

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ
ΜΑΘΗΤΩΝ Δ΄ ΤΑΞΗΣ»**

ΖΑΡΜΠΟΥΤΗ ΑΘΗΝΑ –ΞΕΝΙΑ

(Α.Μ.:0116153)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:

**κ. ΚΑΛΔΗ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ
κ. ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ**

ΒΟΛΟΣ ΙΟΥΛΙΟΣ 2020

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα Πτυχιακή Εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με στήριξαν στη διάρκεια των σπουδών μου και συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή τους.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές της παρούσας Πτυχιακής Εργασίας, την κυρία Καλδή Σταρούλα και τον κύριο Κόκκινο Θεόδωρο, για τη βοήθεια και την πολύτιμη καθοδήγησή τους που μου παρείχαν σε όλα τα στάδια εκπόνησης της εργασίας, για τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις τους αλλά και για την υποστήριξή τους σε ανθρώπινο επίπεδο. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω το γραφείο της πρακτικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης που με βοήθησαν για την εύρεση των εκπαιδευτικών και του σχολείου που θα πραγματοποιούσα την έρευνά μου.

Επίσης, ένα ακόμα μεγάλο ευχαριστώ το 4^ο Δημοτικό Σχολείο, το εκπαιδευτικό και το μαθητικό δυναμικό του Δημοτικού Σχολείου και συγκεκριμένα τη διευθύντρια – δασκάλα την κυρία Ελένη Κυριέρη και τη δασκάλα Σταυρούλα Μπουλτα για την άριστη συνεργασία στα πλαίσια εκπόνησης της συγκεκριμένης εργασίας παρότι δεν κατέστη δυνατή η εφαρμογή της έρευνας στο σχολείο λόγω ξεσπάσματος της πανδημίας στη χώρα μας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την οικογένεια μου και τους φίλους μου για τη στήριξή τους τόσο κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών μου σπουδών όσο και την περίοδο της πραγματοποίησης της παρούσας Πτυχιακής Εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία μελετάται η διερεύνηση της πιθανής επίδρασης διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης στο προσυγγραφικό στάδιο (παραγωγή και οργάνωση ιδεών) κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (σε περιγραφικά κείμενα), αξιολογώντας με τους δείκτες συνοχής κειμένου καθώς και με άλλους δείκτες ποιότητας/αποτελεσματικότητας γραπτού λόγου. Εφόσον μελετήθηκε σε θεωρητικό επίπεδο ο τομέας της παραγωγής γραπτού λόγου στο Δημοτικό σχολείο και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, και πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών, οργανώθηκε και περιγράφηκε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Στην ομάδα παρέμβασης εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενώ στη ομάδα ελέγχου η παραδοσιακή διδασκαλία. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα προτείνεται να πραγματοποιηθεί στη Δ΄ Δημοτικού και τα γραπτά των μαθητών προτείνεται να αποτελέσουν τις πρωτογενείς πηγές συλλογής δεδομένων.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

- Διαφοροποιημένη διδασκαλία
- Παραγωγή γραπτού λόγου
- Προσυγγραφικό στάδιο
- Συγγραφικό στάδιο
- Δείκτες συνοχής
- Δείκτες αποτελεσματικότητας/ποιότητας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	3
Λέξεις-κλειδιά.....	4
Περιεχόμενα.....	5
Εισαγωγή.....	7

ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Γλώσσα και Διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος.....	10
Βασικοί άξονες του γλωσσικού μαθήματος	12
Η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου.....	12
Η παραγωγή γραπτού λόγου στο Δημοτικό Σχολείο.....	13
Το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο.....	15
Τα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου.....	16
Κριτήρια κειμενικότητας.....	21
Επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα και δείκτες ποιότητας / αποτελεσματικότητας του γραπτού λόγου.....	24
Στρατηγικές ενίσχυσης της παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών	30
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	31
Απόπειρα ορισμού.....	31
Τι είναι και τι δεν είναι διαφοροποιημένη διδασκαλία	32
Ψυχοπαιδαγωγικό υπόβαθρο.....	33
Θεωρία Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner.....	34
Θεωρία του εποικοδομισμού.....	35
Βασικοί άξονες σχεδιασμού και υλοποίησης.....	36
Βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	41
Στρατηγικές και τεχνικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	42
Πλεονεκτήματα της ετερογενούς τάξης	52

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	53
Στάδια σχεδιασμού και υλοποίησης.....	55
Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	56
Πρόταση υλοποίησης εκπαιδευτικού προγράμματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα.....	60
Σκοπός και στόχος	60
Προτεινόμενη μέθοδος υλοποίησης	60
Προτεινόμενη πορεία διεξαγωγής του εκπαιδευτικού προγράμματος	64
Συμπεράσματα	76
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	77

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«As with clothing, so with lessons...one size does not fit all» Όπως οι μαθητές διαφέρουν στα ρούχα έτσι και στα μαθήματα, ένα μέγεθος δεν ταιριάζει σε όλους. Κανένας μαθητής δεν είναι το ίδιο. Ο ένας μαθητής με τον άλλον διαφέρει στο ύψος, στο μέγεθος, στα μάτια, στα μαλλιά, με διαφορετικό παρελθόν και εμπειρίες, φυσικές ικανότητες και κοινωνική ανάπτυξη. Οι μαθητές είναι διαφορετικοί και αυτοί μαθαίνουν διαφορετικά και έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα, προτιμήσεις και ανάγκες. Γι' αυτό χρειάζονται και διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας (Gregory & Charman, 2007).

Το αντικείμενο της εργασίας είναι η συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην παραγωγή γραπτού λόγου. Το επιστημονικό πεδίο που κινείται η έρευνα είναι η εκπαίδευση, τα παιδαγωγικά και η γλωσσολογία. Σκοπός της παρούσας μελέτης, λοιπόν, είναι να εξετάσει τη συμβολή που θα έχει η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην παραγωγή του γραπτού λόγου στη Δ' Δημοτικού.

Εργαλείο του εκπαιδευτικού προγράμματος υπήρξαν τα μαθητικά κείμενα. Αφορμή για τη μελέτη στάθηκαν κάποια προσωπικά ερωτήματα που είχαν δημιουργηθεί στην ερευνήτρια σαν μαθήτρια, φοιτήτρια αλλά και μελλοντική εκπαιδευτικό σχετικά με το πως θα βελτιώσουν και θα μπορέσουν να γράψουν οι μαθητές ένα γραπτό κείμενο όσο καλύτερα μπορούν. Ακόμα, αφορμή στάθηκε το ότι το συγκεκριμένο θέμα της εργασίας είναι ελάχιστα ερευνημένο.

Γίνεται περιγραφή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στη Δ' Δημοτικού σε ένα Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Συγκεκριμένα, στην ομάδα παρέμβασης δίνεται διαφορετική στήριξη κατά το προσυγγραφικό στάδιο μέσα από διαφορετικού τύπου σχεδιαγράμματα ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στιλ των μαθητών. Στην ομάδα ελέγχου δε δίνεται διαφορετική στήριξη κατά το προσυγγραφικό στάδιο. Όλη η υπόλοιπη διαδικασία παραμένει η ίδια όπως υλοποιείται σύμφωνα με τις οδηγίες του Α.Π.

Η γραφή είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία υψηλού επικοινωνιακού επιπέδου που απαιτεί διαφορετικές ικανότητες επεξεργασίας και κατακτάται με δυσκολία. Η παραγωγή γραπτού λόγου απαιτεί σύνθετες γνωστικές λειτουργίες (Παντελιάδου, 2011). Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια σύνθετη και αλληλεπιδραστική

διαδικασία που δυσκολεύει ιδιαίτερα τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Καραδήμος, 2015).

Διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια συστηματική προσέγγιση στον σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας (Παντελιάδου, 2008) βασισμένη στη μοναδικότητα και την ετερογένεια μεταξύ των μαθητών (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Το περιεχόμενο της εργασίας είναι διαρθρωμένο σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αναπτύσσεται το θεωρητικό κομμάτι της εργασίας που διαρθρώνεται σε δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται το κομμάτι της παραγωγής γραπτού λόγου και στο δεύτερο αναπτύσσεται το θέμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου και πώς αντιμετωπίζεται σήμερα, στο κειμενοκεντρικό – διαδικαστικό μοντέλο, στα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου και στις στρατηγικές γραπτού λόγου. Στο δεύτερο κεφάλαιο ορίζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία όπου αναφέρονται και οι βασικοί άξονες και το ψυχοπαιδαγωγικό της υπόβαθρο. Ακόμα, στο κεφάλαιο αυτό σημειώνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ποια είναι η στάση του απέναντι σε αυτήν. Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται και ο σκοπός, οι αρχές, οι στρατηγικές, οι τεχνικές, τα στάδια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τα πλεονεκτήματα που μπορεί να έχει η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μια τάξη μεικτών ικανοτήτων και πιο συγκεκριμένα ποιοι επωφελούνται από αυτήν. Στα κεφάλαια του δεύτερου μέρους παρουσιάζεται αναλυτικά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Γλώσσα και Διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος

Η γλώσσα είναι ένας κώδικας επικοινωνίας με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως η δημιουργικότητα, η συστηματικότητα, η μεταβλητότητα. Το κάθε άτομο φτιάχνει τις γλωσσικές παραγωγές του χαρακτηρίζοντας τη γλώσσα από δημιουργικότητα (Κατσιμαλή, 2007). Η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών απαιτεί συστηματική εξάσκηση στα πλαίσια της διδασκαλίας (Μήτσης, 2019). Κάθε στοιχείο της γλώσσας έχει συγκεκριμένη λειτουργία. Τα γλωσσικά στοιχεία διακρίνονται σε ομάδες και τοποθετούνται ανάλογα με την κατανομή και τη λειτουργία. Η θέση και οι σχέσεις των στοιχείων καθορίζει τη λειτουργία που θα έχουν μέσα στη γλώσσα. Μερικές ιδιότητες του γλωσσικού συστήματος είναι η συστηματικότητα, η συγκρότηση σε κατηγορίες, η αλληλεξάρτηση και η ιεράρχηση σε επίπεδα των συστατικών. Η κάθε γλώσσα έχει περιορισμούς και κανονικότητες. Τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας είναι η φωνολογία, η μορφολογία, η σύνταξη και το λεξιλόγιο. Καθοριστικοί παράγοντες για την επικοινωνία είναι η παραγωγή και η κατανόηση του γλωσσικού κώδικα (Κατσιμαλή, 2007). Η γλώσσα αποτελεί σύνθετο, εξελισσόμενο σύστημα χρησιμοποιώντας τις απαραίτητες μεθόδους για να αναλυθεί και να γίνει κατανοητή. Η γλώσσα είναι ένα ανθρώπινο χαρακτηριστικό καθώς χωρίς τη γλώσσα δε θα υπήρχε ούτε πνευματικό οικοδόμημα ούτε ακόμα και πολιτισμός. Η γλωσσική κατάκτηση δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία απομνημόνευσης διαφορετικών,

ξεχωριστών λέξεων αλλά μια σύνθετη και πολύπλοκη συγκρότηση ενός παραγωγικού μηχανισμού προτάσεων. Η γλωσσική κατάκτηση δε διδάσκεται αλλά προκύπτει από τα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον και τις εμπειρίες του (Μήτσης, 2019).

Πριν αναφερθεί το τι είναι το γλωσσικό μάθημα χρειάζεται να διευκρινιστεί τι είναι μάθηση και τι είναι διδασκαλία. Μάθηση είναι η απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων που μπορούν από μόνες τους να αλλάξουν τη συμπεριφορά, ενώ διδασκαλία είναι η συστηματική παρέμβαση ώστε να διευκολύνει τη μάθηση με τις κατάλληλες προϋποθέσεις. Επομένως, γλωσσικό μάθημα είναι μια ιδιαίτερη διαδικασία κατά την οποία πρώτα οι μαθητές κατακτούν τη γλώσσα λόγω της επίδρασης κάποιων παραγόντων και στη συνέχεια έρχεται η γλωσσική διδασκαλία να τη συμπληρώσει και να τη βελτιώσει. Στόχος του γλωσσικού μαθήματος είναι πρώτα η βελτίωση και η διεύρυνση του κώδικα επικοινωνίας και ύστερα η μάθηση και η εξοικείωση με αυτό. Το γλωσσικό μάθημα δεν υπάρχει για να παρέχει γνώσεις στους μαθητές αλλά για να δημιουργήσει τη δεξιότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Με άλλα λόγια, οι μαθητές να γίνουν επαρκείς χρήστες της γλώσσας, να εκφράζουν και να προσαρμόζουν το μήνυμά τους ανάλογα με τις περιστάσεις. Η διδασκαλία της γλώσσας αντιμετωπίζεται από το σχολικό πρόγραμμα ως μια συστηματική εκπαιδευτική διαδικασία. Το γλωσσικό μάθημα εξελίσσεται σταδιακά μέσα στο πέρασμα των χρόνων (Μήτσης, 2019).

Μερικά χαρακτηριστικά του γλωσσικού μαθήματος είναι :

- Πρώτα πραγματοποιείται η μάθηση από το περιβάλλον εκτός σχολείου όπως οικογένεια, φίλοι και μετά γίνεται η διδασκαλία στο χώρο του σχολείου ενώ στα υπόλοιπα μαθήματα γίνεται το αντίθετο.
- Η ευρύτητα της γλωσσικής διδασκαλίας καθώς η γλώσσα είναι μη ομοιογενής, ποικιλόμορφη, πολυδιάστατη και πολύτροπη. Ακόμα, πλαισιώνει όλους τους τομείς των δραστηριοτήτων του ανθρώπου.
- Η αντιμετώπιση της γλώσσας ως μέσου και ως στόχου της διδακτικής διαδικασίας του γλωσσικού μαθήματος, ενώ τα υπόλοιπα μαθήματα την αντιμετωπίζουν ως μέσο μεταφοράς γνώσεων.
- Το γλωσσικό μάθημα δε στηρίζεται ούτε μόνο στα ερεθίσματα, ούτε μόνο στην ύλη αλλά και στα άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος και στα

περιεχόμενά τους. Το γλωσσικό μάθημα αποβλέπει στη καλύτερη οργάνωση των ερεθισμάτων και στην επέκταση του γλωσσικού κώδικα των μαθητών. Έτσι, οι μαθητές συγκροτούνται γλωσσικά και διανοητικά και χρησιμοποιούν τη γλώσσα αποτελεσματικά.

- Η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας είναι επιδίωξη του γλωσσικού μαθήματος που απορρέει από τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας. Κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος πραγματοποιούνται επικοινωνιακές δραστηριότητες με ομαλή χρήση της γλώσσας ανάλογα με τις περιστάσεις. Υπάρχει η ανάγκη δημιουργίας καταστασιακών περιστάσεων για τη γλωσσική παραγωγή των μαθητών στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. (Μήτσης, 2019).

Βασικοί άξονες του γλωσσικού μαθήματος

Όπως κάθε μάθημα έτσι και το γλωσσικό μάθημα αποτελείται από μερικούς βασικούς άξονες, όπως το λεξιλόγιο και η γραμματική. Ακόμα, είναι η κατανόηση και η παραγωγή του προφορικού λόγου καθώς και η κατανόηση και η παραγωγή του γραπτού λόγου.

Η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου

Η γραφή είναι το αποτέλεσμα μιας συστηματικής και μεθοδικής μάθησης από το σχολείο και άλλους φορείς, αλλά δεν είναι μια δεξιότητα που αποκτιέται με φυσικό τρόπο όπως η ομιλία (Μήτσης, 2007). Η γραφή είναι αποτέλεσμα προσπαθειών του ανθρώπου να ξεπεράσει τους περιορισμούς του τόπου και του χρόνου που έχει ο προφορικός λόγος, γιατί θέλει να δώσει διάρκεια και σταθερότητα στο γλωσσικό μήνυμα που εκφράζεται μέσα από τον λόγο. Η γραφή λοιπόν είναι ένα συμβατικό σύστημα καταγραφής της ομιλίας με τη χρήση των γραπτών συμβόλων (Μήτσης, 2019). Ο μαθητής θα πρέπει να αποκωδικοποιήσει τη γραφή, δηλαδή να συνειδητοποιήσει τη σχέση προφοράς και γραφής. Ακόμα, να κατανοήσει τους συνδυασμούς των λέξεων για να σχηματίσει προτάσεις και να ερμηνεύσει το νόημα του κειμένου που έχει δημιουργηθεί (Κατσιμαλή, 2007). Τα γραπτά κείμενα ακολουθούν συμβάσεις διαφοροποιώντας τα από τον προφορικό λόγο. Οι συμβάσεις που επιβάλλονται από το είδος του λόγου στο οποίο ανήκει και αφορούν τόσο την

εξωτερική του εμφάνιση όσο και τη δομή και το περιεχόμενό του. Οι διαφορές εστιάζονται στη γραμματική. Ο γραπτός λόγος χρησιμοποιείται σε πάρα πολλές περιστάσεις. Υπάρχουν τρία γένη γραπτού λόγου: η περιγραφή, η αφήγηση και η επιχειρηματολογία. Τα προβλήματα της παραγωγής γραπτού λόγου αφορούν την ορθογραφία, την αναγνώριση του κειμενικού είδους που ζητείται να γράψουν και να ανταποκριθούν στις εκάστοτε συμβάσεις. Ένα βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι ο τρόπος δόμησης των κειμένων τους που πάσχει από έλλειψη συνοχής, τόσο σε επίπεδο μορφής, όσο και σε επίπεδο περιεχομένου. Σκοπός της διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου είναι η επιβοήθηση των μαθητών στη συνειδητοποίηση και στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στη παραγωγή γραπτού λόγου (Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, 2019).

Η παραγωγή γραπτού λόγου στο Δημοτικό Σχολείο.

Τα πρώτα θεμέλια για τη παραγωγή γραπτού λόγου αρχίζουν να μπαίνουν από τη νηπιακή ηλικία στην οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές για πρώτη φορά με το γραπτό λόγο καθώς ασχολούνται με το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας. Στη συνέχεια, οι μαθητές περνάνε από την εικόνα των γραμμμάτων και των λέξεων στη αλφαβητική αρχή και ασχολούνται εντατικά με τη γραμματική, το συντακτικό και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Τέλος, οι μαθητές καλούνται να παραγάγουν τα δικά τους γραπτά κείμενα (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, & Μπότσας, 2004). Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών «η διδασκαλία της κατανόησης και της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου είναι συστηματική και διατρέχει όλες τις ενότητες, με μικρότερη ή μεγαλύτερη έμφαση κατά περίπτωση. Ιδιαίτερα η σύνθεση γραπτού κειμένου αντιμετωπίζεται ως διαδικασία που διέρχεται από τρία στάδια: α) την προετοιμασία, δηλαδή τον γενικό σχεδιασμό και τις ειδικότερες επιλογές λ.χ. ως προς τα θέματα, την έκταση, το λεξιλόγιο («προσυγγραφικό» στάδιο), β) τη γραφή της πρώτης εκδοχής του κειμένου («συγγραφικό») και γ) τον έλεγχο της πρώτης εκδοχής και τις πιθανές διορθώσεις, συμπληρώσεις, βελτιώσεις («μετασυγγραφικό» στάδιο), καθώς επίσης και το ενδιαφέρον του συντάκτη-μαθητή για το θέμα αλλά και τα κίνητρα να γράψει κείμενο πάνω σ' αυτό. Όταν ζητείται παραγωγή λόγου, σε κάθε περίπτωση, δίδονται από τον δάσκαλο και ορισμένοι εξωκειμενικοί περιορισμοί (λ.χ. στόχος, αποδέκτης,

διάυλος μετάδοσης, χώρος και χρόνος του κειμένου), δηλαδή εκείνοι που θα καθορίσουν το περιεχόμενο και τη μορφή του ζητουμένου κειμένου» (ΑΠΣ 2003:42).

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια σύνθετη, πολύπλοκη γλωσσική ενέργεια για την οικοδόμηση και μετάδοση μιας σημασίας σε μια επικοινωνιακή περίσταση. Οι παράγοντες που εμπλέκονται στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι ο μαθητής-συντάκτης, το κείμενο και η περίσταση που οδηγεί στην παραγωγή. Ο μαθητής επηρεάζει τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου με τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τις ικανότητες, τα κίνητρα, τις νοητικές δυνατότητες, τον κοινωνικό ρόλο και την ιδιοσυγκρασία του. Το ίδιο το κείμενο ασκεί επιρροή στην παραγωγή γραπτού λόγου με την οργάνωση, τη δόμηση, τη μορφοποίηση, τις γλωσσικές επιλογές του κάθε υποκειμένου. Οι εξωκειμενικοί και εξωγλωσσικοί παράγοντες όπως οι ιδιότητες του φυσικού περιβάλλοντος, του κοινωνικού χώρου επηρεάζουν την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου. Μερικές ακόμα περιστάσεις παραγωγής είναι ο στόχος του μαθητή, η κοινωνική θέση, η ιδιοσυγκρασία, οι γνώμες του αναγνώστη, το ίδιο το κείμενο, ο χώρος, ο χρόνος, τα φυσικά μεγέθη και οι θεσμικές αξίες (Καραδήμος, 2015). Η παραγωγή γραπτού λόγου συμβάλλει στην ανάπτυξη της γλώσσας αλλά και στην ανάπτυξη τόσο της κριτικής σκέψης όσο και της σχολικής γνώσης (Ματσαγγούρας, 2004). Η παραγωγή του γραπτού λόγου μπορεί να έχει βιωματικά-προσωπικά κίνητρα όταν τα γραπτά είναι επιστολές, ημερολόγια, κατάθεση εμπειριών αλλά μπορεί να υπάρχουν και κοινωνικά-θεσμικά κίνητρα στα γραπτά που η δομή και το περιεχόμενο είναι οργανωμένο, προκαθορισμένο και συγκεκριμένο. Οι μαθητές μπορεί να αρχίσουν να παράγουν απλά καθοδηγούμενα κείμενα και να καταλήξουν να παράγουν αυθεντικά κείμενα. Οι μαθητές θα παράγουν κείμενα ενώ έχουν σχεδιάσει, καταγράψει, μορφοποιήσει και τέλος παρουσιάσει το κείμενο στην τελική του μορφή (Κατσιμαλή, 2007).

Τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου (Μήτσης, 2007):

- Η διάρκεια
Ο γραπτός λόγος έχει διάρκεια στο χρόνο και τη δυνατότητα να επανέρχεται ο αναγνώστης-συγγραφέας όποτε το θεωρεί απαραίτητο.
- Η άνεση της αντίδρασης
Ο αναγνώστης-συγγραφέας αποκωδικοποιεί με τον προσωπικό του τρόπο και ρυθμό το εκάστοτε γραπτό κείμενο.

- Η απόσταση
Ο πομπός και ο δέκτης δε χρειάζεται να βρίσκονται στον ίδιο χώρο και χρόνο για να αποκωδικοποιήσουν το γραπτό κείμενο.
- Η συστηματικότητα
Ο γραπτός λόγος χρειάζεται να είναι πιο σαφής, πιο λεπτομερής, πιο πλήρης, πιο απαιτητικός, πιο αναλυτικός και συστηματικός από ότι ο προφορικός λόγος. Αυτό συμβαίνει επειδή δε μπορεί να χρησιμοποιηθούν η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία όπως η γλώσσα του σώματος, ο επιτονισμός, στοιχεία του περιβάλλοντος.
- Η τυπικότητα
Κάθε γραπτό κείμενο ανήκει σε ένα είδος ή τύπο κειμένου. Το κάθε είδος έχει κάποια ιδιαίτερα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως στη μορφή, στο περιεχόμενο.

Ο δάσκαλος κατά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου συνταιριάζει τη γλωσσική ικανότητα με τη γλωσσική πραγμάτωση. Γλωσσική ικανότητα είναι όταν το παιδί κατακτάει το σύστημα φωνολογικών, συντακτικών και λεξικών κανόνων υπαινίσσοντας την ικανότητα να κατανοήσει, να παράγει και να αναγνωρίζει τις προτάσεις στη μητρική γλώσσα. Με άλλα λόγια, έχει να κάνει με τη διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος (Κατσιμαλή, 2007). Αυτή είναι έμφυτη στο άτομο (Μήτσης, 2019). Γλωσσική πραγμάτωση είναι όταν παράγονται τα εκφωνήματα εξαιτίας επικοινωνιακών περιστάσεων, κοινωνικών συμβάσεων, αναμνήσεων και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του καθενός. Η γλωσσική πραγμάτωση αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες και πιο συγκεκριμένα την ακρόαση-κατανόηση, την ανάγνωση-κατανόηση, την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Η διδασκαλία του γραπτού λόγου άλλοτε αντιμετωπίζεται ως προϊόν και άλλοτε ως διαδικασία. Σημαντικό είναι να δίνεται σημασία στη διαδικασία. Για να παραχθεί ένα αποτελεσματικό κείμενο πρέπει να ακολουθηθεί συγκεκριμένη διαδικασία με συγκεκριμένα στάδια (Κατσιμαλή, 2007).

Το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο.

Το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο στηρίζεται στην κειμενοδιδασκτική θεωρία. Αξιοποιεί στοιχεία από τις κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του γραπτού λόγου για το περιεχόμενο, από την ψυχολογία του γραπτού λόγου για τη διαδικασία και για το περιεχόμενο από την κειμενογλωσσική και την κοινωνική-επιστημική θεωρία. Το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο διδασκαλίας στοχεύει στο να διδάξει στους μαθητές τρόπους συγκρότησης και βελτίωσης της σκέψης, των γνώσεων, των ιδεών και του λόγου με σκοπό να μπορούν ικανοποιητικά να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους και να αποκτήσουν κριτική σκέψη. Το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο αξιοποιεί τέσσερις επιστημονικούς χώρους, την Ψυχολογία του γραπτού λόγου, τη Δομιστική κειμενογλωσσολογία, την Κοινωνικό-επιστημική Θεωρία, την Κοινωνικο-πολιτισμική Ψυχολογία και τις αρχές της Κοινωνικο-πολιτιστικής Ψυχολογίας (Ματσαγγούρας, 2004).

Παραδοχές του κειμενοκεντρικού – διαδικαστικού μοντέλου είναι :

- Ο γραπτός λόγος πραγματοποιεί επικοινωνιακή λειτουργία.
- Το κείμενο αποτελεί θεμέλια μονάδα ανάλυσης και σύνθεσης του λόγου.
- Η ικανότητα συγγραφής είναι άμεσα διδάξιμη.
- Η διδασκαλία του γραπτού λόγου χρειάζεται να πραγματοποιείται στα πλαίσια όλων των γνωστικών αντικειμένων.
- Η διδακτική τονίζει τη διαδικασία και τη σχέση της με το περιεχόμενο.
- Η άμεση διδασκαλία και καθοδήγηση χρειάζεται να αναφέρεται σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις.
- Η σύνθεση του γραπτού λόγου είναι παλινδρομική διαδικασία.
- Η σύνθεση των κειμένων είναι δύσκολη διαδικασία.
- Ο γραπτός λόγος είναι κοινωνικά προσδιορισμένος.
- Η παραγωγή γραπτού λόγου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης απαιτεί χρόνο.

(Ματσαγγούρας, 2004)

Τα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου.

Τα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου που χρησιμοποιούνται για να παραχθεί ένα αποτελεσματικό γραπτό κείμενο είναι:(α)το προσυγγραφικό στάδιο, (β)το συγγραφικό στάδιο και (γ)το μετασυγγραφικό στάδιο. Το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο

αποτελείται από τρία στάδια και επτά φάσεις όπως φαίνονται και στον παρακάτω πίνακα.

Στάδια και φάσεις του κειμενοκεντρικού –Διαδικαστικού Μοντέλου
Προσυγγραφικό Στάδιο Α. Φάση Αυθεντικοποίησης Β. Φάση Παραγωγής Ιδεών C. Φάση Οργάνωσης Ιδεών
Συγγραφικό Στάδιο D. Φάση Αρχικής Κειμενικοποίησης
Μετασυγγραφικό Στάδιο E. Φάση Βελτιωτικής Αναδιαμόρφωσης Αρχικού Κειμένου F. Φάση Επιμέλειας Τελικού Κειμένου G. Φάση Αυτο – και Ετερο – Αξιολόγησης Τελικού Κειμένου και των Συγγραφικών διαδικασιών

(Ματσαγούρας, 2004)

Το προσυγγραφικό στάδιο. Στο προσυγγραφικό στάδιο πραγματοποιείται ο καθορισμός του θέματος, των παραμέτρων επικοινωνιακού πλαισίου και του κειμενικού είδους. Ακόμα, στο στάδιο αυτό γίνεται η παραγωγή και η οργάνωση ιδεών, καθώς και ο καθορισμός του θέματος και των παραγόντων του επικοινωνιακού πλαισίου για το προς σύνθεση κείμενο («αυθεντικοποίηση»). Σε αυτά βασίζεται ο εκάστοτε συγγραφέας για να ρυθμίσει το περιεχόμενο, τη δομή και το ύφος του κειμένου δηλαδή τη λειτουργία του κειμένου (προθετικότητα), τους αποδέκτες και το κειμενικό είδος (Βασιλάκη, 2018). Ο γραπτός λόγος είναι αυθεντικός και επικοινωνιακός καθώς οι παραγωγοί θέλουν να μεταβιβάσουν ένα συγκεκριμένο μήνυμα σε συγκεκριμένους αποδέκτες και έτσι διαμορφώνεται το περιεχόμενο, η εσωτερική δομή και τα λεξιλογικά-συντακτικά χαρακτηριστικά του κειμένου προς σύνθεση. Το θέμα που θα επιλεγεί πρέπει να σχετίζεται με τα βιώματα, τους προβληματισμούς και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε οι μαθητές να έχουν

κάποιες πληροφορίες, ιδέες και σχόλια για το θέμα που θα αναπτύξουν και κίνητρο και ενδιαφέρον για το κείμενο που θα παραγάγουν. Η προθετικότητα είναι η συνειδητή πρόθεση του δημιουργού να δώσει ένα συγκεκριμένο μήνυμα μέσα από τις ιδέες, τις πληροφορίες και τη δράση των προσώπων του κειμένου. Χάρης στην προθετικότητα η παραγωγή γραπτού λόγου γίνεται μια αναπτυξιακή διαδικασία καθώς τα υποκείμενα δε συνθέτουν απλά ένα κείμενο, αλλά αναπτύσσουν μια αντίληψη. Τα κείμενα έχουν ένα δημιουργό και έναν παραλήπτη, δηλαδή τον αναγνώστη. Το ποιος είναι ο δημιουργός και ποιος ο αναγνώστης ενός κειμένου παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του περιεχομένου του κειμένου. Ο αναγνώστης δεν αντλεί αλλά χτίζει το νόημα του κειμένου από τις υποθέσεις που κάνει ο ίδιος. Στον γραπτό λόγο υπάρχουν κειμενικά είδη τα οποία είναι η περιγραφή, η αφήγηση (Ματσαγγούρας, 2004), οι προσκλήσεις/οδηγίες και τα επιχειρήματα (Βασιλάκη, 2018) τα οποία είναι ιδιαίτερα χρήσιμα στους μαθητές για παραγωγή του γραπτού τους λόγου (Ματσαγγούρας, 2004). Οι μαθητές συνήθως ό,τι σκέφτονται γράφουν στο γραπτό τους κείμενο καθώς το περιεχόμενο ανακτάται συνειρμικά από τη μακροπρόθεσμη μνήμη. Έτσι, καταλήγουν να παράγουν κείμενα που δεν είναι πλήρη, δεν έχουν τις επαρκείς πληροφορίες. Οι μαθητές παράγουν ιδέες και στη συνέχεια καλούνται να οργανώσουν αυτές τις ιδέες, να τις κατατάξουν για να του δώσουν νόημα και να αποκτήσουν λογική αλληλουχία (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Η παραγωγή ιδεών μπορεί να στηρίζεται σε:

- Εικόνες
Οι εικόνες υποστηρίζουν τους μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου καθώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να παραστήσουν τη διαδοχική εξέλιξη μιας δραστηριότητας, ως πηγή έμπνευσης ιδεών. Βοηθάει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη της πλοκής και στη γλωσσική απόδοση (Ματσαγγούρας, 2004).
- καταιγισμός ιδεών (brainstorming)
Οι μαθητές εκφράζουν ιδέες, λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό και σχετίζονται με το προς ανάπτυξη θέμα. Η διαδικασία γίνεται αβίαστα και χωρίς καμία άσκηση κριτικής. Οι ιδέες καταγράφονται και μπορούν να οργανωθούν λογικά και να χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια στο συγγραφικό στάδιο (Ματσαγγούρας, 2004).
- χρήση πηγών (περιοδικά, εγκυκλοπαίδειες, διαδίκτυο) (Βασιλάκη, 2018).

- κατανόηση προφορικού ή γραπτού λόγου σχετικά με τη θεματική ενότητα προς επεξεργασία) (Βασιλάκη, 2018).
- σημασιολογικοί χάρτες (δίκτυα λέξεων) που στοχεύουν στην ανάκληση ή και παροχή λεξιλογίου κρίσιμου για τη θεματική ενότητα (Βασιλάκη, 2018).
- τεχνική των γραπτών οδηγιών (Ματσαγγούρας, 2004).

Η οργάνωση ιδεών μπορεί να βασίζεται σε:

- κειμενική υπερδομή (με κατευθυντήριες ερωτήσεις, με σχεδιάγραμμα, με σχήματα, εννοιολογικοί χάρτες κ.λπ.) (Βασιλάκη, 2018).

Οι βοηθητικές ερωτήσεις χρησιμοποιούνται για να αναφερθούμε στα βασικά στοιχεία που θα χρειάζεται να έχει το κάθε κείμενο ανάλογα με το κειμενικό είδος. Οι βοηθητικές ερωτήσεις είναι γνωστές ως τεχνική των επτά ερωτήσεων (Ματσαγγούρας, 2004). Οι νοηματικοί και εννοιολογικοί χάρτες αποτυπώνουν οπτικά τις πληροφορίες, τις έννοιες, τις ιδέες αλλά και τις σχέσεις ανάμεσά τους. Οι χάρτες εκφράζουν τις γνωστικές δομές που έχουν οι άνθρωποι στο μυαλό τους, οι οποίες είναι αποθηκευμένες ιεραρχημένα. Οι χάρτες είναι οπτικές και χωρικές μέθοδοι οργάνωσης της σκέψης. Οι χάρτες αυτοί απευθύνονται σε μαθητές με χωρική, γλωσσική και κιναισθητική νοημοσύνη (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Οι εννοιολογικοί χάρτες έχουν μια αυξημένη δυναμικότητα καθώς χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα ποικίλοι κώδικες επικοινωνίας όπως γραπτός λόγος, εικόνες, σχέδια, διαγράμματα, χρώματα, ήχοι, ψηφιακά κείμενα. Οι εννοιολογικοί χάρτες μπορούν να συνδυαστούν με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία διότι προσφέρουν τη δυνατότητα να διατυπωθούν και αποτυπώνουν θέματα σε νοηματικές αναπαραστάσεις ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα, ενδιαφέροντα και μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Η εννοιολογική χαρτογράφηση αποτελεί μια μέθοδο που δίνει τη δυνατότητα να ανατραπεί ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλία και να υπάρξει πρόσφορο έδαφος για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία καθώς οι μαθητές με τους εννοιολογικούς χάρτες αναπτύσσουν κριτική σκέψη, έχουν ενεργή εμπλοκή στη μάθηση και η γνώση διατυπώνεται με τρόπο πιο θελκτικό και ενδιαφέροντα για τους μαθητές (Δημητριάδου, χ.χ.). Ένας ακόμη τρόπος οργάνωσης της κειμενικής υπερδομής είναι και τα σχεδιαγράμματα. Τα σχεδιαγράμματα αποτελούν γραφικές αναπαραστάσεις δηλαδή σημειώσεις στις οποίες παρουσιάζονται γραπτώς τα βασικά σημεία του γραπτού λόγου

(Μπαμπινιώτης, 2012:1.897). Τα φύλλα σκέψης αποτελούνται από λίστες ερωτήσεων που καθρεφτίζουν τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους του εκάστοτε κειμένου. Τα φύλλα σκέψης απευθύνονται σε μαθητές με υψηλή γλωσσική νοημοσύνη. Οι κάρτες σκέψης είναι δύο όψεων από τη μία γράφουμε το κειμενικό είδος και από την άλλη τις ιδέες. Οι κάρτες μπορούν να μετακινούνται εύκολα μεταξύ των μαθητών. Αυτές απευθύνονται σε μαθητές με κιναισθητική νοημοσύνη (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

- Ημιτελείς και εκτός σειράς φράσεις
Οι μαθητές χρειάζεται να βάλουν σε λογική σειρά τις φράσεις οι οποίες βρίσκονται σε μη λογική σειρά και να συμπληρώσουν τις ημιτελείς προτάσεις με άλλες λέξεις ή φράσεις (Ματσαγγούρας, 2004).
- αρχική παράγραφος ή καταληκτική πρόταση
Οι μαθητές συνθέτουν ένα κείμενο ολοκληρώνοντας ένα κείμενο ή παράγραφο έχοντας την αρχική ή τελική παράγραφο ή πρόταση (Ματσαγγούρας, 2004).
- δημιουργική απομίμηση μοτίβων/τροποποίηση και ανατροπή μοτίβων(κυρίως σε παραμύθια).
Οι μαθητές να μπορούν να εντοπίζουν μοτίβα δράσης και πλέγματα σχέσεων ενός παραμυθιού. Ακόμα, να μπορούν να τροποποιήσουν το αρχικό κείμενο και να δώσουν μια καινούργια έκδοσή του (Ματσαγγούρας, 2004).

Το συγγραφικό στάδιο. Στο συγγραφικό στάδιο έχουμε την πρώτη απόπειρα καταγραφής των ιδεών σε συνεχή λόγο με γλωσσική συνοχή και νοηματική συνεκτικότητα. Το στάδιο αυτό αποτελεί τη μεταβατική φάση στην οποία το κείμενο που θα παραχθεί θα υποστεί σταδιακά βελτιώσεις και τροποποιήσεις μέχρι να καταλήξει στην τελική ολοκληρωμένη μορφή του (Βασιλάκη, 2018). Οι διαδικασίες που χρειάζεται να ακολουθήσει αυτός που γράφει ένα κείμενο ενώ βρίσκεται στη φάση της κειμενικοποίησης είναι να επιλέξει τα στοιχεία που θα αξιοποιηθούν στον πρόλογο, στο κυρίως θέμα και στον επίλογο και να αναπτύξει τα στοιχεία του αρχικού και πρόχειρου σχεδίου με συνεκτικότητα. Οι διαδικασίες ακολουθούν μια εξελικτική πορεία ανάλογα με την ανάπτυξη του μαθητή και τις δυνατότητες μάθησης (Ματσαγγούρας, 2004).

Το μετασυγγραφικό στάδιο. Στο μετασυγγραφικό στάδιο πραγματοποιείται η επεξεργασία και η βελτίωση του αρχικού κειμένου, ενώ γίνεται και η γενική επιμέλεια

του τελικού κειμένου και αξιολόγηση του τελικού κειμένου και των διαδικασιών συγγραφής. Η αναθεώρηση κειμένου συμβάλλει στην παραγωγή κειμένων καλύτερης ποιότητας, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μεταγλωσσικής και μεταγνωστικής θεώρησης που δίνουν την ευκαιρία στον συγγραφέα να συνθέτει προγραμματισμένα, συνειδητά και να παράγει αποτελεσματικά κείμενα. Ακόμα, η καθοδηγούμενη αυτοαξιολόγηση /αλληλοαξιολόγηση που πραγματοποιείται, έχει ως κριτήρια αποτίμησης τον σκοπό, τους αποδέκτες κειμένου και τα κειμενογλωσσικά χαρακτηριστικά του είδους (Βασιλάκη, 2018). Ο μαθητής προτού παραδώσει το κείμενό του στον εκπαιδευτικό χρειάζεται να διορθώσει τα πιθανά γραμματικά, συντακτικά, ορθογραφικά και εκφραστικά του λάθη, τη χρήση των σημείων της στίξης, καθώς και να φροντίσει για την καλή εικόνα που εμφανίζεται το γραπτό του (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, & Μπότσας, 2004). Μερικές μορφές και φορείς επεξεργασίας και βελτίωσης του κειμένου είναι η τεχνική της αυτο-βελτίωσης, της αλληλο-βελτίωσης, της αυτο-αξιολόγησης και της ετερο-αξιολόγησης. Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου είναι σύνθετη καθώς θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τον ψυχοπαιδαγωγικό, τεχνολογικό, κοινωνικό, επιστημολογικό και πολιτικό- ιδεολογικό τομέα (Ματσαγγούρας, 2004).

Κριτήρια κειμενικότητας

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2012) κείμενο αποτελεί «κάθε μεγαλύτερο ή και μικρότερο κομμάτι συνεχούς προφορικού ή γραπτού λόγου που χαρακτηρίζεται από νοηματική και γλωσσική αλληλουχία και που η όλη συγκρότησή του διέπεται από συγκεκριμένες επικοινωνιακές προθέσεις του παραγωγού του κειμένου» (Μπαμπινιώτης, 2012: 986). Το κείμενο είναι κάθε αυτόνομη οντότητα του λόγου που καθορίζεται από το περιεχόμενο και εσωτερική οργάνωση του (Γούτσος, 2012). Το κάθε κείμενο διέπεται από κάποια κριτήρια κειμενικότητας. Τα κριτήρια κειμενικότητας όπως ορίστηκαν από τους Beaugrande και Dressler είναι :

- **Συνοχή**
Αναφέρεται στην κειμενική συσχέτιση που είναι απότοκος της σημασιολογικής σχέσης, η οποία δημιουργείται ανάμεσα στα κειμενικά στοιχεία (Αρχάκης, 2016).
- **Πληροφορητικότητα**
Το εκάστοτε κείμενο θα πρέπει να δίνει και τις κατάλληλες πληροφορίες για να γίνεται αποδεκτό (Αρχάκης, 2016). Οι καινούργιες πληροφορίες

αλληλεπιδρούν με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και καταστούν το κείμενο κατανοητό και αποδεκτό (Γούτσος, 2012).

- **Συνεκτικότητα**

Αναφέρεται στην εξωκειμενική γνώση του αποδέκτη για την επιτυχή κειμενική σύνδεση (Αρχάκης, 2016). Η συνεκτικότητα εκφράζεται μέσα από τη συνοχή. Μπορεί να υπάρξει κείμενο χωρίς συνεκτικότητα αλλά όχι χωρίς συνοχή (Γούτσος, 2012).

- **Διακειμενικότητα**

Έχει να κάνει με το σε ποιο γένος του λόγου και κειμενικό είδος ανήκει το κείμενο (Αρχάκης, 2016).

- **Προθετικότητα**

Σχετίζεται με τον πομπό του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, τι πρόθεση και τι σκοπό έχει ο συγγραφέας του παραγόμενου κειμένου (Αρχάκης, 2016).

- **Περιστασιακότητα /Καταστασιακότητα**

Ένα κείμενο για να είναι αποδεκτό χρειάζεται να ταιριάζει και να ερμηνεύεται σύμφωνα με την εξωκειμενική επικοινωνιακή περίσταση (Αρχάκης, 2016).

- **Αποδεκτότητα**

Αναφέρεται στους αποδέκτες του κειμένου. Ιδιαίτερα, στη δεξιότητα τους να αναγνωρίζουν τα παραπάνω κριτήρια μέσα σε ένα κείμενο, ώστε να μπορέσουν να αιτιολογήσουν τα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου με νόημα και ενότητα (Αρχάκης, 2016).

Περιγραφικά Κείμενα

Υπάρχουν τρία γένη λόγου, η αφήγηση, η περιγραφή και η επιχειρηματολογία (Γούτσος, 2012). Συγκεκριμένα, τα περιγραφικά κείμενα είναι η αναπαράσταση προσώπων, καταστάσεων ή αντικειμένων λεκτικά στηριζόμενη στην αναφορική λειτουργία της γλώσσας. Η περιγραφή παρουσιάζει το «είναι» των πραγμάτων και όχι το «γίνεσθαι» των κοινωνικών δραστηριοτήτων. Παρουσιάζει τα αντικείμενα εκτός χρόνου. Υπάρχουν από τη μία οι τυπικές και πιο αντικειμενικές περιγραφές και από την άλλη οι πιο καθημερινές, προσωπικές και υποκειμενικές περιγραφές. Στην περιγραφή στην αρχή ονομάζεται το περιγραφόμενο, ακολουθεί η κατηγοριοποίηση. Στο υπόλοιπο της περιγραφής παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και ιδιότητες του περιγραφόμενου. Ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσεται η περιγραφή διαφοροποιείται με τις περιστάσεις και προσαρμόζεται ανάλογα (Αρχάκης, 2016). Για να είναι ένα περιγραφικό κείμενο όσο πιο πλήρες γίνεται χρειάζεται να περιγράφεται

στο κείμενο ολόκληρη η εικόνα και η εντύπωση του περιγραφόμενου, η σχέση του περιγραφόμενου με τον χώρο και το χρόνο, όλα τα δομικά στοιχεία του περιγραφόμενου και τέλος όλα τα βασικά στοιχεία όπως σχήμα, μέγεθος, χρώματα και υλικά. Ο σκοπός της περιγραφής καθορίζει και το πώς θα περιγράψει το εκάστοτε περιγραφόμενο αντικείμενο δηλαδή αν θα είναι πιο αντικειμενική ή υποκειμενική η περιγραφή. Δομικά στοιχεία της περιγραφής είναι οι αισθητηριακές αναπαραστάσεις του περιγραφόμενου. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στο «τι», στο «πού», στο «πώς» και στο «πότε» του περιγραφόμενου. Ένα ακόμα δομικό στοιχείο της περιγραφής είναι τα πληροφοριακά στοιχεία που αναφέρονται στην ιστορία, στη χρήση και τις σχέσεις που αναπτύσσει με το γύρω περιβάλλον το περιγραφόμενο. Επίσης, δομικό στοιχείο της περιγραφής είναι οι προσωπικές σκέψεις στο οποίο γίνεται αναφορά στις αναζητήσεις και τα συναισθήματα που έχει για το περιγραφόμενο ο συγγραφέας της εκάστοτε περιγραφής. Τα τρία αυτά δομικά στοιχεία μπορούν να συνδυαστούν με διάφορους τρόπους και να δώσουν διαφορετικές ενδιαφέρουσες περιγραφές. Ένα δομικό στοιχείο μπορεί να υπερισχύσει ενός άλλου. Αυτά καθορίζονται από το είδος και το σκοπό της περιγραφής.

Στις περισσότερες περιγραφές στον πρόλογο δίνεται ποιο είναι το περιγραφόμενο, το χωροχρονικό πλαίσιο, οι λόγοι και οι συνθήκες της περιγραφής. Στη συνέχεια, περιγράφεται το περιγραφόμενο από μέσα προς τα έξω ή αντιστρόφως. Παρουσιάζει τα δομικά στοιχεία του περιγραφόμενου, τη συνολική του εικόνα και τις σχέσεις του με το γύρω περιβάλλον, για την ιστορία και τη χρήση του περιγραφόμενου ενώ ταυτόχρονα ο συγγραφέας μπορεί να σχολιάζει και να εκφράζει τις προσωπικές του σκέψεις.

Στις περιγραφές κυριαρχούν τα ρήματα αισθητηριακού τύπου σε ενεστώτα χρόνο στοχεύοντας να δώσει στο κείμενο ζωντάνια και ένταση ενώ μπορεί να συναντήσει κάποιος και ρήματα σε παρελθοντικούς χρόνους για να αποδώσει το ρομαντισμό του παρελθόντος αλλά και ρήματα σε μελλοντικούς χρόνους για το μέλλον (Ματσαγγούρας, 2004). Στα περιγραφικά κείμενα κυριαρχούν τα επίθετα, τα επιρρήματα και τα ουσιαστικά αλλά και τα ρήματα «έχω» και «είναι» (Αρχάκης, 2016).

Στις περιγραφές χώρων στο πρόλογο γίνεται αναφορά στο γεωγραφικό προσδιορισμό του χώρου, το όνομα, το γενικό χαρακτηρισμό και η ιστορία του και το πώς και το πότε τον γνωρίσατε. Στο κυρίως θέμα γίνεται αναφορά στα ειδικά και γενικά

χαρακτηριστικά του χώρου, στην ιστορία του χώρου, γνωστά περιστατικά στο χώρο αυτό και τα συναισθήματα και τις σκέψεις που προκαλεί ο χώρος. Τέλος, διατυπώνεται μια γενική κρίση, σκέψεις, προσδοκίες και συναισθήματα για το χώρο και το μέλλον του (Ματσαγγούρας, 2004).

Στις περιγραφές προσώπων στον πρόλογο παρουσιάζεται ποιο είναι το πρόσωπο αναφέροντας το ήθος, την ηλικία και το επάγγελμα του περιγραφόμενου προσώπου. Ακόμα, δίνεται ένας γενικός χαρακτηρισμός που το κάνει να ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα πρόσωπα και η σχέση του συγγραφέα με το περιγραφόμενο πρόσωπο. Στο κυρίως θέμα περιγράφεται η εξωτερική και εσωτερική εικόνα του περιγραφόμενου προσώπου. Η εξωτερική εικόνα σχετίζεται με τη σωματική διάπλαση και τις κινήσεις του προσώπου ενώ η εσωτερική αφορά τις νοηματικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, αξίες και στάσεις του προσώπου όπως αρετές, ελαττώματα, κλίσεις και ήθος. Στον επίλογο της περιγραφής ενός προσώπου δίνεται μια γενική κρίση για το περιγραφόμενο πρόσωπο τόσο δική μας αλλά και άλλων προσώπων (Ματσαγγούρας, 2004).

Επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα και δείκτες ποιότητας / αποτελεσματικότητας του γραπτού λόγου

Η συνοχή και οι δείκτες της. Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου το κείμενο εκτός από περιεχόμενο χρειάζεται να έχει και συνεκτικές φράσεις που να δηλώνουν σχέσεις όπως επιχειρηματολογία, αιτίας- αποτελέσματος (Κατσιμαλή, 2007). Τα γλωσσικά στοιχεία μέσα από ένα πλέγμα σχέσεων και λειτουργιών αποκτούν ενότητα και συγκροτούν ένα ενιαίο κείμενο, δηλαδή αποκτούν κειμενικότητα. Με σκοπό να διασφαλιστεί και να αξιολογηθεί η κειμενικότητα των γραπτών κειμένων χρησιμοποιούνται η συνοχή και η νοηματική συνεκτικότητα. Οι παράγοντες της κειμενικότητας είναι η προθετικότητα, η αποδεκτότητα, η πληροφορικότητα, η καταστασιακότητα και η διακειμενικότητα (Ματσαγγούρας, 2004). Τα κριτήρια κειμενικότητας βοηθούν τον αναγνώστη να συνειδητοποιήσει τον τρόπο οργάνωσης, σύστασης και κατανόησης του κειμένου ως λόγου με λειτουργικό χαρακτήρα (Αρχάκης, 2016).

Συνοχή ενός κειμένου είναι η σύνδεση των τύπων και των δομικών σχημάτων στην επιφάνεια του κειμένου, δηλαδή το σύνολο των νοηματικών σχέσεων οι οποίες

συγκροτούν ένα κείμενο υποδηλώνοντάς τα μέσα από μορφικούς γλωσσικούς μηχανισμούς τόσο γραμματικούς όσο και λεξικούς. Η συνοχή δηλώνει και τη συνεκτικότητα αλλά δεν είναι αναγκαίο να υπάρχει στο κείμενο και συνοχή και συνεκτικότητα ταυτόχρονα, μπορεί να λείπει από το κείμενο η συνεκτικότητα. Υπάρχουν δυο κύρια είδη γλωσσικής συνοχής που καθορίζονται ανάλογα με το είδος του γλωσσικού μηχανισμού, τα οποία είναι η γραμματική και η λεξική (Γούτσος, 2012).

Γραμματική συνοχή

- Με προσωπική αναφορά, η οποία γίνεται με αντωνυμίες, ρήματα και επιρρήματα (Γούτσος, 2012).
- Με έλλειψη, δηλαδή υποκατάσταση ενός στοιχείου από το κενό (Αρχάκης, 2016).
- Με συνδετικότητα, η οποία γίνεται με τη χρήση κειμενικών δεικτών υποδηλώνοντας διάφορες σχέσεις σημασίας όπως αντίθεση, προσθήκη, αιτία, χρονική διαδοχή και συνέχιση (Γούτσος, 2012).

Κατηγορίες κειμενικών δεικτών:

- ❖ Προσθετική: και, ακόμη, επιπλέον, πρώτον, δεύτερον.
- ❖ Αντιθετική: αλλά, όμως, μα, ωστόσο, απεναντίας.
- ❖ Αιτιακή: επειδή, γιατί, διότι, γι' αυτόν το λόγο, καθώς .
- ❖ Συμπερασματική: γι' αυτό, επομένως, κατά συνέπεια, συμπερασματικά.
- ❖ Χρονική: μετά, ύστερα, τώρα , τελικά.
- ❖ Ανακλαστική: δηλαδή, μ' άλλα λόγια, θέλω να πω, εννοώ.

(Αρχάκης, 2016)

Λεξική συνοχή

Λεξικές σχέσεις και πιο συγκεκριμένα συνοχικοί δεσμοί που βασίζονται σε διάφορες σημασιολογικές σχέσεις όπως η επανάληψη, η παράφραση, η συνωνυμία, υπωνυμία (Γούτσος, 2012), αντωνυμία, μερωνυμία και αποτελούν σημασιολογικές σχέσεις που εκτείνονται στο ίδιο σημασιολογικό πεδίο (Αρχάκης, 2016). Επανάληψη είναι η επαναφορά της ίδιας της σημασίας ή του συντακτικού σχήματος και με εμφάνιση των διαφορετικών μορφολογικών τύπων της ίδιας λεξικής μονάδας (Αρχάκης, 2016).

- Παράφραση όπως διατροφή και τρέφομαι (Γούτσος, 2012).

- Συνωνυμία είναι η ομοιότητα μεταξύ σημασιών όπως αμάξι και αυτοκίνητο (Αρχάκης, 2016).
- Υπωνυμία είναι ο εγκλεισμός μιας πιο συγκεκριμένης σημασίας μέσα σε μια πιο ευρύτερη σημασία όπως πορτοκάλι και φρούτο δηλαδή το πορτοκάλι βρίσκεται μέσα στη σημασία φρούτο (Αρχάκης, 2016).
- Αντωνυμία είναι η διαφοροποίηση της σημασίας όπως νέος-γέρος (Αρχάκης, 2016).
- Μερωνυμία αναφέρεται στη σχέση μέρους και όλου. Για παράδειγμα, δέντρο-ρίζα-κλαδί (Αρχάκης, 2016).

Οι μηχανισμοί της γραμματικής και λεξικής συνοχής αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και μας βοηθάνε να θεωρήσουμε κάτι σαν κείμενο και να ερμηνεύσουμε τις λέξεις του και να βγάλουμε ένα νόημα (Γούτσος, 2012).

Υπάρχουν διαρθρωτικοί άξονες συσχέτισης στους οποίους βασίζονται τα κειμενικά είδη ώστε να οργανώσουν τις πληροφορίες και έτσι διασφαλίζεται η γλωσσική συνοχή που βοηθάει στη νοηματική συνεκτικότητα. Οι άξονες συσχέτισης ποικίλουν ανάλογα με το είδος του κειμένου.

Οι άξονες συσχέτισης ανάλογα με το κειμενικό είδος είναι :

- Στα αφηγηματικά κείμενα
Σε αυτά τα κείμενα υπάρχει ο άξονας της χρονικής συσχέτισης, ο οποίος εκφράζεται μέσα από τη χρήση χρονικών επιρρημάτων ή φράσεων και από τη αλλαγή των χρόνων στα ρήματα. Η ροή των γλωσσικών μονάδων συσχετίζεται με τη ροή του χρόνου.
- Στα περιγραφικά κείμενα
Τέτοιου είδους κείμενα παρουσιάζουν χωρική συσχέτιση και εκδηλώνεται με τοπικά επιρρήματα ή επιρρηματικές φράσεις.
- Στα πραγματολογικά κείμενα
Σε αυτά τα κείμενα ο συνηθέστερος άξονας συσχέτισης είναι ο άξονας της αιτιοκρατικής συσχέτισης και ο επαγωγικός ή παραγωγικός άξονας συσχέτισης.

- Στα επιχειρηματολογικά κείμενα
Στα κείμενα αυτά συναντάται ο άξονας της λογικο-απαγωγικής συσχέτισης και της διαλεκτικής σύνθεσης των δεδομένων.
(Ματσαγγούρας, 2004)

Σημεία Στίξης. Τα σημεία στίξης υπάρχουν στον γραπτό λόγο για την ευκολότερη κατανόηση του. Τα σημεία στίξης είναι:

- Τελεία

Η τελεία χρησιμοποιείται στο τέλος μίας πρότασης όταν έχει ολοκληρωθεί το νόημα της (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, χ.χ.), σε συντομογραφίες, σε αριθμούς με πολλά ψηφία και στην ώρα (Φιλιππάκη-Warburton, Κοτζόγλου, Γεωργιαφέντης, & Λουκά, χ.χ.).

- Κόμμα

Το κόμμα χρησιμοποιείται για λέξεις ασύνδετες, για να συνδέσει φράσεις μέσα στην ίδια πρόταση, να ενώνει ασύνδετες προτάσεις και να ξεχωρίζει τις δευτερεύουσες προτάσεις από τις κύριες (Φιλιππάκη-Warburton, Κοτζόγλου, Γεωργιαφέντης, & Λουκά, χ.χ.).

- Άνω τελεία

Χρησιμοποιείται στο τέλος μιας φράσης όταν ακολουθεί άλλη φράση με στενή νοηματική σύνδεση με την προηγούμενη. Ο αναγνώστης θα πρέπει να σταματήσει την ανάγνωση λίγο περισσότερο από το κόμμα και λίγο λιγότερο από την τελεία (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, χ.χ.).

- Θαυμαστικό

Το θαυμαστικό συναντάται στο τέλος μιας πρότασης για να δείξει θαυμασμό, διαταγή ή απαγόρευση (Φιλιππάκη-Warburton, Κοτζόγλου, Γεωργιαφέντης, & Λουκά, χ.χ.), έκπληξη (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, χ.χ.) αλλά και σε ονομαστική φράση με κλητική (Φιλιππάκη-Warburton, Κοτζόγλου, Γεωργιαφέντης, & Λουκά, χ.χ.).

- Ερωτηματικό

Χρησιμοποιείται στο τέλος μιας ερωτηματικής φράσης (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, χ.χ.).

- Διπλή τελεία

Γίνεται χρήση της διπλής τελείας στον ευθύ λόγο και όταν απαριθμούνται μια σειρά πραγμάτων (Φιλιππάκη-Warburton, Κοτζόγλου, Γεωργιαφέντης, & Λουκά, χ.χ.).

- Παρένθεση

Η παρένθεση χρησιμοποιείται με σκοπό να εξηγήσει ή να συμπληρώσει με μια λέξη ή φράση χωρίς να μεταβάλλει το νόημα των προηγούμενων (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, χ.χ.).

- Εισαγωγικά

Χρησιμοποιούνται όταν θέλουμε να μεταφέρουμε τα λόγια κάποιου αυτούσια, σε τίτλους (Φιλιππάκη-Warburton, Κοτζόγλου, Γεωργιαφέντης, & Λουκά, χ.χ.), σε όρους και επωνυμίες (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, χ.χ.).

- Παύλα

Χρησιμοποιείται για να δηλωθεί ότι ξεκινάει διάλογος στο κείμενο και η αναλλαγή των προσώπων (Φιλιππάκη-Warburton, Κοτζόγλου, Γεωργιαφέντης, & Λουκά, χ.χ.).

- Αποσιωπητικά

Χρησιμοποιείται για να δηλώσει ότι η φράση δεν έχει ολοκληρωθεί και έχει μείνει ατελείς (Φιλιππάκη-Warburton, Κοτζόγλου, Γεωργιαφέντης, & Λουκά, χ.χ.).

- Διπλή παύλα

Χωρίζει τη φράση ή τη λέξη από την υπόλοιπη περίοδο (Φιλιππάκη-Warburton, Κοτζόγλου, Γεωργιαφέντης, & Λουκά, χ.χ.) και έχει παρενθετική σημασία η λέξη και η φράση που βρίσκεται ανάμεσα στις παύλες (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, χ.χ.).

- Ενωτικό

Γίνεται χρήση του ενωτικού για να ενώσει δύο λέξεις και για να ενώσει τη μία συλλαβή με την άλλη της λέξης όταν δε χωράει όλη η λέξη στη γραμμή (Φιλιππάκη-Warburton, Κοτζόγλου, Γεωργιαφέντης, & Λουκά, χ.χ.).

Έκταση και οργάνωση κειμένου. Κάθε γραπτό κείμενο σε επίπεδο παραγράφου θα πρέπει να έχει θεματική περίοδο, λεπτομέρειες και κατακλείδα ενώ ως ολόκληρο κείμενο θα πρέπει να έχει πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο. Έχοντας το κείμενο όλα αυτά θεωρείται πλήρες και αποτελεσματικό (Ματσαγγούρας, 2004). Οι μαθητές να

αναπτύξουν τη δεξιότητα να γράφουν και να εκφράζουν γραπτά νοήματα στη μορφή και στο ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας (ΑΠΣ 2003:26). Σε ένα κείμενο οργανώνονται με τέτοιο τρόπο οι πληροφορίες ώστε να διατηρείται η ισορροπία ανάμεσα στις προϋπάρχουσες και καινούργιες γνώσεις με σκοπό να υπάρξει στο τέλος ένα αποτελεσματικό και πλήρες κείμενο (Αρχάκης, 2016).

Διαρθρωτικές λέξεις –Φράσεις. Συνήθως στον γραπτό λόγο χρησιμοποιούνται οι διαρθρωτικές λέξεις–φράσεις για να συνδεθούν νοηματικά οι περίοδοι, οι παράγραφοι μεταξύ τους για να συνθέσουν ένα πλήρες και ολοκληρωμένο γραπτό κείμενο.

Μερικές διαρθρωτικές λέξεις-φράσεις είναι :

Αιτιολόγηση: επειδή, γιατί, διότι, αφού, ένας ακόμα λόγος, η αιτία, ο λόγος

Αποτέλεσμα: έτσι, γι' αυτό το λόγο, κατά συνέπεια κτλ.

Αντίθεση-εναντίωση: αλλά, όμως, ωστόσο, από την άλλη πλευρά, παρόλο, σε αντίθεση, εξάλλου, αν και, μολονότι, παρόλα αυτά κτλ.

Χρόνο: ύστερα, προηγουμένως, εν τω μεταξύ, στη συνέχεια, όταν, έπειτα, τέλος, αργότερα, πριν κτλ.

Προϋπόθεση: αν, εκτός αν, σε περίπτωση που, με την προϋπόθεση κτλ.

Επεξήγηση: με άλλα λόγια, δηλαδή, συγκεκριμένα, για να γίνω σαφέστερος, ειδικότερα, αυτό σημαίνει κτλ.

Έμφαση: είναι αξιοσημείωτο ότι..., αξίζει την προσοχή, αξίζει να σημειωθεί

Παράδειγμα: π.χ., λ.χ., για παράδειγμα κτλ.

Απαρίθμηση: πρώτο...δεύτερο, καταρχήν, τελικά, το επόμενο, καταρχήν κτλ.

Συμπέρασμα, συγκεφαλαίωση: Συνοψίζοντας,
συγκεφαλαιώνοντας/επιλογικά/συμπερασματικά, λοιπόν, τελικά, το συμπέρασμα είναι
κτλ.

Προσθήκη: Επιπλέον, επίσης, ακόμη, επιπρόσθετα κτλ.

(Τσολάκης, Αδαλόγου, Αυδή, Λόππα, & Τάνης, χ.χ.)

Στρατηγικές ενίσχυσης της παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια σύνθετη και αλληλεπιδραστική διαδικασία που δυσκολεύει ιδιαίτερα τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Καραδήμος, 2015).

Απαραίτητες τεχνικές για την ενίσχυση της γραπτής έκφρασης είναι:

- Να χρησιμοποιούνται υποστηρικτικά βοηθήματα και μνημονικά μέσα για παράδειγμα το φύλλο σχεδιασμού (Παντελιάδου, 2008) οι εικόνες, οι ερωτήσεις, η αρχή ή το τέλος μιας ιστορίας, η αξιοποίηση σχετιζόμενων με το θέμα πηγών (Φιλιππάτου, 2019).
- Να διδάσκονται τεχνικές για τη βελτίωση της γραμματικής και του συντακτικού (Παντελιάδου, 2008).
- Να δημιουργήσουν προτάσεις ή να αναγνωρίσουν το είδος τους, καθώς και όταν καλούνται να συνεχίσουν μια μη-ολοκληρωμένη πρόταση ή να συνδυάσουν προτάσεις ενισχύεται η συντακτική τους επίδοση και το περιεχόμενο των παραγράφων που καταγράφουν (Παντελιάδου, 2008).
- Οι μαθητές να χρησιμοποιούν διαγράμματα που καθοδηγούν κατά τη συγγραφή παραγράφων και κειμένων.
- Να χρησιμοποιούνται οι σύγχρονες τεχνολογίες όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές κατά τη γραφή και την επεξεργασία των κειμένων (Φιλιππάτου, 2019).
- Άμεση διδασκαλία και εντατική εξάσκηση σε ποικιλία κειμένων (Φιλιππάτου, 2019).
- Εύρεση της κεντρικής ιδέας και των επιμέρους στοιχείων του μηνύματος
- Ιδεοκαταιγισμός
- Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης
- Αυτοέλεγχος
- Αυτοαξιολόγηση
- Συνεργασία (με τους συμμαθητές)
- Σημασιολογικός χάρτης (δίκτυα λέξεων) (Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, 2019).

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Απόπειρα ορισμού

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι ούτε μια μοντέρνα μέθοδος διδασκαλίας (Σκοταράς, χ.χ.) ούτε μια έτοιμη διδακτική συνταγή διδασκαλίας, αλλά αποτελεί μια δυναμική, διαδραστική, προσαρμοσμένη και αποτελεσματική φιλοσοφία διδασκαλίας και μάθησης. Δηλαδή, μια συνειδητή και προγραμματισμένη πορεία διδασκαλίας που στηρίζεται σε πραγματικά, ρεαλιστικά στοιχεία της τάξης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Έχουμε μια διδασκαλία που ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να διαφοροποιεί το κάθε τι για τον κάθε μαθητή κάθε ημέρα (Σκοταράς, χ.χ.). Οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν κάποιες φορές μέρος της διδασκαλίας (Tomlinson, 2010). Η διαφοροποίηση χρειάζεται ευελιξία τόσο στην πολυπλοκότητα μιας εργασίας όσο και στους τρόπους εργασίας, ώστε διαφορετικοί μαθητές να βρίσκουν τη διδασκαλία κατάλληλη για αυτούς. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στηρίζεται σε έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση αλλά και σε συνεχή αξιολόγηση των μαθητών (Σκοταράς, χ.χ.). Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ούτε είναι εύκολη ούτε μπορεί να γίνει από τη μια στιγμή στην άλλη αλλά χρειάζεται χρόνος για να πραγματοποιηθεί η διαφοροποίηση και να έχει θετικά αποτελέσματα (Βαλιαντή, 2017). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι απαραίτητη για την αλλαγή της διδασκαλίας και της κατάλληλης κατάστασης για τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην τυπική τάξη (Φιλιππάτου & Παντελιάδου, 2013). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια διαδικασία υλοποιήσιμη με θετικά αποτελέσματα και αποτελεί μια πρόκληση για τους μαθητές (Αργυρόπουλος, 2013). Υπάρχουν δύο μορφές διαφοροποίησης. Η μια μορφή είναι η εξωτερική που διακρίνεται σε διασχολική (τύποι και είδη σχολείων) και σε ενδοσχολική (τάξεις ενός σχολείου). Η άλλη μορφή είναι η εσωτερική που σχετίζεται με τη διδασκαλία και τη μάθηση που πραγματοποιείται σε μια σχολική τάξη. Πολλοί λόγοι επιβάλλουν τη διαφοροποίηση. Από κοινωνική σκοπιά, η διαφοροποίηση είναι απαραίτητη σήμερα λόγω της γρήγορης εξέλιξης της γνώσης, της τεχνολογικής ανάπτυξης και της πολυπολιτισμικότητας. Από παιδαγωγική σκοπιά, η διαφοροποίηση χρειάζεται εξαιτίας της υποχρέωσης του σχολείου να δημιουργεί προσωπικότητες με πνευματικές και ψυχικές ικανότητες που θα έχουν άποψη και θα συμμετέχουν στο

κοινωνικό γίνεσθαι. Από ψυχολογική σκοπιά, η διαφοροποιημένη διδασκαλία ανταποκρίνεται στην ενεργητική μάθηση και στα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Τι είναι και τι δεν είναι διαφοροποιημένη διδασκαλία

Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία διαφοροποιείται το περιεχόμενο, τη διαδικασία το αποτέλεσμα, το μαθησιακό περιβάλλον. Ιδιαίτερη σημασία έχει το τι, το πώς και το γιατί διαφοροποιείται (Tomlinson, 2010). Τα βασικά ποιοτικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι:

- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι προσαρμογή της διδασκαλίας εκ των προτέρων και όχι μετά από αποτυχία. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει από πριν τη διδασκαλία στηριζόμενος στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών χωρίς να περιμένει να αποτύχει η διδασκαλία για να παρέμβει στη συνέχεια διορθωτικά. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει προληπτικό χαρακτήρα (Παντελιάδου, 2008).
- Η διαφοροποίηση δεν είναι στάδιο αλλά είναι οργανικό κομμάτι της διδασκαλίας. Η κάθε διαφοροποίηση δεν αναφέρεται μόνο στην αντιμετώπιση ενός μαθησιακού προβλήματος, αλλά στη συνεχή μάθηση και πρόοδο των μαθητών (Παντελιάδου, 2008).
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται σε λεπτομερή και διαρκή αξιολόγηση. Αυτή χρειάζεται μεγάλο αριθμό πληροφοριών από πολλές πηγές, με σκοπό να τροποποιηθούν όσα αφορούν το επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησης των μαθητών (Παντελιάδου, 2008).
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αξιοποιεί την ευέλικτη ομαδοποίηση. Χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς όλοι οι τρόποι ομαδοποίησης (μετωπική, ομάδες, ατομική εργασία) και επιλέγονται στηριζόμενοι κάθε φορά στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, τις διδακτικές τεχνικές, τις δραστηριότητες και τους συγκεκριμένους κάθε φορά μαθητές (Παντελιάδου, 2008).
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι συμμετοχική. Η διδασκαλία εξελίσσεται μέσα από το συνδυασμό των επιλογών των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ανάλογα με τη δραστηριότητα και τους συγκεκριμένους μαθητές και

εκπαιδευτικούς, η επιλογή μπορεί να στηρίζεται περισσότερο ή λιγότερο στον εκπαιδευτικό ή τους μαθητές (Παντελιάδου, 2008).

Τι δεν είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία :

- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν ταυτίζεται ούτε με την ατομική, ένας προς έναν διδασκαλία, ούτε με την εξατομίκευση της διδασκαλίας (Παντελιάδου, 2008). Τόσο η εξατομικευμένη διδασκαλία όσο και η διαφοροποίηση στοχεύουν στη μοναδικότητα του κάθε μαθητή. Αυτό που τους διαφοροποιεί είναι ότι η διαφοροποιημένη απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της μεικτής τάξης ενώ η εξατομικευμένη διδασκαλία στο κάθε μαθητή ξεχωριστά (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι εργασία αποκλειστικά σε 3-4 ομοιογενείς ομάδες διαφορετικού επιπέδου αλλά βασίζεται στην ευέλικτη ομαδοποίηση, που αλλάζει και αξιοποιεί όλα τα διαφορετικά κριτήρια και όχι μόνον το κριτήριο της επίδοσης των μαθητών (Παντελιάδου, 2008).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δε συμπίπτει με την προσαρμογή της δυσκολίας των ερωτήσεων ή των ασκήσεων που καλούνται να απαντήσουν ή να λύσουν οι μαθητές. Η διαφοροποίηση δε σημαίνει απλά, λιγότερες ή περισσότερες ασκήσεις, ούτε αποτελεί ποσοτική προσαρμογή, αλλά εμπεριέχει την ποιοτική τροποποίηση της διδασκαλίας (Παντελιάδου, 2008). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν ισοδυναμεί με ένα χαοτικό περιβάλλον μάθησης, αλλά προϋποθέτει οργάνωση, σαφείς διαδικασίες και συστηματική αξιολόγηση και συμμετοχή από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Παντελιάδου, 2008). Η διαφοροποίηση δεν αποτελεί κάτι υπερβολικά δύσκολο και ακατόρθωτο. Αλλά είναι απαραίτητο μέρος της καθημερινής πρακτικής με μικρές αλλά βασικές ενέργειες, αξιόπιστες αποφάσεις και πληροφορημένες επιλογές στρατηγικών, μέσων, υλικών εντός ενός λογικού σχεδιασμού. Εν τέλει είναι ένας ειδικός τρόπος σκέψης, μια διαφορετική προσέγγιση διδασκαλίας στην οποία δεν έχουμε απλή εφαρμογή συγχρονικών μεθόδων αλλά σκόπιμη επιλογή και οργάνωση μέσων, υλικών, δραστηριοτήτων και τεχνικών με σκοπό όλοι οι μαθητές να εξελιχθούν (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Ψυχοπαιδαγωγικό υπόβαθρο

Θεωρία Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner. Υπάρχουν οχτώ τρόποι να σκεφτεί και να μάθει κάποιος οι οποίοι είναι όλοι εξίσου σημαντικοί (Heacox, 2002). Σύμφωνα με τον Gardner μέσα από τους τύπους νοημοσύνης εκφράζονται οι ικανότητες και δεξιότητες του κάθε μαθητή. Οι τύποι πολλαπλής νοημοσύνης είναι :

- Γλωσσική νοημοσύνη
Σχετίζεται με δεξιότητες στην κατανόηση, την παραγωγή και τη χρήση της γλώσσας τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο (Καλδή & Κόνσολας, 2016).
- Λογικομαθηματική νοημοσύνη
Αναφέρεται σε δεξιότητες κωδικοποίησης και επεξεργασίας των πληροφοριών μέσω αριθμών και συμβόλων, επίλυσης προβλημάτων (Καλδή & Κόνσολας, 2016).
- Μουσική νοημοσύνη
Ασχολείται με τις δεξιότητες στη μουσική και στη παραγωγή μουσικής (Καλδή & Κόνσολας, 2016).
- Χωρική ή Χωροαντιληπτική νοημοσύνη
Σχετίζεται με δεξιότητες του χώρου και της αντίληψης του χώρου. Οι μαθητές μαθαίνουν ευκολότερα μέσα από οπτικά ερεθίσματα και πολυαισθητηριακές δραστηριότητες (Καλδή & Κόνσολας, 2016). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει διαγράμματα, νοηματικούς χάρτες, εικόνες, χάρτες (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).
- Σωματική ή κιναισθητική νοημοσύνη
Ασχολείται αυτός ο τύπος νοημοσύνης με τις σωματικές δεξιότητες (Καλδή & Κόνσολας, 2016). Οι μαθητές κατανοούν έννοιες μέσω κινητικών προσομοιώσεων και υπόδηση ρόλων (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).
- Διαπροσωπική νοημοσύνη
Αυτός ο τύπος νοημοσύνης έχει να κάνει με τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Τέτοιου είδους μαθητές μπορούν να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν πολύ εύκολα με τους υπόλοιπους μαθητές (Καλδή & Κόνσολας, 2016). Ο εκπαιδευτικός σε μαθητές τέτοιου είδους νοημοσύνης μπορούν να προωθούν τις συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες σε ζευγάρια, σε ομάδες (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).
- Ενδοπροσωπική νοημοσύνη

Σχετίζεται με το ίδιο το άτομο και τον εσωτερικό του κόσμο, τα συναισθήματά του. Το άτομο μπαίνει σε μία διαδικασία αναστοχασμού (Καλδή & Κόνσολας, 2016) και ενσυναίσθησης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

- Φυσική ή νατουραλιστική νοημοσύνη
Συνδέεται με τον φυσικό περιβάλλον και κυρίως με την αντίληψη και αλληλεπίδραση του ατόμου με το φυσικό περιβάλλον (Καλδή & Κόνσολας, 2016).
- Υπαρξιακή νοημοσύνη
Σχετίζεται με την ανθρώπινη ύπαρξη (Καλδή & Κόνσολας, 2016).

Οι άνθρωποι διαθέτουν όλα τα είδη πολλαπλής νοημοσύνης που αναφέρονται παραπάνω σε ικανοποιητικό επίπεδο αλλά κάποιοι από αυτούς θα είναι πιο αναπτυγμένοι από τους υπόλοιπους. Οικοδομούν τη γνώση χρησιμοποιώντας ένα μοναδικό και διαφορετικό συνδυασμό τύπων νοημοσύνης. Γι' αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν ερεθίσματα στους μαθητές ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και το γνωστικό υπόβαθρο και με το τύπο νοημοσύνης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Καλδή & Κόνσολας, 2016).

Θεωρία του εποικοδομισμού. Ο μαθητής σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομισμού εμπλέκεται και συμμετέχει προσωπικά και ουσιαστικά στη διαδικασία της μάθησης, οικοδομεί τη γνώση του. Ο μαθητής με τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα μέσα που έχει, καταφέρνει να οικοδομήσει την καινούργια γνώση. Ο εκπαιδευτικός παύει να αποτελεί το μεταδότη της γνώσης και ο μαθητής παύει να είναι παθητικός δέκτης και αποδέκτης της γνώσης και παίρνει ενεργό ρόλο. Η θεωρία αυτή αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα που μπορεί να υπάρχει μέσα σε μια σημερινή τάξη και τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή. Η διαδικασία της οικοδόμησης της γνώσης είναι προσωπική και υποκειμενική υπόθεση καθώς ο μαθητής αλληλεπιδρά μεταξύ της νέας πληροφορίας και της προϋπάρχουσας γνώσης με σκοπό να δημιουργηθεί η νέα γνώση. Η θεωρία του εποικοδομισμού έχει ως κέντρο ενδιαφέροντος το μαθητή δηλαδή αποτελεί μια μαθητικοκεντρική προσέγγιση. Η μάθηση βρίσκεται σε αλλαγές της υπάρχουσας γνώσης, των γνωστικών σχημάτων και των νοηματικών δομών, τα οποία συνδυάζονται και αποτελούν μια ουσιαστική αποδόμηση, αναδόμηση και οικοδόμησης της νέας γνώσης. Η μάθηση που είναι αποτέλεσμα οικοδόμησης της γνώσης στηρίζεται

στα στάδια και τις λειτουργίες της Γνωστικής Επεξεργασίας Πληροφοριών. Οι πληροφορίες για να γίνουν γνώση θα πρέπει να περάσουν από τις φάσεις και τις λειτουργίες της επεξεργασίας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Διαφοροποίηση είναι η εποικοδόμηση μάθησης για κάθε μαθητή (Κουτσελίνη, 2009). Μια διδασκαλία βασισμένη στον εποικοδομιστικό έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- ✓ Ξεκινάει με το όλο και προχωράει στα επιμέρους.
- ✓ Ασχολείται με θέματα που ενδιαφέρουν τους ίδιους τους μαθητές.
- ✓ Γίνεται χρήση πολλαπλών πηγών και μέσων για τη διδασκαλία και μάθηση.
- ✓ Η μάθηση αποτελεί αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης-οικοδόμησης στην προϋπάρχουσα γνώση.
- ✓ Συνεχής διάδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.
- ✓ Η αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιείται μέσα από εργασίες των μαθητών με διάφορους τρόπους όπως τυπικά ή άτυπα τεστ, πορτφόλιο, παρατήρηση .
- ✓ Η γνώση είναι δυναμική και αλλάζει μέσω των εμπειριών που έχουν οι ίδιοι οι μαθητές.
- ✓ Οι μαθητές εργάζονται τόσο ατομικά όσο και ομαδικά (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Η θεωρία του εποικοδομιστικού έχει θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεικόνας του ίδιου του μαθητή και της δυνατότητας των μαθητών για εναλλαγή μαθησιακών στρατηγικών. (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Βασικοί άξονες σχεδιασμού και υλοποίησης

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία λαμβάνει υπόψη δυο άξονες: τον κάθε μαθητή και το αναλυτικό πρόγραμμα. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός που πραγματοποιεί διαφοροποιημένη διδασκαλία θα πρέπει να σχεδιάζει τη διδασκαλία με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στιλ/προφίλ του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσέξει και την παράμετρο αναλυτικό πρόγραμμα και ιδιαίτερα το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το τελικό προϊόν. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία κατοχυρώνει το τι μαθαίνει, το πώς το μαθαίνει και το πώς μας δείχνει ότι το έμαθε ο κάθε μαθητής το οποίο πρέπει να ταιριάζει με το επίπεδο και τη μαθησιακή ετοιμότητά του, τα ενδιαφέροντά του και τις προτιμήσεις του σχετικά με τον τρόπο μάθησης

(Παντελιάδου, 2008). Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσαρμόσει το αναλυτικό πρόγραμμα στην ετοιμότητα, στο ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Έτσι, παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές για μάθηση με την κατάλληλη συνοχή, πρόκληση και ενεργοποίηση (Tomlinson, 2010). Δυο ακόμα άξονες που λειτουργούν παράλληλα με τους παραπάνω βασικούς άξονες είναι το μαθησιακό περιβάλλον και η αξιολόγηση (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Μαθητής

Μαθησιακή ετοιμότητα

Η μαθησιακή ετοιμότητα του κάθε μαθητή αποτελεί βασικό λίθο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η μαθησιακή ετοιμότητα δεν έχει να κάνει με τις έμφυτες δεξιότητες του μαθητή, αλλά περιγράφει τις γνώσεις του και τις ικανότητες στο συγκεκριμένο χρονικό σημείο και σε συγκεκριμένη μαθησιακή ενότητα ή δεξιότητα. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αναφέρεται στην προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο που ο μαθητής είναι έτοιμος από πριν να προχωρήσει κάνοντας το με τη βοήθεια κάποιου (Παντελιάδου, 2008). Σχετίζεται με τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, η οποία είναι η απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου με το δυνητικό αναπτυξιακό επίπεδο (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Σύμφωνα με τον Vygotsky η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης είναι το επίπεδο που το παιδί μπορεί να διεκπεραιώσει ένα έργο με τη βοήθεια κάποιου ο οποίος είναι περισσότερος ικανός από εκείνο (Feldman, 2011). Το επίπεδο ετοιμότητας του κάθε μαθητή διαφοροποιείται στο κάθε γνωστικό αντικείμενο, στη κάθε ενότητα και στην κάθε διδασκαλία. Ο βαθμός δυσκολίας των δραστηριοτήτων πρέπει να είναι ανάλογος με τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών, ώστε να υπάρξει η κατάλληλη ενεργοποίηση και μάθηση. Οι δραστηριότητες που είναι ευκολότερες είναι συνήθως ανιαρές, ενώ αυτές που είναι δυσκολότερες προκαλούν πίεση, ένταση ακόμα και ματαίωση στους μαθητές. Στις σημερινές τάξεις οι μαθητές διαφέρουν ως προς το επίπεδο ανάπτυξής τους και διαφέρουν ως προς την ετοιμότητά τους για μάθηση συγκεκριμένων ιδεών, εννοιών και ικανοτήτων (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Το ενδιαφέρον

Το ενδιαφέρον των μαθητών μπορεί να είναι εγγενές ή περιστασιακό. Επηρεάζει την ενεργητική συμμετοχή και τη μάθηση. Επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών στη διδασκαλία, τη συμμετοχή και το επίπεδο των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αφήνει τα παιδιά να παρουσιάσουν τα ενδιαφέροντα τους. Τα ενδιαφέροντα θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ως μέσο και όχι ως αυτοσκοπός (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Το ενδιαφέρον είναι η έλξη, η περιέργεια ή το πάθος των παιδιών για ένα θέμα ή μια ικανότητα (Tomlinson, 2010). Οι εκπαιδευτικοί εάν θέλουν να αυξήσουν την ενεργητική συμμετοχή και μάθηση από τους μαθητές τους χρειάζεται όχι μόνον να σέβονται, αλλά και να αξιοποιούν τα ενδιαφέροντά τους και να δημιουργούν νέα ενδιαφέροντα σε αυτούς. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας που στηρίζεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών τους βοηθά να βρουν τη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και στα ενδιαφέροντά τους. Οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν στο σχολείο τις υπάρχουσες γνώσεις από τα δικά τους ενδιαφέροντα και να ανατροφοδοτήσουν το κίνητρό τους για μάθηση. Για να είναι αποτελεσματική η διαφοροποιημένη διδασκαλία που στηρίζεται στα ενδιαφέροντα του μαθητή, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν «τα κέντρα ενδιαφέροντος» (Παντελιάδου, 2008). Τα ενδιαφέροντα των μαθητών αποτελούν δυνατό κίνητρο για τη μάθηση, τη γνωστική ανάπτυξη και τη βελτίωση του επιπέδου της προσοχής των μαθητών (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Μαθησιακό στιλ/προφίλ

Μέσα σε μια τάξη υπάρχουν μαθητές πολλών ταχυτήτων. Ο κάθε μαθητής έχει το δικό του μαθησιακό στιλ, δε μαθαίνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο. Το μαθησιακό στιλ σχετίζεται με τους τρόπους μάθησης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Με άλλα λόγια, μαθησιακό στιλ είναι ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε μαθητής συλλέγει, επεξεργάζεται και οργανώνει τις εκάστοτε πληροφορίες (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Το μαθησιακό στιλ ταξινομείται είτε με βάση τα κανάλια μάθησης δηλαδή τους τύπους μαθητών είτε στηριζόμενοι στους τύπους νοημοσύνης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή σύμφωνα με Guild καθορίζεται από το φύλο, την κουλτούρα και το στιλ μάθησης. Το στιλ μάθησης έχει να κάνει με τον τρόπο πρόσληψης και επεξεργασίας της γνώσης, τη σκέψη, τα κίνητρα, τις κρίσεις, τις αξίες, τη συμπεριφορά και τις συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών (Αργυρόπουλος, 2013). Υπάρχουν δύο κατηγορίες παραγόντων, οι οποίες καθορίζουν τους διαφορετικούς τρόπους που μαθαίνει ένας μαθητής:

- οι παράγοντες που αφορούν το περιβάλλον όπως κίνηση, θόρυβος, στατικότητα, τακτοποίηση και την ομαδοποίηση που προτιμά
- οι παράγοντες που σχετίζονται με το μεταγνωστικό προφίλ του μαθητή, όπως η έμφαση στη δημιουργικότητα, η συνθετική ή αναλυτική σκέψη, η συνεργατικότητα ή ανταγωνιστικότητα, η συγκεκριμένη ή αφηρημένη σκέψη, η στοχαστικότητα ή έντονη δράση (Παντελιάδου, 2008).

Αναλυτικό πρόγραμμα

Περιεχόμενο

Αναφέρεται στο τι πρέπει να μάθει ο μαθητής και πώς θα έχει πρόσβαση σε πολύτιμες πληροφορίες. Αφορά τις γνώσεις, τις έννοιες και τις δεξιότητες που χρειάζεται να αποκτήσει ο κάθε μαθητής μέσα από την εκάστοτε διδασκαλία. Το περιεχόμενο της διαφοροποίησης ορίζεται από τις ανάγκες των μαθητών. Μπορεί να έχουμε διαφοροποίηση ως προς την ποιότητα, ως προς την ποσότητα και ως προς τη δυνατότητα επιλογής του περιεχομένου (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Οι εκπαιδευτικοί συνήθως διατηρούν σταθερό το περιεχόμενο του Α.Π. και διαφοροποιούν το τρόπο που οι μαθητές το κατακτούν. Κάποιες φορές όμως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαφοροποιήσουν την εμβάθυνση, που χρειάζεται να προσδώσουν σε κάποιο θέμα του Α.Π., αν είναι ιδιαίτερα δύσκολο ή το αντίθετο (Σκοταράς, χ.χ.). Η διαφοροποίηση του περιεχομένου αναφέρεται σε δύο τρόπους πρώτον στη διαφοροποίηση του τι διδάσκω και δεύτερον στη διαφοροποίηση του τρόπου πρόσβασης στο τι διδάσκω (Παντελιάδου, 2008).

Διαδικασία

Η διαδικασία έχει να κάνει με τις δραστηριότητες που οι μαθητές θα κάνουν με σκοπό να κατακτήσουν το περιεχόμενο και να κάνουν δική τους τη γνώση (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Σύμφωνα με την Hart (1992a) οι διαφοροποιημένες διαδικασίες έχουν να κάνουν με διαφοροποιήσεις στις διαδικασίες οργάνωσης και στις στρατηγικές διδασκαλίας (Αργυρόπουλος, 2013).

τελικό προϊόν/αποτέλεσμα

Τα αποτελέσματα είναι ο τρόπος που οι μαθητές δείχνουν τι έμαθαν και πώς μπορούν να διευρύνουν περισσότερο αυτό που έμαθαν (Σκοταράς, χ.χ.). Η διαφοροποίηση του

αποτελέσματος ή του τελικού προϊόντος σχετίζεται με τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το υλικό με σκοπό να τροποποιήσουν και να διαφοροποιήσουν το είδος, τη μορφή, το περιεχόμενο και την έκταση του τελικού αποτελέσματος. Το αποτέλεσμα μπορεί να εμφανιστεί με διάφορες μορφές ανάλογα με το επίπεδο και τους στόχους των μαθητών. Μερικές από τις μορφές είναι η ανάπτυξη project, διαγράμματα, παρουσιάσεις, έκθεση, συμπλήρωση φύλλου πολλαπλής επιλογής. Ο εκάστοτε μαθητής επιλέγει τη μορφή που του αρέσει και του ταιριάζει (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Μαθησιακό περιβάλλον

Το μαθησιακό περιβάλλον με άλλα λόγια το σχολείο και ιδιαίτερα η σχολικά τάξη χρειάζεται να είναι διαρρυθμισμένο και οργανωμένο με τέτοιο τρόπο προκειμένου να προωθεί τη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό πρέπει να είναι ένα φιλικό και ζεστό περιβάλλον που θα εμπνέει ασφάλεια και άνεση στους μαθητές και να μην τους προκαλεί άγχος. Το μαθησιακό περιβάλλον όπως αναφέρει ο Καραγεώργου (2008) έχει να κάνει ακόμα και με τις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και του κάθε μαθητή με τον εκπαιδευτικό. Το πώς θα είναι διαμορφωμένο το μαθησιακό περιβάλλον έχει μεγάλη σημασία για την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Κάθε γωνιά της τάξης θα πρέπει να αξιοποιείται προς όφελος των μαθητών. Τα υλικά που θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για να υλοποιήσουν τις δραστηριότητες χρειάζεται να είναι εύκολα προσβάσιμα για τους μαθητές (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Ένα αποτελεσματικό/υποστηρικτικό διαφοροποιημένο μαθησιακό περιβάλλον χρειάζεται να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες και στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών του. Ακόμα, να ενθαρρύνει την έκφραση της διαφορετικότητάς τους μέσα στην τάξη (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι απαραίτητη (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Η αξιολόγηση χρειάζεται να είναι συστηματική για να συμβάλει στη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Αργυρόπουλος, 2013). Η διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται προκειμένου να αξιολογηθεί η μαθησιακή διαδικασία, η οποία παρέχει πολύτιμες πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς για να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η αξιολόγηση είναι αλληλένδετες (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η διαφοροποιημένη

διδασκαλία αποσκοπεί στη διαρκή ανατροφοδότηση και επαναπροσδιορισμό των στρατηγικών και των τεχνικών που χρησιμοποιούνται, ώστε να βελτιώνεται συνεχώς η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η οικοδόμηση της γνώσης για όλους τους μαθητές με σκοπό να επιφέρει τη μεγιστοποίηση του κινήτρου για γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη και τις επιδόσεις του κάθε μαθητή (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Στην αίθουσα διδασκαλίας για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν υπάρχει μια μοναδική συνταγή. Οι αρχές που διέπουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι :

- Επικέντρωση του εκπαιδευτικού στα ουσιώδη.

Ο εκπαιδευτικός ασχολείται με το να καλύψει τις κύριες έννοιες, αρχές και δεξιότητες του θέματος ώστε να εμβαθύνουν σε αυτές οι μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο το θέμα αποκτά νόημα και ενδιαφέρον για τους μαθητές.

- Ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή .

Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές του με τον καλύτερο τρόπο για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους, χρειάζεται να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα των μαθητών τους. Ο εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δείχνει ότι αποδέχεται τις αδυναμίες των μαθητών του και προσδοκά να αναπτύξουν τις ανάλογες ικανότητες όσο καλύτερα γίνεται μέσα από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

- Η αξιολόγηση και η διδασκαλία είναι αλληλένδετες.

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη διαγνωστική, διαδικαστική και τελική αξιολόγηση κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η αξιολόγηση χρησιμοποιείται προκειμένου να βοηθήσει να βελτιωθούν τόσο οι μαθητές όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

- Ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα.
- Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε αξιολογη εργασία.

Ο εκπαιδευτικός σέβεται τους μαθητές όταν σέβεται τις ομοιότητες και τις διαφορές των μαθητών τους καθώς τους προσφέρει τη δυνατότητα μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία να αποκτήσουν γνώσεις, έννοιες και δεξιότητες με διαφορετικό τρόπο, στο χρόνο που θέλουν και μέσα από ενδιαφέρουσες και σημαντικές δραστηριότητες.

- Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές συνεργάζονται.

Ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές αποφασίζουν, σχεδιάζουν και οικοδομούν από κοινού τη μάθηση.

- Ο εκπαιδευτικός προωθεί τόσο ομαδική όσο και ατομική εργασία.
- Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές συνεργάζονται με ευελιξία.

Ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τους μαθητές με ποικίλους τρόπους, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις διάφορες μαθησιακές ανάγκες. Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει στη τάξη του τη διαφοροποιημένη διδασκαλία χρησιμοποιεί διάφορες διδακτικές στρατηγικές που αφορούν τόσο όλοι τη τάξη αλλά ξεχωριστά και τις μικρότερες ομάδες και το κάθε άτομο (Tomlinson, 2010).

- Σεβασμός στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών.
- Ο εκπαιδευτικός δεν είναι αναμεταδότης γνώσεων αλλά «διευθυντής ορχήστρας».
- Οι μαθητές χρειάζεται να έχουν ευκαιρίες για εξάσκηση, να εμπλέκονται σε διαφορετικές δραστηριότητες και ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης.
- Ευέλικτη ομαδοποίηση (Φιλιππάτου, 2019).

Στρατηγικές και τεχνικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Στρατηγικές είναι οι τρόποι που χρησιμοποιούνται για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συστηματικά και μεθοδικά προς όφελος όλων των μαθητών, ενώ τεχνικές είναι «μοντέλα δραστηριοτήτων» και πρακτικές εφαρμογές για τη διαφοροποίηση της εργασίας του κάθε μαθητή που στηρίζονται στην ετοιμότητα, στο μαθησιακό στυλ, στα ενδιαφέροντα και σε άλλους παράγοντες που επηρεάζουν τους μαθητές. Τόσο οι στρατηγικές όσο και οι τεχνικές είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι πλήρως ενημερωμένος και προετοιμασμένος για την

εφαρμογή των στρατηγικών και των τεχνικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Μερικές στρατηγικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας είναι :

- **Ιεράρχηση δραστηριοτήτων**
Οι δραστηριότητες ιεραρχούνται από τις πιο απλές στις πιο σύνθετες. Η ιεράρχηση των δραστηριοτήτων καθορίζεται από το σκοπό της διδασκαλίας και τις προαπαιτούμενες, κύριες και μετασχηματιστικές γνώσεις και δεξιότητες. Η στρατηγική αυτή συμβάλλει στην ενεργοποίηση των μαθητών. Οι μαθητές μεταβαίνουν στη νέα γνώση σταδιακά, ήπια και ελεγχόμενα μέσα από μια διδασκαλία που είναι προσαρμοσμένη στο διαφορετικό ρυθμό εργασία και μάθησης των μαθητών (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).
- **Ασύγχρονη εργασία μαθητών**
Η ασύγχρονη εργασία μαθητών έχει να κάνει με την εμπλοκή των μαθητών σε διαφορετικές εργασίες ανάλογα με το ρυθμό εργασίας και μάθησης του κάθε μαθητή ώστε να υπάρξει ενεργοποίηση ουσιαστική και συνεχής σε δραστηριότητες αντίστοιχες του επιπέδου των μαθητών. Σε μια τέτοιου είδους διδασκαλία οι μαθητές μπορούν να εργάζονται ξεκινώντας από διαφορετική αφετηρία που θα ταιριάζει στην ετοιμότητα των μαθητών. Οι μαθητές εργάζονται με το δικό του ρυθμό ο καθένας. Η ασύγχρονη εργασία συμβάλει στο να εμπλέκονται περισσότερο ενεργητικά και ουσιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία οι μαθητές (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).
- **Διαβάθμιση δραστηριοτήτων**
Μέσα από τις διαβαθμισμένες δραστηριότητες οι μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες εργάζονται για τις ίδιες βασικές γνώσεις χρησιμοποιώντας τις ίδιες βασικές δεξιότητες σε δραστηριότητες με διαφορετικά επίπεδα πολυπλοκότητας, αφαίρεσης και ανοιχτού τύπου. Η διαβάθμιση μπορεί να αφορά το βαθμό πολυπλοκότητας των δραστηριοτήτων, τα μέσα και τα εργαλεία, το χρόνο, το ρυθμό εργασίας, τις οδηγίες που θα ακολουθηθούν και το βαθμό ανεξαρτησίας εργασίας του κάθε μαθητή (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Οι εκπαιδευτικοί με τις διαβαθμισμένες δραστηριότητες παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία να αποκτήσουν τη νέα γνώση με το δικό τους μαθησιακό στιλ και ταυτόχρονα αναδεικνύουν τη δημιουργικότητα και τη μοναδικότητα

του κάθε μαθητή. Οι μαθητές μαθαίνουν με ένα στυλ που ταιριάζει σε αυτούς και άνετα μπορεί να τους οδηγήσει σε επιτυχία στη μάθηση. Οι δάσκαλοι ακόμα προσαρμόζουν τις δικές τους μεθόδους παρουσίασης στη διδασκαλία τους αλλά και τη χρήση των διαφορετικών μορφών αξιολόγησης προκειμένου η διδασκαλία τους να έχει θετικά αποτελέσματα στη μάθηση των μαθητών. Οι μαθητές με τις διαβαθμισμένες δραστηριότητες κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενο (Hogan, 2009).

- Συμπιεσμένο αναλυτικό πρόγραμμα

Αυτή η στρατηγική εφαρμόζεται στα ταλαντούχα και χαρισματικά παιδιά κατά την οποία οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος συμπιέζονται χρονικά αλλά και η ποσότητα της εργασίας ώστε οι μαθητές να προχωρούν γρηγορότερα με τις δικούς τους ρυθμούς και το επίπεδο ετοιμότητας τους (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η συμπίεση έχει ως στόχο να δημιουργήσει ένα απαιτητικό περιβάλλον μάθησης μέσα στην τάξη και ένα εμπλουτισμένο πρόγραμμα για όλους τους μαθητές. Με αυτό τον τρόπο βρίσκεται χρόνος για εναλλακτικές δραστηριότητες μάθησης που στηρίζονται στο εξελιγμένο περιεχόμενο και στο ενδιαφέρον του κάθε μαθητή. Ο ρυθμός διδασκαλίας και ο χρόνος της πρακτικής εξάσκησης τροποποιούνται κατά τη συμπίκνωση του αναλυτικού προγράμματος. Ένας τύπος συμπίκνωσης είναι η συμπίκνωση περιεχομένου (University of Connecticut Yale & University The University of Virginia, 2019).

- Ευέλικτη ομαδοποίηση

Στη ευέλικτη ομαδοποίηση ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη αδιάκοπη δημιουργία και λειτουργία διαφορετικών ομάδων σε μια διδασκαλία βασισμένη στη φύση της εργασίας, της μάθησης και των αναγκών των μαθητών τους. Η ευέλικτη ομαδοποίηση στοχεύει στη μεγιστοποίηση της παραγωγικότητας των μαθητών, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην ανάπτυξη της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που επιλέγει αν θα κάνει ομοιογενείς ή ετερογενείς ομάδες το οποίο καθορίζεται από το επίπεδο ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ, τις σχέσεις των μαθητών και το γνωστικό αντικείμενο. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που καθορίζει το μέγεθος, το είδος και το σκοπό της ευέλικτης ομαδοποίησης. Η ευέλικτη ομαδοποίηση βοηθάει τόσο τους δυνατούς και αδύνατους μαθητές

μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία που πραγματοποιείται μεταξύ των μαθητών των ομάδων. Ακόμα, η ευέλικτη ομαδοποίηση είναι δυναμική και ασταθής και δε μπορεί να γίνει από τη μια στιγμή στη άλλη δηλαδή χρειάζεται χρόνος για να τεθεί σε χρήση και να έχει θετικά αποτελέσματα (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

- Γωνιές μάθησης
Οι γωνιές μάθησης είναι διαφορετικά σημεία στη τάξη όπου οι μαθητές εργάζονται σε διαφορετικού είδους εργασίες χρησιμοποιώντας με διαφορετικά υλικά και μέσα σε διαφορετικά θέματα. Χρησιμοποιούνται ως μέρος της διδασκαλίας και θα πρέπει να είναι πολύ καλά προετοιμασμένες και επανδρωμένες με τα απαραίτητα υλικά για να μπορέσουν να γίνουν οι δραστηριότητες και να είναι αποτελεσματική η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Μερικές γωνιές μάθησης είναι η γωνιά των μαθηματικών, η γωνιά της γλώσσας, η γωνιά της τεχνολογίας, η γωνιά των κατασκευών και της δημιουργίας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).
- Εννοιοκεντρική διδασκαλία
Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ασχολείται κυρίως με τη κατανόηση των βασικών εννοιών. Η κατανόηση αυτών γίνεται μέσα από την αναγνώριση κοινών στοιχείων σε διαφορετικές καταστάσεις ή γεγονότα. Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από την αναγνώριση κοινών στοιχείων ανάμεσα στη ζωή τους και στη σχολική γνώση, διευρύνοντας σε περισσότερες γνωστικές περιοχές και παράγοντας γνωστικές δομές για μελλοντική γνώση (Παντελιάδου, 2008).
- Χρήση πολλαπλών κειμένων και υλικών
Η παροχή άλλων υλικών στους μαθητές πέραν του βιβλίου μπορεί να βοηθήσει τη μάθηση και να διευκολύνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Παντελιάδου, 2008).
- Πολλαπλοί τρόποι υποστήριξης στην πρόσβαση στο υλικό.
Μερικοί από τους πολλαπλούς τρόπους υποστήριξης της πρόσβασης στο περιεχόμενο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι μαγνητοφωνημένα κείμενα, οργανωτές σημειώσεων ή προ-συμπληρωμένες σημειώσεις, υπογραμμισμένα κείμενα, βοήθεια από συμμαθητές (Παντελιάδου, 2008).
- Τα ημερολόγια μάθησης (learning logs) (Παντελιάδου, 2008).

Είναι μια στρατηγική που σχεδιάζεται με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών της τάξης. Χρησιμοποιούνται προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν ερεθίσματα, να εκφράσουν σκέψεις και απόψεις που έχουν πάνω στο θέμα. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός ζητάει στους μαθητές του να καταγράψουν τις αρχικές σκέψεις που είχαν, τις σκέψεις που τους δημιουργήθηκαν κατά την επεξεργασία του θέματος και τις σκέψεις που είχαν με το τέλος της επεξεργασίας. Έτσι, οι μαθητές καταλήγουν να έχουν πιο διευρυμένες αλλά και αρκετές φορές διαφορετικές από τις αρχικές σκέψεις. Μέσα από τα ημερολόγια μάθησης παρακολουθούν τόσο οι εκπαιδευτικοί την εξέλιξη των μαθητών τους όσο και οι ίδιοι οι μαθητές τη δική τους (Tomlinson, 2015:149-151).

- Τα ημερολόγια εργασιών (Παντελιάδου, 2008).
- Οι γραφικοί οργανωτές

Οι γραφικοί οργανωτές περιέχουν πληροφορίες για το θέμα που θα πρέπει να καταγράψουν οι μαθητές στο κείμενό τους (Αντωνίου, 2013). Ένας τρόπος οργάνωσης και καταγραφής των σκέψεων των μαθητών προκειμένου ύστερα να καταφέρουν να φτιάξουν το δικό τους γραπτό κείμενο είναι τα σχεδιαγράμματα. Τα σχεδιαγράμματα είναι ένα είδος καθοδηγούμενων σημειώσεων στη νοηματική χαρτογράφηση (Μπότσας, 2008). Μπορεί να έχουμε διαφορετικούς γραφικούς οργανωτές σε ένα μάθημα ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (Witherell & McMackin, 2005). Στους γραφικούς οργανωτές απεικονίζονται οπτικά τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους που φτιάχνουν οι μαθητές. Τα πλεονεκτήματα της χρήσης αυτής της στρατηγικής είναι ότι αξιοποιούνται οι κειμενικές δομές στην αναζήτηση περιεχομένου/ιδεών και η οπτικοποίηση. Η γνώση των κειμενικών δομών επηρεάζει το σχεδιασμό και την παρακολούθηση της διαδικασίας κατά τη συγγραφή και συμβάλλει στην παραγωγή του περιεχομένου καθώς συνεισφέρει στο να ανακαλέσουν οι συγγραφείς του κειμένου τις κατάλληλες ιδέες και να τις συμπεριλάβουν και να τις τοποθετήσουν καταλλήλως στο παραγόμενο κείμενο. Η οπτικοποίηση της γνώσης είναι ένα πολύτιμο εργαλείο υποστήριξης του γνωστικού συστήματος κατά την παραγωγή, την αναπαραγωγή, τη δόμηση και την αναδιάρθρωση, την ανάκτηση, την ανταλλαγή και τη χρήση των γνώσεων. Οι γραφικοί οργανωτές απευθύνεται σε μαθητές κυρίως με υψηλή χωρική ή λογικομαθηματική νοημοσύνη (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Ο δάσκαλος δίνει στον κάθε μαθητή του το κατάλληλο για αυτόν γραφικό οργανωτή που ταιριάζει στο

αναπτυξιακό του επίπεδο (McMackin & Witherell, 2005). Για να είναι αποτελεσματική η χρήση του γραφικού οργανωτή θα πρέπει οι γραφικοί οργανωτές να είναι σαφείς και απλοί, να χρησιμοποιούνται συνεχώς από τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία τους - δηλαδή να γίνει μέρος της ρουτίνας της διδασκαλίας- και οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν τους μαθητές πώς να χρησιμοποιούν τους οργανωτές και να τους εφαρμόζουν με δημιουργικότητα. Οι γραφικοί οργανωτές μπορεί να εμπεριέχουν και φωτογραφίες οι οποίες δε θα αποσπούν όμως την προσοχή των μαθητών. Οι γραφικοί οργανωτές διακρίνονται ανάλογα με το πώς οργανώνονται οι πληροφορίες σε ιεραρχικούς, εννοιολογικούς, διαδοχικούς και κυκλικούς. Μερικοί τύποι γραφικών οργανωτών είναι ο χάρτης ιδεών, διαγράμματα ροής, διάγραμμα Venn, διάγραμμα αιτίας και αποτελέσματος, κύρια ιδέα και χάρτης λεπτομερειών, διάγραμμα χαρακτηριστικών, χάρτης ιστορίας (Stowe, 2015).

- Οι κύβοι

Φτιάχνουμε τρισδιάστατους κύβους και γράφουμε στις έδρες τους γνωστικά έργα. Ανάλογα με το τι θα βγει όταν ρίξουμε τους κύβους οι μαθητές θα πρέπει να φτιάξουν κάτι. Οι κύβοι λειτουργούν σαν τα ζάρια (Παντελιάδου, 2008).

- Τα κέντρα ενδιαφέροντος (Παντελιάδου, 2008).

Τα κέντρα του ενδιαφέροντος αποτελούν υποκατηγορία των κέντρων μάθησης. Είναι ειδικά διαμορφωμένοι χώροι στη σχολική τάξη που διαθέτει διάφορα κατάλληλα διδακτικά μέσα και οργανώνονται δραστηριότητες με σκοπό να παρακινήσει τους μαθητές να ασχοληθούν και να εξετάσουν λεπτομερώς θέματα που είναι ενδιαφέροντα. Επικεντρώνονται στα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών εργαζόμενοι είτε ατομικά είτε ομαδικά στα θέματα μελέτης (Tomlison, 2010).

- Τα κέντρα μάθησης

Τα κέντρα μάθησης ασχολούνται με μια συγκεκριμένη έννοια, μια ενότητα ή μια δεξιότητα. Ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει και οργανώνει την πολυεπίπεδη μάθηση και τη εργασία μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες. Ετοιμάζονται κάρτες εργασίας σε φακελάκια, οι οποίες μπορεί να αριθμούνται ή χρωματίζονται για να γνωρίζουν οι μαθητές τι πρέπει να κάνουν. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών για να μπορέσει να οδηγήσει

κάθε μαθητή σε αντίστοιχες δραστηριότητες. Μια ομάδα εργάζεται στο κέντρο μάθησης, μια άλλη ομάδα εργάζεται με την εκπαιδευτικό και μια τρίτη εργάζεται μόνη της (Παντελιάδου, 2008).

- Μαθησιακοί σταθμοί

Οι μαθησιακοί σταθμοί μοιάζουν αρκετά με τα κέντρα μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, είναι διαφορετικά σημεία στην τάξη που επιτρέπουν στους μαθητές να εργάζονται ταυτόχρονα με διάφορες εργασίες. Οι σταθμοί μάθησης επιτρέπουν να συντίθενται οι ομάδες με ευελιξία καθώς δεν απαιτείται ούτε όλοι μαθητές να περάσουν αλλά ούτε στον ίδιο χρόνο από όλους τους σταθμούς. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιεί τους σταθμούς και τις εργασίες σε αυτούς αλλά και να επιλέγει ποιοι μαθητές θα πάνε σε ποιόν σταθμό (Tomilson, 2010).

- Η κατασκευή μακέτας/μοντέλου (Παντελιάδου, 2008).

- Το παιχνίδι ρόλων (Παντελιάδου, 2008).

Τα παιχνίδια ρόλων (role playing) είναι ένα συμβολικό παιχνίδι της Δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ειδικότερα, οι μαθητές μιμούνται, δηλαδή μπαίνουν στη θέση κάποιου άλλου, στον ρόλο ενός φανταστικού ή πραγματικού προσώπου. Οι μαθητές μέσα από το παιχνίδι ρόλων βελτιώνουν τις δεξιότητές τους στη γλωσσική έκφραση, στο λεξιλόγιο και γενικότερα στις γνώσεις τους (Friedrich, 2000).

- Η εργαστηριακή δραστηριότητα (Παντελιάδου, 2008).

- Οι κάρτες εργασίας

Στις κάρτες εργασίας αναγράφεται μια ερώτηση και οι πιθανοί τρόποι απάντησης (γραπτή, σχεδίαση, λίστα, συνέντευξη, γραφικός οργανωτής κλπ.). Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν τη δραστηριότητα που θα ασκηθούν και θα δείξουν τι έχουν μάθει, αλλά ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει σε επίπεδα τις δραστηριότητες (Παντελιάδου, 2008).

- Οι πίνακες επιλογής (choice boards) (Παντελιάδου, 2008).

Οι πίνακες επιλογής χρησιμοποιούνται με σκοπό να κατευθύνουν τους μαθητές σε μια συγκεκριμένη εργασία. Οι πίνακες επιλογής αποτελούνται από εργασίες που είναι σε καρτέλες γραμμένες και τοποθετημένες στις θήκες του πίνακα από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να επιλέξουν μια εργασία από συγκεκριμένο σημείο του πίνακα. Οι εργασίες είναι έτσι φτιαγμένες

ώστε να εξυπηρετούνται οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, να ταιριάζουν στη μαθησιακή ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι πίνακες επιλογής δίνουν τη δυνατότητα επιλογής στους μαθητές (Tomlinson, 2010).

- Η διδασκαλία σε επίπεδα

Το τι διδάσκεται δε διαφοροποιείται με άλλα λόγια η έννοια που τίθεται σε διδασκαλία παραμένει ίδια για όλους. Έτσι, λοιπόν ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί το επίπεδο και τη δυσκολία της κριτικής σκέψης που απαιτείται. Διαφοροποίηση των ερωτήσεων που ασχολούνται οι μαθητές (Παντελιάδου, 2008).

- ΡΑΦΤ(RAFT)

Η ΡΑΦΤ είναι ένα αρκτικόλεξο για τον ρόλο, το ακροατήριο(κοινό), τη (φόρμα) μορφή και το θέμα (Santa, 1988). Στη συγκεκριμένη στρατηγική έχουμε ένα πίνακα που χωρίζεται σε τέσσερις στήλες. Στην πρώτη στήλη υπάρχει ο ρόλος που θα κληθεί να κάνει ο μαθητής στην εργασία του. Προκύπτουν διαφορετικοί ρόλοι σε κάθε εργασία ανάλογα με το πλαίσιο του θέματος. Στη δεύτερη στήλη έχουμε το ακροατήριο στο οποίο θα απευθυνθεί στην εργασία του ο μαθητής. Στην τρίτη στήλη υπάρχει η φόρμα του κειμένου ή της εργασίας που θα παραγάγει ο μαθητής με στόχο να καταφέρει ο ρόλος να περάσει το μήνυμα στο ακροατήριο. Η μορφή της φόρμας, με άλλα λόγια το κειμενικό είδος του κάθε κειμένου, εξαρτάται από το συγκεκριμένο του θέματος, το ρόλο και το ακροατήριο. Τέλος, στην τέταρτη στήλη βρίσκεται ο τίτλος της εργασίας που θα κάνει ο μαθητής δηλαδή το θέμα. Ο στόχος και το γνωστικό αντικείμενο που επιτελούν οι μαθητές είναι κοινό. Αυτό που διαφοροποιείται είναι η οπτική γωνία, η φόρμα της δραστηριότητας, ο βαθμός επίτευξης της δραστηριότητας, τα μέσα και η διαδικασία που ακολουθείται για να επιτευχθεί ο στόχος. Στο σχεδιασμό και στη εφαρμογή αυτής της στρατηγικής προσφέρεται η δυνατότητα του διαφορετικού βαθμού ευελιξίας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και το γνωστικό τους αντικείμενο (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Σκοπός της στρατηγικής αυτής είναι να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν και να εστιάσουν την προσοχή τους στο ρόλο, στο κοινό, στη φόρμα και στο θέμα (NBSS, χ.χ.).

Μερικές τεχνικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας είναι :

- Δελτία: δελτίο εξόδου, δελτίο εισόδου, δελτίο πορείας

Τα δελτία είναι γραπτές εργασίες σύντομης διάρκειας που αναφέρονται σε ερωτήματα και δραστηριότητες που ο εκπαιδευτικός θέλει να κάνουν οι μαθητές του. Χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της διδασκαλίας ανεπίσημα και άτυπα. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν μια γρήγορη ανατροφοδότηση για την κατάκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων από τους μαθητές και να καταφέρνουν να κάνουν μια γρήγορη επανάληψη της προϋπάρχουσας και προαπαιτούμενης γνώσης πριν τη διδασκαλία της νέας γνώσης. Τα δελτία εισόδου χρησιμοποιούνται κατά την είσοδο των μαθητών στην τάξη ή στην έναρξη μιας ενότητας. Το δελτίο εξόδου δίνεται προς το τέλος της διδασκαλίας και πριν φύγουν οι μαθητές από την τάξη, ενώ το δελτίο πορείας δίνεται στο μέσο περίπου της διδασκαλίας στο σημείο που ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι θέλει να μάθει κατά πόσο έχουν κατακτήσει οι μαθητές του τη νέα γνώση ή δεξιότητα (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

- **Νοητικά στηρίγματα**

Τα νοητικά στηρίγματα προσφέρονται στους μαθητές για να μπορέσουν να στηριχθούν και να εργαστούν σε μια δραστηριότητα. Τα νοητικά στηρίγματα αφορούν γνώσεις (προαπαιτούμενη), πληροφορίες και στρατηγικές. Είναι πολύ χρήσιμα γιατί βοηθούν τον εκπαιδευτικό να δίνει εξατομικευμένη βοήθεια και στήριξη όταν πραγματικά το χρειάζονται και να μη σπαταλάει τον χρόνο της διδασκαλίας. Ακόμα, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εργαστούν ανεξάρτητα στηριζόμενοι στις δικές τους γνώσεις και δεξιότητες με τη βοήθεια μόνο των νοητικών στηριγμάτων. Τα συνηθέστερα νοητικά στηρίγματα που χρησιμοποιούνται στο μάθημα της γλώσσας είναι πλαστικοποιημένες καρτέλες ή σελιδοδείκτες που αφορούν γλωσσικά θέματα όπως γραμματικά ή συντακτικά φαινόμενα, νέο λεξιλόγιο, σελιδοδείκτες αφήγησης. Τα νοητικά στηρίγματα στηρίζουν τόσο τη νόηση όσο και τη μάθηση. Η αξία των νοητικών στηριγμάτων είναι μεγάλη και πολυεπίπεδη για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Μερικά μνημονικά βοηθήματα είναι ρίμες, λέξεις-κλειδιά, νοερές εικόνες, ακρωνύμια ή ακροστοιχίδα, αναλογίες, οπτικοποίηση αυτού που θέλουν να μάθουν ή να κατανοήσουν, κατηγοριοποιήσεις (Μπότσας, 2008).

- **Εργασίες αγκυροβολίας**

Οι εργασίες αγκυροβολίας είναι δραστηριότητες για όλους τους μαθητές που πραγματοποιούνται όταν οι μαθητές έχουν ολοκληρώσει όλες τις προβλεπόμενες δραστηριότητες για την ενότητα και γίνονται προς το τέλος της διδασκαλίας. Η τεχνική αυτή μεγιστοποιεί την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στις εργασίες τους. Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται στην τεχνική αυτή είναι ανοιχτού ή κλειστού τύπου, έχουν άμεση σχέση με τις δεξιότητες, τις έννοιες και τις γνώσεις της διδασκαλίας που γίνεται. Τέλος, είναι εργασίες που έχουν νόημα για τους μαθητές και δεν πραγματοποιούνται απλά και μόνο για να τους απασχολήσουν (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

- Τρίλιζα

Η τρίλιζα, αν και αποτελεί ένα παιχνίδι, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διαφοροποιημένη διδασκαλία σαν μια δραστηριότητα μέσα από την οποία επιλέγονται ιεραρχημένες και διαβαθμισμένες δραστηριότητες. Δημιουργείται από τον εκπαιδευτικό μια τρίλιζα όπου στο κέντρο τοποθετούνται οι δραστηριότητες πυρηνικών γνώσεων/δεξιοτήτων με τις οποίες θα ασχοληθούν όλοι μαθητές. Οποιαδήποτε τρόπο και αν επιλέξει να παίξει την τρίλιζα ο κάθε μαθητής θα πρέπει να καταλήξει στο κέντρο της τρίλιζας. Η τρίλιζα δημιουργείται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

- Καρτέλα στόχων

Η καρτέλα στόχων ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές μπορούν σταδιακά και ελεγχόμενα να ικανοποιήσουν τους στόχους που είναι καταγραμμένοι στην καρτέλα ώστε να προοδεύσουν οι μαθητές (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

- Ατζέντα στόχων

Η ατζέντα στόχων είναι κάτι σαν τετράδιο επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητών και οικογένειας στο οποίο καταγράφονται οι στόχοι του μαθητή για εκείνη την περίοδο. Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται κυρίως σε παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες τα οποία χρειάζονται καθημερινό έλεγχο και παρακολούθηση (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

- Μαθησιακό συμβόλαιο

Μαθησιακό συμβόλαιο είναι ένα συμβόλαιο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Αποτελεί μια αμοιβαία συμφωνία που θα πρέπει να τηρείται και από τις δύο πλευρές. Το μαθησιακό συμβόλαιο χρειάζεται να αποτελείται από

εργασίες δεξιοτήτων, έχουν περιεχόμενο και μια συμφωνία. Η συμφωνία αποτελεί μια υπεύθυνη συμφωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Επίσης, περιλαμβάνει τις οδηγίες για την εργασία αλλά και τις συνέπειες μη τήρησής της. Τέλος, είναι υπογεγραμμένη από όλους όσοι συμμετέχουν στη συμφωνία (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

- **KWL(ΓΝΩΘΕ)**

Το διάγραμμα ΓΝΩΘΕ(Γνωρίζω-Θέλω να μάθω-Έμαθα) αποδίδεται με ένα πίνακα που αποτελείται από τρεις στήλες. Στην πρώτη στήλη τοποθετείται το τι γνωρίζουν οι μαθητές ήδη για το θέμα, δηλαδή προϋπάρχουσες γνώσεις και συμβολίζεται στο διάγραμμα με το «Γνω». Στη δεύτερη στήλη έχουμε το τι θέλουν να μάθουν οι μαθητές για το θέμα και συμβολίζεται με το «Θ». Στην τελευταία στήλη υπάρχει τι έμαθαν οι μαθητές από τη μελέτη του θέματος και αποδίδεται στο διάγραμμα «Ε» (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Πλεονεκτήματα της ετερογενούς τάξης

Σήμερα δεν υπάρχουν ομοιογενείς τάξεις καθώς οι μαθητές δε διαφέρουν μεταξύ τους ηλικιακά αλλά ως προς τη συναισθηματική και κοινωνική ωριμότητα, την ακαδημαϊκή ετοιμότητα και επίδοση, οικογενειακά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, εμπειρίες, γνώσεις, μαθησιακά προφίλ και ενδιαφέροντα. Έτσι, αναζητούνται εναλλακτικά διδακτικά μοντέλα για αποτελεσματικότερη μάθηση (Καραγεώργου, 2013). Οι τάξεις μεικτής ικανότητας είναι ο συνηθέστερος τρόπος κατανομής του πληθυσμού στις σύγχρονες τάξεις. Οι μαθητές των ετερογενών τάξεων διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες, οι οποίες είναι οι αδύναμοι μαθητές, οι μεσαίοι μαθητές και προχωρημένοι μαθητές. Οι ετερογενείς τάξεις βοηθούν τους μαθητές να κοινωνικοποιηθούν ευκολότερα μέσα από τη συνεργασία, τη συναστροφή και την αλληλεπίδραση με άλλους μαθητές μεικτής ικανότητας. Σε τάξεις μεικτής ικανότητας η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλει θετικά στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προσφέρει τη δυνατότητα της ευέλικτης και δυναμικής προσαρμογής της διδασκαλίας που θα είναι ανάλογη της ανάπτυξης, της προόδου και των αναγκών των μαθητών της ετερογενούς τάξης καθώς ο μαθητής είναι ένας ζωντανός οργανισμός που αναπτύσσεται και αλλάζει συνεχώς και συστηματικά ανάλογα με το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Σε μια τάξη στην οποία εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία ωφελούνται όλοι οι μαθητές. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει θετικά αποτελέσματα για όλους τους

μαθητές σε μια τάξη μεικτής ικανότητας. Η συγκεκριμένη διδασκαλία συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών (Βαλιαντή, Κουτσελίνη, & Κυριακίδης, 2010). Τα παιδιά χάρις στη διαφοροποιημένη διδασκαλία έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις ικανότητες και τα ταλέντα τους με αποτέλεσμα να διαμορφωθεί μια νέα κοινωνία που θα βασίζεται στη γνώση και στην κοινωνική συνοχή (Κουτσελίνη, 2009). Οι «πιο αδύναμοι» μαθητές και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χάρις στη διαφοροποιημένη διδασκαλία δε δυσκολεύονται να κατακτήσουν τη νέα γνώση. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας βοηθάει να μη βαριούνται και να μη χάνουν το κίνητρο και το ενδιαφέρον τους για μάθηση τα χαρισματικά παιδιά.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη διδασκαλία παύει να είναι ο πρωταγωνιστικός, μεταβάλλεται και γίνεται εκείνος του διαμεσολαβητή μεταξύ της γνώσης και των μαθητών αλλά και του συνεργάτη, (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015), του συντονιστή, του καθοδηγητή και του υποστηρικτή της μαθησιακής διαδικασίας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Ο ρόλος του εκάστοτε εκπαιδευτικού στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι κρίσιμος, δύσκολος και έντονα διαφοροποιημένος (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Οι εκπαιδευτικοί για να έχουν μια αποτελεσματική διδασκαλία χρειάζεται να σκέφτονται όχι μόνο τι διδάσκουν αλλά και ποιους διδάσκουν (Κουτσελίνη, 2009). Ο εκπαιδευτικός παύει να είναι ένα απλό εργαλείο εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής και των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Πλέον ο εκπαιδευτικός αποτελεί το ξεκίνημα μιας εποχής αυξημένης επαγγελματικής ευθύνης κατά την οποία ο εκπαιδευτικός παίζει τον ρόλο αυτού που φέρνει την αλλαγή. Οι σημερινοί εκπαιδευτικοί καλούνται να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους με στόχο να καταφέρουν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της εποχής, των σύγχρονων τάξεων και συγχρόνων μαθητών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος. Όπως αναφέρουν η Βαλιαντή και ο Νεοφύτου (2017), ο εκπαιδευτικός στη διάρκεια εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας παίζει τους ρόλους ενός αρχιτέκτονα, ενός πολιτικού μηχανικού και ενός οικοδόμου. Ο εκπαιδευτικός στη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως αρχιτέκτονας της διδασκαλίας θα πρέπει να έχει στο νου του όλα εκείνα τα δεδομένα από το πλαίσιο για να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις ιδιαιτερότητες των μαθητών και να μπορέσει να αφήσει το προσωπικό του στίγμα σε αυτήν. Η διδασκαλία ως τέχνη υποχρεούται να σχεδιάζεται από τον εκπαιδευτικό έχοντας υπόψη όλα τα στοιχεία που θα κάνουν τη μάθηση

ευχάριστη, δημιουργική και με χαρά καθώς οι μαθητές είναι διαφορετικοί και επομένως διαφορετική θα είναι και η διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός ως πολιτικός μηχανικός χρειάζεται να υπολογίσει κατά τον σχεδιασμό του όλα τα στοιχεία που θα συμβάλουν στο να γίνει η νέα γνώση πιο σταθερή, πλαισιωμένη στην ήδη προϋπάρχουσα και να προετοιμαστεί το έδαφος για τη νέα γνώση που ακολουθεί. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συνυπολογίζει κατά τη διδασκαλία παράγοντες όπως ο χρόνος, η συνθετικότητα του μαθησιακού έργου, η διαβάθμιση των δραστηριοτήτων. Τέλος, ο εκπαιδευτικός ως οικοδόμος κάνει πράξη το διδακτικό σχέδιο έχοντας υπόψη όλα τα στοιχεία που το κάνουν υλοποιήσιμο. Επειδή η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι πολύπλοκη και πολυδιάστατη, χρειάζεται σταδιακή και συστηματική εφαρμογή για να μπορέσουν οι μαθητές να επωφεληθούν από αυτήν. Ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να αρκεστεί σε ό,τι του παρέχουν αλλά χρειάζεται να γνωρίζει τι θέλει και γιατί το θέλει (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μπορεί να έχει διαβαθμίσεις, δηλαδή να είναι περισσότερο ή λιγότερος καθοδηγητικός, συντονιστικός–εμπνευστικός ανάλογα τις ανάγκες των μαθητών (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετά θετική στάση απέναντι στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Είναι πρόθυμοι να εφαρμόσουν τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία τους ώστε να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους. Η επίδοση των μαθητών βελτιώνεται ανάλογα με τη βελτίωση της αλλαγής της διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικά συναισθήματα για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία καθώς νιώθουν αποτελεσματικότεροι και ότι μπορούν να προσφέρουν περισσότερα στους μαθητές τους. Το αίσθημα ικανοποίησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές είναι το κίνητρο για αποτελεσματικότερη εργασία από τους εκπαιδευτικούς και αποτελεσματικότερη μάθηση από τους μαθητές. Καθοριστικός παράγοντας στην επιτυχία της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η επιμόρφωση και η στήριξη των εκπαιδευτικών (Βαλιαντή, Κουτσελίνη, & Κυριακίδης, 2010). Η διαφοροποίηση βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να αποφύγουν προβλήματα όπως η ανία, απογοήτευση και ανησυχία για τη μάθηση (Κουτσελίνη, 2009). Παρόλα ταύτα, υπάρχουν μερικοί εκπαιδευτικοί που εκφράζουν τους ενδοιασμούς τους και δεν είναι πρόθυμοι να υλοποιήσουν διαφοροποιημένη διδασκαλία παρότι αναγνωρίζουν την αξία της εξαιτίας του

περιορισμένου χρόνου και της έλλειψης γνώσεων (Brighton, Hertberg, Callahan, Tomlinson, & Moon, 2005).

Στάδια σχεδιασμού και υλοποίησης

Τα βήματα που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός ώστε να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του είναι τα ακόλουθα :

1. Ακριβής προσδιορισμός των βασικών ιδεών/εννοιών/δεξιότητα που θέλει να κατανοήσουν οι μαθητές.
2. Αξιολόγηση των μαθητών ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ.
3. Δημιουργία μιας δραστηριότητας που εστιάζει στη βασική ιδέα.
4. Προσαρμογή της παραπάνω δραστηριότητας σε επίπεδα δυσκολίας.
5. Αξιολόγηση κάθε επιπέδου μάθησης (Φιλιππάτου, 2019).

Σε δύο βασικά στάδια διαρθρώνεται η διαδικασία εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας:

- I. Η προετοιμασία του εκπαιδευτικού για την ανάλυση του γνωστικού αντικειμένου και των αναγκών των μαθητών. Στο στάδιο αυτό πραγματοποιείται ο καθορισμός σκοπού ενότητας και μαθήματος δηλαδή τι σε τελευταία ανάλυση θα έπρεπε όλοι οι μαθητές να πάρουν από το συγκεκριμένο μάθημα. Ακόμα, καθορίζονται οι πυρηνικές γνώσεις, οι προαπαιτούμενες γνώσεις, οι μετασχηματιστικοί γνώσεων οι οποίες μετατρέπονται σε στόχους και γίνεται η επιλογή των δραστηριοτήτων και της τεχνικής (μέθοδος και οργάνωση τάξης).
- II. Η οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Επιλέγονται οι εναλλακτικοί τρόποι οργάνωσης (Κουτσελίνη, 2009).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Το θέμα της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς. Γι' αυτό τον λόγο δεν υπάρχουν πολλές απόλυτα σχετικές μελέτες που να ερευνούν την παραγωγή γραπτού λόγου στο πλαίσιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι περισσότερες εστιάζουν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε συνδυασμό με την παραγωγή ή την κατανόηση του προφορικού λόγου ή την κατανόηση του γραπτού λόγου.

Στην αναζήτηση σχετικών ερευνών βρέθηκε μια σχετική μελέτη που έχει ως θέμα το αποτέλεσμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η ενίσχυση κίνητρου στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τεστ τύπου δοκιμίου και ερωτηματολόγια για τα κίνητρα των μαθητών. Τα συμπεράσματα της μελέτης αυτής ήταν ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου μεταξύ των μαθητών που διδάσκονται με διαφοροποιημένη διδασκαλία και εκείνων που διδάσκονται με συμβατική μέθοδο. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρέχει αποτελεσματική μάθηση για όλα τα επίπεδα των μαθητών. Ακόμα, δε διαφοροποιείται σημαντικά η παραγωγή γραπτού λόγου μεταξύ των μαθητών που έχουν χαμηλό κίνητρο επιτυχίας για όσους διδάσκονται με διαφοροποιημένη διδασκαλία από όσους διδάσκονται με συμβατική μέθοδο. Υπάρχει σημαντική διαφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου μεταξύ των μαθητών που έχουν υψηλό επίπεδο ενίσχυσης κινήτρων που εκπαιδεύονται με διαφοροποιημένη διδασκαλία και εκείνων που διδάσκονται παραδοσιακά. Ένα ακόμα συμπέρασμα είναι ότι υπάρχει σημαντική επίδραση στους μαθητές από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις μεθόδους διδασκαλίας, δηλαδή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της παραδοσιακής διδασκαλίας, και του επιπέδου κινήτρων των μαθητών (υψηλά και χαμηλά επίπεδα) για την αποτελεσματική παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές. Οι μαθητές με υψηλά κίνητρα οι οποίοι διδάσκονται με διαφοροποιημένη διδασκαλία έχουν καλύτερη παραγωγή γραπτού λόγου. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, επομένως, προτείνεται ως μια εναλλακτική μέθοδος για την επίλυση προβλημάτων στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών χαμηλής γλωσσικής επίδοσης. Στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας χρειάζεται να λάβουμε κατά νου ότι τα κίνητρα παίζουν καθοριστικό ρόλο. Ο δάσκαλος στη διάρκεια της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας χρειάζεται να είναι

προσεκτικός στην επιλογή των υλικών και της διαδικασίας για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Endal & Padmadewi & Ratminingsih, 2013).

Σύμφωνα με άλλη μελέτη, τα αποτελέσματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ήταν θετικά για την επίδοση όλων των μαθητών, καθώς αυξήθηκαν οι επιδόσεις των μαθητών χαμηλής και μέσης επίδοσης και μειώθηκε ελάχιστα η επίδοση των μαθητών υψηλού επιπέδου. Ένα ακόμα συμπέρασμα της ερευνήτριας ήταν ότι οι μαθητές κατακτούσαν ευκολότερα τους μαθησιακούς στόχους μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε όποιο επίπεδο και αν ανήκαν. Επίσης, η ενεργητική συμμετοχή επηρεάστηκε θετικά από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Οι μαθητές έμαθαν να συνεργάζονται μεταξύ τους, ο ένας μαθητής στήριζε τον άλλον και αντιμετώπιζαν με επιτυχία τις δυσκολίες τους. Ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Μπικοράρου, 2013).

Σύμφωνα με άλλη μελέτη, οι μαθητές υψηλού και μέτριου επιπέδου αξιοποιούσαν πιο ακριβή γλωσσικά χαρακτηριστικά, ενώ μόνο οι μαθητές υψηλού επιπέδου πετύχαιναν στη χρήση αφηγηματικών χαρακτηριστικών. Στην παραδοσιακή διδασκαλία, ωστόσο, οι μαθητές πολύ υψηλού επιπέδου εφαρμόζουν περιορισμένο αριθμό γλωσσικών και αφηγηματικών χαρακτηριστικών. Διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων που ακολουθούσαν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη παραδοσιακή διδασκαλία σε κάθε επίπεδο επάρκειας. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της παραδοσιακής διδασκαλίας στις αφηγήσεις στα λεξιλογικά, στα συντακτικά, στις ορολογίες και στα ρητορικά. Στην έρευνα φάνηκε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία ήταν λιγότερο αποτελεσματική στα αφηγηματικά χαρακτηριστικά. Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία επωφελήθηκαν οι δεξιότητες των μαθητών στο λεξιλόγιο, στο συντακτικό και στη δομή του κειμένου (Hadis Toofani Asl, 2019).

Το συμπέρασμα που προκύπτει από τα παραπάνω είναι ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλει θετικά στην παραγωγή γραπτού λόγου αλλά έχει ερευνηθεί ελάχιστα και σε επιφανειακό επίπεδο. Οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στον συναισθηματικό τομέα του μαθητή στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου και όχι στο αν οι μαθητές θα παραγάγουν έναν αποτελεσματικό γραπτό λόγο. Ακόμα, οι έρευνες δε διερευνούν επαρκώς δείκτες όπως της συνοχής και της αποτελεσματικότητας του γραπτού λόγου. Το γεγονός αυτό έδωσε

την ώθηση για τον σχεδιασμό και την παρουσίαση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που θα επιχειρήσει να συνεισφέρει στον επιστημονικό διάλογο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ειδικότερα στην παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές δημοτικού.

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Πρόταση υλοποίησης εκπαιδευτικού προγράμματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα

Σκοπός και στόχος

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα η αναγνώριση των αναγκών του ετερογενούς μαθητικού δυναμικού καθιστά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία απαραίτητη παιδαγωγική πρακτική για τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων και τη μεγιστοποίηση της μαθητικής συμμετοχής. Επιπλέον, σύμφωνα με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία οι μαθητές φαίνεται ότι παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η αναγνώριση των διαφορετικών μαθησιακών και εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών αποτελεί τη βάση για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ποικίλων μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές. Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η πλειοψηφία των μελετών ασχολείται με τη διερεύνηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε συνδυασμό με την παραγωγή ή την κατανόηση του προφορικού λόγου ή την κατανόηση του γραπτού λόγου. Επομένως, οι ερευνητικές μελέτες που εξετάζουν την παραγωγή γραπτού λόγου περιγραφικού τύπου στο πλαίσιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι περιορισμένες. Ο στόχος του προτεινόμενου εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η διερεύνηση της πιθανής επίδρασης του προσυγγραφικού σταδίου (παραγωγή και οργάνωση ιδεών) κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (σε περιγραφικά κείμενα) στο πλαίσιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό θα πραγματοποιηθεί μέσω της αξιολόγησης των δεικτών συνοχής και άλλων δεικτών ποιότητας/αποτελεσματικότητας του γραπτού λόγου. Ο σκοπός του παρόντος εκπαιδευτικού προγράμματος είναι να διερευνηθεί η πιθανή συμβολή που θα έχει η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην παραγωγή του γραπτού λόγου σε μαθητές της Δ' τάξης.

Προτεινόμενη μέθοδος υλοποίησης

Η μέθοδος του συγκεκριμένου προγράμματος αφορά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών της Δ' Τάξης σε ένα Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Το δείγμα των συμμετεχόντων μαθητών διαιρείται σε ομάδα παρέμβασης και ομάδα ελέγχου. Δίνεται διαφορετική στήριξη

στην ομάδα παρέμβασης κατά το προσυγγραφικό στάδιο μέσα από διαφορετικού τύπου σχεδιαγράμματα ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ των μαθητών. Στην ομάδα ελέγχου δε δίνεται διαφορετική στήριξη κατά το προσυγγραφικό στάδιο. Όλη η υπόλοιπη διαδικασία θα παραμείνει η ίδια όπως υλοποιείται σύμφωνα με τις οδηγίες του Α.Π.

Το δείγμα των συμμετεχόντων της έρευνας θα μπορούσε να αποτελείται από μαθητές δύο τάξεων της Δ' τάξης σε ένα Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί με την ανάλυση των γραπτών κειμένων των συμμετεχόντων μαθητών. Τα γραπτά κείμενα θα τα παρήγαγαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια διδασκαλιών που θα πραγματοποιούνταν στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος πριν την έναρξη των διδασκαλιών. Ο εκπαιδευτικός πριν την έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος μπορεί να πραγματοποιήσει παρατήρηση των μαθητών στο μάθημα Γλώσσας και ιδιαίτερα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Το μόνο πρωτογενές υλικό που προτείνεται να χρησιμοποιηθεί είναι τα γραπτά κείμενα των μαθητών από τα οποία δε μπορεί να προκύψει με κανέναν τρόπο παραβίαση των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων. Ακόμα κι όταν θα κρινόταν αναγκαία η ρητή αναφορά σε κάποιο μαθητή/μαθήτρια στο τελικό κείμενο της εργασίας αυτό θα μπορούσε να γίνει με τη χρήση ψευδώνυμου. Ο τρόπος αυτός δεν επιτρέπει την αποκάλυψη στοιχείων ταυτότητας του μαθητή καθώς οι πληροφορίες από τη συλλογή δεδομένων αξιοποιήθηκαν για ερευνητικούς και μόνο σκοπούς. Όλη η διαδικασία προτείνεται να έχει διάρκεια περίπου 2 βδομάδες (πιο συγκεκριμένα 8 ώρες για την κάθε ομάδα (ομάδα παρέμβασης, ομάδα ελέγχου)).

Επιλογή διδακτικής ενότητας και κειμενικού είδους

Σημαντικό ρόλο στην επιλογή της διδακτικής ενότητας προτείνεται να διαδραματίσουν οι προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και οι δραστηριότητες που πραγματοποιεί το σχολείο για τους μαθητές. Η διδακτική ενότητα βάσει της οποίας προτείνεται να πραγματοποιηθεί η παραγωγή γραπτού λόγου ήταν «Η παράσταση αρχίζει» από το Βιβλίο του Μαθητή στη Γλώσσα της Δ' Δημοτικού «Πετώντας με τις λέξεις» Β' τεύχος. Τα δύο κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το «Μια περιπέτεια για τον Ρωμαίο» (σελίδες 58-59) και το «Πρώτη φορά στο θέατρο» (σελίδα 70 -71).

Το γένος λόγου που επιλέχθηκε να παραγάγουν οι μαθητές στα γραπτά τους κείμενα ήταν η περιγραφή. Οι συμμετέχοντες μαθητές προτείνεται να παράγουν δύο κείμενα. Το πρώτο θέμα παραγωγής γραπτού λόγου ήταν «Περιγράψτε την πρώτη φορά που πήγατε στο θέατρο και παρακολούθησατε μια παράσταση». Το δεύτερο ήταν «Περιγράψτε τον αγαπημένο σας ηθοποιό».

Κατασκευή προτεινόμενης κλίμακας αξιολόγησης δεδομένων. Προκειμένου να αξιολογηθούν τα δεδομένα που θα συλλεχθούν από τις δύο διδακτικές παρεμβάσεις ο εκάστοτε εκπαιδευτικός χρειάζεται να λάβει υπόψη του ορισμένα κριτήρια για να αξιολογήσει τα γραπτά κείμενα των μαθητών. Ως κριτήρια εκτίμησης του παραγόμενου από τους μαθητές γραπτού λόγου στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ορίστηκαν οι δείκτες συνοχής αλλά και άλλοι δείκτες ποιότητας/αποτελεσματικότητας του γραπτού λόγου. Τα κριτήρια αυτά βασίστηκαν στο μοντέλο δεικτών κειμενικότητας των De Beaugrand & Dressler (1981) καθώς και σε παραμέτρους που έχει δημοσιεύσει η Αδαλόγλου (2007:191-194). Για κάθε κριτήριο που θα χρησιμοποιηθεί, ορίστηκαν και έξι επίπεδα λόγου, με κατώτατο επίπεδο το ένα (1) και ανώτατο το έξι (6). Αναλυτικότερα, οι περιγραφές που αντιστοιχούν σε κάθε επίπεδο λόγου είναι οι ακόλουθες: 1= «απουσία», 2=«αδύνατο», 3=«μέτριο», 4=«καλό», 5=«πολύ καλό» και 6=«άριστο». Πιο συγκεκριμένα, τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται στους δείκτες συνοχής στο γραπτό λόγο είναι:

Συνοχή

Επίπεδο

1. Απουσία συνοχής.
2. Προσπάθεια ύπαρξης συνοχής και λανθασμένη χρήση.
3. Μέτρια χρήση δεικτών συνοχής.
4. Καλή συνοχή.
5. Πολύ καλή συνοχή.
6. Άριστη και ισχυρή συνοχή.

(Αδαλόγλου, 2007).

Στίξη

Επίπεδο

1. Απουσία σημείων στίξης στο κείμενο.
2. Μοναδικό σημείο στίξης που χρησιμοποιείται η τελεία με πολλά προβλήματα.
3. Μέτρια στίξη. Ικανοποιητική η χρήση της τελείας, αρκετά προβλήματα με το κόμμα και ανεπαρκής χρήση των άλλων σημείων στίξης.
4. Καλή στίξη. Μερικά προβλήματα με το κόμμα, ανεπιτυχής χρήση των άλλων σημείων της στίξης.
5. Πολύ καλή στίξη. Μηδαμινά προβλήματα με το κόμμα και αξιοποιούνται και τα άλλα σημεία στίξης.
6. Άριστη χρήση της στίξης. Τα σημεία στίξης εξυπηρετούν τη νοηματική συνοχή του κειμένου δίνοντας νοηματικός χρωματισμός.
(Αδαλόγλου, 2007).

Διαρθρωτικές Λέξεις

1. Απουσία διαρθρωτικών λέξεων.
2. Ελάχιστη χρήση διαρθρωτικών λέξεων.
3. Μέτρια χρήση διαρθρωτικές λέξεις.
4. Καλή χρήση διαρθρωτικών λέξεων.
5. Πολύ καλή χρήση διαρθρωτικών λέξεων.
6. Άριστη και μεγάλη χρήση διαρθρωτικών λέξεων.
(Αδαλόγλου, 2007)

Έκταση και Οργάνωση κειμένου

1. Απουσία λογικής οργάνωσης των σκέψεων. Απουσία παραγραφοποίησης.
2. Λανθασμένη παραγραφοποίηση. Μη οργανωμένος νοητικός άξονας. Λίγες ιδέες και ελάχιστη λογική οργάνωση ιδεών.
3. Μέτρια οργάνωση. Κατάχρηση παραγραφοποίησης. Αρκετά λογική οργάνωση ιδεών.
4. Καλή παραγραφοποίηση. Καλή λογική οργάνωση ιδεών.
5. Πολύ καλή και λογική οργάνωση ιδεών. Πολύ καλή και ορθή παραγραφοποίηση.
6. Άριστη παραγραφοποίηση και οργάνωση ιδεών.
(Αδαλόγλου, 2007)

Παράρτημα 2

Προτεινόμενη πορεία διεξαγωγής του εκπαιδευτικού προγράμματος

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα προτείνεται να διαρκέσει περίπου δυο (2) βδομάδες. Άρα, στο σύνολο να διαρκέσει οχτώ (8) διδακτικές ώρες στην κάθε τάξη.

Τα στάδια διεξαγωγής του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι:

1. Το πρώτο στάδιο αφορά τη διαδικασία πριν τη διδακτική εφαρμογή. Πραγματοποιείται η συλλογή των δεδομένων της αρχικής εκτίμησης αναφορικά με το μαθησιακό προφίλ και τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών, στοιχεία που θα αποτελέσουν τη βάση για τον αρχικό σχεδιασμό της παρέμβασης. Η αρχική εκτίμηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών γίνεται μέσω παρατήρησης των μαθητών στην τάξη, συζήτησης με τους εκπαιδευτικούς και συλλογής γραπτών κειμένων των μαθητών σε θέμα της ενότητας που βρίσκονται εκείνη τη χρονική στιγμή.
2. Το στάδιο αυτό αναφέρεται στο διάστημα κατά τη διάρκεια της διδακτικής εφαρμογής. Οι ομάδες μαθητών παράγουν γραπτά κείμενα. Στο σύνολο παράγονται δυο γραπτά κείμενα.
3. Συλλέγονται τα γραπτά κείμενα των μαθητών των δύο ομάδων. Αυτά αξιολογούνται και αναλύονται με βάση τους δείκτες συνοχής κειμένου και τους δείκτες αποτελεσματικότητας/ποιότητας του κειμένου. Στη συνέχεια, υπάρχει σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των δυο ομάδων. Ακόμα, γίνεται σύγκριση των γραπτών των μαθητών πριν την υλοποίηση της παρέμβασης αλλά και μετά από αυτήν.

Περιγραφή διδακτικής εφαρμογής

❖ Ομάδα παρέμβασης

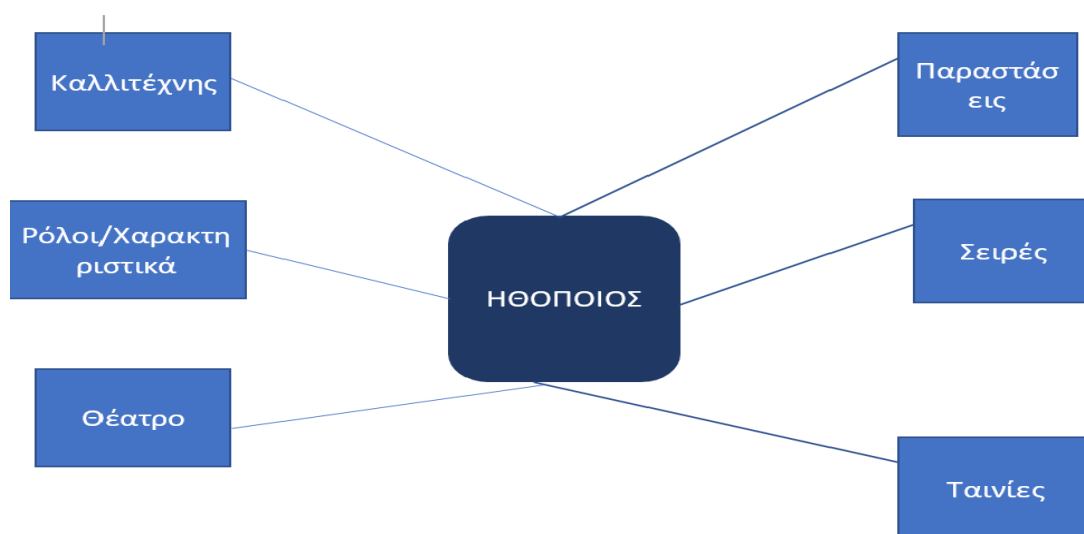
1^η Διδακτική εφαρμογή

- Στο πρώτο διδακτικό δίωρο πραγματοποιείται η ανάγνωση του κειμένου «Μια περιπέτεια για τον Ρωμαίο» από την ερευνήτρια και ρωτάει τους μαθητές για το τι λέει το κείμενο. Στη συνέχεια, οι μαθητές απαντούν προφορικά, σημειώνουν και θα συμπληρώνουν γραπτώς όπου χρειάζεται την ερώτηση 1 του Βιβλίου Μαθητή (τεύχος β') στη σελίδα 59. Ξεκινάει μια συζήτηση με τους

μαθητές με αφορμή τη φράση του κειμένου «Η Λαβίνια.....να γίνει θεατρίνα.». Οι μαθητές σε συνεργασία με την ερευνήτρια σχολιάζουν την έννοια θεατρίνος /ηθοποιός. Έτσι, οι μαθητές εκφράζουν τις σκέψεις τους σχετικά με την έννοια αυτή και για το πώς είναι ένας ηθοποιός (καταιγισμός ιδεών). Ο καταιγισμός ιδεών πραγματοποιείται σε κάθε επίπεδο ετοιμότητας. Στους μαθητές υψηλής ετοιμότητας πραγματοποιείται μόνο ο καταιγισμός ιδεών. Στους μαθητές μέτριας ετοιμότητας εκτός από καταιγισμός ιδεών, δίνονται και σημασιολογικοί χάρτες. Στους μαθητές χαμηλής ετοιμότητας τέλος εκτός από τον καταιγισμό ιδεών, δίνονται και εικόνες και σημασιολογικοί χάρτες. Οι μαθητές μετά καταγράφουν τις ιδέες τους σε νέα φύλλα εργασίας. Ύστερα, η ερευνήτρια σημειώνει τις ιδέες των παιδιών στο πίνακα και συζητάει ποιες θα ταίριαζαν να μπουν σαν πρόλογος, σαν κυρίως θέμα και σαν επίλογος.

- Στο δεύτερο διδακτικό δίωρο, εφόσον πραγματοποιηθεί μια σύνδεση με τα προηγούμενα με το να συζητήσουν τι έκαναν την προηγούμενη μέρα, μοιράζονται από την ερευνήτρια στους μαθητές τα σχεδιαγράμματα. Στον κάθε μαθητή μοιράζεται σχεδιάγραμμα ανάλογο του επιπέδου της μαθησιακής του ετοιμότητας. Η ερευνήτρια ζητάει από τους μαθητές να παραγάγουν ένα γραπτό κείμενο με θέμα «Περιγράψτε τον αγαπημένο σας ηθοποιό» στα φύλλα παραγωγής γραπτού λόγου που τους μοιράζονται.

Σημασιολογικός χάρτης



Εικόνες





Σχεδιαγράμματα

Μαθητές Χαμηλής Ετοιμότητας

Πρόλογος

- Ποιο είναι το πρόσωπο που περιγράφεται;
- Γενικές πληροφορίες:
- Όνομα
- Ηλικία
- Από πού είναι;
- Πού μένει;
- Τι δουλειά κάνει; (Επάγγελμα) Ηθοποιός
- Πού τον /την είδα πρώτη φορά; π.χ. σε μια παράσταση, σε μια ταινία, σε σειρά στην τηλεόραση
- Ζει ή έχει πεθάνει; (πότε;)

Κυρίως θέμα

1^η παράγραφος

- Εξωτερική εμφάνιση
- Ανάστημα: Παχύς, αδύνατος, γεροδεμένος, γυμνασμένος, κοντός, ψηλός.
- Χαρακτηριστικά προσώπου: πρόσωπο, μέτωπο, μάτια (γαλανομάτης, καστανά, πράσινα, αμυγδαλωτά, στρογγυλά, μεγάλα, μικρά), μύτη, στόμα-χείλια(σαρκώδη, λεπτά, χοντρά, μικρά, μεγάλα), σαγόνι.
- Μαλλιά: καστανά, μαύρα, ξανθά, ίσια, μακριά, κοντά, σγουρά.
- Τρόπος ομιλίας: γλυκομίλητος, αυστηρός, απότομος.

- Ντύσιμο: μοντέρνο, αθλητικό, ροκ, κομψό.

2^η Παράγραφος

- Συμπεριφορά –Χαρακτήρας του προσώπου
- Προτερήματα - Ελαττώματα: καλός, ευγενικός, περιποιητικός, σοβαρός, πρόθυμος, συμπαθητικός, ψυχρός, νευρικός, ήρεμος, αστείος, επιπόλαιος, ανεύθυνος, ευαίσθητος, έξυπνος, υπεύθυνος, γενναίος, τεμπέλης, φλύαρος.
- Κινήσεις και πράξεις του προσώπου που δείχνουν τα ελαττώματα και τα προτερήματα του ατόμου.
- Συνήθειες π.χ. πηγαίνει κάθε μέρα για τρέξιμο στο παρκάκι της γειτονίας του, να πηγαίνει βόλτα με τον σκύλο του, να πηγαίνει κάθε μέρα γυμναστήριο.
- Ενδιαφέροντα π.χ. του αρέσει η τοξοβολία, να πηγαίνει γυμναστήριο, να διαβάζει λογοτεχνία, να βγάζει φωτογραφίες, να πηγαίνει εκδρομές.
- Σημαντικό γεγονός της ζωής του π.χ. Κέρδισε ένα βραβείο, συμμετείχε σε μια ταινία ή σειρά ή παράσταση που ήταν τόσο επιτυχημένη και καλή που σημάδεψε την καριέρα του/της θετικά.

Επίλογος

- Σκέψεις και συναισθήματα που έχω εγώ για το πρόσωπο αυτό;
- Γενική εντύπωση και κρίση π.χ. είναι πολύ καλός άνθρωπος αλλά και πολύ καλός ηθοποιός.
- Ποια η σχέση του προσώπου με εσάς;
- Τι νιώθω/αισθάνομαι για αυτόν; π.χ. τον θαυμάζω.
- Γιατί θαυμάζω τον συγκεκριμένο ηθοποιό; π.χ. για το ταλέντο του, για τις υποκριτικές του ικανότητες, γιατί παρότι είναι πολύ επιτυχημένος ηθοποιός εξακολουθεί να ζει σαν απλός άνθρωπος .

Μαθητές Μέτριας Ετοιμότητας

Πρόλογος

- Ποιο είναι το πρόσωπο που περιγράφεται;
- Γενικές πληροφορίες:
- Όνομα
- Ηλικία
- Από πού είναι;
- Πού μένει;
- Τι δουλειά κάνει;

- Πού τον /την είδα πρώτη φορά;
- Ζει ή έχει πεθάνει;

Κυρίως θέμα

1^η παράγραφος

- Εξωτερική εμφάνιση
- Ανάστημα
- Χαρακτηριστικά προσώπου
- Μαλλιά
- Τρόπος ομιλίας
- Ντύσιμο

2^η Παράγραφος

- Συμπεριφορά –Χαρακτήρας του προσώπου
- Προτερήματα - Ελαττώματα
- Κινήσεις και πράξεις του προσώπου που δείχνουν τα ελαττώματα και τα προτερήματα του ατόμου.
- Συνήθειες
- Ενδιαφέροντα
- Σημαντικό γεγονός της ζωής του

Επίλογος

- Σκέψεις και συναισθήματα που έχω εγώ για το πρόσωπο αυτό;
- Γενική εντύπωση και κρίση.
- Ποια η σχέση του προσώπου με εσάς;
- Τι νιώθω/αισθάνομαι για αυτόν;
- Γιατί θαυμάζω τον συγκεκριμένο ηθοποιό;

Μαθητές Υψηλής Ετοιμότητας

Πρόλογος

- Ποιο είναι το πρόσωπο που περιγράφεται;
- Γενικές πληροφορίες

Κυρίως θέμα

1^η παράγραφος

- Εξωτερική εμφάνιση

2^η Παράγραφος

Συμπεριφορά –Χαρακτήρας του προσώπου

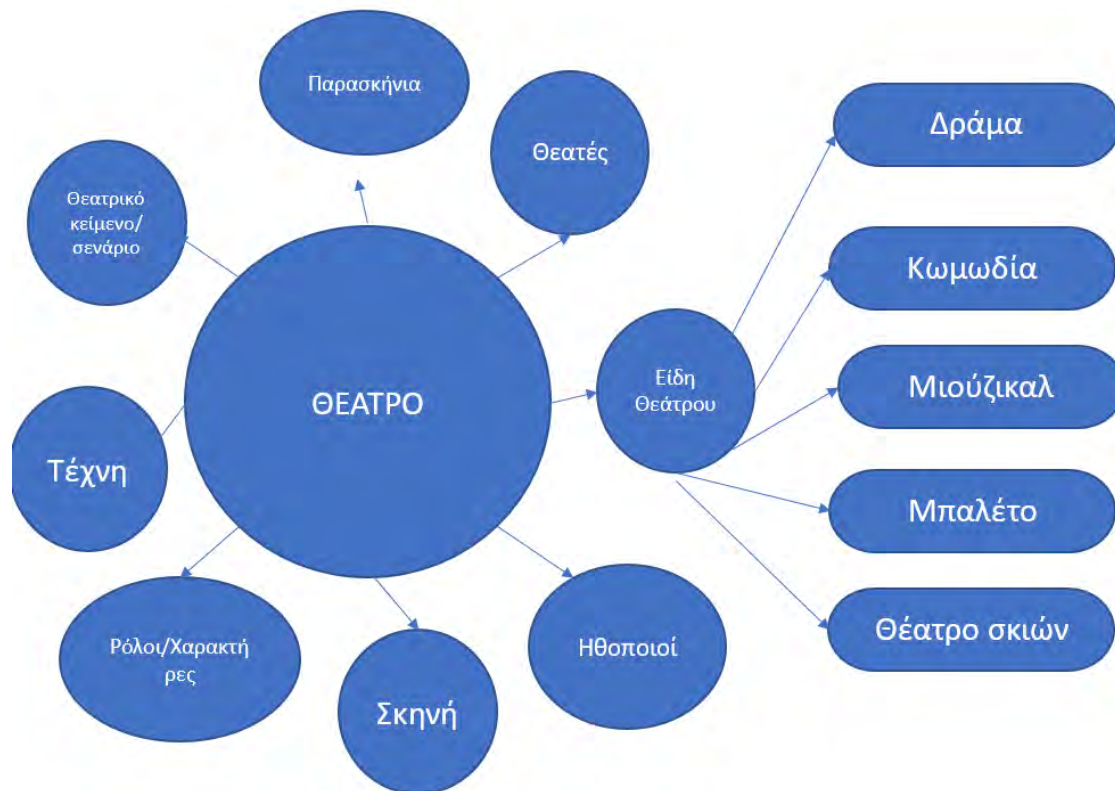
Επίλογος

- Γενική εντύπωση και κρίση
- Ποια η σχέση του προσώπου με εσάς;

2^η Διδακτική εφαρμογή

- Στο πρώτο διδακτικό δίωρο πραγματοποιείται η ανάγνωση του κειμένου «Για πρώτη φορά θέατρο» από την ερευνήτρια και ρωτάει τους μαθητές για το τι λέει το κείμενο. Στη συνέχεια, οι μαθητές απαντούν προφορικά, σημειώνουν και θα συμπληρώνουν γραπτώς όπου χρειάζεται την ερώτηση 1 του Βιβλίου Μαθητή (τεύχος β') στη σελίδα 71. Η ερευνήτρια ξεκινά μια συζήτηση με τους μαθητές με αφορμή τον τίτλο του κειμένου και αρχίζουν να σχολιάζουν τις έννοιες παράσταση και θέατρο. Έτσι, οι μαθητές εκφράζουν τις σκέψεις τους σχετικά με τις έννοιες αυτές και για το πώς είναι να πας να δεις μια παράσταση για πρώτη φορά σε ένα θέατρο (καταιγισμός ιδεών). Ο καταιγισμός ιδεών πραγματοποιείται σε κάθε επίπεδο ετοιμότητας. Στους μαθητές υψηλής ετοιμότητας πραγματοποιείται μόνο ο καταιγισμός ιδεών. Στους μαθητές μέτριας ετοιμότητας εκτός από τον καταιγισμό ιδεών, δίνονται και σημασιολογικοί χάρτες. Στους μαθητές χαμηλής ετοιμότητας τέλος εκτός από καταιγισμό ιδεών, δίνονται και εικόνες και σημασιολογικοί χάρτες. Οι μαθητές μετά καταγράφουν τις ιδέες τους σε νέα φύλλα εργασίας. Έπειτα, η ερευνήτρια σημειώνει τις ιδέες των παιδιών στο πίνακα και συζητάει ποιες θα ταίριαζαν να μπουσαν σαν πρόλογος, σαν κυρίως θέμα και σαν επίλογος.
- Στο δεύτερο διδακτικό δίωρο εφόσον πραγματοποιηθεί μια σύνδεση με τα προηγούμενα με το να συζητήσουν τι έκαναν την προηγούμενη μέρα, μοιράζονται από την ερευνήτρια στους μαθητές τα σχεδιαγράμματα. Στον κάθε μαθητή μοιράζεται σχεδιάγραμμα ανάλογο του επιπέδου της μαθησιακής του ετοιμότητας. Η ερευνήτρια ζητάει από τους μαθητές να παραγάγουν ένα γραπτό κείμενο με θέμα «Περιγράψτε μου την πρώτη φορά που πήγατε στο θέατρο και είδατε μια παράσταση».

Σημασιολογικός χάρτης



Εικόνες







Σχεδιαγράμματα

Μαθητές Χαμηλής Ετοιμότητας

Πρόλογος

- Ποια ήταν η παράσταση;

1^η Παράγραφος

- Πού είδες την παράσταση; Σε ποιο θέατρο; π.χ. Στην Επίδαυρο σε θέατρο κλειστό σε κάποια πόλη την Ελλάδα ή στο εξωτερικό.
- Πότε είδες την παράσταση; Το χειμώνα, το καλοκαίρι, την άνοιξη. Πριν από πόσα χρόνια;
- Με ποιους είδες την παράσταση; Με τους γονείς σου, τα αδέρφια σου, με το σχολείο και τους συμμαθητές σου, με φίλους.
- Γιατί πήγες να δεις αυτήν την παράσταση; Ποιος ο λόγος; Τη διαφήμιζαν, μας πήγαν με το σχολείο; Άκουσα για αυτήν από κάτι φίλους
- Τι είδους παράσταση ήταν; Δράμα, Κωμωδία, θέατρο σκιών, Μιούζικαλ, Μπαλέτο.
- Τι είδες ακριβώς;
- Τι θέμα είχε;
- Πόσο διήρκεσε; Μια –δυο ώρες
- Είχε κόσμο; Είχε πολύ/μέτριο/πολύ λίγο

2^η Παράγραφος

- Σκέψεις –Συναισθήματα
- Οι εντυπώσεις σου σχετικά με το θέατρο και τους ηθοποιούς;

- Το θέατρο είναι μεγάλο ή μικρό, καθαρό ή βρώμικο;
- Οι ηθοποιοί είναι ερασιτέχνες ή επαγγελματίες, ενήλικες ή μικρά παιδιά;
- Ποια τα συναισθήματά σου πριν πας να δεις τη θεατρική παράσταση;
Χαρά, λύπη, βαρεμάρα, ενθουσιασμό
- Ποια τα συναισθήματα σου μετά την παρακολούθηση της παράστασης;
Χαρά, λύπη, βαρεμάρα, ενθουσιασμό, ευχαρίστηση

Επίλογος

- Μετά την πρώτη εμπειρία που είχες σε έκανε να ξαναπάς στο θέατρο;

Μαθητές Μέτριας Ετοιμότητας

Πρόλογος

- Ποια ήταν η παράσταση;

1^η Παράγραφος

- Πού είδες την παράσταση; Σε ποιο θέατρο;
- Πότε είδες την παράσταση;
- Με ποιους είδες την παράσταση;
- Γιατί πήγες να δεις αυτήν την παράσταση; Ποιος ο λόγος;
- Τι είδους παράσταση ήταν;
- Τι είδες ακριβώς;
- Τι θέμα είχε;
- Πόσο διήρκησε;
- Είχε κόσμο;

2^η Παράγραφος

- Σκέψεις –Συναισθήματα
- Οι εντυπώσεις σου σχετικά με το θέατρο και τους ηθοποιούς;
- Ποια τα συναισθήματά σου πριν πας να δεις τη θεατρική παράσταση;
- Ποια τα συναισθήματά σου μετά την παρακολούθηση της παράστασης;

Επίλογος

- Μετά την πρώτη εμπειρία που είχες σε έκανε να ξαναπάς στο θέατρο;

Μαθητές Υψηλής Ετοιμότητας

Πρόλογος

- Ποια ήταν η παράσταση;

1^η Παράγραφος

- Πού;
- Πότε είδες την παράσταση;
- Με ποιους;
- Γιατί πήγες να δεις;
- Τι είδες ακριβώς;

2^η Παράγραφος

- Σκέψεις –Συναισθήματα;

Επίλογος

Μετά την πρώτη εμπειρία που είχες σε έκανε να ξαναπάς στο θέατρο;

❖ Ομάδα ελέγχου

1^η Διδακτική εφαρμογή

- Στο πρώτο διδακτικό δίωρο πραγματοποιείται η ανάγνωση του κειμένου «Μια περιπέτεια για τον Ρωμαίο» από την ερευνήτρια και ρωτάει τους μαθητές για το τι λέει το κείμενο. Στη συνέχεια, οι μαθητές απαντούν προφορικά, σημειώνουν και θα συμπληρώνουν γραπτώς όπου χρειάζεται την ερώτηση 1 του Βιβλίου Μαθητή (τεύχος β') στη σελίδα 59. Ξεκινάει μια συζήτηση με τους μαθητές με αφορμή τη φράση του κειμένου «Η Λαβίνια.....να γίνει θεατρίνα.». Η ερευνήτρια αρχίζει με τους μαθητές να σχολιάζουν την έννοια θεατρίνος/ηθοποιός. Έτσι, οι μαθητές εκφράζουν τις σκέψεις τους σχετικά με την έννοια αυτή και για το πώς είναι ένας ηθοποιός (καταιγισμός ιδεών).
- Στο δεύτερο διδακτικό δίωρο εφόσον πραγματοποιηθεί μια σύνδεση με τα προηγούμενα με το να συζητήσουν τι έκαναν την προηγούμενη μέρα, η ερευνήτρια ζητάει από τους μαθητές να παραγάγουν ένα γραπτό κείμενο με θέμα «Περιγράψτε τον αγαπημένο σας ηθοποιό» στα φύλλα παραγωγής γραπτού λόγου που τους μοιράζονται.

2^η Διδακτική εφαρμογή

- Στο πρώτο διδακτικό δίωρο πραγματοποιείται η ανάγνωση του κειμένου «Για πρώτη φορά θέατρο» από την ερευνήτρια και ρωτάει τους μαθητές για το τι λέει

το κείμενο. Στη συνέχεια, οι μαθητές απαντούν προφορικά, σημειώνουν και θα συμπληρώνουν γραπτώς όπου χρειάζεται την ερώτηση 1 του Βιβλίου Μαθητή (τεύχος β') στη σελίδα 71. Η ερευνήτρια ξεκινά μια συζήτηση με τους μαθητές με αφορμή το τίτλο του κειμένου και αρχίζουν να σχολιάζουν τις έννοιες παράσταση και θέατρο. Έτσι, οι μαθητές εκφράζουν τις σκέψεις τους σχετικά με τις έννοιες αυτές και για το πώς είναι να πας να δεις μια παράσταση για πρώτη φορά σε ένα θέατρο (καταιγισμός ιδεών).

- Στο δεύτερο διδακτικό δίωρο εφόσον πραγματοποιηθεί μια σύνδεση με τα προηγούμενα με το να συζητήσουν τι έκαναν την προηγούμενη μέρα, η ερευνήτρια ζητάει από τους μαθητές να παραγάγουν ένα γραπτό κείμενο με θέμα «Περιγράψτε μου την πρώτη φορά που πήγατε στο θέατρο και είδατε μια παράσταση».

Παράρτημα 1

Παράρτημα 3

Συμπεράσματα

Η παρούσα πτυχιακή εργασία παρουσιάζει υψηλό βαθμό πρωτοτυπίας, διότι διερευνά ένα θέμα που δεν έχει απασχολήσει έντονα την επιστημονική κοινότητα. Προσπαθεί να συνεισφέρει στον επιστημονικό διάλογο παρουσιάζοντας αναλυτικά το θεωρητικό πλαίσιο βάσει μελετών σχετικών με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, προτείνοντας, παράλληλα, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου στο πλαίσιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία είχε και ορισμένους περιορισμούς. Ένας κύριος και σοβαρός περιορισμός είναι ότι η εργασία συνάντησε αρκετές δυσκολίες και καθυστερήσεις λόγω της πανδημίας (Covid-19) με την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων και των πανεπιστημίων. Έτσι, δεν κατέστη δυνατή η πραγματοποίηση της εφαρμογής της έρευνας στη σχολική τάξη του Δημοτικού σχολείου όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί. Επίσης, το πρόγραμμα είχε σχεδιαστεί για ένα μικρό χρονικό διάστημα και για ένα μικρό δείγμα, ενώ αν ήταν άλλες οι συνθήκες θα μπορούσε να διαρκέσει ολόκληρο σχολικό έτος και το δείγμα να ήταν μεγαλύτερο. Ένας ακόμα περιορισμός αφορά το κειμενικό είδος που επιλέχθηκε για να αναπτυχθεί

από τις ομάδες του δείγματος. Οι ομάδες θα μπορούσαν να παραγάγουν εκτός από περιγραφικού τύπου γραπτά κείμενα και κείμενα αφηγηματικού τύπου. Ένας ακόμη σημαντικός περιορισμός της ήταν ότι η κάθε διδακτική εφαρμογή μοιράζεται σε δυο διδακτικά δώρα σε δυο διαφορετικές μέρες, ενώ ιδανικό θα ήταν η εφαρμογή να ολοκληρωνόταν την ίδια ημέρα. Μια ακόμα πρόταση για το μέλλον είναι ότι πριν τη διδακτική παρέμβαση θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, εκτός από το να υπάρξει διαφοροποίηση στο προσυγγραφικό και συγγραφικό στάδιο να υπάρξει σε μελλοντική έρευνα και διαφοροποίηση στο μετασυγγραφικό στάδιο. Μια ακόμη πρόταση είναι να χρησιμοποιηθούν κείμενα όμοιου γένους λόγου με αυτά που θα παραγάγουν στη συνέχεια οι μαθητές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνική

Αντωνίου, Φ. (2013). Γραπτή έκφραση και μαθησιακές δυσκολίες: διαστάσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.)

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές.(σσ. 245-282). Αθήνα: Πεδίο.

Αντωνίου, Φ. (2008). Ενίσχυση του γραπτού λόγου. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ.Αντωνίου, Φ. (Επιμ.) *Διδακτικές Προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ. 49 -56). Βόλος: Γράφημα.

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλippάτου (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 27-59). Αθήνα: Πεδίο.

Αδαλόγλου, Κ. (2007). *Η γραπτή έκφραση των μαθητών: Προτάσεις για την αξιολόγηση και τη βελτίωσή της*. Αθήνα: Κέδρος.

Αρχάκης, Α. (2016). *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.

Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.

Βαλιαντή, Σ., Κουτσελίνη, Μ., & Κυριακίδης, Λ. (2010). *Αποτελέσματα έρευνας για την Εφαρμογή και Αξιολόγηση της Αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας*. Πανεπιστήμιο Κύπρου

Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση* (σσ. 1-13). Κύπρος: Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου 2008.

Βασαρμίδου, Δ. & Σπαντιδάκης, Γ. (2015). *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.

Βασιλάκη, Ε. (2018). *Παραγωγή γραπτού λόγου*. Στο μάθημα Διδακτική της Γλώσσας [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις] Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, εαρινό εξάμηνο 2017-2018. Βόλος

Γούτσος, Δ. (2012). *Γλώσσα - Κείμενο, Ποικιλία ,Σύστημα*. Αθήνα : Κριτική.

Δημητριάδου, Ε. (χ.χ.). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας με την χρήση της εννοιολογικής χαρτογράφησης: τα διδακτικά σενάρια των εκπαιδευτικών. Στο Ε. Κατσαρού& Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ανακτημένο στις 19-5-2020 από τον δικτυακό τόπο http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_a/dimitriadou.pdf

Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. (2019). *Παραγωγή γραπτού λόγου*. Ανακτημένο στις 21-4-2020 από τον δικτυακό τύπο http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/04a.html

Καλδή, Σ. & Κόνσολας, Μ. (2016). *Διδακτική μέθοδος project και διαθεματικότητα: Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Καραγεώργου, Η. (2008). *Μια τάξη για όλους τους μαθητές*. *Ανοιχτό Σχολείο*, 109, 10-19

Καραδήμος, Δ. (2015). Παραγωγή γραπτού λόγου: Μια διδακτική πρόταση για την Α 'τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Στο Γ. Ανδρουλάκης (Επιμ.), *Γλωσσική παιδεία 35 μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. (σσ.143-151). Αθήνα: Gutenberg.

Κουτσελίνη, Μ. (2009). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας/ μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας*. Στον τόμο προς τιμή Ευγενίας Κουτσουβάνου (σσ.1-29). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η Σχολική Τάξη :Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου* (Β' Τόμ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Μήτσης, Ν. (2007). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (2019). *Γλώσσα, γλωσσολογία και γλωσσική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. (Δ' Εκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξιλογίας.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. (Δ' Εκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξιλογίας.

Μπότσας, Γ. (2008). Ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.) *Διδακτικές Προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. (σσ. 18-31). Βόλος: Γράφημα.

Μπικοράρου, Π. (2013). *Εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό σχολείο*. [Πτυχιακή εργασία]. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). Εισαγωγή. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου(Επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ.13-25). Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές Προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ. 7-17). Βόλος: Γράφημα.

Σκοταράς, Ν. (χ.χ.). *Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην τάξη*. Αθήνα.

Tomlinson, C. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας* (μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρη.

Tomlinson, C. (2015). *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας* (μτφρ. Ε. Κορρέ). Αθήνα: Γρηγόρης.

Τσολάκης, Χ., Αδαλόγου, Κ., Αυδή, Β., Λόππα, Ε., & Τάνης, Δ. (χ.χ.). *Έκφραση έκθεση για το γενικό λύκειο*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών Και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου*. Αθήνα.

Φιλίππατου, Δ. (2019). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Ζητήματα επαναπροσδιορισμού, αξιολόγησης και παρέμβασης*. Στο μάθημα Μαθησιακές Δυσκολίες [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις] Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, εαρινό εξάμηνο 2018-2019. Βόλος

Φιλίππακη-Warburton, E., Γεωργιαφέντης, Μ., Κοτζόγλου, Γ., & Λουκά, Μ. (χ.χ.). *Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος».

Feldman, R. (2011). Προσχολική ηλικία: Η σωματική και η γνωστική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία. Στο Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Εξελικτική Ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη* (σσ.306). Αθήνα: Gutenberg.

Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο: Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές* (μτφρ. Ε. Νούσια και επιμ. Κ. Χρυσαιφίδης). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Χατζησαββίδου, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (χ.χ.) *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος».

Ξένη

Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). *Introduction to Textlinguistics*. London: Longman.

Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Tomlinson, C., & Moon, T. (2005). *The Feasibility of High End Learning in Academically Diverse Middle Schools* (Research Monograph 05210). Storrs, CT: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.

Endal, G., Padmadewi, N., & Ratminingsih, M. (2013). *The effect of differentiated instruction and achievement motivation on students' writing competency*. Indonesia: Universitas Pendidikan Ganesha Singaraja

Gregory, G. & Chapman, C. (2007). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Hadis Toofani Asl, (2019). *Effect of differentiated instruction on linguistic and rhetorical features of narrative writing performance across different levels of proficiency*. China: School of Foreign Languages, Shanghai University Shanghai.

- Hart, S. (1992). Differentiation-Way forward or retreat? *British Journal of Special Education*, 19(1), 10 -12.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners, Grades 3-12*. America: Free Spirit Publishing.
- Hogan, E. (2009). *Differentiated Instruction and Tiered Assignments*. School of Arts and Sciences St. John Fisher College. Retrieved on 22-4-2020 from <https://pdfs.semanticscholar.org/c099/31c543a08dc407b611dfa56c335fb87a63fa.pdf>
- Mcmackin, M. & Witherell, N. (2005). *Different routes to the same destination: Drawing conclusions with tiered graphic organizers*. International Reading Association: 242–252. Retrieved on 22-4-2020 from <https://pdfs.semanticscholar.org/5a62/0d93c48d881e71720258dee3eec4ca26693f.pdf>
- University of Connecticut Yale & University The University of Virginia. (n.d.). *Differentiation Using Curriculum Compacting: The National Research Center on the Gifted and Talented*. Retrieved on 9-11-2019 from <http://www.gifted.uconn.edu>
- Witherell, N. & McMackin, M. (2005). *Teaching Reading through Differentiated Instruction With Leveled Graphic Organizers*. U.S.A. : Scholastic Teaching Resources. Retrieved on 22-4-2020 from http://impactofspecialneeds.weebly.com/uploads/3/4/1/9/3419723/teaching_reading_through_differentiated_instruction_with_leveled_graphic_organizers.pdf
- National Behaviour Support Service (NBSS). (n.d.). *RAFT Strategy: After Reading – Writing Strategy*. Retrieved on 22-4-2020 from https://www.nbss.ie/sites/default/files/publications/raft_strategy.pdf
- Santa,. (1988). *RAFT*. Differentiated instruction and strategies. Available on https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/26640_Lesson_Design_Chapter_1_Differentiated_Instruction_and_Strategies.pdf
- Stowe, M. (2015). *Graphic Organizers: Guiding Principles and Effective Practices Considerations Packet*. T/TAC W&M library. Retrieved on 22-4-2020 from <https://education.wm.edu/centers/ttac/documents/packets/graphicorganizers.pdf>

Παράρτημα 1

Πλάνο πρώτης διδακτικής εφαρμογής

Όνοματεπώνυμο: Τάξη: Δ' Δημοτικού Θεματική ενότητα: Ημερομηνία:
Ζαρμπούτη Αθηνά- Μάθημα: Ενότητα: 9
Ξένια Νεοελληνική Υποενότητα:
Γλώσσα 1/Μια περιπέτεια
για τον Ρωμαίο
(σσ. 58-61)

Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές/-τριες θα πρέπει

1. Να παράγουν γραπτό λόγο για ένα συγκεκριμένο θέμα

Ομάδα συμμετεχόντων	Στάδια	Φάσεις	Διδακτικές ενέργειες	Παρέμβαση	Μαθητικές ενέργειες	Υλικά	Διαφοροποίηση ανά ομάδα επίδοσης	Δείκτες αξιολόγησης
Ομάδα παρέμβασης	Προσυγγραφικό στάδιο	Φάση αυθεντικής ποίησης	κείμενο : «Μια περιπέτεια για τον Ρωμαίο » Γίνεται η ανάγνωση του κειμένου από τον εκπαιδευτικό	-	Οι μαθητές επεξεργάζονται το κείμενο όπως προβλέπεται από το Α.Π. Οι μαθητές ακούν την ανάγνωση του κειμένου ώστε να μπορούν στην συνέχεια να	Βιβλίο Μαθητή	-	-

Ομάδα συμμετεχόντων	Στάδια	Φάσεις	Διδακτικές ενέργειες	Παρέμβαση	Μαθητικές ενέργειες	Υλικά	Διαφοροποίηση ανά ομάδα επίδοσης	Δείκτες αξιολόγησης
					απαντήσουν στις ερωτήσεις κατανόησης του εκπαιδευτικού για το κείμενο.			
		Φάση παραγωγής ιδεών	παραγωγή ιδεών	Παραγωγή ιδεών : <ul style="list-style-type: none"> • Με εικόνες • Καταγισμό ιδεών (Συζήτηση) • Σημασιολογικοί χάρτες 	Οι μαθητές δημιουργούν ιδέες μέσα από εικόνες, σημασιολογικούς χάρτες και καταγισμό ιδεών.	Εικόνες, Πίνακας , Φύλλα εργασίας	Μαθητές/τριες χαμηλής ετοιμότητας/δυσκολίες μάθησης: Εικόνες ,καταιγισμό ιδεών ,σημασιολογικοί χάρτες Μαθητές/τριες μέτριας ετοιμότητας: καταγισμό ιδεών και σημασιολογικοί χάρτες Μαθητές/τριες υψηλής ετοιμότητας: καταγισμός ιδεών	-
		Φάση οργάνωσης ιδεών	Οργάνωση ιδεών	Οργάνωση ιδεών : Σχεδιαγράμματα διαφορετικού τύπου - Αναλυτικές αυτοπυροσκα	Οι μαθητές οργανώνουν τις ιδέες τους με την βοήθεια σχεδιαγραμμάτων.	Φύλλα εργασίας (Σχεδιαγράμματα)	Μαθητές/τριες χαμηλής ετοιμότητας/δυσκολίες μάθησης: Πολύ αναλυτικά σχεδιαγράμματα Μαθητές/τριες μέτριας	-

Ομάδα συμμετεχόντων	Στάδια	Φάσεις	Διδακτικές ενέργειες	Παρέμβαση	Μαθητικές ενέργειες	Υλικά	Διαφοροποίηση ανά ομάδα επίδοσης	Δείκτες αξιολόγησης
				ολεύοντα ι πολύ - Μέτρια σε ανάληψη σε αυτούς που δυσκολεύονται ι μέτρια Πολύ απλά σχεδιαγράμματα που απλά θα κατευθύνουν τους μαθητές			ετοιμότητας: Μέτρια ανάληψη σχεδιαγράμματα Μαθητές/τριες υψηλής ετοιμότητας: Απλά σε ανάληψη σχεδιαγράμματα	
	Συγγραφικό στάδιο	Φάση αρχικής κειμενικοποίησης	Παραγωγή γραπτού λόγου Θέμα: Περιγράψτε τον αγαπημένο σας ηθοποιό	-	Οι μαθητές παράγουν γραπτό λόγο	Φύλλο παραγωγής γραπτού λόγου	-	Δείκτες συνοχής
	Μετασυγραφικό στάδιο	Φάση τελικού κειμένου	Έλεγχος τελικού κειμένου	-	Οι μαθητές ελέγχουν το τελικό τους κείμενο	Φύλλο παραγωγής γραπτού λόγου	Δεν υπάρχει διαφοροποίηση	-

Ομάδα συμμετεχόντων	Στάδια	Φάσεις	Διδακτικές ενέργειες	Παρέμβαση	Μαθητικές ενέργειες	Υλικά	Διαφοροποίηση ανά ομάδα επίδοσης	Δείκτες αξιολόγησης
Ομάδα ελέγχου	Προσυγγραφικό στάδιο	Φάση αυθεντικού ποίησης	Δίνεται στους μαθητές το κείμενο «Μια περιπέτεια για τον Ρωμαίο» Γίνεται η ανάγνωση του κειμένου από τον εκπαιδευτικό	Δεν πραγματοποιείται κάποια παρέμβαση	Οι μαθητές επεξεργάζονται το κείμενο όπως προβλέπεται από το Α.Π. Οι μαθητές ακούν την ανάγνωση του κειμένου ώστε να μπορούν στην συνέχεια να απαντήσουν στις ερωτήσεις κατανόησης του εκπαιδευτικού για το κείμενο.	Βιβλίο Μαθητή	Δεν υπάρχει διαφοροποίηση	-
		Φάση παραγωγής ιδεών	Παραγωγή ιδεών όπως προβλέπεται από το Α.Π.	Δεν πραγματοποιείται κάποια παρέμβαση	Οι μαθητές δημιουργούν ιδέες όπως προβλέπεται από το Α.Π.	Πίνακας	Δεν υπάρχει διαφοροποίηση	-
		Φάση οργάνωσης ιδεών	Οργάνωση ιδεών όπως προβλέπεται από το Α.Π.	Δεν πραγματοποιείται κάποια παρέμβαση	Οι μαθητές οργανώνουν τις ιδέες όπως προβλέπεται από το Α.Π.	Πίνακας / φύλλο εργασίας	Δεν υπάρχει διαφοροποίηση	-
	Συγγραφικό στάδιο	Φάση αρχικής κειμενικού ποίησης	Παραγωγή γραπτού	Δεν πραγματοποιείται κάποια παρέμβαση	Οι μαθητές παράγουν γραπτό	Φύλλο παραγωγής λόγου	Δεν υπάρχει διαφοροποίηση	Δείκτες συνοχής

Ομάδα συμμετεχόντων	Στάδια	Φάσεις	Διδακτικές ενέργειες	Παρέμβαση	Μαθητικές ενέργειες	Υλικά	Διαφοροποίηση ανά ομάδα επίδοσης	Δείκτες αξιολόγησης
			ύ λόγου Θέμα: Περιγραφή τον αγαπημένο σας ηθοποιό		λόγο όπως προβλέπεται από το Α.Π.			
	Μετασυγραφικό στάδιο	Φάση τελικού κειμένου	Έλεγχος τελικού κειμένου	Δεν πραγματοποιείται κάποια παρέμβαση	Οι μαθητές ελέγχουν το τελικό κείμενο τους	Φύλλα παραγωγής γραπτού λόγου	Δεν υπάρχει διαφοροποίηση	-

Πλάνο δευτερης διδακτική εφαρμογής

Όνοματεπώνυμο: Τάξη: Δ' Δημοτικού **Θεματική ενότητα:** Ημερομηνία:
Ζαμπούνη Αθηνά-Ξένια **Μάθημα:** Ενότητα: 9
Νεοελληνική **Γλώσσα** Υποενότητα:
4/Πρώτη φορά στο θέατρο (σσ. 70-73)

Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές/-τριες θα πρέπει

2. Να παράγουν γραπτό λόγο για ένα συγκεκριμένο θέμα

Ομάδα συμμετεχόντων	Στάδια	Φάσεις	Διδακτικές ενέργειες	Παρέμβαση	Μαθητικές ενέργειες	Υλικά	Διαφοροποίηση ανά ομάδα επίδοσης	Δείκτες αξιολόγησης
Ομάδα παρέμβασης	Προσυγγραφικό στάδιο	Φάση αυθεντικής ποίησης	κείμενο : «Πρώτη μέρα στο σχολείο» Γίνεται η ανάγνωση του κειμένου από τον εκπαιδευτικό	-	Οι μαθητές επεξεργάζονται το κείμενο όπως προβλέπεται από το Α.Π. Οι μαθητές ακούν την ανάγνωση του κειμένου ώστε να μπορούν στην συνέχεια να απαντήσουν στις ερωτήσεις κατανόησης του εκπαιδευτικού για το κείμενο.	Βιβλίο Μαθητή	-	-
		Φάση παραγωγής ιδεών	παραγωγή ιδεών	Παραγωγή ιδεών : <ul style="list-style-type: none">• Με εικόνες• Καταγισμό ιδεών (Συζήτηση)• Σημειολογικοί χάρτες	Οι μαθητές δημιουργούν ιδέες μέσα από εικόνες, σημασιολογικούς χάρτες και καταγισμό ιδεών.	Εικόνες, Πίνακας , Φύλλα εργασίας	Μαθητές/τριες χαμηλής ετοιμότητας/δυσκολίες μάθησης: Εικόνες ,καταγισμό ιδεών ,σημειολογικοί χάρτες Μαθητές/τριες μέτριας ετοιμότητας: καταγισμό ιδεών και σημασιολογικοί χάρτες	-

Ομάδα συμμετεχόντων	Στάδια	Φάσεις	Διδακτικές ενέργειες	Παρέμβαση	Μαθητικές ενέργειες	Υλικά	Διαφοροποίηση ανά ομάδα επίδοσης	Δείκτες αξιολόγησης
							Μαθητές/τριες υψηλής ετοιμότητας: καταϊγισμός ιδεών	
		Φάση οργάνωσης ιδεών	Οργάνωση ιδεών	<p>Οργάνωση ιδεών :</p> <p>Σχεδιαγράμματα διαφορετικού τύπου</p> <ul style="list-style-type: none"> - Αναλυτικά σε αυτός που δυσκολεύονται - Πολύ - Μέτρια σε ανάλυση σε αυτός που δυσκολεύονται - μέτρια <p>Πολύ απλά σχεδιαγράμματα που απλά θα κατευθύνουν τους μαθητές</p>	Οι μαθητές οργανώνουν τις ιδέες τους με την βοήθεια σχεδιαγραμμάτων.	Φύλλα εργασίας (Σχεδιαγράμματα)	<p>Μαθητές/τριες χαμηλής ετοιμότητας/δυσκολίες μάθησης: Πολύ αναλυτικά σχεδιαγράμματα</p> <p>Μαθητές/τριες μέτριας ετοιμότητας: Μέτρια ανάλυση σχεδιαγράμματα</p> <p>Μαθητές/τριες υψηλής ετοιμότητας: Απλά σε ανάλυση σχεδιαγράμματα</p>	-
	Συγγραφικό στάδιο	Φάση αρχικής κειμενικοποίησης	Παραγωγή γραπτού λόγου Θέμα: Περιγράψτε την	-	Οι μαθητές παράγουν γραπτό λόγο	Φύλλο παραγωγής γραπτού λόγου	-	Δείκτες συνοχής

Ομάδα συμμετεχόντων	Στάδια	Φάσεις	Διδακτικές ενέργειες	Παρέμβαση	Μαθητικές ενέργειες	Υλικά	Διαφοροποίηση ανά ομάδα επίδοσης	Δείκτες αξιολόγησης
			πρώτη φορά που πήγατε στο θέατρο και παρακολούθησατε μια παράσταση.					
	Μετασυγγραφικό στάδιο	Φάση τελικού κειμένου	Έλεγχος τελικού κειμένου		Οι μαθητές ελέγχουν το τελικό τους κείμενο	Φύλλο παραγωγής γραπτού λόγου	Δεν υπάρχει διαφοροποίηση	-
Ομάδα ελέγχου	Προσυγγραφικό στάδιο	Φάση αυθεντικής ποίησης	Δίνεται στους μαθητές το κείμενο	Δεν πραγματοποιείται κάποια παρέμβαση	Οι μαθητές επεξεργάζονται το κείμενο όπως προβλέπεται από το Α.Π.	Βιβλίο Μαθητή	Δεν υπάρχει διαφοροποίηση	-
		Φάση παραγωγής ιδεών	Παραγωγή ιδεών όπως προβλέπεται από το Α.Π.	Δεν πραγματοποιείται κάποια παρέμβαση	Οι μαθητές δημιουργούν ιδέες όπως προβλέπεται από το Α.Π.	Πίνακας	Δεν υπάρχει διαφοροποίηση	-
		Φάση οργάνωσης ιδεών	Οργάνωση ιδεών όπως προβλέπεται από το Α.Π.	Δεν πραγματοποιείται κάποια παρέμβαση	Οι μαθητές οργανώνουν τις ιδέες όπως προβλέπεται από το Α.Π.	Πίνακας / φύλλο εργασίας	Δεν υπάρχει διαφοροποίηση	-
	Συγγραφικό στάδιο	Φάση αρχικής	Παραγωγή γραπτού λόγου	Δεν πραγματοποιείται	Οι μαθητές παράγουν γραπτό λόγο όπως	Φύλλο παραγωγής λόγου	Δεν υπάρχει διαφοροποίηση	Δείκτες συνοχής

Ομάδα συμμετεχόντων	Στάδια	Φάσεις	Διδακτικές ενέργειες	Παρέμβαση	Μαθητικές ενέργειες	Υλικά	Διαφοροποίηση ανά ομάδα επίδοσης	Δείκτες αξιολόγησης
		κειμενικό ποίησης	Θέμα: Περιγράφει την πρώτη φορά που πήγατε στο θέατρο και παρακολούθησατε μια παράσταση.	ίται κάποια παρέμβαση	προβλέπεται από το Α.Π.			
	Μετασυγγραφικό στάδιο	Φάση τελικού κειμένου	Έλεγχος τελικού κειμένου	Δεν πραγματοποιείται κάποια παρέμβαση	Οι μαθητές ελέγχουν το τελικό κείμενο τους	Φύλλα παραγωγής γραπτού λόγου	Δεν υπάρχει διαφοροποίηση	-

Παράρτημα 2

	1 «απουσία»	2 «αδύνατο»	3 «μέτριο»	4 «καλό»	5 «πολύ καλό»	6 «άριστο».
Συνοχή	Απουσία συνοχής.	Προσπάθεια ύπαρξης συνοχής και λανθασμένη χρήση.	Μέτρια χρήση δεικτών συνοχής.	Καλή συνοχή.	Πολύ καλή συνοχή.	Άριστη και ισχυρή συνοχή.
Στίξη	Απουσία σημείων στίξης στο κείμενο.	Μοναδικό σημείο στίξης που χρησιμοποιείται η τελεία με πολλά προβλήματα.	Μέτρια στίξη. Ικανοποιητική η χρήση της τελείας, αρκετά προβλήματα με το κόμμα και ανεπαρκής χρήση των άλλων σημείων στίξης.	Καλή στίξη. Μερικά προβλήματα με το κόμμα, ανεπιτυχής χρήση των άλλων σημείων της στίξης.	Πολύ καλή στίξη. Μηδαμινά προβλήματα με το κόμμα και αξιοποιούνται και τα άλλα σημεία στίξης.	Άριστη χρήση της στίξης. Τα σημεία στίξης εξυπηρετούν τη νοηματική συνοχή του κειμένου δίνοντας νοηματικό χρωματισμό.
Διαρθρωτικές Λέξεις	Απουσία διαρθρωτικών λέξεων.	Ελάχιστη χρήση διαρθρωτικών λέξεων.	Μέτρια χρήση διαρθρωτικών λέξεων.	Καλή χρήση διαρθρωτικών λέξεων.	Πολύ καλή χρήση διαρθρωτικών λέξεων.	Άριστη και μεγάλη χρήση διαρθρωτικών λέξεων

