ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

ΔΙΔΑΣΚΩΝ: ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΜΠΟΥΡΑΣ

Η Ομοιογένεια και Ανομοιογένεια στη σχολική τάξη

Αποστολίδη Στεργιανή

Νταρή Ελένη

Περισανίδου Αναστασία

Βόλος,

Μάιος 2008

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΑ	ΣΕΛΙΔΕΣ
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
1. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΚΑΛΟΥΝ ΑΝΟΜΟΙΟΓΕΝΕΙΑ	4-8
1.1 Φύλο-Ηλικία	4
1.2 Καταγωγή- Διάλεκτος	4-5
1.3 Επίδοση	5-6
1.4 Αναπηρία	6-7
1.5 Εξωτερική εμφάνιση	7
1.6 Ο Εκπαιδευτικός ως παράγοντας ανομοιογένειας	7-8
2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ	10-11
3. ΟΜΟΙΟΓΕΝΕΙΑ Ή ΑΝΟΜΟΙΟΓΕΝΕΙΑ;	12-16
3.1 Απόψεις υπέρ της ομοιογένειας	13
3.2 Απόψεις υπέρ της ανομοιογένειας	14-15
3.2.1 Πλεονεκτήματα ανομοιογένειας- θέση δασκάλου	15-16
4. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΟΜΟΙΟΓΕΝΕΙΑΣ	17-20
5.ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ ΑΝΟΜΟΙΟΓΕΝΗ ΣΧΟΛΕΙΑ	21-23
6. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΟΜΟΙΟΓΕΝΗ ΤΑΞΗ	24-25
7. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΗΝ ΑΝΟΜΟΙΟΓΕΝΗ ΤΑΞΗ	26-27
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	28
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	29

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχολική τάξη αποτελεί, όπως συνηθίζουμε να λέμε, τη «μικρογραφία της κοινωνίας». Μέσα σε αυτήν συναντώνται ποικίλες κοινωνικές ομάδες και αλληλεπιδράσεις, που, ειδικά στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού, μπορούν να συγκριθούν πια με τις σχέσεις των ενηλίκων.

Κάθε μαθητής που εισέρχεται σε μία σχολική τάξη διαθέτει τα δικά του προσωπικά (συναισθηματικά, ψυχολογικά, κοινωνικά και πολιτισμικά) χαρακτηριστικά, τα οποία τον καθιστούν μοναδικό μέσα στην ομάδα και σε οποιαδήποτε άλλη ομάδα κινείται στο πλαίσιο της καθημερινής του ζωής. Με άλλα λόγια, οι σχολικές τάξεις είναι ***ανομοιογενείς***, όπως ακριβώς και η σύγχρονη κοινωνία. Η ανομοιογένεια διακρίνεται καθαρά στην διαφορετική επίδοση των μαθητών, στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, αλλά και σε άλλες, λιγότερο προφανείς εκφάνσεις της σχολικής τους δραστηριότητας.

Το στοιχείο της ανομοιογένειας και της ετερότητας που είναι κυρίαρχο στις σύγχρονες σχολικές τάξεις έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί την παιδαγωγική βιβλιογραφία. Στο παρελθόν, οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφάρμοζαν οι δάσκαλοι αποσκοπούσαν στην εξασφάλιση της ομοιογένειας και μάλιστα την λάμβαναν ως δεδομένη. Σήμερα, ο δάσκαλος από την «ασφάλεια» της ομοιογένειας περνά στο ακριβώς αντίθετο ρεύμα, δηλαδή στο δύσκολο έργο της αξιοποίησης των διαφορετικών χαρακτηριστικών των μαθητών πετυχαίνοντας ταυτόχρονα την συνοχή της τάξης.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα προηγούμενα, καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως η ανομοιογένεια είναι ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία του σύγχρονου σχολείου. Το σχολείο σήμερα έχει αναλάβει τον ρόλο εκτός από τη μετάδοση γνώσεων και την κοινωνικοποίηση των μαθητών, στο πλαίσιο της οποίας έγκειται η αποδοχή και ο σεβασμός της ετερότητας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι η ανομοιογένεια στη σχολική τάξη, κατά πόσο αυτή είναι επιθυμητή και ο ρόλος του δασκάλου και του μαθητή στο ανομοιογενές περιβάλλον. Αρχικά, γίνεται προσπάθεια επισήμανσης των παραγόντων που καθιστούν μια τάξη ανομοιογενή, καθώς και σύντομη ανάλυση αυτών. Στη συνέχεια, καταγράφεται το πώς επιδρούν όλα αυτά τα στοιχεία στη διαμόρφωση του κλίματος στη σχολική τάξη (κλίκες, περιθωριοποίηση μεμονωμένων μαθητών) . Επίσης, εξετάζεται και το ερώτημα αν η ομοιογένεια ή η ανομοιογένεια είναι πιο επιθυμητή , παραθέτοντας απόψεις υπέρ και των δύο στοιχείων. Όπως είναι φυσικό, μέσα σε όλο αυτό πλαίσιο, ο ρόλος του δασκάλου και του μαθητή επαναπροσδιορίζονται, καθώς τα νέα δεδομένα που προκύπτουν (μέθοδοι αξιολόγησης που προάγουν το διαφορετικό και τονίζουν τις ιδιαίτερες ικανότητες του ατόμου-παιδιού) επιβάλλουν την υιοθέτηση νέων αντιλήψεων και στάσεων.

1. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΟΜΟΙΟΓΕΝΕΙΑΣ

Προκειμένου να μελετήσουμε το διπολικό αυτό φαινόμενο, καλό είναι να αναζητήσουμε τους παράγοντες που γεννούν την πολυμορφία αυτή. Η ανομοιογένεια σε μια τάξη έχει πολλαπλές αιτίες. Η πρωταρχική, ακαταμάχητη και μη επιθυμητό προς αλλαγή αιτία της είναι η προσωπική *μοναδικότητα*. Τα πρωτότυπα ψυχολογικά και βιολογικά γνωρίσματα του καθενός τον κάνουν άθελά του και αβίαστα ξεχωριστό, δίνοντάς του μία ταυτότητα που πάντα θα δίνει το δικό της διαφορετικό στίγμα σε κάθε ασήμαντη ή σημαντική περίσταση.

1.1 Φύλο και ηλικία

Ένας καθοριστικός παράγοντας που επιδρά είναι το *φύλο* του μαθητή σε συνδυασμό με την *ηλικία* του. Συγκεκριμένα, σε γενικές γραμμές τα κορίτσια αντιδρούν διαφορετικά σε διαφορετικές καταστάσεις από τα αγόρια λόγω πρόωρης ωριμότητας και αυξημένου συναισθηματισμού και, όπως έχει αποδειχθεί, εκείνες τείνουν να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις. Ταυτόχρονα, έχει παρατηρηθεί πως οι εκπαιδευτικοί ρέπουν προς ευνοϊκότερη αντιμετώπιση των ομόφυλων μαθητών, ενώ εφαρμόζουν διαφορετικές ποινές ανάλογα με το φύλο για το ίδιο παράπτωμα. Το ίδιο συμβαίνει και με την επιβράβευση. Τέλος, τα κορίτσια φαίνεται να φτάνουν πιο γρήγορα σε κατάσταση ετοιμότητας για μάθηση. Ας μην ξεχνάμε βέβαια ότι οι μαθητές μιας τάξης δεν έχουν ακριβώς την ίδια ηλικία, αλλά υπάρχουν παιδιά που έχουν περίπου ένα χρόνο διαφορά μεταξύ τους. Κατά συνέπεια, παρατηρείται διαφορετικό επίπεδο ωρίμανσης μέσα στο σύνολο. Άλλωστε '*το επίπεδο εκκίνησης'* κάθε μαθητή είναι διαφορετικό, γιατί διαφέρει ο βαθμός μαθησιακής ετοιμότητας. Η μαθησιακή ετοιμότητα είναι συνάρτηση της ωριμότητας και των προηγούμενων μαθησιακών εμπειριών.' (Νεόφυτος Χαραλάμπους).

1.2 Καταγωγή-διάλεκτος

Εκτός από το φύλο και την ηλικία, τα παιδιά διαφέρουν και ως προς την *καταγωγή* και πιθανόν και ως προς τη *διάλεκτο* ή το ιδίωμα. Τα διαφορετικά γλωσσικά ιδιώματα προέρχονται είτε από διαφορά κοινωνικού υποβάθρου είτε από διαφορετική απόσταση, άρα ποικιλότητα παρατηρείται τόσο ανάμεσα στα παιδιά των πόλεων και της επαρχίας, όσο και μεταξύ των παιδιών των αστικών κέντρων με διαφορετική κοινωνική προέλευση. Παρόλο που όλα τα γλωσσικά

ιδιώματα έχουν την ίδια επικοινωνιακή αξία, αφού όλα ανταποκρίνονται στις ανάγκες της επικοινωνίας με έναν απόλυτα ικανοποιητικό τρόπο, πολλές φορές επικρατεί η αντίθετη άποψη. Οι πιο πολλοί από τους εκπαιδευτικούς βρίσκουν την προφορά μερικών παιδιών πιο ευχάριστη από άλλων. Αυτό όμως έχει να κάνει πιο πολύ με τις κοινωνικές προκαταλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών και όχι με την προφορά. Έτσι, η προφορά του παιδιού γίνεται συνήθως παράγοντας εσφαλμένης εκτίμησης της προσωπικότητας και των μαθησιακών δυνατοτήτων του.

Εκτός αυτού, η γραμματική που διδάσκεται στα σχολεία είναι κανονιστικού τύπου και σκοπό έχουν να υποδείξουν στους μαθητές τι οφείλουν να χρησιμοποιούν και όχι τι χρησιμοποιούν. Αλλά, το τι οφείλουν να χρησιμοποιούν τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων με το τι χρησιμοποιούν σχεδόν ταυτίζονται. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο με τα παιδιά χαμηλότερων τάξεων, τα οποία συνήθως στο σπίτι και στις παρέες τους χρησιμοποιούν τύπους που δεν περιέχονται στο βιβλίο της γραμματικής, γι' αυτό η προσαρμογή στη σχολική γλώσσα είναι πιο δύσκολη για τους δεύτερους. Η μεγαλύτερη ή με μικρότερη ευκολία εκμάθησης και χρήσης της γλώσσας της εκπαίδευσης έχει άμεσες επιπτώσεις στη σχολική απόδοση των μαθητών. Πολλοί εκπαιδευτικοί, νομίζοντας ότι οι γλωσσικές αδυναμίες κάποιων μαθητών οφείλονται σε νοητική αδυναμία, δεν αντιμετωπίζουν σωστά τα γλωσσικά και άλλα προβλήματα που εμφανίζονται, με αποτέλεσμα τη χαμηλή βαθμολογική αξιολόγησή τους. Η μη καλή βαθμολογική επίδοση των μαθητών εργατικής και επαρχιακής προέλευσης εξαιτίας της γλωσσικής τους διαφοροποίησης επιδεινώνεται με τη στάση των δασκάλων απέναντι στην ίδια τη γλώσσα.

1.3 Επίδοση

Η *επίδοση* στη μάθηση είναι ένας από τους πιο κρίσιμους παράγοντες της ανομοιογένειας. Κάθε άτομο έχει διαφορετικές ικανότητες, διαφορετικό δείκτη νοημοσύνης και απόλυτα ξεχωριστούς τρόπους διαχείρισης της γνώσης, που διαφοροποιούν την απόδοσή του στη μαθησιακή δραστηριότητα. Η διαφορετική επίδοση των μαθητών οφείλεται σε μία σειρά παραγόντων που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τον δάσκαλο. Τέτοιοι είναι, καταρχήν:

- ο *τρόπος μάθησης* του καθένα ξεχωριστά: ο δάσκαλος πρέπει να παρατηρήσει τις μεθόδους που βοηθούν το παιδί να μάθει, οπτικά,

ακουστικά, κινησιακά, μουσικά και να τις εκμεταλλευτεί για την επιτυχή μάθηση του καθενός.

- *αυτοεκτίμηση*: ο βαθμός στον οποίο εκτιμά το άτομο τον εαυτό του επηρεάζει την απόδοσή του. Η καλή αυτοεκτίμηση οδηγεί σε σειρά επιτυχιών, ενώ η χαμηλή μάλλον σε αποτυχίες. Αυτό δεν είναι απόλυτο, καθώς είναι στις δυνατότητες του δασκάλου να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση και να ανατρέψει αυτή την πορεία.
- *στόχοι- προσδοκίες*: η ύπαρξη στόχων από το άτομο συμβάλλουν στη μαθησιακή επιτυχία.
- *στάση:* κάποιοι μαθητές έχουν αρνητική αντίληψη για το σχολείο ή και για τον ίδιο τον δάσκαλο. Ο τελευταίος τότε πρέπει να προσπαθήσει ώστε να αλλάξει αυτή τη στάση και να καταστήσει τη σχολική τάξη χώρο αγαπητό.
- *χρόνος μελέτης*: δεν έχουν όλα τα παιδιά τον ίδιο χρόνο, ώστε να τον αφιερώσουν στο διάβασμα, καθώς κάποια από αυτά δουλεύουν σε αγροτικές εργασίες ή θυσιάζουν με άλλες ασχολίες τη μελέτη τους για την επιβίωση όλης της οικογένειας.
- *κίνητρα*: η ανάγκη για κίνητρα προς μάθηση διαφέρουν από άτομο σε άτομο- κάποιοι χρειάζονται εξωτερικά κίνητρα, ενώ κάποιοι άλλοι εσωτερικά. Επίσης, ο βαθμός αξιολόγησης δεν αποτελούν παρωθητικό στοιχείο για όλους τους μαθητές.
- *υγεία*: η καλή επίδοση παρεμποδίζεται σε περιπτώσεις προβλημάτων υγείας που δεν επιτρέπουν τη μελέτη.
- *στήριξη οικογένειας*: η υποστήριξη της οικογένειας του παιδιού σε συνάρτηση με το μορφωτικό επίπεδο των γονιών είναι σημαντική παράμετρος της μάθησης του μαθητή.
- *άγχος*: υψηλά επίπεδα άγχους ακινητοποιούν συνήθως τις νοητικές εργασίες και αποτρέπουν τη μάθηση, ενώ σε χαμηλά επίπεδα αυξάνει την ενεργητικότητα και βελτιώνει την απόδοση.

1.4 Αναπηρία

Εκτός αυτού συχνά συναντάμε περιπτώσεις παιδιών με κάποια σωματική ή άλλη *αναπηρία*. Τα άτομα αυτά, τις περισσότερες φορές, αποτελούν μια

ξεχωριστή ομάδα μέσα στο σύνολο, η οποία χρειάζεται πολύ χρόνο προκειμένου να ενταχθεί, κάτι, που σε μεγάλο ποσοστό, δεν επιτυγχάνεται ποτέ. Τα άτομα αυτά υφίστανται συχνά την απόρριψη ή την αγνόηση, ή ακόμα χειρότερα, γίνονται αντικείμενα σχολιασμού, εμπαιγμού και εκμετάλλευσης. Ακόμη και αν δεν υπάρχει κάποια σωματική ή μαθησιακή αναπηρία αξιοσημείωτοι είναι οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης που ακολουθεί κάθε μαθητής (οπτικό, ακουστικό, κινητικό, μουσικό τρόπο μάθησης). Οπότε, αν ο δάσκαλος δεν έχει αναζητήσει τον τρόπο μάθησης κάθε μαθητή, οι προσεγγίσεις και τα μέσα που χρησιμοποιεί θα επηρεάσουν αρνητικά την επίδοση των μαθητών που δεν θα συμβαδίζουν με τον τρόπο μάθησης.

1.5 Εξωτερική εμφάνιση μαθητή

Επιπλέον ρόλο στη διαμόρφωση άποψης των εκπαιδευτικών διαδραματίζει ασυνείδητα ή συνειδητά η εξωτερική εμφάνιση. Τα ελκυστικά εξωτερικά χαρακτηριστικά του παιδιού, λόγου χάρη τα μεγάλα ωραία μάτια ή το χρώμα και η εμφάνιση των μαλλιών μπορεί να αποτελέσουν αιτία συμπάθειας και ευνοϊκής μεταχείρισης, καθώς η εμφάνιση είναι πιθανό να προδιαθέσει με κάποιο τρόπο.

1.6 Ο εκπαιδευτικός ως παράγοντας ανομοιογένειας

Θα έλεγε κανείς ότι ο εκπαιδευτικός, ως ο ενήλικας της σχολικής τάξης και ο αδιάφθορος εκείνος σύμβουλος που ρυθμίζει τις περισσότερες, αν όχι όλες, παραμέτρους που συνθέτουν τη ζωή μέσα στο σχολείο, θα φροντίσει για μια τάξη αρμονική, απαλλαγμένη από οποιουδήποτε είδους προκατάληψη και ανισότητα. Δυστυχώς, η καθ' όλα έμπιστη αυτή παρουσία τις περισσότερες φορές όχι απλώς δεν εξομαλύνει τα υπάρχοντα χάσματα, αλλά συμβάλλει στην ένταση αυτών και ακόμη στην πρόκληση καινούριων.

Ο Bekker, στις «Κοινωνικοταξικές παραλλαγές στη σχέση δασκάλου-μαθητή», εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι παρατηρούν και ταξινομούν σε διαφορετικές κατηγορίες κοινωνικοταξικού τύπου τη συμπεριφορά των μαθητών τους και τις συνέπειες που οι αντιδράσεις τους έχουν για τις κοινωνικές διακρίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο ίδιος παραλληλίζει τη σχέση δασκάλου-μαθητή με αυτή των εργαζόμενου-πελάτη. Καθώς οι τελευταίοι φέρουν ανόμοια πολιτιστικά χαρακτηριστικά, οι εργαζόμενοι τείνουν να τους ταξινομούν σε κατηγορίες με κριτήριο το βαθμό κατά τον οποίο πλησιάζουν ή αποκλίνουν από την εικόνα του «ιδανικού» πελάτη. Αυτή την εικόνα του

«ιδανικού» μαθητή χρησιμοποιούν και οι δάσκαλοι προκειμένου να οργανώσουν τη συμπεριφορά τους. Τα προβλήματα που εμφανίζονταν, σύμφωνα με την έρευνά του, αφορούσαν κυρίως την περιοχή της διδασκαλίας, της πειθαρχίας και της ηθικής των μαθητών.

Τα παραπάνω συνδέονταν από τους δασκάλους με την κοινωνική προέλευση των μαθητών και μάλιστα διαχώριζαν τους μαθητές σε τρεις ανάλογες κατηγορίες, που κατά προσέγγιση αντιστοιχούσαν στη διάκριση των κοινωνικών στρωμάτων της ευρύτερης κοινωνίας: κατώτερο, μεσαίο και ανώτερο. Τα παιδιά που απέκλιναν από την πρότυπη εικόνα και αποτελούσαν κατά κάποιο τρόπο πηγή προβλημάτων στην εκτέλεση του διδακτικού έργου ήταν εκείνα που κατατάσσονταν από τους εκπαιδευτικούς στην κατώτερη τάξη, παιδιά από «φτωχογειτονιές», χαρακτηρίζονταν ως δύσκολα να διδαχθούν, στερούμενα ενδιαφέροντος για το σχολείο και ικανότητας για μάθηση, δύσκολα να τεθούν υπό έλεγχο, επιθετικά και, ακόμη, ηθικώς απαράδεκτα και στερούμενα σεβασμού!

Στις προτιμήσεις των δασκάλων προηγούνται τα παιδιά που παρουσιάζουν εύκολη προσαρμογή στη τάξη, ακολουθούν ήσυχα και πειθαρχικά, ενώ τα άτακτα και απείθαρχα επισύρουν τις περισσότερες αντιπάθειες. Τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων είναι εύκολο να ταυτιστούν με τα πρότυπα συμπεριφοράς που υποδεικνύει το σχολείο. Το οικογενειακό περιβάλλον διδάσκει και επιβραβεύει παρόμοιες αρχές και τύπους συμπεριφορών με αυτές του σχολείου (καλοί τρόποι, επικοινωνιακές δεξιότητες, ενδιαφέρον για μελέτη, ευγένεια, πειθαρχία). Τα παιδιά χαμηλών στρωμάτων δεν έχουν πάντα ανάλογη ενίσχυση από το σπίτι και βρίσκουν δυσκολότερο να αποδεχτούν και να εφαρμόσουν όσα καινούρια προβάλλει το σχολείο. Η μεταχείριση αυτή είχε ως συνέπεια αισθήματα αποτυχίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών και έλλειψη ικανοποίησης από την εκτέλεση της εργασίας.

Μια άλλη, πιο άμεση και σημαντική για τα παιδιά αυτά συνέπεια ήταν, σε αντίθεση με τους προτιμητέους μαθητές, η εις βάρους τους διαφοροποίηση των διδακτικών τεχνικών, της ποσότητας της διδακτικής ύλης που έπαιρναν, της προσπάθειας που κατέβαλε ο δάσκαλος να διδαχθούν, της αντιμετώπισης, του χρόνου που τους αφιερωνόταν για πειθαρχία, της διάθεσης να επικοινωνήσουν και να συζητήσουν μαζί τους.

Με τον τρόπο αυτό, δεν είναι ίδιες οι ευκαιρίες ζωής» όλων των μαθητών, δηλαδή η τόσο απαραίτητες δυνατότητες για αυτούς αλληλενέργειας με το

δάσκαλό τους. Οι πρακτικές αυτές ρέουν κόντρα στη φιλοσοφία περί ισότητας και μοναδικών προσωπικοτήτων.

Άλλη έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να διαχωρίζουν τους μαθητές σε «κανονικούς» και «μη κανονικούς», καθώς οι ίδιοι θέτουν έτσι σε τάξη μια κατάσταση, τα αντικείμενα στα οποία στρέφεται η δραστηριότητά τους. με όρους του Schutz, παρατηρείται μεγάλος βαθμός διυποκειμενικότητας με τους «κανονικούς» μαθητές, την ώρα που ο βαθμός αυτός είναι χαμηλός με τους άλλους.

Ενώ θα περιμέναμε να δούμε κάποια κίνηση για αύξηση της αλληλενέργειας με τους τελευταίους, προς βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος και της κοινωνικότητάς τους, βλέπουμε μια διατήρηση της τακτικής αυτής, καθώς το αντίθετο θα απαιτούσε αρκετή εσωτερική γνώση, σκέψη και προσωπική αφοσίωση, χρόνο και ενέργεια, κάτι που θα προσέθετε αρκετές δυσκολίες στο έργο τους και πιθανόν να τους έβγαζε και εκτός προκαθορισμένου προγράμματος. Εξάλλου, οι «κανονικοί» μαθητές και μάλιστα οι εξυπνότεροι από αυτούς συνιστούν ενίσχυση της ταυτότητάς τους ως ικανών δασκάλων. Επίσης συνιστούν απόδειξη της ορθότητας των πρακτικών με τις οποίες προσεγγίζουν την κατάσταση της τάξης και τους μαθητές , καθώς οι συγκεκριμένοι προσαρμόζονται εύκολα στις διδακτικές μεθόδους και αφομοιώνουν ακόμη ευκολότερα τη γνώση που τους προσφέρεται.

Το συμπέρασμα που εξάγεται από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών όπως παρατηρήθηκε, είναι ότι ο τρόπος αντίδρασής τους στα ποικίλα πολιτιστικά γνωρίσματα των μαθητών τους λειτουργεί έτσι, ώστε τελικά να διαιωνίζει τις ανισότητες και τις διακρίσεις ανάμεσα στις ιεραρχικά ταξινομημένες από τις κοινωνίες ομάδες ανθρώπων και, κατά συνέπεια, να στερεί ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και να διατηρεί το «ξεδιάλεγμα» αυτό.

1.7 Χώρα προέλευσης

Η διαφορές μεταξύ αλλοεθνών φανερές και εδώ παρεμβαίνουν για άλλη μια φορά οι κοινωνικές προκαταλήψεις του καθένα. Οι συμμαθητές χρειάζονται χρόνο ώσπου να «ελέγξουν» τον ξενόφερτο μαθητή και, αν εκείνος δεν καταφέρει να κερδίσει την προσοχή και την εμπιστοσύνη των υπολοίπων, πιθανόν να μην ενσωματωθεί πλήρως στο σύνολο. Ακόμη και ο δάσκαλος ίσως παρουσιάσει μειωμένες απαιτήσεις από εκείνον και τον αφήσει κατά κάποιον τρόπο έξω από το πεδίο δράσης του.

2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΑΝΟΜΟΙΟΓΕΝΕΙΑΣ

Όλα αυτά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών μπορούν πολύ εύκολα να αποτελέσουν εμπόδιο στην κοινωνικοποίησή τους, καθώς και στη μαθησιακή τους εξέλιξη. Τα παιδιά συνηθίζουν να δημιουργούν κλίκες που δύσκολα μπορούν, είτε να διασπαστούν είτε να δεχτούν νέα μέλη στην ομάδα τους, εκτός αν αυτά αλλάξουν τις αρχές και τις επιδιώξεις τους. Οπότε, ένας καινούριος μαθητής ή ένας μαθητής με χαρακτηριστικά που παρεκκλίνουν αρκετά από το σύνολο, το πιο σίγουρο είναι να απορριφθεί από τους συμμαθητές του.

Τυχόν απόρριψη ή στιγματισμός από την πλευρά των συνομηλίκων μπορεί να προκαλέσει στο παιδί αυξημένο άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, εχθρότητα και να επηρεάσει την κατοπινή κοινωνική προσαρμογή η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε περαιτέρω απόρριψη.

Μια λιγότερο επώδυνη συνέπεια είναι η περιθωριοποίηση και η απομόνωση κάποιων μαθητών, οι οποίοι με τη σειρά τους θα αναζητήσουν όμοια απομονωμένους συμμαθητές και θα σχηματίσουν κλίκες που θα βασίζονται στην ανάγκη απλής κοινωνικής αλληλεπίδρασης και δεν θα προσφέρουν μεγάλη αίσθηση ασφάλειας. Όταν δεν υπάρχει συνοχή στην ομάδα, οι μαθητές εύκολα ρέπουν προς την επιθετικότητα, τις φιλονικίες, τη διάσπαση σε κλίκες. Αντίθετα, μια συνεκτική ομάδα ενδυναμώνει την αυτοπεποίθηση και οδηγεί στην ενεργοποίηση και τη θετική αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα την ενίσχυση των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Μέσα στην κλίκα πια, το άτομο αναζητά τον αυτοπροσδιορισμό και την προσωπική του ταυτότητα και μέσω αυτών προβάλλουν την αντίθεσή τους προς τα σχολικά πρότυπα, τα οποία και ενίοτε προσπαθούν να διαβρώσουν.

Τα προβλήματα που πηγάζουν από αυτές τις υποομάδες δεν είναι μικρής σημασίας και έντασης. Το κάθε παιδί ξεχωριστά μπορεί να φέρεται υπάκουα και φιλικά εκτός κλίκας, εισερχόμενο όμως σε αυτήν να μεταμορφώνεται. Αν η τάξη

είναι διασπασμένη σε κλίκες, τότε δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως ένα ενιαίο σύνολο. Οι εκτός κλίκας μαθητές δυσκολεύονται, όπως προαναφέρθηκε, να έρθουν σε επαφή με τα μέλη που την απαρτίζουν, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η ενδοομαδική επικοινωνία. Εδώ πρέπει να τονιστεί η αξία της αποδοχής από τους συνομηλίκους, αφού πολλά παιδιά μπορούν να φτάσουν ακόμη και σε ακραίες πράξεις με σκοπό να γίνουν αρεστοί στους συμμαθητές τους, ενώ μικρότερης σημασίας είναι η αποδοχή από τον δάσκαλο χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν είναι σημαντική.

Οι αντιθέσεις δημιουργούν ανάμεσα στους μαθητές χάσματα και απομάκρυνση, διαφορές και διαπληκτισμούς. Η διαδικασία στιγματισμού ενός παιδιού αποτελεί μια συμπεριφορά που σκοπό έχει την αποκάλυψη της πραγματικής ταυτότητάς του και την αποκατάσταση της πραγματικότητας, όπως τη βλέπουν οι συνομήλικοί του. Με το να γίνει κάτι γεγονός, φανερώνεται ότι η μέχρι τώρα ταυτότητα του μαθητή ήταν μια απάτη κι ότι αυτό ήταν πάντα, μόνο που τώρα πια βγήκε στην επιφάνεια. Αυτή η διαδικασία έχει τη μορφή δημόσιας καταγγελίας κι η αποτελεσματικότητα της «αποστολής» αυτής εξαρτάται από παράγοντες όπως τα πρόσωπα, τις περιστάσεις, τον τρόπο και τα μέσα με τα οποία πραγματοποιείται. Ο μαθητής, αρχικά, αντιμετωπίζει αρνητικές συμπεριφορές και κοινωνική απόρριψη με αποτέλεσμα να νιώθει μια αμηχανία κοινωνικής αδεξιότητας και να γίνεται ευάλωτος. Όσο κι αν προσπαθεί για την αποκατάσταση της ανατροπής αυτής συνήθως η συναισθηματική φόρτιση είναι τόσο μεγάλη, που κάθε προσπάθειά του να επιχειρηματολογήσει και να υπερασπιστεί τη θέση του με το λόγο ναυαγεί.

Ο αρνητικός ρόλος με τον οποίο το άτομο επιβαρύνεται με την παραπάνω διαδικασία, δεν έχει προδιαγραφές για αρχή και τέλος. Οι διαδικασίες που αποκαλύπτουν την πραγματικότητα δεν προκαθορίζουν το πότε και, φυσικά, το αν ο μαθητής θα βγει από αυτό τον ρόλο, όπως συμβαίνει με άλλες ιδιότητες π.χ. του αστυνομικού -κάποια στιγμή ο αστυνομικός θα πάψει να είναι αστυνομικός, στην ηλικία που καθορίζει ο κανονισμός. Το σίγουρο είναι πως ο χαρακτηρισμός θα ακολουθεί το μαθητή ακόμη και μετά τον αποπροσδιορισμό του. Το σχολείο διαθέτει ένα οργανωμένο σύστημα καταγραφής των δραστηριοτήτων και των επιδόσεων του κάθε μαθητή, που δεν ανατρέπεται εύκολα από τις προσπάθειες για αλλαγή του.

Από τα παραπάνω, δίνεται η εντύπωση πως η ανομοιογένεια είναι κάτι που έχει αρνητικό αντίκτυπο στο μαθητή και στη σχολική ζωή γενικότερα. Όλα αυτά προκύπτουν από την λανθασμένη «μεταχείριση» της ανομοιογένειας από τον δάσκαλο.

3. ΟΜΟΙΟΓΕΝΕΙΑ Ή ΑΝΟΜΟΙΟΓΕΝΕΙΑ;

Από βιβλιογραφία της δεκαετίας του 1980 εκφράζεται η επιθυμία να αποκτήσουν ομοιογένεια οι σχολικές τάξεις. Υποστηρίζεται, ωστόσο, ότι για διάφορους λόγους υπάρχει ανομοιογένεια μεταξύ των μαθητών, αφού αυτοί ενώ έχουν περίπου την ίδια ηλικία διαφέρουν ανάμεσά τους σημαντικά στις πνευματικές τους δεξιότητες και στις πνευματικές τους λειτουργίες τους. Τονίζεται επίσης ότι η πλήρης ανομοιογένεια των σχολικών τάξεων ωθεί τον δάσκαλο να δίνει έμφαση σε μερικούς μόνο μαθητές και να ξεχνά και σιγά σιγά να αδιαφορεί για το μεγαλύτερο ποσοστό της τάξης. Έτσι, ο δάσκαλος γίνεται αιτία για την «πνευματική κακοδαιμονία» και την «συναισθηματική αποστροφή» για το σχολείο και τη γνώση. Έτσι, προτείνεται από τον συγγραφέα να οργανωθεί με επιστημονικά μέσα η πνευματική ομοιογένεια της τάξης, έτσι ώστε να διευκολυνθεί το έργο της αγωγής, να συντελεστεί πληρέστερη συγκρότηση της σκέψης και να διαπλαστεί πληρέστερα η ψυχή των παιδιών.

Αυτή είναι μόνο η μία άποψη. Στην πραγματικότητα, αυτό το θέμα απασχολεί εδώ και δεκαετίες τους παιδαγωγούς, καθώς πολύ συχνά υποστηρίζεται η αντίθετη άποψη από την παραπάνω, η οποία επιθυμεί την ανομοιογενή σύσταση της τάξης και είναι κάπως νεότερη. Εμφανίστηκε για πρώτη φορά μέσα στη δεκαετία του 1970 με την παλιννόστηση πολλών μεταναστών από πολλές χώρες του εξωτερικού. Οπότε έγιναν μερικές προσπάθειες εφαρμογής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι παιδαγωγοί παίρνουν θέση σε αυτό το δίλημμα της ομοιογενούς ή ανομοιογενούς σύστασης της σχολικής τάξης με βάση την άποψή τους για το ρόλο, το σκοπό και τις λειτουργίες που επιτελεί το σχολείο. Όσον αφορά στο ρόλο του σχολείου υπάρχουν δύο είδη θεωριών· οι πρώτες, οι κοινωνιομετρικές θεωρίες, υποστηρίζουν ότι ρόλος του σχολείου είναι να προετοιμάσει επαρκώς τους μαθητές και να τους προσφέρει τέτοιες δεξιότητες ώστε να ενσωματωθούν

εύκολα στην ενήλικη κοινωνία. Οι ατομοκεντρικές θεωρίες, από την άλλη, πιστεύουν πως ρόλος του σχολείου είναι η ψυχο-πνευματική ανάπτυξη των παιδιών και δίνεται έμφαση στην διαμόρφωση ενός ανεξάρτητου και αυτόνομου χαρακτήρα.

Οι απόψεις διίστανται και για τις λειτουργίες που επιτελεί το σχολείο, οι οποίες είναι οι παρακάτω:

- η κουστωδιακή λειτουργία: το σχολείο είναι χώρος φύλαξης των παιδιών για να μπορούν οι γονείς να εργάζονται πιο άνετα.
- η μαθησιακή ή τεχνική λειτουργία: οι μαθητές αποκτούν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για την μετέπειτα ενεργή ένταξή τους στην κοινωνία.
- η ιδεολογική λειτουργία: το σχολείο λειτουργεί ως μεταδότης ηθικών αρχών και πολιτισμού.
- η επιλεκτική λειτουργία: ανάλογα με την επίδοση τους, οι μαθητές κατατάσσονται στα διάφορα κοινωνικά στρώματα, καθώς με το σχολείο προδιαγράφεται εν μέρει η επαγγελματική πορεία των μαθητών ως ενηλίκων και
- η ψυχοπαιδαγωγική λειτουργία: το σχολείο βοηθάει στην ανάπτυξη του χαρακτήρα του παιδιού με βάση τα δικά του ξεχωριστά χαρακτηριστικά.

3.1 Απόψεις υπέρ της ομοιογένειας

Οι υποστηρικτές, λοιπόν της ομοιογένειας μέσα στη σχολική τάξη δίνουν έμφαση στις κοινωνιομετρικές θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες ρόλος του σχολείου είναι η προετοιμασία των μαθητών για την ένταξή τους στην ενήλικη κοινωνία και για την εύρεση εργασίας. Επομένως, η σημαντικότερη λειτουργία του σχολείου για αυτούς είναι η επιλεκτική στην οποία σημαντικό ρόλο παίζει ο βαθμός νοημοσύνης κάθε παιδιού. Τη νοημοσύνη τη θεωρούν κληρονομικό χαρακτηριστικό των παιδιών, οπότε η σχολική αποτυχία δεν δικαιολογείται από κοινωνικά-οικονομικά δεδομένα, αλλά θεωρείται αποτέλεσμα κάποιου προβλήματος ή αναπηρίας.

Ο μοναδικός ρόλος που αναλαμβάνουν τα σχολεία ομοιογενών τάξεων είναι η μετάδοση γνώσεων και σύμφωνα με αυτόν αξιολογείται καλύτερα ο μαθητής που διαθέτει περισσότερες γνώσεις κυρίως στα δύο «βασικότερα» μαθήματα, τα μαθηματικά και τη γλώσσα. Ωστόσο, συνήθως παραβλέπονται τα

ταλέντα των μαθητών σε άλλους τομείς, διότι δεν θεωρούνται τόσο σημαντικά. Τέλος, λόγω της ιδεολογίας των ομοιογενών τάξεων την μεγαλύτερη σημασία έχει η αξιολόγηση και η βαθμολόγηση των μαθητών, σύμφωνα με τα οποία χωρίζονται σε τάξεις ή σε ομάδες μέσα σε μια τάξη.

3.2 Απόψεις υπέρ της ανομοιογένειας

Από την άλλη, οι υποστηρικτές των ανομοιογενών τάξεων έχουν αντίθετη άποψη. Σε αντίθεση με τις ομοιογενείς τάξεις, στις ανομοιογενείς επικρατούν οι ατομοκεντρικές θεωρίες. Το σχολείο, εδώ, προσφέρει στο κάθε μαθητή αυτά που εξυπηρετούν τις ανάγκες του και μετά αυτά που εξυπηρετούν τις ανάγκες της κοινωνίας. Στις ανομοιογενείς τάξεις εφαρμόζονται δημοκρατικές αρχές, σύμφωνα με τις οποίες κάθε παιδί ανεξαιρέτως έχει το δικαίωμα στην ποιοτική μόρφωση, δικαίωμα που υποστηρίζεται από εθνικές και διεθνείς διακηρύξεις και έχει κατοχυρωθεί και με νομοθεσία. Ένα ακόμη δημοκρατικό αίτημα είναι η εφαρμογή της αρχής της ισότητας μέσα σε κάθε τάξη, σύμφωνα με την οποία κάθε μαθητής παίρνει βοήθεια από το σχολείο ανάλογα με τις δικές του ανάγκες και δυνατότητες- η λέξη ισότητα, συνεπώς, δεν σημαίνει ομοιομορφία όπως την ερμήνευσαν λανθασμένα μερικοί.

Στις ανομοιογενείς τάξεις, επίσης, γίνεται αποδεκτό ότι ο κάθε μαθητής είναι μοναδικός και διαθέτει τα δικά του ενδιαφέροντα, ταλέντα και ανάγκες, οπότε υποχρέωση του σχολείου είναι να προσαρμόζει τη διδασκαλία σε κάθε μαθητή ξεχωριστά. Βασική, για τις ανομοιογενείς τάξεις, είναι και η ψυχοπαιδαγωγική λειτουργία του σχολείου, με την οποία το παιδί διαμορφώνει μια μοναδική προσωπικότητα ολόπλευρα και ισόρροπα γύρω από τα δεδομένα του χαρακτήρα του. Όσον αφορά τη σχολική αποτυχία, εδώ, την μεγαλύτερη ευθύνη την αναλαμβάνει το σχολείο. Το να αποτύχει, δηλαδή, ένας μαθητής θεωρείται ότι οφείλεται στην αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί στις ανάγκες του.

Οι υποστηρικτές της ανομοιογένειας πιστεύουν ότι η σχολική τάξη αποτελεί τη μικρογραφία της κοινωνίας, επομένως δίνεται μεγάλη έμφαση στην αρχή της συνεργασίας, μέσω της οποίας οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους κι έτσι επιτυγχάνεται η ανάπτυξη σχέσεων αλληλοαποδοχής, αλληλοκατανόησης και αλληλεγγύης, καθώς οι

συνεργατικές ομάδες βοηθούν τους μαθητές να ανταλλάσσουν γνώσεις, απόψεις, πληροφορίες, σκέψεις και συναισθήματα. Σε αντίθεση με τις ομοιογενείς τάξεις, στις οποίες είναι λογικό να θεωρείται προτιμότερη η μετωπική διδασκαλία, αφού όλοι οι μαθητές θεωρείται ότι έχουν τις ίδιες ικανότητες, στις ανομοιογενείς τάξεις η μετωπική διδασκαλία είναι αδικαιολόγητη, καθώς ο δάσκαλος είναι υποχρεωμένος να σέβεται τις ατομικές διαφορές και ικανότητες του κάθε μαθητή. Επομένως, στις ανομοιογενείς τάξεις καταλληλότερη θεωρείται η εφαρμογή της ενεργητικής μάθησης.

3.2.1 Πλεονεκτήματα ανομοιογένειας-η θέση του εκπαιδευτικού

Η ζωή μέσα σε ένα ανομοιογενές περιβάλλον μπορεί να αποδειχθεί πολύτιμη εμπειρία για ένα παιδί. Όταν μιλάμε για έναν μαθητή χαμηλών μαθησιακών ικανοτήτων, αυτό έχει την ευκαιρία να γνωρίσει άτομα με περισσότερες ίσως ικανότητες από αυτό, να επιθυμήσει την επιτυχία και ακόμη να αποκτήσει ένα πρότυπο για την πορεία της σχολικής του ζωής. Όταν ο δάσκαλος του γνωρίσει την μοναδικότητά του, το άτομο δεν θα πέσει θύμα απόρριψης από τους συμμαθητές του, από τον δάσκαλο, αλλά και από τον εαυτό του. Η αυτοεκτίμησή του θα αυξηθεί και θα ανακαλύψει πράγματα για τον ίδιο και τους γύρω του.

Η διαφορετικότητα ανάμεσα στους μαθητές θα δημιουργήσει πιο ενδιαφέρουσα και χρήσιμη κοινωνικοποίηση, την ώρα που οι σχέσεις τους θα εμπλουτίζονται με διάφορους ρόλους μέσα στην ομάδα. Μάλιστα, με τον τρόπο αυτόν, επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση όλων των παιδιών, καθώς ποικίλα ανόμοια και ξεχωριστά στοιχεία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και κερδίζουν ο ένας από τον άλλον.

Είναι ξεκάθαρο πως κανενός είδους «χαρισματικό» ή «αδύναμο» άτομο δεν χάνει μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση- κανείς δεν ενοχλεί κανέναν και ταυτόχρονα ο ένας κερδίζει κάτι από τον άλλον. Κόντρα στις απόψεις που ισχυρίζονται πως οι ανομοιογενείς τάξεις καθυστερούν τους καλούς μαθητές από την πρόοδο που θα σημείωναν σε ομοιογενές περιβάλλον, καθώς αναγκάζονται να ακολουθούν το ρυθμό των αδυνάτων, πραγματοποιήθηκαν ποικίλες έρευνες που αποδεικνύουν ακριβώς το αντίθετο. Σύμφωνα με αυτές, λοιπόν, καλοί μαθητές δε σημείωσαν πτώση στις επιδόσεις τους σε μικτές τάξεις. Το αξιοσημείωτο είναι ότι σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρήθηκε σημαντική πτώση

σε αυτές, όταν τα παιδιά εργάστηκαν σε ομοιογενή τάξη, λόγω του γρήγορου ρυθμού και των αξιώσεων του υψηλού επιπέδου. Όσο για τους μαθητές κατώτερων ικανοτήτων, έδειξαν θαυμαστή βελτίωση απόδοσης βρισκόμενοι σε μικτό περιβάλλον, σε σχέση με τη δραστηριότητα ανάμεσα σε άλλους «κακούς» μαθητές. (Slavin, 1990/ Linchevsky, 1995/ Hoffer, 1992/ Kerchoff, 1986/ Boaler, 1997/ Burnstein, 1993)

Από τη στιγμή που αποδεχόμαστε την ύπαρξη της ανομοιογένειας, οι διαδικασίες που θα ακολουθηθούν βρίσκονται στα χέρια του εκπαιδευτικού. Προκειμένου να επιτευχθεί, καταρχήν, το αίσθημα του συνόλου, πρέπει να αποφευχθεί η δημιουργία κλικών και να ανασταλεί η δράση τους. Ώστε να κατανοήσει που συνδέει τα άτομα κάθε υποομάδας, είναι απαραίτητο για τον δάσκαλο να γνωρίζει τις αξίες και τα πρότυπά τους, τους λόγους που το κάθε μέλος είναι ενταγμένο σε αυτή, τα στοιχεία που τη διαφοροποιούν από τις άλλες ομάδες. Κατανοώντας τη συναισθηματική διαπλοκή των μελών της θα μπορέσει να κάνει παρεμβατικές κινήσεις, ώστε να προλάβει την απομόνωσή της από την υπόλοιπη τάξη και να επιτύχει τη διάσπασή της. Έτσι θα επιτευχθεί η συνοχή των ατόμων μεταξύ τους, αλλά και οι διαπροσωπική σχέση με το δάσκαλο θα είναι πια φιλική και όχι εχθρική. Η συνοχή που επιθυμείται δεν μπορεί να προκύψει από την απλή συνύπαρξη των μαθητών, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εφαρμόσει ατομικά διαφορετικές τεχνικές, προκειμένου ο καθένας να δει τον εαυτό του ως ένα αναγκαίο συστατικό μιας ελκυστικής για αυτόν ομάδας, καθώς και να τραβήξει το καθολικό ενδιαφέρον με πρωτότυπες και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες ή απευθύνοντας επαίνους και ενθαρρύνοντας τα άτομα του συνόλου.

Οι παιδαγωγικές προσπάθειες του δασκάλου πρέπει να στοχεύουν και στην ένταξη των απομονωμένων μαθητών στην ομάδα της τάξης, .ώστε οι τελευταίοι να αντικαταστήσουν το αίσθημα της απόρριψης με αυτό της αποδοχής. Για αυτό η ανάθεση συνεργατικών δραστηριοτήτων, η αλλαγή θέσης στο χώρο της τάξης και άλλες επινοήσεις θα καταφέρουν να δημιουργήσουν ευνοϊκές συνθήκες για την αφομοίωση και τη βελτίωση της αυτοεικόνας τους.

4. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΟΜΟΙΟΓΕΝΕΙΑΣ

Βασικά στοιχεία στη διαχείριση της ανομοιογένειας αποτελούν η ευελιξία και η διαφοροποίηση. Οι αξίες του παραδοσιακού σχολείου οφείλουν να παραχωρήσουν τη θέση τους σε νέες αρχές, που θα κινούνται γύρω από την ατομική μοναδικότητα.

- Πρώτα- πρώτα, *η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας*

Το μάθημα δεν πρέπει να στοχεύει στη απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά να περιλαμβάνει και στόχους σχετικούς με την κοινωνικότητα, συναισθηματικούς και ψυχολογικούς παράγοντες, με σκοπό να καλλιεργήσει απόψεις και συνειδητοποιημένους ανθρώπους.

- *γνωριμία με το **εγώ***

Οι ενέργειες που αποσκοπούν στη γνώση του εξωτερικού κόσμου θα πρέπει να αποσκοπούν και στη γνωριμία του παιδιού με τον εαυτό του, έτσι ώστε να ανακαλύπτει τις ικανότητές του, τα ταλέντα του, να εκτιμήσει το άτομό του, να είναι σε θέση να ελέγχει τη σκέψη του, να αυτοκαθορίζεται και να αυτοαναπτύσσεται. Ακόμη, να μπορεί να αναπτύξει μόνο του μαθησιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες.

- *διαφοροποίηση στόχων*

Το αναλυτικό πρόγραμμα και η απαίτηση του ίδιου μαθησιακού αποτελέσματος από όλους τους μαθητές παραβιάζει την αρχή της διαφορετικότητας. Δεν έχουν όλα τα παιδιά τις ίδιες δυνατότητες, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στους προγραμματισμένους στόχους.

- *διαβάθμιση της ύλης*

Εξαιτίας της διαφορετικής μαθησιακής ετοιμότητας του καθένα, η νέα γνώση πρέπει να διαβαθμίζεται έτσι, ώστε να ανταποκρίνεται σε όλα τα επίπεδα των μαθητών. Ας μην ξεχνάμε ότι ο καθένας έχει τον δικό του ρυθμό με τον οποίο

μαθαίνει και καθίσταται έτοιμος για τη επόμενη πληροφορία- το ένα βήμα μετά το άλλο πατώντας κάθε φορά πάνω στην προϋπάρχουσα γνώση.

- *ποιότητα και κριτική σκέψη*

Ο νέος σκοπός της εκπαιδευτικής δραστηριότητας πρέπει να αποκολληθεί από τους παραδοσιακούς που επεδίωκαν αποκλειστικά τη συσσώρευση γνώσεων. Η αφομοίωση μεγάλης ποσότητας πληροφοριών, ωστόσο επιφανειακή, δεν είναι τόσο σημαντική όσο η σε βάθος και ουσιαστική κατανόηση λιγότερων δεδομένων, τα οποία όμως θα μπορούν να αξιοποιηθούν από τα παιδιά στο μέλλον, αφού θα έχουν κατακτηθεί.

Επιπλέον, ο άνθρωπος είναι ένα ον πλασμένο να σκέφτεται και να διεκδικεί. Ο ρόλος του παθητικού δέκτη υλικού δεν του ταιριάζει. Ο δάσκαλος πρέπει να εγκαταλείψει τον πρωταγωνιστικό ρόλο, να συζητήσει με τα παιδιά, να ζητήσει τη γνώμη τους και να τους τροφοδοτήσει υλικό για σκέψη και προβληματισμό. Πρέπει να αναλάβει να δημιουργήσει ένα κλίμα μέσα στην τάξη που να αφυπνίσει τη σκέψη και να παροτρύνει την ελεύθερη διαμόρφωση άποψης, παρεμβαίνοντας μόνο για να εφοδιάσει με πληροφορίες, επιτρέποντας την ελεύθερη έκφραση.

Περαιτέρω βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους πρέπει να κινείται η παιδαγωγική προκειμένου να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της μικτής τάξης είναι:

*σεβασμός της διαφορετικότητας

- ενεργοποίηση του ατόμου
- αυτοανάπτυξη
- καλλιέργεια κριτικής σκέψης
- αλληλεπίδραση με τους άλλους

και οι κύριες προτεινόμενες μέθοδοι που θα ικανοποιήσουν τη λειτουργία της είναι οι εξής:

*συνεργατική μάθηση

*εξατομικευμένη μάθηση

*μέθοδος ανακάλυψης

*μέθοδος ιδεοθύελλας

*μέθοδος ερευνητικών μελετών

*ανοικτή τάξη

Στη συνεργατική μάθηση, οι μαθητές χωρίζονται σε ολιγομελείς ομάδες (2-6) ατόμων μικτών ικανοτήτων και φύλου και συνεργάζονται για να λύσουν ένα

ζήτημα επιδιώκοντας έναν κοινό στόχο, αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους Οι ρόλοι μοιράζονται από το δάσκαλο.

Τα συστατικά μιας τέτοιας ομάδας είναι ο κοινός στόχος, η προσωπική αλληλεπίδραση, η αλληλεξάρτηση κοινωνικές δεξιότητες, προσωπική ευθύνη. Η σύνθεση της ομάδας δεν πρέπει να αλλάζει συχνά, ώστε να προλαβαίνουν να αναπτύσσονται οι κοινωνικές σχέσεις.

Η εξατομικευμένη μάθηση στηρίζει την ατομική ικανότητα και την αυτοαξιολόγηση. Ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει υλικό για κάθε μαθητή ξεχωριστά, λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο του καθενός και έπειτα ο καθένας εργάζεται με τον δικό του ρυθμό για την επίτευξη ανάλογων στόχων. Είναι πιθανό να δοθεί από το δάσκαλο στο τέλος ένα φύλλο αξιολόγησης για αυτοαξιολόγηση και ανατροφοδότηση των μαθητών.

Με τη μέθοδο της ανακάλυψης γίνεται προσπάθεια από το δάσκαλο να μην προσφέρει έτοιμη τη γνώση, αλλά να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να ανακαλύπτουν μόνα τους τη νέα γνώση. Ενθαρρύνεται η λειτουργία της κριτικής σκέψης και της διερεύνησης.

Η μέθοδος της ιδεοθύελλας ξεκινά με την πρόκληση του δασκάλου προς τους μαθητές να δώσουν απάντηση σε ένα ερώτημα. Οι τελευταίοι καταγράφουν τις αυθόρμητες σκέψεις τους, όπως τους έρχονται στο μυαλό, ο καθένας ξεχωριστά, οι οποίες συγκεντρώνονται και ταξινομούνται. Μετά από ομαδική συζήτηση των απαντήσεων που κατατέθηκαν, εξάγονται τα συμπεράσματα.
Η μέθοδος αυτή διεγείρει την περιέργεια και προάγει τη δημιουργικότητα και την ποικιλότητα απόψεων.

Τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται και τον τρόπο μάθησης. Η μέθοδος αυτή είναι ένα καλό δείγμα υποστήριξης της μαθητοκεντρικής αρχής και της αυτενέργειας του παιδιού. Η ερευνητική εργασία αναλαμβάνεται από τους μαθητές να γίνει είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι. Η ομάδα διανέμει τους απαραίτητους ρόλους και προχωρά στη συλλογική επιλογή θέματος, το σχεδιασμό της εργασίας, τη συλλογή των δεδομένων, την επεξεργασία τους και ολοκληρώνει με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Η ανοικτή τάξη δίνει ο πλεονέκτημα στο μαθητή να επιλέξει τα αντικείμενα με τα οποία ενδιαφέρεται να ασχοληθεί, καθώς και το χρόνο που προτίθεται να αφιερώσει σε αυτό, στην αρχή της εβδομάδας. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται η αυτενέργεια, η αυτοανάπτυξη και γενικά η ελευθερία κινήσεων

και ανάληψης πρωτοβουλιών. Η τάξη δεν είναι ανοιχτή μόνο στις επιλογές αντικειμένου μάθησης, αλλά ταυτόχρονα υπάρχουν σε κάθε γωνιά της μέσα οπτικοακουστικά και υλικά, στα οποία κατευθύνονται οι μαθητές ανάλογα με το αντικείμενό τους και αξιοποιούν όσα τους είναι χρήσιμα.

Ας τονιστεί ότι καμιά μέθοδος δεν εγγυάται πλήρη επιτυχία στην εκπαιδευτική προσπάθεια. Αυτό είναι αποτέλεσμα συνδυασμού πολλών παραγόντων. Οι παραπάνω πρακτικές μπορούν να συνδυαστούν και μάλιστα, μέσα στο διάστημα της ίδιας σχολικής περιόδου.

5. ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ ΑΝΟΜΟΙΟΓΕΝΗ ΣΧΟΛΕΙΑ

Κάθε δάσκαλος σε μία τάξη θέτει διαφορετικούς μαθησιακούς στόχους, σύμφωνα με τους οποίες γίνεται και η αξιολόγηση. Ο ρόλος της αξιολόγησης στο σχολείο είναι πολύ σημαντική, ωστόσο δεν έχει σκοπό την ετικετοποίηση των μαθητών ούτε το χωρισμό τους σε κατηγορίες υψηλές ή χαμηλές. Αντίθετα, ή αξιολόγηση πρέπει να έχει ως απώτερο στόχο την ανατροφοδότηση των μαθητών και τη βελτίωση των επιδόσεών τους με βάση τις προσωπικές τους ικανότητες. Το πιο ουσιώδες σε μια μέθοδο αξιολόγησης είναι ο δάσκαλος να λαμβάνει υπόψη του τα ζητήματα της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή. Οπότε, η βαθμολόγηση, που βασίζεται στα ίδια κριτήρια, θεωρείται από πολλούς παιδαγωγούς λανθασμένος τρόπος αξιολόγησης. Εξάλλου, η βαθμολόγηση είναι μόνο μία από τις μεθόδους που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη διάθεσή τους για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους.

Μία προτεινόμενη μέθοδος αξιολόγησης που θα συμβάδιζε περισσότερο σε μία ανομοιογενή τάξη είναι η **περιγραφική** αξιολόγηση. Μέσω αυτής της μεθόδου, η πορεία προόδου του μαθητή φαίνεται πιο καθαρά και πιο αναλυτικά, άρα πληροφορούνται καλύτερα οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί για το τι ακριβώς απέκτησαν από το σχολείο και που υστέρησαν.

Η βαθμολόγηση είναι μία μορφή συγκριτικής και ανταγωνιστικής αξιολόγησης. Για να υπάρξει βαθμολόγηση είναι απαραίτητο όλοι οι μαθητές να έχουν το ίδιο επίπεδο σε όλες τις παραμέτρους του σχολείου, αλλά αφού κάτι τέτοιο δεν ισχύει πρέπει να ληφθούν υπόψη και οι προσωπικές ικανότητες και αδυναμίες των μαθητών, διότι αλλιώς υπάρχουν σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχολογική κατάσταση των παιδιών που ίσως δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά στις δραστηριότητες όσο άλλα παιδιά. Συνήθως μια αποτυχία στο σχολείο φέρνει απογοήτευση και έλλειψη αυτοπεποίθησης. Ένας επιθυμητός τρόπος είναι η **προσωπική** αξιολόγηση, όπου ο μαθητής αξιολογείται με βάση τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά και η σύγκριση γίνεται μεταξύ τελευταίας με τις προηγούμενες αξιολογήσεις του μαθητή, άρα μειώνεται ο ανταγωνισμός μεταξύ

των μαθητών, αλλά αυξάνονται και τα εσωτερικά κίνητρα του μαθητή, αφού προσπαθεί να ξεπεράσει κάθε φορά τον εαυτό του. Αυτή η μέθοδος σε αντίθεση με την βαθμολόγηση έχει πολλά θετικά αποτελέσματα, όπως αύξηση της επίδοσης και της αυτοεκτίμησης.

Όπως προαναφέρθηκε, πρέπει να επιλέγονται μέθοδοι αξιολόγησης **σύμφωνα με τους μαθησιακούς στόχους** που θέτει ο δάσκαλος. Για παράδειγμα, αν ένας δάσκαλος θέσει ως στόχο, εκτός από τη μετάδοση στείρων γνώσεων, και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, κ.α., τότε δεν επαρκεί όταν είναι μια απλή καταγραφή γνώσεων και πληροφοριών.

Η «**διαβάθμιση,** επίσης, των **εξεταστικών δοκιμιών**» από το εύκολο στο δύσκολο, είναι ένας ακόμη προτεινόμενος τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, διότι η δομή των ερωτήσεων σέβεται τη διαφορετικότητα των παιδιών και δεν ζητιέται από τους μαθητές να ξέρουν ακριβώς τα ίδια πράγματα. Με αυτή την μέθοδο κάθε μαθητής, ακόμη και αν είναι κάπως αδύναμος σε κάποιο μάθημα έχει τη δυνατότητα να απαντήσει στις πρώτες ερωτήσεις με επιτυχία. Παράλληλα, είναι εξαίρετης σημασίας η συμμετοχή του ίδιου του μαθητή στην αξιολόγησή του (**αυτοαξιολόγηση**), κάτι που τον καθιστά πιο υπεύθυνο και αποκτά αυτογνωσία, αυτοέλεγχο και μεταγνωστικές ικανότητες. Βέβαια, το ίδιο σημαντική ίσως και σημαντικότερη μπορεί να θεωρηθεί και η **αλληλοαξιολόγηση,** όπου οι μαθητές αξιολογώντας τους συμμαθητές τους βελτιώνουν την ικανότητα αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Εκτός αυτού, πολλές φορές επιτυγχάνεται καλύτερη ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές παρά από τον δάσκαλο.

Ένα ακόμη είδος αξιολόγησης που είναι πολύ σημαντικό να εφαρμόζει ο δάσκαλος είναι η **διαγνωστική** αξιολόγηση, με την οποία γνωρίζει κάθε πτυχή της προσωπικότητας των μαθητών και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, επομένως είναι ικανός να ξέρει να ανταποκρίνεται σε κάθε δυσκολία που θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές με τον σωστό τρόπο. Με αυτόν τον τρόπο είναι επίσης εύκολος και ο προσδιορισμός των μαθησιακών στόχων. Δεν είναι αρκετό όμως να προσδιοριστούν οι μαθησιακοί στόχοι μόνο μια φορά, αλλά είναι αναγκαίος ο συνεχής επαναπροσδιορισμός τους, γιατί οι μαθητές εξελίσσονται και μαζί τους εξελίσσονται και οι ανάγκες τους. Επομένως, η **διαμορφωτική** ή **συντρέχουσα** αξιολόγηση θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη για έναν δάσκαλο που θέλει να βασίζεται στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή. Τέλος, οι μαθητές προτείνεται

να ασχοληθούν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, εκτός από τα καθορισμένα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος και με διάφορες μελέτες ή μικρές έρευνες στο σχολείο ή στο σπίτι. Πάνω σε αυτές τις δραστηριότητες οι μαθητές θα αξιολογηθούν συμπληρωματικά, αποκτώντας περισσότερες γνώσεις.(**αξιολόγηση με μικρή μελέτη ή έρευνα**).

6. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΙΣ ΑΝΟΜΟΙΟΓΕΝΕΙΣ ΤΑΞΕΙΣ

Ο παραδοσιακός δάσκαλος συνήθιζε να παρουσιάζεται στους μαθητές του ως αυθεντία. Οι μαθητές από την άλλη είχαν παθητικό ρόλο, αφού το μόνο που έκαναν ήταν να ακούν το δάσκαλο να διδάσκει και υπακούν στις εντολές του. Οι νέες τάσεις, όμως, στην εκπαίδευση βάζουν λίγο στο περιθώριο τον δάσκαλο και επικεντρώνονται στον μαθητή, ο οποίος αρχίζει να ενεργοποιείται μέσα στην τάξη. Ο δάσκαλος πλέον τείνει προς έναν περισσότερο συντονιστικό και οργανωτικό ρόλο παρά στην κυριαρχία μέσα στην τάξη. Αυτό δεν σημαίνει ότι ο ρόλος του υποβαθμίζεται, αντίθετα, τώρα έχει αναλάβει εκτός από τη μετάδοση ξερών γνώσεων και την υγιή κοινωνικοποίηση των παιδιών, τη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους και πολλές άλλες παραμέτρους της ζωής τους, που κάποτε ήταν υπεύθυνοι για αυτές οι γονείς.

Ο δάσκαλος λοιπόν πρέπει να γνωρίζει ποιά είναι τα καθήκοντά του. Πρώτον, πρέπει να γνωρίσει καλά όλους τους μαθητές ξεχωριστά, αφού, όπως έχουμε τονίσει επανειλημμένως κάθε μαθητής είναι μοναδικός και χρειάζεται ξεχωριστή μεταχείριση από το δάσκαλο. Ένα σημαντικό κομμάτι της αλληλεπίδρασης με τον δάσκαλο, που επηρεάζει πάρα πολύ την ψυχολογική κατάσταση των παιδιών είναι οι χρήση του μικρού ονόματός τους, γιατί έτσι μικραίνουν αυτόματα οι αποστάσεις μεταξύ δασκάλου- μαθητή και ο τελευταίος εκφράζει την άποψή του πιο άνετα και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Έτσι αναπτύσσεται υγιές ψυχολογικό κλίμα μέσα στην τάξη και προάγεται η μάθηση.

Βέβαια, πρέπει να τονιστεί ότι ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίσει το μαθητή όχι τόσο σε γνωσιολογικό επίπεδο, αλλά σε σχέση με δυνατότητές του, την αυτοπεποίθηση, την στάση του προς το σχολείο και γενικότερα σε σχέση με τα στοιχεία της προσωπικότητάς του. Μία σημαντική παράμετρος που πρέπει να ερευνάται από το δάσκαλο συνεχώς είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών και η συνοχή της τάξης. Αυτό μπορεί να το καταφέρει είτε με την παρατήρηση είτε με τα κοινωνιομετρικά τεστ, που είναι πιο έγκυρα στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού, γιατί οι σχέσεις σε αυτήν την ηλικία αρχίζουν να γίνονται πιο σταθερές. Εξίσου χρήσιμη θα ήταν και η χρήση της διαγνωστικής αξιολόγησης για να τεθούν οι σωστοί μαθησιακοί στόχοι.

Αφού, λοιπόν έχει προγραμματίσει τους στόχους του μαθήματος και τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει για τη διδασκαλία, ο δάσκαλος πρέπει να οργανώσει τον χώρο της τάξης. Με λίγα λόγια, την ευθύνη για την τοποθέτηση των θρανίων την έχει ο δάσκαλος και αντανακλά τις προθέσεις του για τις μεθόδους διδασκαλίας. Σε μια τάξη που υποστηρίζει την ανομοιογένεια τα θρανία πρέπει να έχουν τέτοια διάταξη που να αφήνουν περιθώρια για επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές προβλέπεται να είναι οργανωμένοι σε ομάδες με συγκεκριμένους ρόλους ο καθένας. Η οργάνωση και η ανάθεση ρόλων είναι μια ακόμα ευθύνη του δασκάλου.

Ακολουθεί η εισαγωγή στο νέο μάθημα, την οποία ο δάσκαλος κάνει με τέτοιο τρόπο ώστε να τραβήξει την προσοχή όλων των μαθητών. Κατά τη διάρκεια του υπόλοιπου μαθήματος ο δάσκαλος ‘‘απαγορεύεται’’ να κάθεται στην έδρα του, αλλά πρέπει να περιφέρεται ανάμεσα στους μαθητές που ασχολούνται με ατομικές ή ομαδικές εργασίες για να προσφέρει ίσως τη βοήθειά του προσωπικά σε έναν μαθητή ή να εξηγήσει κάτι σε μια ομάδα ή έστω να συζητήσει για κάτι ενδιαφέρον με τους μαθητές. Ένα σημαντικό σημείο της διδασκαλίας είναι να τονίζονται τα θετικά στοιχεία των μαθητών και όχι τα λάθη τους. Κι αυτό γιατί η εμψύχωση αποτελεί παράγοντα για τη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων από τα παιδιά, οπότε υποβοηθείται η μάθηση. Με την εμψύχωση από τον δάσκαλο, όλοι οι μαθητές μπορούν αξιοποιήσουν τις προσωπικές τους ικανότητες στο μέγιστο βαθμό.

7.Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΗΝ ΑΝΟΜΟΙΟΓΕΝΗ ΤΑΞΗ

Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις ο ρόλος του μαθητή μέσα στην τάξη εγκαταλείπει την παθητικότητα του παραδοσιακού σχολείου και ενεργοποιείται και γίνεται το επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Τώρα αντί να προσπαθεί ο μαθητής να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του μαθήματος, το μάθημα προσαρμόζεται στον κάθε μαθητή, σύμφωνα με τις ανάγκες του. Όταν λέμε ότι ο μαθητής ενεργοποιείται δεν περιορίζουμε την έννοια στην αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου-μαθητή, αλλά την διευρύνουμε και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμαθητών. Έτσι, βρίσκονται συνέχεια ευκαιρίες μέσω των ομαδικών εργασιών για συνεργασία.

Ο μαθητής σε μια ανομοιογενή τάξη έχει την ευκαιρία να δεχτεί γνώσεις σε ένα σημείο που υστερεί σε σχέση με τους συμμαθητές του ή να προσφέρει γνώση σε κάποιο σημείο που είναι πιο ισχυρός από τους υπολοίπους. Και οι δύο περιπτώσεις είναι προς όφελος του μαθητή και κυρίως η δεύτερη, όπου αναλαμβάνει το ρόλο του πομπού, γιατί προσπαθώντας να εξηγήσει κάτι στους συμμαθητές κατανοεί καλύτερα την γνώση που έχει ήδη αποκτήσει, ενισχύοντας τη μεταγνωστική του ικανότητα. Η τεράστια αξία της συνεργασίας δεν έγκειται μόνο στο γεγονός ότι βελτιώνεται η διαδικασία της μάθησης, αλλά και στην κοινωνική της σημασία, αφού κάθε μαθητής ξεπερνά το «εγώ» και μαθαίνει να λειτουργεί μέσα σε μια ομάδα κατανοώντας πλήρως την έννοια «εμείς». Αυτός είναι ο καταλληλότερος τρόπος για την ομαλή ένταξη του μαθητή στην κοινωνία των ενηλίκων.

Με την παραπάνω διαδικασία η γνώση αποκτάται ενεργητικά. Ο μαθητής, δηλαδή, δεν είναι ένας παθητικός δέκτης, αλλά αναλαμβάνει το ρόλο του «ερευνητή», δεν δέχεται αβίαστα κάθε γνώση που θα του προσφερθεί, αλλά πρώτα θα την ελέγξει και θα την κρίνει. Έτσι, ο μαθητής μαθαίνει να αυτενεργεί και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, κάτι που μέχρι τα τελευταία χρόνια ήταν απίθανο να συμβεί στο πλαίσιο του μαθήματος. Εκτός των άλλων η γνώση μέσω ενεργητικής μάθησης είναι πιο ανθεκτική στο χρόνο, καθώς αφομοιώνεται ευκολότερα από ό,τι θα συνέβαινε αν θα προσφερόταν από το δάσκαλο με παθητικό τρόπο.

Τέλος, ο μαθητής μέσω της ενεργητικής μάθησης γνωρίζει καλύτερα τον εαυτό του, αποκτά δηλαδή αυτογνωσία, κάτι που τον βοηθά να ανακαλύψει τις δυνατότητες και τις ικανότητες για να τις αξιοποιήσει, καθώς επίσης και τις αδυναμίες του για να προσπαθήσει να τις βελτιώσει. Αυτός ο ρόλος του μαθητή συμβαδίζει απόλυτα με την ανομοιογένεια των τάξεων.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Κλείνοντας, λοιπόν, το συμπέρασμα που εξάγεται είναι πως η ανομοιογένεια των σχολικών τάξεων είναι γεγονός και αναμφισβήτητο και αναπόφευκτο . Αίτημα της κοινωνίας σήμερα είναι σαφώς η διατήρηση της διαφορετικότητας μέσα από πρακτικές που ενθαρρύνουν τη θετική αντιμετώπιση. Δεν υπάρχουν λόγοι, άλλωστε, να προσπαθήσουμε να καταστήσουμε το μαθητικό δυναμικό ομοιογενές προκειμένου να διευκολυνθεί η αγωγή του. Η ποικιλότητα δίνει στους ανθρώπους τα χαρακτηριστικά εκείνα που καθιστούν τον καθένα μας μοναδικό, καθώς και το δικαίωμα της διατήρησης της μοναδικότητας, του σεβασμού και της καλλιέργειας των ιδιαίτερων αυτών χαρακτηριστικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη.* Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg

Δήμου Η. Γεώργιος (1998). *Απόκλιση-στιγματισμός¨:αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο.* Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg

Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Μπασλή, Ι. (1988). *Κοινωνική και γλωσσική διαφοροποίηση.* Αθήνα:εκδόσεις Νέας Παιδείας

Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παπανικολάου, Λ. (1986). *Το νόημα της μετρήσεως στην παιδαγωγική επιστήμη και η πνευματική ομοιογένεια των τάξεων στα σχολεία μας.* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο)*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήσης

Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., Modgil, C. (1997).*ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Προβληματισμοί-Προοπτικές*, επιμέλεια: Ζώνιου - Σιδέρη, Α., Χαράμης, Π., Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

ΠΗΓΗ ΑΠΟ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ

Χαραλάμπους, Ν. (1999). *Αποτελεσματική μάθηση στις τάξεις μικτής ικανότητας*