢ σέ ἄλλες ὅμοιες τάσεις, δέν ἀποτελεῖ ὑποχρεωτική εξέλιξη τοῦ παραδοσιακοῦ συστήματος ἐπιλογῆς στή σχολική τάξη. Ἀντίθετα, κατὰ τά τελευταῖα χρόνια ἔτυχε πολύ μεγάλης προσοχῆς ἓνα μοντέλο σχολικῆς μάθησης (πού ὑπέστη μάλιστα καί δοκιμή στήν πράξη), τό ὅποιο διαμορφώθηκε ὑπό τήν ἐπίδραση τῶν νεότερων ψυχολογικῶν ἐρευνῶν (Caroll 1973), καί πού εἶναι κατάλληλο νά ἀποκλείσει σοβαρά μειονεκτήματα τῶν τρόπων διαφοροποίησης καί ἀξιολόγησης πού χρησιμοποιοῦμε ἐμεῖς*. Εἶναι τό μοντέλο τῆς «προσανατολισμένης στήν ἐπίτευξη ἀπό ὄλους τοῦς μαθητές τῶν στόχων μάθησης» (Mastery Learning. Bloom 1973), ἡ βασική ἀρχή τοῦ ὁποίου συνίσταται στό ὅτι ὁ μαθητής πρέπει νά φτάσει πρῶτα στήν ἐπιτυχία, δηλαδή νά

καλύπτει ένα στόχο μάθησης, πριν στραφεί σε νέα αντικείμενα μάθησης. Μπροστά σ' ένα τέτοιο σχέδιο οι παραδοσιακοί τρόποι ομαδοποίησης και αξιολόγησης αποδεικνύονται ανεπαρκείς, ως προς τό να πετύχουν τόν ίδιο τους τό στόχο, δηλαδή τήν αύξηση τής επίδοσης.

Τά επιχειρήματα άπ τή συζήτηση για τό Ενιαίο Σχολείο σε σύγκριση μέ τό χωρισμένο στά τρία σχολικό σύστημα στή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, άποχτούν πάλι επικαιρότητα μέ τήν επανεκτίμηση του συστήματος διαφοροποίησης και βαθμολογίας-τό σύστημα FEGA είναι μόνο ένα παράδειγμα για παρόμοιες διευθετήσεις-. Γιατί, κι έδω άκόμη πρέπει νά τεθει τό έρώτημα, αν παρουσιάζουν πλεονεκτήματα οι όμοιογενείς ομάδες επίδοσης, πρέπει νά δοκιμασθεί ή σταθερότητα του χαρακτηριστικού γνωρίσματος, σύμφωνα μέ τό όποιο θά γίνει ή ομαδοποίηση, πρέπει νά έρευνηθεί ή ακρίβεια τών μεθόδων, νά παρατηρηθούν οι έπιδράσεις τής ομαδοποίησης σε γνωστικά και μή γνωστικά χαρακτηριστικά τών μαθητών, κι άκόμη νά δοθει προσοχή στην άντιπροσώπηση τών κοινωνικών στρωμάτων μέσα στις ομάδες επίδοσης. Κι αυτά είναι μόνο μερικά άπό τά ήδη γνωστά επιχειρήματα πού άπορρέουν άπό τή συζήτηση για τή σχολική διαφοροποίηση. Διότι ή διαφοροποίηση μέ κριτήριο τήν επίδοση μέσα στό Ένιαίο Σχολείο δέν διαφέρει στην πραγματικότητα άπό τό χωρισμό τών μαθητών στους τρεις τύπους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (πρβλ. κεφ. 3.1). Έγάρχει μάλιστα ό φόβος ότι ή τωρινή αύστηρή έφαρμογή τής ομαδοποίησης πού έπικρατεί στό Ένιαίο Σχολείο, εξαιτίας τών μειονεκτημάτων πού είναι συνδεδεμένα μαζί της, εκμηδενίζει τις εύκαιρίες πού θά έπρεπε νά έχουν όλοι οι μαθητές,για τις όποιες καθιερώθηκε τό Ένιαίο Σχολείο.

Στό βιβλίο αυτό γίνεται ή άπόπειρα νά αναπτυχτεί και νά προωθηθεί ή συζήτηση πάνω στα προβλήματα τής σχολικής διαφοροποίησης, και ιδιαίτερα τής διαφοροποίησης μέ κριτήριο τήν επίδοση. Μετά τήν έρμηνεία μερικών βασικών έννοιών, έξετάζονται στό 2ο μέρος του βιβλίου τά σπουδαιότερα επιχειρήματα υπέρ ή κατά τής ομαδοποίησης μέ κριτήριο τή σχολική επίδοση, τά όποια θά αναλυθούν και θά αξιολογηθούν κάτω άπό τό

πρίσμα τῶν νεότερων ἐρευνῶν. Στό 3ο μέρος τοῦ βιβλίου παρουσιάζονται ἀπόψεις-μέ ἀναφορά στό περιεχόμενο τοῦ 2ου μέρους-μέ τή βοήθεια τῶν ὁποίων μποροῦν νά ἀποφευχτοῦν, ἢ μᾶλλον νά ἀμβλυθοῦν, συγκεκριμένα μειονεκτήματα τῆς παραδοσιακῆς διαφοροποίησης μέ κριτήριο τήν ἐπίδοση. Στή συνέχεια παρουσιάζονται καί ἀξιολογοῦνται ὡς πρός τίς δυνατότητες καί τά ὄριά τους μερικά διαφορετικά μοντέλα ὁμαδοποίησης καί ὀργάνωσης τῆς διδασκαλίας, πού θά χρησιμεύσουν ὡς παραδείγματα γιά τό φάσμα τῶν πιθανῶν καί ἐφικτῶν ἐναλλακτικῶν λύσεων. Στό τελευταῖο μέρος τοῦ βιβλίου ἀποδεικνύεται ὅτι οἱ ἐπιλογές γιά τήν ὀργάνωση τῆς διδασκαλίας πρέπει νά ἐνταχτοῦν σέ μιά γενικότερη θεώρηση γιά ἄλλες μεταβλητές τῆς σχολικῆς διαδικασίας, σέ σχέση μέ τό πρόγραμμα διδασκαλίας.

Τά νέα μοντέλα διαφοροποίησης, πού παραθέτονται στό 3ο μέρος, δέν ἀντιπροσωπεύουν τό πλῆθος τῶν τρόπων διαφοροποίησης πού ἐφαρμόζονται στήν πράξη στή Δ. Γερμανία καί στό ἐξωτερικό, ἀλλά δίνουν ποικίλες ἀπαντήσεις στά προβλήματα πού παρουσιάζονται στό 2ο μέρος. Κάθε ἓνα ἀπ' αὐτά τά μοντέλα εἶναι κατάλληλο νά ἀντιμετωπίσει σημαντικές ἐλλείψεις τῆς παραδοσιακῆς διαφοροποίησης μέ κριτήριο τήν ἐπίδοση. Φυσικά σέ πολύ διαφορετικό βαθμό: ἔτσι «ἡ προγραμματισμένη διδασκαλία» παρουσιάζει μόνο μερικά πλεονεκτήματα τά ὁποῖα συνοψίζονται κυρίως στό ὅτι λαμβάνει ὑπόψη τῆς τῆ διαφορετικῆς ταχύτητας μάθησης τοῦ καθενός, ἐνῶ ἀπ' τήν ἄλλη μεριά προσθέτει συγχρόνως καινούργια προβλήματα. Ἡ «διδακτική διαφοροποίηση» ἀρχίζει μέ τό πρόβλημα τοῦ περιεχομένου διδασκαλίας κατά μαθήματα πού προσφέρονται καί στίς ὑπόλοιπες ὁμοιογενεῖς ὁμάδες μάθησης. Ἀπαιτοῦνται πάντως προηγουμένως σημαντικές ἐρευνες, γιά νά γίνει δυνατή ἡ διαφοροποίηση σύμφωνα μέ τίς διαστάσεις ἐπίδοσης σέ ἐπιμέρους μαθήματα. Τέλος τό μοντέλο τῆς «εὐκαμπτης ὀργάνωσης τῆς διδασκαλίας» θά πρέπει νά θεωρηθεῖ ὡς ἡ καλύτερη καί συνεπέστερη διάδοχος κατάσταση γιά τήν παραδοσιακή διαφοροποίηση μέ κριτήριο τήν ἐπίδοση, ἐπειδή ἀποτελεῖ τό πιό περιεκτικό σύστημα καί ἀπαιτεῖ τούς λιγότερους τεχνικούς χειρισμούς (ὅπως π.χ. πολύπλοκες διαγνώ-

στικές μεθόδους) και έπειδή προσφέρει σημαντικές δυνατότητες στους μαθητές να ρυθμίσουν μόνοι τους την πορεία της διαδικασίας διδασκαλίας.

Τό μοντέλο πού ανέφερα τελευταίο τό περιγράφω έδώ μέ τή βοήθεια ενός παραδείγματος από την άγγλική πρωτοβάθμια έκπαιδευση. Δέν είναι σύμπτωση ότι σ' αυτά τά σχολεία πραγματοποιήθηκε τά τελευταία χρόνια μιά πολύ σημαντική και ταυτόχρονα άνώδυνη μεταρρύθμιση, ή όποία στό μεταξύ έπεκτάθηκε σ' όλα τά σχολεία και άλλαξε ριζικά τή σχολική ζωή. Ίδιαίτερα άξιοπρόσεκτες είναι οι παραλλαγές του μοντέλου, πού ικανοποιούν όχι μόνο τις άπαιτήσεις και τις δυνατότητες μεμονωμένων σχολείων, αλλά και τά ενδιαφέροντα και τις άρμοδιότητες του κάθε εκπαιδευτικού. Από την πορεία αυτής τής μεταρρύθμισης μπορεί να διδαχτεί κανείς ότι, αν ό εκπαιδευτικός κρατήσει μιά περίπου πειραματική στάση, μπορεί, έφόσον γνωρίζει τά συγκεκριμένα μειονεκτήματα του παραδοσιακού τρόπου διαφοροποίησης κι άφου μελετήσει λίγα βασικά πράγματα για την όργάνωση τής διδασκαλίας, να έπιφέρει σπουδαίες βελτιώσεις στη σχολική μάθηση, χωρίς να προηγηθούν άλλες στη σχολική νομοθεσία.

Τό βιβλίο αυτό δέν δίνει άμεσα έφαρμοσίμες συνταγές. Ό λόγος δέν είναι μόνον ότι τά μοντέλα πού περιγράφονται στό 3ο μέρος αναφέρονται στην άνάλυση και την κριτική τής παραδοσιακής διαφοροποίησης τής έπίδοσης, δηλαδή στό 2ο μέρος του βιβλίου. Πολύ περισσότερο, ή άναδιοργάνωση τής διδασκαλίας-ή όποία βέβαια δέν έπιτρέπεται να περιοριστεί στό όργανωτικό σχήμα μόνο-μπορεί ίσως να έχει έπιτυχία μέ τή μίμηση ενός έτοιμου συστήματος στην περίπτωση «τεχνολογικών» μοντέλων, όπως ή προγραμματισμένη διδασκαλία, όχι όμως και στην περίπτωση τής «εύκαμπτης όργάνωσης τής διδασκαλίας». Διότι ό κάθε εκπαιδευτικός χωριστά (ή και μιά ομάδα εκπαιδευτικών) έχει ύποχρέωση να ρυθμίσει την όργάνωση του μαθήματος σύμφωνα μέ τις προηγούμενες έπιλογές στό πρόγραμμα διδασκαλίας, ανάλογα μέ τις άπαιτήσεις και τις δυνατότητες των μαθητών και του σχολείου, δοκιμάζοντας και αξιολογώντας. Πρέπει δηλαδή,

μέ άλλα λόγια, νά εἶναι καί ὁ ἴδιος εὐκαμπτος. Ἡ ὠφέλεια πάντως πού προσφέρει τό βιβλίο βρίσκεται στό ὅτι κάνει φανερές τίς ἀρνητικές ἐπιπτώσεις τοῦ παραδοσιακοῦ τρόπου διαφοροποίησης καί δίνει ἐρεθίσματα, παρουσιάζοντας τά προτερήματα ἐναλλακτικῶν μοντέλων γιά τήν ὀργάνωση τῆς διδασκαλίας.

1. Εισαγωγή – Ορολογία

Τά προβλήματα οργάνωσης τής διδασκαλίας είναι τόσο παλιά, όσο και τό ίδιο τό σχολείο. Ἀπό τότε πού δέν ὑπάρχει πιά ξεχωριστός δάσκαλος γιά τό κάθε παιδί πού θά ἴπρεπε ἢ θά ἴθελε νά μάθει κάτι, ἀπό τότε δηλαδή πού μαθητές συγκροτοῦν ομάδες μέ στόχο τή διδασκαλία καί τήν ἀγωγή, ἀναπτύχτηκαν πολυάριθμοι τρόποι διαφοροποίησης καί οργάνωσης τής διδασκαλίας, γιά τίς ὁποῖες οἱ ὑποστηρικτές τους ἐπέμεναν ὅτι, κάτω ἀπό τίς δεδομένες συνθήκες, ἦταν οἱ πιά κατάλληλες ἀπ' ὅ,τι ἄλλες γιά τήν ἐπίτευξη τῶν σκοπῶν πού ἐπεδίωκε τό σχολείο, δηλαδή τή μάθηση καί τή μόρφωση.

Ἄς ἐξετάσουμε μερικά παραδείγματα τρόπων διαφοροποίησης τοῦ δικοῦ μας ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος*, τούς ὁποῖους ὑφίσταται τό παιδί κατά τά 8 πρῶτα χρόνια τοῦ σχολείου. Στήν ἀρχή ὑπάρχει μιά σειρά ἀπό σχετικά ἀδρά καί εὐκόλα ἀντιληπτά χαρακτηριστικά ἢ «κριτήρια διαφοροποίησης», σύμφωνα μέ τά ὁποῖα γίνεται ἡ ὁμαδοποίηση:

- ἡ ἡλικία τοῦ παιδιοῦ, πού καθορίζει τό χρόνο εἰσαγωγῆς του στό σχολείο καί, ὡς ἓνα σημεῖο, τή σχολική τάξη στήν ὁποῖα ἀνήκει.
- τό φύλο, ἐφόσον στήν ἔδρα τοῦ σχολείου, ἐκτός ἀπό μεικτά σχολεῖα, ὑπάρχουν καί ἀμιγή σχολεῖα γιά ἀγόρια καί κορίτσια.
- τό θρησκεῦμα στό ὁποῖο ἀνήκει, σύμφωνα μέ τό ὁποῖο, ἐκτός ἀπό τά σχολεῖα θρησκευτικῶν δογμάτων, θά γίνει, κατά περίπτωση, ἡ κατάταξη τῶν παιδιῶν σέ διαφορετικές τάξεις μέσα στό ἴδιο σχολεῖο.

Κριτήρια διαφοροποίησης ὅπως ἡ ἡλικία, τό φύλο, τό

* Ἐνωεῖ ἐδῶ τήν Ὁμοσπονδιακή Δημοκρατία τής Γερμανίας

θρήσκευμα, χαρακτηρίζονται από τό γεγονόςός ότι αναγνωρίζονται εύκολα καί μπορούύν νά καθοριστούν χωρίς λάθος. Αυτό συμβαίνει σέ πολύ μικρότερο βαθμό γιά άλλα γνωρίσματα, σύμφωνα μέ τά όποία γίνεται ή όμαδοποίηση τών μαθητών στό έκπαιδευτικό μας σύστημα, καί τέτοια, γιά παράδειγμα, είναι ή επίδοση στό σχολείο, τό ταλέντο, τά ένδιαφέροντα, οί κλίσεις.

Ή σχολική επίδοση είναι στό δικό μας έκπαιδευτικό σύστημα τό κατεξοχήν κριτήριο διαφοροποίησης. Γιά παράδειγμα, καθορίζει σέ μεγάλο βαθμό τή σύνθεση τών έτησίων τάξεων. Πάνω σ' αυτή τή βάση στηρίζεται επίσης ή ένταξη τών μαθητών στό Γυμνάσιο*, Πρακτικό Σχολείο*, Κύριο Σχολείο*, ή, κυρίως στό Ένιαίο Σχολείο*, ή κατάταξη σέ όμάδες επίδοσης· ή μετρημένη επίδοση καί ό προικισμός καθορίζουν τή σχολική ώριμότητα τοϋ παιδιού· ή είσοδος τοϋ παιδιού σ' ένα «Ειδικό Σχολείο» έξαρτάται κατά πολύ από τήν επίδοση καί τόν προικισμό του (άν έξαιρέσει κανεις τά σχολεία γιά άνάπηρους, π.χ. τή Σχολή Κωφαλάλων)· τέλος ή επίδοση στό άπολυτήριο είναι τό βασικό κριτήριο γιά τήν είσαγωγή σέ μεγάλο άριθμό πανεπιστημιακών σχολών.

Οί κλίσεις καί τά ένδιαφέροντα τοϋ παιδιού άποκτοϋν σημασία όποτε πρόκειται, συγχρόνως μέ τήν έκλογή επαγγέλματος, νά ληφθεϊ άπόφαση γιά τήν έκλογή συγκεκριμένου τύπου σχολείου ή κατεύθυνσης μέσα σ' έναν τύπο σχολείου. Ή ακόμη καί ή έκλογή όρισμένων κατ' έκλογήν μαθημάτων θά πρέπει συχνά νά άποδίδεται στήν προτίμηση τών μαθητών.

Όμαδοποίηση τελικά γίνεται καί σύμφωνα μέ τήν καλή διαγωγή τών μαθητών στό μάθημα, όποτε ιδιαίτερα ένοχλητικοί μαθητές συγκεντρώνονται σέ ιδιαίτερες τάξεις (π.χ. οί «τάξεις παρατήρησης» τοϋ Βερολίνου). Ή επίδοση τών μαθητών αυτών δέν παίζει κανένα ρόλο κατά τήν ένταξη. Παρ' όλα αυτά ύπάρχει μία φανερή σχέση άνάμεσα στήν άποκλίνουσα συμπεριφορά καί τή σχολική επίδοση.

Τά παραδείγματα αυτά δείχνουν μερικούς συνηθισμένους

* Πρόλογος μεταφραστή, τό έκπαιδευτικό σύστημα τής Δ. Γερμανίας

τρόπους διαφοροποίησης και, συγχρόνως, τὰ κριτήρια πού αὐτοὶ προϋποθέτουν. Τό κοινό σ' αὐτές τίς μορφές διαφοροποίησης εἶναι ὅτι οἱ μαθητές ἐντάσσονται σέ ὁμάδες, πού διδάσκονται χωριστά ἢ μιά ἀπ' τήν ἄλλη: πρόκειται δηλαδή γιά τρόπους τῆς λεγόμενης «ἐξωτερικῆς διαφοροποίησης» πού ἐφαρμόζεται ἀνάμεσα σέ σχολεῖα (διασχολικά), εἴτε ἀνάμεσα σέ τάξεις στό ἴδιο σχολεῖο (ἐνδοσχολικά).

Στά λίγα παραδείγματα πού προηγήθηκαν, μπορούμε νά διακρίνουμε δύο ἰδιαίτερα χαρακτηριστικά:

Πρῶτα ὅτι ἡ ὁμαδοποίηση δέν γίνεται συχνά μέ ἓνα μόνο, ἀλλά μέ πολλά κριτήρια πού ἐπικαλύπτονται, ἀλλά καί πού, πολλές φορές, μπορεῖ νά βρίσκονται σέ ἀντίφαση μεταξύ τους. Ἐάν, γιά παράδειγμα, μόνον ἡ ἡλικία ἐνός παιδιοῦ ἀποτελοῦσε κριτήριο γιά τή συμμετοχή του ἢ ὄχι στήν ὁμάδα του, τότε δέν θά συναντοῦσε κανείς στίς διάφορες τάξεις τῶν σχολείων, μετά ἀπό λίγα χρόνια Δημοτικοῦ Σχολείου, μιά σημαντική διασπορά στίς ἡλικίες τῶν μαθητῶν. Ἡ σχολική ἐπίδοση παίζει ἐδῶ ἓναν πολύ σημαντικό ρόλο, ἐφόσον οἱ ἐκπαιδευτικοὶ προσπαθοῦν, ἀφήνοντας στάσιμους τοὺς μαθητές πού μαθαίνουν ἀργά, νά διατηρήσουν ὁμοιογενές τό ἐπίπεδο ἐπίδοσης τῆς ὁμάδας. Ἡ ἡλικία τοῦ παιδιοῦ, βέβαια, πάντα θεωρεῖται σημαντική. Ἐάν θεωροῦνταν ἀμελητέα, τότε ἡ διασπορά τῆς ἐπίδοσης δέν θά ἔπρεπε νά ἦταν τόσο μεγάλη, ὅσο φαίνεται νά εἶναι π.χ. στήν 4η τάξη τοῦ Βασικοῦ Σχολείου. Ἀπό τήν ἄλλη μεριά πάλι, οὔτε ἡ ἐπίδοση ἀπό μόνη της εἶναι ἀποφασιστικό κριτήριο. Ἄλλιῶς θά συναντοῦσαμε στίς τάξεις μας πολύ μεγαλύτερη διασπορά στίς ἡλικίες.

Ἐχομε λοιπόν ἐδῶ τήν περίπτωση δύο κριτηρίων ὁμαδοποίησης πού ἀλληλοεπικαλύπτονται καί πού ἡ σημασία τοῦ καθενός πρέπει νά ἐκτιμᾶται σοβαρά, καί διαφέρει ἀπό ἐκπαιδευτικό σέ ἐκπαιδευτικό. Ὁ τρόπος διαφοροποίησης πού συναντᾶται στήν ἐτήσια τάξη ἀποτελεῖ ἓνα συμβιβασμό ἀνάμεσα στήν ὁμαδοποίηση σύμφωνα μέ τήν ἡλικία καί τήν ὁμαδοποίηση σύμφωνα μέ τή σχολική ἐπίδοση, πού συμπίπτει ἐνμέρει μόνον μέ τήν πρώτη.

Κατά δεύτερο λόγο, φαίνεται ὅτι τὰ κριτήρια ὁμαδοποίησης

μποροῦν νά εἶναι συνάρτηση καί ἄλλων γνωρισμάτων (π.χ. ἡ τάξη παρατήρησης), ἔτσι ὥστε κατά τήν ἐπιλογή τῶν μαθητῶν ἀνάλογα μέ τό κριτήριο νά ἐπιτυγχάνεται καί μιὰ ὁμαδοποίηση σύμφωνα μέ ἄλλα γνωρίσματα, εἴτε αὐτό γίνεται μέ πρόθεση, εἴτε ὄχι.

Μιλοῦμε γιά «έσωτερική διαφοροποίηση», ὅταν μέσα στό σύνολο μιᾶς τάξης ἢ μιᾶς ἄλλης ὁμάδας μαθητῶν, σχηματίζονται ὑποομάδες. Παραδείγματα βρίσκει κανεῖς στό Βασικό Σχολεῖο στή Γερμανία: οἱ μαθητές κάθονται συχνά σέ ὁμάδες τριῶν ἢ τεσσάρων μελῶν καί ἐπεξεργάζονται ἕνα θέμα, ἐτοιμάζουν μιὰ κοινή συζήτηση κτλ. Κι ἐδῶ ἀκόμη ὑπάρχουν διάφορα κριτήρια σύμφωνα μέ τά ὁποῖα γίνεται ἡ ὁμαδοποίηση. Μερικοί ἐκπαιδευτικοί ἀφήνουν τά παιδιὰ πού κάθονται δίπλα δίπλα στό θρανίο νά ἐργαστοῦν σάν ὁμάδα (κριτήριο: ἡ γειννίαση)· ἄλλοι ἐπιτρέπουν στά παιδιὰ νά φτιάξουν μόνα τους ὁμάδες (κριτήριο: κοινωνική ἔλξη)· ἄλλοι πάλι φροντίζουν συνειδητά γιά μιὰ μεγάλη ἑτερογένεια στήν ὁμάδα, προσπαθοῦν δηλαδή νά μὴν ὑπάρχουν μόνο καλοί ἢ μόνο κακοί μαθητές (κριτήριο: σχολική ἐπίδοση)· ἄλλοι ἐκπαιδευτικοί τέλος φροντίζουν νά εἶναι ἕνα τουλάχιστον παιδί σέ θέση νά καθοδηγεῖ τήν κοινή ἐργασία τῆς ὁμάδας (κριτήριο: «κοινωνική ικανότητα» ἐνός παιδιοῦ) κτλ.

Μαζί μέ τίς ἔννοιες «έσωτερική» διαφοροποίηση συναντᾶ κανεῖς συχνά τόν ὄρο «ἐξατομίκευση τῆς διδασκαλίας»: κατ' ἀρχήν θά μπορούσε νά θεωρηθεῖ ὅτι οἱ ἔννοιες «ἐξωτερική διαφοροποίηση» (διασχολική καί ἐνδοσχολική), «έσωτερική διαφοροποίηση» καί «ἐξατομίκευση» ἀναφέρονται στό κάθε φορά μικρότερο ἀριθμό μαθητῶν σέ κάθε ὁμάδα, ὅπου μέ τόν ὄρο «ἐξατομίκευση» θά ἐκφραζόταν τό ἀπαραίτητο ὄριο, τό ἄτομο. «Ἐξατομικευμένο μάθημα» μπορεῖ νά παρατηρήσει κανεῖς καί στά δικά μας σχολεῖα καμιά φορά. Π.χ. ὅταν οἱ μαθητές ἐργάζονται μέ τή βοήθεια ἐνός προγραμματισμένου βιβλίου ἢ ἐνός διδακτικοῦ προγράμματος σέ διδακτική μηχανή, καί συγχρόνως προσδιορίζουν μόνοι τους τό ρυθμό τῆς δουλειᾶς τους. Ἄλλά συχνά, μέ τόν ὄρο ἐξατομίκευση, ἐννοεῖται μόνον ὁ σκοπός γιά τόν ὁποῖο γίνεται ἡ ἐξωτερική διαφοροποίηση: νά προσαρμοστεῖ τό μάθημα ὅσο τό δυνατό περισσότερο στίς

προϋποθέσεις με τις οποίες έρχονται οι μαθητές στο σχολείο, ενώ συγχρόνως ή διδακτική ομάδα να γίνεται όμοιογενής σε σχέση με τα έκαστοτε ούσιώδη γνωρίσματα.

“Αν χρησιμοποιήσει κανείς τον όρο «έξατομίκευση» με τό γενικό νόημα πού άναφέραμε πιό πάνω, τότε όλα τά προηγούμενα παραδείγματα τής έσωτερικής και έξωτερικής διαφοροποίησης, γίνονται αυτόματα παραδείγματα γιά τήν έξατομίκευση τού μαθήματος. Έξατομίκευση με τή στενή έννοια συναντούμε σήμερα στά σχολεία μας πολύ σπάνια, και γιά μικρή μόνο διάρκεια τής διδασκαλίας.

Αφού έξετάσουμε μερικά παραδείγματα τρόπων διαφοροποίησης τού εκπαιδευτικού συστήματος, μπορούμε να δώσουμε ένα γενικό όρισμό στις έφεξης συνώνυμες έννοιες «διαφοροποίηση», «όμαδοποίηση» και «όργάνωση τής διδασκαλίας»: σημαίνουν τή διαίρεση τών μαθητών σε ομάδες όποιουδήποτε μεγέθους, σύμφωνα με ένα ή περισσότερα γνωρίσματα (κριτήρια διαφοροποίησης), με τήν προϋπόθεση ότι έτσι είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν όρισμένοι στόχοι τής μάθησης και τής άγωγής. Οι ομάδες μπορούν, ανάλογα με τά έκαστοτε χαρακτηριστικά, να είναι όμοιογενείς ή έτερογενείς. Πέρα άπ' αυτό, κάναμε τή διάκριση ανάμεσα στην έσωτερική και έξωτερική διαφοροποίηση και υιοθετήσαμε τήν έννοια «έξατομίκευση». Έξωτερική διαφοροποίηση σημαίνει ότι οι μαθητές διδάσκονται σε ομάδες χωρισμένες μεταξύ τους. Με τον όρο «έσωτερική διαφοροποίηση» έννοει κανείς μιά μορφή διαίρεσης, κατά τήν όποία οι μαθητές διδάσκονται συνήθως σε μικρότερες ομάδες, συγχρόνως όμως παραμένουν στον ίδιο χώρο όλοι μαζί. Γιά έξατομίκευση άπό δώ κι έμπρός θά μιλούμε μόνον, όταν πρόκειται γιά έναν και μοναδικό μαθητή, είτε αυτός διδάσκεται άπό έναν εκπαιδευτικό ή σύμβουλο, είτε διδάσκεται μόνος του με τή βοήθεια προγραμματισμένου ή άλλου ύλικού.

Η συχνότερη μορφή έξωτερικής διαφοροποίησης είναι τό λεγόμενο «σύστημα παραλλήλων ομάδων» (streaming) κατά τό όποιο οι μαθητές χωρίζονται σύμφωνα με τήν επίδοσή τους και έργάζονται σε ομάδες σταθερές γιά όλα τά μαθήματα. Ένα

παράδειγμα για τή μορφή του «streaming» είναι η διαίρεση τῶν Σχολείων σέ «Κύριο Σχολεῖο», «Πρακτικό Σχολεῖο», «Γυμνάσιο»*. Μιά ἐπίσης συχνή μορφή ἐξωτερικῆς διαφοροποίησης εἶναι τό «σύστημα κινητῶν ομάδων» (setting), δηλαδή ὁ χωρισμός τῶν μαθητῶν σέ ομάδες ἐπίδοσης (πού κατά περίπτωση ὀνομάζονται καί «ομάδες ἐπιπέδου»). Κι ἐδῶ τό κριτήριο διαφοροποίησης εἶναι ἡ ἐπίδοση, δημιουργοῦνται ὅμως κατά μάθημα ὁμοιογενεῖς ομάδες. "Ενας μαθητής μπορεῖ κατ' αὐτόν τόν τρόπο νά εἶναι στό καλύτερο «κούρ» γιά ἓνα μάθημα καί στό χειρότερο γιά ἓνα ἄλλο. Τό σύστημα τῶν κινητῶν ομάδων τό συναντοῦμε συχνά σέ Ἐνιαῖα Σχολεῖα καί, τώρα τελευταῖα, σέ πολλά Κύρια Σχολεῖα.

Τά παραδείγματα πού ἀναφέραμε παρουσιάζουν σημαντικούς τρόπους διαφοροποίησης πού χρησιμοποιοῦμε σήμερα. Κάνουν σαφές ὅτι ὁ ἐκπαιδευτικός καθημερινά ἔχει νά κάνει μέ μορφές διαφοροποίησης καί μέ τά ἐπακόλουθά τους, καί ὅτι τά ἐπικρατέστερα κριτήρια διαφοροποίησης σέ μᾶς ἔχουν μεγάλη σημασία γιά τήν τύχη κάθε μαθητῆ.¹ Ἀποδεικνύουν ἐπίσης τά παραδείγματα ὅτι, ἀπό τή μία μεριά, τά κριτήρια καί οἱ τρόποι διαφοροποίησης καθορίζονται σημαντικά ἀπό τούς σχολικούς καί διδακτικούς στόχους καί ἀπό τήν ἄλλη, ὅτι ἀπό τίς μορφές διαφοροποίησης πού ἐφαρμόζονται σ' ἓνα ἐκπαιδευτικό σύστημα μποροῦν νά συναχθοῦν συμπεράσματα γιά τούς στόχους πού αὐτό ἐπιδιώκει. "Ἐτσι π.χ. σ' ἓνα ἐκπαιδευτικό σύστημα στό ὁποῖο ὅλοι οἱ μαθητές κατανέμονται μέ προσοχή σέ διαφορετικοῦ τύπου δευτεροβάθμια σχολεῖα, πού διακρίνονται μεταξύ τους ὡς πρός τό ἐπίπεδο ἐπίδοσης καί τό διαφορετικό βαθμό δυσκολίας τῶν ἀντικειμένων διδασκαλίας καί ὅπου, καί σ' αὐτές τίς ἐξομοιωμένες ὡς πρός τήν ἐπίδοση ομάδες, ἐπιχειροῦνται καί ἄλλες διαιρέσεις, ἀνάλογα μέ τούς βαθμούς κατά μάθημα, τότε σ' αὐτό τό ἐκπαιδευτικό σύστημα μᾶλλον δέν ἐπιδιώκονται στόχοι, ὅπως π.χ. νά διατηρηθεῖ ἡ ἐνότητα ὡς πρός τήν κοινωνική πρόελευση τῶν παιδιῶν. Τό ἴδιο ἰσχύει ἐπίσης γιά τά Ἐνιαῖα Σχολεῖα ὅπου οἱ

* Βλ. πρόλογο μετ. γιά τό ἐκπ. σύστημα τῆς Δ. Γερμανίας

1. Πρβλ. τά παραδείγματα πῶ πάνω, σελ. 17.

μαθητές ομαδοποιούνται με αυστηρότητα ως προς τους βαθμούς και τα αποτελέσματα των tests και μετακινούνται στην υψηλότερη ή χαμηλότερη βαθμίδα, όταν η επίδοσή τους αυξάνει ή μειώνεται αντίστοιχα.

Η μελέτη αυτή διερευνά σε ποιές προϋποθέσεις βασίζονται οι σπουδαιότεροι τρόποι διαφοροποίησης που χρησιμοποιούνται σήμερα, αν εκπληρώνουν τις προσδοκίες που έχουν αποθεθεί σ' αυτές και ποιές άλλες δυνατότητες ομαδοποίησης είναι δυνατές και μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη. Μεγάλη βαρύτητα αποδίδεται στη συζήτηση για τη διαφοροποίηση ως προς την επίδοση, τό επικρατέστερο κριτήριο διαφοροποίησης στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

2. Βασικές προϋποθέσεις και έπιπτώσεις τής όμαδοποίησης μέ κριτήριο τή σχολική επί- δοση.

Ήδη μιά έπιφανειακή ματιά στίς μορφές διαφοροποίησης πού έπικρατοϋν στό εκπαιδευτικό μας σύστημα* δείχνει τήν έξαιρετική σημασία τής σχολικής επίδοσης ώς κριτηρίου διαφοροποίησης. Ή σχολική επίδοση καθορίζει αν θά προβιβαστοϋν ή όχι οι μαθητές, αν θά τοποθετηθοϋν σέ ύψηλότερη ή χαμηλότερη ομάδα επίδοσης στό Βασικό Σχολείο ή σέ δευτεροβάθμια σχολεία ή στοϋς διάφορους τύπους δευτεροβάθμιων σχολείων (Γυμνάσιο, Πρακτικό Σχολείο ή Κύριο Σχολείο). Κάθε μαθητής λοιπόν κατά τή διάρκεια τής σχολικής του ζωής ύπόκειται σ' ένα μεγάλο αριθμό έπιλογών όμαδοποίησης, πού γίνονται μέ βάση αυτό τό κριτήριο και κάθε χρόνο έπιχειροϋνται τεράστιες προσπάθειες και αναλίσκονται χρήματα και μόχθος, γιά νά κατανεμηθοϋν οι μαθητές σέ όσο τό δυνατό πιό όμοιογενείς ώς πρός τήν επίδοση ομάδες. Συγχρόνως όμως τίθεται ή έρώτηση σέ ποιές προϋποθέσεις στηρίζεται αύτή ή μορφή διαφοροποίησης, αν οι προϋποθέσεις αύτές είναι άσφαλείς και ποιά προσχεδιασμένα ή μή άποτελέσματα έχει ή διαφοροποίηση.

Ή διαφοροποίηση μέ κριτήριο τήν επίδοση έχει ώς άξίωμα και στόχο της νά άξιοποιήσει τίς άποδεδειγμένα διαφορετικές ικανότητες και προϋποθέσεις γιά μάθηση τών μαθητών, δηλαδή νά πετύχει τήν καλύτερη δυνατή εξέλιξη τοϋ καθενός, και συγχρόνως μιά συνολικά ύψηλότερη επίδοση όλων τών μαθητών.

Ής άφετηρία θεωρείται:

* Έννοείται έδω τό σύστημα τής Όμοσπ. Δημοκρατίας τής Γερμανίας

- ότι οι μαθητές διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις ικανότητες, τις προϋποθέσεις μάθησης και τις γνώσεις με τις οποίες έρχονται στο σχολείο και ότι οι διαφορές αυτές έχουν μεγάλη σημασία για τη σχολική μάθηση
- ότι οι μαθητές έχουν υψηλότερη επίδοση σε όμοιογενείς ομάδες
- ότι το κριτήριο, σύμφωνα με το οποίο γίνεται η διαφοροποίηση, μένει σταθερό για άρκετό καιρό
- ότι σε διαφορετικές προϋποθέσεις μάθησης και ικανότητες αντιστοιχούν διαφορετικό περιεχόμενο διδασκαλίας, υλικό, μέθοδοι, χωρίς τὰ όποια δέν επιτυγχάνεται ή μέγιστη δυνατή εξέλιξη του κάθε παιδιού
- ότι τό γνώρισμα, σύμφωνα με τό όποιο ομαδοποιούνται οι μαθητές μπορεί νά διαπιστωθεί με ακρίβεια, ότι δηλαδή οι μέθοδοι ένταξης τών μαθητών είναι έπαρκώς αξιόπιστες και έγκυρες, έτσι πού τὰ λάθη στην ομαδοποίησή τους νά αποτελούν εξαίρεση
- ότι πιθανά λάθη στην ομαδοποίηση είναι δυνατό νά διορθωθούν έγκαιρως, έφόσον προβλέπεται νά υπάρχει μιά άρκετά μεγάλη εύκαμψία
- ότι ή διαφοροποίηση ως προς τήν επίδοση δέν έχει καθόλου ή τουλάχιστον μόνο άσήμαντες άρνητικές έπιπτώσεις, π.χ. ότι δέν άντιστρατεύεται άλλους σκοπούς τής έκπαίδευσης.

Όταν στό έξής θά χρησιμοποιειτάν συχνά σάν παράδειγμα τό χωρισμένο σε τρείς τύπους σύστημα δευτεροβάθμιας έκπαίδευσης, για νά αποδειχτεί ή ύπαρξη ή ή έλλειψη σταθερότητας τών διαφόρων προϋποθέσεων και παραδοχών τής διαφοροποίησης ως προς τήν επίδοση, αυτό θά γίνεται για παραστατικούς λόγους: υπάρχουν όρισμένοι παράγοντες οι όποιοι, στην παραδοσιακή, σύμφωνα με τήν επίδοση, όργάνωση του έκπαιδευτικού συστήματος μπορούν νά γίνουν σαφέστεροι άπ' ό,τι π.χ. στό setting, για τό όποιο υπάρχουν λίγα πορίσματα έρευνών. Πρέπει όμως νά έχει κανείς ύπόψη του ότι αυτές οι προϋποθέσεις και παραδοχές, πού θά συζητηθούν πιό κάτω, ισχύουν βασικά για όλες τις μορφές διαφοροποίησης. Οι άντιρρήσεις, οι δυσκολίες

στή λειτουργία και οι άρνητικές έπιπτώσεις τής διασχολικής διαφοροποίησης, οι όποίες αναλύονται μία προς μία από κάτω ισχύουν επίσης για τις διάφορες μορφές διαφοροποίησης μέσα στο σχολείο.

2. 1. Διαφορές στή γνωστική ικανότητα τών μαθητών

Ό πρώτος βασικός νόμος πού διέπει τή διαφοροποίηση ως προς τήν επίδοση δέν θά έπρεπε νά άμφισβητείται από κανέναν: όλοι ξέρουμε από ποικίλες έμπειρίες πόσο διαφορετικά παιδιά τής ίδιας ηλικίας άντιλαμβάνονται, κατανοούν, σκέπτονται, λύνουν προβλήματα κτλ. Ό ψυχολογική έρευνα από τήν άρχή αυτού του αιώνα άσχολήθηκε μέ τό πρόβλημα τών άτομικών διαφορών σέ μεγάλη έκταση και έπιβεβαίωσε τις προεπιστημονικές έμπειρίες και τις καθημερινές παρατηρήσεις. Θά μπορούσε νά πει κανείς ότι τόσο από πολύπτυχες διαφορές διαπιστώνονται στις γνωστικές ικανότητες παιδιών και έφήβων όσο περισσότερο ή έρευνα άσχολείται μ' αυτά τά θέματα, και όσο άκριβέστερα είναι σέ θέση τά τέστ και τά άλλα μέσα μέτρησης νά προσδιορίσουν τις άτομικές διαφορές.

Έδώ μόνο λίγα από τά εύρήματα αυτών τών έρευνών μπορούμε νά αναφέρουμε. Καλύτερα προσφέρεται τό παράδειγμα τής νοημοσύνης, όχι γιατί ή νοημοσύνη είναι τό απόφασιτικό κριτήριο διαφοροποίησης στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, αλλά γιατί αυτό τό χαρακτηριστικό έρευνήθηκε πολύ έμπεριστατωμένα και έτσι τά διάφορα προβλήματα πού προκύπτουν μπορούν νά άποσαφηνιστούν καλύτερα.² Παλιότερες έρευνες πάνω στή νοημοσύνη τών παιδιών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι παιδιά τής ίδιας ηλικίας παρουσιάζουν άσυνήθιστα μεγάλες διαφορές. Μέχρι τά τελευταία χρόνια χρησιμοποιούσαμε τόν παραστατικό όρο Δ.Ν. (= δείκτης νοημο-

2. Και σέ έπόμενα κεφάλαια ή νοημοσύνη θά χρησιμοποιηθεί για τους ίδιους λόγους ως παράδειγμα.

σύνης) μέ τή βοήθεια τοῦ ὁποίου ἀποσαφηνίζονται καλά οἱ μετρηθεῖσες διαφορές. Αὐτός ὁ δείκτης ὑπολογίζεται ἀπό τό μέγεθος τῆς χρονολογικῆς ἡλικίας καί τῆς νοητικῆς ἡλικίας, ὅπου ἡ νοητική ἡλικία προσδιορίζεται ἀπό τόν ἀριθμό τῶν σωσῶν ἀπαντήσεων στίς ἐρωτήσεις τοῦ τέστ. Ἐν π.χ. ἓνα ὀκτάχρονο παιδί ἔλυνε τόσες ἀσκήσεις, ὅσες ἔλυνε ἓνα δεκάχρονο παιδί κατά τή στάθμιση τοῦ τέστ, τότε θεωρεῖται ὅτι ἡ νοητική ἡλικία του εἶναι 10 ἐτῶν καί ὁ Δ.Ν. του Χρ. Ηλ./Ν. Ηλ. $X100=10/8X100=$ $=125$.

Κατά τήν ἐξέταση μεγάλου ἀριθμοῦ παιδιῶν διαπιστώθηκε ὅτι στίς συνηθισμένες σχολικές τάξεις ὁ Δ.Ν. τῶν μαθητῶν κυμαίνεται ἀπό 70 ὡς 130 βαθμούς ἢ καί, καμιά φορά, ἀνάμεσα σέ ἀκόμη εὐρύτερα ὅρια. Αὐτό σημαίνει ὅτι σέ μιά σχολική τάξη μέ 10χρονα παιδιά ὑπάρχουν καί μαθητές πού ἡ ἐπίδοσή τους ἀντιστοιχεῖ στήν ἐπίδοση ἑνός κανονικοῦ 7χρονου. Οἱ διατομικές διαφορές ἐπίδοσης σ' ἓνα τέστ πού ἐλέγχει π.χ. γενικές γνώσεις, γνώσεις ἐννοιῶν, λύση ἀσυνήθιστων προβλημάτων, ἢ τήν γρήγορη σύνθεση ἑνός σχεδίου μωσαϊκοῦ σύμφωνα μέ πρότυπο, εἶναι συνεπῶς σημαντικές μέσα σέ μιά ἑτερογενή ὁμάδα μάθησης, σχηματισμένη χωρίς ἐπιλογή. Ἐρευνες πού ἔγιναν ἀργότερα διαφοροποίησαν ἀκόμη περισσότερο αὐτά τά ἀποτελέσματα. Ἀξιοσημείωτο γιά τό δικό μας θέμα εἶναι τό γεγονός ὅτι ἡ νοημοσύνη δέν θεωρεῖται μόνον ὡς γενικό χαρακτηριστικό, ἀλλά ὅτι πρόκειται γιά μιά ἐξαιρετικά πολύπλοκη ὁμάδα ἀνεξάρτητων μεταξύ τους ἱκανοτήτων. Αὐτό σημαίνει ὅτι δέν ἔχουμε μόνον μεγάλες διατομικές ἀλλά καί ἐνδοατομικές διαφορές στή νοημοσύνη. Ὁ Thurstone, π.χ., καθόρισε 7 παράγοντες νοημοσύνης, δηλαδή 7 μορφές εὐφυοῦς συμπεριφορᾶς ἀτόμων πού εἶναι ἀνεξάρτητες μεταξύ τους:

- ταχύτητα ἀντίληψης
- λογική σκέψη
- ἀντίληψη χώρου
- σχέση μέ ἀριθμούς
- μνήμη
- λεκτική κατανόηση

- ταχύτητα στην εύρεση λέξεων

Κάθε άτομο μπορεί να επιτύχει τελειώς διαφορετική επίδοση στους διαφορετικούς αυτούς παράγοντες, δηλαδή να παρουσιάσει στον παράγοντα «λεκτική κατανόηση» πολύ υψηλές τιμές, ενώ συγχρόνως στον παράγοντα «λογική σκέψη» πολύ χαμηλές.

Νεότερες έρευνες οδήγησαν σε μία ακόμη πιά προχωρημένη διαφοροποίηση τής νοημοσύνης. Έτσι ο Guilford,³στή βάση μιας έκτενους θεωρίας του για τή νοημοσύνη, προτείνει ένα μοντέλο τό όποιο καθορίζει περισσότερους άπό 120 παράγοντες άνεξάρτητους μεταξύ τους. Στο μεταξύ πολλοί άπ' αυτούς τεκμηριώθηκαν και έμπειρικά.

Στήν ίδια κατεύθυνση, αλλά όχι σε τόσο εύρύ φάσμα διασφαλισμένα, οδηγούν τά πορίσματα έρευνών για τή σχολική επίδοση. Για τό θέμα αυτό έχουμε πολλά να πούμε πιά κάτω. Έδω άρκει άπλώς να παρατηρήσουμε ότι ή συνάφεια άνάμεσα στους βαθμούς τών διαφόρων σχολικών μαθημάτων είναι κατ' άρχήν θετική, όχι όμως και πολύ υψηλή, ώστε να μπορεί να υποθέσει κανείς ότι οί μαθητές είναι σ' όλα τά μαθήματα (ή έστω σε μία υποομάδα μαθημάτων) είτε πάντα καλοί, είτε πάντα μέτριοι, είτε πάντα άδύνατοι. Αυτό τό εύρημα είναι ακόμα πιά έκπληκτικό, όταν προέρχεται άπό έρευνες μέ μαθητές πού διδάσκονται κατά κύριο λόγο υπό τήν προϋπόθεση μιας γενικά ύψηλης ή χαμηλής ικανότητας για σχολική επίδοση, όταν δηλαδή ή διδασκαλία είναι δυνατό να είχε σαν άποτέλεσμα τήν αύξηση τής συνάφειας άνάμεσα στίς επιδόσεις σε διάφορα μαθήματα.

Άποδείχτηκε έξ άλλου ότι οί διατομικές διαφορές σε έτερογενείς ομάδες είναι σημαντικές. Οί Thomas και Thomas⁴ διαπίστωσαν π.χ. ότι, στην 9η τάξη ενός άμερικανικού σχολείου, οί επιδόσεις τών μαθητών στα Μαθηματικά και τήν Άνάγνωση κυμαίνονταν περίπου άνάμεσα στίς μέτριες επιδόσεις μαθητών τής 4ης και τής 13ης τάξης. Ταυτόχρονα όμως έγινε φανερό ότι -

3. Πρβλ. εισαγωγικά π.χ. Guilford, 1967.

4. Thomas και Thomas, 1965, σελ. 30-33.

μέ απόλυτα κριτήρια- οι διαφορές μεγαλώνουν με την αύξηση της ηλικίας των μαθητών. Η καθυστέρηση ή η πρόοδος των μαθητών που μαθαίνουν άργα ή που μαθαίνουν γρήγορα έχει, στην 9η τάξη, μεγαλύτερο φάσμα απ' ότι στην 3η τάξη.

Σε πλήρη αντίστοιχία με τις έρευνες για την εξέλιξη της νοημοσύνης, ή διερεύνηση της σχολικής επίδοσης έδειξε ότι δεν υπάρχουν μόνο σημαντικές διατομικές διαφορές στις επιδόσεις στα διάφορα μαθήματα, αλλά ότι είναι δυνατό να έντοπιστούν άνεξάρτητοι μεταξύ τους τομείς επίδοσης στο ίδιο μάθημα. Κατά συνέπεια λοιπόν ο βαθμός που δίνεται σ' ένα μάθημα συμπεριλαμβάνει ένα πλήθος διαφορετικών επιδόσεων, με μεγάλη διασπορά γύρω απ' τό γενικό βαθμό. Για τό θέμα αυτό θά μιλήσουμε πιό κάτω.

Ήδη από τά λίγα άποτελέσματα έρευνών που έκτέθηκαν έδω, φαίνεται ότι τά άτομα διαφέρουν πολύ μεταξύ τους ως προς τις νοητικές τους ικανότητες. Γι' αυτό είναι φανερό άκόμη και με την πρώτη ματιά ότι δεν είναι δίκαιο να κατατάσσονται οι μαθητές σέ τάξεις με τό συνηθισμένο τρόπο και να διδάσκονται με τρόπο που δύσκολα επιτρέπει να λάβουμε υπόψη τις άτομικές διαφορές.

Όσο περισσότερα πορίσματα απ' αυτό τό έρευνητικό πεδίο γίνονται γνωστά, τόσο μεγαλύτερες και πιό πολύπτυχες ένδοατομικές και διατομικές διαφορές έμφανίζονται, άκόμη και μόνο με την εξέταση του τομέα της γνωστικής επίδοσης.⁵ Κάτω απ' αυτή πη σκοπιά, τό streaming ή άκόμη και τό setting φαίνονται σχεδόν άδικαιολόγητες μορφές διαφοροποίησης που οδηγούν πίσω σέ μία μονοδιάστατη σκέψη.

Άν είναι άποστολή του σχολείου να αναπτύξει όλες τις έμφυτες ικανότητες των μαθητών, όπως π.χ. τονίζει τό 1ο άρθρο του εκπαιδευτικού νόμου του Βερολίνου, θά περίμενε κανείς ότι ή διδασκαλία θά έπρεπε να λαμβάνει υπόψη της τις διαφορές άνάμεσα στα παιδιά και τις διαφορετικά διαμορφωμένες γνώσεις

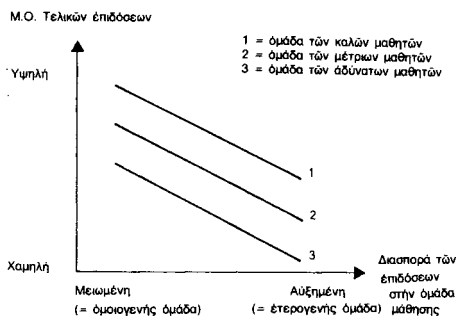
5. Πρβλ. π.χ. Tyler, 1962, όπου υπάρχουν έκτεταμένα σχετικά εύρήματα. Πρβλ. επίσης Malmquist στο έργο του Teschner, 1971b, σελ. 78 κ. έ.

καί ικανότητες κάθε παιδιού χωριστά. "Αν βέβαια επιπλέον είναι απαραίτητος ο διαφορετικός χειρισμός, δηλαδή διαφορετικές κατά περίπτωση μέθοδοι διδασκαλίας, υλικό κτλ., αυτό είναι ένα πρόβλημα που θά πρέπει νά μᾶς ἀπασχολήσει (πρβλ. κεφ. 2, 4). Έδῶ ἄς τονιστεῖ μόνο αὐτό, ὅτι δηλαδή ἀπό μόνη της ἡ κατηγοροποίηση τῶν μαθητῶν, σύμφωνα μέ τόν ἀτομικό ρυθμό ἐπίδοσης, ὀδηγεῖ σέ ραγδαία αὔξηση τῶν διατομικῶν διαφορῶν⁶.

2.2. Ἡ ἀρχή τῆς πλεονεκτικῆς ἐπίδοσης ὁμοιογενῶν ομάδων.

Ἡ διαφοροποίηση μέ κριτήριο τήν ἐπίδοση ὀδήγησε στήν ὑπόθεση ὅτι οἱ ὁμοιογενεῖς ομάδες μάθησης πετυχαίνουν ὑψηλότερη ἐπίδοση ἀπ' ὅ,τι οἱ ἑτερογενεῖς. Ἡ μεγάλη σημασία πού ἀποδίδεται ἐδῶ καί πολλά χρόνια σ' αὐτή τήν ἄποψη, εἶχε ὡς ἀποτέλεσμα νά γίνουν πλῆθος ἐμπειρικῶν ἐρευνῶν πάνω σ' αὐτό τό θέμα⁷. Μ' αὐτές τίς ἐρευνες ἐξετάστηκε ἡ πιθανή σχέση ἀνάμεσα στήν ἐπίδοση, τίς ικανότητες καί λοιπές προϋποθέσεις μάθησης ἀπ' τή μιά, καί τούς τρόπους ὀργάνωσης τῆς διδασκαλίας-κυρίως τό streaming-ἀπ' τήν ἄλλη.

"Ἐτσι, παριστάνονται γραφικά οἱ σχέσεις αὐτές, ὡς ἐξῆς:



6. Πρβλ. πιά κάτω, κεφ. 3. 3.

7 Συλλογή ἀνακοινώσεων ὑπάρχει στά δημοσιεύματα τῶν Yates, 1966 (γερμανική ἔκδοση 1972), Goldberg, Passow, Justmann, Hage, 1966. Thelen, 1967. Ekstrom, 1959. Heathers, 1969. Svensson, 1962.

Ἡ διδασκαλία σέ ὁμοιογενεῖς ομάδες, (δηλαδή σέ ομάδες ὅπου ἡ διασπορά στήν ἐπίδοση εἶναι ἀσήμαντη) ὀδηγεῖ σέ ὑψηλή τελική ἐπίδοση, ἐνῶ διδασκαλία σέ ἑτερογενεῖς ομάδες ὀδηγεῖ σέ χαμηλή τελική ἐπίδοση. Αὐτή ἡ ὑπόθεση ἰσχύει τόσο γιά τίς ομάδες τῶν καλῶν ὅσο καί γιά τίς ομάδες τῶν ἀδυνάτων ἢ τῶν μέτριων μαθητῶν. Μέ βάση αὐτή τήν ὑπόθεση, κατανέμονται οἱ μαθητές σέ πραγματικές ἢ ὑποθετικές ομάδες, (π.χ. Γυμνάσιο, Πρακτικό Σχολεῖο, Κύριο Σχολεῖο, ομάδες ἐπίδοσης Α, Β, Γ). Αὐτή ἡ ὁμαδοποίηση ἔχει ὡς ἀποτέλεσμα νά διαφέρει καί τό περιεχόμενο μάθησης σέ κάθε ομάδα, καί μάλιστα τόσο περισσό-ρο, ὅσο μακρύτερα εἶναι τοποθετημένη ἡ χρονική στιγμή τῆς ἔνταξης στίς ομάδες. Τό πέρασμα ἀπό ομάδα σέ ομάδα σημαίνει ἀναγκαστικά ὑποχρέωση γιά ἐπιπλέον ὕλη μάθησης.

Τά ἀποτελέσματα τῶν ἐρευνῶν, πού ἀναφέρονται στήν ἀρχή τῆς πλεονεκτικῆς ἐπίδοσης σέ ὁμοιογενεῖς ομάδες, δίνουν μιά ἀντιφατική εἰκόνα. Ἀπό τή μιά μεριά διαπιστώθηκε ὅτι οἱ ὁμοιογενεῖς σχολικές τάξεις ξεπέρασαν μετά ἀπό ἓνα χρονικό διάστημα τίς ἑτερογενεῖς, ἀπό τήν ἄλλη διαπιστώθηκε καί τό ἀντίθετο ἀποτέλεσμα. Ἐξ ἄλλου, πολυάριθμες μελέτες δέν ἔδειξαν ἐρμηνεύσιμες διαφορές στήν ἐπίδοση, ἀνάμεσα σέ διαφορετικά ὀργανωμένες σχολικές τάξεις. Ὑπῆρξαν ἐπίσης περιπτώσεις ὅπου μιά ἐπαναληπτική ἐξέταση στούς ἴδιους μαθητές ἔφερε ἀποτελέσματα τελειῶς ἀντίθετα ἀπό τά ἀρχικά. Ἡ Ekstrom (1979) ἐπισήμανε βέβαια στή βιβλιογραφική της ἐνημέρωση μερικές μελέτες πού φαίνονται νά παρουσιάζουν κάποιο πλεονέκτημα στήν ἐπίδοση, ἄλλες ἐρευνες ὅμως τελείω-σαν, εἴτε χωρίς νά διαπιστώσουν διαφορές στήν ἐπίδοση ἄξιες νά ἐρμηνευτοῦν εἴτε παρουσιάζοντας διαφορές πού μπορούσαν νά ἐρμηνευτοῦν ἄλλοτε ὑπέρ καί ἄλλοτε κατά τῆς διαφοροποίησης μέ κριτήριό τήν ἐπίδοση. Ὁ Haller, (1970, σ. 76) ἀνέλυσε 56 τέτοιες ἐρευνες καί κατέληξε στό ἐξῆς συμπέρασμα:

«– 6 πειράματα (= 10,7%) ἀπέδειξαν ἓνα στατιστικά σημαντικό προβάδισμα τῆς ὁμοιογενοῦς μεθόδου.

– 12 πειράματα (= 21,5%) ἀπέδειξαν ἓνα ὄχι καί τόσο σίγουρο στατιστικά προβάδισμα τῆς ὁμοιογενοῦς μεθόδου.

- σέ 12 πειράματα (= 21,5%) άποδείχτηκε ένα στατιστικά σημαντικό προβάδισμα τής έτερογενούς μεθόδου.
- σέ 4 πειράματα άποδείχτηκε ένα όχι και τόσο σίγουρο στατιστικά προβάδισμα τής έτερογενούς μεθόδου.
- 32 πειράματα (= 57%) έδωσαν ένα άποτέλεσμα σύμφωνα μέ τό όποιο καμιά άπό τίς δύο μεθόδους δέν μπορεί νά θεωρηθεϊ πλεονεκτική άπέναντι στήν άλλη.

“Αν κανείς λάβει έπιπλέον ύπόψη του ότι τό πλεονέκτημα πού δημιουργεϊται άπό τίς συνθήκες τής πειραματικής διδασκαλίας είναι αυτό τής όμαδοποίησης, γιατί αύτή ήταν πάντα τό καινούργιο στοιχείο, τότε φαίνεται καθαρά ότι μετά άπό τέτοια άποτελέσματα δέν δικαιολογεϊται ή προτίμηση στήν όμοιογενή διαφοροποίηση τής διδασκαλίας.»

Έπίσης οι Goldberg, κ.ά., οι Franseth και Koury (1966) ό Thelen (1967, σ. 29) και πολλοί άλλοι⁸ κατέληξαν στό συμπέρασμα ότι σύμφωνα μέ τίς μέχρι τώρα, ένμέρει πολύ έκτεταμένες και άκριβείς έρευνες, δέν άποδείχτηκε ή ύπόθεση τής πλεονεκτικής έπίδοσης τής όμοιογενούς όμαδοποίησης. Μόνο ό Teschner (1971, β) καταλήγει, μέ βάση τήν έρευνητική βιβλιογραφία, στή διαπίστωση ότι, στό σύνολο, ή διδασκαλία σέ όμοιογενείς ομάδες «μοιάζει νά έχει ιδιαίτερα θετικές έπιδράσεις στήν έπίδοση τών μαθητών, τουλάχιστον στό γνωστικό τομέα». (σελ. 97).

Άπό μία πιό διαφοροποιημένη θεώρηση τών άποτελεσμάτων περισσότερων έρευνών βγαίνει τό συμπέρασμα ότι κάθε φορά είναι διαφορετική ή έπίδραση τής διαφοροποίησης μέ κριτήριο τήν έπίδοση στους μαθητές τών διαφόρων έπιπέδων. Ός αξιόπιστο, γιά τή σημερινή στάθμη τής έρευνας, μπορούμε νά θεωρήσουμε κυρίως τό εύρημα ότι άδύνατοι μαθητές πού μαθαίνουν άργά έχουν φανερά καλύτερες έπιδόσεις, όταν διδάσκονται σέ έτερογενείς ομάδες.⁹

8. Και ό Svensson τό 1962, σέ μία έρευνα στή Σουηδία, κατέληξε στά ίδια άποτελέσματα. Τά πορίσματα του όμως ύπέστησαν δικαιολογημένη κριτική, έξαιτίας έλλειψεων στή μεθοδολογία τής έρευνας. Πρβλ. σχετικά Dahlöf, 1973.

9. Πρβλ. Borg, 1966, σελ. 30. Goldberg κ.ά. 1966, σελ. 161 Svensson, 1962. Heathers, 1969, σελ. 566. Roeder, 1974, σελ. 17 κ.έ.

Γιά τις επιπτώσεις που έχει ή διαφοροποίηση της επίδοσης σε μέτριους μαθητές δεν υπάρχει τίποτε τό βέβαιο, ενώ αντίθετα οί καλοί μαθητές δεν φαίνονται νά εξελίσσονται καλύτερα σε όμοιογενείς ομάδες άπ' ό,τι σε έτερογενείς. Πάντως, σε κάθε περίπτωση δεν υπάρχει καμιά σοβαρή ένδειξη ότι ζημιώνονται, όταν διδάσκονται σε έτερογενείς ομάδες. Ίδιαίτερη μνεία πρέπει νά γίνει έδω γιά τήν πρώτη καί μοναδική ως τώρα διεθνή συγκριτική έρευνα γιά τις σχολικές επιδόσεις στα μαθήματα: Μαθηματικά (Husén, 1967), Θετικές Ίπιστήμες, Μητρική Γλώσσα, Ξένη Γλώσσα, καί ΊΑγωγή του Πολίτη.¹⁰ Ή έρευνα έγινε σε περισσότερες άπό 20 χώρες, άπό τήν International Association for the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.)*. Ίπό τήν πληθώρα των πληροφοριών που δίνει αυτή ή έρευνα, ένδιαφέρον γιά τό δικό μας πρόβλημα παρουσιάζουν εκείνες που άφορούν τις επιδόσεις μαθητών οί όποίοι προέρχονται άπό εκπαιδευτικά συστήματα μέ διαφορετικές μεθόδους ομαδοποίησης. Έτσι άποδείχτηκε ότι στα Μαθηματικά οί επιδόσεις των μαθητών του Ένιαίου Σχολείου ένα χρόνο πριν άπό τή μετάβαση τους στό Πανεπιστήμιο, δεν ήταν χειρότερες άπό εκείνες των μαθητών που φοιτούσαν σε έπιλεκτικά δευτεροβάθμια σχολεία. (Husén: 1967). Ή νεότερη διερεύνηση της επίδοσης στη Φυσική σε 19 χώρες (Comber καί Keeves, 1973) έπιτρέπει πιό λεπτομερείς διαπιστώσεις: οί επιδόσεις των μαθητών στις χώρες μέ έπιλεκτικά εκπαιδευτικά συστήματα δεν ξεπερνούν τις επιδόσεις των μαθητών στις χώρες όπου λειτουργούν Ένιαία Σχολεία. Αυτό δεν ισχύει μόνο γιά χώρες μέ χαρακτηριστική ένδοσχολική διαφοροποίηση της επίδοσης σε Ένιαία Σχολεία, αλλά καί γιά εκείνες όπου ή διδασκαλία γίνεται σε έτερογενείς ομάδες.

Τά άποτελέσματα της I.E.A. άποκαλύπτουν μιά ακόμα

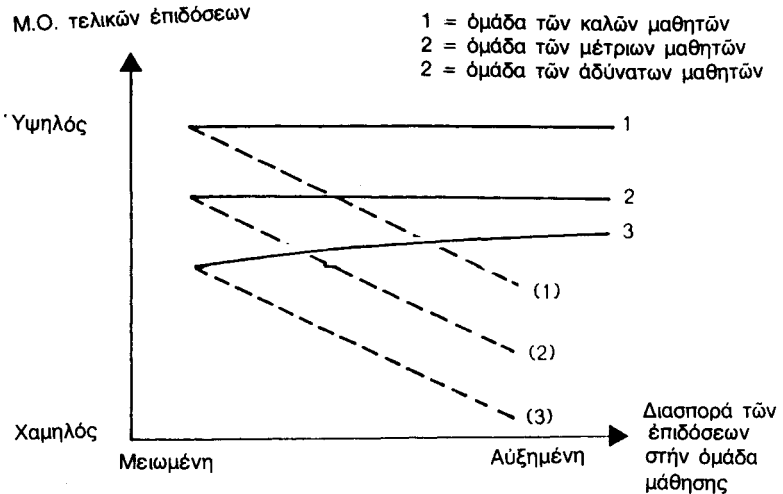
10. Ή Postlethwaite (1975) δίνει μιά έπισκόπηση γιά τή δομή της μελέτης καί έπιλεγμένα άποτελέσματα. Στη Γερμανική γλώσσα υπάρχουν επίσης σύντομες άνακοινώσεις γιά τις Φυσικές Ίπιστήμες καί τά Άγγλικά, πρβλ. Schultze, 1974 καί 1975. Γιά τό μάθημα των Μαθηματικών δίνει πληροφορίες ό Postlethwaite, 1968. Μιά άρτια έπισκόπηση γιά τις δημοσιεύσεις του IEA υπάρχει στό περιοδικό «Comparative Education Review», 2, 1974.

σημαντική σχέση. Στις χώρες που πήραν μέρος καθορίστηκε ανάμεσα στ' άλλα ή ονομαζόμενη «άποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος», δηλαδή τό ποσοστό επί τοίς εκατό τών μαθητών μιās όρισμένης ήλικίας στήν τελευταία τάξη του Γυμνασίου που καταφέρνουν νά μεταπηδούν στίς Ἐνώτατες Σχολές. Τά ποσοστά επί τοίς εκατό διέφεραν σημαντικά κατά τό χρόνο διεξαγωγής τής έρευνας (π.χ. Η.Π.Α. 75%, Σουηδία 45%, Ἄγγλία 20%, Γερμανία 9%). Συγχρόνως βγήκε τό συμπέρασμα ότι μιὰ εύρύτερη προσέλευση σέ ποιοτικά καλή Μέση Ἐκπαίδευση δέν έπηρεάζει καθόλου τά επίπεδα επίδοσης. Ἀντίθετα, ὅσο εύρύτερη ήταν ή βάση τόσο μεγαλύτερες είχαν τήν τάση νά εἶναι οί επιδόσεις τών καλύτερων 9% (Husén 1975).

Ἐκτός άπ' αυτό (καί τοῦτο θά ἔπρεπε νά θεωρηθεῖ σάν ιδιαίτερα άξιόλογο άποτέλεσμα), οί επιδόσεις τών μαθητών που ήταν κάτω άπό τήν κορυφή τής καμπύλης ήταν τόσο ύψηλότερες ὅσο μεγαλύτερη ήταν ή άποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Δηλαδή ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα όχι μόνο δέν έχει μειονεκτήματα για τούς ικανότερους μαθητές, αλλά αντίθετα μαθαίνουν εκεί πολύ περισσότερα άπ' ὅ,τι σ' ένα επιλεκτικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Τά άποτελέσματα τών έρευνών που άναφέρθηκαν σ' αυτό τό κεφάλαιο παριστάνονται γραφικά, ὅπως φαίνεται στό σχήμα, καί έτσι μπορούν νά έξετασθοῦν σέ αντίπαράθεση μέ τά τελικά άποτελέσματα για τίς επιδράσεις τής διαφοροποίησης ως πρός τήν επίδοση.

Συμπερασματικά λοιπόν, μπορεί νά διαπιστωθεῖ, σύμφωνα μέ τίς πληροφορίες τών μέχρι τώρα έρευνών για τό πρόβλημα τής επίδοσης σέ ὁμοιογενείς ομάδες, ότι δέν ισχύει ή υπόθεση πώς ή διαφοροποίηση μέ κριτήριο τήν επίδοση ὀδηγεῖ σέ γενικά βελτιωμένα άποτελέσματα σέ ὅ,τι άφορᾶ τά άποτελέσματα μάθησης τών μαθητών. Ἀντίθετα μάλιστα, υπάρχουν ένδειξεις ότι τά μέτρα για τήν έφαρμογή τής διαφοροποίησης σύμφωνα μέ τήν επίδοση εἶναι εἰς βάρος τών πιό αδύνατων μαθητών. Κι αυτό εἶναι κατανοητό, γιατί υπάρχει στίς κατωτέρου επιπέδου ομάδες «ένα σχετικά φτωχό σέ έρεθίσματα περιβάλλον μάθησης, έφόσον



Διακεκομμένες γραμμές: Υποθέσεις για τή σχέση ανάμεσα στην ομοιογένεια τής ομάδας και τήν επίδοση.

Συνεχείς γραμμές: Εύρηματα από έρευνες για τή σχέση ανάμεσα στην ομοιογένεια τής ομάδας και τήν επίδοση.

αυτή ή μάθηση έπηρεάζεται από τίς διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές». Η διαφοροποίηση όμως εξακολουθεί νά γίνεται σύμφωνα μέ τήν επίδοση κατά τόν παραδοσιακό τρόπο, κι άς είναι γνωστό έδω καί πολύ καιρό, σέ ό,τι άφορά τούς αδύνατους μαθητές, ότι «ή πενιχρότητα τών έρεθισμάτων, λεκτικών προτύπων καί διαφοροποιημένων γλωσσικών συνθηκών στό περιβάλλον αυτών τών μαθητών είναι πιθανότατα ή σημαντικότερη πηγή τής αδυναμίας τους».¹¹

2.3. Η σταθερότητα τοῦ κριτηρίου, σύμφωνα μέ τό όποιο γίνεται ή όμαδοποίηση.

Κάθε είδος διαφοροποίησης ξεκινά από τό γεγονός ότι τό

11. Roeder, 1974, σελ. 17.

κριτήριο, σύμφωνα με τό όποίο γίνεται ή διαφοροποίηση, διατηρεί μιά κάποια σταθερότητα στό πέρασμα του χρόνου. "Όσο πιά σταθερό είναι τό κριτήριο, τόσο σπανιότερα χρειάζεται νά γίνεται άναθεώρηση στόν τρόπο όμαδοποίησης-μέ τήν προϋπόθεση βέβαια ότι ή μέτρηση υπήρξε άκριβής και άξιόπιστη. Μιά μακρόχρονη ένταξη τών μαθητών σέ άμετάβλητες ομάδες μάθησης θά ήταν έπιτρεπτή, μόνο άν είχε άποδειχθεί ή σταθερότητα του κριτηρίου διαφοροποίησης. "Ετσι π.χ. ή διαφοροποίηση ως πρός τήν έπίδοση πού έπιτυγχάνεται με τό χωρισμό τής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σέ τρεις τύπους, στηρίζεται στην ύπόθεση ότι τό κριτήριο αξιολόγησης -δηλ. σχολική έπίδοση, ικανότητα γιά έπίδοση, γενικός προικισμός κ.ά.¹²- είναι σταθερό (και μπορεί νά μετρηθεί με έπαρκή άκρίβεια). Θά περίμενε λοιπόν κανείς ότι, κατά τή διάρκεια τής σχολικής φοίτησης του μαθητή, οι διακυμάνσεις στις ικανότητες και τήν έπίδοσή του δέν θά ήταν τόσο μεγάλες, ώστε νά χρειαστεί νά ληφθεί πρόνοια από όργανωτική άποψη (π.χ. με έκτεταμένα και ταχεία εύκαμψία άνάμεσα στους τύπους τών σχολείων).

Αυτή ή ύπόθεση όμως δέν ισχύει. "Αν εξετάσει κανείς τή σταθερότητα χαρακτηριστικών, όπως είναι ή σχολική έπίδοση σέ ξεχωριστά μαθήματα, ή σχολική έπίδοση στό σύνολό της, άκόμη και ή σταθερότητα τής γενικής νοημοσύνης, τότε φαίνεται καθαρά ότι ή πορεία στην εξέλιξη τών ατόμων ύπόκειται σέ συνεχείς διακυμάνσεις. Γιά νά γίνει αυτό σαφές έπιλέγουμε τό πιά σταθερό άπ' όλα τά χαρακτηριστικά δηλ. τή γενική νοημοσύνη¹³. Τά προβλήματα πού έμφανίζονται έδώ γίνονται όξύτερα, όταν πρόκειται γιά τό κριτήριο σχολική έπίδοση.

12. Τό κριτήριο «έπιθυμία τών γονέων γιά κάποιο συγκεκριμένο τύπο σχολείου» τοποθετείται μετά τό κριτήριο «ικανότητα έπίδοσης», γιατί στό Γυμνάσιο και τό Πρακτικό Σχολείο ή κρίση του εκπαιδευτικού γιά τήν έπίδοση ή τήν ικανότητα γιά έπίδοση είναι άποφασιστική.

13. Στην Άγγλία ό δείκτης νοημοσύνης ήταν μέχρι πριν λίγο καιρό τό σπουδαιότερο κριτήριο έπιλογής γιά τή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρβλ. Vernon, 1957, έπίσης σελ. 28.

Διαχρονικές έρευνες απέδειξαν ότι ή συνάφεια ανάμεσα στο δείκτη νοημοσύνης στην ηλικία τών 10 χρόνων και στο δείκτη νοημοσύνης στην ηλικία τών 18 χρόνων ανέρχεται σε 0,70.¹⁴ Αύτή ή συνάφεια σημαίνει ότι κατά τό προκείμενο χρονικό διάστημα είναι δυνατό νά συμβούν οι έξής αλλαγές στο δείκτη νοημοσύνης:

Αύξηση ή ελάττωση του Δ.Ν. (σε μονάδες)	ποσοστό επί τοις % μαθητῶν
0-9	62,6
10-19	30,6
20-29	6,6

Σύμφωνα μ' αύτά, σε περισσότερο από τό 1/3 τών μαθητῶν κατά τή διάρκεια τής φοίτησής τους στή δευτεροβάθμια εκπαίδευση σημειώνονται αλλαγές στο δείκτη νοημοσύνης τους κατά 10 ή περισσότερες μονάδες. Σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα πού θά κατένειμε τούς μαθητές σε τρεις ομάδες μέ τό παραπάνω κριτήριο διαφοροποίησης, θά ύπήρχαν, μετά από σχετικά μικρό χρονικό διάστημα, μαθητές πού θά ανήκαν σε ομάδες άκατάλληλες σε σχέση μέ τά μέτρα αύτου του συστήματος. 'Ακόμη κι αν θά μπορούσε νά διευκολυνθεί ή πρόβλεψη τέτοιων διακυμάνσεων μέ τήν προϋπόθεση ότι άκραίες μεταβολές συνηθίζουν νά έμφανίζονται σαν τάσεις μέ όμοια πορεία και σε συνδυασμό μέ άσυνήθιστα γεγονότα στο περιβάλλον του παιδιού,¹⁵ πάλι θά ήταν μεγάλο τό ποσοστό τών μαθητῶν τών όποιων ό δείκτης νοημοσύνης θά άλλαζε, κατά τή διάρκεια τής φοίτησής τους στή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και μάλιστα χωρίς φανερή αίτια.

Ο πίνακας, πού παρατέθηκε πίο πάνω σχετικά μέ τις άναμενόμενες διακυμάνσεις στο δείκτη νοημοσύνης, θά αποκτοϋσε άκόμη μεγαλύτερη σημασία, αν είχε ως προϋπόθεση συνάφειες ανάμεσα σε μετρήσεις τής νοημοσύνης γιά τήν ηλικία τών 10 και τών 20 χρόνων, γιατί συνάφειες ανάμεσα σε μετρήσεις πού γίνονται πριν και μετά μεγάλα χρονικά διαστήματα συνηθίζουν

14. Πρβλ. π.χ. Honzik, 1962.

15. Πρβλ. π.χ. Honzik, 1962.

νά είναι χαμηλότερες. Γενικά, ή σταθερότητα τῶν χαρακτηριστικῶν, ὅπως π.χ. είναι ή νοημοσύνη ή ή σχολική επίδοση, αὐξάνει μέ τήν ἄνοδο τῆς ἡλικίας: π.χ. ή συνάφεια ἀνάμεσα σέ δύο μετρήσεις τοῦ δείκτη νοημοσύνης, πού ἔγιναν στήν ἡλικία τῶν 8 χρόνων καί στήν ἡλικία τῶν 11 χρόνων, είναι χαμηλότερη ἀπ' ὅ,τι ἀνάμεσα σέ δύο μετρήσεις πού ἔγιναν στήν ἡλικία τῶν 18 καί 21 χρόνων, ἔστω κι ἂν καί στίς δύο φορές ὑπάρχει ή ἴδια ἀπόσταση τῶν 3 ἐτῶν.

Αὐτές οἱ διαπιστώσεις μοιάζουν, μέ τήν πρώτη ματιά, νά βρίσκονται σέ ἀντίθεση μέ τά πορίσματα τοῦ Bloom (1964), πού ἔγιναν πολύ γνωστά τά τελευταία χρόνια. Σύμφωνα μ' αὐτά, ή νοημοσύνη ἀναπτύσσεται κατά τά πρῶτα χρόνια μέ πολύ γρήγορο ρυθμό καί ἔχει ἤδη σταθεροποιηθεῖ κατά τή νεανική ἡλικία: τό 50% τῆς νοημοσύνης ἔχει ἤδη ἀναπτυχθεῖ ὡς τήν ἡλικία τῶν 4 χρόνων καί τό 80% ὡς τό 8ο ἔτος τῆς ἡλικίας. Συνεπῶς θά ἔπρεπε νά τοποθετηθοῦν πρὶν ἀπό τή σχολική ἡλικία οἱ κρίσιμες περίοδοι τῆς ταχείας ἀνάπτυξης, κατά τίς ὁποῖες τό παιδί ἀντιδρᾷ ἰδιαίτερα ἔντονα στά ἐρεθίσματα τοῦ περιβάλλοντος. Οἱ διακυμάνσεις τοῦ δείκτη νοημοσύνης ἀνάμεσα στόν 1ο καί 18ο χρόνο τῆς ζωῆς πού περιγράψαμε πιο πάνω, θά εἶχαν λοιπόν, σύμφωνα μέ τή θέση τοῦ Bloom, μειωμένη ἀξιοπιστία. Στό μεταξύ διαπιστώθηκε ὁμως ὅτι, παρ' ὅλα αὐτά, τά ἀποτελέσματα τοῦ Bloom δέν βασιζονται σέ τόσο σταθερές προϋποθέσεις.¹⁶ Ἀπό τή μιά μεριά ἀποδεικνύεται ὅτι τό ἐπίπεδο τῆς νοημοσύνης τῶν ἐνηλίκων, ή ὁποία πρέπει νά ἔχει ἀναπτυχθεῖ ὡς μιά ὀρισμένη ἡλικία, ἐξαρτᾶται πολύ ἀπ' τό εἰδικό τέστ πού χρησιμοποιεῖται στήν ἔρευνα. Μόνο σ' ἓνα συγκεκριμένο τέστ τοποθετεῖται τό «ἡμίχρονο» τῆς ἀνάπτυξης τῆς νοημοσύνης (50%) στήν ἡλικία τῶν 4 χρόνων, ἐνῶ σ' ἄλλα τέστ στά 7, 10 ἢ 12 χρόνια, ή καί ἀργότερα. Ἀπό τήν ἄλλη μεριά ἀποδεικνύεται ἐπίσης ὅτι δέν μπορεῖ νά ἐπιτύχει ή προσπάθεια νά θεωρηθοῦν οἱ γνωστικές ἐπιδόσεις τῶν παιδιῶν καί τῶν ἐφήβων σάν ποσοστά τῆς τελικῆς

16. Πρβλ. Hopf, 1971.

έπίδοσης τῶν ἐνηλίκων μέ βάση τίς ιδιότητες τῶν διαθέσιμων τέστ, καί γιά οὐσιαστικούς λόγους. Ἡ νοημοσύνη τῶν παιδιῶν εἶναι ποιοτικά διαφορετική ἀπό τή νοημοσύνη τῶν ἐνηλίκων.¹⁷ Ἔχουμε νά κάνουμε, τόσο στήν παιδική ὡς καί στήν ἐφηβική ἡλικία, μέ μεγάλες διακυμάνσεις καί στή γενική νοημοσύνη καί στούς ἐπιμέρους παράγοντες τῆς νοημοσύνης γιά κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Συνοπτικά λοιπόν, διαπιστώθηκε ὅτι ἡ ἀνάπτυξη τοῦ κριτηρίου «νοημοσύνη» σέ μεγάλο ἀριθμό μαθητῶν προχωρεῖ τόσο ἀσύμμετρα, ὥστε δέν θά ἦταν σωστό νά στηρίζουμε τή διαφοροποίηση πάνω σέ τέτοια βάση, οὔτε καί γιά τμήματα μόνο τῆς δευτεροβάθμιας ἐκπαίδευσης, ὅταν μάλιστα ἡ κατάταξη σέ μιά ὁμάδα ἔχει ἀποφασιστικές συνέπειες γιά τήν παραπέρα μάθηση.

Σέ πολύ λιγότερο εὐνοϊκά ἀποτελέσματα καταλήγει ἡ θεώρηση τῶν εὐρημάτων σχετικά μέ τήν ἀνάπτυξη καί σταθερότητα τῆς σχολικῆς ἐπίδοσης. Οἱ λόγοι εἶναι προφανεῖς. Ἀπό τή μιά μεριά τό στοιχεῖο αὐτό δέν μπορεῖ νά μετρηθεῖ ἀκριβῶς μέ τούς βαθμούς, καί ἔτσι γίνονται λάθη στή μέτρηση πολύ μεγαλύτερα ἀπό ὅ,τι στόν καθορισμό τοῦ δείκτη νοημοσύνης. Ἀπό τήν ἄλλη μεριά εἶναι σίγουρο ὅτι ἡ ἐπίδοση ἐπηρεάζεται πολύ ἔντονα ἀπό ἐξωτερικούς παράγοντες, ὅπως π.χ. τή διδασκαλία ἢ τά διαφορετικά κάθε φορά ἐνδιαφέροντα τοῦ μαθητή.¹⁸ Ὑπάρχουν πολύ λίγες διαχρονικές ἐρευνες πού δίνουν πληροφορίες γιά τίς διακυμάνσεις τοῦ βαθμοῦ ἐπίδοσης. Ἀποδεικνύουν πάντως στό σύνολό τους ὅτι συγκριτικά εἶναι χαμηλές οἱ συνάψεις ἀνάμεσα στίς διαφορετικές μετρήσεις. Ἔτσι π.χ. βρέθηκε σέ ἀμερικανικές μελέτες¹⁹ ὅτι οἱ δείκτες συνάφειας στίς βαθμολογίες τῆς 5ης καί 9ης τάξης φτάνουν στό ὕψος $r=0,53$. Μιά ὁμαδοποίηση μαθητῶν μέ κριτήριο τή σχολική ἐπίδοση ὀδηγεῖ

17. Προβλ. ἰδιαίτερα τίς ἐργασίες τοῦ Jean Piaget.

18. Προβλ. π.χ. τά εὐρήματα τοῦ Wiseman, 1964, σελ. 54.

19. Bloom, 1964, σελ. 97 κ.έ.

σίγουρα, εξαιτίας τῆς ἀστάθειας τοῦ κριτηρίου, σ' ἓναν ἀκόμη μεγαλύτερο ἀριθμό λανθασμένων κατατάξεων ἀπ' ὅ,τι θά συνέβαινε, ἂν χρησιμοποιούνταν ἓνα τέστ νοημοσύνης. Μιά λανθασμένη κατάταξη θά ἐπιδρῶσε σίγουρα ἀρνητικά στίς ὁμάδες ἀδύνατων μαθητῶν, ὅπως ἀποδείχτηκε πιό πάνω.

Πρέπει νά ἔγινε σαφές ὅτι μπροστά στήν ἀστάθεια τῶν κριτηρίων πού συζητήθηκαν, θά ἦταν μᾶλλον προβληματική μία ἐξωτερική διαφοροποίηση τῶν μαθητῶν γιά μεγάλο χρονικό διάστημα. Ἐπίσης δέν εἶναι δυνατό νά ἀμφισβητηθεῖ τό γεγονός ὅτι ἡ ἔλλειψη σταθερότητας τῶν κριτηρίων διαφοροποίησης εἶναι ἓνας λόγος γιά τά ἀλληλοσυγκρουόμενα ἐρευνητικά εὐρήματα σχετικά μέ τό πρόβλημα τῶν πλεονεκτημάτων τῆς ὁμοιογενούς ὁμαδοποίησης.

Στό σύστημα «setting» στό ὁποῖο εἶναι, τουλάχιστον θεωρητικά, δυνατή μία ἀνακατάταξη μέσα σέ μικρό χρονικό διάστημα (π.χ. μισό χρόνο), αὐτοῦ τοῦ εἴδους οἱ ἐπιφυλάξεις εἶναι λιγότερο βᾶσιμες. Ὑπενθυμίζεται πάντως ὅτι ἀκόμη καί ἡ ἐπίδοση σ' ἓνα μόνο μάθημα εἶναι ἓνα πολυδιάστατο φαινόμενο, ἔτσι ὥστε κάθε ἀλλαγὴ τῶν ἀντικειμένων διδασκαλίας (π.χ. στά Μαθηματικά, ἡ ἀντικατάσταση τῆς Γεωμετρίας μέ τήν Ἀριθμητική, ἡ στά Ἀγγλικά ἡ ἀντικατάσταση τῶν προφορικῶν ἐργασιῶν μέ γραπτές, ἡ στή Γραμματική μέ τή μελέτη κειμένου-γιά νά δώσουμε μία εἰκόνα τοῦ τί σημαίνει ἀλλαγὴ στό περιεχόμενο διδασκαλίας), θά μπορούσε νά συνεπάγεται γιά πολλούς μαθητές καί μία ἀλλαγὴ τμήματος. Τό θέμα αὐτό ἀναπτύσσεται στό κεφ. 3.2.

2.4. Ἡ ἀρχὴ τῆς προσαρμογῆς τῆς διδασκαλίας στά χαρακτηριστικά τοῦ μαθητῆ.

Γιά κάθε μορφή διαφοροποίησης μέ κριτήριον τήν ἐπίδοση, προϋπόθεση θεωρεῖται ὅτι οἱ ἐκπαιδευτικοὶ ἐναρμονίζουν τή διδασκαλία τους (μέθοδο, ὕλικό, ρυθμό, διδασκαλίας) μέ τά διαφορετικά κάθε φορά χαρακτηριστικά τῶν διαφόρων ὁμοιογενῶν μαθητικῶν ὁμάδων ἢ τουλάχιστον ὅτι θά ἔπρεπε νά γίνεται αὐτό. Ὡς ἀφετηρία θεωρεῖται τό ὅτι μαθητές μέ διαφορετική

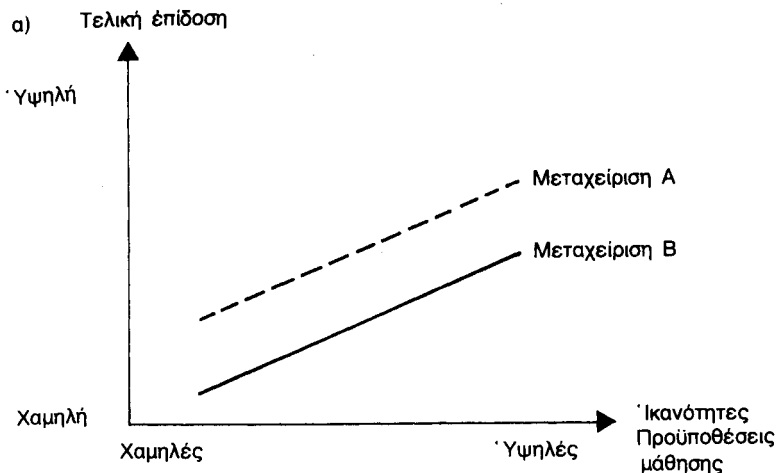
σχολική επίδοση έχουν ανάγκη από διαφορετική μεταχείριση για να έπιτευχθεί ή καλύτερη προώθησή τους. 'Η όμοιογενής όμαδοποίηση έπιτρέπει στον έκπαιδευτικό να άντιμετωπίζει κάθε όμαδα σχεδόν σαν ένα άτομο, γιατί τά χαρακτηριστικά πού θεωρούνται άπαραίτητα για τή μάθηση είναι βασικά τά ίδια. "Έτσι π.χ. στο πρόγραμμα άνάπτυξης του έκπαιδευτικού συστήματος στο Βερολίνο (1970-75) βρίσκουμε μία άντιστοιχία άνάμεσα σε τύπους σχολείων διαφοροποιημένων σύμφωνα με τήν επίδοση και σε όρισμένες μορφές διδασκαλίας. "Έτσι συνιστάται για τό Πρακτικό Σχολείο ή συλλογική διδασκαλία²⁰, για τό Κύριο Σχολείο ένα σύστημα setting και για τό Γυμνάσιο κυρίως ή κατ' έπιλογή διαφοροποίηση²¹. 'Εξάλλου υπάρχουν ειδικές συστάσεις συγκεκριμένων μεθόδων διδασκαλίας, πού μπορούν να εφαρμοστούν μόνο σ' έναν τύπο σχολείου, όπως π.χ. στο Κύριο Σχολείο ή εφαρμογή τής ύποδειγματικής διδασκαλίας και προγραμμάτων πού ξεπερνούν τήν όροθέτηση έπιμέρους μαθημάτων ή για τόν πρώτο κύκλο δευτεροβάθμιας έκπαίδευσης, ή άποψη ότι οι μαθητές πρέπει να γίνουν ίκανοί για αυτόνομη έργασία με άσκήσεις.

Στήν πράξη θά έπρεπε να είναι αυτόνόητη ή ύπόθεση ότι κάθε μεταχείριση δέν είναι κατάλληλη για όλους τούς μαθητές. Διατυπώνεται όμως ή ύπόθεση ότι οι έρευνες για τίς έπιδράσεις τής διαφοροποίησης με κριτήριο τήν επίδοση δέν έδωσαν καθόλου σαφή άποτελέσματα, εξαιτίας του ότι τό μάθημα δέν προσαρμόζεται έπαρκώς στα χαρακτηριστικά τών μαθητών²². Παραστατικά μπορούμε να άποδώσουμε τή σχέση άνάμεσα στα χαρακτηριστικά τών μαθητών και τήν τελική επίδοσή τους με διαφορετική μεταχείριση ως έξης:

20. Σχετικά με τό «team teaching» πρβλ. π.χ., Cordt, W. K., Teaching Teams». Στο περιοδικό «Deutsche Schule», 55, 1963, σελ. 201-212.

21. Πρβλ. πιο πάνω σελ. 21.

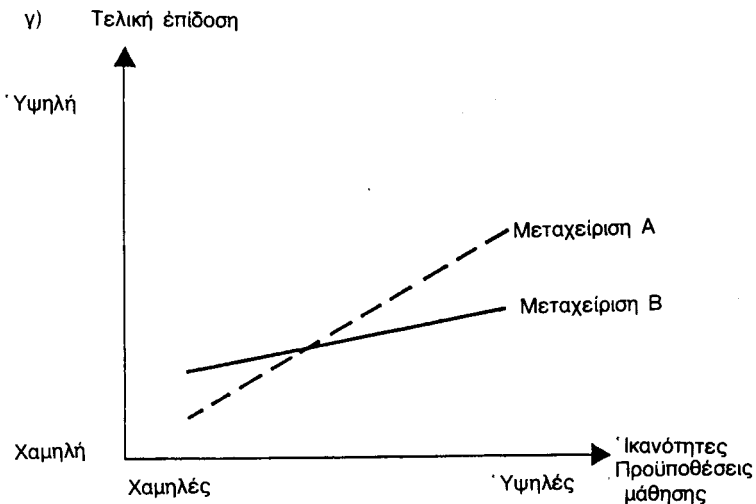
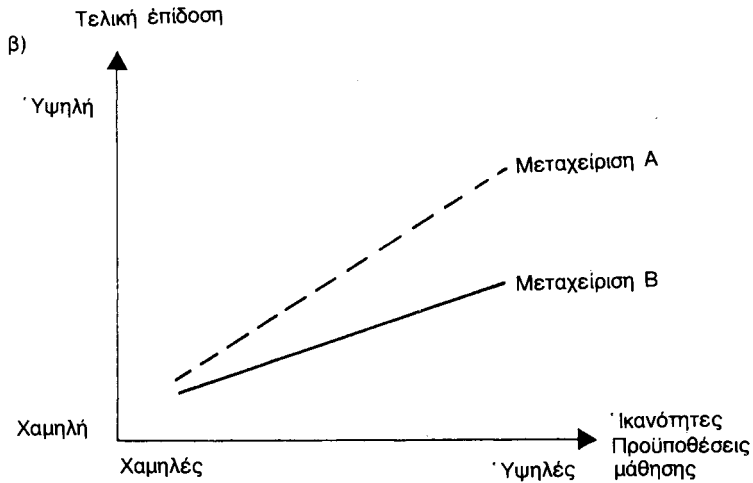
22. Πρβλ. π.χ. Goldberg κ.ά. 1966, σελ. 38, Yates, 1966, σελ. 133 κ.έ.



Ἡ γραφικὴ παράσταση (α) παριστάνει μίᾳ ἀπλῆ σχέση ἀνάμεσα στὴν ἀντιμετώπιση καὶ τὰ χαρακτηριστικὰ τῶν διδασκομένων: ἡ μεταχείριση Α ὁδηγεῖ σὲ μεγαλύτερες ἐπιδόσεις ἀπ' ὅ,τι ἡ Β, ἄσχετα ἀπὸ τὰ ἰδιαίτερα χαρακτηριστικὰ τοῦ μαθητῆ. Ἐδῶ δηλ. δέν χρειάζεται τὸ μάθημα νά ἐναρμονίζεται μὲ τὰ χαρακτηριστικὰ τοῦ μαθητῆ, ἀλλὰ ἡ μεταχείριση Α θά ἦταν σὲ ὅποιαδήποτε περίπτωση προτιμητέα ἔναντι τῆς Β.

Στὴν περίπτωση (β) οἱ σχέσεις εἶναι πιὸ πολύπλοκες: ὅσο μεγαλύτερες εἶναι οἱ δυνατότητες ἢ οἱ ἰκανότητες τῶν μαθητῶν γιὰ μάθηση, τόσο πιὸ καθαρά ξεχωρίζει ἡ μεταχείριση Α ἀπὸ τὴ Β, σὲ σχέση μὲ τὴν τελικὴ ἐπίδοσιν πού ἐπιτυγχάνει. Ἡ Α λοιπὸν εἶναι κι ἐδῶ ἡ προτιμητέα μεταχείριση, γιατί ὁδηγεῖ σὲ καλύτερα ἀποτελέσματα.

Στὸ σχῆμα (γ) ἡ μεταχείριση Α ὁδηγεῖ τοὺς μαθητὲς πού δέν ἔχουν καλὲς προοπτικὲς γιὰ μάθηση, σὲ χαμηλότερες ἐπιδόσεις ἀπ' ὅ,τι ἡ μεταχείριση Β, ἐνῶ ἀντίθετα οἱ μαθητὲς μὲ καλὲς ἀρχικὲς ἐπιδόσεις ἔχουν μεγαλύτερη ἐπιτυχία μὲ τὴν μεταχείριση Α ἀπ' ὅ,τι μὲ τὴ Β. Ὑπάρχει λοιπὸν μίᾳ ἀμοιβαία ἐπίδραση ἀνάμεσα στὴ μεταχείριση καὶ τίς προϋποθέσεις μάθησης, ὅταν πρόκειται γιὰ τὴν ἐπίτευξιν ὅσο τὸ δυνατό ὑψηλότερης ἐπίδο-



σης.²³ Σ' αυτή την περίπτωση ένδεικνυται ή αντιμετώπιση του μαθητή με χαμηλές προϋποθέσεις μάθησης με τη μεταχείριση B, ενώ οι μαθητές με εύνοϊκές προϋποθέσεις αποδίδουν καλύτερα

23. Πρβλ. σχετικά Glaser, R. και Resnick, L. B. Instructional Psychology, στο «Annual Review of Psychology», 23, 1972.

μέ τη μετάχειριση Α. Μιά τέτοια αλληλεπίδραση φαίνεται να έμπεριέχεται στην άποψη τής σελ. 42, όπου για όρισμένη ομάδα μαθητών συνιστάται μία όρισμένη μεταχειριση.

“Όσο κι αν οι υποθέσεις για την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις απαιτήσεις και τά χαρακτηριστικά των μαθητών φαίνονται αυτονόητες, δέν υπάρχουν καθόλου έμπειρικές έρευνες πού να αποδεικνύουν πειστικά τις υποτιθέμενες αιτιώδεις σχέσεις. ‘Ο Heathers (1969, σ. 565) παρατηρεί, σέ ό,τι άφορᾶ τή σχέση αυτή, ότι σχεδόν όλες οι μελέτες παραλείπουν να διαπιστώσουν σέ ποιό σημείο διαφέρει ή διδασκαλία σέ όμοιογενείς ομάδες από τή διδασκαλία σέ έτερογενείς ομάδες. Αυτό ισχύει επίσης και για τή διαπίστωση των διαφορών ανάμεσα στους τρόπους αντιμετώπισης σέ όμοιογενείς ομάδες διαφορετικών έπιπέδων. ‘Ακόμη κι όταν ζητήθηκε από τούς εκπαιδευτικούς, πού πήραν μέρος στις έρευνες, να ρυθμίσουν τή διδασκαλία τους σύμφωνα μέ τις διάφορες ομάδες, δηλ. των μαθητών πού μάθαιναν γρήγορα και των μαθητών πού μάθαιναν άργά, παραλείφθηκε να σημειωθούν χρήσιμες πληροφορίες πάνω στή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, πού θά μπορούσαν να έχουν επίδραση στή γνωστική ανάπτυξη των μαθητών.

Πιθανώς όμως ούτε και έρευνες πού θά είχαν αποφύγει αυτά τά λάθη θά έδιναν πληροφορίες για την αλληλεπίδραση ανάμεσα στή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά τή διδασκαλία και τις ιδιότητες των μαθητών. Αύτή ή εικασία στοιχειοθετείται μέ τή μελέτη του Pfeifer (1967). Σ’ αυτή μετρήθηκαν, μέ τή μέθοδο τής ανάλυσης των διαπροσωπικών σχέσεων του Flanders, συγκεκριμένοι τομείς τής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και διαπιστώθηκε ότι ή συμπεριφορά δέν άλλαζε, όταν οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν σέ άλλη ομάδα μέ διαφορετική έπίδοση. “Όταν λοιπόν ή συμπεριφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις δέν έπιδρά σχεδόν καθόλου στην έπίδοση του μαθητή²⁴, μπορούμε να άποτολμήσουμε την υπόθεση ότι και οι μέθοδοι διδασκαλίας ενός εκπαιδευτι-

24. Πρβλ. σχετικά Rosenshine, 1970.

κοῦ δέν ἀλλάζουν, εἴτε αὐτός διδάσκει σέ μία ὁμάδα Β ἢ Γ.

Ὁ Bracht (1970) μελέτησε τίς ἐρευνες τίς σχετικές μέ τήν ἀλληλεπίδραση ἀνάμεσα στήν ἀντιμετώπιση καί τίς προϋποθέσεις μάθησης τῶν μαθητῶν καί κατέληξε στό συμπέρασμα ὅτι ἀλληλεπίδραση ὑπάρχει μόνο ὅταν:

1) ὁ ἐπιδιωκόμενος στόχος μάθησης ἀναφέρεται σ' ἕναν καθορισμένο μέ ἀκρίβεια κύκλο θεμάτων,

2) οἱ ἐρεθισμοί κατά τή διαδικασία τῆς μάθησης ἐλέγχονται ταύστηρά (ὅπως π.χ. στήν προγραμματισμένη διδασκαλία) καί

3) οἱ προϋποθέσεις μάθησης δέν εἶναι πολύπλοκα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (ὅπως π.χ. ἡ νοημοσύνη) ἀλλά ἀπλές μεταβλητές²⁵.

Οἱ ἐρευνες τοῦ Barker Lunn (1967-1970) ἐξηγοῦν μιά ἀπό τίς βασικές αἰτίες γιά τίς ὁποῖες ἡ ἐρευνα ἀναφορικά μέ τό πλεονέκτημα τῆς ἐπίδοσης στίς ὁμοιογενεῖς ὁμάδες δέν βρίσκεται σέ ἱκανοποιητική θέση. Τά πορίσματα ὁδηγοῦν στό συμπέρασμα ὅτι ὁ βαθμός προώθησης τῶν μαθητῶν στό σχολεῖο ἐξαρτᾶται περισσότερο ἀπό συγκεκριμένες στάσεις καί μεθόδους διδασκαλίας τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ, παρά ἀπό τίς ἐξεταζόμενες μορφές διάφοροποίησης (π.χ. streaming ἢ ὄχι στά ἀγγλικά Δημοτικά Σχολεῖα). Ὁ Barker Lunn βρῆκε ὅτι οἱ ἐκπαιδευτικοί σέ διαφοροποιημένα ἢ μή σχολεῖα, διαφέρουν μεταξύ τους ὡς πρός τή σχέση πού ὑπάρχει ἀνάμεσα στίς στάσεις τους καί τίς μεθόδους πού χρησιμοποιοῦν²⁶, ὥστε ὀρισμένες στάσεις τῶν ἐκπαιδευτικῶν σχετικές π.χ. μέ τούς τρόπους ἐξωτερικῆς διαφοροποίησης, τίς εἰσαγωγικές ἐξετάσεις στά ἐπιλεκτικά καί δευτεροβάθμια σχολεῖα, τό ποσοστό τοῦ ἀνεκτοῦ θορύβου στό μάθημα κλπ., νά βρίσκονται σέ στενή σχέση μέ τίς μεθόδους. «Τό σχολεῖο στό ὁποῖο ἐφαρμόζεται μιά γενικότερη διαφοροποίηση μέ κριτήριο τήν ἐπίδοση, φαίνεται πῶς μεθοδεύει συστηματικότερα

25. Μετάφραση τοῦ Roeder, 1974, σελ. 24.

26. Οἱ μέθοδοι διδασκαλίας ἐξετάστηκαν ὄχι μέ τήν παρατήρηση ἀλλά μέ ἐρωτηματολόγια.

τή διδασκαλία, δίνει μεγαλύτερο βάρος στις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και μεγάλη προσοχή στις τρεις βασικές δεξιότητες, τήν ανάγνωση, τή γραφή και τήν αριθμητική και είναι μάλλον παραδοσιακό. Οί εκπαιδευτικοί σ' ένα τέτοιο σχολείο είναι κάπως μεγαλύτεροι στήν ηλικία και πιό έμπειροι, δείχνουν μιά προτίμηση στά παιδιά τής ομάδας μέ τήν καλύτερη επίδοση και συνηγορούν υπέρ τής επιλογής και του streaming».

Τά σχολεία στά όποια δέν εφαρμόζεται ή διαφοροποίηση είναι έντελώς διαφορετικά. Οί εκπαιδευτικοί εκεί είναι νεότεροι και πιό άνεκτικοί, όταν πρόκειται για τήν κακή συμπεριφορά, τό θόρυβο και τήν καθαριότητα τών παιδιών. Είναι αντίθετοι μέ τό streaming και τή δημιουργία ομάδων χωρισμένων μέ κριτήριο τήν επίδοση, όπου συγκεντρώνονται μαθητές πού μαθαίνουν γρήγορα, όπως και έναντίον τής «μεταβατικής επιλογής». Ή διδασκαλία τους προσφέρει περισσότερες δυνατότητες στήν ατομικότητα του μαθητή, δίνει μεγάλη σημασία στό νά μαθαίνει κανείς ανακαλύπτοντας, όπως επίσης και στήν πρακτική έμπειρία²⁷. Σχετικά μέ τήν προώθηση τών μαθητών μέ κριτήριο τήν επίδοση ό Barker Lunn καταλήγει στό συμπέρασμα ότι οι διαφορές στήν επίδοση πού εμφανίζονται ανάμεσα στους μαθητές μέ ή χωρίς streaming, δέν μπορούν νά αποδοθοῦν άπλά ή και άποκλειστικά στον τρόπο όργάνωσης τής διδασκαλίας. «Οί στάσεις τών εκπαιδευτικών καθώς και οι μέθοδοι διδασκαλίας πού αυτοί χρησιμοποιοῦν μπορούν νά μεταβάλουν τούς κρίσιμους παράγοντες. Ή μεγάλη άξια αυτής τής μελέτης συνίσταται στό γεγονός ότι έδειξε πως ή μέθοδος διδασκαλίας έχει πολύ μεγαλύτερη σημασία για τήν εξέλιξη του παιδιού άπ' ό,τι ή όργάνωση του μαθήματος· φυσικά σ' αυτή τή μελέτη δέν υπάρχει κανένα παράδειγμα για μεταχείριση προσαρμοσμένη άκριβώς στά χαρακτηριστικά τών μαθητών. Οί μέθοδοι διδασκαλίας έπιπλέον μετριούνται σ' αυτή τή μελέτη μ' ένα τόσο χονδροειδές πρίσμα, ώστε χρειάζονται παραπέρα έρευνες οι όποιες θά έπεξεργαστούν τίς διάφορες σχέσεις πού υποδηλώθηκαν έδω.

Αυτό φυσικά είναι ένα μάλλον αντιπροσωπευτικό εύρημα. Είμαστε βέβαια σε θέση σήμερα να ανακαλύψουμε τις λεπτότερες διαφορές ανάμεσα στις προϋποθέσεις για μάθηση και τις επιδόσεις των μαθητών, ενώ για την περιγραφή και παρατήρηση των τρόπων μεταχείρισης έχουμε μόνο πολύ χονδροειδή όργανα μέτρησης στη διάθεσή μας. Άλλά όποιος κι αν είναι ο λόγος για τη σημερινή στάθμη της έρευνας, πρέπει να γίνει σαφές ότι δεν μπόρεσε να αποδειχτεί έμπειρικά ως σήμερα ή θεωρία για την προσαρμογή της συμπεριφοράς του διδάσκοντος στα χαρακτηριστικά του μαθητή στη διαφοροποιημένη ως προς την επίδοση διδασκαλία.

2.5. Η ακρίβεια της διαδικασίας ένταξης κατά τη διαφοροποίηση με κριτήριο την επίδοση.

Τά κριτήρια σύμφωνα με τά όποια γίνεται ή σχολική διαφοροποίηση μπορούν να μετρηθούν με διαφορετική ακρίβεια κάθε φορά. Τό φύλο των μαθητών είναι π.χ. ένα κριτήριο πού μπορεί να μετρηθεί χωρίς σφάλματα. Σύμφωνα μ' αυτό τό χαρακτηριστικό, μπορεί να γίνει όμαδοποίηση χωρίς δυσκολίες. Η επίδοση, τά ενδιαφέροντα ή ό προικισμός είναι, αντίθετα, μεταβλητές πού πολύ πιό δύσκολα διαπιστώνονται και, εξαιτίας της αστάθειάς τους, δεν επιδέχονται πρόβλεψη.

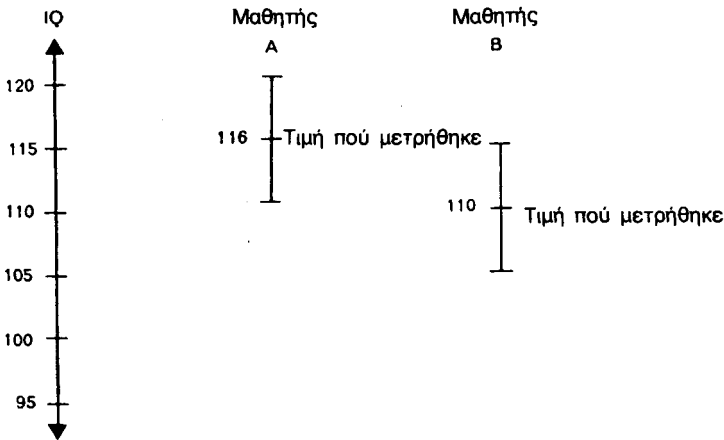
Η διαφοροποίηση με κριτήριο την επίδοση, όπως για παράδειγμα ή κατάταξη των παιδιών μετά την 4η ή την 6η τάξη σε Γυμνάσιο, Πρακτικό Σχολείο ή Κύριο Σχολείο, επιχειρείται με την καλή πίστη ότι είναι δυνατό να διαπιστώσουμε με έπαρκή ακρίβεια τό επίπεδο του κριτηρίου αυτού (για τη βεβαιότητα της πρόγνωσης έγινε ήδη λόγος στό κεφ. 2. 3). Στηρίζεται πράγματι αυτή ή υπόθεση;

Κατά την κατάταξη των μαθητών στις διαφορετικές ομάδες επίδοσης ανατρέχει κανείς σ' ένα αξιόπιστο όργανο μέτρησης. "Ετσι θά ήταν άφορητο αν, κατά τη βαθμολογία π.χ. ενός διαγωνίσματος Μαθηματικών στις εισαγωγικές εξέτάσεις του Γυμνασίου, κάποιος μαθητής επιτύχει έναν καλό βαθμό και, λίγο

αργότερα, ο ίδιος μαθητής σ' ένα δεύτερο διαγώνισμα Μαθηματικών πού έχει ως στόχο να εξετάσει τό ίδιο πεδίο επίδοσης στά Μαθηματικά μέ τή βοήθεια παραλλήλων διαγωνισμάτων, επίδειξει έλλιπή επίδοση. Έπειδή μπορεί κανείς νά διαπιστώσει ότι τό μετρούμενο χαρακτηριστικό δέν είναι δυνατό νά αλλάξει τόσο γρήγορα, πρέπει νά αναζητηθεί ή αίτία είτε στό μαθητή, (ό όποιος πιθανόν κατά τό δεύτερο διαγώνισμα νά ήταν άδιάθετος), είτε στήν ποιότητα τοῦ μέσου μέτρησης (διαγώνισμα). "Όταν διαπιστώνεται ότι τέτοιες μεταπτώσεις συμβαίνουν καί σέ άλλες περιπτώσεις, αυτό σημαίνει ότι πρόκειται γιά άναξιόπιστο όργανο μέτρησης. Γιά τή μελέτη τοῦ προβλήματος πού συνδέεται μέ τήν άξιολογία τών όργάνων μέτρησης, θά άναφερθοῦμε πάλι στό χαρακτηριστικό πού έχει έρευνηθεῖ καλύτερα, τή γενική νοημοσύνη. Τά εύρήματα ισχύουν έξίσου καί γιά τή σχολική επίδοση.

Ή άξιολογία τών κριτηρίων (τέστ) νοημοσύνης (καί όλων τών άλλων μεθόδων μέτρησης, άρα καί τών σχολικῶν διαγωνισμάτων) μπορεί νά διερευνηθεῖ μέ πολλούς καί διάφορους τρόπους, π.χ. μέ τήν επανάληψη τῆς μέτρησης στό ίδιο άτομο μετά άπό σύντομο χρονικό διάστημα. "Ένα τέστ νοημοσύνης, στό όποιο ό μαθητής κατορθώνει νά φτάσει τό δείκτη 120, δέν μπορεί νά θεωρηθεῖ άξιόπιστο, όταν σέ μία επανάληψη τῆς μέτρησης μετά άπό σύντομο χρονικό διάστημα, τό ίδιο άτομο πετύχει δείκτη νοημοσύνης μόνον 90. "Όμως καί τά πολύ προσεκτικά κατασκευασμένα τέστ, πού έχουν ύποστει έμπειρικό έλεγχο, δέν παρουσιάζουν πλήρη άξιολογία· κατά τήν επαναληπτική μέτρηση κυμαίνονται τά άποτελέσματα τοῦ τέστ σέ όρισμένα περιθώρια. Αίτίες γι' αυτό θεωροῦνται π.χ. οί μεταβολές τών έξωτερικῶν συνθηκῶν (καιρικές συνθήκες, θόρυβος) ή ή διάθεση τοῦ εξεταζομένου (π.χ. κούραση, άρρώστια κτλ.). Τό εύρος τῆς μεταβολῆς, πού κυμαίνεται ανάλογα μέ τήν άξιολογία, δηλώνεται μέ τό «σφάλμα μέτρησης». Αυτό άνέρχεται στά χρησιμοποιούμενα τέστ νοημοσύνης σέ ± 5 βαθμούς Δ.Ν. "Έτσι λοιπόν είναι άπαράδεκτο νά θεωροῦμε ένα μαθητή μέ δείκτη νοημοσύνης 116 πιό έξυπνο άπό έναν άλλο μέ δείκτη νοημοσύνης 110. Πρέπει μάλλον νά παραδεχτοῦμε ότι οί δείκτες νοημοσύνης τών δύο

μαθητῶν βρίσκονται, με μιά πιθανότητα 2:1 ανάμεσα στο 121 και τό 111 γιά τόν ένα (116 ± 5) καί 115 καί 105 γιά τόν ἄλλο (110 ± 5). Ἔτσι σέ μιά ἐπανάληψη τοῦ τέστ θά μπορούσε νά μεταβληθεῖ ἡ σειρά τῶν μαθητῶν. Γι' αὐτό τό λόγο σύγχρονα τέστ δίνουν τό τελικό ἀποτέλεσμα ὄχι μέ τή μορφή βαθμοῦ, ἀλλά σάν μιά «δέσμη» μέσα στήν ὁποία βρίσκεται ἡ τιμή πού ψάχνουμε. Ἐφόσον δύο δέσμες ἐπικαλύπτονται κατά τή σύγκριση, ἡ διαφορά θεωρεῖται ὡς μὴ ἐρμηνεύσιμη. Μιά γραφική παράσταση τό ἀποσαφηνίζει:



Τά τέστ νοημοσύνης πού ἐπιλέχτηκαν γιά τή μελέτη τοῦ σφάλματος μέτρησης ἀνήκουν στίς πιό ἀξιόπιστες μεθόδους μέτρησης. Δέν εἶναι δυνατό νά πετύχουμε μεγαλύτερη ἀκρίβεια σέ παιδαγωγικές καί ψυχολογικές μετρήσεις. Πρέπει νά γίνει ἀντιληπτό ὅτι τό σφάλμα μέτρησης σέ ἄλλες μεθόδους ἀξιολόγησης κατά κανόνα εἶναι μεγαλύτερο, ἀλλά παραμένει ἄγνωστο, γιατί δέν υπάρχουν ἐμπειρικοί τρόποι προσδιορισμοῦ του. Σ' ἓνα καλό τέστ σχολικῆς ἐπίδοσης, τοῦ ὁποίου ἡ κλίμακα ἐκτείνεται ἀπ' τό 60 ὡς τό 140, δηλαδή σέ φάσμα 80 βαθμῶν, τό σφάλμα μέτρησης ἀνέρχεται σέ ± 5 μονάδες, ὅπως δηλαδή καί στά τέστ νοημοσύνης. Οἱ σχολικοί βαθμοί ἀντίθετα ὑπολογίζονται σέ μιά

κλίμακα 6 μονάδων,* με άνεκτό σφάλμα ± 1 μονάδα. Ήδη λοιπόν γίνεται φανερό ότι, εξαιτίας τῶν σφαλμάτων μέτρησης, τὰ ὁποῖα εἶναι ἀναπόφευκτα στῖς μεθόδους ἀξιολόγησης γιὰ τὴ διαφοροποίηση μὲ βάση τὴν ἐπίδοση, παρουσιάζεται ἕνας ἀρκετὰ μεγάλος ἀριθμὸς ἀπὸ λανθασμένες ἐκτιμήσεις. Δηλαδή, γιὰ παράδειγμα, εξαιτίας τῶν ἀνακριβῶν μετρήσεων (ἀκόμη καὶ τὸ δοκιμαστικὸ ἐξάμηνο στὴν 1η τάξη Γυμνασίου εἶναι μ' αὐτὴ τὴν ἔννοια μιά μέτρηση) μιά σειρά μαθητῶν εἰσάγεται στὸ Γυμνάσιο, ἂν καὶ οἱ ἐπιδόσεις τους δέν ἀντιστοιχοῦν στὰ καθορισμένα «standards» -πράγμα πού θά μπορούσε νά εἶχε διαπιστωθεῖ μὲ ἀκριβέστερη ἐξέταση- ἐνῶ, ἀπ' τὴν ἄλλη μεριά, πολυἀριθμοὶ μαθητές ἀποκλείονται ἄδικα.

Ἡ διαδικασία διαφοροποίησης τῆς ἐπίδοσης σέ 2 ὁμάδες μὲ κριτήριό τὴ νοημοσύνη παριστάνεται ὡς ἐξῆς:



*Βλέπε πρόλογο μεταφραστῆ γιὰ τὸ βαθμολογικὸ σύστημα τῆς Δ. Γερμανίας

Σ' αυτή τή σχηματική παράσταση παριστάνεται ό δείκτης νοημοσύνης κάθε μαθητή (οί μαθητές παριστάνονται με τά γράμματα Α-Ο, όποτε για τό μαθητή Α ό Δ.Ν. είναι 120), καθώς επίσης και ή δέσμη πού αναφέρθηκε πιό πάνω, μέσα στην όποια τοποθετείται ή «πραγματική» τιμή με μία όρισμένη πιθανότητα (π.χ. για τό μαθητή Α, ανάμεσα στό 125 και τό 115). Οί μαθητές κατατάσσονται σύμφωνα με τό δείκτη νοημοσύνης τους σε μία σειρά. "Αν σπληριχθεί κανείς στό παραπάνω έρμηνευτικό παράδειγμα για τίς μεθόδους μέτρησης, μπορεί νά ίσχυρισθεϊ με άρκετή βεβαιότητα ότι ό δείκτης νοημοσύνης του μαθητή Μ διαφέρει σημαντικά από τό δείκτη νοημοσύνης του μαθητή Α. Για τούς μαθητές Α-Λ όμως σίγουρα ή σειρά θά άλλαζε, άν ή μέτρηση έπαναλαμβανόταν μετά από σύντομο χρονικό διάστημα.

"Αν θέλαμε νά χωρίσουμε αυτούς τούς μαθητές σε δύο ομάδες, τότε δεξιά και άριστερά από τό σημείο τομής, θά ύπήρχαν άρκετοί μαθητές, για τούς όποιους πιθανόν νά έγινε λανθασμένη κατάταξη. Μιά επανάληψη δηλαδή του τέστ είναι πιθανόν νά τούς έφερνε στην άλλη ομάδα. "Αξιόπιστα καταταγμένοι θά ήταν μόνο οί μαθητές Α, Β, C και Ο, Ρ, Q, όταν ή διαχωριστική γραμμή περνά ανάμεσα από τούς μαθητές Η και Ι. "Αν ή μέθοδος εκτίμησης είχε μικρότερη αξιοπιστία από ένα τέστ νοημοσύνης, τότε τό σύνολο τών σφαλμάτων στις ομάδες θά ήταν ανάλογικά μεγαλύτερο. Περισσότερες επιφυλάξεις γεννιούνται για τήν κατάταξη τών μαθητών σε όμοιογενείς ομάδες μάθησης, όταν έξετάσουμε τήν ακρίβεια τών προγνώσεων πού είναι βέβαια συνδεδεμένες με τή διαφοροποίηση με βάση τήν επίδοση. Δηλαδή στό Γυμνάσιο εισάγονται εκείνα τά παιδιά από τά όποια περιμένουμε καλή επίδοση όχι μόνο στις εισαγωγικές εξετάσεις αλλά και στις άπολυτήριες, άρκετά χρόνια άργότερα. "Η προγνωστική έγκυρότητα τής εκτίμησης, πού έχει ως άποτέλεσμα τή διαφοροποίηση με κριτήριο τήν επίδοση, θά έπρεπε νά άντικατοπτρίζει μία ύψηλή θετική συνάφεια ανάμεσα στην άρχική κρίση (π.χ. τίς εισαγωγικές εξετάσεις στό Γυμνάσιο) και τό κριτήριο επίδοσης μετά από άρκετό χρονικό διάστημα (π.χ. τό άπολυτήριο). Σ' ένα μεγάλο αριθμό έμπειρικων αναλύσεων άποδείχτηκε άναμφισβήτη-

τα ότι τέτοιες συνάψεις δέν είναι κατά κανόνα ύψηλές. Γι' αυτό λοιπόν πρέπει στην πρόγνωση νά υπολογίσουμε καί αρκετά σημαντικά σφάλματα²⁸ έκτίμησης από τά όποια προκύπτει πόσο συχνά, μέ βάση τά αποτελέσματα τών εξετάσεων, γίνονται αναπόφευκτες λανθασμένες έκτιμήσεις (στό παράδειγμά μας: πόσοι άνίκανοι υποψήφιοι εισάγονται στην 1η τάξη του Γυμνασίου καί πόσοι ικανοί αποκλείονται). Σέ κάθε διαφοροποίηση μέ κριτήριο τήν επίδοση είναι αναπόφευκτες οί λανθασμένες έκτιμήσεις. Τά λάθη πού συναντοῦμε χωρίζονται σέ δύο τύπους: Α) ή άδικαιολόγητη θετική έπιλογή μαθητῶν, οί όποιοι χωρίς άντίκρουσμα κρίνονται ικανοί γιά μιá συγκεκριμένη όμάδα επίδοσης. Β) ή άδικαιολόγητη άρνητική έπιλογή μαθητῶν, οί όποιοι δέν έντάσσονται σέ μιá συγκεκριμένη όμάδα επίδοσης, άν καί διαθέτουν όλες τίς προϋποθέσεις.

Στό παράδειγμα τής έπιλογής γιά τό Γυμνάσιο συμβαίνει άπ' τή μιá μεριά νά εισάγεται μιá σειρά παιδιῶν πού δέν θά 'πρεπε νά εισαχθοῦν σύμφωνα μέ τίς νόρμες του Γυμνασίου (Α τύπος σφάλματος) καί από τήν άλλη, νά αποκλείονται ικανοί μαθητές χωρίς λόγο (Β τύπος σφάλματος).

Μέ τήν προϋπόθεση ότι ύπάρχει κάποια συνάφεια άνάμεσα στις εισαγωγικές εξετάσεις καί στό κριτήριο, οί δύο τύποι σφαλμάτων μποροῦν νά άμβλυνθοῦν μέ διάφορες μεθόδους. "Αν θέλουμε νά άμβλύνουμε τόν τύπο Α πρέπει νά μειώσουμε δραστικά τό ποσοστό εισαγομένων (στό παράδειγμά μας από 25% σέ 5%). "Αν θέλουμε νά άποκλείσουμε σφάλματα του τύπου Β, πρέπει νά αύξήσουμε τό ποσοστό εισαγομένων (π.χ. από 25% σέ 70%). Μέ τή μείωση τών σφαλμάτων του τύπου Α, αύξάνονται άπαραίτητα τά σφάλματα του άλλου τύπου. Πρέπει λοιπόν νά άποφασίσουμε από πριν ποιá σφάλματα έπιθυμοῦμε νά μειώσουμε.

28. Τό σφάλμα έκτίμησης ύποδηλώνει τό εύρος τής διακύμανσης τής προγνωσθείσας τιμής, πού μεταβάλλεται άνάλογα μέ τό ύψος τής συσχέτισης άνάμεσα στην άρχική κρίση καί στό κριτήριο συμπεριφοράς. Βλ. σχετικά παραπάνω, σελ. 49

“Ας παρατηρήσουμε σ’ ένα μοντέλο²⁹ τó ύψος συνάφειας ανάμεσα στις έξετάσεις έπιλογής και τήν περαιτέρω έπίδοση από τή μιά, και τó μέγεθος του ποσοστιαίου σφάλματος πού παρουσιάζεται κατά τήν έπιλογή άπ’ τήν άλλη. Αυτό τó μοντέλο ισχύει για κάθε είδος έπιλογής, άσχετα άν αυτή γίνεται μέ τή βοήθεια τέστ νοημοσύνης -πράγμα πού ένμέρει συμβαίνει στήν Άγγλία κατά τή μετάβαση από τó Βασικό Σχολείο στή δευτεροβάθμια έκπαίδευση- ή άλλων μέσων, π.χ. βαθμολογία. Στόχος τής έπιλογής στό παράδειγμά μας είναι νά κατατάξουμε σέ δύο ίσες ομάδες παιδιά 10 έτών, σύμφωνα μέ τά άποτελέσματα σέ έξετάσεις, για νά προσφέρουμε στήν καλύτερη άπ’ τίς δύο ομάδες γυμνασιακή μόρφωση. “Αν διαθέταμε μιά έξεταστική μέθοδο, τής όποίας τά άποτελέσματα νά συσχετίζονται μέ τή συμπεριφορά πού προβλέπουμε, δηλ. τή σχολική έπιτυχία μετά από πολλά χρόνια ($r=1$), άν δηλαδή ή προγνωστική έγκυρότητα της ήταν τέλεια, τότε θά περιμέναμε άποτελέσματα σάν κι αυτά πού έμφανίζονται στόν πίνακα 1.

$$r=1$$

πάνω από τόν Μ.Ο. A	0%	50%
κάτω από τόν Μ.Ο.	50%	0% B
	δέν εισήχθησαν	εισήχθησαν

“Αποδεικνύεται ότι σ’ αυτή τήν (ύποθετική) περίπτωση ή μέθοδος έπιλογής θά είχε κατατάξει σωστά όλους τούς μαθητές: άν είχαν εισαχθεϊ όλα τά παιδιά, μετά από λίγα χρόνια θά

29. Πρβλ. σχετικά Taylor/Russel, 1939. Schrader, 1965, Hopf, 1970 και 1971.

είχαν ανεπαρκή επίδοση εκείνοι οι μαθητές οι οποίοι, με βάση τα αποτελέσματα των εξετάσεων, δεν θά έπρεπε να είχαν κατευθυνθεί στο Γυμνάσιο.

Μιά μέθοδος επιλογής, αντίθετα, με προγνωστική έγκυρότητα $r=0$, θά παρουσίαζε τις τιμές πού φαίνονται στον πίνακα 2. Τό αποτέλεσμα θά ανταποκρινόταν σε μιά τυχαία επιλογή.

$$r=0$$

πάνω από τόν Μ.Ο. A	25%	25%
κάτω από τόν Μ.Ο.	25%	25% B
	δέν εισήχθησαν	εισήχθησαν

Ο πίνακας 3 τέλος δείχνει τά ποσοστά επί τοίς εκατό πού θά έδινε ένας συντελεστής συνάφειας $r=0,70$. "Εναν τέτοιο συντελεστή συνάφειας θά περιμέναμε, αν αντικαταστήσουμε τις συνηθισμένες μεθόδους εισαγωγικών εξετάσεων³⁰ για τό Γυμνάσιο με άτυπα τέστ επίδοσης, πολύ προσεκτικά κατασκευασμένα.

$$r=0,70$$

πάνω από τόν Μ.Ο. A	12,5%	37,5%
κάτω από τόν Μ.Ο.	37,5%	12,5% B
	δέν εισήχθησαν	εισήχθησαν

Τέτοιου είδους ύπολογισμοί του σφάλματος έκτίμησης αποδεικνύουν ότι ως προς την προγνωστική τους έγκυρότητα οι

30. Πρβλ. σχετικά Schultze, 1964

εισαγωγικές εξετάσεις έμφανίζουν σύνολο λανθασμένων αποφάσεων (σφάλματα τύπου Α και Β) πού ανέρχεται τουλάχιστον σέ 25%. Στην Άγγλία, όπου ή επιλογή μέ σκοπό τήν κατάταξη έχει αλλάξει μορφή και χρησιμοποιούνται τέστ πολύ διαφοροποιημένα, ανέρχεται τό σύνολο τών σφαλμάτων κατάταξης, στά πλαίσια του υπάρχοντος συστήματος, στην καλύτερη περίπτωση σέ 15%. Αυτό σημαίνει βέβαια, μέ γνώμονα τό ότι τά σφάλματα στή βαθμολογία φτάνουν περίπου τό 25%, μία αισθητή βελτίωση, ό βαθμός ανακρίβειας όμως είναι ακόμη τόσο ύψηλός, πού θά έπρεπε νά έχει ως συνέπεια τόν παραμερισμό του έπιλεκτικού σχολικού συστήματος.

“Αν πάρει υπόψη του κανείς ποιές άτομικές αλλαγές και διακυμάνσεις στή ψυχική ανάπτυξη αποτελούν μάλλον τόν κανόνα παρά τήν εξαίρεση κατά τή χρονική περίοδο πού καλύπτουν οι προγνώσεις, τότε ό μεγάλος αριθμός σφαλμάτων γίνεται κατανοητός. Ποιοτικές και ποσοτικές αλλαγές τών απαιτήσεων πού άπευθύνονται πρός τούς μαθητές οδηγούν στό νά μή μπορεί νά καταταγει μέ άπόλυτα δίκαιο τρόπο ένας μαθητής σέ μία συγκεκριμένη ομάδα.

Γιά τίς λανθασμένες αποφάσεις οι όποιες όφείλονται στά χαρακτηριστικά τών μεθόδων αξιολόγησης κατά τή διαφοροποίηση τής έπίδοσης πού παρουσιάστηκαν πιά πάνω, ύπάρχει ένας μεγάλος αριθμός έμπειρικών τεκμηρίων, από τά όποια έδω επιλέγουμε περιπτώσεις τών όνομαζομένων «11+- «άτυχιών», μαθητών δηλαδή πού απέτυχαν κατά τίς εισαγωγικές εξετάσεις για παιδιά 11 έτών στό Grammar School. Στίς ίδιες εξετάσεις μετά από λίγο καιρό οι ίδιοι μαθητές πέτυχαν εξαιρετικά ύψηλές έπίδοσεις, πράγμα πού άποδεικνύει έκ τών ύστέρων ότι τό άποτέλεσμα τών εξετάσεων ήταν λανθασμένο³¹. Πολύ συχνά τέτοιες εκθέσεις προέρχονται από Ένιαία Σχολεία, τά όποια δέχονται εύχαρίστως μαθητές πού απέτυχαν σέ εξετάσεις, έφόσον φυσικά προσφέρονται οι δυνατότητες. “Η, για νά

31. Πρβλ. π.χ. Where, Suppl. 12, σελ. 26

φέρουμε κι άλλο ένα παράδειγμα, στο σύστημα «setting» πού εφαρμόστηκε σε Ένιαία Σχολεία της Έσσης, μπορούσε κανείς να διαπιστώσει ότι στην 6η τάξη παρουσιάστηκαν περίπου 20% έπικαλύψεις στις έπίδοσεις τών ομάδων Α, Β και C στα Μαθηματικά, πού σημαίνει ότι πολλοί μαθητές παρέμειναν σέ λαθεμένη ομάδα έπίδοσης³².

Τέτοια εύρήματα πρέπει νά τά περιμένει κανείς, έφόσον όπωσδήποτε γίνονται λάθη στή μέτρηση και τήν έκτίμηση, έξαιτίας τής σχετικά μειωμένης αξιοπιστίας και προγνωστικής έγκυρότητας τών χρησιμοποιουμένων μεθόδων αξιολόγησης. Τό παράδειγμα τής Άγγλιας δείχνει έπίσης ότι, άκόμη και στήν περίπτωση πού έπίδεικνύεται ή μεγαλύτερη δυνατή φροντίδα, άκόμη κι όταν εφαρμόζονται οι πιό διαφοροποιημένες ψυχολογικές μέθοδοι, τό άναπόφευκτο ποσοστό σφάλματος, κατά τή διαφοροποίηση μέ κριτήριο τήν έπίδοση δέν μπορεί νά μειωθεί σέ άποδεκτά έπίπεδα. Αυτό σημαίνει ότι οι ομάδες πού δημιουργούνται κατά τή διαφοροποίηση μέ κριτήριο τήν έπίδοση είναι ύποθετικά μόνο όμοιογενείς, ένω στήν πραγματικότητα, στα Γυμνάσια, Πρακτικά Σχολεία και Κύρια Σχολεία* ή και στα καλά, μέτρια ή και άδύνατα έπίπεδα έπίδοσης, ύπάρχει σημαντική διασπορά του κριτηρίου σύμφωνα μέ τό όποιο γίνεται ή διαφοροποίηση.

Συνοπτικά λοιπόν, διαπιστώνεται ότι ή ύπόθεση για τήν πλεονεκτική έπίδοση όμοιογενών ομάδων δέν άποδείχτηκε μέχρι τώρα. Έχοντας ύπόψη τήν άστάθεια του κριτηρίου διαφοροποίησης, τήν άνεπιβεβαίωτη ύπόθεση για τήν προσαρμογή τής διδασκαλίας στα χαρακτηριστικά τών μαθητών και τήν άνεπαρκή αξιοπιστία και έγκυρότητα τών μεθόδων αξιολόγησης πού χρησιμοποιούνται για τή διαφοροποίηση μέ κριτήριο τήν έπίδοση, θά θεωρούσαμε βέβαια έκπληκτικό τό γεγονός, άν ή όργάνωση τής διδασκαλίας έπίδρουσε σαφώς στήν έπίδοση τών μαθητών. Έτσι οι μορφές τής διαφοροποίησης μέ κριτήριο τήν έπίδοση πού

* Βλ. Πρόλογο μεταφραστή.

32. Stark, 1971, σελ. 29 κ.έ.

χρησιμοποιούνται σέ μᾶς (δηλαδή στή Δ. Γερμανία) ἀποδεικνύονται σάν μιά ἐξαιρετικά δαπανηρή ρύθμιση πού δέν μπορεῖ νά δικαιολογηθεῖ καί νά στηριχθεῖ ἀπό τά ἀποτελέσματα τῆς ἐπιστημονικῆς ἔρευνας.

Φαίνεται ἐπίσης καθαρά ἀπ' ὅλα αὐτά ὅτι ἡ διαφοροποίηση μέ κριτήριο τήν ἐπίδοση δέν πρέπει νά θεωρηθεῖ σάν μιά ρύθμιση ἀθῶα, μέν, πού ἀπλῶς δέν ἐκπληρώνει τίς προσδοκίες μας, ἀλλά ὅτι εἶναι μάλιστα συνδεδεμένη μέ σοβαρές, ἀνεπιθύμητες παρενέργειες.

2.6. Στερεότυπα ἀποτελέσματα τῆς ὁμαδοποίησης μέ κριτήριο τήν ἐπίδοση.

“Ὅπως εἶδαμε, πρέπει σ' ὅλες τίς μορφές τῆς διαφοροποίησης μέ κριτήριο τήν ἐπίδοση νά ἔχουμε ὑπόψη μας ὅτι ὑπάρχει ἕνας ἀριθμός μαθητῶν οἱ ὁποῖοι, ἐξαιτίας τῆς ἀνακριβείας τῶν μεθόδων κατάταξης, δέν κατανέμονται στή σωστή ὁμάδα μάθησης. Ἡ ἀνάλυση αὐτή μοιάζει, ἐκ πρώτης ὄψεως, νά βρίσκεται σέ ἀντίφαση μέ τήν ἐμπειρία ὅτι ὁ ἀριθμός τῶν μαθητῶν πού μεταφέρονται ἀπό τόν ἕνα τύπο σχολείου στόν ἄλλο εἶναι πολύ μικρότερος ἀπό τό ποσοστό σφάλματος. Ἡ φαινομενική ἀντίφαση ἐξηγεῖται ἀπ' τό γεγονός ὅτι οἱ μαθητές πού τοποθετήθηκαν λανθασμένα μαθαίνουν μέ τήν πάροδο τοῦ χρόνου νά προσαρμόζονται σίς λανθασμένες ἀπαιτήσεις τῶν δασκάλων τους, ἔτσι ὥστε νά ἐπικρατεῖ ἡ ἐντύπωση ὅτι ἡ κατάταξη ἦταν σωστή. Ἰδιαιτέρα γνωστές πάνω σ' αὐτό τό θέμα εἶναι οἱ ἔρευνες τῶν Rosenthal καί Jacobson (1968) πού μέ τόν τίτλο «Pygmalion in the classroom»³³ χαρακτήρισαν τό φαινόμενο πού περιγράψουμε. Σ' αὐτήν τήν ἔρευνα ἐγίνε τυχαία ἐπιλογή ὀρισμένων μαθητῶν μιᾶς τάξης, -οἱ ὁποῖοι παρουσιάστηκαν στόν ἐκπαιδευτικό σάν προικισμένοι καί γρήγοροι στή μάθηση- στοιχεῖα πού δῆθεν εἶχαν ἐπισημανθεῖ μέ ψυχολογικά τέστ. Πολλούς μῆνες ἀργότερα

33. Στά Γερμανικά: *Rygmalion im Klassenzimmer*, Weinheim 1972.

διαπιστώθηκε μιά αξιοσημείωτη άνοδος του δείκτη νοημοσύνης αὐτῶν τῶν μαθητῶν. Τό ἴδιο συνέβη καί μέ τούς ἐκπαιδευτικούς στούς ὁποίους δόθηκαν δῆθεν ὁμοιογενεῖς ὁμάδες ἀπό γρήγορους, μέτριους ἢ ἀργούς στή μάθηση μαθητές πού ὅμως στήν πραγματικότητα ἦταν ὅλοι τῆς ἴδιας ποιότητας. Κι ἐδῶ ἐπίσης φάνηκε μετά ἀπό λίγο καιρό σημαντική ἄνοδος τοῦ δείκτη νοημοσύνης τῶν «καλῶν» μαθητῶν, ὄχι ὅμως καί τῶν «κακῶν».

Αὐτή ἡ ἔρευνα ἀντιμετώπισε βέβαια στό μεταξύ σημαντικές καί, σέ μεγάλο βαθμό, βásiμες ἐπικρίσεις³⁴. Παρ' ὅλα αὐτά ὅμως δέν μπορεῖ νά ὑπάρχει ἀμφιβολία γιά τήν ὕπαρξη τοῦ φαινομένου πού περιγράψαμε ὑπό τόν τύπο μιᾶς αὐτοεκπληρούμενης πρόγνωσης (selffulfilling prophecy), ἡ ὁποία ἀποδείχτηκε σέ πολλές ἄλλες μελέτες³⁵. Ἡ Hóhn (1967) ἔδωσε παραδείγματα γιά τούς κοινωνικοψυχολογικούς μηχανισμούς πού παίζουσι στό θέμα αὐτό κάποιο ρόλο. Ἀκόμη κι ἂν ἡ «κλασσική» μελέτη τῶν Rosenthal καί Jacobson περιέγραψε τό «Pygmalion Effekt» σ' ἓνα σύστημα «streaming», παρόμοιοι μηχανισμοί ἐμφανίζονται καί στό σύστημα «setting». Αὐτό προκύπτει π.χ. ἀπό τή μελέτη τοῦ Schrank (1968) καί μπορεῖ νά τεκμηριωθεῖ μέ τή βοήθεια ἀδημοσίεωτων δεδομένων³⁶, ἀπό ἓνα Ἐνιαῖο Σχολεῖο, πού διαπιστώθηκαν στή Γερμανία. Ἐκεῖ ἀποδείχτηκε ὅτι ἡ διασπορά τῆς ἐπίδοσης στά μαθήματα Γερμανικά, Ἀγγλικά καί Μαθηματικά, στήν ἀρχή τῆς 7ης τάξης, ὅποτε ἔπρεπε νά ξεκινήσει ἡ διαφοροποίηση μέ κριτήριο τήν ἐπίδοση, ἦταν ἡ ἴδια στά τμήματα Α, Β καί C καί, ἀκόμη, ὅτι οἱ μέσοι ὅροι διέφεραν μόνο λίγο μεταξύ

34. Πρβλ. κυρίως τή διεξοδική κριτική τῶν Elashof καί Snow, 1972 πού ὑπάρχει τώρα καί στή γερμανική γλώσσα.

35. Πρβλ. κυρίως Schrank, 1968 καί 1970, Central Advisory Council for Education, Robbins-Report, 1963.

36. Παρουσιάστηκε ἀπό τούς Edelstein καί Hopf κατά τά ἔτη 1968 ὡς 1970. Τά ἀποτελέσματα συγκεντρώθηκαν ἀπό μικρές ὁμάδες μαθητῶν καί δέν μποροῦν νά θεωρηθοῦν ἀντιπροσωπευτικά.

τους. Στο τέλος όμως της 7ης τάξης οι μέσοι όροι διαφοροποιήθηκαν σαφώς μεταξύ τους και κυρίως μειώθηκε το εύρος της διασποράς. Σύμφωνα μ' αυτά, οι μαθητές εντάχτηκαν στις ομάδες πρώτα με την αναμενόμενη ανεπάρκεια, μετά όμως εξελίχτηκαν ανάλογα με τις προσδοκίες των δασκάλων τους: οι μαθητές της ομάδας Α έγιναν πάλι μαθητές Α και οι μαθητές της ομάδας C έγιναν πάλι μαθητές C.

2.7. Έπιπτώσεις της διαφοροποίησης με κριτήριο την επίδοση σε μή γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

Υπέρ της διαφοροποίησης με κριτήριο την επίδοση χρησιμοποιείται συχνά το επιχείρημα ότι οι άργοι στη μάθηση μαθητές, που διδάσκονται διαρκώς μαζί μ' αυτούς που μαθαίνουν γρήγορα, αναπτύσσουν βαθμιαία ένα συναίσθημα προσωπικής άποτυχίας και χάνουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τα κίνητρα για μάθηση. Γι' αυτό δήθεν είναι προτιμότερο να αφήνει κανείς αυτούς τους μαθητές να μαθαίνουν μαζί με τους όμοιους τους. Απ' την άλλη μεριά, υπάρχει ή υποψία ότι η προσαρμογή των αδύνατων μαθητών στις προσδοκίες που αναφέρονται στην (αδύνατη) ομάδα τους, τους οδηγεί επίσης σε σημαντική απώλεια των κινήτρων για επίδοση, του ενδιαφέροντος για το σχολείο και σε μία διαρκώς αυξανόμενη τάση για δυσμενή αυτοκριτική.

Κατά τα τελευταία χρόνια δημοσιεύτηκαν συχνά πορίσματα έρευνών πάνω σ' αυτό το θέμα. Για παράδειγμα ο Ducette (1971) απέδειξε ότι ανάμεσα σε τέσσερις βαθμίδες διαφορετικού πνευματικού επιπέδου, εκεί όπου υπάρχουν παιδιά με το υψηλότερο πνευματικό επίπεδο, οι απαιτήσεις που έχουν από τον εαυτό τους αυξάνουν με το πέρασμα του χρόνου, ενώ εκεί που το επίπεδο είναι χαμηλό οι απαιτήσεις αυτές πέφτουν. Στην περίπτωση αυτή το κίνητρο για να «άποφευχθεί ή αποτυχία» ήταν σημαντικά ισχυρότερο. Επίσης τα κίνητρα για επίδοση και ο φόβος των εξετάσεων ήταν μικρότεροι απ' ό,τι στη βαθμίδα Ι. Ο Barker Lunn (1967 και 1971) διαπίστωσε ότι σε άγγλικά Δημοτικά

Σχολεία, όπου γινόταν χρήση του «steaming», συναντούσε κανείς στά κορίτσια μεγαλύτερο φόβο για τις έξετάσεις (έφόσον οι δάσκαλοι τους υποστήριζαν αυτή τη μορφή διαφοροποίησης της επίδοσης). Επίσης διαπιστώθηκε απ' αυτή τη διαχρονική έρευνα ότι στους αδύνατους και μέτριους μαθητές έμφανίζονται με την πάροδο του χρόνου δυσμενείς στάσεις προς τό σχολείο, όταν σ' αυτό εφαρμόζονται συστήματα διαφοροποίησης με κριτήριο την επίδοση³⁷. Πάντως αυτές οι διαφορές στίς στάσεις μεταξύ τών μαθητών από σχολεία με ή χωρίς διαφοροποίηση δέν μπόρεσαν νά αποδειχτούν, μετά από δύο χρόνια φοίτησης τών μαθητών στή δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ferri, 1971 σ. 28 και 71). Ο Ogletree (1971) βρήκε ότι οι πιό θετικές στάσεις προς τό σχολείο, την τάξη, τούς συμμαθητές, τή σχολική έργασία και προς τόν ίδιο τόν έαυτό τους διαπιστώθηκαν σέ μαθητές πού άνηκαν στήν ύψηλότερη βαθμίδα πνευματικού επιπέδου, ένω αυτοί πού άνηκαν στή χαμηλότερη ήταν σαφώς πιό άρνητικοί³⁸. Οι στάσεις τών μαθητών πού άνηκαν σέ έτερογενείς ομάδες βρίσκονταν - ένμέρει βέβαια- ύψηλότερα απ' αυτές τών μαθητών του χαμηλού πνευματικού επιπέδου.

Ο Heathers (1969 σ. 566) αναφέρεται στά άποτελέσματα πολυάριθμων έρευνών πάνω στό θέμα τών επιπτώσεων τής διαφοροποίησης με κριτήριο την επίδοση στά μη γνωστικά χαρακτηριστικά τών μαθητών, οι όποιες έρευνες έγιναν κατά τή δεκαετία του '60. Τά άποτελέσματα δίνουν μιά άντιφατική εικόνα, δείχνουν πάντως -άν και όχι τόσο σαφώς όσο οι νεότερες μελέ-

37. Τό ίδιο ό Miller, 1961, 70-Where, Suppl. 12. σελ. 28

38. Ο Ogletree παραθέτει άλλοι μερικές άπόψεις μαθητών για τό «Streaming» (Where, Suppl. 12. σελ. 28). Έτσι άπάντησαν μεταξύ άλλων μαθητές του χαμηλότερου επιπέδου στήν έρώτηση: «Πώς αισθάνεσαι πού τοποθετήθηκες σ' αυτή τήν ομάδα;», «Θά ήμουν τόσο καλά στήν ομάδα τών έξυπνων!», «Ο κόσμος μου λέει ότι είμαι βλάκας», «Αυτή ή τάξη με άρρωσταίνει», «Παρακαλώ, δέν μ' άρέσει». Στήν έρώτηση «Γιατί τοποθετήθηκες σ' αυτή τήν ομάδα;», δόθηκαν άπαντήσεις, όπως: «Δέν είμαι πολύ επιμελής», «Γιατί δέν είμαι τόσο έξυπνος», «Μισώ τό σχολείο».

τες πού αναφέρθηκαν πιο πάνω, και ιδιαίτερα ή μακρόχρονη έρευνα του Barker Lunn- ότι ή διαφοροποίηση μέ κριτήριο τήν επίδοση δέν άποτελει τήν επιθυμητή μορφή όργάνωσης τής διδασκαλίας, ιδίως για τούς άδύνατους μαθητές. 'Ακόμη κι άν -όπως διαπίστωσε ό Ferri (1971)- οι άρνητικές έπιπτώσεις τής διαφοροποίησης μέ κριτήριο τήν επίδοση στους μέτριους και άδύνατους μαθητές μάλλον έξαφανίζονται μετά από φοίτηση άρκετών έτών σέ σχολεία μέ διαφορετικού είδους μορφές διδασκαλίας, ώστόσο οι έπιπτώσεις αυτές είναι άρκετά σημαντικές για τήν έποχή πού διαπιστώθηκαν, ώστε νά ένισχύουν τίς έπιφυλάξεις ώς προς τή διαφοροποίηση μέ κριτήριο τήν επίδοση.

Τά πορίσματα πού εκτέθηκαν ώς τώρα έχουν κυρίως σχέση μέ τή μορφή όργάνωσης του «steaming» και θά μπορούσε κανείς νά ισχυρισθεϊ ότι οι έπιδράσεις πού αναφέρθηκαν είναι λιγότερο φανερές ή δέν παρουσιάζονται καθόλου, όταν εφαρμόζεται τό σύστημα των ομάδων επίδοσης σ' ένα μάθημα.

Έρευνες για διαφοροποίηση σέ ομάδες επίδοσης σ' ένα μάθημα σέ Κύρια Σχολεία τής Βόρειας Ρηνανίας/Βεσφαλίας³⁹ άποδεικνύουν πάντως ότι πρέπει νά περιμένει κανείς νά συναντήσει και στό «setting» τά ίδια άποτελέσματα, όπως και στό «streaming». «Στίς ομάδικές συνεντεύξεις, όπως επίσης και στό γραπτά μας έρωτηματολόγια, μπορέσαμε νά διαπιστώσουμε ότι κυρίως ή κατάταξη σέ ένα τμήμα C θεωρεϊται ισοδύναμη μέ τό «νά μείνει κανείς στάσιμος σέ μιά ομάδα άνικανων», πράγμα βέβαια πού ό κάθε μαθητής χωριστά, τό άποδέχεται λίγο-πολύ μοιρολατρικά, τό αισθάνεται όμως μάλλον σάν μιά ντροπή, και σάν άρνητικό κίνητρο για τή συναίσθηση τής προσωπικής του άξιας»⁴⁰.

39. Πρβλ. Έρευνητική ομάδα Κύριο Σχολείο στην Παιδαγωγική Σχολή Westfalen-Lippe Leistungs-differenzierung an den Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen, μέρος I: Pädagogische und Soziologische Perspektiven, Münster, 1970/71, σελ. 43.

40. Σύμφωνα μέ τον Werres, 1972, σελ. 524.

Ο Hurrelmann (1971) βρήκε ότι η γνώμη που είχαν οι μαθητές ενός Κύριου Σχολείου για τον εαυτό τους και τη συναίσθηση της προσωπικής τους αξίας, μέσα απ' τη διαφοροποίηση σύμφωνα με την επίδοση σ' ένα μάθημα, σέ σύγκριση με μαθητές από σχολεία χωρίς διαφοροποίηση, δέν περιείχε καθόλου άξιοσημείωτα θετικά κίνητρα. Τό ίδιο ἴσχυε τόσο για τή βελτίωση τῶν κοινωνικῶν ἐπαφῶν τῶν μαθητῶν, ὅσο καί για τήν κατάργηση τῆς ἱεράρχησης τῆς ἐπίδοσης καί τοῦ κύρους μεταξύ τῶν μαθητῶν. Κι ἐδῶ ἐπίσης τό «setting» δέν ἐπέδρασε θετικά, ἀλλά φάνηκε, σύμφωνα μέ τόν Hurrelmann, νά ἐνισχύει μᾶλλον ἀρνητικές τάσεις⁴¹.

Τέλος μπορεῖ κανεῖς νά φανταστεῖ ὅτι σ' ἓνα σύστημα «setting», τό ὁποῖο προσφέρει τή δυνατότητα βραχυπρόθεσμων ἀνακατατάξεων σέ περιπτώσεις πώσεως ἢ ἀνόδου τῆς ἐπίδοσης, ἡ πίεση πού ἀσκεῖται στούς μαθητές για καλύτερη ἐπίδοση καί, κατά συνέπεια, ὁ φόβος τῶν τελευταίων για τίς ἐξετάσεις εἶναι μεγαλύτερος ἀπ' ὅ,τι σ' ἓνα σύστημα «streaming». Αὐτό συμπεραίνει ὁ Schlömerkemper (1971) στήν κριτική του για τό σύστημα τῶν ὁμάδων ἐπίδοσης σέ ἐπιμέρους μαθήματα πού ἐφαρμόζεται σ' ἓνα Ἐνιαῖο Σχολεῖο τοῦ Βερολίνου, για τό ὁποῖο σύστημα δίνει στοιχεῖα ὁ Teschner (1971 α). Ἐπειδή μέ τό ἐκεῖ χρησιμοποιούμενο μοντέλο ἢ προαγωγή καί ὁ ὑποβιβασμός, ἐξαιτίας μιᾶς μεθόδου ἀξιολόγησης πού στηρίζεται στήν ὁμαλή κατανομή τῶν βαθμῶν, δέν ἐξαρτᾶται ἀπό τήν ἀπόλυτη ἀλλά ἀπό τή σχετική θέση τῶν μαθητῶν, ἓνας μαθητής μέ κίνητρο ἀνόδου θά ἔχει τόσο μεγαλύτερη ἐπιτυχία, ὅσο καλύτερα φροντίζει νά αὐξήσει ὁ ἴδιος τίς ἐπιδόσεις του, ὅχι ὅμως καί οἱ συμμαθητές του. Ἐδῶ ἐντάσσεται καί ἡ διαπίστωση τοῦ Ogletree⁴² ὅτι οἱ μισοὶ μαθητές στήν ὑψηλότερη βαθμίδα ἐνός συστήματος πού διαφοροποιεῖ μέ κριτήριο τήν ἐπίδοση προτιμοῦν νά διδάσκονται σέ ἕτερογενεῖς ὁμάδες. Προφανῶς ἡ πίεση τῆς ἐπίδοσης θεωρεῖται ἐνοχλητική ἀκόμα καί για τούς μαθητές πού ἔχουν ἐπιτυχίες.

41. Πρβλ. ἐπίσης Prell, Schiefele, Ulich, 1972, σελ. 113

42. Where, Suppl, 12, σελ. 28

2.8. Διαφοροποίηση τῆς επίδοσης καί κοινωνική ἐπιλογή.

Ἡ στενή σχέση ἀνάμεσα στή διαφοροποίηση μέ κριτήριο τὴν ἐπίδοση καί τὴν κοινωνική ἐπιλογή συζητήθηκε τόσο συχνά, ὥστε αὐτό τό σημεῖο μνημονεύεται ἐδῶ ἀπλῶς γιὰ νά εἶναι πλήρης ἡ παρουσίαση⁴³. Γιὰ παράδειγμα, πρέπει νά ὑπενθυμίσουμε ἐδῶ μιά διαπίστωση, πού ἐπιβεβαιώθηκε πολλές φορές, ὅτι μεγαλύτερο ποσοστὸ παιδιῶν ἀπὸ οἰκογένειες τοῦ ἀνώτερου κοινωνικοοικονομικοῦ στρώματος πηγαίνει στό Γυμνάσιο παρά στό Πρακτικὸ Σχολεῖο ἢ τό Κύριο Σχολεῖο. Γιὰ κάθε παραλλαγή τοῦ συστήματος «streaming» ἔχει ἐπαληθευθεῖ αὐτό τό εὕρημα καί ἐδῶ* καί στό ἐξωτερικό.

Ἀξιοσημείωτο γι' αὐτὴ τὴ σχέση εἶναι τό γεγονός ὅτι αὐξάνουν οἱ «κοινωνικές διακρίσεις» μέ τὴ χρησιμοποίηση ὑποκειμενικότερων καί λιγότερο παραδεκτῶν ὀργάνων μέτρησης κατὰ τόν καθορισμὸ τῶν ὁμάδων ἐπίδοσης. Π.χ. ὁ Floud (1963) διαπίστωσε ὅτι τὰ τέστ νοημοσύνης κάνουν μικρότερη κοινωνική ἐπιλογή ἀπ' ὅ,τι οἱ βαθμοί. Ὁ Floud ἀντικατέστησε γιὰ τίς ἀνάγκες τῆς ἔρευνας τό τέστ εὐφυΐας, πού χρησιμοποιεῖται στὴν Ἀγγλία γιὰ τὴ μετάβαση στὴ Μέση Ἐκπαίδευση, μέ μιά ἔκθεση στὴ μητρική γλῶσσα καί ἔδωσε μεγαλύτερη βαρύτητα στό ἀπολυτήριό τοῦ Δημοτικοῦ Σχολεῖο. Τό ἀποτέλεσμα ἦταν ὅτι, μ' αὐτὸν τόν τρόπο, τὰ παιδιά τῶν ἐργατῶν πού εἶχαν ἐπιτύχει καλές ἐπιδόσεις στὶς εἰσαγωγικές ἐξετάσεις ἔπασαν, ἐνῶ αὐξήθηκαν οἱ πιθανότητες τῶν παιδιῶν πού προέρχονταν ἀπὸ οἰκογένειες ὑψηλοῦ κοινωνικοοικονομικοῦ ἐπιπέδου. "Ἄλλες ἔρευνες"⁴⁴ ἔδειξαν ἀκόμη ὅτι οἱ μαθητές ἀπὸ οἰκογένειες μέ καλύτερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση, ἀλλὰ-σύμφωνα μέ πληροφορίες

43. Πρβλ. τὴν κριτική βιβλιογραφική ἀνακοίνωση τοῦ Rolff, 1967 καί 1972, ὅπως καί τοῦ Fend, 1974.

44. Πρβλ. σχετικὰ π.χ. Sorensen, 1970.

από τις μεθόδους αξιολόγησης-μέ ίδια ικανότητα για επίδοση, τείνουν στην κατεύθυνση των ομάδων με υψηλή επίδοση, αν έχουν τή δυνατότητα επιλογής. Γενικά αυτό σημαίνει ότι η κοινωνική επιλογή αυξάνει, όταν στή διαφοροποίηση χρησιμοποιούνται ως κριτήρια μη γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

Τέλος παρατηρήθηκε ότι η κοινωνική ομοιογένεια των ομάδων πού έχουν διαφοροποιηθεί σύμφωνα με τήν επίδοση αυξάνει, όταν υπάρχει η δυνατότητα μετάβασης από τή μιά στήν άλλη ομάδα: μαθητές δηλαδή από υψηλότερο κοινωνικό επίπεδο μετακινούνται στα τμήματα του υψηλότερου επιπέδου, μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, στα τμήματα χαμηλότερου επιπέδου⁴⁵.

Γιά τό σύστημα «setting» αυτά τά προβλήματα έρευνήθηκαν λιγότερο. Ὁ Teschner (1971, σ. 113) δίνει πληροφορίες από τό Ἐνιαῖο Σχολεῖο «Walter Gropius» τοῦ Βερολίνου γιά «τάσεις εὐνοιῶν καί διακρίσεων ἀνάλογα μέ τά κοινωνικά στρώματα» μέ τήν πάροδο τοῦ χρόνου. Ὁ Flössner (1975), ἀντίθετα, στήν ἔργασία του γιά τό ἴδιο σχολεῖο καταλήγει σέ ἐκπληκτικά θετικά συμπεράσματα, τά ὁποῖα ὅμως προσέκρουσαν σέ τεκμηριωμένη μεθοδολογική κριτική (π.χ. b:e, 9, 1975, σ. 54-57). Ὁ Stark (1971, σ. 34) δίνει πιό σημαντικά πορίσματα, πού στηρίζονται σέ ἔρευνες μέ μεγαλύτερο ἀριθμό σχολείων. Δείχνουν ἀπό τή μιά ὅτι μαθητές ἀπό οἰκογένειες ὑψηλότερου κοινωνικοοικονομικοῦ ἐπιπέδου βρίσκονται συχνότερα σέ τμήματα Α, ἀπ' τήν ἄλλη ὅμως ἐπίσης ὅτι τό ἀπόλυτο ἐπίπεδο ἐπίδοσης δέν ἐξαρτᾶται ἀπό τό τμήμα στό ὁποῖο ἀνήκει ὁ μαθητής ἀλλά ἀπό τό σχολεῖο. Σέ σχολεῖα τά ὁποῖα γενικά ἔχουν μεγάλες ἀπαιτήσεις ἀπό τοὺς μαθητές, καί τά παιδιά τῶν ἀνώτερων καί τά παιδιά τῶν κατώτερων στρωμάτων ἔχουν ὑψηλές ἐπιδόσεις· τό ἴδιο συμβαίνει καί ἀντίστροφα. Νεότερες ἔρευνες στή Γερμανία ἀποδεικνύουν ὅτι ἡ κοινωνική ἐπιλογή στό σύστημα «setting» τῶν Ἐνιαίων Σχολείων εἶναι μικρότερη ἀπ' ὅ,τι

45. Πρβλ. Mc Genev, 1967, σελ. 83. Ἐδῶ δημιουργοῦνται μέσα στήν τάξη ὁμοιογενεῖς ὁμάδες μάθησης, οἱ ὁποῖες παραμένουν γιά πολύ χρόνο σταθερές.

σπή διασχολική διαφοροποίηση.

Πρέπει επίσης νά μνημονεύσουμε τίς διεθνείς συγκριτικές έρευνες τοῦ IEA (πρβλ. κεφ. 2. 2.) Ἐπέδειξαν ὅτι ἐκπαιδευτικά συστήματα μέ πρῶιμη ἐπιλογή γιά τή δευτεροβάθμια ἐκπαίδευση (ἀνάμεσα στά 10 καί 12 χρόνια) εὐνοοῦν μαθητές τῶν ἀνώτερων καί μεσαίων κοινωνικῶν στρωμάτων, ἐνῶ συστήματα μέ Ἐνιαῖα Σχολεῖα, στά ὁποῖα ἡ τελική ἀπόφαση ἀνάμεσα στήν ἐπαγγελματική καί προεπιστημονική μόρφωση παίρνεται μετά τά 15 χρόνια, προσφέρουν καλύτερες εὐκαιρίες γιά μόρφωση στά παιδιά τῶν κατώτερων στρωμάτων (πρ. βλ. π.χ. Postlethwaite, 1975, σελ. 22, κ.έ., Husèn, 1975, σελ. 139. Thorndike, 1975, σελ. 98). Ἐνόψει αὐτῶν τῶν πορισμάτων ἀποκτοῦν βαρύτητα σκέψεις νά δοθοῦν στούς ἐνήλικους νέες εὐκαιρίες γιά παραπέρα μόρφωση, ἰδιαίτερα σέ μιά χώρα πού προκρίνει ἕνα σύστημα μέ πρῶιμη ἐπιλογή.

2.9. Συμπερασματικές παρατηρήσεις σχετικά μέ τήν παραδοσιακή διαφοροποίηση μέ κριτήριο τήν ἐπίδοση.

Συγκεφαλαιώνοντας τά ἐπιχειρήματα καί τά πορίσματα ἐρευνῶν πού ἀναφέρθηκαν ὡς ἐδῶ, διαπιστώνει κανεῖς συμπερασματικά ὅτι ἡ διαφοροποίηση μέ κριτήριο τήν ἐπίδοση δέν ἐκπληρώνει τίς προσδοκίες μας, γιατί δέν εὐσταθοῦν οἱ βασικές προϋποθέσεις πάνω στίς ὁποῖες στηρίζεται. Ἐπιπλέον ἔχει μιά σειρά ἀπό ἀνεπιθύμητες παρενέργειες πού ἐπιδροῦν σέ βάρος πολλῶν μαθητῶν.

Ἄν καί ὑπάρχουν πολύ περισσότερες ἐρευνες πάνω στό σύστημα «streaming» ἀπ' ὅ,τι στό «setting», μπορούμε νά πούμε ὅτι τό «σύστημα τῶν ὁμάδων ἐπίδοσης σέ ἐπιμέρους μαθήματα» παρουσιάζει καταρχήν τίς ἴδιες ἐλλείψεις ὅπως καί τό «streaming».

Ἐπίσης καί γιά τό «setting».

- ἰσχύουν τά εὐρήματα γιά τήν ἐλλιπή σταθερότητα τοῦ κριτηρίου διαφοροποίησης
- ἐξαιτίας τῆς ἀνακριβείας τῶν μεθόδων κατάταξης ὑπάρχει

μεγάλο ποσοστό σφάλματος

– λείπουν τεκμήρια για τή διαμόρφωση τής διδασκαλίας ανάλογα μέ τίς δυνατότητες τών μαθητῶν

– έπαληθεύεται ὁ «Pygmalion Effekt»*

– ὑπάρχει κίνδυνος ἀρνητικῶν ἐπιπτώσεων πάνω στά μή γνωστικά χαρακτηριστικά τών μαθητῶν

– γίνεται, ἔστω καί σέ μικρή κλίμακα, κοινωνική ἐπιλογή.

Δέν πρέπει νά ἀπορεῖ λοιπόν κανεῖς γιά τό ὅτι δέν ἐπιβεβαιώνεται ἡ ὑπόθεση γιά τό πλεονέκτημα τής ἐπίδοσης μέσα σέ ὁμοιογενεῖς ὁμάδες. Γιά τούς ἴδιους λόγους πρέπει νά διατηρεῖ κανεῖς ἐπιφυλάξεις γιά μορφές μακροπρόθεσμης ἐσωτερικῆς διαφοροποίησης, ὅπως ἀναφέρθηκε γιά τήν Ἀγγλία⁴⁶.

* Πρ. βλ. κεφ. 2.6

46. Πρβλ. McGeeney, 1967, σελ. 83. Σχηματίζονται ἐκεῖ ὁμοιογενεῖς ὁμάδες μάθησης μέσα στά πλαίσια μιᾶς σχολικῆς τάξης, οἱ ὁποῖες παραμένουν σταθερές γιά μεγάλο χρονικό διάστημα.

3. Έναλλακτικές λύσεις στις παραδοσιακές μορφές ομαδοποίησης με κριτήριο τήν επίδοση.

3.1. Προσπάθειες για να αποφευχθούν τά μειονεκτήματα τής συνηθισμένης διαφοροποίησης με κριτήριο τήν επίδοση.

Κατά τά τελευταία χρόνια δέν σταμάτησαν οί προσπάθειες για να προσδιορισθούν, μέ διάφορους τρόπους, τουλάχιστον μερικές από τίς άρνητικές επιδράσεις τής διαφοροποίησης μέ βάση τήν επίδοση πού περιγράψαμε πιό πάνω. Μ' αυτές τίς προσπάθειες έχει σχέση και ή εφαρμογή σέ πολλές χώρες του θεσμού τών Ένιαίων Σχολείων σέ αντικατάσταση του συστήματος επιλογής στή Μέση Έκπαίδευση. Μέ τό Ένιαίο Σχολείο υπάρχει έλπίδα να καταργηθεί ό ανταγωνισμός ανάμεσα στά σχολεία τής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης -αυτό είναι από τήν άποψη τής ομαδοποίησης τό πιό ένδιαφέρον έπιχείρημα άπ' όλα-, να υπάρξουν δυνατότητες για μιά μεγαλύτερη εύκαμψία ανάμεσα στις ομάδες μάθησης και να δοκιμαστούν άλλες μορφές διαφοροποίησης.

Είναι φανερό, ύστερα άπ' όσα αναφέρονται πιό πάνω, ότι υπάρχουν βασικές όμοιότητες ανάμεσα στις διάφορες μορφές τής μακροπρόθεσμης διαφοροποίησης μέ κριτήριο τήν επίδοση⁴⁷.

47. Σχετικές άποδείξεις βρίσκονται και στις έρευνες του ΙΕΑ, πρβλ. π.χ. Comber και Keeves, 1975, σελ. 166 και 183 Postlethwaite, 1967, σελ. 130.

Γι' αυτό είναι αναγκαίο να ελέγξουμε πώς αντιμετωπίζεται τό πρόβλημα τής όμαδοποίησης τών μαθητών μέσα στό Ένιαίο Σχολείο. Έδώ αποδεικνύεται ότι όλες οι ήδη γνωστές μορφές διαφοροποίησης συναντώνται καί μέσα στό σύστημα του Ένιαίου Σχολείου: τόσο τό σύστημα «παραλλήλων ομάδων» (streaming) - πού συναντούμε στόν τύπο του Ένιαίου Σχολείου μέ τήν άθροιστική μορφή- όσο καί τό σύστημα «κινητών ομάδων» (setting), δηλ. τό διευρυμένο σύστημα διαφοροποίησης ανάλογα μέ τήν επίδοση σέ έπιμέρους μαθήματα, χωρίς τό όποιο δέν λειτουργεί κανένα Ένιαίο Σχολείο στή Γερμανία. Έπιπλέον συμβαίνει σέ Ένιαία Σχολεία να γίνεται επίσης τό μάθημα σέ περισσότερο ή λιγότερο έτερογενείς ομάδες καί να είναι συχνά συνδεδεμένο μέ μορφές έσωτερικής διαφοροποίησης. Τέτοια παραδείγματα βρίσκουμε συχνότερα σέ άλλες χώρες, ένώ στή Γερμανία είναι σπάνια (πρβλ. B.H. Brauns, Zum Stand der Unterrichtsdifferenzierung an integrierten Gesamtschulen in Hessen, Wiesbaden, 1975).

«Κινητές ομάδες επίδοσης» («setting»)

Αναφέραμε πιά πάνω επιχειρήματα πού απέδειξαν ότι τό «setting» παρουσιάζει κατ' άρχήν τά ίδια μειονεκτήματα όπως καί τό «streaming», ότι δηλαδή ή αντικατάσταση τής διασχολικής διαφοροποίησης μέ τήν έσωσχολική διαφοροποίηση, μέ κριτήριο τήν επίδοση στα έπιμέρους μαθήματα, δέν μπορεί να προσφέρει καμιά ουσιώδη βοήθεια. Παρ' όλα αυτά δέν είναι σωστό να παραγνωρίζεται τό γεγονός ότι συγκεκριμένα μειονεκτήματα του «streaming» άμβλύνονται μέ τό «setting», όπου δίνεται ή δυνατότητα στους μαθητές να παρουσιάσουν διαφορετικές επιδόσεις στα διάφορα μαθήματα, χωρίς να υπάρχει φόβος για σοβαρές επιπτώσεις, αν δέν πετύχουν όμοιόμορφα επίπεδα επίδοσης σ' όλα τά μαθήματα. Τό σπουδαιότερο πλεονέκτημα τής έφαρμογής τής διαφοροποίησης τής επίδοσης σέ έπιμέρους μαθήματα στα Ένιαία Σχολεία συνίσταται στό γεγονός ότι αυτή ή διαφοροποίηση -άντίθετα άπ' ότι τό «streaming» σέ Ένιαία Σχολεία καί ή διασχολική διαφοροποίηση- καλύπτει μόνο λίγα

μαθήματα, ενώ τα υπόλοιπα διδάσκονται σε ετερογενείς ομάδες από άποψη επίδοσης και γενικότερα.

Εύκαμψία

Η εύκαμψία προσφέρει στα Ένιαία Σχολεία τη δυνατότητα να διορθώσουν λαθεμένες κατατάξεις μαθητών στις ομάδες επίδοσης πιο γρήγορα και σε μεγαλύτερη έκταση απ' ό,τι στη διασχολική διαφοροποίηση, όπου για να συμβεί αυτό, θά ήταν απαραίτητη μιά αλλαγή σχολείου, ώστε να ξαναγίνει η ομαδοποίηση. Έρευνες σε Ένιαία Σχολεία στην Άγγλία απέδειξαν ωστόσο ότι η εύκαμψία των ομάδων που φτάνει στο ποσοστό τρία ως τέσσερα τοις εκατό των μαθητών δεν ξεπερνά την εύκαμψία που παρουσιάζεται στα επιλεκτικά δευτεροβάθμια σχολεία. (Horf, 1970, σελ. 101). Πάντως βρίσκεται σε σημαντικά χαμηλότερο επίπεδο από το ποσοστό των μαθητών που τοποθετήθηκαν σε λάθος ομάδα εξαιτίας της ανακρίβειας των μεθόδων κατάταξης. Οι αλλαγές στον τρόπο κατάταξης ανάμεσα σε «κινητές ομάδες», για τις οποίες πρόσφατα δημοσιεύτηκαν δεδομένα έρευνών, είναι κάπως περισσότερες. Ο Hurrelmann (1971) αναφέρει ότι στην 7η τάξη του Κύριου Σχολείου υπολογίστηκε πως έγιναν 2% προβιβασμοί και 8% υποβιβασμοί στο μάθημα των Μαθηματικών ανάμεσα σε τρία επίπεδα επίδοσης. Για τα Άγγλικά οι αριθμοί ανέβηκαν κατά 1%, δηλ. σε 3% και 9%. Σε σχολεία της Βρέμης βρέθηκαν στην 5η τάξη σε επιμέρους μαθήματα συνολικά 10% ανακαταξίες σε τρεις ομάδες με κριτήριο την επίδοση στα Μαθηματικά, και 8,4% στα Άγγλικά⁴⁸. Αν συγκρίνει κανείς αυτούς τους αριθμούς με τα αναπόφευκτα σφάλματα που γίνονται κατά την κατάταξη, π.χ. με τα ποσοστά των εσφαλμένα τοποθετημένων μαθητών στις ομάδες επίδοσης στα Μαθηματικά που αναφέρει ο Stark (1971, σελ. 29), τότε διαπιστώνουμε ότι η εύκαμψία ανάμεσα στις ομάδες, τις χωρισμένες σύμφωνα με την επίδοση, δεν μπορεί να διορθώσει τα σφάλματα που γίνονται κατά

48. Πρβλ. Neue Formen der Unterrichtsdifferenzierung, 1970, σελ. 33

τήν αρχική κατάταξη, ούτε και μέ μιά αλλαγή τής κατάταξης. (΄Ο Stark αναφέρει ότι 20,4% τών μαθητῶν στήν ομάδα επίδοσης Β πέτυχαν στά τέστ τής «μαθηματικῆς σκέψης» ἐπιδόσεις πού ἦταν τό ἴδιο καλές ὅσο καί οἱ ἐπιδόσεις τοῦ καλύτερου μισοῦ τών μαθητῶν στήν ομάδα επίδοσης Α. Συγχρόνως τό 20,7% τών μαθητῶν στήν ομάδα επίδοσης Α δέν εἶχε ἐπιδόσεις καλύτερες ἀπό τό κατώτερο μισό τής ομάδας επίδοσης Β. Ἴδιες τιμές βρήκε καί ἀνάμεσα στίς ομάδες Β καί C). Ἐν, ἀπό τήν ἄλλη μεριά, τό ποσοστό εὐκαμψίας προσαρμοστεῖ στό ποσοστό σφάλματος, τότε οἱ ἀλλαγές στήν κατάταξη θά ἦταν τόσο πολλές πού θά ὑπῆρχε φόβος γιά σοβαρές δυσκολίες στή διδασκαλία μέσα στίς ομάδες, οἱ ὁποῖες ἔτσι γίνονται συνεχῶς ἀσταθεῖς. Ἐν, ἀπό τήν αὐξηση τής εὐκαμψίας δέν σημαίνει ὅτι λύνονται τά προβλήματα μιάς μακροπρόθεσμης ὁμαδοποίησης τών μαθητῶν μέ κριτήριο τήν ἐπίδοση.

Ἐξάλλου ἡ εὐκαμψία σέ συστήματα πού ἐφαρμόζουν τή διαφοροποίηση μέ κριτήριο τήν ἐπίδοση συνοδεύεται ἀπό σοβαρά προβλήματα σχετικά μέ τό πρόγραμμα τών μαθημάτων, ἀφοῦ οἱ -πραγματικά ἢ ὑποθετικά- ὁμοιογενεῖς ομάδες διδασκαλίας ἀναπτύσσονται χωριστά ἢ μία ἀπ' τήν ἄλλη σέ ὅ,τι ἀφορᾶ τό περιεχόμενο καί τούς σκοπούς τής διδασκαλίας. Αὐτό ἔχει ὡς συνέπεια ὅτι ἕνας μαθητής, πού προάγεται στήν ὑψηλότερη βαθμίδα, ἀφοῦ περάσει ἀρκετός καιρός, ἔχει ἕνα σημαντικό μέρος ὕλης γιά ἐπανάληψη, ἔτσι ὥστε νά συναντᾷ σοβαρές δυσκολίες. Γι' αὐτό τό λόγο προσφέρονται συχνά δυνατότητες γιά ἐπανάληψη ὕλης (π.χ. ἐπαναληπτικά τμήματα, τάξεις προώθησης). Κυρίως ὅμως γίνεται προσπάθεια, ἰδιαίτερα στά Ἐνιαία Σχολεῖα, νά διατηρηθεῖ ὁμοιο ἕνα μίνιμουμ τουλάχιστον τοῦ περιεχομένου καί τών στόχων τοῦ μαθήματος (τό ὀνομαζόμενο «θεμέλιο»). Ἡ ομάδα πού μαθαίνει πῶ ἀργά, ἀσχολεῖται σχεδόν ἀποκλειστικά μέ τό «θεμέλιο», ἐνῶ τά ἄλλα τμήματα ἀντιμετωπίζουν ὑψηλότερες ἀπαιτήσεις, δηλαδή διδάσκονται πρόσθετη ὕλη. Αὐτή ἡ μέθοδος, ἐξαιτίας τής μεγάλης σημασίας της, συστηματοποιήθηκε ὡς ἐξῆς, μέ τή βοήθεια τών προτάσεων πλαισίου, γιά τό μάθημα τών Ἀγγλικῶν, πού διαφοροποιεῖται μέ κριτήριο τήν

έπίδοση στις ομάδες επίδοσης A, B και C, σέ Κύρια Σχολεία του Βερολίνου⁴⁹.

α) Παραδείγματα για την κλιμάκωση τών απαιτήσεων

A	B	C
Σύνδεση του περιεχομένου μιάς εικόνας μέ προηγούμενα ή επόμενα συμβάντα, τό όνομαζόμενο «δυναμικό» του περιεχομένου μιάς εικόνας	Περιγραφή εικόνας πού λειτουργεί σάν άρετηρία για διατυπώσεις πού δέν περιορίζονται σέ άπλές προτάσεις	Περιγραφή εικόνας μέ άπλές προτάσεις
Έπεξεργασία μιάς ιστορίας μέ εικόνες, κατά την όποία μιά εικόνα αντικαθίσταται από μία φράση (π.χ. What happened next?)	Έπεξεργασία μιάς ιστορίας μέ εικόνες, μέ πλούσιο λεξιλόγιο	Έπεξεργασία μιάς ιστορίας μέ εικόνες
Συνομιλία μέ κάποιον άρμόδιο συνομιλήτή μέ τό δάσκαλο, άνάληψη κάποιου ρόλου σέ μαγνητοφωνημένο διάλογο κλπ.	Τροποποίηση μιάς προηγούμενης συνομιλίας (π.χ. μέ άλλαγή του τόπου, τής ύποθέσεως, χρησιμοποιώντας άρνηση αντί για κατάφαση κλπ.	Άσκηση σέ γνωστό διάλογο
Έπαναδιήγηση ενός άγνωστου κειμένου	Έπαναδιήγηση ενός γνωστού κειμένου	Άναδιτύπωση γνωστού κειμένου μέ τή βοήθεια έρωτήσεων
Άνάλυση ενός διγημάτος	Άνάλυση μικρότερης ιστορίας	Έργασία μέ διδακό έγχειρίδιο

β) Παραδείγματα για την κλιμάκωση στην έκταση τής ύλης

A	B	C
Πρόσθετη χρησιμοποίηση κειμένων, πού έχουν σχέση μέ τό περιεχόμενο διδακτικών έγχειριδίων	Έναλλαγή μεταξύ έγχειριδίων και άλλων κειμένων	Περιορισμός στό διδακτικό έγχειρίδιο

49. Δημοσιευμένο στό βιβλίο: Kledzik, Unterrichtsplanung-Beispiel: Hauptschule Berlin, 1971, σελ. 201

Πιό έντατικές ασκήσεις για τήν καλλιέργεια του παθητικού λεξιλογίου	Διεύρυνση του λεξιλογίου σέ έπιμέρους περιοχές	Περιορισμός στό λεξιλόγιο πού προσφέρει τό διδακτικό έγχειρίδιο
Έξέταση παρομοίων έκφράσεων στήν καθημερινή φρασεολογία (διεύρυνση του πεδίου εφαρμογών)	Έξέταση παρομοίων έκφράσεων σέ παθητικό λεξιλόγιο (διεύρυνση του πεδίου κατανόησης)	Διασφάλιση τής εφαρμογής τών παραδειγματικών φράσεων χωρίς τή χρησιμοποίηση παρομοίων διατυπώσεων

Άδρή διαφοροποίηση

Όπως είδαμε πιό πάνω, τά άναπόφευκτα λάθη κατά τήν κατάταξη τών μαθητών σέ ομάδες επίδοσης έντοπίζονται κάθε φορά άπ' τή μιά κι άπ' τήν άλλη μεριά του σημείου τομής, δηλαδή του μέσου όρου, όταν κατατάσσουμε τούς μαθητές σύμφωνα μέ τό κριτήριο αυτό διαφοροποίησης σέ μιά (νοητή) σειρά. Κατά συνέπεια, όσο περισσότερες λανθασμένες έντάξεις γίνονται, τόσο περισσότερες διαφορετικές ομάδες έπιπέδων επίδοσης δημιουργούνται. Πρέπει λοιπόν νά περιμένουμε ότι στά σχολεία, όπου π.χ. από 250 μαθητές τής ίδιας ηλικίας δημιουργούνται κάθε χρόνο 8 διαφορετικά τμήματα έπιπέδου επίδοσης (κι έχουμε άπειρα παραδείγματα γι' αυτό), άδικοούνται κατά τή διαφοροποίηση πολλοί περισσότεροι μαθητές, άπ' ό,τι άν συγκριθούν 4, 3 ή 2 ομάδες (μέ αντίστοιχες παράλληλες τάξεις). Μέ τήν άδρή διαφοροποίηση μειώνονται αισθητά στήν πράξη οι άνεπιθύμητες συνέπειες τής διαφοροποίησης μέ κριτήριο τήν επίδοση. Συγχρόνως όμως έμφανίζονται πλήθος προβλημάτων πού είναι σχετικά μέ τή διαμόρφωση τής διδασκαλίας σέ έτερογενείς ομάδες, γιά τά όποια θά μιλήσουμε πιό κάτω.

Όψιμη διαφοροποίηση.

Τό ίδιο ισχύει ως ένα βαθμό και γιά τήν προσπάθεια νά άναβληθεϊ ή διαφοροποίηση τών μαθητών, σύμφωνα μέ τήν επίδοσή τους, όσο τό δυνατόν περισσότερο. Άπ' όσα άναπτύχθηκαν στά κεφ. 2.3. και 2.5. βγαίνει τό συμπέρασμα ότι τά

άνεπιθύμητα έπακόλουθα τής διαφοροποίησης μέ κριτήριο τήν έπίδοση είναι σοβαρότερα, όσο μικρότερα είναι τά παιδιά πού όμαδοποιούνται, γιατί ή σταθερότητα του κριτηρίου διαφοροποίησης αύξάνει παράλληλα μέ τήν ήλικία των παιδιών. Η ένταξη των μαθητών στους διάφορους τύπους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα μέ τά γνωστά έπιχειρήματα, είναι προτιμότερο νά γίνεται μετά τήν 6η τάξη του Δημοτικού (όπως π.χ. στο Βερολίνο και ένμέρει στή Βρέμη) παρά μετά τήν 4η τάξη, άκόμη κι άν μέ αυτό τόν τρόπο τά προβλήματα δέν λύνονται, αλλά άπλως άμβλύνονται⁵⁰. Προσπάθειες νά δημιουργηθοϋν ομάδες έπίδοσης σέ έπιμέρους μαθήματα στά Ένιαία Σχολεία μόλις στήν 7η, 8η ή και άκόμη 9η τάξη άντί στήν 5η, μπορούν νά θεωρηθοϋν σάν σωστά μέτρα γιά τήν άμβλυση των προβλημάτων πού παρουσιάζει ή διαφοροποίηση μέ κριτήριο τήν έπίδοση⁵¹. Όπως και στήν άδρή διαφοροποίηση έτσι και έδω, πρέπει νά ύπολογίζουμε ότι θά έπέλθει μιá αύξανόμενη έτερογένεια στίς ομάδες, ιδιαίτερα όταν ό εκπαιδευτικός προσπαθήσει κατά τή διδασκαλία του νά λάβει ύπόψη του τίς διαφορές πού ύπάρχουν ανάμεσα στά παιδιά και νά τά προωθήσει, όσο γίνεται, άτομικά.

Η έφαρμογή του θεσμοϋ του Ένιαίου Σχολείου, όπως και ή βαθμίδα προσανατολισμοϋ, ή άντικατάσταση του «streaming» από τό «setting», ή αύξηση τής εύκαμψίας, ή άδρή διαφοροποίηση είναι σημαντικά και άπαραίτητα μέτρα πού θά άμβλύνουν, όσο γίνεται, τά μειονεκτήματα τής διαφοροποίησης σύμφωνα μέ τήν έπίδοση. Άκόμη όμως και ό συνδυασμός τους δέν έπαρκεί γιά νά άνατρέψει τά έπιχειρήματα πού στρέφονται έναντίον των τρόπων όμαδοποίησης, τους όποιους συζητήσαμε ως τώρα.

Διαφοροποίηση έπιλογής

Τό ίδιο ισχύει έπίσης και γιά τήν προσπάθεια πού γίνεται νά

50. Ο Ingenkamp, 1968, απέδειξε ότι κατά τή μετάβαση από τόν ένα τύπο σχολείου στον άλλο μετά τήν 6η τάξη, μπορεί νά προκύψουν νέα προβλήματα πού συνίστανται στο ότι εξαιτίας του μαθήματος τής ξένης γλώσσας στήν 5η και 6η τάξη, οι λεκτικοί παράγοντες μπορεί νά παίξουν ένα σημαντικότερο ρόλο άπ' ό,τι άν ή μετάβαση γινόταν μετά τήν 4η τάξη.

51. Πρβλ. έπίσης Edelstein, 1967.

αφήνεται ως ένα βαθμό στους μαθητές ή επιλογή των μαθημάτων που θέλουν να παρακολουθήσουν, δηλ. για τη διαφοροποίηση επιλογής. Έχει αποδειχθεί ότι οι επιλογές οδηγούν σιγά σιγά σε μία διαφοροποίηση με κριτήριο την επίδοση, στή δημιουργία δηλαδή σχετικά όμοιογενών ομάδων, που έχουν ως αποτέλεσμα, εξαιτίας της μακράς διάρκειάς τους, την εμφάνιση μερικῶν από τις ανεπιθύμητες παρενέργειες που περιγράψαμε πιο πάνω. Αποδείχτηκε π.χ. σε μία έκτεταμένη έρευνα σε αγγλικά Ένιαία Σχολεία⁵² ότι η κατανομή των μαθητῶν στά διάφορα μαθήματα, δέν γίνεται ανεξάρτητα απ' τό δείκτη νοημοσύνης τους, αλλά ότι, ἤδη από τόν 1ο χρόνο τῆς δετεροβάθμιας ἐκπαίδευσης, υπάρχουν μαθήματα τά ὁποῖα προτιμοῦν ιδιαίτερα οἱ μαθητές μέ ὑψηλό δείκτη νοημοσύνης. Τέτοια μαθήματα ἦταν τά Λατινικά, τά Γερμανικά, ἡ Χημεία, ἡ Ἱστορία τῆς Ἀγγλικῆς Οἰκονομίας, τό Σύνταγμα, τά Ἑλληνικά, τά Ἐφαρμοσμένα Μαθηματικά. Ἀπό τήν ἄλλη μεριά τό μάθημα τῆς Γεωπονίας -ἐπίσης στόν 1ο χρόνο- προτιμοῦσαν περισσότερο οἱ μέτριοι καί οἱ κάτω τοῦ μετρίου μαθητές.

Στήν ἴδια κατεύθυνση οδηγοῦν καί τά πορίσματα γιά τήν ἐπιλογή μαθητῶν ἑνός Ἐνιαίου Σχολείου τοῦ Βερολίνου (Teschner 1971). Σ' αὐτό τό σχολεῖο τά μαθήματα Γερμανικά, Ἀγγλικά, Μαθηματικά διδάσκονται σε ὁμάδες ἐπίδοσης οἱ ὁποῖες διαφοροποιοῦνται σε τέσσερα ἐπίπεδα. Ἐκτός απ' αὐτό ἐπιλέγουν οἱ μαθητές στήν ἀρχή τῆς 7ης τάξης ὑποχρεωτικά ἕνα μάθημα κατ' ἐπιλογήν: Γαλλικά, Λατινικά ἢ Οἰκονομία Τεχνικῶν καί Θετικῶν Ἐπιστημῶν (TNW). Ἡ ἐπιλογή αὐτή μπορεῖ νά ἀναθεωρηθεῖ στήν 8η τάξη. Στήν 9η τάξη προστίθεται ἕνα ἀκόμη μάθημα κατ' ἐπιλογήν. Σχετικά μέ τό πρόβλημα, ἂν ὑπάρχει σχέση ἀνάμεσα στό ἐπίπεδο τῶν διαφοροποιημένων ὡς πρός τήν ἐπίδοση μαθημάτων, ὅπου ἀνήκει ἕνας μαθητής καί στίς ἐπιλογές τους στήν περιοχή τῶν κατ' ἐπιλογήν μαθημάτων, προκύπτουν στήν πράξη φανερές συναρτήσεις. Ὁ Schlömerkemper (1971) κάνει μιά περίληψη τῶν αποτελεσμάτων: «Προκύπτει ὅτι οἱ

52. Monks, 1967, σελ. 6 κ.έ. καί 1968.

μαθητές που έχουν επιλέξει μία δεύτερη ξένη γλώσσα, βρίσκονται για τὰ μαθήματα Γερμανικά και Ἀγγλικά στά ανώτερα τμήματα, ἐνῶ οἱ μαθητές που επέλεξαν TNW βρίσκονται στά Γερμανικά και τὰ Ἀγγλικά στή χαμηλότερη βαθμίδα: Αὐτές οἱ παρατηρήσεις εἶναι στατιστικά σημαντικές σέ ἐπίπεδο 1% και 0,1% ἀντίστοιχα. Στά Μαθηματικά οἱ μαθητές μέ τή δεύτερη ξένη γλώσσα εἶναι ἐξίσου μοιρασμένοι σέ ανώτερες και κατώτερες βαθμίδες, ἐνῶ οἱ μαθητές που ἐπιλέγουν TNW έχουν μᾶλλον κακές ἐπιδόσεις. Αὐτή ἡ διαφορά πάντως δέν εἶναι σημαντική. Κατά τήν ἀνάλυση τοῦ μέσου ὄρου τῶν βαθμῶν στά διαφοροποιημένα μέ βάση τήν ἐπίδοση μαθήματα στήν ἀρχή τῆς 9ης τάξης, βγαίνουν τὰ ἐξῆς συμπεράσματα γιά τούς μαθητές που ἐξαιτίας τοῦ δευτέρου κατ' ἐπιλογήν μαθήματος, ἔκαναν συγκεκριμένους συνδυασμούς μαθημάτων (ὅπως π.χ. Λατινικά και Γαλλικά, TNW και Γυμναστική): «Στό μάθημα τῶν Γερμανικῶν τούς καλύτερους μέσους ὄρους είχαν οἱ μαθητές που διάλεξαν Λατινικά· τούς χειρότερους είχαν οἱ μαθητές που διάλεξαν δύο κούρες TNW. Στά Ἀγγλικά, στήν πιό ὑψηλή βαθμίδα βρίσκονταν ἐπίσης οἱ μαθητές που είχαν ἐπιλέξει Λατινικά, ἐνῶ ὅσοι είχαν ἐπιλέξει Λατινικά και Γαλλικά ἦταν καλύτεροι κατά μισό βαθμό ἀπ' ὅσους είχαν ἐπιλέξει Λατινικά και TNW. Στά Μαθηματικά καλύτεροι ἦταν ὅσοι είχαν ἐπιλέξει Λατινικά και TNW, ἐνῶ ὅσοι είχαν ἐπιλέξει τὰ δύο TNW ἦταν οἱ πιό ἀδύνατοι. Σχετικά μέ τή γενική ἐπίδοση στά διαφοροποιημένα ὡς πρός τήν ἐπίδοση μαθήματα, ἀποδείχτηκε στήν πράξη ὅτι ἴσος ἀριθμός μαθητῶν ἀπ' τήν καλύτερη και τή χειρότερη ὁμάδα ἔπαιρνε μαθήματα δύο ξένων γλωσσῶν. Ἀντίθετα, πολύ σημαντικά ὑψηλός ἀριθμός μαθητῶν τοῦ ανώτερου ἐπιπέδου ἐπίδοσης διδασκόταν τρεῖς ξένες γλώσσες, ἐνῶ οἱ μαθητές τοῦ χαμηλότερου ἐπιπέδου είχαν μόνο τήν ὑποχρεωτική ξένη γλώσσα, δηλ. τὰ Ἀγγλικά». Κι ἐδῶ ἀποδεικνύεται λοιπόν ὅτι ἡ διαφοροποίηση ἐπιλογῆς ἀποτελεῖ μία λεπτή μορφή διαφοροποίησης μέ βάση τήν ἐπίδοση, χρειάζεται ὁμως μία διεξοδική ἀνάλυση, γιά νά γίνει σαφής ἡ σχέση αὐτή.

Ἀπό ἄλλες ἔρευνες⁵³ πρόεκυψαν παραπέρα ἀξιόλογες

53. Π.χ. Kazamias και Massialas, 1965, σελ. 44, Sorensen 1970. Γιά τή διαφοροποίηση ἐπιλογῆς πρβλ. ἐπίσης Schiömerkemper, 1974.

έπιπτώσεις τής διαφοροποίησης έπιλογής, οι όποιες δείχνουν τήν ύπαρξη έξωσχολικών καθοριστικῶν στοιχείων στίς κλίσεις καί στά ένδιαφέροντα τῶν μαθητῶν πού έκφράζονται κατά τήν έπιλογή. Έκει φάνηκε ότι οι μαθητές, όταν πρόκειται νά έπιλέξουν ανάμεσα σέ περισσότερο ἢ λιγότερο άπαιτητικά μαθήματα, μοιράζονται ανάλογα μέ τήν κοινωνική τους καταγωγή, καί μάλιστα κατά τρόπο πού θυμίζει τήν κατανομή τῶν κοινωνικῶν στρωμάτων στους διάφορους τύπους σχολείων.

Έτσι λοιπόν, οὔτε μέ τή διαφοροποίηση έπιλογής περιμένουμε νά λυθοῦν τά προβλήματα πού συνδέονται μέ τή διαφοροποίηση μέ κριτήριο τήν έπίδοση.

Πιό κάτω έκθέτουμε μερικές νέες προτάσεις, μέ τίς όποιες γίνεται προσπάθεια νά παρακάμψουμε τό δίλημμα τό όποιο μάς θέτει ἡ συνηθισμένη διαφοροποίηση μέ κριτήριο τήν έπίδοση.

3.2. Διαφοροποίηση σύμφωνα μέ τούς τομεῖς έπίδοσης σέ έπιμέρους μαθήματα.

Κατά τή συζήτηση τῶν επιχειρημάτων πού προτείνουν τήν αντικατάσταση τοῦ «streaming» από τό «setting» διαπιστώσαμε ότι στήν πράξη οι συνάφειες ανάμεσα στά σχολικά μαθήματα δέν εἶναι άρκετά ύψηλές, ὥστε νά δικαιολογήσουν μιá όμαδοποίηση τῶν μαθητῶν πού νά ξεπερνά τά όρια τῶν έπιμέρους μαθημάτων. Έξάλλου πρέπει νά υποθέσουμε ότι ἡ καμπύλη έπίδοσης τῶν μαθητῶν θά ἦταν πιό χαρακτηριστική, ἂν ἡ διδασκαλία ἦταν προσαρμοσμένη στίς άτομικές δυνατότητες μάθησης, ότι δηλαδή οι συνάφειες ανάμεσα στους βαθμούς αὐξάνουν τεχνητά μέ τή σφαιρικότητα τής προώθησης τῶν μαθητῶν καί τής άξιολόγησής τους.

Αὐτή ἡ σκέψη άποδεικνύεται μέ τή βοήθεια μιᾶς έρευνας σέ 'Ενιαίο Σχολείο.⁵⁴ Έκει διαπιστώθηκε ότι περίπου 25-30% τῶν μαθητῶν βρισκόταν στό ἴδιο έπίπεδο σέ τρία μαθήματα, Γερμανικά, Άγγλικά καί Μαθηματικά-σ' αὐτά τά μαθήματα εἶχαν

54. Teschner κ.ά.

δημιουργηθεί ομάδες επίδοσης με τέσσερα επίπεδα ή καθεμιά. Τό ποσοστό ήταν ακόμη ψηλότερο, αν ξεχώριζε κανείς τους μαθητές που βρισκόταν μόνο σε δύο μαθήματα στο ίδιο επίπεδο και στο τρίτο βρισκόταν στο άμέσως υψηλότερο ή άμέσως χαμηλότερο επίπεδο. Με την πρώτη ματιά θά μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι εδώ είχε αναπτυχθεί ένα κρυφό σύστημα «streaming». Οί μεγάλες διατομικές διαφορές της σχολικής επίδοσης στα τρία μαθήματα γίνονται πιά φανερές χάρη στις συνάφειες στους βαθμούς του κάθε μαθήματος. Ύπῆρχαν οί συνάφειες:

- Γερμανικά μέ Ἀγγλικά $r=0,45$
- Γερμανικά μέ Μαθηματικά $r=0,46$
- Μαθηματικά μέ Ἀγγλικά $r=0,39$

Ἄν συγκρίνει κανείς αυτές τις συνάφειες μέ τους (ύψηλότερους) συντελεστές πού προέρχονται συνήθως από σχολεία τά όποια δέν διαθέτουν ομάδες διαφοροποίησης σε έπιμέρους μαθήματα⁵⁵, τότε δημιουργείται ή έντύπωση ότι, εξαιτίας του «setting», μοιάζουν νά μειώνονται οί σχέσεις ανάμεσα στις έπιδόσεις του κάθε μαθητή.

Ὁ Roeder (1974) κάνει ένα ακόμη σημαντικό βήμα, θέτοντας σε άμφισβήτηση την όμοιογένεια τών έπιδόσεων σε κάθε ξεχωριστό μάθημα και, κατ' επέκταση, αυτή την ίδια τή βασική άρχή του συστήματος «setting».

Στήν έκθεση πού άξιολογει τις ως τώρα υπάρχουσες έρευνες σχετικά μέ τή διαφοροποίηση της επίδοσης, καταλήγει ότι «όμοιογενείς όμαδοποιήσεις άδυνάτων μαθητών πρέπει νά γίνονται τότε μόνο, όταν πρόκειται για ειδική έξάσκηση ειδικών ικανοτήτων και γνώσεων, για την άπόκτηση ή αύξηση τών όποιων οί διαπροσωπικές σχέσεις τών μαθητών έχουν μικρή μόνο σημασία» (σ. 19). Τότε πρέπει «ή χρονική περίοδος για την

55. Ἀπό μία έρευνα σε 36 έκτες τάξεις ό Ingenkamp (1969, σελ. 217), π.χ. άνακοινώνει τις έξεις συσχετίσεις:

- Γερμανικά μέ Ἀγγλικά $r=0,60$.
- Γερμανικά μέ Μαθηματικά $r=0,70$
- Μαθηματικά μέ Ἀγγλικά $r=0,59$.

άσκηση νά είναι όσο τό δυνατό πιά μικρή, ώστε νά μήν παγιώνονται οί άρνητικές επίπτώσεις του προσδιορισμού τής άξιολόγησης καί τής ταύτισης μ' αυτήν» (σ. 20).

Ο Roeder έξετάζει άκόμη τό πρόβλημα «ποιά είναι ως πρός τό περιεχόμενο τά πεδία πού μπορούν νά περιγραφούν καί νά ξεχωρίσουν μεταξύ τους μέ διδακτικές διαδικασίες, ή μέ συγκεκριμένα ψυχολογικά χαρακτηριστικά καί πού χαρακτηρίζουν ένα μάθημα (σ. 25) καί ως ποιά σημείο, σύμφωνα μ' αυτά, επιτρέπεται νά διαφοροποιούνται οί μαθητές ως πρός τίς επιδόσεις τους σέ συγκεκριμένα επίπεδα επίδοσης πού διαφέρουν μεταξύ τους θεματικά, μεθοδολογικά καί ψυχολογικά».

Κατά τή διάρκεια τής έρευνας γίνεται διάκριση ανάμεσα στους όρους «επίπεδα επίδοσης» καί «διαστάσεις επίδοσης». Ο όρος «επίπεδο επίδοσης» σημαίνει «μερικό πεδίο ενός μαθήματος, τό όποιο άποκτά μία ιδιαιτερότητα, χάρη στή μέθοδο καί τή σύλληψη τής διδασκαλίας καί του όποιου οί στόχοι έκπληρώνονται μέ έναν ανεξάρτητο κύκλο μαθημάτων». (Παράδειγμα θά ήταν ένας χωριστός κύκλος μαθημάτων γιά τίς νότες στό μάθημα τής Μουσικής). «Ο όρος διαστάσεις επίδοσης χρησιμοποιείται αντίθετα γιά τιμές μέτρησης τών επιδόσεων τών μαθητών» (σ. 25). "Ετσι π.χ. σ' ένα γλωσσικό μάθημα θά μπορούσαν οί διαστάσεις επίδοσης πού έμφανίζονται μέ τήν άνάλυση τών επιδόσεων τών μαθητών, νά είναι «ή ρέουσα καί δυνατή φωνή καί ή σωστή προφορά» άπό τή μία καί «ή κατανόηση του κειμένου» άπό τήν άλλη. "Όπως καί μέ τούς παράγοντες νοημοσύνης θά μπορούσε ένας μαθητής σ' ένα τέστ νά φθάσει σέ ύψηλές τιμές γιά τή μία διάσταση επίδοσης καί, συγχρόνως, σέ χαμηλές γιά μία άλλη. Οί διαστάσεις επίδοσης σ' αυτή τήν περίπτωση δέν έρμηνεύονται ώστόσο ανεξάρτητα άπό τά πεδία επίδοσης.

Ο Roeder άποδεικνύει γιά τα νεογλωσσικά μαθήματα ότι οί παρατηρούμενες γενικά ύψηλές συνάψεις άνάμεσα σέ τέστ πού έλέγχουν διαφορετικές δεξιότητες μπορούν νά έρμηνευτούν άπό τό γεγονός ότι ή διδασκαλία, μέ τή χρησιμοποίηση σχετικά πολυσιδέστερων διδακτικών βιβλίων, τίς κάνει νά έπιδρούν ή μία πάνω στήν άλλη. «Ορισμένα πεδία επίδοσης καί οί αντίστοιχες

διαστάσεις επίδοσης δέν εμφανίζονται σέ έντονο βαθμό κατά τή διδασκαλία» (σ. 108). 'Εκτός άπ' αυτό, είναι δυνατό όρισμένοι παράγοντες-κίνητρα νά συμβάλλουν, ώστε νά παρατηρούμε όμοιότητα στό ύψος τών επιδόσεων στά διάφορα πεδία. Τέλος, ύπάρχει έλλειψη άπό τέστ πού νά μπορούν νά περιγράψουν σαφώς τίς διαστάσεις επίδοσης, κι έτσι έξηγηίται τό μεγάλο ένδιαφέρον γιά τήν πρόγνωση μελλοντικών επιδόσεων, πρόγνωση ή όποία γενικά όδηγεί μέ περίπλοκα τέστ σέ κάπως εύνοικότερα άποτελέσματα. 'Ωστόσο προέχει νά γίνουν κατά τή διάγνωση κατανοητές οι διάφορες πτυχές επίδοσης, γιά νά μπορέσει νά άκολουθήσει ή όρθολογική προώθησή τους.

Παρ' όλες αυτές τίς δυσκολίες, άπό τά πιό πάνω πορίσματα τών έρευνών, γιά τή διδασκαλία τών ξένων γλωσσών, μπορούμε νά διαπιστώσουμε όρισμένες διαστάσεις επίδοσης, πού μπορούν νά έρμηνευοῦν σέ πολλές περιπτώσεις. Αυτές καθορίζονται:

«1. σύμφωνα μέ συγκεκριμένους γλωσσολογικούς τομείς: ιδιαίτερα ή φωνολογία, τό λεξιλόγιο και τό συντακτικό μπορούν νά άπομονωθοῦν στίς γλωσσικές επιδόσεις.

2. σύμφωνα μέ τήν περίσταση χρησιμοποίησης τής γλώσσας: έλεύθερη, προφορική έπικοινωνία, έναντι γραπτής έπικοινωνίας.

3. σύμφωνα μέ τό ρόλο τοῦ τρόπου έπικοινωνίας: κωδικοποίηση έναντι άποκωδικοποίησης (άρνητικό/θετικό, διαβάζω/γράφω, άκούω/μιλώ).

4. σύμφωνα μέ τήν άπόκτηση συνθητιών, και, ιδιαίτερα τήν εύχέρεια στή χρησιμοποίηση τής γλώσσας (σ. 110)».

Προϋπόθεση μιās έξειδικευμένης προώθησης τών μαθητών είναι ή διάγνωση άπωλειών τής επίδοσης σέ σχέση μέ τίς άναφερθείσεις διαστάσεις και τά πεδία επίδοσης πού άντιστοιχοῦν σ' αυτές, όπου πρέπει νά δοθει προσοχή στό ότι οι άπώλειες αυτές εμφανίζονται σέ σχετικά περίπλοκους σχηματισμούς, τά στοιχεϊα τών όποίων πρέπει νά άπομονωθοῦν σέ έπόμενες έρευνες. Οι άπαιτήσεις γιά τήν ποιότητα τής μέτρησης τής επίδοσης είναι σαφείς: οὔτε τά συνηθισμένα διαγωνίσματα, οὔτε τά τέστ σχολικής επίδοσης, πού χρησιμοποιούνταν μέχρι τώρα, είναι κατάλληλα γιά νά προσφέρουν τίς πληροφορίες πού είναι

απαραίτητες για μία τέτοια διδακτική διαφοροποίηση.

Σ' αυτό τό σημείο είναι άποφασιστική ή διαπίστωση ότι μέτρα για τήν όργάνωση του μαθήματος έχουν ως προϋπόθεση τήν ανάπτυξη άκριβέστερων διδακτικών μοντέλων, ότι δηλ. ή διαφοροποίηση τής επίδοσης, όταν γίνεται, πρέπει νά θεωρείται μόνο σαν συνέπεια μιās συνολικής θεώρησης τής διαφοροποιημένης διδασκαλίας, χωρίς τήν όποία δέν είναι δυνατό νά σχεδιασθούν «μεταχειρίσεις» προσαρμοσμένες στις προϋποθέσεις μάθησης των μαθητών. Πρέπει λοιπόν νά βλέπουμε τή διαφοροποίηση σαν «μία επιλογή σχετική μέ τό πρόγραμμα διδασκαλίας, πρέπει δηλ. νά συνδέεται μέ τούς διδακτικούς στόχους και τό ρυθμό μάθησης σέ συνάρτηση μέ τις προϋποθέσεις μάθησης... Μιά άποτίμηση του γενικού επιπέδου επίδοσης του μαθητή δέν άρκει γι' αυτό τό σκοπό, έπειδή παραβλέπει ότι σέ συνθήκες μάθησης συστηματικά όργανωμένες ή έπιτυχία έξαρτάται σέ μεγάλο βαθμό από τις έκάστοτε επιλογές (και από προηγούμενες γνώσεις) και έπειδή αυτή ή διαφοροποίηση δέν έπιτρέπει προγραμματισμένη βοήθεια στη μάθηση...

Οι τρόποι διαφοροποίησης, σύμφωνα μέ τή σημερινή στάθμη του προγράμματος (curriculum), προϋποθέτουν τά έξής:

1. Έναν άκριβή λειτουργικό όρισμό των στόχων μάθησης,
2. τήν κατασκευή βαθμίδων στην πορεία μάθησης,
3. τή διάγνωση των προϋποθέσεων μάθησης,
4. τήν ανάπτυξη άποδοτικών, ως προς τή διάγνωση, τρόπων εξέτασης,
5. τήν ανάπτυξη έναλλακτικής πορείας μάθησης, μέ βάση διαγνωστικούς τρόπους εξέτασης.

Επιλογές διαφοροποίησης μπορούν νά θεωρηθούν αναγκαίες σέ δύο σημεία: 1) όταν οι προϋποθέσεις εισαγωγής άποδειχτούν πολύ έτερογενείς και 2) όταν ή διάγνωση, κατά τή διάρκεια μιās διαδικασίας μάθησης, παρουσιάσει μία πολύ διαφορετική πορεία μάθησης.

Οι μορφές διαφοροποίησης εκτείνονται από τήν τελείως έξατομικευμένη έργασία, πού δέν χρειάζεται νά περιοριστεί στη διάρκεια του μαθήματος και πού μπορεί νά είναι άυτοτελής ή νά

ελέγχεται απ' τó δάσκαλο, τήν óμαδική διδασκαλία μέσα σέ ήδη υπάρχουσα σχολική τάξη, ώς τήν προσωρινή συγκρότηση «σχολικών τάξεων».

“Αν βλέπει κανείς τή διαφοροποίηση ώς στοιχείο ενός προγράμματος διδασκαλίας κι òχι μόνο ώς óργανωτικό μέτρο γιά τή γενική διαφοροποίηση μέ κριτήριο τήν επίδοση τών μαθητών, τότε φαίνεται καθαρά ή πολλαπλότητα τών πιθανών μορφών διαφοροποίησης, συγχρόνως òμως διαπιστώνεται òτι έπιβαρύνεται ó κάθε εκπαιδευτικός καί, κατά κανόνα καί τó κάθε σχολείο χωριστά, μέ αυτές τίς αποφάσεις. Προϋπόθεση γιά σωστές ενέργειες διαφοροποίησης είναι νά óργανωθούν στή θέση τών γενικών «κατευθυντηρίων γραμμών καί αναλυτικών προγραμμάτων, προγράμματα διδασκαλίας τύπου Curriculum, πού νά ανταποκρίνονται στίς άπαιτήσεις πού σκιαγραφήθηκαν» (σ. 113 κ.έ.).

3.3. Έξατομίκευση μέ προγραμματισμένη διδασκαλία.

Μιά άλλη δυναμική προσπάθεια πού γίνεται, γιά νά άντιμετωπισθει τó δίλημμα τής διαφοροποίησης μέ κριτήριο τήν επίδοση, είναι ή ριζική έξατομίκευση τής διδασκαλίας, òπως τή συναντούμε κυρίως στήν προγραμματισμένη διδασκαλία. Δέν είναι έδω ή κατάλληλη στιγμή γιά νά διευκρινισθοϋν διεξοδικά οι άρχές πού διέπουν τήν προγραμματισμένη διδασκαλία. Αναφέρουμε μόνο τά πιό βασικά σημεία: ένα «πρόγραμμα», μέ τó όποίο μαθαίνει ó μαθητής, συγκροτείται μέ βάση συγκεκριμένους πρακτικούς διδακτικούς στόχους. Οι έπιμέρους ενότητες μάθησης προσφέρονται σέ μιά άριστη κατάταξη μέ τή βοήθεια προσεκτικών δοκιμών, έτσι ώστε κάθε φορά τó έπόμενο βήμα νά οικοδομείται πάνω στό προηγούμενο καί νά άποκλείεται ó υπερβολικός φόρτος μέ πολύ μεγάλα άλματα. Ένα πρόγραμμα άποτελείται άπό μιά σειρά άσκήσεων, πού ó μαθητής μπορεί νά λύσει καταρχήν χωρίς βοήθεια καί πού τόν κάνουν ικανό, αύξάνοντας βαθμιαία τó βαθμό δυσκολίας, νά κάνει κτήμα του όλο τó περιεχόμενο του προγράμματος. Ο μαθητής μπορεί νά άρχισει μέ τó πρόγραμμα άπό όποιοδήποτε σημείο έπιθυμεί καί πού άντιστοιχεί στίς

προηγούμενες γνώσεις του και να προχωρήσει με ρυθμό που ο ίδιος θα καθορίσει. Σύμφωνα με τις θεωρητικές αρχές της μάθησης, που διέπουν την προγραμματισμένη διδασκαλία, υπάρχει μέριμνα να ενεργοποιείται ο μαθητής μόνος του, για να απαντήσει κάθε φορά στις ερωτήσεις ή για να λύσει μία άσκηση και για να πληροφορείται άμέσως, αν η λύση του είναι σωστή.

Μελετώντας αυτές τις αρχές, αντιλαμβάνεται κανείς ότι άσκούν σημαντική επίδραση στην όργάνωση της διδασκαλίας. Έφ'όσον η μάθηση εδώ θεωρείται μία καθαρά ατομική δραστηριότητα, δεν είναι αναγκαία η ομαδική εργασία. Οι έτήσιες τάξεις έμφανίζονται ως πεπαλαιωμένο σύστημα, γιατί οι μαθητές, χάρη στην ταχύτητα με την οποία μαθαίνουν και στο ένδιαφέρον τους για τό πρόγραμμα, εξελίσσονται ταχύτατα και χωριστά ο ένας απ' τον άλλο.⁵⁶ Κατά την προγραμματισμένη διδασκαλία χρειάζεται μόνο να λαμβάνεται πρόνοια, ώστε κανένα οργανωτικό μέτρο να μην έμποδίζει την ατομική πρόοδο, δηλαδή να υπάρχει π.χ. πάντα διαθέσιμο ύλικό για ατομική μάθηση και για τή συνέχιση της εργασίας.

Προϋποθέσεις για την έπιτυχία μιās τέτοιας έξατομικευμένης διδασκαλίας αποτελούν κυρίως η διάθεση και ανάπτυξη του ύλικου διδασκαλίας, όπως και η κατασκευή τών όργάνων μέτρησης, με τά όποια θά μπορεί να μετρηθεί η πρόοδος του κάθε μαθητή χωριστά, καθώς επίσης και οι ικανότητές του για την κατάκτηση μιās νέας διδακτικής ένότητας. Κι εδώ λοιπόν, όπως και στή διαφοροποίηση με κριτήριο την έπίδοση που περιγράψαμε πιό πάνω, είναι απαραίτητο να προηγηθεί ή επεξεργασία προγραμμάτων διδασκαλίας.

Η έφαρμογή τών αρχών της προγραμματισμένης μάθησης διδεται παραστατικά σ' ένα πρόγραμμα της έρευνας «Individually Prescribed Instruction» (IPI) του πανεπιστημίου του Pittsburgh, όπου γίνονται άντληπτές, με ιδιαίτερη σαφήνεια, οι αρχές μιās

56. Σ' αυτό τό σημείο πρβλ. γενικά Goodlad και Anderson, 1963.

έξατομικευμένης κατ' αυτόν τόν τρόπο διδασκαλίας⁵⁷.

Οί Lindvall καί Bolvin (1967) περιγράφουν διεξοδικά τό πρόγραμμα τό όποίο έφαρμόστηκε σ' ένα δημοτικό σχολείο του Pittsburgh, από τό 1964, πού περιλαμβάνει τό νηπιαγωγείο, καθώς καί τίς τάξεις 1η ώς 6η. Αφετηρία αποτέλεσε τό γεγονός ότι ή διδασκαλία μέ διδακτικό πρόγραμμα καί διδακτικές μηχανές δοκιμάστηκε μέν, αλλά οι άρχές τής προγραμματισμένης διδασκαλίας θά έπρεπε νά εφαρμοσθούν μέ μεγαλύτερη συνέπεια, άπ' ό,τι συνέβαινε ώς τότε. Ίδιαίτερα, δέν θά έπρεπε νά ληφθούν υπόψη τά όρια ανάμεσα στίς τάξεις καί νά εφαρμοσθεί στήν πράξη ευρύτερο φάσμα τρόπων διδασκαλίας άπ' ό,τι συναντούμε στή μάθηση πού στηρίζεται σέ σχολικά βιβλία. Η συνεπής εφαρμογή τών άρχών τής προγραμματισμένης διδασκαλίας όδηγεί έπίσης σέ μία νέα μορφή του σχολείου: ένας χώρος, όπου διδεται ή ευκαιρία στό μαθητή νά μάθει μέ τό ρυθμό πού ταιριάζει σ' αυτόν τόν ίδιο. Αυτό θά μπορούσε νά όδηγήσει στό νά μάθει ένας έξυπνος μαθητής τής πρώτης τάξης όλες τίς δεξιότητες καί τήν ύλη, γιά τήν έπεξεργασία τής όποίας χρειάζονται συνήθως 2 ή 3 χρόνια. Αντίθετα, ένας μαθητής πού μαθαίνει άργά, θά ήταν δυνατό νά έχει στή διάθεσή του 2 ή 3 χρόνια, γιά νά έπιτύχει τίς έπιδόσεις ενός μαθητή τής πρώτης τάξης. Σύμφωνα μ' αυτά, δέν μένει κανείς στάσιμος καί δέν υπάρχει καμιά μορφή όμοιογενούς όμαδοποίησης. Μιά κατάταξη πάντων σέ όμάδες είναι άπαραίτητη γιά διοικητικές διευθετήσεις.

Τό πρόγραμμα «IPI» περιλάμβανε Ανάγνωση, Αριθμητική καί Φυσική. Τά υπόλοιπα μαθήματα διδάσκονταν μέ τόν παραδοσιακό τρόπο. Κατά τήν ώρα έργασίας μέ τά προγράμματα κάθονταν περίπου 50-80 παιδιά σ' έναν κοινό χώρο τό κάθε ένα έργαζόταν γιά τόν έαυτό του. Ένας ώς τρεις δάσκαλοι καί άλλο βοηθητικό προσωπικό ήταν έτοιμοι νά άντιμετωπίσουν δυσκολίες πού πιθανόν θά προέκυπταν, νά μοιράσουν νέο ύλικό ή νά

57. Τό πρόγραμμα IPI παρουσιάζει, αντίθετα από τίς υπόλοιπες προσπάθειες γιά έξατομικευση μέ προγραμματισμένη εκπαίδευση, ένα άσυνήθιστα καλά έπιμελημένο καί πλούσιο σέ ιδέες σχέδιο.

άξιολογήσουν τὰ πολυάριθμα τέστ πού περιέχονταν στά επιμέρους τμήματα τοῦ προγράμματος. Μετά τήν ολοκλήρωση ὀρισμένων τμημάτων τοῦ προγράμματος, ὁ μαθητής ἐπαιρνε συγκεκριμένες «προδιαγραφές» (ὀδηγίες) γιά τήν παραπέρα συνέχιση τῆς ἐργασίας του. Οἱ λεπτομέρειες τοῦ προγράμματος διδασκαλίας δέν εἶναι δυνατόν νά συζητηθοῦν ἐδῶ⁵⁸. Πρέπει ἀπλά νά ἐπισημανθοῦν οἱ ὑψηλές ἀπαιτήσεις, σχετικά μέ τή διάγνωση καί τήν ἀξιολόγηση τῶν ἀτομικῶν ἐπιδόσεων. Πρῶτα ἔπρεπε νά διαπιστωθεῖ ποιές προϋποθέσεις μάθησης ἴσχυαν γιά τόν κάθε μαθητή καί μάλιστα ὄχι συνολικά σ' ἓνα μάθημα, ἀλλά διεξοδικά σέ κάθε περιοχή γνώσεων ἑνός μαθήματος (π.χ. στήν Ἀριθμητική: μέτρημα, πρόσθεση, ἀφαίρεση κτλ.) καί σέ κάθε ἐπίπεδο ἐπίδοσης (Α, Β, C κτλ., πού ἀνταποκρίνονταν σχεδόν στίς μέσες ἐπίδοσεις τῶν μαθητῶν μιᾶς παραδοσιακῆς τάξης). Γι' αὐτό τό σκοπό οἱ δύο πρῶτες ἐβδομάδες στήν ἀρχή τοῦ χρόνου χρησιμοποιοῦνταν γιά τήν ἐφαρμογή διαγνωστικῶν τέστ. Μετά διαπιστωνόταν μέ ἄλλα τέστ ποιούς διδακτικούς στόχους εἶχε ἤδη καλύψει ὁ κάθε μαθητής χωριστά, μέσα ἀπ' τό διδακτικό κύκλο πού τοῦ ταίριαζε σύμφωνα μέ τή διάγνωση, ὥστε νά μή χρειαστεῖ νά μάθει τά ἴδια πράγματα γιά δεύτερη φορά. Τότε μόνο προχωροῦσαν στίς πρῶτες ὀδηγίες, δηλαδή σ' ἓνα σχέδιο γιά τό τί ἔπρεπε νά ἐπεξεργασθεῖ ὁ κάθε μαθητής χωριστά π.χ. σέ μιά μέρα, ἢ γιά νά πετύχει ἓνα διδακτικό στόχο. Γιά κάθε διδακτικό στόχο προβλεπόταν ἓνα ἐπιπλέον τέστ μέ τό ὅποιο διαπιστωνόταν, ἂν ὁ μαθητής μπορούσε νά προχωρήσει στό ἐπόμενο βῆμα ἢ ἔπρεπε νά ἀσχοληθεῖ μέ πρόσθετες ἀσκήσεις καί ἐπαναλήψεις. Μέ βάση τά ἀποτελέσματα τοῦ τέστ ἀνανεωνόταν διαρκῶς τό διδακτικό ὑλικό.

Οἱ Lindvall καί Bolvin ἐπισημαίνουν πάνω σ' αὐτό τό θέμα ὅτι τό πρόγραμμα «IP» δέν εἶναι ἀπαραίτητο νά περιορίζεται στήν ὑψηλή πού ἀναφέραμε, ἀλλά ὅτι θά μπορούν νά διδαχθοῦν κατ' αὐτόν τόν τρόπο ὅλα τά μαθήματα στά ὅποια εἶναι δυνατό νά διατυπωθοῦν στόχοι μάθησης μέ τή μορφή «ἐκτελεστικῶν

58. Π.χ. Lindvall καί Bolvin, 1967, σελ. 236.

όρισμών» και νά γίνει κατάταξή τους. Ἀκόμη καί μή γνωστικοί στόχοι, ὅπως π.χ. ἡ ἀνάπτυξη καί ἀλλαγὴ στάσεων καί ἀξιών, μποροῦν νά ἐπιτευχθοῦν μ' αὐτόν τόν τρόπο.

Οἱ ἐμπειρίες πού ἀπαιτήθηκαν μ' αὐτὴ τὴ μορφή τῆς ἐξατομικευμένης διδασκαλίας ἔδειξαν ὅτι ἐδῶ πρόκειται γιὰ μιὰ ἐξαιρετικά ἀποτελεσματικὴ μορφή μάθησης καί ὅτι ἀκόμη καί πολὺ μικρά παιδιά εἶναι σέ θέση νά μάθουν μόνα τους ἐπὶ σχετικὰ μεγάλο χρονικὸ διάστημα. Ὅπως θά περιμένε κανεῖς, παιδιά τῆς ἴδιας ἡλικίας στά μαθήματα ὅπου χρησιμοποιήθηκε τὸ IPI ἔχουν τόσες διαφορές, ὥστε στὴ διάρκεια ἑνὸς χρόνου αὐξήθηκε ἡ διασπορά, παρόλο πού, ὅπως διαπιστώθηκε, μερικοὶ δάσκαλοι, προφανῶς χωρὶς νά τὸ καταλαβαίνουν, προσπαθοῦσαν νά σταματήσουν τοὺς γρήγορους μαθητές⁵⁹. Ἰδιαίτερα σημαντικὸ εἶναι τὸ εὖρημα ὅτι ἡ τόσο συχνὰ πιστοποιούμενη θετικὴ συνάφεια ἀνάμεσα στό δείκτη νοημοσύνης καί τὴ σχολικὴ ἐπίδοση μοιάζει ἐδῶ νά ἐξαφανίζεται. Μόνον στὴν ἀρχὴ τῆς διδασκαλίας μὲ IPI ὑπῆρχε μιὰ τέτοια συσχέτιση καί ὁ συντελεστὴς συναφείας ἀνάμεσα στό δείκτη νοημοσύνης καί τὴν πρόοδο στὴ μάθηση κατὰ τὴ διάρκεια ἑνὸς σχολικοῦ χρόνου μὲ IPI δέν ἀπέιχε καί πολὺ ἀπ' τὸ μηδέν⁶⁰. Αὐτὸ σημαίνει ὅτι μαθητές μὲ χαμηλὸ δείκτη νοημοσύνης ἦταν δυνατό νά κάνουν μεγάλες προόδους στό πρόγραμμα καί μαθητές μὲ ὑψηλὸ δείκτη νοημοσύνης μικρὲς προόδους (καί ἀντίθετα).

Ὅσο κι ἂν μιὰ τέτοια μορφή διδασκαλίας μοιάζει νά εἶναι θεμελιακὰ διαφορετικὴ ἀπ' ὅ,τι συμβαίνει στά παραδοσιακὰ σχολεῖα, δέν πρέπει νά παραβλέπει κανεῖς ὅτι κι ἐδῶ πρόκειται γιὰ μιὰ μερικὴ μόνον ἐξατομίκευση, γιατί ἀπὸ τὴν βάση μόνον ἡ πορεία τῆς μάθησης ὀρίζεται ἀπ' τὸ μαθητὴ, ἐνῶ οἱ μέθοδοι διδασκαλίας, ἡ

59. Glaser R. et. al. Studies of the use of programmed instruction in the Classroom. Learning Research and Development Center, Technical Report, Nr. 1, 1966, σελ. 126.

60. Yeager, J. L. καὶ Lindvall, C.N.: An exploratory investigation of selected measures of rate of learning Journ. Exper. Educ. 36, 1967, 79.

ύλη, τό ύλικό, οί στόχοι διδασκαλίας κτλ. έλέγχονται άπ' τόν έκπαιδευτικό και δέν όρίζονται άπ' τό μαθητή, ούτε καθορίζονται άπ' τό δάσκαλο γιά τόν κάθε μαθητή χωριστά. "Όσο κι άν μέ τήν πρώτη ματιά φαίνεται εύλογη ή σκέψη ότι ή μάθηση διαδραματίζεται στό άτομο, δέν προκύπτει άπ' αυτό όπωσδήποτε ότι ή διαδικασία μάθησης πρέπει ύποχρεωτικά νά όργανώνεται σέ μία καθαρά άτομική βάση. Πολλές φορές σημαίνει αυτό, αντίθετα, ότι τά παιδιά, όχι σπάνια, μαθαίνουν καλύτερα σέ ομάδες και είναι πιό πρόθυμα νά μάθουν κάτι άπό συνομηλικούς τους παρά άπό ένηλικούς. Έκτός άπ' αυτό υπάρχουν διδακτικοί στόχοι και ύλη πού μόνο σέ ομάδες μπορούν νά δουλευτούν, όπως π.χ. άθλητικά παιχνίδια, θέατρο, ή συλλογική συμπεριφορά γιά τήν έπίτευξη ενός εύρύτερου σκοπού. Βέβαια έπιτυγχάνεται μέ τή μάθηση ή άλλαγή συμπεριφοράς στόν καθένα χωριστά, αλλά θά ήταν μάλλον άδύνατο νά έπιτευχθούν τέτοιοι σκοποί μέ μάθημα όργανωμένο σύμφωνα μέ τό πρόγραμμα.

Ή πρόθεση νά προωθηθούν άτομικά όλοι οί μαθητές και νά άναπτυχθούν όλες οί ικανότητες και τά χαρακτηριστικά τους δέν μπορεί νά γίνει πραγματικότητα μέ τή βοήθεια ενός προγράμματος κανονισμένου ώς τήν τελευταία λεπτομέρεια. Θά μπορούσε μάλιστα νά πεί κανείς ότι μία συνεπής και πλήρης έξατομίκευση δέν έπιτρέπει νά σχεδιάσουμε κοινή πορεία μάθησης γιά ομάδες μαθητών, μία και τά παιδιά άναπτύσσονται διαφορετικά όχι μόνο ποσοτικά αλλά και ποιοτικά, όταν πράγματι έξελίσσονται «όλες οί σημαντικές ιδιότητες» (όπως έπισημαίνει γιά παράδειγμα ό εκπαιδευτικός νόμος του Βερολίνου). Στην περίπτωση αυτή θά ήταν πιό χρήσιμη μία μορφή διδασκαλίας και άγωγής, όπως έφαρμόζεται στό Summerhill⁶¹, όχι όμως όπως έφαρμόζεται στην ΙΡΙ.

Παρ' όλα αυτά τό σύστημα ΙΡΙ άποτελεί χωρίς άμφίβολία μία άποτελεσματική λύση γιά πολυάριθμα προβλήματα πού παρουσιάζονται συνεχώς κατά τή διδασκαλία σέ ομάδες, εξαιτίας τών

61. Neill, A.S. «Erziehung in Summerill. Das revolutionäre Beispiel einer freien Schule, München, 1965.

μεγάλων διαφορών μεταξύ τῶν παιδιῶν⁶². Προγράμματα τέτοιου εἴδους μποροῦν νά βοηθήσουν τό δάσκαλο νά ἐπιδιώξει καί νά πετύχει ἀποτελεσματικότερα συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Μετατρέπουν βέβαια διαρκῶς τά συμφραζόμενα στά ὁποῖα ἐντάσσονται καί χρειάζεται μιὰ σταθερή ἀποτίμηση τῶν προτερημάτων καί μειονεκτημάτων τους, πρὶν χρησιμοποιηθοῦν στή διδασκαλία.

3.4. Ἐνοχιτή διδασκαλία

Θά περιγράψουμε μιὰ τελευταία ἐναλλακτική λύση πρὸς τό παραδοσιακό σύστημα διαφοροποίησης μέ κριτήριο τήν ἐπίδοση, μιὰ ἰδιαίτερα εὐκαμπτη μορφή ὀργάνωσης τῆς διδασκαλίας.⁶³ πού χρησιμοποιεῖται ἐδῶ καί πολλά χρόνια μέ ἐπιτυχία κυρίως σέ ἀγγλικά Δημοτικά Σχολεῖα καί εἶναι ἰδιαίτερα κατάλληλη νά δώσει στὸν ἐκπαιδευτικό ἐρεθίσματα γιὰ τὴ διαμόρφωση τοῦ μαθήματος του. Σχέδια καί προσπάθειες μέ εὐέλικτη ὁμαδοποίηση ὑπάρχουν σέ μεγάλο ἀριθμό, μέ πολλές παραλλαγές· διαλέξαμε τὴ μορφή πού περιγράψουμε ἐδῶ, γιὰτὶ ὑπάρχουν προσωπικές ἐμπειρίες⁶⁴ καί πολυάριθμες ἐνδιαφέρουσες ἀνακοινώσεις στή βιβλιογραφί-

62. Ἡ προγραμματισμένη διδασκαλία προσφέρει δυνατότητες γιὰ ἐφαρμογὴ τῆς ἐπιτυχημένης μάθησης (mastery learning): Οἱ μαθητὲς προχωροῦν στό πρόγραμμα, μόνον ὅταν ἔχουν κάνει κτῆμα τους τὴν προηγούμενη ὕλη. Οἱ θετικές ἐπιδράσεις τοῦ «mastery learning», κυρίως στὴν ὑποκίνηση τοῦ μαθητῆ νά προχωρήσει καί σέ παραπέρα γνώση, ἔχουν παρουσιαστεῖ μέ ἀρκετά ἐπιχειρήματα, πρβλ. π.χ. Bloom, 1973.

63. Τό κεφάλαιο αὐτό παρουσιάζεται πιο ἐκτεταμένο στὴν παρούσα 2η ἐκδοση. Μέρος τῆς προσθήκης ἀποτελοῦν δύο ἐκθέσεις ἀπὸ τά ἔτη 1975 καί 1976.

64. Ἀπὸ τὴ θέση αὐτὴ θά ἤθελα νά ἐκφράσω θερμές εὐχαριστίες στό Βρετανικὸ Συμβούλιο, γιὰ τὴν ὀργάνωση μιᾶς ἐπίσκεψης τό φθινόπωρο τοῦ 1975 σέ σχολεῖα καί ἐπεύθυνους διδακτικούς καί ἐρευνητικούς φορεῖς. Μέ τὸν τρόπο αὐτό μπόρεσα νά παρατηρήσω μέ εὐρύτητα τὴν τότε κατάσταση αὐτῆς τῆς σχολικῆς μεταρρύθμισης.

α,⁶⁵ έτσι ώστε ο άναγνώστης πού ενδιαφέρεται νά μπορεί νά βρει λεπτομερείς πληροφορίες, οί όποιες είναι άπαραίτητες γιά νά μπορέσει καί ό ίδιος νά πειραματισθεί μέ τέτοιους τρόπους διδασκαλίας.

Στό σχολείο πού θά χρησιμεύσει έδω σάν παράδειγμα (ένα Δημοτικό Σχολείο στό Leicestershire τής Άγγλίας) άποφασίστηκε νά αφήσουν τά παιδιά νά βρίσκονται κατά τή διδασκαλία μέ τούς συνομηλικούς τους (σ' άλλα σχολεία έγκαταλείπεται εύκαιριακά ή όμαδοποίηση κατά ήλικία). Οί τέσσερις παράλληλες τάξεις-άναφέρομαι έδω σέ παιδιά ήλικίας 10 έτών-είχαν ή κάθε μία ένα δικό τους «βασικό χώρο» (home-room) καί ένα δάσκαλο ό όποιος ήταν περισσότερο άρμόδιος γιά μία τάξη άπ' ό,τι οί άλλοι τρεις δάσκαλοι. Φυσικά τά παιδιά δέν ήταν δεμένα ούτε μέ τό χώρο, ούτε μέ τήν όμάδα, αλλά τά «home-rooms» όδηγοΰσαν σέ μία κεντρική πτέρυγα, οί χώροι ήταν άνοιχτοί καί τά παιδιά μπορούσαν νά κινηθοΰν σ' όλους τούς χώρους.

Μέσα στό «βασικό χώρο» (home-room) καί τήν κεντρική πέρυγα ύπάρχουν διαφορετικές «γωνιές έργασίας», έφοδισμένες μέ ύλικό κάθε είδους, όπως π.χ. μία γωνιά χειροτεχνίας ή ζωγραφικής, μία άλλη γιά τήν έφαρμογή πειραμάτων Φυσικής, μία γωνιά Μαθηματικών, μία άκρη μς βιβλία καί, κάπως χωριστά τραπέζια γιά γράψιμο.

Ήδη πρίν άπό τήν άρχή τών μαθημάτων, συναντοΰσε κανείς μαθητές πού έπαιζαν, άλλοι στήν αύλή καί άλλοι μέσα στό κτίριο, ή άλλους πού ξεκινοΰσαν μία δραστηριότητα. Σιγά σιγά γέμιζε τό σχολείο, αλλά δέν ύπήρχε ή συνηθισμένη έναρξη του μαθήματος, δέν χτυποΰσε τό κουδούνι, δέν περιέμενε καμιά τάξη τό δάσκαλο

65. Πρβλ. κυρίως Foster, 1974. *Informal Schools in Britain today*, 1971/72. Plowden Report, 1967 (μέρος του όποιου δημοσιεύτηκε καί σέ γερμανική μετάφραση τό 1972), πρβλ. Belsler κ.ά., Stephens, 1974, Barth, 1972. Άνακοινώσεις άπό τήν έφαρμογή δημοσιεύονται συχνά στό περιοδικό FORUM for the discussion of new trends in education, Leicester, England. Στις πρώτες άνακοινώσεις ή μεταρρύθμιση αύτή γίνεται γνωστή στήν Άγγλία μέ τόν όρο «integrated day». Στις έπόμενες δημοσιεύσεις ύπάρχει έπιπλέον ό όρος πού χρησιμοποιείται στις Η.Π.Α. «open education».

γιά νά σηκωθεί κατά τήν είσοδό του. Γενικά κατά τή διάρκεια τής ημέρας υπήρχαν λίγα σταθερά σημεία τοῦ προγράμματος, ὅπως τό μεσημεριανό φαγητό, συγκεκριμένες ὥρες χρησιμοποίησης τής αἴθουσας γυμναστικῆς καί τό δεκάλεπτο μάθημα τῶν Μαθηματικῶν πού γινόταν κάθε μέρα (σ' ἄλλα σχολεῖα προτιμήθηκε ἐδῶ «διδασκαλία κατά μεγάλες ἐνότητες»). Ἄρκετή ὥρα ἀφοῦ εἶχαν παρουσιαστεῖ ὅλοι οἱ μαθητές καί εἶχαν ἤδη ἀπορροφηθεῖ ἀπό τήν ἐργασία τους, καλοῦσε ὁ δάσκαλος τούς μαθητές του στό «βασικό χῶρο» (home-room) γιά νά τούς κάνει προτάσεις γιά τήν ὀργάνωση ἐργασιῶν πού θεωροῦνταν ἀπαραίτητες: ἔπρεπε νά ἐτοιμασθεῖ μιὰ ἐκθεση πού εἶχαν ἀποφασίσει, μιὰ συγκεκριμένη ομάδα ἔπρεπε νά ἀρχίσει μ' αὐτή τή δουλειά, μιὰ ἄλλη νά τήν ἀντικαταστήσει στή συνέχεια καί, στό χρονικό διάστημα πού θά μεσολαβοῦσε, νά ἀσχοληθοῦν μέ τά Μαθηματικά ἢ μέ ἄλλα πράγματα.

Ἐκτός ἀπό λίγες ὀργανωτικές παρεμβολές τέτοιου εἴδους, τά παιδιά ἦταν ἐλεύθερα νά ἀποφασίσουν γιά τή διαμόρφωση τής ημέρας τους στό σχολεῖο. Μόνο κατ' ἐξαιρέση κάποιος ἀπ' τούς 4 δασκάλους τά προέτρεπε νά πάρουν μέρος σέ δραστηριότητα ἢ κοινή ἐργασία μέ κάποιο ἄλλο παιδί. Ἐκπληκτικό ἦταν τό γεγονός ὅτι τά παιδιά δέν συναντοῦσαν καμιὰ δυσκολία στό νά ἀναλώσουν τό χρόνο τους κατά τρόπο σωστό, πολύ περισσότερο, ἦταν διαρκῶς ἀπασχολημένα μέ μιὰ ἐργασία, ἢ ἔπαιζαν μαζί.

Στίς γωνιές ἐργασίας πού ἦταν μέ φαντασία ἐξοπλισμένες μέ τά πιό διαφορετικά ὑλικά, τά παιδιά ἐργάζονταν μόνα τους ἢ σέ μικρές ομάδες. Ἐντύπωση ἔκανε ἡ ἀνομοιότητα τῶν προβλημάτων μέ τά ὁποῖα ἀπασχολοῦνταν τά παιδιά, πού ἐργάζονταν στήν ἴδια γωνιά ἐργασίας: τό κάθε ἓνα ἐπεξεργαζόταν τό ἀντικείμενο πού τοῦ προξενοῦσε ἐνδιαφέρον, ἢ πού τοῦ ὑπέδειξε ὁ δάσκαλος νά ἐπεξεργαστεῖ προσωπικά. Ὅπου οἱ μαθητές συνεργάζονταν σέ ομάδες ἢ ἔπαιζαν μαζί, μιλοῦσαν κι ὅλας ὁ ἓνας στόν ἄλλο. Οἱ δάσκαλοι μιλοῦσαν ἐπίσης μέ μεμονωμένους μαθητές ἢ μέ ομάδες μαθητῶν: ἀκόμη καί στούς ἐπισκέπτες οἱ μαθητές ἔθεταν ἐρωτήσεις καί τούς συμπεριλάμβαναν στίς δραστηριότητές τους. Ἐτσι ἐπικρατοῦσε γενικά ἓνας θόρυβος

κάπως δυνατότερος απ' αυτόν πού περιμένει κανείς συνήθως να ακούσει σε μιά παραδοσιακή τάξη· φυσικά κανένας δέν φαινόταν να ένοχλείται απ' αυτό. Κάπου κάπου οι δάσκαλοι πρότειναν ένα διάλειμμα μέ παιχνίδι έξω στον κήπο· πολλά παιδιά όμως δέν ήθελαν να διακόψουν τίς δραστηριότητές τους.

Οι δάσκαλοι είχαν σαν κύρια άπασχόλησή τους να άπαντουν σε έρωτήσεις των παιδιών ή να έπιβλέπουν τί έφτιαχναν, χωρίς, τίς περισσότερες φορές, να έπεμβαίνουν. Συχνά έδιναν εισαγωγικές διευκρινίσεις, όταν ένα παιδί ξεκινούσε μέ κάποιο καινούργιο άντικείμενο. Οι τέσσερις δάσκαλοι θεωρούνταν σαν ένα «team», όπου ο καθένας είχε ειδικευθεϊ σ' έναν τομέα· άλλος στά Μαθηματικά, άλλος στή Χειροτεχνία ή τή Μουσική. Οι μαθητές είχαν μάθει σε άρκετές περιπτώσεις να μήν άπευθύνονται στο δικό τους δάσκαλο αλλά στον ειδικό. Έκτός από τήν ώρα των Μαθηματικών, σπάνια παρατηρούνταν να διδάσκει ένας δάσκαλος όλόκληρη ομάδα, όπως π.χ. στή Μουσική.

Βασικές άρχές

Άν κανείς κάνει τήν προσπάθεια να συγκεντρώσει σε μερικούς σύντομους κανόνες τίς βασικές θέσεις πού στηρίζουν μιά τέτοια άνοιχτή διδασκαλία και άναφέρονται συχνά στή βιβλιογραφία, ξεχωρίζει τίς έξης βασικές άρχές⁶⁶:

1) Τα παιδιά, όπως διαπιστώνεται επανειλημμένα, είναι περιέργα από τή φύση τους και θά προσπαθούν να έρευνήσουν τό περιβάλλον τους, έφόσον δέν αισθάνονται ότι άπειλούνται. Πρέπει λοιπόν να δίνεται ή δυνατότητα στους μαθητές να στρέφονται στή σπουδαιότερη μορφή μάθησης, τήν «έρευνητική μάθηση» πού είναι άπόκτηση έμπειριών από πρώτο χέρι.

2) Οι μαθητές είναι σε θέση να παίρνουν μόνοι τους άπόφαση σχετικά μέ τή μάθηση και θά πρέπει να έχουμε έμπιστοσύνη στήν ικανότητα πού έχει ο κάθε μαθητής να κατευθύνει μόνος του τή διαδικασία μάθησης.

66. Πρβλ. σχετικά κυρίως του Bruner, 1970.

3) Τό ενδιαφέρον γιά ένα θέμα αυξάνει, όταν υπάρχει ενεργός άπασχόληση μέ ύλικό πού προβληματίζει· ή τάση γιά διερεύνηση είναι μόνιμη.

4) Ό σχηματισμός τών έννοιών καί ή άφαιρετική ικανότητα προυπόθέτουν συγκεκριμένες έμπειρίες. Η μάθηση πρέπει νά εξελίσσεται κυρίως έπαγωγικά καί οι κανόνες δέν πρέπει νά δίνονται έτοιμοι άπ' τό δάσκαλο αλλά νά ανακαλύπτονται άπ' τούς ίδιους τούς μαθητές.

5) Τά λάθη είναι ένα συστατικό στοιχείο τής μάθησης. Έτσι οι μαθητές πρέπει νά αφήνονται έλεύθεροι νά άκολουθούν, γιά νά βρούν μιά λύση, δρόμους πού πιθανόν νά άποδειχτούν χρονοβόροι ή νά άδηγούν σέ άδιέξοδο.

6) Όλα τά παιδιά περνούν κατά τή νοητική τους ανάπτυξη κατ' άρχήν τά ίδια στάδια, τά όποία όμως διαφέρουν ως πρός τήν ταχύτητα πού διαδέχονται τό ένα τό άλλο καί ως πρός τήν ποιότητα.

7) Παιδιά πού μαθαίνουν μόνα τους κάτι πολύ σημαντικό αισθάνονται τήν ανάγκη νά τό μοιραστούν μέ άλλα ή νά συνεργαστούν.

Πιό κάτω θά έξετάσουμε μερικά χαρακτηριστικά, ως πρός τά όποια διαφέρει ριζικά ή άνοιχτή διδασκαλία άπ' τήν παραδοσιακή. Πρῶτα έπιλέγουμε εκείνες τίς άπόψεις πού άφορούν τήν έξωτερική δομή τοϋ περιβάλλοντος μάθησης.

Πρόγραμμα

Στήν άρχή στόν παρατηρητή δημιουργείται ή έντύπωση ότι, σέ αντίθεση μέ τά παραδοσιακά σχολεία πού έχουν καθορισμένο ώρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας καί τό χτύπημα τοϋ κουδουνιοϋ γιά νά όρίζει τήν άρχή καί τό τέλος κάθε διδακτικής ώρας, έδῶ κυριαρχεί πλήρης έλευθερία· οι μαθητές άρχίζουν καί τελειώνουν τίς δραστηριότητές τους άπό μόνοι τους καί μάλιστα δέν ύπάρχει κανείς γιά νά τούς έμποδίζει νά μείνουν γιά άρκετή ώρα χωρίς νά κάνουν τίποτε.

Όταν έξετάσει όμως κανείς πιό προσεκτικά, διαπιστώνει

φυσικά μιά σειρά από πιθανώς σημαντικές και πλήρεις συνεπειών διαφορές, στή διάρκεια μιās ημέρας στά διάφορα σχολεία. Έτσι π.χ. σπάνια αφήνεται ή έλευθερία στά παιδιά νά έρχονται τήν ώρα πού αυτά θέλουν· ειδικά αυτό όμως θά ήταν μιά ξεκάθαρη απόδειξη γιά τήν έλλειψη ενός σταθεροῦ καταμερισμοῦ τοῦ προγράμματος διδασκαλίας. Άλλες διαφορές άφορούν τό σύνολο τοῦ χρόνου, κατά τό όποιο οι μαθητές μπορούν νά επιλέξουν έλεύθερα τίς δραστηριότητές τους. Π.χ. συναντοῦμε σέ μερικά σχολεία τό καθημερινό ύποχρεωτικό μάθημα τῶν Μαθηματικῶν καί κατά τά άλλα καμιά έπιπλέον προδιαγραφή, ένῶ σέ άλλα προσχεδιασμένες άσκήσεις στήν ξένη γλώσσα καί στό γράψιμο. Έπίσης άποδεικνύεται-συχνά μόνο μετά από έρωτήσεις-ότι τά παιδιά δέν άπασχολοῦνται σέ κάποιο συγκεκριμένο τομέα άπό μόνα τους αλλά ότι ό δάσκαλος θεωρεῖ άπαραίτητη μιά έναλλαγή τῶν ομάδων καί τά παιδιά όμαδοποιοῦνται άνάλογα. Στο σημείο αυτό τίθεται τό έρώτημα τό σχετικό μέ τήν τήρηση τοῦ προγράμματος καί τόν καθορισμό τοῦ εἶδους τῶν δραστηριοτήτων πού ρυθμίζονται είτε άπ' τό δάσκαλο, είτε άπ' τούς μαθητές, είτε άπ' τή συνεργασία καί τῶν δύο.

Έπίσης φαίνεται νά υπάρχουν σημαντικές διαφορές πάνω στό άν ή παραίτηση άπό τό χρονικό προσχεδιασμό τῆς διδασκαλίας τῶν Μαθηματικῶν θά μπορούσε νά σημαίνει κάποιο μεγαλύτερο «άνοιγμα» άπ' ό,τι θά συνέβαινε, άν αυτό γινόταν στή Μουσική ή τή Φυσική.

Περιβάλλον μάθησης (δυνατότητες χώρου, διαρρύθμιση, τόπος διδασκαλίας)

Άν κανείς, πριν έπισκεφθεῖ ένα μεταρρυθμισμένο άγγλικό Δημοτικό Σχολείο, διαβάσει κάποιο πρόγραμμα άνοιχτής εκπαίδευσης, περιμένει κατ' άρχήν κάτι τό ιδιαίτερο ως πρός τήν άρχιτεκτονική, όπως π.χ. άνοιχτούς καί άμοιβαία προσαρμοσμένους χώρους, γωνίες, εύρυχωρία. Αισθάνεται όμως όλο καί μεγαλύτερη έκπληξη, όταν ζήσει τήν έμπειρία μιās άνοιχτής διδασκαλίας σέ αῦστηρά πέτρινα κτίρια βικτωριανῆς έποχῆς: ένας

μεγάλος αριθμός τέτοιων σχολείων στεγάζεται ακόμη σε παλαιά κτίρια. Βέβαια θά μπορούσε κανείς να θεωρήσει ότι μιά αρχιτεκτονική διαμόρφωση του κτιρίου, προσαρμοσμένη στους στόχους της Παιδαγωγικής θά επιδρούσε θετικά στην πραγματοποίησή τους, αυτό όμως δεν φαίνεται να είναι απαραίτητη προϋπόθεση.

Αντίθετα, απαραίτητο για την άνοιχτή διδασκαλία είναι να υπάρχει ευκαμψία στη χρησιμοποίηση των υπάρχοντων χώρων και της διαρρύθμισης. Πρέπει να δίνει πολλές δυνατότητες για εξατομικευμένη ή ομαδική εργασία, να υπάρχουν ήσυχες γωνιές, όπου τά παιδιά μένουν ανένοχλητα όταν διαβάζουν και να χρησιμοποιούνται διάδρομοι, όπου να μπορούν να λερώνουν και να θορυβοῦν, χωρίς να ένοχλοῦνται οί άλλοι μαθητές. Μέ την πάροδο του χρόνου, εκτός από τίς υποχρεωτικές αίθουσες για άθλητισμό, μεσημεριανό φαγητό και συγκέντρωση τών μαθητῶν, αποδείχτηκαν απαραίτητα τά έξής στοιχεία χώρου:

1) Για κάθε τάξη -συνήθως εργάζονται δυό τάξεις σε συνεργασία μεταξύ τους- είναι απαραίτητο ένα όνομαζόμενο «home-base» (βασικός χώρος), όπου μπορεί να συγκεντρωθεί όλη ή τάξη. Έδω π.χ. γίνονται συζητήσεις, προγραμματίζεται ή μέρα ή γίνονται προβολές. Για όσο χρονικό διάστημα τό «home-base» δεν χρησιμοποιείται από όλόκληρη την τάξη, χρησιμεύει για χώρο ανάγνωσης ή εργασίας από μεμονωμένους μαθητές ή μικρές ομάδες.

2) Η κεντρική αίθουσα πού είναι έξοπλισμένη μέ τραπέζια, καρέκλες και πάγκους εργασίας, κυρίως για εξατομικευμένες ή ομαδικές εργασίες.

3) Για κάθε δυό συνεργαζόμενες τάξεις υπάρχει μιά σειρά από λειτουργικές γωνιές, πού χρησιμοποιούνται από κοινού, π.χ. για πειράματα Φυσικής, για Μαθηματικά, για χειροτεχνία και ζωγραφική, μιά όσο τό δυνατό άπομονωμένη γωνιά για διάβασμα και γράψιμο και, ίσως, μιά γωνιά για μαγειρέμα.

4) Τέλος, ειδικά στά από αρχιτεκτονική άποψη, μέ πολλά ανοίγματα χτισμένα σχολεία τών προηγούμενων ετών, έχει αποδειχτεί ότι χρειάζεται ένας χώρος, όπου να μπορούν να

όργανωθούν δραστηριότητες που δημιουργούν πολύ θόρυβο (π.χ. μουσική) ή που απαιτούν ιδιαίτερη ήσυχία (π.χ. άπαγγελία ποιημάτων).

Τό περιβάλλον μάθησης τών μαθητών σέ πολλά σχολεία δέν περιορίζεται κατά τά άλλα στήν ένότητα χώρου δύο συνεργαζόμενων τάξεων, αλλά όλόκληρο τό σχολείο και έπιπλέον και ό άμεσος περίγυρος χρησιμοποιούνται κάθε μέρα σάν χώρος μάθησης. Ή διαφορά μέ τήν αύστηρά καθορισμένη θέση γιά γράψιμο και διάβασμα στό παραδοσιακό σχολείο είναι πάντως φανερή. (Σέ παρένθεση άς τονισθεί ότι είναι έμφανής έδώ, όπως και στά περισσότερα σημεία, ή σχέση μέ μερικές από τίς βασικές άρχές που άναφέρθηκαν πιό πάνω γιά τή μάθηση και τήν ανάπτυξη, π.χ. γιά τήν καλλιέργεια τής τάσης γιά διερευνητική συμπεριφορά μέσα σέ ένα περιβάλλον που προσφέρει έρεθίσματα και είναι μόνο ένμέρει οργανωμένο).

Διδακτικό ύλικό

Στό 5ο μέρος τής έκθεσης τής Plowden, που άσχολεϊται μέ προβλήματα του προγράμματος διδασκαλίας και τής έσωτερικής όργάνωσης, και που συχνά θεωρείται τό βασικό μέρος τής έκθεσης, υποδεικνύεται πολύ συχνά ότι μεγάλο μέρος άπ' αυτό που πρέπει νά μάθουν οι μαθητές, δέν θά έπρεπε νά περιγράφεται σάν «ύλη προς διεκπεραίωση», αλλά ότι είναι άπαραίτητο νά προσαρμόζεται στή δραστηριότητα και τά ένδιαφέροντα μαθητών και εκπαιδευτικών. Πάρα πολύ σπουδαία προϋπόθεση γι' αυτό θεωρείται μία πλούσια προσφορά σέ ύλικό, όπου δέν είναι δυνατό νά καθορίσει κανείς μέ άκρίβεια σέ ποιό σκοπό άποβλέπει κάθε άντικείμενο και που δρᾶ σάν έρέθισμα στά παιδιά. Ή από τήν άλλη μεριά δέν θά πρέπει νά ύπάρχει αύθαιρεσία στήν προσφορά, γιατί π.χ. πολλά ύλικά πρέπει νά γίνουν πρώτα κατανοητά, πριν μπορέσουν νά χρησιμοποιηθούν και γιατί ή άλόγιστη χρήση τής άρχής «έρευνητική μάθηση» θά ήταν τελείως έξωπραγματική, αλλά πρέπει νά βρεθεί μία ισορροπία άνάμεσα στήν έρευνητική μάθηση τών μαθητών και στήν καθοδήγησή τους από τόν

έκπαιδευτικό.

Στις εκθέσεις από την πράξη και κατά τις παρατηρήσεις άνοιχτών σχολείων έντυπωσιάζει κυρίως ή πολλαπλότητα του προσφερόμενου υλικού. Δέν υπάρχει μόνο ένας μεγάλος αριθμός διαφορετικών βιβλίων, διδακτικών βιβλίων για τό δάσκαλο και τό μαθητή σέ κάθε μάθημα, αλλά υπάρχουν για όλους τους τομείς πλήθος διαφορετικών έργαλείων, παιχνιδιών, εικώνων και άλλων αντικειμένων, τά όποια μέ την πρώτη ματιά δέν φαίνονται νά έχουν κάποια έμφανή σχέση πρός τά περιεχόμενα μάθησης, αλλά χρησιμοποιούνται από τους μαθητές μέ έκπληκτικό και άπλό τρόπο. Κριτήριο έπιλογής μοιάζει νά είναι μάλλον ό έρεθιστικός χαρακτήρας ενός αντικειμένου, παρά τό γεγονός ότι ανήκει σέ κάποιο ειδικό πεδίο, και πολυάριθμα αντικείμενα χρησιμοποιούνται για διαφορετικούς σκοπούς σέ περισσότερα από ένα λειτουργικά πεδία. Μέσα σ' αυτό τό πλαίσιο γίνεται φανερή ή σημασία των βασικών αρχών πού αναφέρθηκαν πίο πάνω σχετικά μέ τή σπουδαιότητα τής έξερεύνησης, των άπρογραμματίστων δραστηριοτήτων και τής έπαγωγικής άπασχόλησης μέ υλικό πού προβληματίζει.

Σύνθεση των τάξεων

Σχετικά μέ τή σύνθεση των ομάδων μάθησης διαφέρουν τά άγγλικά σχολεία πολύ έντονα μεταξύ τους. Όπου γίνεται προσπάθεια νά δημιουργηθεί «έλεύθερο σχολείο», δέν υπάρχει ούτε streaming ούτε setting και, έκτός εξαιρέσεων, μέχρι τό τέλος του «Junior School»-δηλ. ως την ηλικία των 11 χρόνων-δέν γίνεται καμιά μακροπρόθεσμη έσωτερική διαφοροποίηση, σύμφωνα μέ τή σχολική έπίδοση των μαθητών. Κι αυτό, γιατί ή όμοιογενής όμαδοποίηση σύμφωνα μέ τή σχολική έπίδοση δέν λειτουργεί, όπου οι μαθητές ρυθμίζουν μόνοι τους τις δραστηριότητες τους και όπου δέν είναι καθορισμένη από πριν ή χρονική διάρκεια τής άπασχόλησης μέ ένα αντικείμενο. Μερικά σχολεία όμαδοποιούν κάθετα, δηλ. αφήνουν νά εργάζονται μαζί παιδιά διαφόρων ηλικιών. Συνηθέστερα οι ομάδες μάθησης είναι όμοιο-

γενείς ως προς την ηλικία -ένα δείγμα, για τό ότι δέν υπάρχουν στάσιμοι, αλλά ότι είναι άνεκτή μιά μεγάλη διασπορά γνώσεων, έτοιμότητας, τρόπων δουλειάς ή άκόμη και περιεχομένων μάθησης σέ μιά ομάδα, άν δέν έπιδιώκεται κιάλας, χάρη στην εύκαιρία πού προσφέρεται γιά άμοιβαία βοήθεια.

Έξατομίκευση τής μάθησης

Βασική προϋπόθεση κάθε προγράμματος άνοιχτής διδασκαλίας είναι νά δώσει στους μαθητές τή δυνατότητα τής έξατομικευμένης μάθησης. Μ' αυτό βέβαια δέν έννοείται μόνο ό καθορισμός άπό μέρους του μαθητή του ρυθμού μάθησης, όπως π.χ. στην προγραμματισμένη διδασκαλία ή στό πρόγραμμα IPI, (Lindvall και Bolvin, 1967), αλλά και ή ρύθμιση του τρόπου μάθησης. Έτσι μπορεί ένας μαθητής νά καταπιαστεί μέ τή λύση ενός προβλήματος ή τήν έπεξεργασία ενός νέου άντικειμένου, ψάχνοντας σέ κατάλληλα διδακτικά βιβλία ή λεξικά: ένας άλλος, άντίθετα, μπορεί νά άσχοληθεί διερευνητικά ή νά θελήσει νά χρησιμοποιήσει σάν πηγή πληροφοριών ύλικό άλλο, έκτός άπό διδακτικά βιβλία ή τό δάσκαλο, ή και τούς συμμαθητές του.

Μερικά σχολεία προχωρούν άκόμη ένα σημαντικό βήμα στην κατεύθυνση τής έξατομίκευσης τής μάθησης και έπιτρέπουν στους μαθητές νά καθορίσουν, ή νά έπιλέξουν μόνοι τους άκόμη και τούς στόχους και τό περιεχόμενο μάθησης. Ό βαθμός έλευθερίας έδω φαίνεται νά κυμαίνεται άπό τόν καθορισμό τών στόχων άπό μέρους του εκπαιδευτικού γιά μιά όλόκληρη τάξη, γιά μιά μικρή ομάδα ή γιά κάθε ένα μαθητή, ως τήν άυτορρύθμιση άπό μέρους τών μαθητών, όπου οι διαφορές σέ σχέση μέ τό μάθημα ή τήν ηλικία παίζουν ένα ρόλο καθόλου εύκαταφρόνητο. Τά προβλήματα πού άναφύονται άπό τήν έξαιρετικά εύέλικτη άντιμετώπιση του καθορισμού τών στόχων μάθησης άπό τούς ίδιους τούς μαθητές δέν πρέπει νά παραγνωρίζονται: κατ' άρχήν ό πυρήνας κοινών γνώσεων και ένδιαφερόντων θά γίνεται άπό χρόνο σέ χρόνο μικρότερος.

Κατά τή διάρκεια τών τελευταίων έτών διαμορφώθηκε μιά

σειρά μορφών ομαδοποίησης, πού χρησιμοποιούνται σέ πολλά μεταρρυθμισμένα σχολεία, π.χ. υπάρχουν οί όνομαζόμενες «όμάδες έργασίας», δηλ. μικρές ομάδες πού συγκεντρώνονται γιά τήν έκτέλεση ενός πειράματος ή ενός σχεδίου, αλλά δέν συγκροτούνται μέ κριτήριο τίς ικανότητες ή τίς επίδόσεις· ή υπάρχουν περιστασιακές, μικρής διάρκειας, «όμάδες διδασκαλίας» πού συγκαλούνται από τόν έκπαιδευτικό· κάπου-κάπου συγκεντρώνεται κι όλόκληρη ή τάξη, π.χ. γιά τήν ανάγνωση ιστοριών ή γιά τή μουσική, γιά τό μάθημα τής Ξένης γλώσσας ή καί γιά τήν πρωινή κοινή έναρξη του μαθήματος. Τέλος, γιά μεγαλύτερους μαθητές υπάρχουν «όμάδες καθοδήγησης» «*remedial*» ή «*withdrawal groups*», πού δημιουργούνται από 2-3 μαθητές πού έχουν ανάγκη ιδιαίτερης βοήθειας. Κοινό σ' αυτές τίς μορφές ομαδοποίησης είναι ή σύντομη διάρκειά τους καί, στίς μικρές ομάδες, ή αλλαγή στή σύνθεσή τους. Ή ανοιχτή διδασκαλία λαμβάνει υπόψη της καί τίς ατομικές διαφορές στίς δυνατότητες τών μαθητών νά αυτοπροσδιορίσουν τή συμπεριφορά τους. Κυρίως στά πρώτα χρόνια του Δημοτικού Σχολείου υπάρχουν παιδιά πού δέν μπορούν νά άπασχοληθούν μόνα τους, καθημερινά πολλές φορές ζητούν από τό δάσκαλό τους νά τούς όρίσει τί θά κάνουν, δηλαδή γενικά πρέπει νά μάθουν νά προγραμματίζουν καί νά έλέγχουν μόνα τους παιχνίδι καί μάθηση.

Άξιολόγηση τών μαθητών

Μέ τό πρόβλημα τής διαφοροποίησης τών άποτελεσμάτων μάθησης, πού είναι άποτέλεσμα τής άυστηρά έξατομικευμένης μάθησης, συνδέεται καί τό πρόβλημα τής άξιολόγησης. Σέ παραδοσιακά σχολεία οί στόχοι καί τό περιεχόμενο τής διδασκαλίας παραμένουν σταθεροί καί άναμένεται ένα μεγάλο μέρος τής τάξης νά πετύχει αυτούς τούς στόχους. Άν αύτή ή υπόθεση άληθεύει, διαπιστώνεται μέ τή συγκεκριμενοποίηση τών στόχων καί τόν έλεγχο τών άποτελεσμάτων τής μάθησης.

Στά σχολεία, αντίθετα, στά όποια ή διδασκαλία όργανώνεται εύέλικτα, οί μαθητές καθορίζουν όχι μόνο τό ρυθμό μάθησης

άλλά και τό περιεχόμενο. Μ' αυτόν τόν τρόπο άποκλείεται ή παραδοσιακή μέθοδος άξιολόγησης τών άποτελεσμάτων τής μάθησης, έφόσον αυτά τά άποτελέσματα σημαίνουν όχι μόνο άπόκτηση γνώσεων αλλά και τής στρατηγικής κατά τή λύση προβλημάτων, τής άνάπτυξης νέων ένδιαφερόντων, τής ικανότητας για συνεργασία κτλ.

Σέ άνακοινώσεις από τήν έκπαιδευτική πράξη φαίνεται καθαρά ότι οι έκπαιδευτικοί σέ σχολεία πού είναι άνοιχτά σέ μεταρρυθμιστικές προσπάθειες έχουν τήν τάση νά δίνουν τό προβάδισμα σέ μιά λειτουργία τής άξιολόγησης, έντονα παραμελημένη μέχρι τώρα: δηλ. νά φροντίζουν για τήν άμεση επανατροφοδότηση κατά τή διδασκαλία. Αυτό τό σκοπό ύπηρετοϋν κυρίως προφορικές ή γραπτές άυτοαξιολογήσεις από τούς μαθητές, πού έχουν τή μορφή περιγραφών τών δραστηριοτήτων τους, τών γνώσεων τους, και τών δυσκολιών πού συνάντησαν. Σ' αυτά προστίθενται έντατικές παρατηρήσεις από τόν έκπαιδευτικό, πού διαπιστώνουν τό είδος και τόν τρόπο συνεργασίας ενός μαθητή με άλλους, καθώς επίσης και τή μέθοδο με τήν όποία άντιμετωπίζει προβλήματα, τά κίνητρά του και τήν έπιμονή του. Οι άυτοπαρατηρήσεις και οι έτεροπαρατηρήσεις άποτελοϋν τή βάση για συζητήσεις μεταξύ έκπαιδευτικών και μαθητών.

Συνοψίζοντας, θά μπορούσαμε νά ποϋμε ότι ή έλαστικότητα ενός προγράμματος διδασκαλίας μπορεί νά διαγνωσθεϊ από τή συχνότητα τής άξιολόγησης, τό συνοδευτικό της χαρακτήρα, τήν έξατομίκευσή της, όπως και από τό μέτρο τής άυτοεκτίμησης τών μαθητών.

Πειθαρχία

Κατά παράξενο τρόπο, σέ άνακοινώσεις για τήν άνοιχτή διδασκαλία σπάνια γίνεται λόγος για προβλήματα πειθαρχίας, τά όποία, άντίθετα, στη βιβλιογραφία τή σχετική με τήν παραδοσιακή διδασκαλία παιζουν πρωτεύοντα ρόλο. Πάντως ύπάρχουν περιγραφές όρισμένων ιδιαίτερα δύσκολων παιδιών, πού έννοχλοϋν τά άλλα με τήν έπιθετικότητά τους καθώς και σκέψεις του

έκπαιδευτικού, γιά τό πώς θά άντιμετωπίσει σωστά μιά τέτοια συμπεριφορά. Κατά τά λοιπά όμως, στά σχολεία πού είναι άνοιχτά σέ μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, όρισμένες μορφές συμπεριφοράς πού δέν έπιτρέπονται στή παραδοσιακή διδασκαλία θεωροϋνται είτε συστατικό μέρος, είτε άπαραίτητη συνέπεια τής ευέλικτης όργάνωσης, και τέτοιες είναι π.χ. τό παιχνίδι, ή διαρκής κίνηση, ή συζήτηση άνάμεσα στα παιδιά, ή άλλαγή όμάδας, ή έγκατάλειψη μιās άρχιμισμένης έργασίας. Περιορισμοί ύπάρχουν εκεί, όπου αισθητά ένοχλοϋνται τά ένδιαφέροντα τών άλλων. Τά σχολεία διαφέρουν πάντως μεταξύ τους ως πρός τόν τρόπο μέ τόν όποιο καθορίζονται σ' αυτά οί άπαραίτητοι κανόνες-δηλ. άν όρίζονται από τούς μαθητές ή τόν έκπαιδευτικό ή και από τούς δυό μαζί-και από τό πώς και τό ποιός φροντίζει γιά τήν τήρησή τους.

Ρόλος του έκπαιδευτικού

Τό ρεφραίν πού συχνά χρησιμοποιείται από τούς ύποστηρικτές τής ευέλικτης όργάνωσης τής διδασκαλίας, ότι δηλαδή τό κέντρο τής διδασκαλίας έχει μετατοπισθεί και δέν είναι πιά ό έκπαιδευτικός αλλά ή μάθηση, άπαιτεί επίσης και μιά μεταβολή στή συμπεριφορά του έκπαιδευτικού. Διδασκαλία μπροστά σέ μιά συγκεντρωμένη τάξη μέ τήν παραδοσιακή έννοια, παράδοση μαθήματος σάν διάλεξη από τόν έκπαιδευτικό ή διδασκαλία πού εξέλισσεται μέ τό σύστημα τών έρωταποκρίσεων από όλη τήν τάξη μπορεί νά συμβαίνουν καμμιά φορά, όμως άτυπα. Αντίθετα, ύπάρχουν έπαφές του έκπαιδευτικού μέ τούς μαθητές κατά τή διάρκεια τών τόσων διαφορετικών άπασχολήσεων τών παιδιών και μάλιστα κυρίως του έκπαιδευτικού και ενός μόνο μαθητή, ή μιās μικρής όμάδας μαθητών, όπου ό έκπαιδευτικός λειτουργεί περισσότερο σάν σύμβουλος, παρά ως δάσκαλος μέ τήν τρέχουσα έννοια. Συχνά σέ σχολεία στα όποια συνεργάζονται μαζί περισσότερες τάξεις -όπως στό συγκεκριμένο παράδειγμα πού άναφέρθηκε πιό πάνω- μπορεί νά παρατηρήσει κανείς ότι ό έκπαιδευτικός συνήθως παραμένει σέ μιά σταθερή θέση και

έρχονται σ' αυτόν οι μαθητές από όλες τις τάξεις, γιά νά θέσουν έρωτήσεις, ιδιαίτερα αὐτοί γιά τούς όποιους θεωρεΐται ειδικός· συχνά επίσης έρχονται γιά νά συζητήσουν κατ' ιδίαν μαζί του, π.χ. οικογενειακά προβλήματα- κάτι πού εΐναι δυνατό μόνον όταν οι εκπαιδευτικοί επισκέπτονται τίς οικογένειες τών μαθητών τους, διατηροῦν έπαφή μαζί τους καί τίς ενημερώνουν γιά τή διδασκαλία.

Στή μορφή διδασκαλίας πού περιγράφεται έδῶ έρχεται έπιπλέον στό προσκήνιο, σάν κεντρικό πρόβλημα, ένα συγκεκριμένο είδος συμπεριφοράς τοῦ εκπαιδευτικοῦ, τό όποιο έπαιζε συνήθως έναν ὑποβαθισμένο ρόλο: ό τρόπος δηλαδή καί ή χρονική στιγμή τής παρέμβασης τοῦ εκπαιδευτικοῦ. Οί Cook καί Mack (1971-72) στό βιβλίο τους «'Ο ρόλος τοῦ εκπαιδευτικοῦ» τονίζουν ιδιαίτερα αὐτό τό σημεΐο. 'Από τίς περιγραφές πού έδωσαν σ' αὐτούς αρκετοί εκπαιδευτικοί βγαίνει τό συμπέρασμα ότι, παρ' όλες τίς διαφορές στίς λεπτομέρειες, υπάρχουν βασικά κοινά σημεΐα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, σχετικά μέ τήν προσοχή στήν έπιλογή τής χρονικῆς στιγμῆς παρέμβασης από τή μιά μεριά καί τήν έλλειψη άμεσης επέμβασης από τήν άλλη. "Ετσι, ό εκπαιδευτικός δέν διορθώνει άμέσως τό λάθος πού διαπιστώνει σ' ένα μαθητή, οὔτε τόν επαναφέρει ὑποχρεωτικά στό σωστό δρόμο, αλλά τόν οδηγεί μέ έρωτήσεις νά διακρίνει μόνος του τό λάθος του καί νά άντιληφθεΐ τό σημεΐο στό όποιο αὐτό έμφανίζεται. 'Η παρέμβαση τοῦ εκπαιδευτικοῦ μπορεΐ άκόμη νά συνίσταται στήν άπλή, χωρίς λόγια, έκθεση νέου ὑλικοῦ πού προωθεΐ τή μάθηση.

"Αν πάντως άναρωτηθεΐ κανείς σέ ποιο σημεΐο διαφέρει αὐτή ή συμπεριφορά από τή συμπεριφορά τοῦ εκπαιδευτικοῦ στήν παραδοσιακά όργανωμένα διδασκαλία, θά μπορούσε ή άποψη πού άναφέρθηκε νά θεωρηθεΐ, κατά τή γνώμη μας, παραπλανητική, διότι τέτοιου είδους συμπεριφορά εκπαιδευτικοῦ συναντᾶ κανείς σέ αρκετές περιπτώσεις καί στά παραδοσιακά σχολεία. 'Αντίθετα, θά ήταν καλύτερα θεμελιωμένο τό έρώτημα, αν ό εκπαιδευτικός διδάσκει κυρίως ολόκληρη τήν τάξη, ή έχει άναλάβει μάλλον τό έργο συμβούλου μιᾶς ή περισσοτέρων μικρών ομάδων.

Σχετικά με τό πρόβλημα τῆς συμπεριφορᾶς τῶν ἐκπαιδευτικῶν σέ «ἄτυπα σχολεῖα» (informal schools), ὑπάρχει ἐδῶ καί λίγον καιρό μιά πρώτη ἐμπειρική μελέτη στήν ὁποία ὁ L. Resnick, μέ παρατήρηση μπόρεσε νά διαμορφώσει μιά εἰκόνα γιά τίς μορφές ἀλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητῆ καί ἐκπαιδευτικοῦ. Οἱ ἐκπαιδευτικοί πού ἐξετάσθηκαν παρουσίασαν ἕναν ἐξαιρετικά ὁμοίομορφο τύπο συμπεριφορᾶς: ἐκτεταμένοι, τίς περισσότερες φορές, διάλογοι μέ ἕνα παιδί ἢ μικρές ὁμάδες, διαποτισμένοι ἀπό μιά σειρά σύντομων διαπροσωπικῶν σχέσεων μέ πρωτοβουλία συνήθως τῶν μαθητῶν. Ἔργο τους ἐπίσης ἦταν, μπροστά στά διαθέσιμα πολυσχιδῆ ἐρεθίσματα καί τίς δυνατότητες ἐπιλογῆς, νά διατηροῦν ἕνα μίνιμουμ ἐποπτείας, νά ἱκανοποιοῦν ἀμέσως τίς ἀνάγκες τῶν παιδιῶν γιά φροντίδα καί προσοχή καί νά τοῦς δίνουν νά καταλάβουν ὅτι τίς ἀποφάσεις γιά τήν πορεία τῆς διδασκαλίας πρέπει νά τίς παίρνουν αὐτά τά ἴδια.

Διαφορές ἀνάμεσα στούς ἐκπαιδευτικούς πού ἐξετάσθηκαν βρέθηκαν κυρίως ὡς πρός τή συχνότητα μέ τήν ὁποία ἐπέτρεπαν τίς διακοπές κατά τή διάρκεια τῶν ἐκτενέστερων συνομιλιῶν τους. Ἡ σύγκριση μέ ἀποτελέσματα ἐρευνῶν ἀπό παραδοσιακά σχολεῖα ἔδειξε τήν ἐπικράτηση μιᾶς ἔμμεσης λεκτικῆς συμπεριφορᾶς ἀπό μέρους τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ (δηλ. φανερά λιγότερες ἐντολές, λιγότερη κριτική καί λιγότερες διαλέξεις καί στή θέση αὐτῶν περισσότερες ἐρωτήσεις, ἐκφράσεις πού δήλωναν ἀποδοχή, προτροπή, ἐνθάρρυνση). Αὐτή ἡ μελέτη ἀναφέρεται βέβαια μόνον σέ 4 ἐκπαιδευτικούς σ' ἕνα σχολεῖο τοῦ Λονδίνου, ἀλλά τά ἀποτελέσματά της συμπίπτουν μέ πληροφορίες ἀπό ἄλλες σχετικές ἀνακοινώσεις.

Δυνατότητες καί ὅρια τῆς ἀνοιχτῆς διδασκαλίας

Μέχρι τώρα, παρά τή δεκάχρονη πρακτική ἐμπειρία, ἐγίναν μόνο μικρές προσπάθειες γιά ἀξιολόγηση τῆς ἀνοιχτῆς

έκπαιδευσης στό αγγλικό Δημοτικό Σχολείο⁶⁷. Αυτό δέν είναι σύμπτωση, γιατί μιά τέτοια αξιολόγηση συναντά άσυνθήστες δυσκολίες. Διότι, ένώ στην παραδοσιακή διδασκαλία είναι σχετικά εύκολο νά διαπιστωθεί τί έχει μάθει ένας μαθητής και ώς πού προχώρησε ένας εκπαιδευτικός τήν τάξη του, οι στόχοι τούς όποιους ακολουθεί ή άνοιχτή διδασκαλία είναι μάλλον γενικά καθορισμένοι και παρουσιάζουν, έκτός από αυτό, παραλλαγές από τόπο σέ τόπο και από σχολείο σέ σχολείο· συχνά έμπεριέχονται άπλώς στις βασικές άρχές για τήν έκπαιδευση και τήν έξέλιξη τών παιδιών⁶⁸. Λογικά ένά εκπαιδευτικό πρόγραμμα θά έπρεπε νά έξελίσσεται έτσι, ώστε πρώτα νά έξηγει τούς στόχους, έπειτα νά καθορίζει τό περιεχόμενο, τό ύλικό και τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και, τέλος, νά ύποδεικνύει μιά μέθοδο αξιολόγησης τών άποτελεσμάτων διδασκαλίας. Τά προγράμματα άνοιχτής διδασκαλίας όμως, σέ σχέση μέ τά προηγούμενα, χαρακτηρίζονται από τό ότι άρχίζουν σχεδόν από τή μέση, δηλαδή μέ τόν καθορισμό του ύλικου, τών μεθόδων και τών μέσων, και έτσι ξεκινά κανείς από τήν ύπεροχή και τό έπιθυμητό όρισμένων τρόπων μάθησης, όπως αυτοί έχουν περιγραφεί πιό πάνω. Αυτό λοιπόν πού πρέπει νά πραγματοποιηθεί πριν από τήν αξιολόγηση τής άνοιχτής διδασκαλίας, είναι μιά σαφέστερη διατύπωση τών προθέσεων της και τών περιεχομένων μέ τά όποια πρόκειται αυτές νά πραγματοποιηθούν.

Άκριβώς σ' αυτό τό πρώτο, άπαραίτητο για τήν αξιολόγηση, βήμα, τήν άνάλυση τών στόχων, διαπιστώνονται προβλήματα πού δέν ύφίστανται κατά τήν αξιολόγηση σέ παραδοσιακά εκπαιδευτικά και διδακτικά προγράμματα· σημαντικά άποτελέσματα μάθησης δέν μπορούν νά καθοριστούν από πριν, αλλά άνταποκρίνονται

67. Μιά έρευνα του S.N. Bennet πού έπιχορηγήθηκε από τό Schools Council δημοσιεύτηκε τό 1976. Πρβλ. έπιπλέον Resnick, 1972. Stephens, 1974. Plowden-Report, 1967, τόμος 2, όπως και μερικές τρέχουσες έρευνες στις Η.Π.Α., π.χ. Bussis και Chittenden.

68. Πρβλ. σχετικά τή νέα έρευνα του Schulls Council, Aims in Education, 1975.

μᾶλλον στους στόχους διδασκαλίας πού ὁ Eisner (1972) ὀνόμασε «type-III-objectives» καί «expressive objectives». Στους στόχους τοῦ τύπου III πρόκειται γιά ἐπιδόσεις πού ἐπιτυγχάνονται μέ τήν ἐλεύθερη ἐκπλήρωση ἑνός πλαισίου πού ἔχει δοθεῖ ἀπό πρὶν σέ ἄδρες γραμμές -ὅπως π.χ. ὅταν ἕνας ἀρχιτέκτονας παίρνει πρῶτα παραγγελία νά χτίσει ἕνα ἰνστιτούτο ἐρευνῶν, ὅμως τὰ κριτήρια γιά τή λειτουργικότητα καί τήν αἰσθητική ἐπιτυχία καθορίζονται, σιγά-σιγά πολύ ἀργότερα- ὁ ὅρος «expressive objectives», ἀπό τήν ἄλλη μεριά, ὑπονοεῖ περιγραφικά, μέ τὰ λόγια τοῦ Eisner, ἕνα «educational encounter», δηλ. τήν ἀπασχόληση τῶν μαθητῶν μ' ἕνα πράγμα, ἕνα πρόσωπο, μιά ἀσκηση ἢ κατάσταση, κατά τήν ὁποία δέν εἶναι ἀπό τήν ἀρχή φανερό ποιά θά εἶναι ἡ ἐξέλιξη, γιατί ἡ κατεύθυνση τῆς διερεύνησης εἶναι ἄγνωστη καί μάλιστα δέν εἶναι βέβαιο, ἂν ὁ μαθητής θά ἀσχοληθεῖ μέ ὅ,τι τοῦ δημιουργεῖ δυσκολίες.

Ἀπό τίς προσιτές ἐμπειρικές ἐκθέσεις, μπορεῖ κανεὶς νά διαπιστώσει πάντως τίς πρῶτες ἐνδείξεις γιά πιθανές ἐπιδράσεις τῆς ἀνοιχτῆς διδασκαλίας στους μαθητές.

α) Ἀναφορικά μέ τή διάρκεια φοίτησης στήν πρωτοβάθμια ἐκπαίδευση, ὑπάρχει μιά σειρά ἀνακοινώσεων ἀπό τὰ δευτεροβάθμια σχολεῖα στά ὁποῖα προβιβάστηκαν τὰ παιδιὰ: μάταια ψάχνει κανεὶς νά ἀκούσει παράπονα γιά κενά στίς δεξιότητες τῆς ἀνάγνωσης, τῆς γραφῆς ἢ στήν ἀριθμητική· ἀντίθετα ὑπάρχουν ἀποδείξεις ὅτι θά πρέπει κανεὶς νά λάβει ἰδιαίτερα μέτρα λόγω τῆς ἐπιθυμίας γιά ἐρωτήσεις, τῆς ἐλευθερίας καί τῆς χαρᾶς γιά πειραματισμό τῶν παιδιῶν αὐτῶν ἢ ὅτι οἱ ἐκπαιδευτικοὶ εἶναι ὑποχρεωμένοι νά προσαρμόσουν τή διδασκαλία τους στίς νέες συνθηκες καί ἀπαιτήσεις. Τό ὅτι στόν «ἀκαδημαϊκό» τομέα δέν ἀναφέρεται καμιά, ἢ τουλάχιστον μικρή μόνο καθυστέρηση, δέν ἐκπλήσσει κανέναν, ἂν ἔχει στό νοῦ του τή διάρθρωση τῆς ἀνοιχτῆς διδασκαλίας, πού δέν μπορεῖ νά παραγνωρισθεῖ, κυρίως ὅμως, ἂν γνωρίσει τό σωστό προγραμματισμό στή διαμόρφωση τοῦ περιβάλλοντος μάθησης ἀπό τόν ἐκπαιδευτικό⁶⁹. Στίς ἀνακοινώ-

69. Πρβλ. σχετικά ἰδιαίτερα τὰ δημοσιεύματα τῶν Calliess, 1976, σελ. 13 Stephens, 1974, σελ. 323

σεις για έμπειρικές έρευνες από σχολεία όπου εφαρμόζεται έδω και άρκετό καιρό ή λεγόμενη «συντονισμένη ημέρα», υπάρχουν επίσης μαρτυρίες πού τεκμηριώνουν μιά ύποχώρηση τής ελαστικότητας πού καθορίζεται από έμπειρίες. "Οτι π.χ. κάθε μέρα πρέπει νά υπάρχουν χρονικές περίοδοι πραγματικής ήρεμίας. "Οτι μόνο μικρός αριθμός δραστηριοτήτων θά πρέπει νά έχει τή βάση του στον προγραμματισμό, γιά νά έπιτυγχάνεται έτσι μιά καλή συγκέντρωση τής προσοχής. "Οτι δέν έπιτρέπεται νά ύποτιμά κανείς τή σημασία τών έπαναλήψεων και τής εξάσκησης σέ ήδη άποκτημένες γνώσεις και δεξιότητες. "Οτι, γιά νά μπορεί κανείς νά έπιλέξει, συχνά είναι άπαραίτητες προηγούμενες γνώσεις, σέ συνδυασμό μέ συγκεκριμένο ύλικό. "Οτι τά παιδιά, άκόμη και σέ ένα πλούσιο και σωστά εξοπλισμένο περιβάλλον, δέν άνακαλύπτουν και δέν έρευνούν τά πάντα μόνα τους, αλλά έχουν ανάγκη συχνά από όδηγίες και καθοδήγηση. "Οτι πρέπει νά προσέχει κανείς τις ειδικές κατά μάθημα διαφορές.

β) Μέ τόν άυτοπροσδιορισμό και τήν έξατομίκευση τής διδασκαλίας προσφέρονται συχνά νέες δυνατότητες ένταξης σέ παιδιά μέ σωματικά ή πνευματικά μειονεκτήματα, χωρίς νά ύπάρχει φόβος γιά άρνητικές έπιπτώσεις στα ύπόλοιπα παιδιά.

γ) Ο Resnick, στήν έκθεση πού άναφέρεται πιά πάνω, κάνει λόγο γιά πιθανές άλλαγές στις στάσεις τών παιδιών σχετικά μέ τή μάθηση, ιδιαίτερα όσον άφορά τήν πρωτοβουλία και τήν ύπευθυνότητα γιά έκτεταμένες έρευνητικές δραστηριότητες τών παιδιών, τά όποια παρακινούνται διαρκώς από τό παράδειγμα του εκπαιδευτικού πού θέτει συνέχεια έρωτήσεις γιά τή βεβαιότητα πού έχουν τά παιδιά γιά τήν προσωπική τους άξια, στήν όποία όδηγούνται από τό ότι ό εκπαιδευτικός δείχνει ένδιαφέρον γιά τά προσωπικά τους προβλήματα γιά τις συχνές παροτρύνσεις γιά άνεξαρτησία μέσα από τις έρωτήσεις του εκπαιδευτικού, οι όποιες προωθούν τή σκέψη του παιδιού. Τέλος, σέ συνάρτηση μέ όλα αυτά, γιά τή μεγαλύτερη ικανότητα γιά άυτοαξιολόγηση.

δ) Έξάλλου μπορεί κανείς νά προύποθέσει ότι κατά τήν εύέλικτη όργάνωση τής διδασκαλίας ύπάρχουν οι όροι πού είναι άπαραίτητοι, σύμφωνα μέ τό μοντέλο τής σχολικής μάθησης πού άνέπτυξε

ό J. Carroll (1973), για να πραγματοποιηθεί ή επίτευξη από όλους τούς μαθητές τών στόχων μάθησης, όπως τήν όνόμασε ό Bloom (1973). Στο μοντέλο του Carroll δέν θεωρούνται ως παράγοντες μόνον ή ικανότητα για μάθηση και ή έπιμονή ενός μαθητή, δηλ. ό χρόνος πού αυτός είναι διατεθειμένος να ξοδέψει για να μάθει, αλλά και ή ποιότητα τής διδασκαλίας και, κυρίως, οι εύκαιρίες για μάθηση. Μιά ύψηλης ποιότητας διδασκαλία αναμένεται να υπάρξει εκεί, όπου έπικρατεί συνεχής έπικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τούς μαθητές και όπου διαπιστώνονται και άντιμετωπίζονται οι ιδιαίτερες δυσκολίες κάθε παιδιού. Μέ τήν εύέλικτη όργάνωση τής διδασκαλίας προσφέρονται πολύ περισσότερες δυνατότητες για να γίνουν όλα αυτά, άπ' ό,τι μέ τήν παραδοσιακή διδασκαλία. 'Αποφασιστικής σημασίας πάντως θέ. πρέπει να θεωρείται τό ότι στην άνοιχτή διδασκαλία υπάρχει πρακτικά πάντα διαθέσιμος χρόνος για τή λύση ενός συγκεκριμένου προβλήματος και είναι άρκετός για κάθε μαθητή, γιατί καθορίζεται άπ' αυτόν τόν ίδιο, ένώ στην παραδοσιακή διδασκαλία, τουλάχιστον για ένα μέρος κάθε σχολικής τάξης, δέν υπάρχουν άρκετές εύκαιρίες και, εξαιτίας αυτού, είναι σχετικά μικρή ή έπιτυχία στή μάθηση.

Πού είναι τά όρια σ' αυτή τή μορφή διδασκαλίας-όρια σχετικά μέ τίς επιδράσεις πού προωθούν τούς μαθητές-δέν έχει άκόμη έκτιμηθεί. Πάντως μπορούν να άναφερθούν προϋποθέσεις κάτω από τίς όποιες δέν εξέλισσεται μέ άριστο τρόπο. Τέτοια π.χ. είναι ή προσπάθεια να εφαρμοσθεί στην άκραία μορφή ή «έλαστικότητα» ή ή «εύελιξία» σ' όλες τίς μορφές πού περιγράφηκαν πιο πάνω. Τέτοιες προσπάθειες έπιχειρήθηκαν πολύ σπάνια και τότε, μόνο σε «Infant-School», δηλαδή σε παιδιά 5-7 έτών. Τότε διαπιστώθηκε ότι στενότερα όρια άπ' ό,τι νομίζει κανείς, θέτουν οι ικανότητες του καθενός εκπαιδευτικού να άποδεσμευθεί από οικείους τρόπους συμπεριφοράς.

Πολύ σημαντικότερο όμως, αναφορικά μέ τίς μελέτες για διαφοροποίηση στή δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1ος κύκλος), θά έπρεπε να θεωρηθεί τό πόρισμα ό,τι, για τό μεγαλύτερο άριθμό τών μαθητών, σύμφωνα μέ πληροφορίες πού προκύπτουν από

ἀνακοινώσεις έρευνών και προσωπικές παρατηρήσεις, ή εύελιξία τής διδακτικής διαδικασίας φαίνεται να είναι τόσο μεγαλύτερη, όσο μικρότερα είναι τά παιδιά. Ή συντονισμένη μέρα (integrated day) στό «Infant School» μοιάζει σάν κάτι τό τελείως φυσικό, ένώ στό «Junior School» (ιδιαίτερα στό upper Level) συμπεριλαμβάνονται έπιπλέον και στοιχεία τής παραδοσιακής διδασκαλίας. Ή μάθηση πού προέρχεται άπ' τή δραστηριότητα και τήν έξερεύνηση και πού κατευθύνεται σέ στόχους καθορισμένους, τουλάχιστον ένμέρει, από τούς ίδιους τούς μαθητές, φαίνεται ότι μάλλον έλέγχεται και διοχετεύεται μέ τυπική διδασκαλία-κυρίως στά Μαθηματικά και τή μητρική γλώσσα-και από μεγάλες διδακτικές ένότητες πού ακολουθούνται πιστά και μέ συνέπεια. Ή μακρόχρονη εκπαιδευτική πράξη απέδειξε, λοιπόν, ότι σ' αυτό τό σύστημα -άντίθετα άπ' τις θεωρητικές ύποθέσεις- πρόκειται γιά μορφές μάθησης και διδασκαλίας πού έξαρτώνται από τήν ηλικία τών παιδιών και πού ισχύουν κυρίως εκεί όπου τό παιχνίδι και ή διδασκαλία δέν χωρίζονται καθαρά μεταξύ τους, ένώ χάνουν βαθμηδόν τήν ισχύ τους καθώς, μέ τό πέρασμα του χρόνου, τό σχολείο πρέπει να εκπληρώσει τούς από άποψη περιεχομένου καθορισμένους στόχους, πού προσδοκά ή κοινωνία;

Μέ προσεκτικότερη παρατήρηση άποδεικνύεται φυσικά μία τόσο σημαντική ποικιλία στή διαμόρφωση τών διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης στις ύψηλότερες βαθμίδες του Δημοτικού Σχολείου, ώστε ή ύπόθεση γιά τήν κατ' άρχήν άκαταλληλότητα τής άνοιχτής διδασκαλίας στους μεγαλύτερους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου να μην μπορεί να σταθεί, και ύπάρχουν άρκετά σχολεία στά όποία ως τό τέλος του Junior School, μεταφέρθηκαν στην πράξη οι βασικές άρχές τής άνοιχτής διδασκαλίας.

Και μόνον ή ύπαρξη τέτοιων σχολείων άποδεικνύει ότι στό πρόβλημα τής έξάρτησης τής άνοιχτής διδασκαλίας από τήν ηλικία τών μαθητών πρέπει να δοθούν διαφοροποιημένες λύσεις. Ή παλιά άντίληψη, κατά τήν όποία ή διδασκαλία στά Δημοτικά Σχολεία πρέπει να όργανώνεται τόσο καλύτερα όσο μεγαλώνουν οι μαθητές, -αυτή είναι ή διαδεδομένη έφαρμογή και σήμερα

ακόμη- άποδείχτηκε πρόσφατα, σύμφωνα με τή γνώμη εκπαιδευτικών και νέων επιθεωρητών, ότι δέν είναι τελειώς σωστή. Αντίθετα, λαμβάνονται ύπόψη τώρα οι έντονες ανάγκες, ιδιαίτερα του μικρού, παιδιού γιά σταθερό πρόσωπο αναφοράς και αύστηρό προγραμματισμό τής σχολικής ήμέρας και έτσι ή ηλικία ανάμεσα στά 9-11 χρόνια (ή και 9-13) θεωρήθηκε ως ή καλύτερη γιά τήν έφαρμογή τής ευέλικτης διδασκαλίας⁷⁰. Μόνον ή διδασκαλία τής ξένης γλώσσας άπαιτεί ένα σταθερό χρονικό προγραμματισμό, και οι μαθητές αύτής τής ηλικίας θά έπρεπε νά έρχονται σέ έπαφή, σύμφωνα με τίς ανάγκες τους, με πολλούς εκπαιδευτικούς πού νά είναι ειδικοί σέ διαφορετικές έπιστημονικές περιοχές.

Παρ' όλα αυτά υπάρχουν στήν Άγγλία πολύ λίγα δευτεροβάθμια σχολεία πού υιοθετοϋν τέτοιες τάσεις και τίς εφαρμόζουν γιά ένα-δύο χρόνια ή πού πειραματίζονται, έστω και με μεμονωμένες μορφές τής άνοιχτής διδασκαλίας, όπως π.χ. ή «συλλογική διδασκαλία» (team teaching) ή ή «διδασκαλία πού δέν έξειδικεύεται κατά μάθημα».⁷¹ Αύτή ή κατάσταση δέν μπορεί νά έχει ως αίτια τό ότι οι βασικές άρχές τής μάθησης στήν άνοιχτή διδασκαλία δέν έπαληθεϋονται γιά τούς μεγαλύτερους μαθητές, πράγμα πού άποδεικνύεται άμέσως με μιά ματιά στά στοιχεία πού αναφέρθηκαν πιό πάνω. Μιά άπ' τίς βασικές θέσεις στό βιβλίο του J. Bruner «ή Διαδικασία τής Έκπαίδευσης», τό όποιο επικαλείται κανείς ευχάριστα κατά τή συζήτηση γιά τήν άνοιχτή διδασκαλία, άποδεικνύει ότι ύπάρχει κατ' άρχήν όμοίότητα στήν έρευνητική μάθηση όλων τών βαθμίδων πού άρχίζουν άπό τό μαθητή του σχολείου και φθάνουν στον ίδιο τόν έρευνητή. Τέλος βασικές

70. Τό ίδιο π.χ. και ό N. Thomas, H.M.I., Chief Inspector for Primary Education σέ μιά διάλεξη τόν Οκτώβριο του 1975.

71. Πρβλ. έπίσης σχετικά Warwick κ.ά., 1975, κεφ. 2, κ.έ. Μιά έξαιρετικά άξιωματηνόνευτη έξαιρεση άποτελεί τό Ένιαίο Σχολείο Countesthorpe, πρβλ. Gesamtschul-Informationsdienst 1970,4 σελ. 51-53 και 1971,4 σελ. 43-45. Έπίσης Hinst, K. Zur Planung und Einführung von Schulinnovationen.

άρχες τῆς άνοιχτῆς διδασκαλίας, ὅπως π.χ. τό ὅτι προσφέρεται ἡ δυνατότητα γιά αὐτοκαθαριζόμενη έρευνητική μάθηση, άποτελοῦν έπίσης μεθοδολογικούς «κοινούς τόπους» στή δευτεροβάθμια έκπαίδευση άνωτέρου κύκλου.⁷²

Κι ὅταν άκόμη φαίνεται δυνατό νά εφαρμοσθεῖ καταρχήν ἡ άνοιχτή διδασκαλία σέ μαθητές τῆς δευτεροβάθμιας έκπαίδευσης, δέν πρέπει νά παραγνωρίζονται οἱ δυσκολίες πού έμφανίζονται κατά κανόνα, ὅταν δέν έχει γίνει προηγούμενη έπιμελημένη προεργασία στόν τομέα τοῦ προγράμματος διδασκαλίας, ὅπως παραδειγματικά συνέβη μέ τή διδασκαλία στά Δημοτικά Σχολεία⁷³. Στόν τομέα τοῦ προγράμματος διδασκαλίας έχουν γίνει καί στήν Αγγλία πολύ σημαντικές προσπάθειες γιά νά μεταφερθοῦν διδάγματα άπό τήν έμπειρία σέ πρωτοβάθμια σχολεία στά δευτεροβάθμια. Ἔτσι π.χ. υπάρχει μιá άνακοίνωση γιά ἕνα μεγάλο δευτεροβάθμιο σχολεῖο, ὅπου, μέ έντολή τοῦ Διευθυντῆ, ὅλες οἱ αἰθουσες διδασκαλίας γιά τά Μαθηματικά συγκεντρώθηκαν σ' ἕνα χῶρο τοῦ σχολείου, γιά νά ἀπιχειρηθεῖ ἡ προσπάθεια μιáς εφαρμογῆς τῆς άνοιχτῆς διδασκαλίας σ' αὐτό τό μάθημα. Ἐδῶ οἱ έκπαιδευτικοί, σύμφωνα μέ τήν άνακοίνωση, κατάφεραν νά καλύψουν μόνοι τους τίς προϋποθέσεις τοῦ προγράμματος διδασκαλίας μέ εύρεια χρήση τοῦ ὕλικου πού εἶχαν στή διάθεσή τους καί μέ προσωπικές τους ιδέες. Ἡ βασική δυσκολία πού συνάντησαν κατά τήν προσπάθεια δέν εἶχε σχέση οὔτε μέ τό πρόγραμμα διδασκαλίας, οὔτε μέ τή συνεργασία άνάμεσα στοῦς έκπαιδευτικούς καί τοῦς μαθητές, στήν ὁποία ἦταν άσυνήθιστοι, οὔτε μέ τήν «άταξία» πού επικρατοῦσε εξαιτίας τῶν διαφορετικῶν σχεδόν προγραμμάτων καί πειραμάτων, τῶν ὁποίων ἡ έπεξεργασία γινόταν συγχρόνως. Ἡ βασική δυσκολία ἦταν ὅτι οἱ έκπαιδευτικοί, καί κυρίως ὁ Διευθυντής, έπρεπε νά μάθουν νά ζοῦν χωρίς τή δυνατότητα νά μποροῦν νά έλέγχουν διαρκῶς τί έχει διεκπε-

72. Ἐπισημαίνεται έδῶ παρενθετικά ὅτι στίς Η.Π.Α. ἡ άνοιχτή διδασκαλία εφαρμόζεται σέ πολυάριθμα δευτεροβάθμια σχολεία ὡς τήν τελευταία ταξη.

73. Πρβλ. Calliess, 1976.

ραιώσει και τί γνωρίζει ο κάθε μαθητής. Ίδιαίτερα από συλλόγους εκπαιδευτικών έχουν κατασκευασθεί κατά τα τελευταία χρόνια πολλά προγράμματα διδασκαλίας τά όποια ξεπερνούν τά παραδοσιακά όρια τών μαθημάτων, έφ' όσον ξεκινούν από θέματα πού δέν ύπακούουν στό διαχωρισμό σέ έπιμέρους μαθήματα και περιλαμβάνουν πλήθος παροτρύνσεων και έντολών για ένεργητική μάθηση και πειραματισμούς⁷⁴. Μ' αυτόν τόν τρόπο πραγματοποιήθηκαν, κατά τά τελευταία χρόνια, σημαντικές προεργασίες, ένώ άλλες ακόμη βρίσκονται σέ εξέλιξη, πού ύποστηρίζουν τήν εισαγωγή τής άνοιχτής διδασκαλίας στή δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Έφόσον όμως θά έξακολουθούν νά ύπάρχουν οί σημαντικοί λόγοι για τή διατήρηση τών παραδοσιακών τύπων διδασκαλίας, τέτοιου είδους άφορμές θά μπορούν νά χρησιμοποιηθοún μόνο ένμέρει και δέν θά μπορέσουν, πρός τό παρόν, νά εκπαιδευθοún στελέχη εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων πού, μέ βάση τήν έμπειρία τους, θά είναι έτοιμοι για μία εύρύτερη έσωτερική μεταρρύθμιση τής εκπαίδευσης μέ τήν έννοια τής άνοιχτής διδασκαλίας. Ίπό τή στιγμή πού ένας μαθητής μεταπηδά στή δευτεροβάθμια εκπαίδευση -ή σ' ένα Ένιαίο Σχολείο ή σ' ένα σχολείο τοú τριμερούς συστήματος, (Grammar, Technical ή Modern School), ή εκπαίδευσή του καθορίζεται σέ μεγάλο βαθμό πού αύξάνει μέ τό πέραςμα τών έτών -άπό τό περιεχόμενο τών τελικών έξετάσεων τής δεύτερης βαθμίδας (GCE ή CSE). Στο άγγλικό παράδειγμα μπορεί κανείς νά άναγνωρίσει πολύ καλά και σέ πολλά σημεία τοú εκπαιδευτικού συστήματος μία τέτοια επίδραση τών έξετάσεων στή σχολική περίοδο πού προηγείται. Άμεσα σημαντικό για τή διάδοση τής άνοιχτής διδασκαλίας στό Δημοτικό Σχολείο (Primary School) είναι έδώ τό παράδειγμα τών έξετάσεων έπιλογής για τή μετάβαση στό δευτεροβάθμιο σχολείο (ή όνομαζόμενη έξέταση 11 +). Όσο ύπήρχε ή έξέταση αύτή (και έκει πού σήμερα ακόμη χρησιμοποιείται ως μέσο έπιλογής) ήταν διαδεδομένη ή τακτική, ήδη μετά τό τέλος τοú Δημοτικού

74. Πρβλ. π.χ. τό «Integrated Studies Project». Independent Learning in Science. Team Teaching in Integrated Studies. Humanities Curriculum Project.

Σχολείου (Primary School), νά κατατάσσονται οι μαθητές σέ σταθερές ομάδες, κι αυτό είχε σάν αποτέλεσμα, σέ πολλά σχολεία γιά μαθητές μόλις 7 έτών, νά θεωρείται απαραίτητη μιά πρώιμη απόφαση, πού θά καθόριζε τίς πιθανότητες τους νά εισαχθούν σ' ένα Grammar School, μιά απόφαση δηλαδή, γιά τό άν θά έμπαιναν ή όχι στήν καλύτερη ομάδα. Ή κατάργηση τών εξέτάσεων τών 11+ κατά τά τελευταία χρόνια έδωσε καταρχήν τή δυνατότητα σ' ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών τής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νά αποτολμήσουν τήν καθιέρωση μιάς διδασκαλίας πού νά κατευθύνεται έντονότερα από τούς μαθητές και νά πειραματισθούν μέ μορφές άνοιχτής διδασκαλίας. "Ετσι, πιθανότατα ή μεταβολή στή διαδικασία τών εξέτάσεων στό τέλος τής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθορίζει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θά μπορούν νά αισθάνονται έλεύθεροι νά οργανώσουν μιά διδασκαλία ή όποια δέν θά προσανατολιζεται στίς εξέτασεις, και δέν θά είναι πιά έκτεθειμένοι στήν άγχώδη επίβλεψη τών γονέων, πού φοβούνται μείωση τών πιθανοτήτων επιτυχίας τών παιδιών τους στίς εξέτασεις κάθε φορά πού γίνεται κάποια παρέκκλιση από τά παραδοσιακά συστήματα.

Δυό λύσεις προσφέρονται, πού θά μπορούσαν νά δώσουν κάποια διέξοδο από τή σημερινή στασιμότητα. Ή μιά στηρίζεται στό ότι ύπάρχει ή δυνατότητα νά γίνει μιά ευρύτερη εφαρμογή ενός συστήματος τελικών εξέτάσεων πού εισήχθηκε πριν από λίγα χρόνια, τό CSE, mode III. Ή αντίθετα μέ τούς άλλους τρόπους εξέτάσεων πού επικρατούν ώς τώρα, προσφέρεται έδω ή δυνατότητα νά καθορίζει μόνο του κάθε σχολείο τό περιεχόμενο τών άπολυτηρίων εξέτάσεων (κερδίζοντας έτσι μεγαλύτερη έλευθερία στή διαμόρφωση τής διδασκαλίας) και κατόπιν ή προϊσταμένη άρχή φροντίζει ώστε, παρά τά διαφορετικά περιεχόμενα, νά διατηρείται ένιαίο τό άπαιτούμενο επίπεδο στίς εξέτασεις⁷⁵. Γιά τήν ώρα αυτές οι εξέτασεις θεωρούνται μειονεκτικές,

75. Οι Wood και Skurnik απέδειξαν ότι γιά τό σκοπό αυτό πρέπει νά αποδειχτούν θεωρητικά και πρακτικά δοκιμασμένα έγκυρα μοντέλα, πού να έγγυώνται άντικειμενικότητα: πρβλ. Wood, R. και Skurnik, L. S. Item banking. N. Fer, London, 1969.

ιδιαίτερα στην Οικονομία, καί δέν εφαρμόζονται συχνά ακριβῶς γιά τό λόγο αυτό.

Ἡ ἄλλη λύση, πού θά μπορούσε νά ὀδηγήσει στην εφαρμογή τῆς ἀνοιχτῆς διδασκαλίας στή δευτεροβάθμια ἐκπαίδευση, συνίσταται στην αὔξηση τῶν λεγόμενων «Middle Schools» πού δέχονται μαθητές 9-13 ἐτῶν (ἢ καί ἐνμέρει 8-12 ἐτῶν). Τελειώνοντας τό σχολεῖο αὐτό οἱ μαθητές δέν ὑπόκεινται σέ καμμιά συγκεντρωτική ἀπολυτήρια εξέταση. Ἀπομένει νά δοῦμε σέ ποιό βαθμό ἀξιοποιοῦνται ἐκεῖ οἱ εὐκαιρίες πού προκύπτουν ἀπό τήν ἀποδέσμευση τῶν δύο ἐτῶν ἀπό τό παραδοσιακό δευτεροβάθμιο σχολεῖο, δηλαδή ἂν θά μπορούσε κανείς νά συνεχίσει νά εφαρμόζει τήν ἀνοιχτή διδασκαλία μέ ἐκεῖνα τά παιδιά πού γνωρίζουν ἤδη τούς δύσκολους κανόνες τῆς αὐτοπροσδιοριζόμενης μάθησης.

Ἐπίλογος

Κατά τή συζήτηση τῶν προβλημάτων τῆς διαφοροποίησης μέ κριτήριο τήν ἐπίδοση, ὅπως καί κατά τήν περιγραφή μερικῶν ἐναλλακτικῶν λύσεων πρός τίς παραδοσιακές μορφές τῆς διαφοροποίησης, ἔγινε φανερό ὅτι δέν μπορεῖ νά μιλά κανεῖς γιά ὁμαδοποίηση καί ὀργάνωση διδασκαλίας, παραβλέποντας τίς ἄλλες ἀνάγκες καί τούς παράγοντες τῆς σχολικῆς διαδικασίας. Προτάσεις γιά διαφοροποίηση δέν ἐπιτρέπεται νά παίρνουν ὑπόψη τους μόνο ὀργανωτικά προβλήματα, ἀλλά ἐπιβάλλεται νά συμπεριλαμβάνουν ἐπίσης τό πρόβλημα τῶν προϋποθέσεων μάθησης, τῶν ἱκανοτήτων καί τῶν κλίσεων τῶν μαθητῶν, ὅπως καί τήν ἐξέλιξη καί τήν ἐπιδεκτικότητά τους σέ ἐπιδράσεις. Πρέπει ἐπίσης νά ἀντιμετωπίζουν ὡς θέματα πιθανές «μεταχειρίσεις» τῶν μαθητῶν καί τή δημιουργία ἑνός κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης.

Στή συνέχεια θά συστηματοποιηθοῦν μερικές ἀπό τίς ἀπόψεις πού ἀναφέρθηκαν κατά τή μελέτη τῶν τρόπων ὀργάνωσης τῆς διδασκαλίας καί θά ταξινομηθοῦν σέ πίνακα τρία μοντέλα⁷⁶ (παραδοσιακή μορφή τῆς διαφοροποίησης μέ κριτήριο τήν ἐπίδοση, πρόγραμμα ΙΡΙ καί ἀνοιχτή διδασκαλία) (πρβλ. τό σχῆμα στή σελ 121).

Ἡ πολλαπλότητα τῶν ἀπόψεων πού ἀναφέρονται στήν ὀργάνωση τῆς διδασκαλίας, ἡ ὁποία γίνεται φανερή σ' ἕνα τέτοιο προσωρινό σχῆμα, δέν θά ἔπρεπε νά ἀποτρέπει τούς ἐκπαιδευτι-

76. Gibbons. 1971. Ἡ διαφοροποίηση σύμφωνα μέ τήν ἐπίδοση σέ ἐπιμέρους μαθήματα (=κεφ. 32) περιγράφεται μέ πάρα πολλές ἑλλείψεις, γιά νά μπορεῖ νά ἐνταχθεῖ ἐδῶ.

κούς να αναλάβουν μόνοι τους, ή με άλλους συναδέλφους, προσπάθειες για αναδιάρθρωση τής διδασκαλίας και να δοκιμάσουν νέες μορφές ομαδοποίησης και μάθησης. Αντίθετα, ήδη από τήν επιχειρηματολογία του 2ου κεφ. πρέπει να έχει γίνει κατανοητό ότι ή διαφοροποίηση, πού εφαρμόζεται ως τώρα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, όχι μόνο δεν καλύπτει τους στόχους για τους οποίους εφαρμόζεται, αλλά αντίθετα επιδρά αρνητικά με τα σοβαρά της μειονεκτήματα σ' ένα μεγάλο αριθμό μαθητών. Επιπλέον πώς είναι μάταιες όλες οι προσπάθειες για τελειοποίηση του παραδοσιακού συστήματος πού εφαρμόζει τή διαφοροποίηση με κριτήριο τήν επίδοση. Είναι λοιπόν καιρός να αναπτυχθούν εναλλακτικές λύσεις.

Πάντως θά ήταν πλάνη να πιστέψει κανείς ότι σ' αυτό τό πεδίο είναι δυνατές ραγδαίες εξελίξεις. Αντίθετα θά πρέπει να γίνει βαθμιαία προσπάθεια για τή συγκρότηση έτερογενών ομάδων μάθησης και για τή συλλογή έμπειριών με διαφορετικούς τρόπους τής έσωτερικής διαφοροποίησης και τής ευέλικτης διδασκαλίας. Αυτά ισχύουν κυρίως για τό Ένιαίο Σχολείο, δέν ισχύουν για τό Κύριο Σχολείο, τό Πρακτικό Σχολείο και τό Γυμνάσιο, στα όποια εφαρμόζεται ή διαφοροποίηση με κριτήριο τήν επίδοση. Εκεί πρόκειται έτσι και άλλώς για όμοιογενείς ομάδες μαθητών πού προέκυψαν ύστερα από επιλογή και πού δέν επιτρέπεται να ύποστούν άκόμη μιά άμφίβολη ομαδοποίηση. Στα Ένιαία Σχολεία αντίθετα μπορεί να είναι πολύ σημαντικό να μειώσει κάπως κανείς τήν έκταση τής έτερογένειας στις μαθηματικές ομάδες, μοιράζοντας π.χ. μιά έτήσια τάξη σε δύο μισά, σύμφωνα με τό ίδιο κριτήριο, για να δοθεί έτσι ή δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσαρμοστεί στις διαφορετικές απαιτήσεις (πρβλ. κεφ. 3. 1)⁷⁷. Φυσικά αυτό θά πρέπει να είναι μόνο μιά μεταβατική λύση.

77. Άξιοσημείωτο είναι στο σημείο αυτό για τα Βασικά Σχολεία τό λεγόμενο σχέδιο-Baltimore, στο όποιο ό θεωρούμενος, λόγω έλλειψης εκπαιδευτικών, άπαραίτητος περιορισμός των άνομοιογενών ομάδων επιτυγχάνεται ως εξής: "Αν π.χ. πρόκειται να κατανεμηθούν 90 μαθητές σε τρεις τάξεις, γίνεται ιεράρχηση

Διδασκαλία σέ έτερογενείς ομάδες βέβαια μπορεί τότε μόνο νά έχει έπιτυχία, άν εφαρμόζεται από εκπαιδευτικούς πού αισθάνονται τήν ανάγκη νά αναζητήσουν καί νά δοκιμάσουν έναλλακτικές λύσεις σέ σύγκριση μέ τήν παραδοσιακή διαφοροποίηση μέ κριτήριο τήν επίδοση. Γιατί τά πάντα εξαρτώνται από τόν κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά: ακόμη καί μέσα σ' ένα ένσωματωμένο Ένιαίο Σχολείο, ή σ' ένα σχολείο, όπου υπάρχουν μόνο έτερογενείς ομάδες, είναι δυνατό, όπως έχει ήδη αποδειχτεί, νά εφαρμοσθούν διαδικασίες έξαιρετικά έπιλεκτικές. Ο τρόπος όργάνωσης του σχολείου καί τής διδασκαλίας δέν αποτελούν έπαρκή -άν καί σημαντική- προϋπόθεση για μία εύέλικτη διαμόρφωση τής διδασκαλίας, πράγμα πού είναι απαραίτητο για τήν καλύτερη δυνατή ανάπτυξη κάθε μαθητή. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μέ έλιπτικές αντίληψεις για τόν πνευματικό προικισμό, ό όποιος πιστεύει στην όρθότητα καί τήν αναγκαιότητα τής πρώιμης έπιλογής άκόμα καί μέσα σ' ένα Ένιαίο Σχολείο, πιθανότατα θά έπιδράσει λιγότερο θετικά σέ μαθητές πού έξαιτίας του φτωχού σέ έρεθίσματα περιβάλλοντος άπ' όπου προέρχονται, θά είχαν ανάγκη από ιδιαίτερη βοήθεια, άπ' ό,τι ένας παιδοκεντρικά προσανατολισμένος καθηγητής του Γυμνασίου πού άντλαμβάνεται τίς ανάγκες καί τίς προϋποθέσεις του κάθε μαθητή. Κι αυτός πάντως, έξαιτίας του είδους του σχολείου στό όποίο διδάσκει, άνταποκρίνεται μόνο σ' ένα μικρό

των μαθητών ανάλογα μέ τό μέσο όρο επίδοσής τους σέ όλα τά μαθήματα. Έτσι σχηματίζονται τρεις τάξεις, οι όποιες αποτελούνται από τούς έξής μαθητές:

	A	B	C
Μαθητές μέ σειρά	1-10	11-20	21-30
	31-40	41-50	51-60
	61-70	71-80	81-90

Άκόμη καί στά Κύρια Σχολεία εφαρμόζεται ένα τέτοιο σύστημα. Πρβλ. Voigt, 1971.

έπιλεγμένο τμήμα μαθητών, πού θά μπορούσαν μαζί του νά τύχουν μιᾶς ιδιαίτερα καλῆς μόρφωσης.

Μαζί μέ τήν ἀλλαγὴ στόν προσανατολισμό τῶν ἐκπαιδευτικῶν καί τήν ἀνάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας γιά τή διαμόρφωση ἑνός ἐλαστικοῦ τρόπου διδασκαλίας, εἶναι ἀπαραίτητη καί ἡ ἐνημέρωση καί συνεργασία μέ γονεῖς καί μαθητές. Γιατί, συγχρόνως μέ τήν ἀλλαγὴ στόν τρόπο διδασκαλίας, θά ἀλλάξουν ἐπίσης καί πολλές συνήθειες γνωστές ὡς τώρα σέ γονεῖς καί μαθητές -γιά παράδειγμα οἱ ἐλεγχοὶ καί τό σύστημα βαθμολογίας, ἀλλά καί τό περιεχόμενο διδασκαλίας καί οἱ στόχοι μάθησης, ιδιαίτερα σέ αὐτενεργό μάθηση μέ τό νέο σύστημα.

Ἰδιαίτερη σημασία ἀποκτᾷ ἐδῶ, ὅπως ἤδη θά ἔπρεπε νά ἔχει γίνεῖ κατανοητό, ἡ ἀναπροσαρμογὴ τῆς ἀξιολόγησης τῆς ἐπίδοσης σέ σχέση μέ τόν ἐπαναπροσανατολισμό τῆς ὀργάνωσης τῆς διδασκαλίας. Ἰδιαίτερα αὐτό σημαίνει ἀπελευθέρωση ἀπό τή συνήθεια τῆς συγκριτικῆς ἀξιολόγησης καί ἀπό τήν ἀντίληψη ὅτι εἶναι ἀπαραίτητη ἡ ἐπίδιωξη μιᾶς ὁμαλῆς κατανομῆς βαθμῶν στήν τάξη. "Ὅταν ἔχει καθορισθεῖ τό περιεχόμενο τῆς μάθησης καί τῆς διδασκαλίας, ἀπομένει μόνο νά διαπιστωθεῖ, ἂν ἕνας μαθητής πετυχαίνει ἢ ὄχι κάθε φορά τό στόχο μάθησης πού θεωρεῖται ἀπαραίτητος καί ποιός εἶναι ὁ λόγος μιᾶς πιθανῆς ἀποτυχίας, ἔτσι ὥστε νά γίνεῖται φανερό σέ ποιό πεδίο ἐπίδοσης πρέπει νά γίνουν κι ἄλλες προσπάθειες. Ἐπιπλέον προβληματισμός, ἂν ὁ μαθητής Α εἶναι καλύτερος ἀπ' τό μαθητή Β, θεωρεῖται χωρίς σημασία, καί μάλιστα ἔχει ὡς ἀποτέλεσμα νά στρέψει τήν προσοχὴ τῶν παιδιῶν σέ πράγματα πού δέν ἔχουν σχέση μέ τίς προθέσεις τῆς διδασκαλίας. Ἡ ὁμαλὴ κατανομή τῆς βαθμολογίας ἤδη ἐκ κατασκευῆς προϋποθέτει ὅτι μπορεῖ νά ὑπάρχει μόνο μιά μικρὴ μειοψηφία μαθητῶν πού καλύπτει τελειῶς τούς στόχους μάθησης καί ὅτι οἱ περισσότεροι μαθητές πετυχαίνουν μεσαῖες ἢ ἀνεπαρκεῖς ἐπιδόσεις. Ἐτσι τελικά τό μοντέλο βαθμολογίας πού ἀναφέρεται στήν Εἰσαγωγή, τό ὁποῖο διαμορφώθηκε σ' ἕνα Βερολινέζικο Ἐνιαῖο Σχολεῖο καί πιθανότατα χρησιμοποιεῖται ὡς

υπόδειγμα σε πολλά άλλα Ένιαία Σχολεία⁷⁸, μοιάζει παράλογο και αντίθετο στους κοινωνικούς αλλά και στους γνωστικούς στόχους ενός σχολείου. Έκεί τὰ ἀποτελέσματα ἀτύπων τέστ ἀναλύονται ἔτσι, ὥστε προκύπτει μιὰ ὁμαλή κατανομή τοῦ βαθμοῦ γιὰ ὁλόκληρη τὴν τάξη⁷⁹. Οἱ βαθμοὶ μέσα στὴν καμπύλη ἐπίδοσης βρίσκονται σὲ αὐστηρὴ ἀριθμητικὴ σχέση μεταξύ τους, ἡ ὁποία πρέπει νὰ αἰτιολογηθεῖ (π.χ. ὁ βαθμὸς 5 ἀνήκει στὴν καλύτερη ὁμάδα ἐπίδοσης, ὁ βαθμὸς 4 στὴν ἀμέσως ἐπόμενη, ὁ βαθμὸς 3 στὴν τρίτη καὶ ὁ βαθμὸς 1 στὴ χειρότερη). Ἡ ἐφαρμογὴ διδασκαλίας πού νὰ προσφέρει περιθώρια γιὰ ἐξέλιξη τῶν παιδιῶν καὶ νὰ δείχνει εὐελιξία, σὲ σχέση μὲ τὶς προηγούμενες γνώσεις τους, τὶς ἀνάγκες τους καὶ τὰ κίνητρά τους, θὰ εἶναι γιὰ πολὺν καιρὸ ἀδύνατη, ἐφόσον ἡ ἀξιολόγησή τῆς ἐπίδοσης θὰ προσανατολίζει τὰ παιδιά σὲ μιὰ κατάσταση ἀμοιβαίου ἀνταγωνισμοῦ καὶ θὰ τὰ κατευθύνει ἀποκλειστικά σὲ στόχους πού καθορίστηκαν ἀπὸ ἄλλους.

Στὴ σχετικὴ βιβλιογραφία μπορεῖ νὰ συναντήσῃ κανεὶς ἕνα πλῆθος μοντέλων, σχεδίων καὶ προσπαθειῶν, πού προσφέρονται ὡς λύσεις τῶν προβλημάτων διαφοροποίησης, πού περιγράφηκαν πιὸ πάνω, ἢ καὶ νὰ τὰ παρατηρήσῃ στὴν πράξη. Ὅλα αὐτὰ δείχνουν ὅτι γιὰ ἕνα συγκεκριμένο χρονικὸ διάστημα τὸ βάρος ὄλων τῶν προσπαθειῶν πρέπει νὰ κατευθυνθεῖ στὴν ὀργάνωση προγραμμάτων διδασκαλίας καὶ ὕλικου, τὰ ὁποῖα, σὲ μιὰ εὐέλικτη μορφή διδασκαλίας, θὰ ικανοποιοῦν τὶς ἀνάγκες τῶν μαθητῶν καὶ θὰ εἶναι κατάλληλα, σύμφωνα μὲ τὴ γνώμη τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ.

78. Τὸ μοντέλο FEQA ἀποτελεῖ στό μεταξύ ἐπίσημα τὴ βάση γιὰ τὴ διαφοροποίηση καὶ βαθμολόγηση τῶν μαθητῶν στὸν πρῶτο κύκλο τῆς δευτεροβάθμιας ἐκπαίδευσης στὰ Ένιαία Σχολεία. Πρβλ. « Έκτελεστικὲς διατάξεις γιὰ τὴ βαθμολογία τῶν μαθητῶν, τὴν ἀλλαγὴ τῶν τάξεων καὶ τὰ ἀπολυτήρια στὰ Ένιαία Σχολεία γιὰ τὶς τάξεις 7η-10η», πού τέθηκαν σὲ ἰσχὺ τὴν 1.4.1973 καὶ ἐπιτρέπουν μόνο ἐλάχιστες ἀποκλίσεις.

79. Πρβλ. ἤδη πιὸ πάνω, σελ. 63. Ἐπιχειρήματα πού εἶναι ἀντίθετα μ' αὐτό τὸ σύστημα ἀναπτύχθηκαν, μεταξύ ἄλλων καὶ ἀπὸ τὸν Schlömerkemper, 1971, στὸ περιοδικὸ «betrifft: erziehung», 12, 1971.

Βέβαια στην περίπτωση αυτή δεν πρόκειται για προγράμματα διδασκαλίας που εξασφαλίζουν την επιτυχία στον εκπαιδευτικό και στα όποια περιγράφεται κάθε λεπτομέρεια της διδακτικής διαδικασίας, των στόχων μάθησης και του περιεχομένου, του υλικού και της αξιολόγησης της επιτυχίας. Αντίθετα η προσαρμογή της διδασκαλίας στις προϋποθέσεις μάθησης των μαθητών απαιτεί ένα πρόγραμμα διδασκαλίας που να αποτελείται από ένότητες ή την αμερόληπτη επιλογή από τόν εκπαιδευτικό προεπιλεγμένων τμημάτων των προγραμμάτων που θεωρούνται κατάλληλα και που μπορούν να εισαχθούν στη διδασκαλία, όταν η κατάσταση τό επιτρέπει ή τό απαιτεί.

Τό ίδιο ισχύει επίσης και για την οργάνωση της διδασκαλίας, ή όποια πρέπει να προσαρμόζεται μέ ευελιξία στις ανάγκες της στιγμής και να είναι συνεχώς εξαρτημένη από τούς στόχους άγωγής και μάθησης του σχολείου και της διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

AUER, F. von, (1975): Die integrierte Gesamtschule ist besser. In: Die Deutsche Schule, 11, S. 739–750

BARKER LUNN, J. C., (1967): The effects of streaming and other forms of grouping in junior schools. In: New Res. in Ed. 1, 4–75

BAKREK LUNN, J. C., (1970): Streaming in the Primary School, NFER, Slough

BARTH, R. S., (1972): Open education and the American school. New York. (Dies Buch enthält eine umfangreiche annotierte Bibliographie)

BLOOM, B. S., (1964): Stability and change in human characteristics. New York

BLOOM, B. S., (1973): Individuelle Unterschiede in der Schulleistung: ein überholtes Problem? In: EDELSTEIN, W., und HOPF, D., (Hrsg.), Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule. Stuttgart, S. 251–270

BERG, D., Differenzierung im Englischanfangsunterricht. Eine empirische Studie. Stuttgart 1976

BLOOM, B. S., (1974): Implications of the IEA studies for curriculum and instruction. In: School Review, S. 413–435

BORG, W. R., (1966): Ability Grouping in the Public Schools. Dembar Educational Research Services

BRACHT, G. H., (1970): Experimental factors related to aptitude-treatment interaction. In: Rev. Educ. Res., 40, 627–645

BRUNER, J., (1970): Der Prozeß der Erziehung. Berlin

BUSSIS, A. M. und CHITTENDEN, E. A., (1970): Analysis of an approach to open education. Princeton

CALLIESS, E., (1976): Was man von der englischen Primarschule lernen kann. In: Gesamtschule 2, 1976, S. 12–15

CARROLL, J. B., (1973): Ein Modell schulischen Lernens. In: EDELSTEIN, W., und HOPF, D., (Hrsg.), Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart, S. 234–250

CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION (England), (1963/1964): Higher Education. (Robbins Report), H. M. S. O., London

CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION (England), (1967): Children and their primary schools. (Plowden Report), H. M. S. O., London

COMBER, L. C. und KEEVES, J. P., (1973): Science education in nineteen countries. Stockholm

Comparative Education Review (1974): Special Issue „What do children know?“. Vol. 18, No. 2, S. 152–333

COOK, A., und MACK, H., (1971): The teacher's role. Informal schools in Britain today. New York

DAHLLÖF, U., (1973): Rahmenfaktoren und zielerreichendes Lehren. In: EDELSTEIN, W., und HOPF, D., (Hrsg.), Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart, S. 271–284

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1969): Empfehlung zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Bonn

DUCETTE, J., und WOLK, St., (1971): The limitations of the interaction hypothesis in regard to ability grouping. In: The journal of experimental education, 40, S. 23–27

EDELSTEIN, W., (1967): Odenwaldschule. Eine differenzierte Gesamtschule. Frankfurt

EISNER, E. W., (1972): Emerging models for educational evaluation. In: School Review, 80, 4, S. 573–590

EKSTROM, R. E., (1959), Experimental studies of homogeneous grouping. A review of the literature. Princeton

ELASHOF, J. D., und SNOW, R. E., (1972): Pygmalion auf dem Prüfstand. Einführung in empirisch-statistische Methoden auf der Grundlage einer kritischen Analyse der ROSENTHAL-JACOBSON-Studie „Pygmalion im Klassenzimmer“. Hrsg. von F. ACHTENHAGEN. München

FEND, H., (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim

FERRI, E., (1971): Streaming. Two years later. A follow-up of a group of pupils who attended streamed and nonstreamed junior schools. National Foundation for Educational Research in England and Wales. The Mere, Upton Park, Slough, Bucks

FINDLEY, W. G., und BRYAN, M. M., (1971): Ability grouping: 1971. Status, impact, and alternatives. Center for Educational Improvement, University of Georgia. Athens

FLANDERS, N. A., (1965): Teacher influence, pupil attitudes, and achievement. U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Washington

FLOESSNER, W., (1974): Sozialschicht und Lerngruppe in der Gesamtschule. Vergleichende Untersuchungen von Sozialschicht- und Lerngruppenzugehörigkeit am Beispiel von Schülerlaufbahnen an der Walter-Gropius-Schule Berlin. Schwalbach

FLOOD, J., und HALSEY, A. H., (1963): Social class, intelligence tests, and selection for secondary schools. In: HALSEY, FLOOD, and ANDERSON, Education, economy and society. New York, S. 209–215

NEUE FORMEN der Unterrichtsdifferenzierung. 1970. Didaktische Studien. Stuttgart

FORUM for the discussion of new trends in education. Leicester

FOSTER, J., (1974): Aktives Lernen – Konzeption des entdeckenden Lernens im Primarbereich. Ravensburg

FRANSETH, J., und KOURY, R., (1966): Survey of research on grouping as related to pupil learning. Washington, D. C.

GIBBONS, M., (1971): Individualized instruction. A descriptive analysis. Teachers College (Columbia Univ.), New York

GOLDBERG, M. L., PASSOW, A. H., JUSTMANN, J., und HAGE, G., (1966): The effects of ability grouping. New York

GOODLAD, J. J., und ANDERSON, R. H., (1963): The nongraded elementary school. New York

GUILFORD, J. P., (1967): Drei Aspekte der intellektuellen Begabung. In: WEINERT, F., (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, S. 118–136. Köln/Berlin

HALLER, H.-D., (1970): Differenzierung als Problem und Aufgabe der Unterrichtsorganisation. In: *Die Deutsche Schule*, 2, S. 71 ff.

HEATHERS, G., (1969): Grouping. In: EBEL, R. L., (Hrsg.), *Encyclopedia of Educational Research*. 4th edition. London, S. 559-570

HÖHN, E., (1967): *Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers*. München

HOLLY, D. N., (1965): Profiting from a comprehensive school: Class, sex and ability. In: *Brit. J. Sociol.*, XVI, 2, S. 150 f.

HONZIK, M. P., MACFARLANE, H. W., und ALLEN, L., (1962): The stability of mental test performance between two and eighteen years. In: NOLL, V. H., und NOLL, R. P., (Hrsg.), *Readings in educational psychology*. New York, p. 63-73

HOPF, D., (1970): *Übergangsauslese und Leistungsdifferenzierung. Eine Untersuchung am Beispiel der Grammar und Comprehensive Schools in England*. Frankfurt

HOPF, D., (1971): Entwicklung der Intelligenz und Reform des Bildungswesens. In: *Neue Sammlung* 11, S. 33-51. Wiederabdruck in: NICKEL, H., und LANGHORST, E., (Hrsg.), *Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie*. Bern, Stuttgart, S. 215-231

HOPF, D., (1975): Flexible Unterrichtsorganisation: Möglichkeiten und Grenzen. In: *Neue Sammlung*, 6, S. 520-537

HOPF, D., (1976): Open education auch in der Sekundarstufe? In: *Gesamtschule* 2, 1976, S. 15-18

HURRELMANN, K., (1971): Die Guten ins Töpfchen.../ Wie „Leistungsdifferenzierung“ zu einer verfeinerten Form der Auslese wird. Bericht über zwei empirische Untersuchungen. In: *betrifft: erziehung*, 4, 10, S. 19-25, 32

HUSÉN, T., et al., (1967): *International study of achievement in mathematics. A comparison of twelve countries*. Stockholm und New York

HUSÉN, T., (1975): Implications of the IEA findings for the philosophy of comprehensive education. In: Purves, A. C. und Levine, D. U. (Eds.): *Educational policy and international assessment*. Berkeley, Calif., S. 117-143

Informal Schools in Britain Today, (1971/72): Vol. 1: Curriculum. Vol. 2: Administration and organisation. Vol. 3: Teachers and classrooms. New York

INGENKAMP, K. H., (1968): Untersuchungen zur Übergangsauslese. Weinheim

INGENKAMP, K. H., (1969): Zur Problematik der Jahrgangsklasse. Weinheim

KAZAMIAS, A. M., und MASSIALAS, B. G., (1965): Tradition and change in education. A comparative study. Englewood Cliffs, N. J.

KLEDZIK, U.-J., (1971): Unterrichtsplanung – Beispiel Hauptschule. Berlin

LINDVALL, C. M. und BÓLVIN, J. O., (1967): Programmed instruction in the schools. An application of programming principles in individually prescribed

instruction. In: Lange, P. C. (Ed.): Programmed instruction. 66th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, Chicago, S. 156–188

MCGEENEY, P., (1967): Streaming: Plowden and National Foundation for Educational Research. In: Forum 9, 3, 82 ff.

MILLER, T. W. G., (1961): Values in the comprehensive school. Edinburgh und London

MONKS, T. G., (1967): Comprehensive schools research. In: Reports on Education, 36. London

MONKS, T. G., (1968): Comprehensive Education in England and Wales. A Survey of schools and their organization. NFER, Slough

OGLETREE, E., (1971): Impact of streaming on pupil attitudes in England and Scotland. In: J. Soc. Psych., 85, 319–320

PFEIFFER, I., (1967): Teaching in ability grouped English classes: A study of verbal interaction and cognitive goals. In: Journ. Exp. Education, 36

PLOWDEN, Lady B., et al., (1967): Children and their primary schools: A report of the Central Advisory Council for Education. London

PLOWDEN REPORT, (1972): Kinder, Schule, Elternhaus. Eine Untersuchung über das englische Schulwesen. Herausgegeben von H. BELSER, P. M. ROEDER, H. THOMAS. Berlin

POSTLETHWAITE, T. N., (1967): School organization and student achievement. Stockholm

POSTLETHWAITE, T. N., (Hrsg.), (1968): Leistungsmessung in der Schule. Eine internationale Untersuchung am Beispiel des Mathematikunterrichts. Frankfurt

POSTLETHWAITE, T. N., (1975): The surveys of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). In: Purves, A. C. und Levine, D. U. (Eds.): Educational policy and international assessment. Berkeley, S. 1-32

PRELL, S., SCHIEFELE, H., ULICH, D., (1972): Leistungsdifferenzierung und individuelle Förderung. München

PURVES, A. C. und LEVINE, D. U., (Eds.), (1975): Educational policy and international assessment. Implications of the IEA surveys of achievement. Berkeley

RANG, A., und SCHULZ, W., (Hrsg.), (1969): Die differenzierte Gesamtschule. München

RESNICK, L. B., (1972): Teacher behavior in an Informal British Infant School. In: School Review, 81, 1, S. 63-83

ROBINSOHN, S. B., und THOMAS, H., (1968): Differenzierung im Sekundarschulwesen. Vorschläge zur Struktur der weiterführenden Schulen im Licht internationaler Erfahrungen. Stuttgart

ROEDER, P. M., (1974): Dimensionen der Schulleistung. Modelle der Differenzierung in Abhängigkeit von Leistungsdimensionen einzelner Fächer. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Bd. 21, Teil 1, Stuttgart

ROLFF, H.-G., (1967) und ROLFF, H.-G., und NYSSSEN, E., (1972): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg

ROSENSHINE, B., (1970): Teaching behaviors and student achievement. Stanford

ROSENTHAL, R., und JACOBSON, L., (1968): Pygmalion in the classroom. New York. Deutsch: Pygmalion im Klassenzimmer. Weinheim 1972

SCHLÖMERKEMPER, J., (1971): Gesamtschule im Wettbewerb. Zu: W.-P. Teschner - Was leisten Leistungskurse? In: Die Deutsche Schule, 63, 10, S. 628-642

SCHLÖMERKEMPER, J., (1974): Lernen in wahl-differenziertem Unterricht. Eine empirische Untersuchung am Beispiel des „Buxtehuder Modells“. Frankfurt

SCHRADER, W. B., (1965): A taxonomy of expectancy tables. In: J. Educ. Measurement, June

SCHRANK, W. R., (1968 und 1970): The labeling effect of ability grouping. In: J. Ed. Res., 62, 2, 51–52, und 63, 8, 358–60

SCHULTZE, W., (Hrsg.), (1964): Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium. Forschungsberichte der Max-Traeger-Stiftung, Heft 1. Frankfurt am Main

SCHULTZE, W., (1974): Die Leistungen im naturwissenschaftlichen Unterricht in der Bundesrepublik im internationalen Vergleich. Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt

SCHULTZE, W., (1975): Die Leistungen im Englischunterricht in der Bundesrepublik im internationalen Vergleich. Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt

SORENSEN, A. B., (1970): Organizational differentiation of students and educational opportunity. In: Sociol. of Educ., 43, S. 355–376.

STARK, G., (1971): Bringen Leistungskurse „Chancengleichheit“? Eine empirische Querschnittsuntersuchung mit Hilfe von lernzielübergreifenden Tests am Ende der Förderstufen 1970 an hess. Gesamtschulen. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main

STEPHENS, L. S., (1974): The teacher's guide to open education. New York

SVENSSON, N.-E., (1962): Ability grouping and scholastic achievement. Report on a five-year follow-up study in Stockholm. Stockholm

TAYLOR, H. C., und RUSSELL, J. T., (1939): The relationship of validity coefficients to the practical effectiveness of tests in selection: discussion and tables. In: J. Appl. Psych. 23, 565–578

TENT, L., (1969): Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen. Möglichkeiten und Grenzen. Beiträge zur Theorie und Praxis der Leistungsbeurteilung. Göttingen

- TESCHNER, W. P., (1971a): Was leisten Leistungskurse? Stuttgart
- TESCHNER, W. P., (Hrsg.), (1971b): Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts. Paedagogica 10. Göttingen
- THELEN, H. A., (1967): Classroom grouping for teachability. New York
- THOMAS, R. N., und THOMAS, S. M., (1965): Individual differences in the classroom. New York
- THORNDIKE, R. L., (1975): The relation of school achievement to differences in the backgrounds of children. In: Purves, A. C. und Levine, D. U. (Eds.): Educational policy and international assessment. Berkeley
- TREUMANN, K., (1974): Dimensionen der Schulleistung. Leistungsdimensionen im Mathematikunterricht. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Bd. 21, Teil 2, Stuttgart
- TYLER, F. T., (Hrsg.), (1962): Individualizing Instruction. 61st Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago
- VERNON, P. E., (Hrsg.), (1957): Secondary school selection. A British Psychological Society Inquiry. London
- VOIGT, E., (1971): Differenzierung. In: KLEDZIK, U.-J., (Hrsg.), Unterrichtsplanung – Beispiel Hauptschule. Hannover, S. 195–206
- WARWICK, D., (1973): Team teaching. Grundlegung und Modelle. Heidelberg
- WARWICK, D., und WINKEL, R., (Hrsg.), (1975): Alternativen zur Curriculumreform oder Fünf englische Schulen berichten. Heidelberg
- WERRES, W., (1972): Zur Problematik der Leistungsdifferenzierung des Unterrichts. In: Pädagogische Rundschau, 26, 7, S. 511–525
- WHERE, Suppl. 12, o. J. (1967/68), Unstreaming in the comprehensive school
- WISEMAN, S., (1964): Education and environment. Manchester
- YATES, A., (Hrsg.), (1972): Lerngruppen und Differenzierung. Weinheim/Berlin

- ▶ Η σειρά «**Παιδαγωγική και Έκπαίδευση**» φιλοδοξεί να εμπλουτίσει την ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία τόσο με μεταφράσεις έγκυρων ξενόγλωσσων δημοσιευμάτων όσο και με πρωτότυπα έργα Έλλήνων παιδαγωγών. Η σειρά απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, φοιτητές, σπουδαστές και σε όσους προβληματίζονται γύρω από θέματα Παιδαγωγικής και Έκπαίδευσης.
- ▶ Το βιβλίο αυτό πραγματεύεται με σαφήνεια και εμπειρική τεκμηρίωση τὰ προβλήματα που σχετίζονται με τούς τρόπους κατάταξης και επιλογής τών μαθητῶν. Στην ἀρχή ἐπισημαίνει τὴν ἀνεπάρκεια τοῦ παραδοσιακοῦ συστήματος ὁμαδοποίησης τῶν μαθητῶν σύμφωνα με τὴ σχολικὴ τους ἐπίδοση καὶ στὴ συνέχεια συζητᾷ τὴν ἀναγκαιότητα καὶ τὶς δυνατότητες ἐφαρμογῆς νέων τρόπων ὀργάνωσης τῆς σχολικῆς ἐργασίας.
- ▶ Ὁ συγγραφέας ἔκανε σπουδές Κλασικῆς Φιλολογίας, Ψυχολογίας καὶ Παιδαγωγικῆς. Ἀπὸ τὸ 1971 εἶναι καθηγητὴς-ἐρευνητὴς στὸ « Ἰνστιτοῦτο Max-Planck γιὰ Ἑκπαιδευτικὴ Ἔρευνα» στὸ Βερολίνο. Οἱ ἐπιστημονικὲς του δραστηριότητες καὶ τὰ δημοσιεύματά του ἐντοπίζονται στὸς ἐξῆς τομεῖς: Διδακτικὴ ἔρευνα, διαφοροποίηση τῆς σχολικῆς ἐργασίας, Παιδαγωγικὴ Διαγνωστικὴ, ἐκπαίδευση παιδιῶν ἄλλοδαπῶν ἐργατῶν στὴ Γερμανία.
- ▶ Ἡ μεταφράστρια εἶναι πτυχιούχος τοῦ Τμήματος Ψυχολογίας καὶ Παιδαγωγικῆς καὶ βοηθὸς τῆς Παιδαγωγικῆς στὴ Φιλοσοφικὴ Σχολὴ τοῦ Ἀριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.