



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο.  
Μία μελέτη περίπτωσης»

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΟΥ ΣΜΑΡΩΣ

ΦΛΩΡΙΝΑ

2020

## Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης: κ. Δημητριάδου Αικατερίνη

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής: κ.Ανδρεοπούλου Αθανασία

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός: \_\_\_\_\_

## Contents

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ .....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	7
ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ .....	7
Abstract.....	7
Key Words .....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	8
1. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ-ΘΕΩΡΙΑ.....	9
1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «διαφοροποίηση».....	9
1.2 Διαφοροποίηση και Θεωρία του Οικοδομισμού.....	9
1.3 Τεκμηρίωση αναγκαιότητας της διαφοροποίησης.....	10
1.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και το διδακτικό έργο.....	11
1.5. Μαθησιακά προφίλ , θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης και διαφοροποίηση.....	11
1.6 Διαφοροποίηση, νέες στρατηγικές και τεχνικές .....	13
Στρατηγικές.....	13
Τεχνικές .....	14
1.7 Συμπύεση-Τροποποίηση του Α.Π.Σ και Διαφοροποίηση.....	16
1.8 Διαφοροποίηση διδασκαλίας και στάδια αξιολόγησης.....	16
ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	18
2. ΕΡΕΥΝΑ.....	18
2.1 Σκοπός της έρευνας.....	18
2.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	18
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	19
3.1 Το είδος της έρευνας.....	19
3.2 Το δείγμα .....	19
3.3 Ερευνητικά εργαλεία .....	20
Αποτελέσματα από τη συνέντευξη του εκπαιδευτικού.....	21
3.4 Διαδικασία της εκπαιδευτικής παρέμβασης.....	22
3.4.1 Μαθησιακοί στόχοι.....	22
3.4.21 <sup>η</sup> Διδακτική Ώρα- Ενημέρωση των μαθητών και Οργάνωση τάξης.....	23
3.4.32 <sup>η</sup> Διδακτική Ώρα – Μέθοδος ΡΑΦΤ.....	23

3.4.43 <sup>η</sup> Διδακτική Ώρα- Παρουσίαση στην τάξη.....	24
3.4.5 4 <sup>η</sup> Διδακτική ώρα- Εισαγωγή στις εγκλίσεις.....	24
3.4.6 5 <sup>η</sup> Διδακτική ώρα-Έλεγχος Λύσης των ασκήσεων .....	25
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	25
4.1 Αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια .....	25
4.2 Αποτελέσματα από την παρατήρηση στην τάξη.....	27
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	30
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ .....	32
6.ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	32
7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	32
8.ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	34

## ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Τα τελευταία χρόνια βλέπουμε να διαφοροποιείται δραματικά η κοινωνία, τόσο η ελληνική όσο και η διεθνής, σε πάρα πολλούς τομείς. Σε πολιτιστικό, κοινωνικό τεχνολογικό επίπεδο, είμαστε μάρτυρες εξαιρετικά εντυπωσιακών αλλαγών. Ως προς την εκπαίδευση, ο ρόλος του σχολείου όπως ήταν φυσικό, επίσης άλλαξε δραματικά. Το σχολείο ανοίγει τις πόρτες του προς την κοινωνία, αλλά και προς όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως δυνατοτήτων, μαθησιακών χαρακτηριστικών, προσωπικότητας, γλώσσας, φυλής, πολιτιστικού και κοινωνικού επιπέδου, ή θρησκευματος. Συνεπώς, το έργο του σχολείου του παρελθόντος, σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός είχε μοναδικό μέλημα απλώς να διδάσκει και ο μαθητής ήταν υποχρεωμένος να μαθαίνει, σε ένα ανελαστικό, άκαμπτο, ομοιόμορφο και ισοπεδωτικό σύστημα, έχει εκλείψει. (Ντράικωρς, 1978) Το σχολείο συναντά τους μαθητές με τις ιδιαιτερότητές τους, τους γονείς τους με τις ανησυχίες τους, τους φορείς την τοπική κοινωνία με τις ανάγκες τους, φροντίζει να λειτουργεί σε σύνδεση με την εργασία και δρα σαν συλλογικότητα, υιοθετώντας όρους αγοράς όπως «ποιότητα», «συνεργασία», «αξιολόγηση», «πελάτες» (Δάρρα, 2018). Το επιτυχημένο σχολείο του μέλλοντος είναι αυτό που αφήνει ικανοποιημένους όλους όσους εμπλέκονται σε αυτό και παρέχει γνώσεις που θα οδηγήσουν σε μελλοντική ατομική ευημερία και αυτονομία των μαθητών. Το «ένα σχολείο για όλους» εξυπηρετεί την λογική της συμπερίληψης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ξεκινώντας από την αρχή πως δεν μαθαίνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο, πως η ισότητα δεν είναι απαραίτητα δικαιοσύνη και πως είναι άδικο να παρέχεις ίσες ευκαιρίες στους άνισους. Πεποιθήσεις δεκαετιών μπαίνουν στο περιθώριο και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν για να αντιμετωπίσουν κάθε μαθητή/τρια σαν εξατομικευμένη περίπτωση και σαν ξεχωριστή οντότητα με τις δυσκολίες και τα ταλέντα, τους ρυθμούς και το ιδιαίτερο βηματισμό τους. Έρευνες έχουν δείξει πως είναι ακατόρθωτο να προσπαθεί ένας μόνο εκπαιδευτικός να εργαστεί με την λογική του σεβασμού στη διαφορετικότητα αν το υπόλοιπο σχολείο δεν συνεργάζεται, δεν έχει παρόμοια κουλτούρα και φέρνει εμπόδια στις ενέργειες του εκπαιδευτικού αυτού. Και φυσικά, σημαντικό ρόλο παίζει η Διεύθυνση του σχολείου, που καθορίζει το κλίμα, την κουλτούρα και το πνεύμα των συνεργατών – εκπαιδευτικών και εμπνέει κατά τρόπο καθοριστικό τους εκπαιδευτικούς. Γι' αυτό τον λόγο στα πλαίσια ενός σχολείου που σέβεται κάθε μαθητή, κρίνοντας πως έχει το δικαίωμα να μαθαίνει γράμματα στο σχολείο της γειτονιάς του κι όχι έγκλειστο σε κάποιο ίδρυμα, πρέπει όλοι να ενημερωθούν σε σχέση με τα φαινόμενα που στο παρελθόν αποτελούσαν άγνωστο πεδίο: τη νοητική υστέρηση, τις διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, τις διαταραχές συμπεριφοράς, διαταραχές συναισθήματος, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες (νόμος 3699 ΦΕΚ Α', 199/2-10-2008). Πολλές από τις διαταραχές που αναφέρονται παραπάνω, δημιουργούν άγχος και αμηχανία στους εκπαιδευτικούς, γιατί ακριβώς δεν είναι επιμορφωμένοι και ενημερωμένοι να τις αντιμετωπίσουν. Γι' αυτό τον λόγο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της «δια βίου εκπαίδευσης» είναι η λύση στις δυσκολίες που δημιουργούνται με την ύπαρξη μαθητών με Ε.Ε.Α. στο σχολείο (Αναστασιάδης, 2010)

Ο Στασινός (2018) αναφέρει ότι η συμπερίληψη ή ολική εκπαίδευση αποτελεί μία καινοτόμο φιλοσοφία, που αναπτύσσεται και τείνει να εφαρμόζεται με δυναμικό τρόπο στο σύγχρονο σχολείο και δίνει βαρύτητα στην ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στη σχολική ζωή. Η τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, όπως και όλων των παιδιών της τοπικής κοινωνίας, στο σχολείο της γειτονιάς συμβάλλει θετικά στην κοινωνικοποίησή τους, καθώς τους δίνονται ευκαιρίες για να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Μέσα από αυτή τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση τα παιδιά συνηθίζουν να συνεργάζονται και να αναπτύσσουν δεξιότητες και να αποκτούν γνώσεις. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η εξατομίκευση δηλαδή του αναλυτικού προγράμματος έτσι ώστε να ανταποκρίνεται με επιτυχία στο μαθησιακό προφίλ, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες και ανάγκες του κάθε παιδιού, είναι ο τρόπος με τον οποίο πρέπει και επιβάλλεται να προσεγγίζουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες με Ε.Ε.Α. προκειμένου να συμπεριληφθούν με ισοτιμία και επιτυχία στο σχολείο όπως έχουν δικαίωμα όλα τα παιδιά. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μία συνεχής διαδικασία που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά ένα εύρος εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και στρατηγικών διδασκαλίας, και έχει ως στόχο την πρόσβαση στη γνώση και την πρόοδο όλων των μαθητών της τάξης (με & χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

Η πολιτεία οφείλει να διασφαλίσει με τα νομοθετήματά της την αλλαγή σε προκαταλήψεις, στάσεις και στερεότυπα, διαμορφώνοντας έτσι και την συνολική κουλτούρα και αντίληψη του σχολείου, ξεκινώντας από την ηγεσία του, η οποία με τη σειρά της θα επηρεάσει το σύνολο των εκπαιδευτικών, των γονιών, της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας, για να μπορέσουν τα παιδιά με Ε.Ε.Α. να έχουν την ευκαιρία για μια ζωή με αυτονομία, αυτοσεβασμό και ευημερία.

Γεωργία Ράγια, Εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης -Φεβρουάριος 2020

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η συγκεκριμένη επιστημονική εργασία πραγματεύεται το ζήτημα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας ως μία μελέτη περίπτωσης και πραγματοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο του Δήμου Θεσσαλονίκης. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζει τη διδακτική παρέμβαση διαφοροποιημένης διδασκαλίας που εφαρμόστηκε σε μία τάξη μεικτής ικανότητας με ιδιαιτερότητες, η οποία δεν είχε δουλέψει στο παρελθόν με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η ερευνήτρια ανέλαβε συμβουλευτικό ρόλο προς τον εκπαιδευτικό της τάξης, ενώ οι διδακτικές επιλογές λήφθηκαν από κοινού για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Στην έρευνα αξιοποιήθηκαν νέες στρατηγικές, τεχνικές και μέθοδοι διαφοροποίησης προκειμένου να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητά τους, καθώς και να αποτιμηθεί ποιοτικά η ανταποκριτικότητα του εκπαιδευτικού στη νέα διδακτική παρέμβαση.

## **ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ**

Διαφοροποιημένη διδασκαλία, μαθησιακό προφίλ, επίπεδο ετοιμότητας, πολυπολιτισμικότητα, διδακτική προσαρμογή, στρατηγικές, μαθησιακές ανάγκες, συμπίεση Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, μέθοδοι διδασκαλίας, προσαρμοστικότητα

## **Abstract**

This scientific work addresses the issue of differentiation of teaching as a case study and was conducted in a primary school of the Municipality of Thessaloniki. In particular, it examines the teaching of differentiated teaching applied to a class of special abilities that had not previously worked on the principles of differentiated teaching. The researcher took on an advisory role to the classroom teacher, and the teaching choices were taken together for the best possible outcome. Research utilized new differentiation strategies, techniques, and methods to test their effectiveness and to evaluate qualitatively the responsiveness of the teacher to the new teaching interference.

## **Key Words**

Differentiated teaching, educative profile, level of preparedness, multiculturalism, educational adjustment, strategies, educative needs, compression of the curriculum, teaching methods, adaptability

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Δεν υπάρχει τίποτα πιο άνισο από την ίση μεταχείριση ανίσων» -Αριστοτέλης

Εξετάζοντας τις ραγδαίες αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στη σύγχρονη κοινωνία της Ευρώπης και ειδικότερα της Ελλάδας σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο εμπλουτίζεται διαρκώς, είναι σημαντικό να μελετηθεί η επάρκεια και πρόνοια της εκπαίδευσης σε έναν πληθυσμό μαθητών ιδιαίτερα ανομοιογενή και ποικιλόμορφο. Η ετερογένεια των μαθητών δεν οφείλεται μόνο στον κοινωνικοπολιτισμικό παράγοντα και την κουλτούρα αλλά και στα προσωπικά χαρακτηριστικά, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή. Λαμβάνοντας υπόψη την διαφορετικότητα και μοναδικότητα των μαθητών μεταξύ τους, οφείλουμε να αναλογιστούμε την εκπαίδευση που παρέχεται σε αυτόν τον ανομοιογενή πληθυσμό μεικτών ικανοτήτων. Τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας, τα οποία επικρατούν και συντηρούνται τη σημερινή εποχή, είναι αδύνατο να καλύψουν ή να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός έντονα διαφοροποιημένου μαθητικού πληθυσμού. Η διδασκαλία οφείλει να προσδιορίζεται αφενός σύμφωνα με τις εκάστοτε μαθησιακές ανάγκες, αφετέρου ανάλογα με τους ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν το μαθητικό πληθυσμό. Παρά το γεγονός ότι η εφαρμογή και αξιοποίησή της αποτελεί επιτακτική ανάγκη, παρατηρείται ότι δεν υφίσταται η κατάλληλη και απαραίτητη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο δημιουργεί δυσλειτουργίες στην αποτελεσματική διαχείριση τάξεων μεικτής ικανότητας. Οι δυσλειτουργίες γίνονται εμφανείς είτε στην σχολική επίδοση είτε στην ψυχοκοινωνική επίδραση των μαθητών είτε και στα δύο. Οι μαθητές δύνανται να διαφέρουν στον τρόπο μάθησης, τον ρυθμό εργασίας, στις κλίσεις, στα προσωπικά ενδιαφέροντα και στο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητάς τους ανεξαρτήτως ηλικιακής ομάδας, είτε πρόκειται για μαθητές με υψηλές ικανότητες μάθησης, είτε με μεσαίες είτε με χαμηλές. Προκειμένου να αποφευχθούν οι ανωτέρω μαθησιακές δυσκολίες, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαφοροποιεί την διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, διαφοροποιώντας κατάλληλα το περιεχόμενο, τους μαθησιακούς στόχους και τα μέσα διδασκαλίας.



## 1.ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ-ΘΕΩΡΙΑ

### 1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «διαφοροποίηση»

Προσπαθώντας να προσδιορίσουμε σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο τον όρο «διαφοροποιημένη διδασκαλία», οφείλουμε να αναφέρουμε ότι πρόκειται αρχικά για μία διδακτική πρακτική προσέγγιση. Μία μαθητοκεντρική παιδαγωγική πρακτική, σύμφωνα με την οποία το κάθε παιδί κατανοεί και οικοδομεί τη νέα γνώση από μία διαφορετική «οδό». Για να επιλέξουμε τη «σωστή οδό» λαμβάνουμε υπόψη τον τρόπο μάθησης, τα ενδιαφέροντα, το κοινωνικό προφίλ, τον ρυθμό εργασίας και τον τρόπο εργασίας του μαθητή σε προσωπικό επίπεδο. Η διαφοροποίηση διδασκαλίας αποτελεί μία διδακτική προσέγγιση, κατά την οποία ο εκάστοτε εκπαιδευτικός σέβεται και λαμβάνει υπόψη του την διαφορετικότητα των μαθητών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί καθώς τροποποιεί το Α.Π.Σ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών), τις μεθόδους, τις εκπαιδευτικές πηγές, τις δραστηριότητες, καθώς και τις μεθόδους αξιολόγησης στοχεύοντας στην προσαρμογή και ανταπόκριση της διδασκαλίας στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών(Beame,1996). Εφαρμόζοντας μία διαφοροποιημένη πρακτική, οι ευκαιρίες μάθησης προς τους μαθητές μεγιστοποιούνται, καθώς οι διαδικασίες μάθησης αναδομούνται, υπερασπίζοντας τον μαθητή και τις ανάγκες του πολυεπίπεδα (σε γνωστικό, μαθησιακό, κοινωνικό, ψυχολογικό τομέα).Ωστόσο, εξετάζοντας το ζήτημα της διαφοροποίησης είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι δεν αφορά μαθητές που αποκλίνουν από το μέσο όρο μαθησιακής ετοιμότητας, αλλά ολόκληρο τον μαθητικό πληθυσμό, καθώς στοχεύει στην ενεργοποίηση και ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία.

### 1.2 Διαφοροποίηση και Θεωρία του Οικοδομισμού

Εξετάζοντας το ζήτημα του οικοδομισμού ως θεωρία μάθησης και ως διδακτική πρακτική, ο οικοδομισμός αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για τη διαφοροποίηση, καθώς ο μαθητής μέσω της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας κατακτά και οικοδομεί την δική του προσωπική γνώση. Η συγκεκριμένη πρακτική αφενός αναιρεί την υπόσταση του εκπαιδευτικού ως μοναδική πηγή μάθησης και αφετέρου μετατρέπει τον μαθητή σε ενεργό μέλος, το οποίο εμπλέκεται στην διαδικασία μάθησης. Η θεωρία του οικοδομισμού (constructivism) αποτελεί καθαρά μαθητοκεντρική προσέγγιση, καθώς ο μαθητής σύμφωνα με το επίπεδο ετοιμότητας και τις προϋπάρχουσες γνώσεις «χτίζει» πάνω σε αυτές νέες, οι οποίες παρέχονται σε αναλογικά στάδια ήπιου βαθμού δυσκολίας και τις κατακτά με μεγαλύτερη ευκολία. Σύμφωνα με την Confrey(1990) «Ο οικοδομισμός διατυπώνει τη θεωρία για τα όρια της ανθρώπινης γνώσης και εκφράζει την άποψη ότι όλη η γνώση που έχουμε είναι προϊόν των δικών μας γνωστικών ενεργειών. Δεν μπορούμε να έχουμε άμεση γνώση οποιαδήποτε εξωτερικής ή αντικειμενικής πραγματικότητας. Κατασκευάζουμε τη γνώση μας μέσω των εμπειριών μας και ο χαρακτήρας των εμπειριών μας επηρεάζεται βαθιά από τους γνωστικούς μας «φακούς».

Συσχετίζοντας τις δύο θεωρίες, αυτή του οικοδομισμού και της διαφοροποίησης, η «έλλειψη» γνώσεων ή τα μαθησιακά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο μαθητής αποτελούν την αφετηρία για την έναρξη διαδικασίας της μάθησης αναιρώντας την πεποίθηση ότι

αποτελούν πρόβλημα στην διδακτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Ο οικοδομισμός όπως και η διαφοροποίηση ως θεωρίες μάθησης υποστηρίζουν πως το άτομο καταφέρνει να οικοδομήσει νέες γνώσεις μέσω των προσωπικών εμπειριών και ιδεών που ανακαλεί. Στην προκειμένη περίπτωση η μάθηση προσδιορίζεται με τον εμπλουτισμό των προϋπαρχουσών γνώσεων. Η οικοδόμηση της γνώσης αποτελεί την πεμπτουσία της αυτόνομης μάθησης, η οποία είναι και ο βασικός στόχος της διδασκαλίας προσφέροντας ισότητα και ποιότητα ευκαιριών μάθησης. Επιπροσθέτως, ο οικοδομισμός είναι απαλλαγμένος από την στείρα συσσώρευση πληροφοριών ενώ βασίζεται στα στάδια επεξεργασίας των πληροφοριών επιτρέποντας στον μαθητή να αποκτήσει ρεαλιστικές γνώσεις.

### 1.3 Τεκμηρίωση αναγκαιότητας της διαφοροποίησης

«Όλοι είναι ιδιοφυίες. Αλλά αν κρίνεις ένα ψάρι από την ικανότητά του να σκαρφαλώσει σε ένα δέντρο, θα περάσει όλη τη ζωή του νομίζοντας ότι είναι ηλίθιο». Λαμβάνοντας ως αφορμή τη συγκεκριμένη φράση του Albert Einstein, κάθε κοινωνικό άτομο που έχει φοιτήσει στο σχολείο μπορεί να κατανοήσει την πραγματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Κατά γενική ομολογία είμαστε σε θέση να αναφέρουμε ότι ο σύγχρονος και όχι μόνο εκπαιδευτικός ορίζει και εφαρμόζει στην εκάστοτε τάξη του κάποια πρότυπα, τα οποία κρίνει εκείνος κατάλληλα είτε λόγω του επιπέδου ηλικίας των μαθητών είτε λόγω των προσωπικών διδακτικών επιδιώξεων και προσδοκιών που έχει ο ίδιος για τους μαθητές του, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του εξωγενείς παράγοντες. Σε ένα πρώτο κύκλο σκέψεων, η συγκεκριμένη τακτική πιθανόν να φαίνεται συνετή, καθώς ο εκπαιδευτικός στοχεύει στην απόκτηση ίσων γνώσεων από τους μαθητές ποιοτικά και ποσοτικά. Ωστόσο εμβαθύνοντας συνειδητοποιούμε ότι μία τακτική αυτού του είδους πιθανότατα δεν είναι κατάλληλη για ένα πολύ μεγάλο ποσοστό μαθητών-σε περίπτωση που αυτοί παρουσιάζουν αδυναμίες-, καθώς στερείται από μεθοδολογία και οργάνωση σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης και όχι τις προσωπικές επιδιώξεις του εκπαιδευτικού. Καταλήγοντας, μία τέτοια διδακτική πρακτική δεν δημιουργεί κίνητρο στον εκάστοτε μαθητή, αντιθέτως του δημιουργεί την εντύπωση ότι δεν είναι αρκετά ικανός ή «καλός» σύμφωνα με τα πρότυπα και τον κάνει να αισθάνεται και ανεπαρκής. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής σταδιακά χάνει το ενδιαφέρον του, γιατί νιώθει ότι ακόμη και αν προσπαθήσει δεν θα μπορέσει να τα καταφέρει και τελικά καταλήγει να δέχεται αυτό για το οποίο φοβόταν ότι θα αποτύχει χωρίς δισταγμούς (αυτοεκπληρούμενη προφητεία- Robert K. Merton, 1948).

Στην σύγχρονη εποχή που ζούμε ο μαθητικός πληθυσμός -λόγω της πολυπολιτισμικότητας- χαρακτηρίζεται από διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, ρυθμό εργασίας, κουλτούρα, πεποιθήσεις και θρησκευόμενα. Εφόσον κανένας μαθητής δεν είναι ίδιος με κάποιον άλλο, γιατί να επιμένουμε σε ένα μονολιθικό στυλ διδασκαλίας, το οποίο είναι ανεπαρκές για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών; Λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παραπάνω λόγους οδηγούμαστε σε ένα καθολικό συμπέρασμα, το οποίο υποδεικνύει ότι η διαφοροποίηση διδασκαλίας είναι επιτακτική ανάγκη για ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό, ο οποίος διέπεται από διαφορετικότητα όσον αφορά τις ανάγκες, τις ικανότητες, τις δυνατότητες, τις κλίσεις και τα κίνητρα των μαθητών.

#### **1.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και το διδακτικό έργο**

Εξετάζοντας την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας από την σκοπιά του εκπαιδευτικού ως βασικό ρόλο, καθώς και το διδακτικό έργο του οφείλουμε να αναφέρουμε ότι σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός παύει να είναι το κέντρο της τάξης. Σε μία προσπάθεια διαφοροποίησης ο εκπαιδευτικός οφείλει να θέσει ο ίδιος τον εαυτό του αν όχι πίσω, τουλάχιστον δίπλα στον μαθητή. Βασικό στοιχείο της διαφοροποίησης αποτελεί το γεγονός ότι ο μαθητής είναι ο πρωταγωνιστής της μαθησιακής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει μία δύσκολη και απαιτητική θέση, αυτή του συνεργάτη, εκείνου που ενθαρρύνει και προωθεί τον μαθητή, που προσφέρει ευκαιρίες δράσης και αλληλόδρασης μεταξύ τους. Ο εκπαιδευτικός, επίσης, είναι εκείνος που προωθεί την ανάληψη ευθύνης, την ανάπτυξη στάσεων αλλά και δεξιότητες αυτόνομης μάθησης από μέρους των μαθητών.

Για να διέπεται η διδακτική διαδικασία από μεθοδικότητα και οργάνωση, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εντοπίσει πρώτα τα στοιχεία που τον χαρακτηρίζουν ως βασικό μέλος της σχέσης αλληλεπίδρασης του με τους μαθητές. Έχοντας εντοπίσει τα χαρακτηριστικά αυτά, θα είναι σε θέση να προσδιορίσει στόχους ενίσχυσης και βελτίωσης, διεξάγοντας μία συνεχή αυτοαξιολόγηση και αποφεύγοντας την επανάπαυση.(Βασιλειάδου,2017).

Προκειμένου να καταστεί αυτή η προσπάθεια αποτελεσματική για τους μαθητές, είναι ανάγκη να ανταποκριθεί ανάλογα και ο εκπαιδευτικός. Επομένως, χρειάζεται και διαφοροποιημένη προετοιμασία και επιμόρφωση από και προς τον εκπαιδευτικό, ώστε να ενσαρκώσει και να υιοθετήσει την απαραίτητη εκπαιδευτική κουλτούρα ή εκπαιδευτικό προφίλ. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός συνυπολογίζοντας και διαφοροποιώντας: α)το περιεχόμενο β)τους στόχους και γ) τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να οικοδομήσουν τις προσωπικές τους γνώσεις, οι οποίες θα οικοδομηθούν σύμφωνα με τις προϋπάρχουσες σε προσωπικό επίπεδο (Valiandes &Neophytou,2017).

#### **1.5. Μαθησιακά προφίλ , θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης και διαφοροποίηση**

Εξετάζοντας την επιρροή που ασκεί η μεταβλητότητα της κοινωνίας στην εκπαίδευση τις τελευταίες δύο δεκαετίες, διαπιστώνουμε πως οι σύγχρονες τάξεις χαρακτηρίζονται από ποικιλομορφία και ετερογένεια μεταξύ των μαθητών. Η πραγματικότητα αυτή απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει με δημιουργικότητα και αποτελεσματικότητα προς όλους τους τομείς το διδακτικό του έργο. Στη σημερινή εποχή είναι πλέον αναγνωρισμένο και αποδεκτό το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει ένα έντονα διαφοροποιημένο μαθητικό σύνολο. Η διαφοροποίηση αυτή αφορά πολλούς διαφορετικούς τομείς όπως τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ και προφίλ, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, το κοινωνικοπολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον, τις διαφορετικές κουλτούρες και ερεθίσματα καθώς και το οικογενειακό περιβάλλον και την μαθησιακή ετοιμότητα του εκάστοτε μαθητή.

Σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία, η προϋπόθεση, η οποία διαρθρώνει και στελεχώνει τις σχολικές τάξεις είναι το ηλικιακό επίπεδο. Ωστόσο η συγκεκριμένη προϋπόθεση επισκίασε όλους τους άλλους παράγοντες που δύνανται να διασαφηνίσουν ή να μεταβάλουν τη μάθηση. Οι μαθητές μίας τάξης, παρά την πιθανή ομοιομορφία που μπορεί να εμφανίζουν, λόγω της ηλικίας τους, δεν μπορούν να εμπλακούν με τον ίδιο τρόπο ή τον ίδιο ρυθμό στην

μαθησιακή διαδικασία λόγω της διαφορετικότητας και μοναδικότητας που διακατέχει κάθε μαθητή. Το μαθησιακό στυλ, λοιπόν, του μαθητή προσδιορίζεται στους τρόπους μάθησης που λειτουργούν πιο αποτελεσματικά για τον κάθε μαθητή. Σύμφωνα με τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ είναι απαραίτητο να αναφερθούμε στα διαφορετικά κανάλια μάθησης.

Σύμφωνα με τους Barbe & Swassing (1979) και Rosenberg & Bukert (2015), τα κανάλια μάθησης είναι τρία: α)ακουστικό, β)οπτικό και γ)απτικό/κιναισθητικό. Με θεωρητική αφετηρία τα τρία αυτά κανάλια, είναι εφικτό και να κατηγοριοποιήσουμε και τους μαθητές ανάλογα με το κανάλι μάθησης που κατατάσσονται (ακουστικός, οπτικός, απτικός/κιναισθητικός).Η συγκεκριμένη κατάταξη αποτυπώνει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προτιμούν να εργάζονται. Ένας ακουστικός τύπος επιλέγει να συλλέγει πληροφορίες ακουστικά ή λεκτικά, ενώ ο οπτικός τύπος δυσκολεύεται να απομνημονεύσει προφορικά πληροφορίες και είναι σε θέση να αποτυπώσει στη μνήμη ό,τι βλέπει γύρω του, ανακαλώντας τις πληροφορίες αυτές με τον ίδιο τρόπο. Τέλος, ο απτικός-κιναισθητικός τύπος εργάζεται καλύτερα όταν συμμετέχει σε δραστηριότητες αφής και κίνησης. Αντίστοιχα, υπάρχουν μαθητές που προτιμούν είτε να εργάζονται ομαδικά είτε ατομικά λόγω του μαθησιακού στυλ. Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός οφείλει να συνυπολογίζει την συγκεκριμένη παράμετρο, ευνοώντας την πορεία μάθησης του μαθητή.

Σύμφωνα με την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1989) υπάρχουν οχτώ διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης: α) γλωσσική, β) λογικομαθηματική, γ) οπτική-χωρική, δ)κιναισθητική, ε) μουσική-ρυθμική, στ) διαπροσωπική, ζ) ενδοπροσωπική, η) νατουραλιστική-φυσιοκρατική. Σε ένα πλαίσιο διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει υπόψη τους τύπους πολλαπλής νοημοσύνης αξιοποιώντας και καλλιεργώντας τους προς όφελος των μαθητών. Όσον αφορά την γλωσσική νοημοσύνη, πιθανές ευνοϊκές δραστηριότητες είναι η αφήγηση και συγγραφή και γενικότερα η παραγωγή λόγου, γραπτού ή προφορικού. Στην λογικομαθηματική νοημοσύνη ενδείκνυνται δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων, ενώ στην οπτικοχωρική η χρήση εικόνων, εννοιολογικών χαρτών ή η χρήση ταινιών ως μέσων διδασκαλίας μπορούν να αξιοποιηθούν με μεγάλη αποτελεσματικότητα. Έπειτα, στην μουσική νοημοσύνη αξιοποιήσιμο μέσο διδασκαλίας αποτελεί ο ρυθμός για την συγκράτηση πληροφοριών. Η συγκεκριμένη πρακτική ευνοεί και μαθητές με κιναισθητικό τύπο νοημοσύνης. Όσον αφορά την διαπροσωπική νοημοσύνη του μαθητή, αυτή υποβοηθάται μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ή και της εταιρικής. Οι συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές επιτρέπουν στον μαθητή να αναπτύξει δεξιότητες σχέσεων και επικοινωνίας σε συνάρτηση με το διδακτική διαδικασία. Τέλος, σύμφωνα με τον ενδοπροσωπικό τύπο θεωρείται απαραίτητος ο προσωπικός χρόνος ενδοσκόπησης.

Γενικότερα, πέρα από την πληθώρα των γνωστικών πληροφοριών, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι καλός γνώστης του αντικειμένου, ώστε να μπορεί να διακρίνει με την αρμόζουσα υπευθυνότητα πιθανούς τύπους νοημοσύνης σε μία σχολική τάξη.

## 1.6 Διαφοροποίηση, νέες στρατηγικές και τεχνικές

### Στρατηγικές

Με τον όρο «στρατηγική» εννοείται η τακτική-ο τρόπος με τον οποίο γίνεται χρήση των υπαρχόντων μέσων για την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών στόχων. Η στρατηγική αποτελεί ταυτόχρονα επιστήμη και τέχνη, καθώς βασίζεται στην εμπειρία του υποκειμένου (εκπαιδευτικός) αλλά και στο ταλέντο του. (Βαλιαντή, 2015) Ειδικότερα, στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, είναι δυνατό να μην χρησιμοποιούνται στρατηγικές όπως: η ασύγχρονη εργασία, η ιεράρχηση δραστηριοτήτων και η διαβάθμιση δραστηριοτήτων. Στο εγχείρημα να αναλυθούν οι παράμετροι που αφορούν τη διαδικασία της διαφοροποίησης, δεν γίνεται να παραλειφθούν οι μεθοδολογικές προτάσεις, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της διδακτικής πράξης που απαρτίζουν τις νέες στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017: 207), στόχος των στρατηγικών είναι η διευκόλυνση και εξυπηρέτηση της μάθησης του μαθητικού πληθυσμού που συγκροτεί μία τάξη, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του.

Ένα από τα βασικά προβλήματα του μαθητικού πληθυσμού – και ίσως το πιο ευδιάκριτο – είναι ο διαφορετικός χρόνος που χρειάζεται κάθε μαθητής, ώστε να ολοκληρώσει-φέρει εις πέρας μία εργασία. Σε τέτοιες περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός πιθανόν να πιέσει τους μαθητές να κάνουν πιο γρήγορα, ενώ εκ των πραγμάτων αν ήταν εφικτό ο μαθητής θα το είχε καταφέρει χωρίς την παρότρυνση του εκπαιδευτικού. Ως αποτέλεσμα της συγκεκριμένης τακτικής, ο μαθητής καταλαμβάνεται από άγχος και αίσθημα αποτυχίας, καθώς νομίζει πως η δουλειά του δεν είναι αποτελεσματική ή παραγωγική και οδηγείται σε μία άτυπη μορφή προσωπικής σχολικής αποτυχίας. Ο μαθητής αισθάνεται πως δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ή τα πρότυπα του εκπαιδευτικού και πιέζεται είτε μαθησιακά είτε ψυχολογικά, καταλήγοντας να περιθωριοποιείται υποσυνείδητα. Η δυσπραγία του μαθητή, η οποία μεταφράζεται σε ψυχολογική πίεση, είναι εφικτό να λυθεί μέσω της στρατηγικής της *ασύγχρονης εργασίας* των μαθητών (Βαλιαντή, 2013 Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015). Η συγκεκριμένη στρατηγική επιτρέπει στον μαθητή να εργάζεται σε διαφορετικές ασκήσεις ανάλογα με το ρυθμό εργασίας και μάθησής του. Επιπροσθέτως, η ασύγχρονη εργασία επιτρέπει στους «αδύνατους» μαθητές να πάρουν όσο χρόνο χρειάζονται χωρίς να πιεστούν, έχοντας πιο αργούς ρυθμούς, ενώ ταυτόχρονα οι «δυνατοί» μαθητές, οι μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία μπορούν να εργάζονται με πιο γρήγορους ρυθμούς, χωρίς να καθυστερούν και προχωρώντας σε επόμενες ασκήσεις.

Η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της προαναφερθείσας διδακτικής στρατηγικής είναι περισσότερο δυνατή όταν συνδυάζεται με *ιεράρχηση δραστηριοτήτων*.(Βαλιαντή, 2010) Η ιεράρχηση δραστηριοτήτων αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς τον σχεδιασμό της. Η ιεράρχηση ή κατακόρυφη διαφοροποίηση αφορά την δομή και το περιεχόμενο των ασκήσεων ως προς την συνθετότητα και το βαθμό δυσκολίας. Ο εκπαιδευτικός σε αυτή την περίπτωση οφείλει να καταστήσει σαφές το εύρος των μαθησιακών στόχων και τις προαπαιτούμενες γνώσεις. Ο κάθε μαθητής ανάλογα με το επίπεδο ετοιμότητάς του προσεγγίζει και κατακτά μέσω της προσωπικής οδού την νέα γνώση, την οποία «χτίζει» πάνω στην προϋπάρχουσα χωρίς να υφίσταται κοινή αφετηρία ή προορισμός μαθησιακά. Ωστόσο, είναι σημαντικό να λεχθεί ότι ο εκπαιδευτικός προνοεί να

επιτύχουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό κατάκτησης όλοι οι μαθητές. Μέσω της στρατηγικής αυτής επιτρέπεται στους «δυνατούς» μαθητές να εμβαθύνουν και να προχωρήσουν σε δραστηριότητες μετασχηματισμού της νέας γνώσης, ενώ οι πιο «αδύναμοι» μαθητές να αξιοποιήσουν αυτό το χρονικό διάστημα με τους δικούς τους ρυθμούς.

Επιπροσθέτως, είναι απαραίτητο να αναφέρουμε μία τρίτη διδακτική στρατηγική, η οποία έρχεται να διασφαλίσει πιθανά ενδεχόμενα αναποτελεσματικότητας. Η *διαβάθμιση των δραστηριοτήτων* (Valiandes & Neophytou, 2017) προνοεί και επιτρέπει στον μαθητή να κατακτήσει τις ίδιες βασικές-πυρηνικές γνώσεις μέσω διαφορετικής «οδού». Έχοντας ως δεδομένη την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού στις σύγχρονες τάξεις, ο εκάστοτε μαθητής μπορεί ανάλογα με το επίπεδο ετοιμότητας στο οποίο κατατάσσεται να εργαστεί σε διαφορετικό τύπο ασκήσεων, καλύπτοντας με αυτό τον τρόπο τις διαφορετικές μαθησιακές του ανάγκες. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός οφείλει να ορίσει με συνέπεια και προσοχή τον στόχο, τον οποίο αναμένεται να κατακτήσουν οι μαθητές, ώστε να ξεκαθαριστούν και οι πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες που θα αποκομίσουν οι μαθητές μετά το πέρας της δραστηριότητας.

Παρά το γεγονός ότι η διαφοροποίηση δεν αποτελεί μια έτοιμη συνταγή διδασκαλίας, καθώς ανταποκρίνεται κάθε φορά στις εκάστοτε διδακτικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, έχουν αναδειχθεί ορισμένες τεχνικές. Οι τεχνικές αυτές αποτελούν πρακτικές δεξιότητες που οδηγούν στην αποτελεσματική επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Οι συγκεκριμένες τεχνικές έχουν αποτιμηθεί για την αποτελεσματικότητά τους και χαρακτηρίζονται για την διευκόλυνση εφαρμογής της διαφοροποίησης. Επίσης διακρίνονται για τον εύκολο σχεδιασμό τους, αλλά και την λειτουργικότητά τους. Ωστόσο, για την αξιοποίηση οποιασδήποτε τεχνικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η πολύ καλή γνώση του περιεχομένου, αλλά και της λειτουργίας και της εφαρμογής της από τον εκπαιδευτικό, ώστε να μπορεί να αποδώσει τα μέγιστα.

## Τεχνικές

Με τον όρο «τεχνική» εννοείται ο τρόπος εφαρμογής των γνώσεων. Ειδικότερα, στην διαφοροποίηση οι τρόποι εφαρμογής ποικίλουν όπως: το διάγραμμα KWL, η μέθοδος ΡΑΦΤ και οι κάρτες Προτεραιότητας. Μία αποτελεσματική τεχνική, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί με μεγάλη ευκολία και σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα είναι το διάγραμμα KWL (Know, Wanttoknow, Learned) ή ΓΝΩΘΕ (Γνωρίζω, Θέλω να μάθω, Έμαθα) (Ogle, 1986). Το διάγραμμα αυτό αποτελείται από τρεις στήλες, παρέχεται στους μαθητές και συμπληρώνεται από τους ίδιους. Πιο συγκεκριμένα, οι πρώτες δύο στήλες συμπληρώνονται από τα παιδιά πριν την έναρξη και εισαγωγή στο μάθημα. Η πρώτη στήλη αφορά τι γνωρίζουν οι μαθητές ήδη για το θέμα ανακαλώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους πάνω στο εκάστοτε αντικείμενο μέσω μίας απλής καταγραφής σε μορφή λίστας. Έπειτα προχωρούν στην δεύτερη στήλη, συμπληρώνοντας τι θα επιθυμούσαν να μάθουν πάνω στο συγκεκριμένο θέμα ή αντικείμενο, ενώ στην τρίτη στήλη –η οποία συμπληρώνεται στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας- οι μαθητές αποτυπώνουν τι έμαθαν τελικά. Η συγκεκριμένη τεχνική προτιμάται κυρίως στο μάθημα της γλώσσας χωρίς να σημαίνει ότι η χρήση του προορίζεται μόνο για το συγκεκριμένο αντικείμενο. Η συγκεκριμένη τεχνική ευνοεί την εργασία του εκπαιδευτικού, καθώς μπορεί με έναν πολύ εύκολο και εύληπτο τρόπο να



συλλέξει τις κατάλληλες διαγνωστικές πληροφορίες αξιολόγησης του συνόλου των μαθητών. Ωστόσο, ευνοεί και τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι μπορούν μέσω της τεχνικής αυτής να διαχειριστούν την πορεία μάθησής τους, να αυτοαξιολογηθούν και να αποκτήσουν αυτονομία ως προς τη μαθησιακή τους πορεία.

Μία ακόμη δημοφιλής στρατηγική είναι αυτή της μεθόδου *ΡΑΦΤ* (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η μέθοδος ΡΑΦΤ ουσιαστικά αποτελείται από έναν πίνακα, ο οποίος απαρτίζεται από τέσσερις στήλες. Κάθε στήλη αποτελεί ένα από τα τέσσερα στοιχεία που αποτελούν την στρατηγική. Η πρώτη στήλη αφορά τον **ρόλο** που καλείται ο μαθητής να εκπροσωπήσει στην εργασία του. Στη δεύτερη αναφέρεται το **ακροατήριο** στο οποίο απευθύνεται, ενώ στην τρίτη στήλη αναφέρεται η **φόρμα** του κειμενικού είδους που καλείται να συγγράψει ο μαθητής. Τέλος, στην τέταρτη και τελευταία στήλη αναφέρεται ο **τίτλος** της εργασίας. Όσον αφορά την αξιοποίηση της μεθόδου, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε αρκετά γνωστικά αντικείμενα εφόσον έχουν καθοριστεί ο σκοπός και οι γενικοί στόχοι του μαθήματος εξυπηρετώντας τις ανάγκες των μαθητών. Όσον αφορά το σχεδιασμό του, ο εκπαιδευτικός καλείται να προετοιμάσει επιλογές δραστηριοτήτων και έπειτα ο μαθητής ή η ομάδα μαθητών να προβαίνει στην επιλογή του ρόλου που προτιμάει. Η συγκεκριμένη τακτική προϋποθέτει την εξοικείωση των μαθητών με την συγκεκριμένη μέθοδο, ενώ ο εκπαιδευτικός οφείλει να αποτιμήσει κατά πόσο ο μαθητής μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς και να υιοθετήσει τον ρόλο, τον οποίο έχει αναλάβει. Οι στόχοι που κατακτώνται μέσω της αξιοποίησης της ΡΑΦΤ αφενός είναι η παραγωγή αποτελέσματος, ώστε να εκτιμηθεί ο βαθμός κατάκτησης της νέας γνώσης, και αφετέρου η ενεργοποίηση για την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.

Έχει ήδη αναφερθεί πως πρωταγωνιστής της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής είναι ο μαθητής. Ωστόσο, για να καταστεί ακόμη πιο λειτουργική η εφαρμογή της αλλά και ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει ανά πάσα ώρα και στιγμή την πορεία ή την έκβαση της μαθησιακής διαδικασίας είναι εφικτή και άκρως αποτελεσματική η χρήση *καρτών προτεραιότητας*. Η χρήση καρτών προτεραιότητας αποτελεί ένα παράδειγμα ρουτίνας αυτορρύθμισης της μάθησης. Οι κάρτες προτεραιότητας αποτελούνται από τρεις κάρτες που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να ανατροφοδοτείται όσον αφορά την ανάγκη στήριξης εργασίας των μαθητών. Κάθε κάρτα διαθέτει διαφορετικό χρώμα και σηματοδοτεί και διαφορετικό μήνυμα. Αρχικά, η πράσινη κάρτα σημαίνει πως ο μαθητής «έχει τελειώσει την εργασία του», ενώ η κόκκινη κάρτα σημαίνει πως ο μαθητής «χρειάζεται άμεση βοήθεια και δεν μπορεί να συνεχίσει». Η κίτρινη κάρτα σημασιολογικά βρίσκεται στο ενδιάμεσο των δύο καρτών. Στην περίπτωση, λοιπόν, που ο μαθητής σηκώσει την κίτρινη κάρτα σημαίνει πως «δυσκολεύεται σε κάποιο σημείο αλλά ακόμα μπορεί να εργαστεί». Η συγκεκριμένη ρουτίνα εργασίας επιτρέπει την ευελιξία του εκπαιδευτικού δίνοντας προτεραιότητα βοήθειας σύμφωνα με τις κάρτες που σηκώνουν οι μαθητές διευκολύνοντας την διαχείριση της τάξης. Επιπροσθέτως, οι μαθητές δείχνουν να «διασκεδάζουν» με την συγκεκριμένη πρακτική και προσαρμόζονται πολύ γρήγορα στην εφαρμογή της. Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι ο εκπαιδευτικός εφόσον έχει άμεση εικόνα της τάξης μπορεί να ανατρέξει άμεσα στους μαθητές που δεν μπορούν να εργαστούν αλλά και σε εκείνους που έχουν τελειώσει ώστε να εξετάσει την ορθότητα των λύσεων-απαντήσεων τους. Το ιδανικότερο ενδεχόμενο είναι να

τελειώσουν πρώτα οι μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα στις δραστηριότητες. Ο λόγος που αναφέρεται αυτό το σκεπτικό είναι γιατί, οι συγκεκριμένοι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν νοητικές δεξιότητες ανωτέρου τύπου μετασχηματισμού των αποκτηθέντων γνώσεων βοηθώντας τους συμμαθητές τους που αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία, διευκολύνοντας έτσι και την δουλειά του εκπαιδευτικού.

### **1.7 Συμπίεση-Τροποποίηση του Α.Π.Σ και Διαφοροποίηση**

Η συμπίεση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών συγκροτεί μία ιδιαίτερα σημαντική στρατηγική διαφοροποίησης της διδασκαλίας, η οποία προνοεί για τους μαθητές με υψηλότερο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας. Στην συγκεκριμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός συμπιέζει τη διδασκαλία σε χρονικά μικρότερο και ποσοτικά μεγαλύτερο εύρος διδακτικών στόχων. Κάτι τέτοιο επιτρέπεται λόγω του διαπιστωμένου γρηγορότερου ρυθμού εργασίας και μάθησης των μαθητών. Μέσω αυτής της στρατηγικής οι μαθητές με υψηλότερο επίπεδο ετοιμότητας είναι σε θέση να εμπλουτίσουν και να εμβαθύνουν στη νέα γνώση αποκτώντας ανώτερες νοητικές δεξιότητες. Συνεπώς, εφόσον ο κάθε μαθητής εργάζεται με τους δικούς του δυνατούς ρυθμούς, η συγκεκριμένη μερίδα απόμων έχει την δυνατότητα να προχωρήσει ένα βήμα παραπάνω μαθησιακά και γνωστικά.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εφαρμόζει σταθερά κάθε είδους αξιολόγηση με την ίδια σύνεση και υπευθυνότητα ώστε να γνωρίζει που ήταν και που έφτασε ο κάθε μαθητής.

### **1.8 Διαφοροποίηση διδασκαλίας και στάδια αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση σε μία προσπάθεια διαφοροποίησης της διδασκαλίας καταλαμβάνει πολύ μεγάλο και αναπόσπαστο κομμάτι τόσο της διαδικασίας όσο και της προετοιμασίας. Από την άλλη μεριά, συγκροτεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της. Η διαδικασία αξιολόγησης μέσω της διαφοροποίησης επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αναδομήσει την εκπαιδευτική διαδικασία υπό ένα διαφορετικό και περισσότερο συστηματοποιημένο πρίσμα όσον αφορά την μεγιστοποίηση των ευκαιριών μάθησης, αλλά και την ενίσχυση της διδασκαλίας ποιοτικά. Εάν εμπλέξουμε ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης σε σχέση με τη διαφοροποίηση διδασκαλίας, τότε μπορούμε να αναφέρουμε με σιγουριά πως η αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 1989) είναι μία διαδικασία εστιασμένη κατά την οποία ο εκπαιδευτικός συλλέγει χρήσιμες πληροφορίες, εξετάζει όλα τα πιθανά ενδεχόμενα και όλες τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις, ενώ κρίνει και αποφασίζει με σύνεση ποια είναι η καταλληλότερη και αποτελεσματικότερη επιλογή για την «λύση» του «προβλήματος» ή της κατάστασης. Μέσω αυτής της τακτικής δεν οδηγούμαστε απλά στην αξιολόγηση της μάθησης (assessment of learning), αλλά και στην αξιολόγηση για την ίδια την μάθηση (assessment for learning), ελέγχοντας με αυτόν τον τρόπο την διαδικασία όχι μόνο από το αποτέλεσμά της αλλά και από τον τρόπο «επίλυσης» του οποιασδήποτε προβλήματος μπορεί να προκύψει. (Stiggins & Chappuis, 2006)



Πιο συγκεκριμένα, σε πρώτη φάση ο εκπαιδευτικός οφείλει να διεξάγει *αρχική-διαγνωστική αξιολόγηση* προς όλους τους μαθητές σε ατομικό επίπεδο. Η διαγνωστική αξιολόγηση διεξάγεται στην αρχή της σχολικής χρονιάς, από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει έργο για μία σχολική τάξη. Οι πληροφορίες στοχεύουν στον μαθητή τόσο ως οντότητα-προσωπικότητα όσο και ως υποκείμενο μάθησης. Μέσω της διαγνωστικής αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός δύναται να συλλέξει πληροφορίες για τους μαθητές του, όπως: την κουλτούρα, τις εμπειρίες τους, τα βιώματά τους, τις κλίσεις, τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τα κίνητρά τους. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των μαθητών παρέχουν στον εκπαιδευτικό κατευθυντήριες γραμμές, ώστε να σχεδιάσει και καθορίσει τα μέσα, τις μεθόδους και τους σκοπούς του μαθήματος σύμφωνα με αυτά μεγιστοποιώντας το ποσοστό αποτελεσματικότητας της μαθησιακής διαδικασίας. (Aronson & Laughter, 2015·Griner, 2012) Τα συγκεκριμένα στοιχεία μπορούν να ληφθούν με διάφορους τρόπους, είτε μέσω ερωτηματολογίων και (ημι)δομημένων συνεντεύξεων είτε μέσω της συγγραφής εκθέσεων από τους μαθητές με θεματικές όπως: παρουσίαση του εαυτού μου, ποιες είναι οι ασχολίες μου, τι μου αρέσει να κάνω στον ελεύθερο χρόνο μου κ.α. Επιπροσθέτως ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τους μαθητές και εν ώρα εργασίας, ώστε να καταγράψει τους ρυθμούς και τον τρόπο εργασίας των μαθητών, τις προϋπάρχουσες γνώσεις που κατέχουν αλλά και κατά πόσο μπορούν να ανταποκριθούν, χαρτογραφώντας έτσι το επίπεδο ετοιμότητάς τους. Ουσιαστικά η συγκεκριμένη τακτική αποτελεί την αφετηρία του διδακτικού σχεδιασμού και προσαρμογής σύμφωνα με τις εκάστοτε μαθησιακές ανάγκες του συνόλου της τάξης.

Η *συντρέχουσα-διαμορφωτική αξιολόγηση* -ως δεύτερο στάδιο- αποτελεί άρρηκτο κομμάτι της διδασκαλίας. Η διαμορφωτική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ενώ ο εκπαιδευτικός μέσω αυτής συνεχίζει να συλλέγει πληροφορίες για τους μαθητές πολυεπίπεδα, εμπλουτίζοντας και τροποποιώντας τις αρχικές-διαγνωστικές πληροφορίες του προηγούμενου σταδίου αξιολόγησης. Σύμφωνα με τη διαφοροποίηση διδασκαλίας η διαμορφωτική αξιολόγηση επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αναστοχάζεται, να τροποποιεί, να προσαρμόζει και αναπροσαρμόζει τους διδακτικούς στόχους, τις μεθόδους, τις στρατηγικές, τις τεχνικές και τα μέσα διδασκαλίας σύμφωνα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως στο συγκεκριμένο στάδιο επιτρέπεται και η αυτοαξιολόγηση των μαθητών πέρα από την ετεροαξιολόγηση, η οποία διεξάγεται από τον εκπαιδευτικό. Ο μαθητής δύναται να αυτονομηθεί, να γνωρίζει σε τι επίπεδο βρίσκεται, που τα καταφέρνει ενισχύοντας τα και που χρειάζεται βελτίωση. Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης, ενώ είναι απαραίτητος και ο καθορισμός των κριτηρίων από πλευράς του εκπαιδευτικού. Με αυτόν τον τρόπο μειώνονται οι πιθανότητες αποτυχίας ή απόκλισης από τον προκαθορισμένο στόχο.

Λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη για μία συνολική αποτίμηση της όλης διδακτικής και μαθησιακής παρέμβασης, είναι απαραίτητο να διεξαχθεί *τελική αξιολόγηση*. Η τελική αξιολόγηση αποτελεί το τρίτο και τελευταίο στάδιο της αξιολογικής διαδικασίας, κατά την οποία παρά το γεγονός ότι σηματοδοτείται η λήξη της σχολικής χρονιάς, είναι αναπόφευκτα απαραίτητη. Ο λόγος αναγκαιότητάς της στηρίζεται στο γεγονός ότι τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής χρειάζονται να αποτιμήσουν την προσπάθεια, η οποία έγινε καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, καθώς και την έκβαση του αποτελέσματος, πάντα σύμφωνα με

το επίπεδο ετοιμότητας και τους προσωπικούς στόχους του κάθε μαθητή. Ωστόσο, πέρα από τον συνήθη τρόπο τελικής αξιολόγησης (γραπτές εξετάσεις), ο οποίος απαρτίζεται από ένα ευρύ φάσμα δοκιμίων, οφείλουμε να εξετάσουμε διαφορετικούς και εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης. Αρχικά η στοχευμένη παρατήρηση της καθημερινής εργασίας αποτελεί μία βασική μέθοδο αξιολόγησης, καθώς επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αποκτήσει μία γενική εικόνα για τον μαθητή παρατηρώντας την εξέλιξή του. Η χρήση προσωπικού φακέλου (portfolio) επιτρέπει όχι μόνο στον εκπαιδευτικό αλλά και στον ίδιο το μαθητή να γνωρίζει σε τι επίπεδο βρίσκεται, πόσο έχει προχωρήσει μαθησιακά, πού κατάφερε να βελτιωθεί αλλά και με ποιον τρόπο, επιδεικνύοντας την προσωπική προτίμηση του μαθητή. Επιπλέον το *project- σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης* ως μορφή αξιολόγησης αρχικά επιτρέπει στον μαθητή ελευθερία επιλογών όσον αφορά τη θεματική, ώστε να ανταποκρίνεται στα προσωπικά του ενδιαφέροντα. Λαμβάνοντας υπόψη τις προσωπικές κλίσεις και ενδιαφέροντα του εκάστοτε μαθητή είναι δεδομένο πως ο μαθητής αποκτά κίνητρα και γνώσεις ενώ καλλιεργεί δεξιότητες. Όλοι οι προαναφερθέντες τρόποι αξιολόγησης μπορούν κάλλιστα να αξιοποιηθούν στα πλαίσια μίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας διατηρώντας τις βασικές αρχές τους, επιτρέποντας έτσι στον μαθητή να ξεχωρίσει σε συνάρτηση με τις ικανότητες του.

Προκειμένου να εμβαθύνουμε στην θεωρία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αλλά και να μελετήσουμε την εγκυρότητα και αξιοπιστία των στρατηγικών, μεθόδων και τεχνικών της· Η ερευνήτρια προχώρησε στην διεξαγωγή μίας έρευνας σε δύο διαφορετικά δείγματα ώστε να εξετάσει την απόρροια της διαφοροποιημένης παρέμβασης και κατ' επέκταση την θετική ή μη επίδραση στο συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό.

## **ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **2. ΕΡΕΥΝΑ**

#### **2.1 Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μία τάξη μικτής ικανότητας, έχοντας ως βασικό στόχο να μελετηθεί-αποτιμηθεί ποιοτικά η λειτουργία και αποτελεσματικότητα των προτεινόμενων νέων στρατηγικών και μεθόδων αλλά και σε ποια επίπεδα παρατηρείται βελτίωση στους μαθητές (γνωστικό, μαθησιακό, ψυχολογικό, κοινωνικό). Ο συγκεκριμένος σκοπός επιδιώκει να διερευνήσει κατά πόσο είναι εφικτή η ένταξη διαφοροποιημένων στοιχείων-στρατηγικών και μεθόδων στο διδακτικό ρεπερτόριο του εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει αυτό το έργο, εφόσον υπάρχει η κατάλληλη ομάδα υποστήριξης (mentoring) προς τον ίδιο, ώστε να είναι επιτυχημένη.

#### **2.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

-Με ποιους τρόπους μπορεί να γίνει αποτελεσματικότερη μία διαφοροποιημένη διδασκαλία σε σχέση με μία παραδοσιακή;

-Κατά πόσο μπορούν να αξιοποιηθούν η μαθησιακή ετοιμότητα και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών σε μία διδακτική παρέμβαση διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

-Ποια μπορούν να είναι τα αποτελέσματα μιας διδακτικής παρέμβασης διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε ό,τι αφορά τις επιδόσεις και την κοινωνικοποίηση των μαθητών;

### **3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

#### **3.1 Το είδος της έρευνας**

Το είδος της εκπαιδευτικής έρευνας που χρησιμοποιήθηκε είναι η μελέτη περίπτωσης (Casestudy) (Nisbet & Watt,1984 ·Cohen, 2008).Η παρούσα εκπαιδευτική έρευνα εστιάζει την προσοχή της σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης, ενώ ο λόγος που αποτελεί «περίπτωση» είναι η μοναδικότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία του Yin (2009) για τα τρία είδη μελέτης περίπτωσης (α)παραγωγή θεωρίας, β)αφήγηση ιστορίας-απεικόνιση σχεδίου,γ)διερευνητική, η καταλληλότερη επιλογή στην προκειμένη θεωρήθηκε η διερευνητική μελέτη περίπτωσης. Η διερευνητική μελέτη περίπτωσης (exploratory case study) λειτουργεί πιλοτικά για άλλες μελέτες, συμβάλλοντας σε ένα ενιαίο ερευνητικό πλαίσιο αναζήτησης. Στη συγκεκριμένη εργασία στοχεύουμε να λειτουργήσει πιλοτικά για τη μελέτη των αποτελεσμάτων της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας του Προγράμματος Σπουδών στο Δημοτικό Σχολείο. Μπορεί λοιπόν να προσφέρει εξηγήσεις και περιγραφές ενός καθημερινού πλαισίου, ενώ ταυτόχρονα να σκιαγραφήσει εν δυνάμει τις δυνατότητες που υπάρχουν σε μία γενικότερη κατάσταση που αφορά τη διδασκαλία σε τάξεις μικτού μαθητικού πληθυσμού.

#### **3.2 Το δείγμα**

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η σκόπιμη δειγματοληψία. Το δείγμα αποτέλεσαν οι 24 μαθητές μίας τάξης Ε΄ δημοτικού, και συγκεκριμένα 16 αγόρια και 8 κορίτσια σε σχολείο του Δήμου Θεσσαλονίκης. Απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιλογή του δείγματος αποτέλεσε η ανομοιογένεια των μαθητών μεταξύ τους όσον αφορά τα εξής: α) το επίπεδο ετοιμότητας, το οποίο ποικίλει β) το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς υπήρχαν μαθητές από διαφορετικές χώρες προέλευσης γ) την κουλτούρα, η οποία συνδέεται άμεσα με το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο δ)τα μαθησιακά προφίλ και ε) τους τύπους νοημοσύνης. Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, η πολυετής διδακτική εμπειρία του (10 έτη) αποτέλεσε την βασική προϋπόθεση. Αυτό συμβαίνει καθώς του επιτρέπεται να κινείται, να τροποποιεί και να μετασχηματίζει ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών και τις υπάρχουσες κατάστασης με μεγαλύτερη άνεση και ευκολία το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Ταυτόχρονα δύναται να ρυθμίζει τον τρόπο και ρυθμό εργασίας, αλλά και τον τρόπο προσέγγισης των μαθητών, μέσα σε ένα συμπεριφοριστικό πλαίσιο. Επιπροσθέτως, το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός είναι νέος ηλικιακά βοήθησε τόσο στην αποδοχή της διδακτικής παρέμβασης, αλλά και στην συνεργασία μεταξύ του ίδιου και της ερευνήτριας, ενώ ήταν ιδιαίτερα πρόθυμος καθ' όλη τη διάρκεια. Τέλος, ο εκπαιδευτικός ήταν φιλικός απέναντι στους

μαθητές, καθώς τους παρότρυνε να συμμετέχουν, να κάνουν ερωτήσεις και να εκφράζουν τις ιδέες και απόψεις τους. Όλα τα παραπάνω αποτέλεσαν σημαντικά κριτήρια επιλογής, ενώ το φύλο του εκπαιδευτικού δεν επηρέασε την έκβαση της έρευνας καθώς δεν αποτελούσε παράμετρο.

### 3.3 Ερευνητικά εργαλεία

Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των αναμενόμενων αποτελεσμάτων της έρευνας, η ερευνήτρια αποφάσισε ότι η συλλογή και καταγραφή των δεδομένων και στοιχείων της διδακτικής εφαρμογής θα πρέπει να διεξαχθεί με τη χρήση μιας ποικιλίας εργαλείων. Αυτή η επιλογή οφείλεται στο γεγονός ότι τις περισσότερες φορές η εφαρμογή ενός ερευνητικού εργαλείου δεν είναι αρκετή, ώστε να καλυφθεί διερευνητικά ένα ερευνητικό ζήτημα. Επομένως, η εφαρμογή ενός συνδυασμού διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων- όπως η συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο και η παρατήρηση-αποτελεί την καταλληλότερη μέθοδο διερεύνησης ενός ζητήματος (τριγωνοποίηση), καθώς δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει πληροφορίες εμβαθύνοντας σε σημαντικές πτυχές του ζητήματος.

Στην παρούσα έρευνα η ερευνήτρια επέλεξε να εφαρμόσει, σε πρώτη φάση, μία **συνέντευξη** ημιδομημένου χαρακτήρα προς τον εκπαιδευτικό της τάξης, με ερωτήσεις **ανοιχτού** και **κλειστού** τύπου. Η συνέντευξη λειτούργησε ως μέσο γνωριμίας της ερευνήτριας με τον εκπαιδευτικό, ώστε να δημιουργηθεί μία σχέση εμπιστοσύνης. Ταυτόχρονα, η ερευνήτρια μπόρεσε να συλλέξει και να καταγράψει κάποια βασικά δεδομένα-στοιχεία για τον εκπαιδευτικό.

Η συνέντευξη ξεκίνησε με μία βασική ερώτηση για το χρονικό διάστημα που ο εκπαιδευτικός εργάζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ξεκινώντας έναν κύκλο προκαταρκτικών ερωτήσεων, η ερευνήτρια συζήτησε με τον εκπαιδευτικό με βάση ερωτήματα που αφορούν τις προτιμήσεις του στον τρόπο διδασκαλίας, τον τρόπο εργασίας που έχουν συνηθίσει οι μαθητές, τη διάταξη των θρανίων, τις σχέσεις του ιδίου με τους μαθητές αλλά και τους γονείς τους. Αναφορικά με τους τελευταίους, εάν επιλέγει να τους ενημερώνει τακτικά για την πρόοδο των παιδιών τους, αν συζητά μαζί τους και αν λαμβάνουν αποφάσεις από κοινού. Στη συνέχεια οι ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στο εάν είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να διεξάγει περιγραφική αξιολόγηση για κάθε μαθητή του σε συνάρτηση με το επίπεδο ετοιμότητας, εάν επιλέγει να προσχεδιάζει την εκάστοτε πορεία διδασκαλίας, αλλά και τι πρέπει να προσέξει κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, ώστε να μην προκληθούν προβλήματα ή δυσκολίες. Τέλος, οι ερωτήσεις εστίασαν περισσότερο στο εάν γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τι πρεσβεύει η διαφοροποίηση διδασκαλίας, εάν έχει εφαρμόσει σε αυτά τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας κάποιες διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές, αλλά και αν εφαρμόστηκαν καθολικά στο σύνολο της εκάστοτε τάξης ή σε μεμονωμένες περιπτώσεις. Επίσης ο εκπαιδευτικός ρωτήθηκε αν παρέχει στους μαθητές του διαφοροποιημένο υλικό-περιεχόμενο σύμφωνα με το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητάς τους.

Σε δεύτερη φάση η ερευνήτρια επέλεξε ως ερευνητικό εργαλείο την **παρατήρηση**, λόγω της αμεσότητας που παρέχει. Η διαδικασία της παρατήρησης επικεντρώθηκε στα υποκείμενα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης σκόπιμα ώστε να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα από

τον τρόπο που χειρίζεται ο εκπαιδευτικός την διδακτική διαφοροποίησης αλλά και τις αντιδράσεις των μαθητών ως προς την νέα συνθήκη εργασίας μέσα στην τάξη. Επιπρόσθετα κατέγραψε τις αυθόρμητες συμπεριφορές και πιθανά επιφωνήματα ή σχόλια των παιδιών αλλά και πιθανά στοιχεία των συναισθημάτων τους και την επίδραση της παρέμβασης στην ψυχολογία τους. Μέσω της παρατήρησης η ερευνήτρια κατέγραψε αφενός τα βήματα της έρευνας και αφετέρου τα κομβικά σημεία της τη δεδομένη στιγμή διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκειμένου να αναλύσει, αξιολογήσει και ερμηνεύσει με όσο γίνεται πιο έγκυρο τρόπο τα ερευνητικά δεδομένα.

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνητικής στρατηγικής, η ερευνήτρια επέλεξε ως ερευνητικό εργαλείο την **εφαρμογή ερωτηματολογίου** στους μαθητές, ώστε να συλλέξει τη δική τους εντύπωση από την διδακτική εφαρμογή απαντώντας στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων. Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε από την ερευνήτρια ενώ ο τύπος του ερωτηματολογίου που προτιμήθηκε, για ευνόητους λόγους, ήταν αυτός της άμεσης παράδοσης και παραλαβής με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου και βαθμονόμησης. (Παππάς, 2002) Η διαδικασία αποσκοπούσε στην άντληση και εμβάθυνση πληροφοριών σε επιμέρους πτυχές του ζητήματος από την ερευνήτρια. Όσον αφορά το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου η ερευνήτρια κινήθηκε ιδιαίτερα προς την *διδακτική μεθοδολογία* αλλά και την *συναισθηματική επιρροή* της διαδικασίας στους μαθητές. Ειδικότερα, οι μαθητές απάντησαν σε ερωτήσεις όπως: κατά πόσο ήταν ενδιαφέρουσα η διαδικασία, αν θα επιθυμούσαν να εργαστούν ξανά με τον ίδιο τρόπο, αν ήταν ενδιαφέρον ο συνδυασμός με το μάθημα των εικαστικών, αν ήταν επαρκής ο χρόνος εργασίας κ.α. Η επιλογή της χρήσης ερωτηματολογίου έγινε επειδή το εργαλείο αυτό μπορεί να απαντηθεί ταυτόχρονα από μεγάλο αριθμό υποκειμένων, επιτρέποντας την ελεύθερη έκφρασή τους. (βλ. Παράρτημα σελ.27)

### **Αποτελέσματα από τη συνέντευξη του εκπαιδευτικού**

Μέσω της συνέντευξης που διεξήχθη κατά την πρώτη επαφή της ερευνήτριας με τον εκπαιδευτικό διαπιστώθηκε ότι ο εκπαιδευτικός ήταν ήδη δέκα χρόνια στην εκπαίδευση, γεγονός που του προσδίδει διδακτική ευελιξία. Εν συνεχεία, μάλιστα ο εκπαιδευτικός ανέφερε πως η διάταξη των θρανίων είναι μετωπική με κατεύθυνση προς την έδρα και τον πίνακα. Η διάταξη των θρανίων συνδέεται άμεσα με το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν συνηθίσει να εργάζονται ταυτόχρονα ως ολομέλεια, ελέγχοντας από κοινού τις πιθανές ασκήσεις-εργασίες που ορίζει ο εκπαιδευτικός. Οι σχέσεις με τους μαθητές του είναι μεν τυπικές, ωστόσο υπάρχει ευχάριστο κλίμα μεταξύ τους και υπάρχει επικοινωνία με τους μαθητές, καθότι υπάρχει καθημερινή «τριβή». Έτσι, ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι γνωρίζει πλέον αρκετά καλά τους μαθητές του έναν προς έναν. Μάλιστα συμπλήρωσε πως σε περιπτώσεις ανάγκης εφαρμόζει διαφορετικές τακτικές ως προς την επικοινωνία του μαζί τους. Όσον αφορά την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, προσπαθεί να επικοινωνεί τακτικά μαζί τους, ώστε να υπάρχει κοινή γραμμή «πλεύσης», αλλά να μπορεί και ο ίδιος να ανταποκριθεί επαρκώς σε πιθανά προσωπικά βιώματα των μαθητών και να διαχειριστεί ορθά την εκάστοτε κατάσταση.

Πράγματι ο εκπαιδευτικός γνώριζε περί διαφοροποίησης, ενώ σύμφωνα με τα λεγόμενά του χρειάστηκε να διαφοροποιήσει το εκπαιδευτικό υλικό για μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών από το σύνολο της τάξης. Ειδικότερα, επικεντρώθηκε στον βαθμό δυσκολίας και την ποσότητα των ασκήσεων. Ωστόσο, όταν ερωτήθηκε τι πιστεύει ότι πρέπει να προσέχει κατά την διδακτική διαδικασία ώστε να επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι, θεώρησε ως βασική αφετηρία την κατανόηση του μαθήματος από το σύνολο των μαθητών, ώστε να μπορούν να «ακολουθούν» όλοι ταυτόχρονα. Η απάντηση του εκπαιδευτικού αποτελεί στοιχείο το οποίο δημιουργεί αντιφάσεις και έρχεται σε σύγκρουση με τις προηγούμενες απαντήσεις του περί διαφοροποίησης, καθώς στην διαφοροποίηση ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της εφαρμογής της είναι η ασύγχρονη εργασία των μαθητών επί το έργον. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τα λεγόμενά του ο ερωτώμενος δήλωσε πως επιλέγει τον προσχεδιασμό της διδασκαλίας ανάλογα με το αντικείμενο του μαθήματος λόγω της εμπειρικής αντίληψης που έχει αποκτήσει. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συνέντευξης, είμαστε σε θέση να αναφέρουμε ότι παρά την προσωπική προσπάθεια του εκπαιδευτικού να διαφοροποιεί την διδασκαλία του σημειακά, η πίεση του Αναλυτικού προγράμματος Σπουδών και οι γρήγοροι ρυθμοί εργασίας που επιβάλλει ο σύγχρονος κόσμος επηρεάζουν αυτή την προσπάθεια καταλήγοντας στην πραγμάτωση περισσότερο παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας.

### 3.4 Διαδικασία της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Εδώ θα οριοθετήσουμε το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση: Η διαδικασία εφαρμόστηκε κατά την άνοιξη του 2018, σε δημοτικό σχολείο του Δήμου Θεσσαλονίκης και όλες οι συναντήσεις με τους μαθητές αλλά και τον εκπαιδευτικό διεξήχθησαν στην αίθουσα της τάξης, ενώ η διδακτική παρέμβαση αφορούσε το μάθημα της γλώσσας.

#### 3.4.1 Μαθησιακοί στόχοι

Εξετάζοντας τους μαθησιακούς στόχους της διδακτικής παρέμβασης αντιλαμβανόμαστε πως δεν αφορούν μόνο την απόκτηση γνώσεων αλλά και *δεξιότητων*. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που αφορά τους μαθητές Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού στην ανάγνωση και παραγωγή γραπτού λόγου, οι μαθητές ασκούνται βαθμιαία ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν-αντιλαμβάνονται και να εξοικειώνονται με τα διαφορετικά κειμενικά είδη. Εν συνεχεία, να αντιλαμβάνονται την χρησιμότητα και το σκοπό για τον οποίο γίνεται η επιλογή ενός κειμενικού είδους. Οι μαθητές κατακτώντας όλες τις προαναφερθείσες επιδιώξεις, πλησιάζουν περισσότερο στον απώτερο στόχο, την σύνταξη κειμένου ορίζοντας τον κειμενικό τύπο. Επιπροσθέτως, οι μαθητές διαπιστώνουν ότι ο εκάστοτε ομιλητής ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας επιλέγει και χρησιμοποιεί το κατάλληλο επίπεδο ύφους. Οι συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι τίθενται μακροπρόθεσμα και οι μαθητές τους κατακτούν σταδιακά. Τροποποιώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στα «μέτρα» της τάξης, δηλαδή σύμφωνα με το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών, οι μαθησιακοί στόχοι διαφοροποιούνται, ενώ ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να συντάξουν κατά ομάδες διαφορετικά κειμενικά είδη.

Ωστόσο, όσον αφορά το ζήτημα του γραμματικού μέρους της διδασκαλίας, οι μαθητές ασκούνται βαθμιαία ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα συστατικά μίας πρότασης, ενώ ανάλογα με την εκάστοτε διδακτική ενότητα αποκτούν γνώσεις πάνω σε διαφορετικά



γραμματικά φαινόμενα. Ειδικότερα, οι μαθητές γνωρίζουν σε πρώτη φάση τις εγκλίσεις και τα χαρακτηριστικά τους, ενώ σε δεύτερη φάση είναι σε θέση να συντάσσουν προτάσεις χρησιμοποιώντας την κατάλληλη έγκλιση και σε τελικό στάδιο να κάνουν εγκλιτική αντικατάσταση.

Τέλος, σχετικά με τη θεματική που πραγματεύεται η 13<sup>η</sup> ενότητα του σχολικού εγχειριδίου, οι επιδιωκόμενοι μαθησιακοί στόχοι κινούνται γύρω από τις ανθρώπινες κατασκευές π.χ δημόσια έργα και τις κατασκευές της φύσης π.χ. έναν ιστό αράχνης. Οι μαθητές καλούνταν να διακρίνουν τις κατασκευές του ανθρώπου από εκείνες της φύσης, να συνειδητοποιήσουν την εμπλοκή και παρέμβαση του ανθρώπου στο φυσικό περιβάλλον και να αποτιμήσουν τις επιπτώσεις της ανθρώπινης παρέμβασης στη φύση.

### **3.4.21<sup>η</sup> Διδακτική Ώρα- Ενημέρωση των μαθητών και Οργάνωση τάξης**

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα ο εκπαιδευτικός επέλεξε να αφιερώσει την ώρα στην ενημέρωση των μαθητών σχετικά με το τι θα ακολουθήσει τις επόμενες δύο ώρες, ενώ φρόντισε να πλαισιώσει την διδακτική προσέγγιση αναφέροντας στους μαθητές ότι πρόκειται για μία έρευνα, η οποία θα συμπεριληφθεί σε μία επιστημονική εργασία. Αφού ο εκπαιδευτικός συζήτησε εκτενώς με τους μαθητές, προχώρησε στην οργάνωση της αίθουσας. Ο εκπαιδευτικός είχε τοποθετήσει τα θρανία στραμμένα προς την έδρα σε μορφή σειρών, ωστόσο για τις ανάγκες της έρευνας ζήτησε από τους μαθητές συγκεκριμένα και μεθοδικά να ενώσουν τα θρανία τους σε τέσσερις ομάδες των πέντε περίπου ατόμων (δύναμη τάξης 24). Φυσικά, η δημιουργία ομάδων έγινε σύμφωνα με το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών όπως έκρινε ο εκπαιδευτικός.

### **3.4.32<sup>η</sup> Διδακτική Ώρα – Μέθοδος ΡΑΦΤ**

Σύμφωνα με τις ανάγκες και τον προγραμματισμό του αντικειμένου της γλώσσας, ο εκπαιδευτικός είχε ορίσει να μπει στην 13<sup>η</sup> ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της γλώσσας «Κατασκευές». Έχοντας αυτό το σκεπτικό κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα, αφού οι μαθητές ήδη είχαν καθίσει στις «νέες» προσωρινές θέσεις τους, ο εκπαιδευτικός ανακοίνωσε το περιεχόμενο της δραστηριότητας στους μαθητές. Κάθε ομάδα θα εκπροσωπούσε και μία διαφορετική οπτική γωνία γύρω από το θέμα του περιβάλλοντος και της μόλυνσης που προκαλεί ο άνθρωπος. Η πρώτη ομάδα είχε αναλάβει τον ρόλο μίας κατασκευαστικής εταιρείας. Σύμφωνα με το ρόλο τους, κλήθηκαν να παρουσιάσουν ένα ενιαίο κείμενο σε μορφή ομιλίας με προτάσεις κατασκευής ενός εμπορικού κέντρου στην επαρχία. Η συγκεκριμένη ομάδα αποτελούνταν από μαθητές που χαρακτηρίζονταν από Υψηλές Ικανότητες Μάθησης (ΥΨΙΜ-Ματσαγγούρας,2008)όπως έκρινε-αξιολόγησε ο εκπαιδευτικός, οι οποίοι χρειάζονται έναν βαθμό πρόκλησης στο μάθημα ώστε να διατηρείται το ενδιαφέρον τους. Η δεύτερη ομάδα αποτελούνταν από μαθητές μεσαίου επιπέδου ετοιμότητας και ανέλαβαν τον ρόλο των πολιτών ενός χωριού, οι οποίοι αντιστέκονται στην δημιουργία του εμπορικού κέντρου, καθώς μία τέτοια αλλαγή θα διατάρασσε την ομοιομορφία και ομοιογένεια του τοπικού περιβάλλοντος. Το κειμενικό είδος που ανέθεσε ο εκπαιδευτικός στους μαθητές να το δημιουργήσουν αποσκοπούσε στη συγγραφή επίσημης επιστολής από τους κατοίκους του χωριού (δεύτερη ομάδα) προς τη δημοτική αρχή της περιοχής. Η τρίτη ομάδα αποτελούνταν από μαθητές σωματικά κινητικούς και ανήσυχους, επομένως ο εκπαιδευτικός έδωσε σε αυτούς τους μαθητές έναν

πιο δημιουργικό ρόλο, αυτόν των δέντρων ενός δάσους. Προκειμένου να επιτύχει ο εκπαιδευτικός την ένταξη των μαθητών στο κλίμα της προσομοίωσης, κατεύθυνε τους μαθητές της τρίτης ομάδας με την οδηγία ότι τα δέντρα πρόκειται να κοπούν για να κατασκευασθεί το εμπορικό κέντρο. Στη συνέχεια κλήθηκαν να γράψουν μία παράγραφο υποστηρίζοντας την άποψή τους αλλά και να δημιουργήσουν αφίσες σχετικές με το θέμα τους ζωγραφίζοντας αντιθετικές καταστάσεις του πλανήτη. Η επιλογή του συγκεκριμένου κειμενικού τύπου (γραπτό κείμενο μικρότερης έκτασης) για τους μαθητές της τρίτης ομάδας έγινε λόγω του χαμηλότερου επιπέδου ετοιμότητας, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν επαρκώς στη δραστηριότητα. Την τέταρτη ομάδα συγκρότησαν μαθητές που δουλεύουν καλύτερα σε δυάδες. Γι' αυτόν τον λόγο η ομάδα αυτή ανέλαβε τον ρόλο των δημοσιογράφων και ανά δυάδες κλήθηκαν να δημιουργήσουν δομημένες συνεντεύξεις προς τις άλλες τρεις ομάδες, θέτοντας στοχευμένα ερωτήματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές συνόδευσαν τα κείμενά τους με ζωγραφιές, οι οποίες σχετίζονταν νοηματικά με το θέμα και το ρόλο της κάθε ομάδας.

#### **3.4.43<sup>η</sup> Διδακτική Ώρα- Παρουσίαση στην τάξη**

Κατά την τρίτη διδακτική ώρα οι ομάδες είχαν ολοκληρώσει τις εργασίες τους και ξεκίνησε η παρουσίαση των εργασιών στην ολομέλεια της τάξης. Οι ομάδες μία-μία σηκώνονταν μπροστά στον πίνακα και παρουσίαζαν επίσημα την εργασία τους και την ζωγραφιά που είχαν δημιουργήσει, αναφέροντας αρχικά τον ρόλο της ομάδας και το κειμενικό είδος που ανέλαβαν να αξιοποιήσουν, ενώ συμπληρωματικά έκαναν μία σύντομη περιγραφή του περιεχομένου της εργασίας. Στη συνέχεια γινόταν προφορική παρουσίαση, ενώ στο τέλος κάθε παρουσίασης οι ομάδες αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους κάνοντας ερωτήσεις κρίσεως προς την εκάστοτε ομάδα (π.χ η ομάδα «κατοίκων του χωριού» ρώτησε την ομάδα «κατασκευαστικής εταιρείας» για ποιο λόγο πιστεύουν ότι πρέπει να δημιουργηθεί αυτό το εμπορικό κέντρο, καθώς υπάρχουν ήδη καταστήματα για να εξυπηρετούνται)

#### **3.4.5 4<sup>η</sup> Διδακτική ώρα- Εισαγωγή στις εγκλίσεις**

Κατά την τέταρτη διδακτική ώρα λόγω των ρυθμών της τάξης ο εκπαιδευτικός προγραμματίσει την εισαγωγή των μαθητών στις εγκλίσεις. Σε πρώτη φάση ο εκπαιδευτικός μοίρασε στους μαθητές Δελτία Εισόδου (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017), ώστε να καταγράψουν οι μαθητές τι γνωρίζουν για τις εγκλίσεις, αλλά και τι θα ήθελαν να μάθουν. Η συγκεκριμένη τακτική επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να έχει μία σαφή εικόνα της κατάστασης ξεχωριστά για κάθε μαθητή αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές να ασκούνται στον αυτοέλεγχο των γνώσεων που διαθέτουν. Έχοντας αυτό το σκεπτικό, ο εκπαιδευτικός άρχισε μέσω του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας να εξηγεί στους μαθητές ποιες είναι οι εγκλίσεις (οριστική, υποτακτική, προστακτική και απαρέμφατο-μετοχή), ενώ στη συνέχεια προχώρησε στα επί μέρους χαρακτηριστικά κάθε έγκλισης αλλά και στα διαφορετικά πρόσωπα που χρησιμοποιούνται. Στη συνέχεια, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να απλοποιήσει ακόμη περισσότερο τον όγκο πληροφοριών του γραμματικού φαινομένου για τους μαθητές, έδινε και ένα παράδειγμα για κάθε έγκλιση, καλώντας τους μαθητές να εντοπίσουν ποια έγκλιση είναι αλλά και με ποιον τρόπο σκέφτηκαν.



### 3.4.6 5<sup>η</sup> Διδακτική ώρα-Έλεγχος Λύσης των ασκήσεων

Κατά την Πέμπτη διδακτική ώρα ο εκπαιδευτικός ζήτησε την προσοχή των μαθητών ώστε να τους παρουσιάσει έναν νέο τρόπο που θα εργαστούν δείχνοντάς τους τις καρτέλες προτεραιότητας (πράσινη, κόκκινη, κίτρινη)(Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2016). Οι μαθητές δεν είχαν ξαναδουλέψει με κάρτες προτεραιότητας, γι' αυτόν τον λόγο δεν γνώριζαν ούτε σε τι μπορεί να τους εξυπηρετήσουν αλλά ούτε σε ποια χρονική στιγμή θα τις χρησιμοποιούν. Έπειτα ο εκπαιδευτικός προχώρησε στις οδηγίες χρήσης των καρτελών προτεραιότητας, σύμφωνα με τις οποίες: α) όταν ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές αν κυλάει ομαλά η διαδικασία, σε περίπτωση που ο μαθητής συμφωνεί, τότε σηκώνει την **πράσινη** καρτέλα β) όταν κάποιος μαθητής αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία ή έχει κάποια απορία, ωστόσο όμως δεν αποτελεί μεγάλο πρόβλημα για τον μαθητή και μπορεί να συνεχίσει ακόμη να εργάζεται μέχρι να έρθει ο εκπαιδευτικός, τότε σηκώνει την **κίτρινη** καρτέλα και γ) όταν κάποιος μαθητής αντιμετωπίζει σοβαρό πρόβλημα σε κάποια άσκηση και δεν μπορεί να εργαστεί, τότε σηκώνει την **κόκκινη** καρτέλα. Παραδόξως, αν και οι μαθητές δεν είχαν δουλέψει ξανά με αυτό τον τρόπο, ενθουσιάστηκαν με την πρακτική αυτή, καθώς το είδαν σαν ένα παιχνίδι μέσα στο μάθημα, που έκανε τη διαδικασία πιο ευχάριστη και διασκεδαστική. Η συγκεκριμένη πρακτική μοιάζει αρκετά με την στρατηγική “thumb it up-thumb it down”(Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017, 190) όσον αφορά την πράσινη και κόκκινη μόνο καρτέλα.

Έπειτα ο εκπαιδευτικός μοίρασε στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας διαβαθμισμένης δυσκολίας πάνω στη θεωρία των εγκλίσεων. Αφού έλαβαν όλοι από ένα φυλλάδιο, ο εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές να δουλέψουν ατομικά χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα και τις καρτέλες προτεραιότητας. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές εργάστηκαν ασύγχρονα δουλεύοντας κάθε άσκηση ξεχωριστά αλλά έχοντας ταυτόχρονα την πολυτέλεια του χρόνου με το μέρος τους. Ο εκπαιδευτικός είχε καθαρά συντονιστικό χαρακτήρα, επιβλέποντας τους μαθητές ενώ εμπλεκόταν μόνο σε περιπτώσεις ανάγκης μέσω της ανάτασης καρτέλας. Είναι σημαντικό να σχολιάσουμε το γεγονός ότι οι μαθητές που τελείωναν πιο γρήγορα, λόγω των διαφορετικού ρυθμού εργασίας αφενός και επιπέδου ετοιμότητας αφετέρου, σηκώνονταν από τη θέση τους και βοηθούσαν τους συμμαθητές τους να λύσουν την άσκηση. Η συγκεκριμένη πρακτική ευνοεί τους μαθητές με χαμηλότερο επίπεδο ετοιμότητας, αφού ένας συνομήλικος τους εξηγεί πώς σκέφτηκε δημιουργώντας αλληλόδραση. Τέλος, αφού όλοι οι μαθητές ολοκλήρωσαν το φύλλο εργασίας, ο εκπαιδευτικός κάλεσε τους μαθητές να ελέγξουν τις απαντήσεις των ασκήσεων ως ολομέλεια. Στα τελευταία δέκα λεπτά της διδακτικής ώρας, ο εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές να συμπληρώσουν και την τρίτη λίστα του Δελτίου Εισόδου-Εξόδου, απαντώντας τι τελικά έμαθαν για τις εγκλίσεις από το μάθημα, ενώ συμπλήρωσαν επίσης και το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της παρέμβασης.

## 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.1 Αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια

Κατά την αξιολόγηση της όλης παρέμβασης, ο εκπαιδευτικός όπως ειπώθηκε και προηγουμένως μοίρασε στους μαθητές αντίτυπα του ερωτηματολογίου, το οποίο είχε

προετοιμάσει η ερευνήτρια. Αφού η ερευνήτρια συνέλεξε τα δεδομένα, τα οποία προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια διαπιστώθηκε ότι 23 στους 24 μαθητές (95,83%) έδωσαν ιδιαίτερα θετικές απαντήσεις, όπως «Μου φάνηκε πολύ ωραία γιατί μάθαμε να λέμε τη γνώμη μας για κάτι που πιστεύουμε πως είναι λάθος», «Μου άρεσε γιατί δουλέψαμε σαν ομάδες», «Πολύ ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική», «Μου άρεσε πάρα πολύ και εύχομαι να το ξανακάνω!», «Τέλεια!!!» ενώ 1 μαθητής (4,17%), δεν απάντησε στην συγκεκριμένη ερώτηση, καθώς εκείνη την ώρα απουσίαζε και εκ των πραγμάτων αδυνατούσε να διαμορφώσει άποψη. Επιπροσθέτως, το 41,67%(10 μαθητές) της τάξης δήλωσε πως βρήκε πολύ ενδιαφέρουσα την συγκεκριμένη δραστηριότητα, το 41,67%(10 μαθητές) πάρα πολύ ενδιαφέρουσα, ενώ το 12,50% της τάξης χαρακτήρισε την δραστηριότητα λίγο ενδιαφέρουσα βάσει της κλίμακας τεσσάρων βαθμίδων τύπου Likert. Ακόμη οι μαθητές έδωσαν απαντήσεις και για την παρουσίαση που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της δραστηριότητας. Οι 23 από τους 24 μαθητές (95,83%) απάντησαν θετικά κάνοντας σχόλια όπως: «Μου φάνηκε ωραίο γιατί είπαμε την άποψή μας», «Καλά ήταν είχαμε αρκετό χρόνο και γράψαμε όσο μπορούσαμε», «Ήταν ωραία γιατί άκουσαν και είδαν οι άλλοι αυτό που ετοιμάσαμε», «Ήταν ωραίο γιατί δείξαμε σε όλη την τάξη τι φτιάξαμε». Το 4,17% της τάξης (1 μαθητής) δεν έδωσε κάποια απάντηση, καθώς όπως προείπαμε απουσίαζε στην πρώτη δραστηριότητα. Επιπλέον, το 87,5% της τάξης (21 μαθητές) δήλωσε πως θα ήθελε να το ξανακάνει, ενώ το 95,83%(23 μαθητές) απάντησε πως τους άρεσε που εργάστηκαν ομαδικά. Όσον αφορά τις ζωγραφιές που έφτιαζαν οι μαθητές, το 83,33% (20 μαθητές) αρέστηκαν της διαδικασίας κάνοντας σχόλια όπως «Ναι, γιατί καταφέραμε να δείξουμε καλύτερα τη σκέψη μας» «Ναι, γιατί άμα ήταν μόνο να γράψουμε δεν θα ήταν τόσο διασκεδαστικό» «Ναι γιατί έδειχνε αυτό που γράψαμε», ενώ το 91,67% (22 μαθητές) απάντησαν πως ο χρόνος ήταν αρκετός ώστε να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους και δεν επηρεάστηκαν αρνητικά. Το 8,33% (2 μαθητές) απάντησαν πως είχαν λίγο άγχος. Όσον αφορά τις κάρτες προτεραιότητας που χρησιμοποίησαν οι μαθητές, το 79,17 % δηλαδή 19 μαθητές απάντησαν πως τους βοήθησαν κάνοντας σχόλια όπως «Αισθάνθηκα πολύ καλύτερα και με βοήθησαν» «Ναι διότι δεν γίνεται χαμός στην τάξη» «Ναι γιατί άμα σηκώναμε μόνο χέρι ο δάσκαλος δεν θα γνώριζε γιατί σηκώνουμε χέρι» «Με βοήθησαν γιατί έτσι είναι πιο εύκολο να εκφράσω το τι καταλαβαίνω και το τι όχι». Δυστυχώς στην προκειμένη περίπτωση ένα ποσοστό ύψους 20,83% των μαθητών (5) παρά την επισήμανση του εκπαιδευτικού πως υπάρχουν μερικές ακόμη ερωτήσεις στο πίσω μέρος της φωτοτυπίας δεν το πρόσεξαν και δεν απάντησαν. Η συγκεκριμένη έκβαση επομένως αποτελεί και έναν περιορισμό της έρευνας. Τέλος, το 79,17% (19 μαθητές) της τάξης απάντησε πως θα ήθελε να χρησιμοποιήσει ξανά τις κάρτες, ενώ πιστεύουν πως αν το μάθημα γινόταν πιο συχνά με αυτόν τον τρόπο θα τους βοηθούσε, ενώ αιτιολόγησαν την απάντησή τους. Μερικές από τις απαντήσεις των μαθητών ήταν «Γιατί έτσι μαθαίνουμε τα ίδια πράγματα με ένα διαφορετικό και πιο χαρούμενο τρόπο» «Γιατί ο δάσκαλος ξέρει τι κατάλαβες» «Γιατί στην τάξη μας όλοι πετάγονται χωρίς να σηκώνουν χέρι» «Γιατί, έτσι μαθαίνω περισσότερα και πιο απλά τα πράγματα».

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ %
Δραστηριότητα ρόλων (ΡΑΦΤ)	95,83%
Παρουσίασης εργασιών	95,83%
Ενδεχόμενη επανάληψη παρουσίασης	95,83%

Ζωγραφιές	83,33%
Επάρκεια χρόνου	91,67%
Χρήση καρτών προτεραιότητας	79,17%
Ενδεχόμενη χρήση καρτών προτεραιότητας	79,17%

#### 4.2 Αποτελέσματα από την παρατήρηση στην τάξη

Η παρακολούθηση της διδακτικής παρέμβασης στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας πραγματοποιήθηκε μέσω μη δομημένης-ελεύθερης παρατήρησης μη συμμετοχικής μορφής καταγράφοντας στοιχεία και σημειώσεις . Η ερευνήτρια προκειμένου να εστιάσει σε συγκεκριμένες πτυχές όσον αφορά την αποτελεσματικότητα και τη σωστή εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης κατασκεύασε ένα εργαλείο παρατήρησης. Το συγκεκριμένο εργαλείο παρατήρησης περιείχε μία απλή λίστα θεμάτων όπως την συμπεριφορά των μαθητών, την προφορική επικοινωνία , την ανταποκριτικότητα των μαθητών, το κλίμα της τάξης, ενώ διατηρούσε σημειώσεις και σχόλια αναφορικά με τη λίστα. (βλ.Παράρτημα σελ.46) Η δομή των σημειώσεων απαρτίζεται από οργανωμένες καταγραφές όπως η καταγραφή του διδακτικού σχεδιασμού αλλά και ελεύθερων καταγραφών, όπως στιγμιότυπα από αντιδράσεις και επιφωνήματα των μαθητών επιτρέποντας την άντληση μεγάλου εύρους δεδομένων, τα οποία μπορεί να χανόντουσαν μέσω μίας αυστηρά δομημένης και κλειστής μορφής παρατήρησης.

Αρχικά όσον αφορά τους μαθητές πράγματι παρατηρήθηκε ότι κατά την ανακοίνωση του εκπαιδευτικού για τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και ζήλο, καθώς τους φάνηκε πρωτόγνωρο να ενστερνιστούν έναν ρόλο. Το γεγονός ότι εργάστηκαν ομαδικά ενθουσίασε τους μαθητές, καθώς συνηθίζουν να εργάζονται σε ατομικό επίπεδο, ενώ παρουσίασαν έντονη ενεργητικότητα και επιθυμία για ουσιαστική εμπλοκή. Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ορισμένα στιγμιότυπα από την δραστηριότητα της Μεθόδου ΡΑΦΤ, καθώς οι μαθητές της ομάδας που ανέλαβαν να εκπροσωπήσουν «τα δέντρα του πάρκου» αντιμετώπισαν με χιούμορ τον ρόλο τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές έκαναν αστεϊσμούς μεταξύ τους και με γέλια ανέλαβαν το έργο που τους ανέθεσε ο εκπαιδευτικός. Επίσης, η ομάδα της κατασκευαστικής εταιρείας έδειξε ανάλογο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό καθώς αναφώνησαν πως είναι «σκληροπυρηνικός» ο ρόλος τους. Παρατηρήθηκε ακόμη στην ομάδα των συνεντεύξεων πως πράγματι οι μαθητές δούλεψαν μεθοδευμένα και ανταποκρίθηκαν άμεσα στο ζητούμενο της δραστηριότητας. Τέλος, η ομάδα των «κατοίκων του χωριού» «μπήκε» με συνειδητότητα στον ρόλο τους ενώ τα μέλη των ομάδων αλληλεπιδρούσαν και αντάλασσαν ιδέες μεταξύ τους. Από την παρατήρηση προέκυψε πως η κατανομή των ρόλων σε συνάρτηση με τα κειμενικά είδη που ανέλαβαν οι μαθητές έγινε ορθά, καθώς οι ρυθμοί εργασίας των ομάδων διέφεραν. Η έκβαση αυτή επέτρεψε στις ομάδες να διαθέσουν όσο χρόνο χρειάζονταν αναλογικά με το επίπεδο ετοιμότητας και το βαθμό συνθετότητας και δυσκολίας του θέματος. Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερη χαρά όταν ανακοινώθηκε πως μπορούν να συνοδεύσουν τις εργασίες του με ζωγραφιές, ενώ οι ιδέες των αντιθετικών παραστάσεων ήταν ιδέες των μαθητών, η οποία έγινε αμέσως αποδεκτή από τον εκπαιδευτικό. Ο προγραμματισμός και σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης συμβαδίζει με τις επιδιώξεις και προβλέψεις του εκπαιδευτικού, ενώ είναι αξιοπρόσεκτο το γεγονός ότι οι μαθητές

σταδιακά κατέβασαν ασυνείδητα τους τόνους στην τάξη και συνέχισαν να εργάζονται με λιγότερη «φασαρία».

Στην συνέχεια κατά την παρουσίαση των εργασιών των ομάδων, η διαδικασία προσέλκυσε το ενδιαφέρον τους και παρακολούθησαν με συνέπεια τις άλλες ομάδες, ενώ είχαν περιέργεια για το τι έχουν κάνει οι άλλες ομάδες. Οι ομάδες παρακολούθησης έκαναν εύστοχες ερωτήσεις και παρατηρήσεις στην εκάστοτε ομάδα παρουσίασης δημιουργώντας ευχάριστο κλίμα και αίσθημα ευγενούς άμιλλας. Στο συγκεκριμένο σημείο παρατηρήθηκε μία ζωηρότητα από τους μαθητές της τάξης λόγω της διαλογικής αντιπαράθεσης (debate) που διεξήχθη κατά την δραστηριότητα. Βαίνοντας στην επόμενη διδακτική ώρα, καθώς ο εκπαιδευτικός ανακοίνωσε στους μαθητές ότι θα ασχοληθούν με τις εγκλίσεις, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές δυσανασχέτησαν, επειδή θεώρησαν πως θα είναι δύσκολο - αφενός να τα κατανοήσουν και αφετέρου να τα μάθουν-. Ωστόσο όταν έλαβαν στα χέρια τους το διάγραμμα KWL αρχικά παραξενεύτηκαν διότι δεν είχαν εργαστεί ξανά με αυτό τον τρόπο. Στην συνέχεια όμως οι μαθητές συγκεντρώθηκαν και συμπλήρωσαν τις δύο πρώτες στήλες χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Κατά την ανάλυση της θεωρίας των εγκλίσεων από τον εκπαιδευτικό, οι μαθητές έκαναν ερωτήσεις στον εκπαιδευτικό σηκώνοντας ψηλά την κίτρινη κάρτα σε περίπτωση που είχαν κάποια απορία και την κόκκινη όταν δεν καταλάβαιναν κάτι. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός είτε ανέλυε περισσότερο όσα έλεγε είτε αναδιατύπωνε τον λόγο του, ώστε να γίνουν κατανοητά από το σύνολο της τάξης. Επιπροσθέτως, οι μαθητές χρησιμοποίησαν με μεγάλη ευκολία τις κάρτες προτεραιότητας και κατά την διάρκεια των ασκήσεων. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η διάταξη των θρανίων κατά ομάδες διατηρήθηκε με την εξαίρεση κάποιων θρανίων, καθώς οι συγκεκριμένοι μαθητές λειτουργούσαν καλύτερα και συγκεντρώνονταν περισσότερο με αυτό τον τρόπο. Τέλος, οι μαθητές που τελείωναν πιο γρήγορα ανέλαβαν με χαρά να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους που δυσκολεύονταν και οι πρώτοι ανταποκρίθηκαν επαρκώς στην πρόκληση παροχής βοήθειας, παρά το γεγονός ότι δεν είχαν βιώσει ξανά κάτι παρόμοιο.

Αρχικώς, είναι σημαντικό να αναφερθεί η προθυμία, καθώς και το πνεύμα συνεργασίας και δημιουργικότητας που ανέδειξε ο εκπαιδευτικός κατά την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών αλλά και κατά τον σχεδιασμό, ανατροφοδοτώντας την ερευνήτρια με πληροφορίες για τους μαθητές ώστε η διδακτική παρέμβαση να ανταποκρίνεται σε ρεαλιστικές πτυχές του επιπέδου ετοιμότητας των μαθητών. Κατά την πρώτη δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός συντόνισε με ευκολία το περιβάλλον της τάξης και με προσοχή δημιούργησε τις ομάδες των μαθητών. Το γεγονός ότι γνώριζε τους μαθητές ως προσωπικότητες και γνώριζε τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητές τους, καθώς και το επίπεδο ετοιμότητας του επέτρεπε να οργανώσει την σύνθεση των ομάδων, την επιλογή κατάλληλου θέματος αλλά και του κειμενικού είδους . Κατά την δεύτερη και τρίτη ώρα ο εκπαιδευτικός ανέλαβε καθαρά συντονιστικό ρόλο χωρίς να εμπλέκεται στις εργασίες των μαθητών, παρά μόνο σε περιπτώσεις κατά τις οποίες η εκάστοτε ομάδα τον καλούσε. Επίσης, περνούσε από ομάδα σε ομάδα αφενός για να αξιολογήσει την τρέχουσα κατάσταση και αφετέρου για να εμπυχώνει τα μέλη των ομάδων ακούγοντας και τις ιδέες τους. Επιπροσθέτως, λόγω της έντασης των μαθητών ο εκπαιδευτικός υπενθύμιζε στους μαθητές να μιλούν πιο χαμηλόφωνα ώστε να μπορέσουν να εργαστούν πιο συγκεντρωμένα. Καθώς οι μαθητές ελάττωναν όλο και

περισσότερο την ένταση της φωνής τους, ο εκπαιδευτικός σταδιακά έπαψε να το υπενθυμίζει στους μαθητές, εφόσον ο στόχος είχε επιτευχθεί σταδιακά. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως ο εκπαιδευτικός συμφώνησε και σεβάστηκε την ιδέα των μαθητών να φτιάξουν ζωγραφίες σχετικές με τη θεματική της ώρας. Κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων ο εκπαιδευτικός ενσωματώθηκε στο σύνολο των μαθητών ως θεατής σε θρανίο κάνοντας κι εκείνος ερωτήσεις στην εκάστοτε ομάδα παρουσίασης, ώστε να τροφοδοτεί τους υπόλοιπους μαθητές με ερεθίσματα, ενώ ευνοούνταν και η ομάδα που παρουσίαζε εφόσον καλούνταν να επιχειρηματολογήσουν έναντι των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού. Μετά το πέρας την κάθε παρουσίασης, οι ομάδες ξεκινούσαν διαλογική αντιπαράθεση, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός της τάξης, συντόνιζε τη ροή της., Παρά το γεγονός ότι η τάξη ήταν πιο ζωντανή διατηρήθηκε ευχάριστο κλίμα και ολοκληρώνονταν ομαλά έπειτα από κάθε παρουσίαση.

Βαίνοντας όπως προαναφέρθηκε στο γραμματικό κομμάτι της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός διαχειρίστηκε με επιτυχία τη δυσανεμία των μαθητών, ενώ τους εξήγησε πως σήμερα θα δουλέψουν διαφορετικά από ό,τι συνηθίζουν. Ο εκπαιδευτικός εξήγησε εμπειριστατωμένα τους μαθητές πως πρέπει να συμπληρώσουν τις δύο πρώτες στήλες του διαγράμματος KWL, όπως και τις κάρτες προτεραιότητας. Επιπροσθέτως σε περιπτώσεις που κάποιος μαθητής ξεχνιόταν και σήκωνε χέρι, ο εκπαιδευτικός υπενθύμιζε τις κάρτες και πρότεινε να τις κρατούν στο χέρι για να διευκολυνθούν. Αφού ολοκληρώθηκε αυτή η διαδικασία φρόντισε να γίνει κατανοητή από όλους τους μαθητές η θεωρία είτε αναλύοντας περισσότερο όσα έλεγε είτε αναδιατυπώνοντας. Η τακτική ανασχηματισμού που ακολούθησε ο εκπαιδευτικός βοήθησε ιδιαίτερα τους μαθητές κάνοντας περισσότερο εύληπτη την νέα γνώση, ενώ παρουσίαζε στους μαθητές στοχευμένα παραδείγματα βατά για τους μαθητές ώστε να «χτίσουν» πάνω στην προϋπάρχουσα γνώση την νέα. Ωστόσο, το γεγονός ότι ορισμένοι μαθητές δεν συγκεντρώνονταν επαρκώς έγινε αντιληπτό από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος και φρόντισε να αναδιαμορφώσει εν μέρει τα δικά τους θρανία. Η παρατήρηση του εκπαιδευτικού και η εύστοχη αλλαγή θέσεων ορισμένων μαθητών αποτελεί σημαντικό κομμάτι της διαμορφωτικής αξιολόγησης για τους μαθητές, καθώς με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός μέσω της παρέμβασης διευκόλυνε και προώθησε την συγκέντρωση των συγκεκριμένων μαθητών και εργάστηκαν καλύτερα στη συνέχεια. Επιπλέον, κατά την λύση των ασκήσεων από τους μαθητές ο εκπαιδευτικός ανάλογα με την ανάταση της εκάστοτε κάρτας είχε τη δυνατότητα να προσέξει όλους τους μαθητές με οργάνωση και μεθοδικότητα. Τέλος, είναι απαραίτητο να αναφερθεί πως ο εκπαιδευτικός εφόσον έλεγχε τις ασκήσεις των μαθητών που τελείωναν, διακριτικά χωρίς να ενοχλεί το σύνολο των μαθητών καλούσε τον κάθε μαθητή που τελείωνε να βοηθήσει κάποιον άλλο μαθητή που αντιμετώπιζε κάποιο πρόβλημα δίνοντάς του οδηγίες.

#### 4.3 Συνολικά αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, αρχικά οφείλουμε να αναφέρουμε ότι μία διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να καταστεί αποτελεσματικότερη σε σχέση με μία παραδοσιακή καθώς λαμβάνονται υπόψη παράμετροι, οι οποίες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην έκβαση της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Η εφαρμογή της

διαφοροποιημένης διδασκαλίας επικεντρώνεται καθολικά στις ανάγκες , στα διαφορετικά χαρακτηριστικά, στις κλίσεις των μαθητών αλλά και στην μαθησιακή ετοιμότητα , διαρθρώνεται και σχεδιάζεται βάσει αυτών. Πράγματι όλα τα προηγούμενα μπορεί να λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτικό σε μία πιο παραδοσιακή διδασκαλία ωστόσο υπό μια πιο άτυπη και ανεπίσημη μορφή που κρύβεται πίσω από τη δοτικότητα και διορατικότητα του εκπαιδευτικού στους μαθητές του . Μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι συγκεκριμένες παράμετροι αποτελούν την γέφυρα για μία αποτελεσματική διδασκαλία εξαλείφοντας το χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή στο δρόμο της γνώσης.

Εφόσον λοιπόν, ο εκπαιδευτικός έχει εντοπίσει και γνωρίσει τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίσει την διδακτική παρέμβαση με πληθώρα αντικειμένων και θεμάτων που ανταποκρίνονται στις προτιμήσεις των μαθητών. Επιπροσθέτως, οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται όπως και οι στρατηγικές εξυπηρετούν την μαθησιακή διαδικασία αλλά και διευκολύνουν την σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, καθώς ο μαθητής αισθάνεται μεγαλύτερη σιγουριά. Η χρήση των κατάλληλων τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας επιτρέπει την ομαλή κοινωνικοποίηση των μαθητών, καθώς μέσα από την ομαδική εργασία των μαθητών τους επιτρέπει να ανταλλάσσουν σκέψεις και ιδέες, να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο αναπτύσσοντας νέες δεξιότητες και να αποκτούν νέες γνώσεις. Τέλος, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών ευνοεί της μαθησιακές ευκαιρίες και προάγει τον συναγωνισμό των μαθητών για την κατάκτηση της γνώσης, ενώ είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι και οι μαθητές με υψηλότερο επίπεδο ετοιμότητας αποκτούν δεξιότητες μετασχηματισμού της γνώσης. Βάσει των στατιστικών δεδομένων τουλάχιστον το 79,17% του συνόλου της τάξης θεώρησε ότι το μάθημα ανταποκρινόταν στις ανάγκες(π.χ επαρκής χρόνος) , τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα τους (π.χ ένταξη καλλιτεχνικών στοιχείων-ζωγραφίες) μέσα από τα δικά τους μάτια, ενώ μέσα από την οπτική του εκπαιδευτικού η παρέμβαση ανταποκρίθηκε και στο επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών(π.χ διαφορετικά κειμενικά είδη και υποθέματα εργασιών) καθώς το συγκεκριμένο συμπέρασμα αποτελεί στοιχείο αόρατης παιδαγωγικής πρακτικής.

## **5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Μέσω των αποτελεσμάτων –τα οποία συλλέχθηκαν κατά την παρατήρηση και την καταγραφή συχνοτήτων μέσω των ερωτηματολογίων –που πραγματοποιήθηκαν – οδηγούμαστε σε μία σειρά συμπερασμάτων. Όσον αφορά τις νέες στρατηγικές διαφοροποίησης, πράγματι μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ανταποκρίνονται στις εκάστοτε μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι η πλειονότητα του δείγματος θεώρησε τις δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν διασκεδαστικές, καθώς ανταποκρίνονταν αρχικά στο επίπεδο ετοιμότητας του κάθε μαθητή και ο βαθμός δυσκολίας και συνθετότητας ήταν αναλογικά προσαρμοσμένες σε αυτό. Επιπροσθέτως, οι ρόλοι που ανατέθηκαν στις ομάδες της τάξης ήταν ανάλογες και των ικανοτήτων τους σε συνάρτηση με τα κειμενικά είδη που ανέλαβαν δημιουργώντας ευκαιρίες ενεργητικής δράσης. Όσον αφορά τους πιθανούς μαθησιακούς περιορισμούς των νέων στρατηγικών που τίθενται προς τους μαθητές ως προς την προσωπική τους απόδοση, μία από τις βασικές αρχές της

διαφοροποίησης είναι ο σχεδιασμός της διδασκαλίας σύμφωνα με τις εκάστοτε μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Λόγω της συγκεκριμένης αρχής που διέπει την εφαρμογή της διαφοροποίησης, προλαμβάνονται πιθανότητες αποτυχίας και ταυτόχρονα διαφαίνεται από το γεγονός ότι η διδασκαλία επικεντρώθηκε στο να κατανοήσουν όλοι οι μαθητές τις ίδιες πυρηνικές γνώσεις μέσω διαφορετικής οδού. Αυτό επιτεύχθηκε μέσω της τροποποίησης ή του ανασχηματισμού των πυρηνικών γνώσεων από τον εκπαιδευτικό κατά την παράδοση. Με ποιους τρόπους μπορεί να είναι αποτελεσματικότερη μία διαφοροποιημένη διδασκαλία σε σχέση με μία παραδοσιακή; Όσον αφορά τις ανάγκες των μαθητών πολυεπίπεδα, πράγματι οι μαθητές μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι σε θέση να αλληλεπιδρούν και να ανταλλάσσουν απόψεις προάγοντας την κοινωνικοποίηση. Επιπροσθέτως, λόγω της ασύγχρονης εργασίας οι μαθητές είχαν στην διάθεση τους όσο χρόνο χρειάζονταν ώστε να ολοκληρώσουν τις εργασίες, το οποίο προκύπτει και από τις απαντήσεις των μαθητών καθώς το 91,67% δεν επηρεάστηκε από τον χρόνο με αρνητική χροιά. Επιπλέον μέσω των διαγραμμάτων οι μαθητές ήταν σε θέση να ελέγχουν την πορεία της μάθησης τους ποιοτικά και ποσοτικά ώστε να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι που θέτουν οι μαθητές σε προσωπικό επίπεδο. Όσον αφορά τη συναισθηματική επιρροή που ασκείται στους μαθητές λόγω του άγχους και του αισθήματος αποτυχίας, η εφαρμογή διαφοροποιημένων στρατηγικών έδρασε καταλυτικά σε τέτοιες περιπτώσεις, καθώς το 87,5% των μαθητών απάντησαν πως ένιωσαν θετικά συναισθήματα. Ακόμη, μέσω της παρατήρησης πράγματι ο εκπαιδευτικός φρόντισε να διαφοροποιεί είτε τον τόνο είτε τον τρόπο ομιλίας στους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Είναι σημαντικό να αναφερθεί η ορθή διανομή των ρόλων από την πλευρά του εκπαιδευτικού καθώς ο ίδιος φρόντισε να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τα κίνητρα των μαθητών, το οποίο διαφαίνεται από τα αποτελέσματα της παρατήρησης. Τέλος, όσον αφορά το έργο του εκπαιδευτικού, την ορθή διαχείριση αλλά και την αποτελεσματικότητά του είναι εφικτό να αναφερθεί ότι με την κατάλληλη στήριξη και πληροφόρηση η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι πιο εύκολη στην πράξη.

Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι ως εμπέδωση της μάθησης και της εμπειρίας που απέκτησε η ερευνήτρια, διεξήγαγε μία δεύτερη έρευνα χρησιμοποιώντας τις ίδιες τεχνικές, στρατηγικές και μεθόδους σε διαφορετικό δείγμα προκειμένου να επιβεβαιώσει τα αποτελέσματα της πρώτης έρευνας και να διασταυρώσει τα νέα στοιχεία με τα προηγούμενα. Το δείγμα αποτέλεσε το σύνολο μίας πολυπολιτισμικής τάξης μεικτής ικανότητας και με έντονη ετερογένεια όσον αφορά τις ανάγκες των μαθητών αλλά και τα μαθησιακά προφίλ τους. Τη διδασκαλία στην περίπτωση αυτή την ανέλαβε η ίδια η ερευνήτρια, έπειτα από συνεννόηση με την εκπαιδευτικό της τάξης. Στην συγκεκριμένη τάξη υπήρχαν μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές δυσκολίες όπως διάσπαση προσοχής, μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση και έντονα ξεσπάσματα, μαθητές μέσου επιπέδου ετοιμότητας και μαθητές άνω του μέσου όρου ετοιμότητας. Η δεύτερη έρευνα ακολουθήθηκε με την ίδια διαδικασία και σειρά βημάτων - φυσικά διαφοροποιημένα σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών- και τα αποτελέσματα ήταν άκρως ενθαρρυντικά, καθώς σύμφωνα με τα στατιστικές αναλύσεις που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια το 100% των μαθητών έδωσε θετικές απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις. Μέσω των δευτερογενών αποτελεσμάτων σε συνάρτηση με τα αρχικά αποτελέσματα είναι δυνατό να υποστηριχτεί η εγκυρότητα και αποτελεσματικότητα των νέων μεθόδων,



στρατηγικών και τεχνικών που προτάθηκαν επίσημα το 2018 από τους Βαλιαντή και Νεοφύτου, εκπληρώνοντας όλους του επιδιωκόμενους στόχους, μαθησιακούς και μη.

### **ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ**

Από τη συζήτηση που προηγήθηκε-η μέθοδος ΡΑΦΤ ως παιδαγωγική πρακτική μπορεί να χρησιμοποιηθεί με μεγάλη ευκολία σε οποιαδήποτε ενότητα του μαθήματος της γλώσσας με τις απαραίτητες τροποποιήσεις και τις κατάλληλες διαφοροποιήσεις, ενώ μπορεί να αξιοποιηθεί σε πολλές τάξεις του δημοτικού ανάλογα τον βαθμό δυσκολίας και συνθετότητας που ορίζει το ΔΕΠΣ –ΑΠΣ του Υπουργείου Παιδείας. Επιπροσθέτως, η αξιοποίηση φύλλου εργασίας μέσω ασύγχρονης εργασίας επιτρέπει την ευελιξία τόσο των μαθητών όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού, δίνοντας ευκαιρίες οικοδόμησης νέων γνώσεων αποτελεσματικά. Η χρήση διαγραμμάτων όπως και φύλλων εισόδου-εξόδου επιτρέπει την ορθή αποτίμηση και αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ η χρήση καρτών προτεραιότητας διευκολύνει τη ρουτίνα των μαθητών και προσδίδει ψυχαγωγική χροιά, διατηρώντας ήσυχο το περιβάλλον της τάξης.

### **6.ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Όσον αφορά την παρούσα έρευνα οφείλουμε να αναφέρουμε ότι εφόσον αποτελεί μελέτη περίπτωσης, τα αποτελέσματά της δεν δύνανται να γενικευθούν στον γενικότερο μαθησιακό πληθυσμό. Ωστόσο, είναι δυνατόν να λεχθεί ότι σκιαγραφεί μία γενικότερη εν δυνάμει να συμβεί κατάσταση. Επιπροσθέτως, το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό όσον αφορά το φύλο αλλά και το ηλικιακό επίπεδο, ωστόσο η ετερογένεια και ανομοιομορφία του δείγματος αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό, το οποίο αντιστοιχεί στην σύσταση των σχολικών τάξεων της σημερινής εποχής. Τέλος, το γεγονός ότι ένας μικρός αριθμός μαθητών κατά την αρχική έρευνα δεν απάντησαν σε ορισμένες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αποτελεί έναν ακόμη περιορισμό όσον αφορά τα αποτελέσματα και κατ' επέκταση τα συμπεράσματα της έρευνας.

### **7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Αναστασιάδης Παναγιώτης (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*, «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

Βαλιαντή Σταυρούλα & Νεοφύτου Λεύκιος (2017). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο

Βασιλειάδου Χριστίνα (2017). *Αξιολόγηση των απόψεων και των στρατηγικών εφαρμογής της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*,



Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση,  
Θεσσαλονίκη

Βρεττός Ε. Ιωάννης, *Ερευνητικά Εργαλεία Συνέντευξη*. Εθνικό και Καποδιστριακό  
Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εκπαιδευτική  
Τεχνολογία και Ανάπτυξη Ανθρώπινων Πόρων. Παιδαγωγικές Θεωρίες και η Εφαρμογή τους  
στην Εκπαίδευση

Δάρρα Μαρία (2019). *Ποιότητα Εκπαίδευσης. Θεωρήσεις, Σύγχρονες Προσεγγίσεις και  
Μεθοδολογίες Αξιολόγησης και Βελτίωσης*. Αθήνα: Gutenberg

Δημητριάδου Αικατερίνη (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της  
διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg

Ιωσηφίδης Θεόδωρος (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις Κοινωνικές επιστήμες*.  
Αθήνα: Κριτική

Κεδράκα Κατερίνα. (2008). *Μεθοδολογία Παρατήρησης*. Στην ιστοσελίδα της  
Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης

Ενηλίκων: [https://www.academia.edu/10227054/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1\\_%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82](https://www.academia.edu/10227054/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1_%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82)

Κουτσελίνη Ιωαννίδου Μαρία & Πυργιωτάκης Ιωάννης (2015). *Διαφοροποίηση της  
διδασκαλίας και της μάθησης*. Κοινωνιολογική, παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση.  
Αθήνα: Πεδίο

Μαγγόπουλος Γεώργιος. (2014) *Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην  
αξιολόγηση στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί*. Το βήμα των  
κοινωνικών επιστημών. Τόμος 16,. Αρ. 64. 74-93

Μούκα Ελένη. Καλαμπαλίκη Αικατερίνη (2016, Απρίλιος). *Διαφοροποιημένες στρατηγικές  
για τη διδασκαλία και τη διεύθυνση της σχολικής τάξης κατάλληλες για τα ΥΨΙΜ*, Στο 4<sup>ο</sup>  
Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης σε συνεργασία με το Εθνικό Καποδιστριακό  
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ματσαγούρας Ηλίας (2008). *Εκπαιδύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης*.  
Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Gutenberg

Παππάς Θεόδωρος (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*. Αθήνα: Καρδαμίτσα

Στασινός Δημήτριος (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus*. Για μια συμπεριληπτική ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση

Cohen Luis - Manion Lawrence - Morrison Keith (2008). *Research methods in education*. Μτφ.Κυρανάκης Σταύρος. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

Confrey Jere. Kazak Sibel (2006). *A thirty-year reflection on constructivism in mathematics education in PME*. Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education. 305-345

Dreikurs Rudolf, Grunwald Bernice, Pepper Floy (2004). Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη. Μετάβαση από το αυταρχικό στο δημοκρατικό σχολείο. Μτφ. Γραμμένος Μπάμπης  
Αθήνα: Θυμάρι

## **8.ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## Ομάδα : Κατασκευαστικής Επιχείρησης

Αγαπητοί κύριοι, κυρίες, και παιδιά αυκού του αξιοθαύμαστου χωριού: Η εταιρεία Χ.Τ.Α.Μ με άδεια του δημάρχου της Βένης σας ανακοινώνουμε την λειτουργία του εμπορικού κέντρου στο κέντρο του χωριού. Αυτό το εμπορικό κέντρο θα σας βοηθήσει στα ψώνια σας και δεν θα πρέπει να είστε ανήμποροι να αγοράσετε όσα έχετε ανάγκη. Τα έργα θα πραγματοποιηθούν στις 7 Μαΐου 2020 και για τα πρώτα σας ψώνια στο εμπορικό μας κέντρο θα έχουμε έκπτωση -80% και τις υπόλοιπες μέρες όλο -55%. Έχουμε ήδη μια εισηγή για εσάς: Τις διακοπές μέρες για να μπορείτε να αγοράσετε χωρίς κόπο τα όσα αγαπημένα σας πρόσωπα όσα θα έχουν έκπτωση -70%. Για εσάς που έχετε μαγαζί στο χωριό, σας ελπίζουμε ότι θα έχουμε πολύ κομπλιμό. Αν ανέβει σε μεγάλο επίπεδο ο κομπλιμός υπάρχει περίπτωση με την άδεια σας να φτιάξουμε ξενοδοχεία για τους κομπλιτές. Για να διασκεδάσουν τα παιδιά σας στο εμπορικό κέντρο θα έχουμε έναν μεγάλο δωρεάν παιδότοπο. Όσοι έχουν ζώα και τους ενοχλούνε στα ψώνια τους θα υπάρχει ένα ξενοδοχείο για ζώα. Επίσης θα υπάρχει ένα γυμναστήριο στο οποίο θα πληρώνετε με το τρίμηνο. Στο εμπορικό κέντρο θα υπάρχουν supermarket, πολλά μαγαζιά με ρούχα και παπούτσια, κομμωτήριο, διάφορα βασικά είδη, μαγαζιά με αθλητικά είδη,

και καφετεριες. Στην έξοδο σας από το  
καταστημα θα παίρνετε ένα κουπόνι για  
τις κηφειοειδεις της εβδομάδας της οποιας  
το δωρο είναι ένα επιταξιωτο αυτοκινητο.





«ΔΥΣΤΥΧΗΜΕΝΟΙ ΑΝΘΡΩΠΟΙ»

«ΕΥΤΥΧΗΜΕΝΟΙ ΑΝΘΡΩΠΟΙ»









## Η ομάδα των δέντρων!

### Τα υφιστάμενα

- Τα δέντρα θα κατασπαράξουν!
- Θα μολυνθεί το περιβάλλον!
- Θα υπάρξουν ναυτικοί σκουπίδια!
- Δεν θα υπάρχει καλό αέθρο!
- Δεν θα υπάρχει κροσσίδα!
- Διαρκώς θα μολυνεται η χλωρίδα!
- Δεν θα υπάρχει καθαρός αέρας!

### Μηνολογός

Πως πρέπει να κοβόμαστε πάνω στους δέντρα;  
Ας δούμε ένα δέντρο πως σκέφτεται όταν  
άκουει ότι θα το κόψουν.  
- Γέλο σας είμαι ο Γραμματέας. Είμαι εδώ 10 χρόνια  
και ηγενοίδια από μέχρι νύχτες. Εχθές λοιπόν  
άκουσα πως θέλουν να με κόψουν. Όταν  
το άκουσα σφοδρώδη ναυά. Δεν θέτω να φύγω  
γιατί ενώ συνήθιζα τον κόπο εδώ με ναυά από όλα  
δεν θέτω να χάσω τον φίλο μου. Μου φαίνεται πως  
κάθε μέρα μου κάνουν ηγενοίλους από τα ναυά και  
δεν θέτω να τους χάσω. Επίσης θα χάσω  
και τους γουεις των ναυάτων μου με

φρονιζωυ κάθε ερώτηση. Όλους τους  
αγαπώ πολύ δεν θέλω να τους χάσω.  
Δεν θέλω να φύγω, μακάρι να μην  
με κόψουν. Ξέρω ότι όλα τα παιδιά και  
οι γονείς θα προσπαθήσουν να περουν  
σους ερωτες να μην με κόψουν. Αλλα δεν  
θυμίζω αν δεν θα τους περουν γιατί  
ετσι ειχε γίνει με την μητέρα σου  
στην Πρασινούλα. Προσπαθήσανε αλλά δεν  
μπόρεσαν και την έκοψαν. Αλλα ξέρω  
ση κι αν καν κινουν οι φίλοι μου θα με στήσουν  
και είναι αγότε στα κορδιά μου, και σπονη ποσω δειο  
θαί...

ΠΑΣ

- Πώς σου φάνηκε η δραστηριότητα με τους ρόλους;

Μου άρεσε αρκετά γιατί συνεργαστικά με την ομάδα μου και ήταν αρκετά ωραία

- Ήταν ενδιαφέρον για σένα;

ΚΑΘΟΛΟΥ  ΟΛΙΓΟ  ΟΠΟΥ  ΠΑΡΑ ΠΟΥ

- Πώς σου φάνηκε που παρουσιάσατε στην τάξη το κείμενο που φτιάξατε;

Στην αρχή ήμου λίγο αναστακόμενοι αλλά μετά το συμπέρασμα ήταν πολύ ωραία εμπειρία

- Θα ήθελες να το ξανά κάνεις;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

- Σου άρεσε που δούλεψες ομαδικά με τους συμμαθητές σου; Γιατί;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

Ναι μου άρεσε γιατί πέρασα χρόνο με τους συμμαθητές μου

- Σου άρεσε που φτιάξατε ζωγραφιές για να συνοδεύσετε την έκθεσή σας; Γιατί;

Ναι μου άρεσε γιατί η ζωγραφική με εμπνεύσει

- Πιστεύεις πως είχες όσο χρόνο χρειάζοσυν για να λύσεις τις ασκήσεις;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

Σε επηρέασε αυτό;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

- Πώς ένιωσες;

Ναι μου! --εφέρατε ο χρόνος

- Πώς σου φάνηκε που χρησιμοποίησατε κάρτες προτεραιότητας; Σε βοήθησαν;

Ναι γιατί Δεν έχω την βοήθεια  
να πετύχω αστα αδει

- Τι νομίζεις θα τις ξανά χρησιμοποιήσεις;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

- Πιστεύεις θα σε βοηθήσει να γίνεται το μάθημα πιο συχνά με αυτό τον τρόπο; Γιατί;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

Γιατί έχει πιο πολύ ησυχία και  
αστα εφάρμοξε στη πιο ησυχία

- Πώς σου φάνηκε η δραστηριότητα με τους ρόλους;

Μου άρεσε πάρα πολύ γιατί χρησιμοποιήσαμε αυτούς τους ρόλους και μάθαμε πολλά και οι κατασκευές σου είναι ακόμα πιο πρωτότυπες.

- Ήταν ενδιαφέρον για σένα;

ΚΑΘΟΛΟΥ  ΟΛΙΓΟ  ΟΠΟΥ  ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

- Πώς σου φάνηκε που παρουσιάσατε στην τάξη το κείμενο που φτιάξατε;

Μου άρεσε γιατί αυτό δεν το κάναμε πολύ συχνά και είναι μια καλή εμπειρία.

- Θα ήθελες να το ξανά κάνεις;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

- Σου άρεσε που δουλέψατε ομαδικά με τους συμμαθητές σου; Γιατί;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

Μου άρεσε γιατί δεν το κάναμε πολύ συχνά και μάθαμε να συνεργαζόμαστε.

- Σου άρεσε που φτιάξατε ζωγραφιές για να συνοδεύσετε την έκθεση σας; Γιατί;

Μου άρεσε γιατί αυτά που έφτιαξα τα έκανα με διαφορετικό τρόπο.

- Πιστεύεις πως είχες όσο χρόνο χρειαζόσουν για να λύσεις τις ασκήσεις;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

Σε επηρέασε αυτό;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

Θετικά

- Πώς ένιωσες;

Ένιωθα αρκετά καλά γιατί οι ασκήσεις με βοηθούσαν να εξασκώ.

- Πώς σου φάνηκε που χρησιμοποίησατε κάρτες προτεραιότητας; Σε βοήθησαν;

Ναι με βοήθους πολύ γιατί ότι  
χρειάζομαι είναι στην καρτά

- Τι νομίζεις θα τις ξανά χρησιμοποιούσες;  
 ΝΑΙ     ΟΧΙ

- Πιστεύεις θα σε βοηθούσε να γίνεται το μάθημα πιο συχνά με αυτό τον τρόπο; Γιατί;  
 ΝΑΙ     ΟΧΙ

Γιατί θα ήθελα να <sup>πιο</sup> συχνά στην  
χρησιότητα κάτι





ΟΝΟΜΑ ΤΕΤΙΩΝΥΜΟ:.....

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 29/5/2018

## ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΟΙ ΕΓΚΛΙΣΕΙΣ

### ΟΡΙΣΤΙΚΗ:

Χρησιμοποιούμε την οριστική, όταν θέλουμε να περιγράψουμε ένα γεγονός ή μια κατάσταση στο παρελθόν, το παρόν ή το μέλλον. Στην οριστική συναντούμε όλους τους χρόνους. Για να σχηματίσουμε την άρνηση, χρησιμοποιούμε το **δεν**.

π.χ. Θα γράψω το γράμμα απόψε. - **Δε** θα γράψω το γράμμα απόψε.

### ΥΠΟΤΑΚΤΙΚΗ:

Χρησιμοποιούμε την υποτακτική, όταν θέλουμε να εκφράσουμε ευχή, επιθυμία, εναντίωση, παραχώρηση, προσταγή (με ευγενικό τρόπο). Χαρακτηριστικό της υποτακτικής είναι η χρήση των μορίων **να ή ας**. Στην υποτακτική συναντούμε τους χρόνους **Ενεστώτα, Αόριστο και Παρακείμενο**. Για να σχηματίσουμε την άρνηση, χρησιμοποιούμε το **μην**.

π.χ. **Να** έρθω στο σπίτι σου απόψε; - **Να μην** έρθω στο σπίτι σου απόψε;

**Ας** του το έλεγες! - **Ας μην** του το έλεγες!

### ΠΡΟΣΤΑΚΤΙΚΗ:

Χρησιμοποιούμε την προστακτική, για να εκφράσουμε προσταγή ή διαταγή. Προστακτική συναντούμε μόνο στον **Ενεστώτα** και τον **Αόριστο** και μόνο στο **β' πρόσωπο ενικού και πληθυντικού αριθμού** (δηλ. εσύ και εσείς).

π.χ. Σβήνε το φως όταν βγαίνεις από το δωμάτιο.

Βγαίνετε έξω από την τάξη την ώρα του διαλείματος.

## ΑΣΚΗΣΕΙΣ

1. Στις παρακάτω προτάσεις υπογραμμίζω τα ρήματα και σημειώνω σε ποια έγκλιση βρίσκεται το καθένα.

Του αρέσει να συμμετέχει  
στην εργασία της τάξης.  
Ηθελα να έρθεις μαζί μου.  
Τρέξε γρήγορα!  
Μη με ενοχλείς!  
Θα πάμε να παίξουμε;  
Να ζήσετε και να ευτυχίσετε!  
Πρόσεχε στο δρόμο!

Οριστική	Υποτακτική	Προστακτική
αρέσει	να συμμετέχει	
ήθελα	να έρθεις	
πάρε	να παίξουμε	τρέξε
	να ζήσετε	ενοχλείς
	να ευτυχίσετε	πρόσεχε

2. Γράφω τις παρακάτω οδηγίες με όλους τους τρόπους που γνωρίζω.

Δεν οδηγούμε όταν πίνουμε αλκοόλ.

Να μην οδηγείτε όταν έχετε πει αλκοόλ

Μην οδηγείτε όταν έχετε πει αλκοόλ

Δε χρησιμοποιούμε κινητό τηλέφωνο, όταν οδηγούμε.

Να μη χρησιμοποιείτε κινητό τηλέφωνο, όταν οδηγείτε.

Μη χρησιμοποιείτε κινητό τηλέφωνο, όταν οδηγείτε.

Δεν ενοχλούμε τον οδηγό.

Να μην ενοχλείτε τον οδηγό

Μην ενοχλείτε τον οδηγό

Τηρούμε τα σήματα οδικής κυκλοφορίας.

Να τηρείτε τα σήματα οδικής κυκλοφορίας

Τηρείτε τα σήματα οδικής κυκλοφορίας

