



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην επίτευξη Δημιουργικής
Γραφής: Πρακτική εφαρμογή στο Δημοτικό σχολείο**

Φοιτήτρια: Ζάχου Κωνσταντίνα

Υπεύθυνος καθηγητής: Φύκαρης Ιωάννης

Φλώρινα, Ιανουάριος 2021



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην επίτευξη Δημιουργικής
Γραφής: Πρακτική εφαρμογή στο Δημοτικό σχολείο**

Φοιτήτρια: Ζάχου Κωνσταντίνα

Υπεύθυνος καθηγητής: Φύκαρης Ιωάννης

1^{ος} επιβλέπων: Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος Η.

2^η επιβλέπουσα: Τριαντάρη Σωτηρία

Φλώρινα, Ιανουάριος 2021

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
SUMMARIZATION	7
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	9
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	10
1. Εισαγωγή	10
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.....	10
2. Έννοια και βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....	10
2.1. Αναλυτική και δομική προσέγγιση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Differentiated Instruction)	11
2.1.1. Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας: Το παράδειγμα της Γερμανίας	12
2.1.2 Ανάλυση της διαφοροποίησης τη διδασκαλίας σε μικρο-επίπεδο στην αίθουσα διδασκαλίας	16
2.1.3 Ανάλυση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε μακρο-επίπεδο – η κοινωνική διάσταση	19
2.2 Παράμετροι αναγκαιότητας για την ύπαρξη Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ...	21
2.3 Θεωρίες μάθησης και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	23
2.3.1 Συμπεριφορισμός- συνειρμικές θεωρίες.....	24
2.3.2 Κονστрукτιβισμός και Μετασχηματιστική θεωρία.....	25
2.4. Θεωρητικό υπόβαθρο και άξονες της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας με βάση την αξιοποίηση του μοντέλου της Ανταπόκρισης της Διδακτικής Παρέμβασης/ Καθοδήγησης (R.T.I)	30
2.4.1 Θεωρητικό πλαίσιο του μοντέλου R.T.I	30
2.4.2. Αρχές της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση	32
3. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στον ελληνικό και διεθνή χώρο: μελέτη σχετικών ερευνών.....	40
4. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ως εναλλακτική διδακτική δυνατότητα	43
Β ΜΕΡΟΣ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ.....	44
5. Θεωρητική θεμελίωση και βασικές αρχές της Δημιουργικής Γραφής	44
5.1. Ιστορική επισκόπηση της Δημιουργικής Γραφής και η σχέση της με τη Ρητορική	44
5.2. Θεωρητικό πλαίσιο, περιεχόμενο και βασικές αρχές της Δημιουργικής Γραφής	48
5.2.1. Δημιουργικότητα.....	50
5.2.2. Ορισμοί της έννοιας «Δημιουργική Γραφή».....	52
6. Μελέτες και έρευνες της Δημιουργικής Γραφής στον ελληνικό και διεθνή χώρο	54
6.1. Διεθνείς έρευνες	54

6.2. Έρευνες στον ελληνικό χώρο	59
7. Δυναμικές συνιστώσες τα Δημιουργικής Γραφής και διδακτικές δυνατότητές της για μαθητές Δημοτικού σχολείου	61
7.1. Δυναμικές συνιστώσες.....	61
7.2 Διδακτικές δυνατότητες της Δημιουργικής Γραφής	63
Γ' ΜΕΡΟΣ: ΣΥΖΕΥΞΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ	65
8. Συνεκτικές συσχετίσεις Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Δημιουργικής Γραφής στο Δημοτικό Σχολείο	65
Δ' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	66
1. Σκοπός, αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας.....	66
2. Μεθοδολογία της έρευνας.....	67
2.1. Ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα.....	69
2.2 Δειγματοληψία.....	69
2.2.1 Μέθοδος επιλογής δείγματος.....	69
2.2.2 Κριτήρια επιλογής πόλης/ περιοχών	70
2.2.3. Κριτήρια επιλογής σχολείων	70
2.2.4. Κριτήρια επιλογής τάξεων και αριθμού τάξεων για την πρακτική εφαρμογή της διδασκαλίας	70
2.2.5. Κριτήρια επιλογής μαθήματος για εφαρμογή και παρατήρηση	71
2.2.6. Κριτήρια επιλογής αριθμού διδακτικών ωρών παρατήρησης	72
2.3 Χρονική διάρκεια.....	72
2.4 Περιορισμοί έρευνας	73
2.5 Ζητήματα δεοντολογίας	73
2.6. Ζητήματα οργάνωσης της έρευνας.....	74
3. Ερευνητικά εργαλεία.....	74
4. Ανάλυση δεδομένων	127
4.1 Ποιοτική ανάλυση: Κατηγορίες.....	128
5. Συζήτηση πορισμάτων.....	132
Συμπεράσματα	133
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	136

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να διερευνηθεί η δυνατότητα αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, προκειμένου να επιτευχθεί η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, της ανάγνωσης και της γραφής από μαθητές Δημοτικού σχολείου.

Η συγκεκριμένη μελέτη προσεγγίζει θεωρητικά αφενός τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, η οποία επικεντρώνεται στο γενικότερο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας (μαθητές- εκπαιδευτικοί- εξωγενείς παράγοντες) που αναδύει την ανάγκη ύπαρξής της και, αφετέρου τη Δημιουργική Γραφή, ως μια σύγχρονη διδακτική δυνατότητα, η οποία προσεγγίζει με βιωματικό τρόπο το λόγο και τις δυνατότητές του.

Οι στόχοι του ερευνητικού μέρους είναι να εφαρμοστούν οι δομικές αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, να εντοπισθούν οι γενικές επιδράσεις της στην προσπάθεια επίτευξης Δημιουργικής Γραφής, να διαπιστωθεί κατά πόσο επιδρά θετικά η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση και, ακόμη, να επιτευχθεί Δημιουργική Γραφή.

Στην ερευνητική διαδικασία αξιοποιείται η μέθοδος και οι ερευνητικές τεχνικές της παρατήρησης της διδασκαλίας με τη χρήση φύλλου παρατήρησης, με ερμηνευτική-ποιοτική ανάλυση των δεδομένων. Οι παρατηρούμενες διδασκαλίες υλοποιήθηκαν στη βάση δομημένου σχεδίου μαθήματος για κάθε προς παρατήρηση ενότητα, το οποίο έχει συνταχθεί από την ερευνήτρια και συνάδει με τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και την ενίσχυση της ικανότητας Δημιουργικής Γραφής. Τα συμπεράσματα εξάγονται από την ερμηνευτική- ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων του δείγματος, μέσω των κατηγοριοποιήσεων, που θα προκύψουν από τα φύλλα παρατήρησης.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τμήματα των τάξεων: Β' Δημοτικού, Δ' Δημοτικού και Στ' Δημοτικού. Σε κάθε τμήμα οι διδακτικές ώρες παρατήρησης ανέρχονταν σε τέσσερις (4) στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και, συγκεκριμένα δύο διδακτικά δίωρα του μαθήματος. Συνολική διάρκεια δύο διδακτικών ημερών ανά τμήμα.

Η έρευνα συμβάλλει στον σχηματισμό μιας πιο ολοκληρωμένης και εμπειριστατωμένης εικόνας, που αφορά τη δυνατότητα επίτευξης Δημιουργικής Γραφής από τους μαθητές, με βάση την αξιοποίηση των αρχών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας παρουσιάζοντας συγκεκριμένη διδακτική πρόταση-εφαρμογή σχετικής υλοποίησης.

SUMMARIZATION

This hereunto dissertation attempts to give prominence to the leverage of the Differentiated Instruction as a teaching method, so as for the students to develop the creative thinking, reading and writing.

This specific disquisition is on one hand a theoretical framing of the Differentiated Instruction which focuses on the general background of the academic reality (students-teachers-external factors) that raises the need of its existence, and on the other hand, the Creative Writing as a contemporary teaching method, that approaches speech and it's potential in an experiential way.

The research part aims to apply the structural devices of the Differentiated Instruction to detect general effects in attempting the creative writing attainment as well as determining how promising the impact of this method is and, eventually, accomplish the creative writing.

The disquisition applies the method of observation and its research devices of the teaching observations and of the observation sheet. Additionally, the teachers are provided with a full lesson plan for every section that needs to be observed. This lesson plan has been composed by the essayer and it corresponds with the principles of the Differentiated Instruction as well as with the enhancement of the creative writing ability. Every conclusion is being deduced from the interpretive-qualitative analysis of the results of the data sample through the classification that will derive from the observation sheets.

This research includes the following classes from three chosen Elementary schools: the second grade, the fourth grade and the sixth grade. Every class will be observed for four (4) hours during the Greek language. Two two-hour courses of language acquisition. The total duration is two teaching days per class.

This research contributes to a complete and educated interpretation forming regarding the creative writing ability and accomplishment by the students. This is based on the differential teaching principles and presents a specific teaching proposal-application of specific implementation.

*Οι αναλφάβητοι του 21ου αιώνα δεν θα είναι εκείνοι που
δεν μπορούν να διαβάσουν και να γράψουν,
αλλά εκείνοι που δεν μπορούν να μάθουν, να ξεμάθουν
και να ξαναμάθουν.*

Άλβιν Τόφλερ, αμερικανός συγγραφέας

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τη σημασία και την αξία της «Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας», όσον αφορά την επίδρασή της στην επίτευξη «Δημιουργικής Γραφής» στο Δημοτικό σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό στόχος της εργασίας είναι η ανάδειξη των επιδράσεων των δομικών αρχών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην επίτευξη Δημιουργικής Γραφής.

Ειδικότερα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δημιουργεί μια λειτουργική σχέση μαθητή εκπαιδευτικού αλλά και μαθητή με μαθητή, κάτι που μπορεί να λειτουργήσει εποικοδομητικά στην προσπάθεια επίτευξης της δημιουργικής γραφής από τους μαθητές. Στη βάση των ανωτέρω στην παρούσα εργασία επιδιώκεται η βαθύτερη κατανόηση των εννοιών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας αλλά και της Δημιουργικής Γραφής καθώς και του τρόπου που μπορεί η μια διδακτική παράμετρος να επηρεάσει λειτουργικά και δυναμικά την άλλη. Η ανωτέρω προσπάθεια στην παρούσα εργασία επιχειρείται τόσο στην προσέγγιση του σχετικού θεωρητικού υπόβαθρου, όσο και με εμπειρική διερεύνηση στη διδακτική πράξη στον χώρο του Δημοτικού σχολείου.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθεί η συμβολή βασικών αρχών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για την ανάπτυξη και εξοικείωση χρήσης των δυνατοτήτων της Δημιουργικής Γραφής σε μαθητές Δημοτικού σχολείου, παρουσιάζοντας συγκεκριμένη διδακτική πρόταση-εφαρμογή σχετικής υλοποίησης. Σε αυτό έγκειται η καινοτομία της έρευνας.

Η εργασία χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Όσον αφορά το θεωρητικό μέρος γίνεται λόγος για το θεωρητικό πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, το θεωρητικό πλαίσιο της Δημιουργικής Γραφής και τη σύζευξη των δύο αυτών όρων. Το τέταρτο μέρος της εργασίας αποτελεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

2. Έννοια και βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Διαφοροποίηση: εννοιολογική προσέγγιση

Η έννοια της «διαφοροποίησης» ενέχει πολυσυνθετότητα και το περιεχόμενό της υπόκειται σε συνεχή διαμόρφωση λόγω: i) των ποικίλων μαθησιακών θεωριών από τις οποίες επηρεάζεται, ii) των κοινωνικών αλλαγών που συντελούνται στην ευρύτερη κοινωνία και επηρεάζουν την εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία, iii) των τεχνολογικών επιτευγμάτων του σύγχρονου κόσμου και της επιστήμης, iv) των ερευνητικών τεκμηριώσεων και αποδείξεων.

Συνήθως, στη σχετική βιβλιογραφία γίνεται σύνδεση της έννοιας της «διαφοροποίησης» με την έννοια του «μετασχηματισμού», η οποία οριακά συνδέεται με τη διαδικασία της εξατομικευμένης μάθησης (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Η συνήθης ταύτιση αυτών των δύο εννοιών οδήγησε σε ασάφεια της λειτουργικής δυναμικής της διαφοροποίησης, ως διδακτικής προσέγγισης, συγχέοντάς την με μια περιοριστική τάση αφαιρετικότητας της διδακτέας ύλης του Αναλυτικού Προγράμματος. Η σύγχυση των εννοιών αυτών επιτείνεται, εξαιτίας και της διάκρισης των μαθητών σε «καλούς» και «κακούς». Η διάκριση αυτή των μαθητών

προκύπτει, συνήθως, αφενός από τη σύγκρισή τους αποκλειστικά και μόνο με τις μαθησιακές τους επιδόσεις στα διάφορα γνωστικά πεδία. Αφετέρου, από τις πιθανές χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών από μαθητές χαμηλών μαθησιακών επιτευγμάτων και επιδόσεων (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Επιπρόσθετα, η συγκεχυμένη διάσταση, που δόθηκε στην ερμηνεία και τη λειτουργικότητα της διαφοροποίησης, οδήγησε σε εκπαιδευτικές και διδακτικές πρακτικές και συνήθειες, οι οποίες επηρέασαν ιδιαίτερα μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (στοχοποίηση «label»). Εξελικτικά διαμορφώθηκαν Αναλυτικά Προγράμματα με περιεχόμενο χαμηλών απαιτήσεων και προσδοκιών («watered-down approach»). Η τάση αυτή επηρέασε αρνητικά την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών, κυρίως των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Ωστόσο, εξαιτίας τόσο ευρύτερης μελέτης όσο και αποδεδειγμένης επιρροής ποικίλων κοινωνικών, πολιτισμικών και ψυχοσυναισθηματικών παραμέτρων, το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων, στα μέσα της δεκαετίας του 1990, τροποποιήθηκε συμπεριλαμβάνοντας την παιδαγωγικά προτρεπτική θέση της διαφοροποίησης, στη βάση της προόδου του κάθε μαθητή. Η τάση αυτή ανταποκρινόταν στην αντίληψη αξιοποίησης των δυνατοτήτων του κάθε μαθητή, ικανοποιώντας το παιδαγωγικό αξίωμα αλλά και κοινωνικό ζητούμενο «Κανένα παιδί να μην υστερήσει» (No Child Left Behind- NCLB-) (O' Meara, 2011).

2.1. Αναλυτική και δομική προσέγγιση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Differentiated Instruction)

Γενικότερα, για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στη σχετική βιβλιογραφία παρουσιάζονται ποικίλα ευρήματα και παράμετροι. Όσον αφορά τον ορισμό της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι Broderick, Mehta- Parekh, & Reid (2005) θα επισημάνουν ότι πρόκειται για μια οργανωμένη και σχεδιασμένη διαδικασία και επεξεργασία, η οποία είναι προϊόν διεπιστημονικής συνεργασίας και όχι απλά μια διδακτική στρατηγική ή ένα σύνολο διδακτικών στρατηγικών, που εφαρμόζονται τυχαία ή συμπτωματικά στη διδακτική πράξη (Dewhurst, 1996).

Στη σχετική βιβλιογραφία, επίσης, επισημαίνεται ότι, η διαφοροποιημένη διδασκαλία ανταποκρίνεται στο αίτημα για σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Αργυρόπουλος, 2011), με στόχο την επίτευξη της καλύτερης μαθησιακής εμπειρίας, μέσω της αποτελεσματικότερης παροχής μαθησιακών ευκαιριών σε ετερογενείς τάξεις μαθητών (Tomlinson, 1999, 2001).

Επιπροσθέτως, μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι μαθητές καθίστανται κύριοι του εαυτού τους, καθώς αποκτούν ικανότητες και δεξιότητες και κατά κάποιον τρόπο αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους, αξιολογώντας την ανάλογα. Σε κάποιες περιπτώσεις, μάλιστα, σύμφωνα με την Heacox (2009), μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι μαθητές αποκτούν και μεταγνωστικές δεξιότητες (Αργυρόπουλος, 2011).

2.1.1. Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας: Το παράδειγμα της Γερμανίας

Αναφορές σχετικά με το οργανωτικό πλαίσιο της διδασκαλίας στη βάση των αρχών της διαφοροποίησης εντοπίζονται στα μέσα της δεκαετίας του 1960 από τον Barker Lunn (1967, 1971), τον Heathers (1969), τον Ogletree (1971), τον Ferri (1971) και τον Ducette (1971). Πάνω στις θεωρίες των προαναφερθέντων στηρίχτηκε και ο Diether Hopf -Γερμανός καθηγητής σχολικής εκπαίδευσης-, τη δεκαετία του 1980. Συγκεκριμένα, ο Hopf προσπαθεί να ορίσει την έννοια της «διαφοροποίησης» ως τον διαχωρισμό των μαθητών σε ομάδες, οποιουδήποτε μεγέθους, σύμφωνα με ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά, με την προϋπόθεση ότι, έτσι είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν οι στόχοι της μάθησης (Hopf, 1982: σελ. 21). Οι ομάδες μαθητών μπορούν να είναι ομοιογενείς ή ετερογενείς στη βάση της αξιοποίησης συγκεκριμένων προσδιορισμένων χαρακτηριστικών και κριτηρίων, όπως: Η σχολική επίδοση, η ηλικία των μαθητών που καθορίζει τον χρόνο εισαγωγής τους στο σχολείο καθώς και τη σχολική τάξη φοίτησής τους, το φύλο των μαθητών, το θρήσκευμα στο οποίο ανήκουν, με δεδομένο ότι στην τότε Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας υπάρχει είτε η επιλογή σχολείων θρησκευτικών δογμάτων είτε η θρησκευτικού φρονήματος ομαδοποίηση στις τάξεις (Hopf, 1982).

Τα ταλέντα, οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του μαθητή συνυπολογίζονταν στην όλη διαδικασία. Σύμφωνα με τον Hopf, αλλά και γενικότερα στη σχετική αντίληψη που επικρατούσε στον γερμανικό χώρο κατά τη δεκαετία του 1980, οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή αποτελούσαν κριτήριο διάκρισης και

διαχωρισμού. Και αυτό, όταν επρόκειτο να ληφθεί απόφαση σχετικά με την επιλογή συγκεκριμένου τύπου σχολείου ή κατεύθυνσης. Ακόμη και κάποιοι κύκλοι επιλεγόμενων μαθημάτων στηρίζονταν στην προτίμηση των μαθητών. Επιπλέον, η αποδεκτή συμπεριφορά του μαθητή στο μάθημα συντελούσε κι αυτή στην ομαδοποίηση των μαθητών. Για παράδειγμα, είχε καθιερωθεί η συγκέντρωση παραβατικών μαθητών σε ξεχωριστές τάξεις (π.χ. οι «τάξεις παρατήρησης» του Βερολίνου). Η ένταξη στις συγκεκριμένες τάξεις δεν επηρεαζόταν από τη σχολική επίδοση του μαθητή (Hopf, 1982: σελ. 18).

Ωστόσο, το σπουδαιότερο ποιοτικό χαρακτηριστικό διάκρισης και ομαδοποίησης των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της πρώην Δυτικής Γερμανίας, των αρχών της δεκαετίας του 1980, κατά τον Hopf, ήταν η σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα, ο τρόπος με τον οποίο συγκροτούνταν το μαθητικό δυναμικό κάθε σχολικής τάξης κατά έτος στηριζόταν στη σχολική επίδοση των μαθητών. Η προαναφερθείσα θέση δομούσε και τη μετέπειτα κατάταξη του μαθητικού δυναμικού στο Γυμνάσιο, στο Πρακτικό Σχολείο, στο Κύριο Σχολείο ή στο Ενιαίο Σχολείο. Στο τελευταίο μάλιστα, η αναγραφόμενη επίδοση του απολυτηρίου αποτελεί το κύριο κριτήριο εισαγωγής σε μεγάλο αριθμό Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων. Συνεπώς, στόχος της διαφοροποίησης βάσει της σχολικής επίδοσης στο εκπαιδευτικό σύστημα της τότε Δυτικής Γερμανίας ήταν η επίτευξη της καλύτερης δυνατής εξέλιξης του κάθε μαθητή, και συγχρόνως μια συνολικά υψηλότερη επίδοση όλων των μαθητών αξιοποιώντας στο έπακρο μια αποδεδειγμένα πολυποίκιλη «παλέτα» ικανοτήτων και προϋποθέσεων για μάθηση των μαθητών (Hopf, 1982: σελ. 18- 19)

Προσεγγίζοντας πιο εξειδικευμένα το κριτήριο της σχολικής επίδοσης, ως βασικού κριτηρίου διαφοροποίησης, σχετικά με το ποιες είναι οι προϋποθέσεις στις οποίες στηρίζεται το συγκεκριμένο κριτήριο εντοπίζονται οι ακόλουθες παραδοχές:

- Μεταξύ των μαθητών υπάρχουν διαφορές ως προς: i) τις ικανότητες, ii) τις προϋποθέσεις μάθησης, iii) τις προϋπάρχουσες γνώσεις με τις οποίες οι μαθητές έρχονται στο σχολείο.
- Η υψηλότερη επίδοση των μαθητών επιτυγχάνεται σε ομοιογενείς ομάδες.
- Το κριτήριο με το οποίο γίνεται η διαφοροποίηση, μένει σταθερό για αρκετό χρονικό διάστημα.

- Το διαφορετικό περιεχόμενο διδασκαλίας, τα μέσα διδασκαλίας, οι διδακτικές μέθοδοι αντιστοιχούν σε διαφορετικές προϋποθέσεις μάθησης.
- Οι διαδικασίες ένταξης των μαθητών στις αντίστοιχες ομάδες είναι επαρκώς αξιόπιστες και έγκυρες.
- Λόγω ύπαρξης ευελιξίας, τυχόν λάθη στην ομαδοποίηση διορθώνονται εγκαίρως.
- Η διαφοροποίηση ως προς την επίδοση δεν έχει οριακές αρνητικές επιπτώσεις (π.χ. ότι δεν αντιστρατεύεται άλλους σκοπούς της εκπαίδευσης) (Hopf, 1982: σελ. 26).

Με βάση τα ανωτέρω διαπιστώνεται ότι, στη θεώρηση του Hopf αναδύονται δύο διαστάσεις της ομαδοποίησης των μαθητών: η «εξωτερική διαφοροποίηση» και η «εσωτερική διαφοροποίηση» (Hopf, 1982:σελ. 19)

Η «εξωτερική διαφοροποίηση» διακρίνεται στις ακόλουθες υποκατηγορίες είτε ανάμεσα σε τάξεις του ίδιου σχολείου (ενδοσχολικά), είτε ανάμεσα σε διαφορετικά σχολεία (διασχολικά) και ενέχει τις εξής δύο μορφές (Hopf, 1982, σελ: 21-22)

- Το «σύστημα παράλληλων ομάδων» (streaming). Σε αυτή τη μορφή η ομαδοποίηση γίνεται βάσει της επίδοσης των μαθητών και στη συνέχεια δημιουργούνται σταθερές ομάδες εργασίας για όλα τα μαθήματα. (π.χ. η διαίρεση των Σχολείων σε «Κύριο Σχολείο», «Πρακτικό Σχολείο» και «Γυμνάσιο»)
- Το «σύστημα κινητών ομάδων» (setting). Σε αυτή τη μορφή η ομαδοποίηση γίνεται πάλι βάσει της επίδοσης αλλά οι ομάδες εργασίας («ομάδες επιπέδου») που δημιουργούνται είναι κατά μάθημα. (π.χ. ο Μιχάλης είναι στην ομάδα «υψηλού επιπέδου» στα Μαθηματικά και ταυτόχρονα στην ομάδα «μετρίου επιπέδου» στα Γλωσσικά μαθήματα).

Σε αυτό το σημείο επισημαίνεται η αντίφαση που δημιουργείται ανάμεσα στο κριτήριο της ηλικίας και στο κριτήριο της σχολικής επίδοσης. Συγκεκριμένα, αν βασικό κριτήριο για την ένταξη ενός μαθητή στην αντίστοιχη για εκείνον διαφοροποιημένη ομάδα ήταν η ηλικία του, τότε σε βάθος χρόνου δε θα συναντιόνταν στις διάφορες τάξεις των σχολείων διασπορά στις ηλικίες των μαθητών. Η ηλικία του

μαθητή πάντα θεωρούνταν σημαντική σε αντίθεση με την διαφοροποίηση ανάλογα με την επίδοση. Η χρυσή τομή έγκειται στον συμβιβασμό ανάμεσα στα δύο αυτά κριτήρια (Hopf, 1982).

Ως «εσωτερική διαφοροποίηση» σύμφωνα με τον Hopf ορίζεται η δημιουργία υποομάδων μέσα σε μια ήδη υπάρχουσα ομάδα μαθητών στο σύνολο της τάξης. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εσωτερικής διαφοροποίησης- ειδικά στο «Βασικό Σχολείο» της πρώην Δυτικής Γερμανίας) είναι το ακόλουθο. Στα πλαίσια του μαθήματος της Ιστορίας ανατίθεται η επεξεργασία ενός θέματος, με σκοπό τη δημιουργία κοινής συζήτησης και τη σύνθεση μιας τελικής εργασίας. Οι μαθητές είναι ήδη τοποθετημένοι σε ομάδες τριών ή τεσσάρων μελών και ξεκινούν να εργάζονται. Ταυτοχρόνως, πραγματοποιείται μια επιπρόσθετη υπο-ομαδοποίηση βασισμένη στα ακόλουθα κριτήρια:

- 1ο κριτήριο: σχολική επίδοση. Σε μια ομάδα παρουσιάζεται μεγάλη ετερογένεια, δηλαδή να μην υπάρχουν μόνο καλοί ή μόνο κακοί μαθητές.
- 2ο κριτήριο: κοινωνική έλξη. Τα παιδιά φτιάχνουν μόνα τους ομάδες, βάσει των φιλικών δεσμών που έχουν αναπτύξει μεταξύ τους.
- 3ο κριτήριο: γειτνίαση. Στους μαθητές επιτρέπεται να κάθονται δίπλα δίπλα στο θρανίο και να εργαστούν ως ομάδα.
- 4ο κριτήριο: κοινωνική δεξιότητα- ικανότητα. Ένα τουλάχιστον παιδί βρίσκεται σε μια ομάδα, όταν το παιδί αυτό έχει την ικανότητα να καθοδηγεί και να συντονίζει την κοινή εργασία της ομάδας του (οργανωτικές δεξιότητες, «ηγετικές» ικανότητες, ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών) (Hopf, 1982, σελ. 20).

Παράλληλα, με την έννοια «εσωτερική διαφοροποίηση» αναδύεται ο όρος «εξατομίκευση της διδασκαλίας». Τόσο στην εξωτερική όσο και στην εσωτερική διαφοροποίηση σημαντική παράμετρο αποτελεί η δημιουργία ομάδων μαθητών που πραγματοποιείται τόσο στη μια όσο και στην άλλη μορφή διαφοροποίησης. Στα πλαίσια ερμηνείας του όρου της «εξατομίκευσης» το λήμμα ομάδα απομακρύνεται από το πεδίο σκέψης μας. Κατά τον Hopf (1982, σελ. 20) «εξατομικευμένο» θεωρείται ακόμη και το γεγονός οι μαθητές να εργάζονται με τη βοήθεια ενός προγραμματισμένου βιβλίου ή ενός διδακτικού προγράμματος σε έναν υπολογιστή

και να αυτοπροσδιορίζουν τον ρυθμό μάθησης και παραγόμενου μαθησιακού αποτελέσματος.

Ωστόσο, η έννοια της εξατομίκευσης ανάγεται στον λόγο ύπαρξης της εκάστοτε διαφοροποίησης ή ομαδοποίησης. Με άλλα λόγια, διαφοροποίηση είναι η προσαρμογή της διδασκαλίας του μαθήματος όσο το δυνατό περισσότερο στον προϋπάρχοντα «καμβά», με τον οποίο έρχεται κάθε ένας μαθητής ξεχωριστά στο σχολείο, και κατ' επέκταση η δημιουργία ομοιογένειας σε κάθε πιθανή διδακτική ομάδα που θα συγκροτηθεί (Hopf, 1982σελ.21).

2.1.2 Ανάλυση της διαφοροποίησης τη διδασκαλίας σε μικρο-επίπεδο στην αίθουσα διδασκαλίας

Οι παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι οι ανάγκες των μαθητών, τα κίνητρα για μάθηση, η προηγούμενη γνώση, οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και η εμπειρία ` όλα μεγάλης σπουδαιότητας αφού καθρεφτίζουν τις ατομικές διαφορές των μαθητών (Παντελιάδου, 2013). Οι προαναφερθέντες παράγοντες μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες. Σε αυτούς που ασκούν επιρροή στο επίπεδο της τάξης και αφορούν κατά βάση τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης (μικρο- επίπεδο) και σε αυτούς που σχετίζονται με τα κοινωνικά φαινόμενα αναφορικά με τις αξίες και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά ομάδων, που με τη σειρά τους ασκούν επιρροή στο σχολείο γενικότερα ως θεσμό του κοινωνικού γίνεσθαι (μακρο- επίπεδο) (Thomsen, 2012· Παντελιάδου, 2013).

Κατά τις Tomlinson και Eidson (2003) η διαφοροποίηση που πραγματοποιείται μέσα στη τάξη ορίζεται από αρχές, οι οποίες κινούνται προς δύο κατευθύνσεις: i) τις ατομικές διαφορές των μαθητών και ii) τις διαφορετικές προϋποθέσεις μάθησης.

Για την καλύτερη δυνατή κατανόηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο μικρο- επίπεδο κρίνεται ωφέλιμο να διαχωρίσουμε τη διαδικασία υλοποίησης της σε τέσσερα στάδια. Καθένα από τα στάδια αυτά έχει το θεματικό του κέντρο:

1ο στάδιο: εξέταση ατομικότητας κάθε μαθητή

Στο μικρο- επίπεδο, είναι ιδιαίτερης σημασίας η εκ των προτέρων γνώση από την πλευρά του εκπαιδευτικού του βαθμού επίδρασης ορισμένων σημαντικών

παραγόντων στο μαθησιακό αποτέλεσμα της τάξης του. Ειδικότερα, προαπαιτούμενο κάθε πράξης διδασκαλίας είναι μια «γνωστική βολιδοσκόπηση» των προσώπων που απαρτίζουν το μαθητικό δυναμικό οποιασδήποτε τάξης και έπειτα ο σχεδιασμός των εκάστοτε μαθησιακών στόχων. Η παραπάνω θέση βασίζεται στο γεγονός ότι κάθε μαθητής παρουσιάζει διαφορετικό ρυθμό μαθησιακής ετοιμότητας και διαφορετικό ρυθμό κατανόησης όπως επίσης και ότι οι εμπειρίες καθώς και οι προηγούμενες γνώσεις ποικίλουν από μαθητή σε μαθητή μιας και καθένας τους αφενός αποτελεί αυθύπαρκτη προσωπικότητα και, αφετέρου προέρχεται από διαφορετικό οικογενειακό και πολιτισμικό υπόβαθρο (Tomlinson, 2001).

2ο στάδιο: καθορισμός περιεχομένου διδασκαλίας

Όσον αφορά την επιλογή του περιεχομένου της διδασκαλίας και αυτή δομείται από βασικές στρατηγικές – δράσεις. Πρώτο βήμα του εκπαιδευτικού είναι η εις βάθος γνώση των εκπαιδευτικών και διδακτικών στόχων, που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα για κάθε συγκεκριμένη ενότητα προς διδασκαλία. Δεύτερο βήμα, και προτού προχωρήσει σε οποιασδήποτε μορφής διαφοροποίηση, είναι να ξεκαθαρίσει: i) τι θέλει να ξέρουν οι μαθητές του από τη συγκεκριμένη ενότητα (π.χ. καινούρια ορολογία, γεγονότα, χρονολογίες, γραμματικά φαινόμενα κ.λ.π. -ΣΤΟΧΟΙ-) ii) τι είναι σημαντικό να καταλάβουν οι μαθητές από τη συγκεκριμένη ενότητα (π.χ. κατανόηση αιτιωδών σχέσεων σε ένα πείραμα ή σε μια μαθηματική πράξη, γενικεύσεις κ.λ.π. -ΣΚΟΠΟΣ-) και iii) τι εκτιμά ότι μπορούν να φέρουν εις πέρας οι μαθητές του μετά το τέλος της διδακτικής ενότητας σε σχέση με αυτό που έμαθαν (μια εργασία, project κ.λ.π.) (Παντελιάδου, 2013). Αναφορικά με το τρίτο «τι», γίνεται σύνδεση με τη δυνατότητα αυτορρύθμισης των μαθητών καθώς και με τον βαθμό κατάκτησης- εμπέδωσης της γνώσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ανεξάρτητη μελέτη (independent study), κατά την οποία η κριτική και δημιουργική σκέψη διανθίζουν την εκπόνηση τόσο γραπτών εργασιών όσο και την υλοποίηση δράσεων, με βασικό γνώρισμα την προσωπική εμπλοκή, την πρωτοβουλία και την αυτενέργεια (Heacox, 2009· Tomlinson & Strickland, 2005).

3ο στάδιο: αξιολόγηση

Στο συγκεκριμένο στάδιο πραγματοποιείται η αξιολόγηση (τυπική ή άτυπη). Ειδικότερα, η αξιολόγηση δομείται στη βάση της συσχέτισης των ενδιαφερόντων, των κλίσεων, των προτιμήσεων και των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των

μαθητών με τους διδακτικούς στόχους. Έπειτα, τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από τις αναγνωριστικές αυτές αξιολογήσεις είναι αυτά που θα καθοδηγήσουν τον εκπαιδευτικό ως προς τη διαβάθμιση της ύλης και του ασκησιολογίου προς διδασκαλία. Μία πιθανή πρόταση θα ήταν λόγω χάρη τα επίπεδα ταξινόμησης της σκέψης κατά Bloom (όπως αναφ. στους Gregory & Charman, 2007). Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει τις καταλληλότερες στρατηγικές διδασκαλίας και, εν τέλει, θα προσαρμόσει, θα εμπλουτίσει ή θα τροποποιήσει τους αρχικούς μαθησιακούς στόχους του. Σε δεύτερο αλλά εξίσου σημαντικό επίπεδο βρίσκεται ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα αξιολογήσει τα αποτελέσματα, που θα συλλέξει. Για την ακρίβεια, σε αυτό το σημείο υπογραμμίζεται καθαρά η προσέγγιση των κριτηρίων με τα οποία αυτά θα αξιολογηθούν και, τελικά, θα οδηγήσουν ή όχι, στην επίτευξη του επιθυμητού διδακτικού και μαθησιακού αποτελέσματος. Τέλος, για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των συμπερασμάτων είναι πολύ σημαντικό να εντάσσεται στη διαδικασία διαφοροποίησης και ο αξιολογικός χαρακτήρας του αποτελέσματος (Dewhurst, 1996· Tomlinson, 2001· Παντελιάδου, 2013). Συμπερασματικά, στο στάδιο αυτό εμφανίστηκαν τρεις υποκατηγορίες αξιολογήσεων, η καθεμία με τη δική της χρησιμότητα και αξία που στην ουσία συμπεριλαμβάνονται στον όρο- μητέρα «αξιολόγηση».

4ο στάδιο: αναστοχασμός - αυτοαξιολόγηση

Η διαδικασία του αναστοχασμού επιτρέπει στον εκπαιδευτικό την ολόπλευρη επόπτευση των κινήσεων, που εφαρμόστηκαν καθώς και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν τόσο στον κάθε μαθητή αλλά και σε ολόκληρη την τάξη ως ενιαίο σύνολο. Επιπροσθέτως, ο αναστοχασμός προσφέρει θεαματική βοήθεια- υποστήριξη και στον ίδιο το μαθητή, καθώς μέσω της αυτοαξιολόγησής του γίνεται ο καλύτερος παρατηρητής και σύμβουλος της προόδου του (Heacox, 2009· Loizidou & Koutselini, 2007· Παντελιάδου, 2013). Η φάση του αναστοχασμού πέρα από τη μεγάλη ομοιότητά της με τον αναστοχασμό της έρευνας δράσης (Kemmis & McTaggart, 1988) παρουσιάζει και το ακόλουθο χαρακτηριστικό. Η διαφοροποίηση έχει ανάγκη τη διαδικασία του αναστοχασμού καθώς και το αντίστροφο, ως αλληλοσυχετιζόμενες καταστάσεις, έχοντας πρωτίστως ως κοινή αφετηρία την εξέταση των πεπραγμένων με στόχο τη βέλτιστη εκδοχή των προσπαθειών τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή.

2.1.3 Ανάλυση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε μακρο-επίπεδο – η κοινωνική διάσταση

Η προσέγγιση σε μακρο-επίπεδο έχει μεγαλύτερο πεδίο ανάλυσης, καθώς προσανατολίζεται σε ψυχολογικά και κοινωνικά φαινόμενα. Αναλυτικότερα, περιλαμβάνει τις ιδιαιτερότητες των πολιτισμικών χαρακτηριστικών, που διέπουν ευρύτερα κάθε κοινωνικό σύνολο, είτε αυτές μεταφράζονται ως κοινότητα, γεωγραφική περιοχή, γλώσσα, έθνος ή θρησκεία. Εν ολίγοις, στοιχειοθετεί όλους εκείνους τους παράγοντες, που ασκούν επιρροή και διαμορφωτική λειτουργία στις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται και κατ' επέκταση στην ποιότητα ζωής σε ένα σχολείο ή ένα κράτος (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011). Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες:

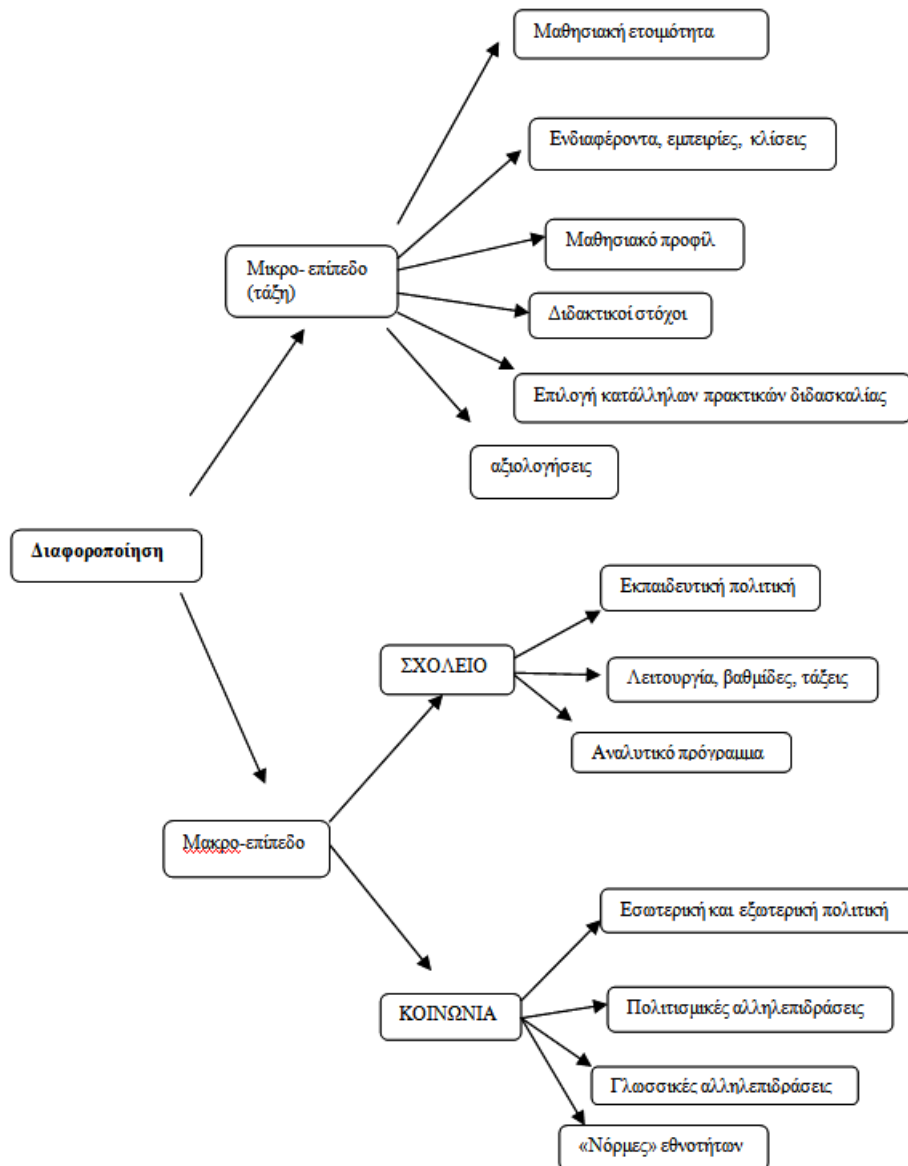
I. «Σχολείο- πολίτης του κόσμου»

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται όλα τα πολιτισμικά, πολιτικά, γλωσσικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά που συγκεντρώνονται σε ένα περιβάλλον. Η σχολική ζωή και κατ' επέκταση ο τρόπος διδασκαλίας δεν μπορούν να μείνουν ανεπηρέαστα από τα πολιτισμικά και κοινωνικά στοιχεία που διαμορφώνουν τη σχολική κουλτούρα (Αργυρόπουλος, 2013), αλλά και η αυξανόμενη αλλαγή της ομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού. Αιτίες για την παραπάνω εξέλιξη είναι η προώθηση και εφαρμογή σχολικής ένταξης τόσο αλλοδαπών μαθητών όσο και παιδιών με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Κάτι τέτοιο εγείρει έντονο προβληματισμό καθώς στην πρώτη περίπτωση οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μεταξύ των μαθητών δημιουργούν αντίθεση μεταξύ των προσδοκιών των γονέων τους, όπως επίσης και τις «νόρμες» των εθνοτήτων τους και της εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου, στο οποίο φοιτούν. Οι διαφορές ως προς τη γλώσσα, τα ήθη και έθιμα, τη θρησκεία, τα κίνητρα, τις συνήθειες, τις αξίες και τα ενδιαφέροντα είναι τόσο έντονες, που καθίσταται σχεδόν αδύνατη η υλοποίηση του αντίστοιχου Αναλυτικού Προγράμματος. Το ίδιο κλίμα επικρατεί και στο ζήτημα της συνεκπαίδευσης, στη δεύτερη περίπτωση, με επιπρόσθετη διαφορά την απαιτούμενη ανάγκη ειδικής τεχνογνωσίας για την υποστήριξη αυτών των παιδιών (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

II. «Σχολείο- δυναμικό κέντρο δραστηριοποίησης»

Στην κατηγορία αυτή βρίσκονται οι παράγοντες, που αφορούν το σχολείο ως θεσμό και τη σχολική κουλτούρα. Επόμενη παράμετρο αποτελεί ο τύπος του σχολείου, η διάκριση των εκπαιδευτικών βαθμίδων και τάξεων. Τρίτη παράμετρος είναι τα εφαρμοζόμενα Αναλυτικά Προγράμματα. Βασικό στοιχείο αυτής της κατηγορίας είναι η ανάδειξη του σχολείου σε ισχυρό δυναμικό κέντρο δραστηριοποίησης. Το σχολείο λογίζεται ως σημαντική δύναμη που ασκεί επιρροή στην εκπαιδευτική πολιτική (στοχοθεσίες, προτροπές, συμβουλές, απαγορεύσεις) που εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς (Αργυρόπουλος, 2013). Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα είχε αντίκρισμα μόνο εάν εξέφραζε την εκπαιδευτική πολιτική ολόκληρου του σχολείου, στο οποίο αυτή πραγματοποιείται (long-term whole-school strategy) (Stradling & Saunders, 1993). Αυτό συμβαίνει διότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι μόνο μια πρακτική διδασκαλίας που εφαρμόζεται αδόμητα και ανοργάνωτα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Αντίθετα προϋποθέτει συστηματική παρακολούθηση, συντονισμό ενεργειών και ορθή αξιολόγηση των ευρημάτων ούτως ώστε να δρομολογηθεί και η κατάλληλη παρέμβαση (Dewhurst, 1996). Ο Dewhurst, για παράδειγμα, αναφέρει την πρωτοβουλία κάποιων σχολείων να διαφοροποιήσουν το αναλυτικό τους πρόγραμμα σύμφωνα με τις ιδιαίτερες δυσκολίες που συναντούν κάποιοι μαθητές στα μαθηματικά, με τη δημιουργία επιπρόσθετων μαθημάτων φροντιστηριακού χαρακτήρα, τη διαμόρφωση ενδιάμεσων βαθμίδων δυσκολίας και την επιπρόσθετη απασχόληση εκπαιδευτικών (Αργυρόπουλος, 2013).

Η αυξανόμενη ετερογένεια είναι μια συνθήκη, η οποία, αν δεν συνυπολογιστεί στον τρόπο δόμησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, πιθανώς να λειτουργήσει ως ημιτελής και ασυντόνιστη εκπαιδευτική δραστηριοποίηση, με επακόλουθο πιθανές συγχύσεις και έλλειψη επίτευξης επαρκούς μάθησης από τους μαθητές. Συνεπώς, η υλοποίηση ενός διαφοροποιημένου Αναλυτικού Προγράμματος αποτελεί μια «κοινωνικο- πολιτισμική» κατασκευή (Terwel, 2005), που οφείλει να σεβαστεί τις πολιτισμικές και κοινωνικο-ηθικές καταστάσεις στις οποίες δημιουργείται. Άλλωστε, το δικαίωμα στη γνώση και την αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων και αναγκών του κάθε παιδιού είναι υπεράνω όλων.



Σχήμα 1. Ανάλυση των συνιστωσών του πλαισίου της διαφοροποίησης σε μικρο- και μακρο- επίπεδο (Παντελιάδου, 2013, σελ.:30)

2.2 Παράμετροι αναγκαιότητας για την ύπαρξη Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Στην επιμέρους ανάλυση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, η επικέντρωση αφορά στο γενικότερο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας, που ανάδυσσε την ανάγκη ύπαρξης και χρησιμοποίησής της. Η ανάγκη αυτή προσανατολίζεται τόσο στην ομάδα των μαθητών όσο και στην ομάδα των εκπαιδευτικών.

Οι ανάγκες των μαθητών αντανακλούν μια σημαντική διεύρυνση της διαφορετικότητας της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού, εξαιτίας ποικίλων παραγόντων, με κυρίαρχα στοιχεία: i) ο κάθε μαθητής είναι μοναδική και ξεχωριστή οντότητα, με τις δικές του ιδιαιτερότητες, ικανότητες, δεξιότητες και ανάγκες· ii) την ύπαρξη μαθητών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες, που δικαιούνται την παραμονή τους και τη διδασκαλία μέσα στην τυπική τάξη, στο πλαίσιο υλοποίησης της συνεκπαίδευσης· iii) τη διαφορετικότητα ως προς την επίτευξη μάθησης (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013), iv) την ύπαρξη μαθητών με προέλευση από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς αλλά και με διαφορετικό γνωστικό και γλωσσικό υπόβαθρο.

Αντιστοίχως, ευρύτερα αναγνωρίζεται ότι, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσπαθούν, ώστε να κινητοποιούν τους μαθητές, να ενισχύουν τις στρατηγικές μάθησης, να διευρύνουν τα μέσα μάθησης, να αντιμετωπίζουν έναν ιδιαίτερα ετερογενή μαθητικό πληθυσμό, ο οποίος δεν μπορεί να διδαχθεί με τους παραδοσιακούς, δασκαλοκεντρικούς τρόπους της μετωπικής διδασκαλίας, που συνήθως απευθύνεται στον μέσο μαθητή. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει επιβάρυνση στον εκπαιδευτικό που ενδέχεται να τον οδηγήσει ακόμη και σε επαγγελματική εξουθένωση (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013 · Hastings & Brown, 2002).

Τα ανωτέρω συνδυάζονται με την παραδοχή του γεγονότος ότι, κάθε μαθητής έχει τις δικές του προσλαμβάνουσες, οι οποίες κατά βάση δεν βρίσκονται σε απόλυτη ταύτιση με των υπόλοιπων συμμαθητών του, με αποτέλεσμα να εμφανίζεται από το πρώτο μόλις λεπτό της εκάστοτε διδασκαλίας «ανομοιομορφία» ως προς το επίπεδο καθολικής προσβασιμότητας στη γνώση. Ως εκ τούτου, μια «ομοιόμορφη» παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό δε θα είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Συνεπώς, η εκπαιδευτική- διδακτική πράξη είναι σημαντικό να διαμορφώνεται και να αναδιαμορφώνεται συνεχώς με γνώμονα τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Ειδικότερα, η έννοια του «λάθους» προσδιορίζεται ως ένα έναυσμα για περαιτέρω ερεθίσματα και πνευματικές διεργασίες παρά ως στιγματισμός μέσα στο πλαίσιο μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συνεπώς, η παραχθείσα γνώση αποκτά μια πολυεπίπεδη και ευρύτερη διάσταση που μόνο θετικά αποτελέσματα έχει να προσφέρει τόσο στον μαθητή όσο και στον εκπαιδευτικό (Φύκαρης, 2013· Ψύλλος, Κουμαράς, & Καριώτογλου, 1993).

Συνοψίζοντας, επισημαίνεται ότι, τα οφέλη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ουσιαστικής σημασίας για την πνευματική, ηθική, συναισθηματική, κοινωνική και ψυχοσωματική εξέλιξη και αυτονομία του εκπαιδευτικού αυτού δίδυμου (μαθητής- εκπαιδευτικός). Κι αυτό επιβεβαιώνεται μέσα από μια σύντομη αναφορά στο πλαίσιο κριτηρίων στοχαστικο-κριτικής αξιολόγησης των εναλλακτικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2008, σελ. 78), όπου η διαφοροποιημένη διδασκαλία πληροί τα εξής: α) τον εκδημοκρατισμό, β) την ισότητα στις ευκαιρίες μάθησης και κοινωνικής προόδου, γ) την ανάπτυξη νοητικής, κοινωνικής και ηθικής αυτονομίας, δ) την παιδο-κεντρική θεώρηση μάθησης και σχολικής ζωής, ε) την ανταπόκριση του σχολείου στα δεδομένα και στις ανάγκες της κοινωνίας και στ) την προώθηση της παιδείας.

2.3 Θεωρίες μάθησης και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Ευρύτερα γίνεται αποδεκτό και βιβλιογραφικά τεκμηριώνεται ότι, υπάρχει μεγάλη ποικιλία τρόπων σκέψης (thinking styles) καθώς και τρόπων μάθησης (learning styles) των μαθητών. Υπάρχουν, για παράδειγμα, οι τρόποι αντίληψης και σκέψης που έχουν ως γραμμή πλεύσης τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος ερμηνεύει και ταξινομεί τον κόσμο γύρω του. Αυτοί οι τρόποι σκέψης αντιλαμβάνονται τον κόσμο είτε ως ένα συνεχές-συγκεκριμένο φάσμα καταστάσεων και γεγονότων, είτε ως ένα ασυνεχές-αφηρημένο αντιστοίχως (Αργυρόπουλος, 2013). Ακριβώς αυτή είναι και η βάση πάνω στην οποία πολλές απόψεις και θεωρίες κάνουν την εμφάνισή τους. Εξ αυτών υπάρχουν εκείνες που συμπλέουν σε κάποια δομικά τους χαρακτηριστικά, ενώ υπάρχουν και άλλες που είναι εκ διαμέτρου αντίθετες.

Στη σύγχρονη σχετική βιβλιογραφία η «διαφοροποίηση» της διδασκαλίας προσεγγίζεται ως μια κατάσταση διάδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Τόσο ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στη μοναδικότητα των αναγκών του μαθητή, όσο και ο μαθητής, χάρη στην παρέμβαση του εκπαιδευτικού, συμμετέχει ενεργά και εξελίσσεται μαθησιακά.

Συνεπώς, αξίζει να γίνει σχετική αναφορά σε εκείνες τις θεωρίες μάθησης, οι οποίες προάγουν μέσω βασικών θεμελιώσεων τους τη διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας.

2.3.1 Συμπεριφορισμός- συνειρμικές θεωρίες

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συμπεριφορικών θεωριών, η μάθηση ερμηνεύεται ως παραγόμενο αποτέλεσμα των εξωτερικών (περιβαλλοντικών) συνδέσεων μεταξύ ερεθισμάτων και αντιδράσεων. Ειδικότερα, γίνεται λόγος για το σχήμα «ερέθισμα (stimuli “S”) – αντίδραση (response “R”): (E→ A) ή (S→R)» το οποίο καθιστά τη συμπεριφορά και κατ’ επέκταση την «μάθηση» μια αυστηρώς εξαρτώμενη από περιβαλλοντικούς παράγοντες συνθήκη. Έτσι, περιβαλλοντικές επιδράσεις ασκούν επιρροή, διαμορφώνουν και ελέγχουν τη συμπεριφορά (Κολιάδης, 2005 σ. 42).

Η θέση αυτή οδήγησε στη δημιουργία του «Γνωστικού Συμπεριφορισμού», όπου η αξιοποίηση συνειρμικών δεσμών και νοητικών διαδικασιών μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης κρίνεται απαραίτητη και εξαιρετικά χρήσιμη- εν αντιθέσει με την επιστήμη της Ψυχολογίας, η οποία προσπάθησε να απεμπλακεί από το ασαφές και μη μετρήσιμο του ασυνείδητου. Κύρια θέση του Γνωστικού Συμπεριφορισμού είναι ότι, ο άνθρωπος είναι πιθανό να αλλάξει και να τροποποιήσει την εξωτερική εκδήλωση της συμπεριφοράς του μέσω της γνωστικής αναδόμησης (Φύκαρης, 2016).

Στην ανωτέρω βάση η διαφοροποιημένη διδασκαλία, στο πλαίσιο της συμπεριφοριστικής προσέγγισης, εστιάζει στο να αναμεταδώσει την πληροφορία και να τροποποιήσει τη συμπεριφορά με άξονα την αποτελεσματικότερη και καταλληλότερη προς τον μαθητή εφαρμογή/ πρακτική, με σκοπό τη μεταβίβαση της γνώσης. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση η έμφαση δίνεται περισσότερο στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού και τη λειτουργικότητα της διδασκαλίας, που αυτός πραγματοποιεί ως προς την μεταβίβαση της γνώσης και σε δεύτερο επίπεδο στον μαθητή (Φύκαρης, 2016 · Κόμης, 2004, 2004α: 84-96). Ειδικότερα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα εξής: α) στην προσεκτική ανάλυση της μαθησιακής εξέλιξης, β) την συναισθηματική ενίσχυση του μαθητή (μέσω επιβραβεύσεων και ενθάρρυνσης) και γ) την παροχή ευκαιριών στους μαθητές για αίσθηση της επιτυχίας (Ράπτης & Ράπτη, 1999: 69). Όλα τα παραπάνω αποδεικνύουν την άμεση συνάρτηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας με τον Συμπεριφορισμό ως προς τις αρχές που διέπουν τον τρόπο δόμησης των στόχων, των επιδιώξεων και των μέσων για την επίτευξη αυτών.

Στο σημείο αυτό τονίζεται η σημασία των θεωριών ενίσχυσης, οι οποίες εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο του Γνωστικού Συμπεριφορισμού, με ιδιαίτερη έμφαση στη θεωρία της συντελεστικής εξαρτημένης μάθησης ή λειτουργικής εξάρτησης (operative conditioning theory), με βασικό της εκπρόσωπο τον Skinner από τη θεωρία του οποίου εξάγεται ότι, ο οργανισμός μαθαίνει να συνδέει συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς, με συγκεκριμένες συνέπειες, μέσω της συντελεστικής μάθησης, η οποία όμως δεν αποδίδεται απλά σε ειδικούς περιβαλλοντικούς μηχανισμούς. Τουναντίον, αποτελεί προϊόν μιας σειράς αλυσιδωτών συνθηκών («αρχή λειτουργικών εξαρτήσεων»): εμφάνιση μορφής συμπεριφοράς → επιρροή αυτής στο περιβάλλον → παρουσίαση ενός ενισχυτή-ερέθισμα → αύξηση ισχύος της συμπεριφοράς αυτής. Από την προαναφερθείσα σχέση ορίζεται η συχνότητα και η ταχύτητα με την οποία θα εκτελεστεί μελλοντικά η δυναμική της ενέργειας που μόλις συντελέστηκε (Φύκαρης, 2016· Καψάλης, 2007).

2.3.2 Κονστρουκτιβισμός και Μετασχηματιστική θεωρία

Έπειτα από τις συμπεριφοριστικές θεωρίες, οι οποίες ερμηνεύουν τη μάθηση ως προϊόν αντίδρασης του ανθρώπου με περιβαλλοντικά ερεθίσματα η παρούσα εργασία προσεγγίζει τη θεωρία του Κονστρουκτιβισμού και της Μετασχηματιστικής θεωρίας. Επίκεντρο των θεωριών αυτών αποτελεί η παραδοχή ότι, ο άνθρωπος κατέχει εν τη γενέσει του εσωτερικές γνωστικές δομές, οι οποίες αναπτύσσονται μέσω της μάθησης αλλά και της πρόσκτησης, οργάνωσης, επεξεργασίας και κωδικοποίησης των δοθέντων πληροφοριών. Στις θεωρίες αυτές αξιοποιείται διδακτικά η επικοινωνία, οι επεξηγήσεις, οι αντιθέσεις και η επίλυση προβλημάτων ως προς την διεργασία και την μετάδοση πληροφοριών και όλα αυτά με τη σύμβαση ότι, ο μαθητής συμμετέχει ενεργά και ενσυνείδητα στη διαδικασία της μάθησης (Ντολιοπούλου, 1999· Φύκαρης, 2016).

Ειδικότερα, στο πλαίσιο του Κονστρουκτιβισμού ή εποικοδομισμού (constructivism), όπως συγκροτήθηκε κυρίως από τον Jean Piaget και τον Lev Vygotsky, επικεντρώνεται στη λογική ότι, η γνώση δεν είναι δεδομένη και ενέχει έναν υποκειμενικό παράγοντα, εξαιτίας του ότι είναι ανθρώπινο δημιούργημα και ως τέτοιο μπορεί να αμφισβητείται και εξελικτικά ακόμη και να απορρίπτεται (Κουτσουβάνου, 2000). Χαρακτηριστικά επί τούτου ο Karl Popper (Corvi, R. 2007), ο θεμελιωτής του Κριτικού Ορθολογισμού, θα κάνει λόγο για την «αρχή της διαψευσιμότητας», σύμφωνα με την οποία κάθε γνώση, που έχει παραχθεί, τίθεται σε

διαδικασία συνεχούς διάψευσης έως ότου απορριφθεί. Βέβαια, μέχρι την απόρριψή της ισχύει. Συνεπώς, κάτι που υπήρχε μέχρι πρότινος σήμερα μπορεί να μην υφίσταται ή να είναι τροποποιημένο, ως αποτέλεσμα του διαφοροποιημένου τρόπου αντίληψης της προϋπάρχουσας γνώσης ή ακόμη και ανακατασκευή της γνώσης αυτής από νέα δεδομένα της επιστήμης ή του διαφορετικού τρόπου προσέγγισης από τον κάθε άνθρωπο.

Γενικότερα, η θεωρία του Κονστρουκτιβισμού συνέβαλε σημαντικά στη διαμόρφωση της αντίληψης ότι, η γνώση δεν είναι αντικειμενική, αμφισβητώντας έτσι μια διαχρονικά παραδομένη άποψη ότι, η επιστήμη παράγει αντικειμενική γνώση, αποκαλύπτοντας, κατ' επέκταση και μια αντικειμενική πραγματικότητα. Η άποψη αυτή είναι απόρροια της μετανεωτερικής θεώρησης της γνώσης και της επιστήμης, η οποία όμως δεν απορρίπτει συλλήβδην την επιστήμη, ως πλαίσιο μελέτης και διερεύνησης του επιστητού. Στη μετανεωτερική εποχή η επιστήμη λογίζεται ως μια δύναμη που κατασκευάζει και παράγει γνώση, επισημαίνοντας, ωστόσο, ότι αυτή δεν είναι ανεξάρτητη από τη δραστηριότητα του ερευνητή-επιστήμονα, ο οποίος φέρει και την ευθύνη ενημέρωσης των συνεπειών των επιστημονικών του ευρημάτων (Matthews, 1997, 6: 5-14).

Στη βάση αυτή, μέσω του Κονστρουκτιβισμού, επισημαίνεται ότι η γνώση και η αντίληψη της πραγματικότητας δεν είναι απεικόνιση της ίδιας της πραγματικότητας, που το άτομο θεωρεί ότι υπάρχει, αλλά δημιουργία και κατασκευή του ίδιου του ατόμου. Στο πνεύμα αυτό ο ερευνητής, προκειμένου να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται η πραγματικότητα, πρέπει να θέσει τον εαυτό του υπό παρατήρηση και να προσπαθήσει να τον περιγράψει (Matthews, 1997, 6: 5-14).

Κατόπιν όσων προαναφέρθηκαν επισημαίνεται ότι ο Κονστρουκτιβισμός ενέχει μια ισχυρή δυναμική στον χώρο της Παιδαγωγικής επιστήμης και της Διδακτικής, δίνοντας την ευκαιρία επαναπροσδιορισμού αυτού που θεωρείται ως δεδομένη γνώση, που αποτελεί ανθρώπινο δημιούργημα ή ανθρώπινη κατασκευή και, ταυτόχρονα, βοηθώντας τον άνθρωπο και, ειδικότερα, τον μαθητή να αντιληφθεί ή και να δημιουργήσει τη δική του αντίληψη της γνώσης του κόσμου, της επιστήμης, της κοινωνίας, της επίλυσης ζητημάτων ή συγκρούσεων. Η δημιουργία, όμως, προσωπικής αντίληψης της γνώσης δεν είναι ούτε μια αυθαίρετη πράξη, ούτε μια υποκειμενική υπόθεση. Αντίθετα, στηρίζεται και προϋποθέτει προϋπάρχουσα γνώση

ή προϋπάρχουσα εμπειρία ή προϋπάρχον βίωμα, μια προϋπάρχουσα δυναμική γνώσης, προκειμένου να αποτελέσει τη βάση, το στήριγμα, τη δομή, όπου θα οικοδομηθεί η νέα γνώση. Απαιτείται, επομένως, ένα είδος αρχικής, βασικής γνώσης (Geelan, 1997, 6:15–28).

Γενικά, στον κονστρουκτιβισμό η προσοχή στρέφεται στον μαθητή και το ήδη αποκτηθέν γνωστικό αντικείμενο, το οποίο καθώς αλληλεπιδρά με τον περιβάλλοντα κόσμο παρουσιάζει εξέλιξη, διαφοροποίηση και τροποποίηση μέχρις ότου να επιτευχθεί το ζητούμενο (Petrie, 1999). Άρα, η προϋπάρχουσα γνώση του μαθητή κατέχει σημαντική θέση στην προσέγγιση της δόμησης μιας διδακτικής πράξης, μέσω του κονστρουκτιβιστικού μοντέλου και αποτελεί σκαλοπάτι για την ενίσχυση του βοηθητικού μόνο ρόλου του εκπαιδευτικού. Στη βάση αυτή η θεώρηση του εποικοδομισμού εστιάζει στην ενίσχυση του μαθητή, ώστε να επιτύχει αυτόνομα την οικοδόμηση νέων γνώσεων, μέσω της ενεργητικής του συμμετοχής στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία (Κόμης, 2004α: 84-96).

Μια εξίσου σημαντική, κοινωνικής φύσεως διάσταση, που δίνεται στη συγκεκριμένη θεωρία είναι κατά τον Piaget (1964) η υποχώρηση της υποκειμενικότητας στην αντίληψη της πραγματικότητας. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της αναγκαστικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που υφίσταται το γνωστικό αντικείμενο κατά τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης. Δηλαδή, στο σχολικό περιβάλλον για παράδειγμα, η ενεργός συμμετοχή του μαθητή, ο οποίος βρίσκεται εκτεθειμένος σε ένα σύνολο διαφορετικών απόψεων είναι το στοιχείο που επιφέρει τη συνειδητοποίηση ότι, υπάρχει πληθώρα σκέψεων και τρόπων λύσης του ίδιου προβλήματος. Εξαιτίας αυτής της συνειδητοποίησης ο μαθητής κατακτά μια πιο ευέλικτη οικοδόμηση, άρα και αντικειμενικότερη θέαση της γνώσης, όπως επίσης και μια πιο ενισχυμένη κοινωνικότητα, που παρόλα αυτά δεν στερείται αυτό-οργάνωσης και αυτορρύθμισης.

Σε ενίσχυση των προαναφερθέντων έρχονται να προστεθούν τρεις αρχές, οι οποίες δίνουν από το πρίσμα του εποικοδομητισμού τους δικούς τους ορισμούς περί το τι είναι μάθηση. Ειδικότερα:

1η αρχή: Δεν υπάρχει μια και μοναδική σωστή αναπαράσταση της γνώσης. Αυτό συμβαίνει, γιατί κάθε άτομο δημιουργεί τις δικές του αναπαραστάσεις, οικοδομώντας τις δικές του εμπειρίες (Lebow, 1993: 4-12· Ράπτη & Ράπτη, 1999: 75).

2η αρχή: Κάθε άνθρωπος μαθαίνει με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο μέσω της ενεργούς εξερεύνησης. Ο μαθητής εξερευνώντας αποκαλύπτει ανακολουθίες μεταξύ της υπάρχουσας αναπαράστασης της γνώσης και της εμπειρίας του με αποτέλεσμα να συντελείται η μάθηση (Lebow, 1993: 4-12· Ράπτη & Ράπτη, 1999: 75).

3η αρχή: Η αλληλεπίδραση είναι αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, η μάθηση συντελείται εντός ενός κοινωνικού πλαισίου, το οποίο παρέχει τα εργαλεία μιας κοινωνικά και προσωπικά καθορισμένης γνώσης. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα καθώς και η λειτουργικότητα αυτού του πλαισίου πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο οικεία στη φυσική και κοινωνική πραγματικότητα του μαθητή, ώστε να συντελεστεί η μάθηση (Lebow, 1993: 4-12· Ράπτη & Ράπτη, 1999: 75).

Έπειτα από την περιληπτική απόδοση των τριών αυτών αρχών κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στη συμβατότητα του Κονστρουκτιβισμού με τη Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τα κοινά δυναμικά τους στοιχεία είναι η ενίσχυση της συνεργατικότητας, της παραγωγικότητας, του στοχασμού, της ελεύθερης έκφρασης, της ενεργούς συμμετοχής και της συνάφειας (Lebow, 1993: 12-14· Φύκαρης, 2016).

Ακολουθώς παρουσιάζονται τα βασικά δομικά στοιχεία της μετασχηματιστικής θεωρίας συγκριτικά με την αξιοποίησή της στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ειδικότερα, στη μετασχηματιστική θεωρία κυριαρχεί η θέση ότι, ο άνθρωπος εισέρχεται στη μαθησιακή διαδικασία με προϋπάρχουσα γνώση (a priori) ή ό,τι σχετίζεται έντονα με την αναπαράσταση του κόσμου, έξωθεν του υποκειμένου. Αυτή η παραδοχή βέβαια δεν σημαίνει απαραίτητα πως αυτές οι ήδη σχηματισμένες παραστάσεις κινούνται προς την αλήθεια ή το σφάλμα. Συνεπώς, χρήζουν διόρθωσης, την λεγόμενη «εννοιολογική αλλαγή», η οποία προσδιορίζεται προς δύο κατευθύνσεις. Είτε την ολοκληρωτική αναδιοργάνωση των εννοιολογικών δομών του υποκειμένου, όπως υποστηρίχθηκε από τον Piaget και τον Vygotsky, είτε την αναπροσαρμογή του πλαισίου αναφοράς μέσα στο οποίο αυτές οι εννοιολογικές δομές βρίσκονται, όπως υποστηρίχθηκε από τους Smith, Carey & Wiser (1995: 177-237).

Η παραπάνω τοποθέτηση καθιστά σαφή την ανάγκη συνυπολογισμού και αξιοποίησης των πρωτόλειων σκέψεων και παραστάσεων του μαθητή στην διαδικασία δόμησης μιας διδακτικής πράξης. Χάρη σε αυτές- τις πρώτες ιδέες- ο

εκπαιδευτικός φέρνει σε επαφή τον μαθητή με το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο, με ενεργητικό τρόπο και εσωτερική εμπλοκή, καθιστώντας αυτόματα τη διδασκαλία σε έναν κοινό και οικείο τόπο, ως προς τις παραστάσεις του μαθητή, στοχεύοντας στα καλύτερα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι γνωστικές και λογικές λειτουργίες του ανθρώπου είναι αυτές που βοηθούν στην πραγμάτωση του μετασχηματισμού της γνώσης (Fykaris & Mitsi, 2013).

Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής διαδικασίας δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εμπλακούν σε διδακτικές καταστάσεις αυτενέργειας και αυτορρύθμισης, προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν καταστάσεις, στις οποίες πρέπει να αναζητήσουν αυτόνομα τις σχετικές πληροφορίες και να επεξεργαστούν στρατηγικές για την αντιμετώπισή τους. Αυτό σημαίνει ότι, η έμφαση στη διδακτική διαδικασία δίνεται περισσότερο στην εξασφάλιση διδακτικών καταστάσεων, στις οποίες οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να συσχετίσουν τα νέα φαινόμενα με τη γνώση, που ήδη κατέχουν, καθώς και τα κίνητρα να αναζητήσουν νέες πλευρές και συσχετίσεις (Mezirow, 1997, 74: 5-12 · Mezirow, J. (2009: 132-151).

Με την έννοια αυτή μεγαλύτερη σημασία, από τη διδακτική μέθοδο, λαμβάνει η διδακτική διαδικασία, που είναι σαφώς κάτι περισσότερο από τη μέθοδο, καθώς επίσης και η πολύπλευρη διερεύνηση του ζητούμενου. Βέβαια, λίγοι μαθητές θα «ανακαλύψουν» κάτι αν αφεθούν μόνο στην αξιοποίηση των δικών τους δυνατοτήτων. Γι' αυτό είναι έργο του εκπαιδευτικού να τους υποδείξει πώς θα χρησιμοποιήσουν τις συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητές τους σε ποια δεδομένη περίπτωση αλλά και με ποιον τρόπο (Ματσαγγούρας, 2005, σελ. 267-272).

Αυτό συμβαίνει, διότι η δυναμική ενότητα και σύνθεση εκπαιδευτικού-μαθητή αποτελεί εκπαιδευτική ολότητα, που λειτουργεί με βάση εσωτερικούς κανόνες αυτορρύθμισής της στους προσδιοριζόμενους από την κοινωνική πραγματικότητα μετασχηματισμούς. Το «κυτταρικό», δηλαδή, σύστημα εκπαιδευτικού-μαθητή πρέπει να αποτελεί αυτόνομη δομή, αυτορρυθμιζόμενη μέσα στο χώρο των κοινωνικών μετασχηματισμών, όπου κινείται και λαμβάνει την τελική διαμόρφωσή της.

Ως εκ τούτου, ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να παρατηρεί, να αντιλαμβάνεται σχέσεις, να ελέγχει τα σχήματα που του επιβάλλονται, να επιλέγει ότι του είναι πραγματικά αναγκαία για την αντίστοιχη κατάσταση μάθησης, τα οποία τα

μετασχηματοποιεί και τα διαμορφώνει ανάλογα με τη μαθησιακή κατάσταση, τους τιθέμενους διδακτικούς στόχους, αλλά και τις δικές του μαθησιακές απαιτήσεις. Προκειμένου αυτά να καταστούν εφικτά τόσο στην οργάνωση όσο και στην υλοποίηση της διδασκαλίας απαιτείται (Φύκαρης, 2014, σελ. 121-125): α) να ληφθούν πολύ σοβαρά υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών, β) να παρέχονται ερωτήματα προβληματισμού, τα οποία οδηγούν τους μαθητές σε καταστάσεις αναζήτησης, κάτι που ωθεί τους μαθητές στη δραστηριοποίηση για την επίλυση του προβλήματος, γ) κάθε διδακτική δραστηριότητα να προσαρμόζεται στις γνωστικές δυνατότητες και στο γενικότερο εμπειρικό δυναμικό των μαθητών, δ) να δίνεται έμφαση στον πειραματισμό και στην ανακάλυψη, ώστε η απόκτηση της γνώσης να γίνεται συνειδητά και με τη συνεχή δραστηριοποίηση του μαθητή. Αυτού του χαρακτήρα η διδασκαλία τοποθετεί τον μαθητή απέναντι στο πρόβλημα, αναμένει από αυτόν να επισημάνει τα δομικά στοιχεία, που συναποτελούν το πρόβλημα και τις σχέσεις, που τα συνδέουν μεταξύ τους, ώστε, τελικά, να προβεί στη δική του λύση για το προς διαπραγμάτευση πρόβλημα. Στη σχηματοποίηση αυτή η μάθηση δεν βασίζεται στη δημιουργία δεσμών μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης, αλλά σε λειτουργίες της ανθρώπινης νόησης. Ως εκ τούτου, η επίλυση του προβλήματος δεν έρχεται βαθμιαία και αθροιστικά, μέσω διαδικασιών συνεχούς ανατροφοδότησης, όπως υποστηρίζει ο συμπεριφορισμός, αλλά απότομα ως δημιουργική έμπνευση. Κατά τη λύση του προβλήματος είναι δυνατόν να προηγηθούν ανεπιτυχείς προσπάθειες, οι οποίες ωστόσο είναι χρήσιμες για να οδηγήσουν στην ξαφνική ανάδυση της λύσης του προς μελέτη προβλήματος (Mezirow, 2009, Pp. 132-151).

Εν ολίγοις, οι θεμελιώδεις αρχές που διέπουν τη μετασχηματιστική θεωρία έρχονται σε ταύτιση με εκείνες της διαφοροποίησης καθώς τόσο στη μια όσο και στην άλλη προσέγγιση η προσοχή στρέφεται στον μαθητευόμενο και τις προσωπικές-εσωτερικές παραστάσεις και δυνατότητες που αυτός κατέχει.

2.4. Θεωρητικό υπόβαθρο και άξονες της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας με βάση την αξιοποίηση του μοντέλου της Ανταπόκρισης της Διδακτικής Παρέμβασης/ Καθοδήγησης (R.T.I)

2.4.1 Θεωρητικό πλαίσιο του μοντέλου R.T.I

Το πλαίσιο ενός ομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού ολοένα και απομακρύνεται από τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα και η διαφορετικότητα αποτελεί αναγκαιότητα

της σύγχρονης εκπαιδευτική δραστηριοποίησης. Γενικότερα, η διαφορετικότητα αποτελεί τον λόγο της συνεχούς προσπάθειας των εκπαιδευτικών να προσφέρουν ανάλογες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Αυτή είναι και η βάση ενός νέου ενοποιημένου μοντέλου διδασκαλίας, που ονομάζεται «Ανταπόκριση στη διδακτική παρέμβαση».

Η πρωτοβουλία της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης θέτει ως βάση της την ανίχνευση των δυσκολιών μάθησης του μαθητικού πληθυσμού με αξιολογήσεις και άμεσες παρεμβάσεις, τόσο στη μαθησιακή όσο και στην κοινωνική τους ένταξη (IDEA, 2004). Για την ακριβέστερη κατανόησή της θα ήταν ωφέλιμο να αναλυθεί η ονομασία της, καθώς η συντομογραφία της (R.T.I) από μόνη της εγείρει ερωτηματικά. Πολλοί είναι αυτοί που ορίζουν ως «I» τον όρο instruction, δηλαδή καθοδήγηση ενώ κάποιοι άλλοι ως intervention, δηλαδή παρέμβαση. Για την ακρίβεια, και οι δύο πλευρές έχουν δίκιο δεδομένου ότι η έμφαση δίδεται τόσο στην ανταπόκριση των μαθητών στην καθοδήγηση που αυτοί δέχθηκαν, όσο και στην ανταπόκριση αυτών στην παρέμβαση με την οποία πραγματοποιήθηκε η καθοδήγηση. Και ο όρος ανταπόκριση, βέβαια, δεν αποδίδεται μονάχα στους μαθητές αλλά ταυτοχρόνως και στην ικανότητα προσαρμοστικότητας και ανασχεδιασμού διδασκαλίας του εκπαιδευτικού βάσει της επίδοσης και των χαρακτηριστικών του μαθητή. Άλλοι πάλι της αποδίδουν την ονομασία «σύστημα υποστήριξης πολλαπλών επιπέδων» (Multi-Tiered Support System) μιας και έχει δημιουργηθεί για να παρεμβαίνει αποτελεσματικά στα διάφορα επίπεδα ταξινόμησης (βλ. παρακάτω) του μαθητικού πληθυσμού (O' Meara, 2011, σελ.6).

Ο λόγος για τον οποίο η Ανταπόκριση στη Παρέμβαση- Καθοδήγηση παρουσιάζει τόσο διαφορετικές τοποθετήσεις βρίσκεται στην πολυσυνθετότητα του χαρακτήρα της αφού θίγει πολλές πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος. Ήδη από τη δεκαετία του 1990, οι βασικού/παραδοσιακού προσανατολισμού προσπάθειες μεταρρύθμισης καθώς και οι προσπάθειες υπεύθυνης στάσης από την πλευρά των μαθητών είχαν φωτιστεί και ασκούσαν έντονη επιρροή στην εκπαιδευτική αλλαγή που ήδη συζητούνταν. Δεν υπήρχε καλύτερη χρονική στιγμή για αυτό τη δράση από το 2001. Ήταν η χρονιά που κατοχυρώθηκε νομοθετικά η πρόταση «Κανένα Παιδί να μην υστερήσει» (No Child Left Behind - NCLB) όπου ουσιαστικά το βάρος μετατοπίστηκε από τη δεδομένη παροχή υπηρεσιών στην αξιολόγηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας αυτών των υπηρεσιών (O' Meara, 2011, σελ.7).

Η «Ανταπόκριση» στη διαφοροποιημένη διδακτική παρέμβαση είναι μια αλλαγή του τρόπου σκέψης και δράσης σχετικά με το πως το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί για να συμβαδίσει με τις ανάγκες των μαθητών. Πρόκειται για μια διαδικασία με συνεχή λειτουργία όλες τις μέρες, κάθε μέρα και για όλους τους μαθητές και όχι μόνο για συγκεκριμένες χρονικές περιόδους ή συγκεκριμένες ομάδες μαθητών (Howard, 2009· O' Meara, 2011, σελ. 7). Είναι, αυτό που πολλοί ερευνητές θα χαρακτήριζαν, η πρόληψη και όχι η θεραπεία. Στηρίζει την ύπαρξή της στην ερώτηση «Τι μπορεί να γίνει ώστε να βοηθήσουμε εδώ;» παρά στο «Πώς κατονομάζω το συγκεκριμένο πρόβλημα;» (NASDSE, 2006). Είναι πολύ σημαντικό, επίσης, να αναφέρουμε ότι η Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση απευθύνεται προς όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των προικισμένων. Είναι με λίγα λόγια ένα εκπαιδευτικό δημιούργημα βασισμένο στην καθοδήγηση και τη μαθησιακή αποδοτικότητα που ξεκινά μέσα από την αίθουσα διδασκαλίας και ολοκληρώνεται στη ψυχοσύνθεση κάθε παιδιού. Είναι για κάθε μαθητή που πιθανώς λέει «Δεν το καταλαβαίνω!», «Δεν το πρόλαβα!» ή «Είναι πολύ εύκολο για μένα!» (O' Meara, 2011, σελ. 8).

Η Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση μετατοπίζει το επίκεντρο των εκπαιδευτικών μοντέλων, από τις μετρήσεις των δεικτών νοημοσύνης και τις επιδόσεις μέσα στην τάξη (ανακεφαλαιωτικές αξιολογήσεις), στην εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη χρήση ερευνητικά τεκμηριωμένων εκπαιδευτικών εφαρμογών για διάφορα επίπεδα δυσκολίας και με γνώμονα τις συνεχείς αξιολογήσεις με την ενεργό συμμετοχή του ίδιου του μαθητή (Artiles & Kozleski, 2010· Fuchs, Fuchs & Compton, 2012· Heacox, 2009· Αργυρόπουλος, 2013, σελ.47).

2.4.2. Αρχές της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση

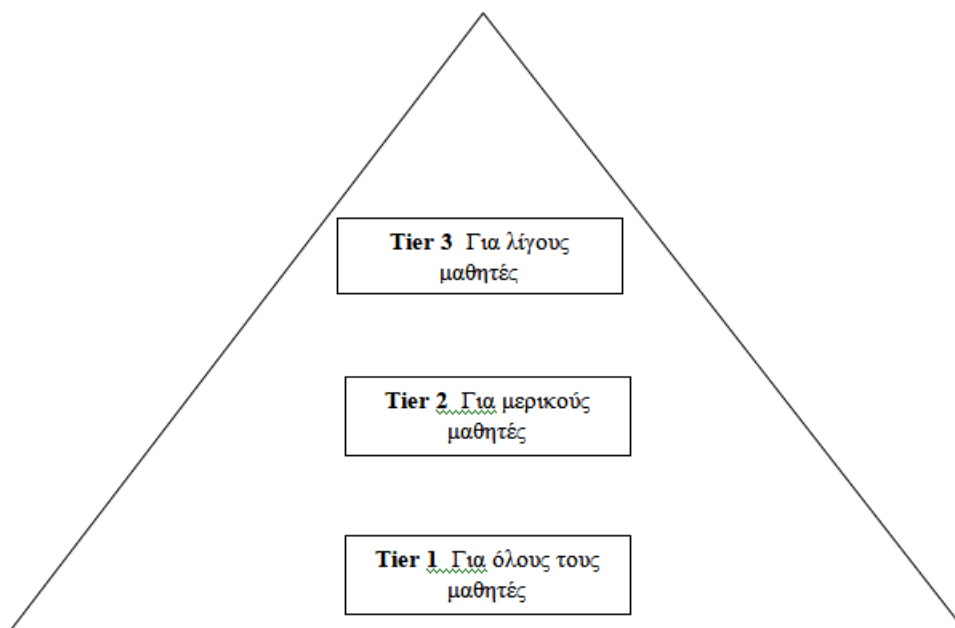
Οι βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με αυτές της Ανταπόκρισης στη Διδακτική παρέμβαση (Heacox, 2009) και αποτελούν από κοινού μια σοβαρή πρόταση διδασκαλίας που απομακρύνει τη μαθησιακή πραγματικότητα από διάφορες μέχρι τώρα παραδοσιακές αναποτελεσματικές πρακτικές. Τα ακόλουθα χαρακτηριστικά σκιαγραφούν τις βασικές αρχές γύρω από τις οποίες έχει συσταθεί η Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση:

1. Εντοπίζει όλους τους μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες στη μάθηση, έχουν πολύ χαμηλές σχολικές επιδόσεις ή πληρούν τα χαρακτηριστικά ενός υψηλών ικανοτήτων μάθησης (ΥΨΙΜ) μαθητή (universal screening). Η διαδικασία αυτή υλοποιείται συνήθως τρεις φορές το χρόνο (αρχή, μέση και τέλος της ακαδημαϊκής χρονιάς) και εκτελείται με τη χρήση σύντομων, σταθμισμένων (ή μη) και αξιόπιστων εργαλείων για την πρόβλεψη των δυσκολιών στη μάθηση και στη συμπεριφορά (Deno et al., 2009· Fuchs & Fuchs, 2006· Αργυρόπουλος, 2013,σελ.48)
2. Απευθύνεται τόσο σε τομείς ακαδημαϊκού όσο και συμπεριφοριστικού προσανατολισμού και θέτει ως σκοπό την προσφορά της κατάλληλης βοήθειας δίχως τη στοχοποίηση που συχνά αυτή συνοδεύει (O' Meara, 2011, σελ. 8-9 · Barnes & Harlacher, 2008). Η αρχή αυτή έχει δύο υποκατηγορίες:

A) το μοντέλο των τριών επιπέδων (three-tiered model), το οποίο διαχωρίζεται ανάλογα με το πού επικεντρώνεται η παρέμβαση (Heacox, 2009· Αργυρόπουλος, 2013, σελ. 47-49). Τα τρία αυτά επίπεδα όμως, πρέπει να τονιστεί, πως δεν αποτελούν δείκτες των μαθητών καθαυτών, αλλά δείκτες των επιπέδων υποστήριξης που αυτοί χρειάζονται. Όπως χαρακτηριστικά φαίνεται και στο σχήμα παρακάτω, αντικείμενο του πρώτου επιπέδου (Tier 1), είναι η εφαρμογή ερευνητικά τεκμηριωμένων πρακτικών διδασκαλίας μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου (Barnes & Harlacher, 2008· Glover & DiPerna, 2007· Αργυρόπουλος, 2013, σελ.47-49). Το επίπεδο 2 (Tier 2) επικεντρώνεται στην κατάλληλη παρέμβαση (βασισμένο πάντα στα σχετικά ερευνητικά δεδομένα), η οποία παρέχεται στους μαθητές που σύμφωνα με τη διάγνωση θεωρούνται ότι ανήκουν στην κατηγορία «υψηλού κινδύνου» και που η πρόοδός τους δεν συμβαδίζει με εκείνη των συνομηλίκων τους (Fuchs & Fuchs, 2006). Αυτό που χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο επίπεδο είναι «το κάτι επιπρόσθετο» πέραν της νόρμας και περιλαμβάνει μικρές ομάδες μαθητών για μια εκ νέου διδασκαλία καθώς και ενίσχυση σε όσους μαθητές χρειάζονται πρόσθετες προκλήσεις. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί το γεγονός ότι οι αποφάσεις για την ένταση των εκάστοτε παρεμβάσεων λαμβάνονται σε εξατομικευμένο βαθμό κάτι που παρέχει ακόμη μεγαλύτερη αντικειμενικότητα για την παραγόμενη επίδοση (O' Meara, 2011,σελ.11). Όσοι μαθητές του επιπέδου 2 ανταποκρίνονται στη διδασκαλία και στις γνώσεις που έχουν κατακτήσει οι συνομήλικοί τους, επιστρέφουν στο επίπεδο 1. Αν πάλι η απόδοσή τους εξακολουθεί να είναι χαμηλότερη από αυτή

των συνομηλίκων τους, αλλά παρουσιάζουν σταθερή ανταπόκριση στους στόχους διδασκαλίας που τίθενται στην παρέμβαση, παραμένουν στο επίπεδο 2.

Ο μαθητής όμως, που δεν παρουσιάζει ενδείξεις προόδου από την παρεχόμενη παρέμβαση μεταβιβάζεται στο επίπεδο 3 (Tier 3). Εκεί, πλέον, πραγματοποιούνται πολύ πιο κατευθυντικές πρακτικές διδασκαλίας, οι οποίες εφαρμόζονται σε μαθητές με σοβαρές ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Περιλαμβάνει ειδικά διαμορφωμένα τεστ διάγνωσης και ως επί το πλείστον η συγκεκριμένη παρέμβαση απαιτεί την παρουσία ενός ειδικά καταρτισμένου επιστήμονα στο πεδίο των συγκεκριμένων αναγκών (Ο' Meara, 2011, σελ. 10-13). Όποια κι αν είναι η κατηγοριοποίηση, οφείλουμε να επισημάνουμε πως ο μαθητής που λαμβάνει την παρέμβαση του επιπέδου 3 συνεχίζει να λαμβάνει τη βασική κατάρτιση που παρέχεται στο επίπεδο 1 αλλά με διαφοροποιημένα μέσα. Συνοψίζοντας, για το μοντέλο των τριών επιπέδων πρέπει κανείς να θεωρήσει ότι κάθε επίπεδο δομείται στο αμέσως προηγούμενό του και όχι ότι το αντικαθιστά.

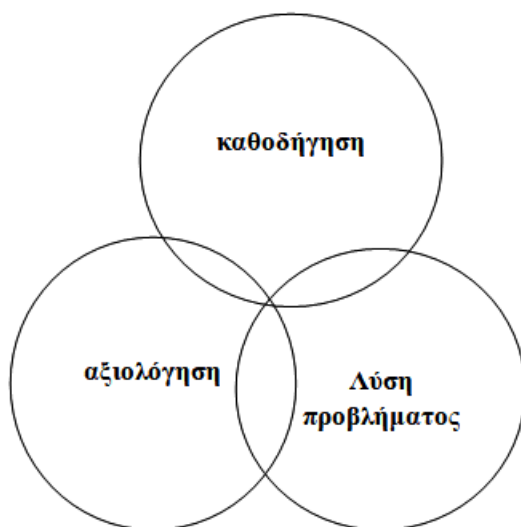


Σχήμα 2. Το τρίγωνο της ακαδημαϊκής επίδοσης και συμπεριφοράς της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση (Ο' Meara, 2011, σελ. 10)

B) Τον συνδυασμό «ισότητας στην πρόσβαση ποιοτικής βασικής εκπαίδευσης» και του «συνόλου των συνιστωσών της μαθησιακής πράξης». Δημιουργώντας και εφαρμόζοντας μια πολυεπίπεδη προσέγγιση σε όλο το σχολείο, μέσω της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση παρέχεται μια διαδικασία λήψης αποφάσεων- «παρέμβαση» βασισμένη σε δεδομένα που προέκυψαν από έγκυρες αξιολογήσεις, που καθιστούν εξίσου έγκυρη και την τοποθέτηση ενός μαθητή στο αντίστοιχο επίπεδο(tier) (O' Meara, 2011, σελ.8-9).

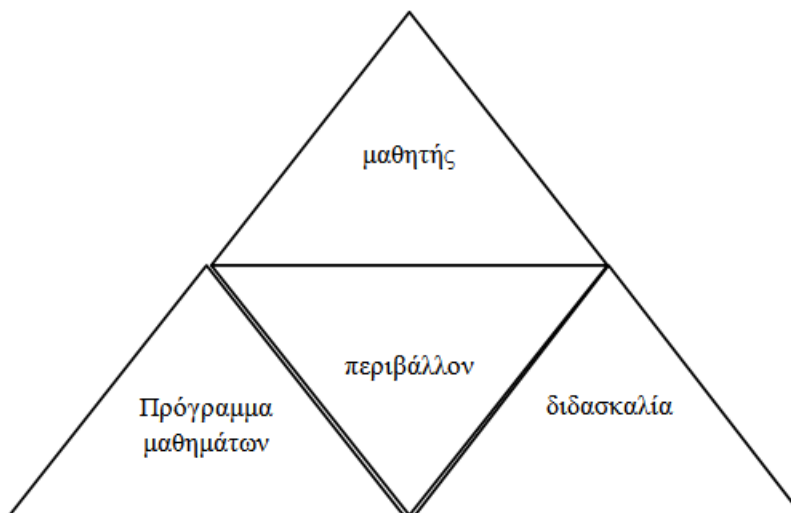
Αναλυτικότερα, μια από τις βασικότερες αξιώσεις της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση είναι η ισότητα πρόσβασης όλων των μαθητών στον βασικό κορμό του Αναλυτικού Προγράμματος. Όπως φαίνεται και στο σχήμα πιο κάτω, το συγκεκριμένο μοντέλο δημιουργεί τις αντίστοιχες προσδοκίες επιτυχίας, δίχως, όμως, εντυπωσιακή παρέκκλιση από τον βασικό κορμό μαθημάτων. Επίσης, παράλληλα με την προσδοκία επιτυχίας του 80% των μαθητών υπάρχει και το αντίστοιχο ενδεχόμενο αποτυχίας. Σε αυτή την περίπτωση, όμως, υπαίτιο θεωρείται το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και το σύνολο των οδηγιών, που δίνονται στη διδακτική διαδικασία, κάτι που καθιστά αναγκαία την αλλαγή τους ή την αναδιαμόρφωσή τους. Αυτή η αρχή της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση εξυψώνει και εξισώνει τις προσδοκίες επιτυχούς απόδοσης από και προς τον εκπαιδευτικό της τάξης με αυτές του μαθητή.

Ίση πρόσβαση στη Βασική Κατάρτιση

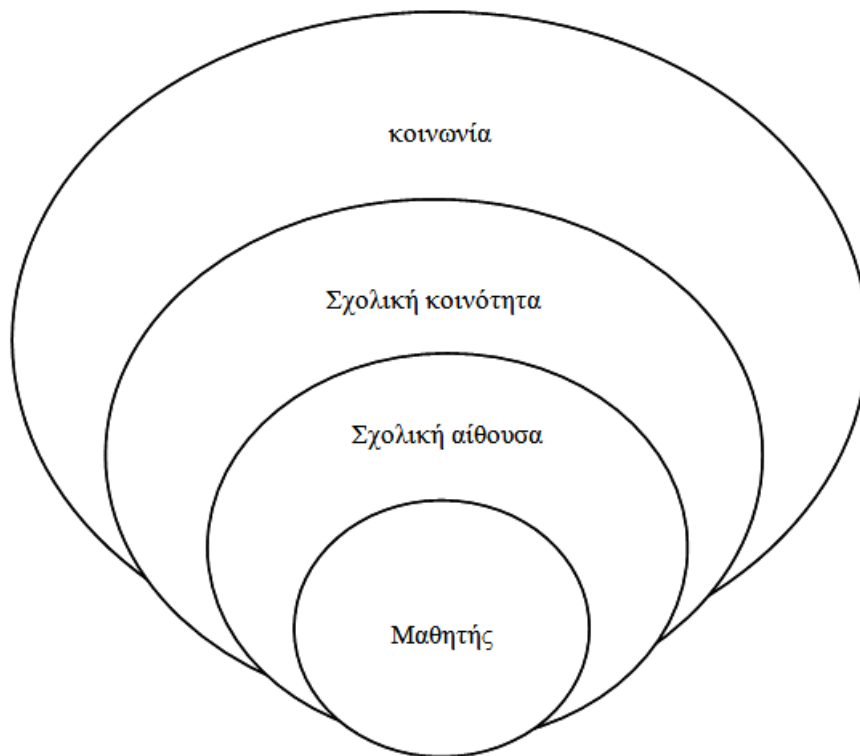


Σχήμα 3. Στοιχεία της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση (O' Meara, 2011, σελ.13)

Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να επισημανθεί η πολυδιάστατη προσέγγιση που παρουσιάζει η Ανταπόκριση στη Διδακτική Παρέμβαση ως προς τους παράγοντες που συντελούν τη διαδικασία μάθησης και συνεπώς επηρεάζουν την ποιότητα επίδοσης του μαθητή. Για την ακρίβεια, η πρόταση της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση αναφέρεται στο ζήτημα της σχολικής επίδοσης τόσο εσωτερικά όσο και ανάγοντάς την στα πλαίσια του περιβάλλοντος της σχολικής αίθουσας. Επιπλέον, αναγνωρίζει πως το περιβάλλον της τάξης αποτελεί ένα μέρος ενός μεγαλύτερου συστήματος, που είναι το σχολείο ολόκληρο. Η επίδοση, δηλαδή, του μαθητή είναι το προϊόν της αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητή και του προγράμματος μαθημάτων (curriculum) όπως επίσης και μεταξύ του μαθητή, του προγράμματος μαθημάτων και της διδασκαλίας (βλ. σχήμα 4) (Ο' Meara, 2011, σελ.15). Πέραν αυτής της διαπίστωσης, βέβαια, ακολουθεί η θέση πως η σχολική τάξη είναι ένα στοιχείο ενός μεγαλύτερου συστήματος που με τη σειρά του περιλαμβάνει ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Η σχολική τάξη επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από το σχολείο. Αυτές οι επιρροές ασκούν ακολούθως επιρροή όχι μόνο στην τάξη, αλλά και στην προσωπικότητα του κάθε μαθητή ξεχωριστά (βλ. σχήμα 5)



Σχήμα 4. Η αλληλεπιδραστική φύση της μάθησης (Ο' Meara, 2011,σελ.15)



Σχήμα 5. Το περιβάλλον (Ο' Meara. 2011, σελ. 16)

3. Μια άλλη βασική αρχή της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση είναι η συνεχής παρακολούθηση (progress monitoring) και επιμέλεια της προόδου όλων των μαθητών μέσω διαμορφωτικών αξιολογήσεων (formative assessments) με σκοπό την επιλογή και εφαρμογή αντίστοιχα των κατάλληλων κάθε φορά διδακτικών μέσων και πρακτικών διδασκαλίας (Αργυρόπουλος, 2013). Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας ένας μαθητής μπορεί να «μετακινείται» μεταξύ διαφορετικών επιπέδων παρέμβασης (Deno et al., 2009· Fuchs & Fuchs, 2006· Αργυρόπουλος, 2013, σελ. 44-47).

Αναλυτικότερα, αυτή η διδακτική πρόταση, σε αντίθεση με πρακτικές του παρελθόντος, αποκλείει το ενδεχόμενο των ενστικτωδών ή και διαισθητικών κριτηρίων δόμησης της διδασκαλίας. Αντ' αυτού, δομεί όλη της τη στρατηγική δράσης μέσα από ένα μοντέλο με τα ακόλουθα ξεκάθαρα βήματα: αναγνώριση προβλήματος> δημιουργία υπόθεσης γύρω από τον λόγο ύπαρξης του προβλήματος> εφαρμογή παρέμβασης> παρακολούθηση αποτελεσμάτων της παρέμβασης. Και αυτή η παρακολούθηση συντελείται με τη χρήση συγκεκριμένων πληροφοριών είναι που αποτελεί το συστατικό στοιχείο της όλης προσπάθειας. Εάν κάτι δεν επιφέρει

αποτέλεσμα, δε συνεχίζει να εμπεριέχεται στη διδασκαλία (O' Meara, 2011, σελ.19-20).

Σε όλα τα επίπεδα, ο βαθμός κατανόησης των μαθητικών αναγκών καθώς και ο βαθμός ανταπόκρισης σε αυτές παρέχεται από τα δεδομένα της αξιολόγησης. Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι πολυσύνθετη · κάτι που θα διαπιστώσουμε και στη συνέχεια, όταν θα υπεισεέλθουμε στη θεωρία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Στην εν λόγω διδακτική πρόταση παρουσιάζει την ακόλουθη δομή και χαρακτηριστικά: εποπτευτική αξιολόγηση (screening assessment), διαγνωστική αξιολόγηση (diagnostic assessment)-ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση (summative assessment), διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment).

Τα δεμένα που συλλέχθηκαν από την «εποπτευτική αξιολόγηση» παρέχουν το γενικό κάδρο και χρησιμοποιούνται απλά για να δώσουν περιληπτικά μια γενική εικόνα αναφορικά με το πως ένας μαθητής ή ένα σύνολο μαθητών ανταπεξέρχεται γενικά στη διδαχθείσα ύλη συγκριτικά με άλλους μαθητές ή με τον γενικά αποδεκτό κανόνα (Brown- Chidsey, Bronaugh & McGraw, 2009· O' Meara, 2011, σελ. 19-20). Τέλος, μπορεί να έχουν επίσημη ή ανεπίσημη μορφή και ως επί το πλείστον, βγάζουν στην επιφάνεια τόσο την κατεκτημένη και μη γνώση όσο και εκείνη που όλα δείχνουν ότι επρόκειτο να κατακτηθεί ομαλά στο μέλλον.

Κατά βάση, η παραπάνω δράση οδηγεί προς την ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση η οποία με τη σειρά της και τα διαγνωσμένα πλέον δεδομένα της (diagnostic assessment) παρέχει την κατάλληλη πληροφορία ώστε να οριοθετηθεί η περιοχή που χρήζει προσοχής- υποστήριξης. Αυτές οι αξιολογήσεις μπορούν να πάρουν πολλές μορφές και ουσιαστικά δίνουν το προβάδισμα στον εκπαιδευτικό να επέμβει έγκαιρα. Προφανώς, επισημαίνουμε ότι απαιτείται μια γραμμή σκέψης που να ακολουθεί την πορεία αιτίου- αποτελέσματος η οποία θα ισχύει για την επίδοση/ αποδοτικότητα και των δύο μελών του εκπαιδευτικού ζεύγους (μαθητής- εκπαιδευτικός). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Gregory & Kuzmich (2004): «Αν ένας μαθητής μου δίνει «χ», θα απαντήσω με «χ»» ή «Αν χρησιμοποιήσω «χ» στη μέθοδο διδασκαλίας μου, ο μαθητής θα απαντήσει με «χ»» (O' Meara, 2011, σελ. 19-20).

Για να κατανοηθεί η διαμορφωτική αξιολόγηση τονίζεται η ετυμολογική ανάλυση του όρου. Στόχος της είναι να διαμορφώσει (form) τη διδασκαλία που

πρόκειται να πραγματοποιηθεί και όχι απλά να την ενημερώσει (inform). Με άλλα λόγια, η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι η καθοριστική συλλογή δεδομένων μετά την οποία θα παρθεί η απόφαση για τον σκοπό και τη σύσταση της επερχόμενης και καταλληλότερης μεθόδου διδασκαλίας (Ο' Meara, 2011, σελ. 19-20). Η διαμορφωτική αξιολόγηση όμως δε θα ευσταθούσε δίχως την παρουσία της συστηματικής παρακολούθησης της προόδου η οποία ξεκινά από την εποπτευτική κιάλας φάση και ολοκληρώνεται με το τέλος της επιλεχθείσας διδασκαλικής εφαρμογής. Ως παρακολούθηση προόδου (progress monitoring) ορίζεται η προσεκτική και προπάντων συνεχή συλλογή δεδομένων ώστε να ταυτοποιηθούν όλες οι μέθοδοι, τα μοτίβα και οι ρυθμοί μάθησης του εξεταζόμενου δείγματος(μαθητής ή ένα σύνολο μαθητών ή ολόκληρη τάξη). Έχει τόσο σημαντική θέση στην διαδικασία της αξιολόγησης, γιατί: α) τα συλλεχθέντα δεδομένα αντανακλούν την αποτελεσματικότητα της εκάστοτε διδασκαλίας β) οι γονείς είναι ενήμεροι και οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν την πρόοδό τους (θετική κινητοποίηση- (Safer & Fleischman, 2005· Ο' Meara, 2011, σελ. 19-20) γ) η συχνότητά της προσφέρει αποτελεσματικότερες προσθήκες ή αλλαγές στην επικείμενη διδασκαλία τη χρονική στιγμή όπου είναι πραγματικά απαραίτητο- έγκαιρη πρόσβαση στη διδακτική παρέμβαση (timely responsiveness to instruction) (Ο' Meara, 2011, σελ. 19-20).

4. Τέλος, είναι η φύση της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση τέτοια που εμπερικλείει τον μαθητή- παιδί ως ολότητα καθώς προσεγγίζει ολόπλευρα όλα τα πεδία που δεν έχουν σχέση αποκλειστικά και μόνο με την ώρα της διδασκαλίας. Αντιθέτως, γίνεται εφαρμογή ερευνητικά τεκμηριωμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που έχουν άμεση συνάφεια με τις ανάγκες του μαθητή (μαθησιακή ετοιμότητα, προσωπικό μαθησιακό στυλ, ενδιαφέροντα, ψυχοκοινωνικοί παράγοντες). Όλα δοσμένα με κεντρικά επιδιωκόμενο στόχο ο μαθητής να καταστεί αυτόνομη και αυτορρυθμιζόμενη οντότητα και μέσα από προσωπικές διεργασίες να οδηγηθεί στην επίλυση των προβλημάτων του (Φύκαρης, 2013, σελ. 229-231· Fuchs & Fuchs, 2006· Mesmer & Mesmer, 2008· Αργυρόπουλος, 2013, σελ. 49).

Ανακεφαλαιωτικά, οι δομικές αρχές του μοντέλου της Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση φωτίζουν και προασπίζουν την επιθυμία όλων μας` η έγκαιρη ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών είναι υψίστης σημασίας ούτως ώστε να

εφαρμοστεί η καλύτερη δυνατή αναθεώρηση των μέχρι τώρα πρακτικών προτού το κενό γίνει χάσμα (O' Meara, 2011, σελ. 20-23) και κυρίως, προτού κατονομασθούν με χαρακτηρισμούς- φορτία καθ' όλη τη σχολική τους ζωή.

3. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στον ελληνικό και διεθνή χώρο: μελέτη σχετικών ερευνών

Ήδη από τις δεκαετίες του 1950 και 1960 εμφανίζονται έρευνες που επιχειρήσαν να δώσουν κατεύθυνση προς τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσα από την αναπροσαρμογή των οργανωτικών και στη συνέχεια διδακτικών μέσων της διδασκαλίας στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών.

Στη μελέτη του Diether Hopf (1982) υπήρξε ένα ευρύ φάσμα ερευνών το οποίο έδωσε το έναυσμα για την τεκμηρίωση της προσέγγισης του κριτηρίου της σχολικής επίδοσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Εφαλτήριο αποτέλεσε το πλήθος των ερευνών περί νοημοσύνης και της αμεσότητας που αυτή έχει ως κριτήριο διαφοροποίησης με κύριο εξαγόμενο το ότι α) παιδιά της ίδιας ηλικίας παρουσιάζουν ασυνήθιστα μεγάλες διαφορές στις νοητικές τους ικανότητες, β) η νοημοσύνη πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια εξαιρετικά πολύπλοκη ομάδα ανεξάρτητων μεταξύ τους ικανοτήτων, γ) υπάρχουν πολύπτυχες ενδοατομικές και διατομικές διαφορές σε ετερογενείς ομάδες ακόμη και μόνο με κριτήριο την γνωστική επίδοση των μαθητών με αποτέλεσμα να καθίσταται αναξιόπιστη ή και στοχοποιητική μια υπό τέτοιων παραμέτρων μορφή διαφοροποίησης (Hopf, 1982, σελ. 27-30). Στη συνέχεια, η μελέτη στράφηκε προς την πλεονεκτική επίδοση σε ομοιογενείς ομάδες (δηλαδή σε ομάδες όπου η διασπορά στην επίδοση είναι ασήμαντη) και το συμπέρασμα ήταν πως μια τέτοιου είδους διαφοροποίηση δεν οδηγεί απαραίτητα σε βελτιωμένα αποτελέσματα, κάθε άλλο παρατηρήθηκε πως η εφαρμογή της επέδρασε εις βάρος των πιο αδύναμων μαθητών (Hopf, 1982, σελ. 31-35). Σημαντική προσθήκη αποτέλεσε η έρευνα του Barker Lunn (1967-1970), η οποία ανέδειξε τη σημαντικότητα της μεθόδου διδασκαλίας για την εξέλιξη του παιδιού συγκριτικά με την οργάνωση του μαθήματος, τα πορίσματα της οποίας (έρευνας), όμως, δεν είναι σε τόσο ευρύ φάσμα διασφαλισμένα εξαιτίας του περιορισμένου νοηματικά – στην εδώ έρευνα- όρου: μέθοδος διδασκαλίας (Hopf, 1982, σελ. 45-47).

Μια έρευνα που έρχεται να προστεθεί στη βιβλιογραφική ανασκόπηση περί διαφοροποίησης είναι αυτή της Tatiana Wilson με τίτλο: *Teaching the art of detection. Differentiated approaches to learning and assessment, or how to give all the clues without spelling out the answers* η οποία βρίσκεται στο βιβλίο της Eve Bearne, «*Differentiation and diversity in the primary school*» (1996). Στη συγκεκριμένη έρευνα δίνεται έμφαση στη σημασία που έχει η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης. Από κεντρικό δημοτικό σχολείο του Λονδίνου συμμετείχαν δύο τάξεις με μαθητές ηλικίας πέντε ως 6 ετών σε ένα διαδραστικό και βιωματικό πρόγραμμα γνωριμίας με το Βικτωριανό Vauxhall με τη συνεργασία της Zoe Brooks από το Κέντρο Κληρονομιάς του Vauxhall Saint Peter's στο Λονδίνο. Στόχος ήταν να δημιουργηθεί από τους μαθητές – «ιστορικούς ερευνητές» μια έκθεση σχετικά με το δοθέν θέμα ώστε αυτή να χρησιμοποιηθεί και από άλλα σχολεία ως βοηθητικό υλικό. Έτσι επεσήμαναν στα παιδιά ότι θα είχαν κοινό (ακροατήριο) και αληθινές χρονικές προθεσμίες. Το πρόγραμμα περιελάμβανε πληθώρα δραστηριοτήτων, στις οποίες είχαν συμμετοχή όλοι οι μαθητές, ακριβώς γιατί η ποικιλία των καθηκόντων, που έπρεπε να φέρουν εις πέρας ανταποκρινόταν στην πολυποίκιλη σύνθεση των δυνατοτήτων όλων των μαθητών. Κι αυτό αποτελεί το κύριο εξαγόμενο της έρευνας. Επιπροσθέτως, η ποικιλία των πηγών και των ερεθισμάτων που δίνονται στους μαθητές, η πολύπλευρη και συνυπολογιστική αξιολόγηση καθώς και η ξεκάθαρη νοηματοδότηση της γνώσης είναι βασικά στοιχεία μιας επιτυχημένης διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η έρευνα της Αντωνίου, με τίτλο «Γραπτή έκφραση και μαθησιακές δυσκολίες: διαστάσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας» (2013) παρουσιάζει ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης που διεξήχθη σε μαθητές που φοιτούν σε τμήματα ένταξης από Δ' έως Στ' Δημοτικού. Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί δίδαξαν στους μαθητές γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές καταγραφής αφηγηματικών κειμένων. Στόχος της διδασκαλίας ήταν η αυτόνομη συγγραφή κειμένων από τους μαθητές, τα οποία να πληρούν τα εξής κριτήρια: συνοχή, συνάφεια, πλούσιο λεξιλόγιο και συγκεκριμένη δομή. Κύριο εξαγόμενο της έρευνας ήταν ότι η επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση ενισχύθηκε σημαντικά από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στρατηγικών γραπτής έκφρασης μέσω της διδακτικής προσέγγισης «ανάπτυξη στρατηγικών αυτορρύθμισης». Ειδικότερα, οι μαθητές κατόρθωσαν να κατακτήσουν γνωστικές και

μεταγνωστικές στρατηγικές γραπτής έκφρασης, να εργάζονται ανεξάρτητα στο αντικείμενο καθώς και να κατανοούν τον τρόπο οργάνωσης και δομής ενός αφηγηματικού κειμένου (Αντωνίου, 2013).

Μια εξίσου σημαντική έρευνα στο πεδίο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έρχεται να προστεθεί με τη συμβολή της Σταυρούλας Βαλιαντή. Η «Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: από την θεωρία στην πράξη» διεξήχθη την περίοδο μεταξύ Μαΐου 2008 και Ιουνίου 2009 και συμμετείχαν 24 τμήματα της Δ΄ Δημοτικού από δημοτικά σχολεία της Κύπρου καθώς και 14 εθελοντές εκπαιδευτικοί Δημοτικής εκπαίδευσης. Εφαρμόστηκε διαφοροποιημένη διδασκαλία στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας για ένα ολόκληρο σχολικό έτος. Πιο συγκεκριμένα, σε 14 τμήματα η διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας βασίστηκε στο διαφοροποιημένο μοντέλο και ονομάζεται «πειραματική ομάδα», ενώ στα υπόλοιπα 10 τμήματα οι εκπαιδευτικοί δεν διεξήγαγαν το μάθημα στο πλαίσιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ονομάζεται «ομάδα ελέγχου». Κύριο εξαγόμενο της έρευνας αποτελεί ότι η διαφοροποίηση είναι δυνατό να μειώσει την έμμεση επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στην αλλαγή της επίδοσης των μαθητών μέσω της παροχής ευκαιριών μάθησης στους μαθητές όλων των κοινωνικοοικονομικών επιπέδων, κάτι το οποίο δεν συνέβη στην ομάδα ελέγχου.

Υπάρχει σαφώς ένα ευρύ φάσμα ενδεικτικών ερευνών με πλούσιο, περιγραφικό κατά βάση, περιεχόμενο προς μελέτη, μόλα ταύτα πρέπει να μπει μια άνω τελεία στη βιβλιογραφική ανασκόπηση διότι το πλήθος των ερευνών επί του θέματος υπερβαίνει τα όρια της παρούσας σημασίας.

4. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ως εναλλακτική διδακτική δυνατότητα

«Το παιδί που έχει αποκτήσει αυτοπεποίθηση στο να κάνει ερωτήσεις, αξιολογώντας κριτικά τα αποδεικτικά στοιχεία από τη δική του οπτική και σκέφτεται τη σημασία του τι έχει μάθει, έχει μια πολύ διαφορετική στάση απέναντι στη ζωή σε σύγκριση με το παιδί που ουσιαστικά αναζητά αποδεκτές απαντήσεις» (Bonnett 1994: 121)

Ήδη από τους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας καθίσταται σαφές πως σκοπός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας είναι να δημιουργήσει μαθητές ικανούς ώστε να ανταποκριθούν στις πολύπλοκες απαιτήσεις και προκλήσεις της ζωής (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005). Παρομοίως, στη βάση της προαναφερθείσας φράσης του Michael Bonnett η στροφή σε μεθόδους διδασκαλίας, που να ευνοούν την προώθηση και προάσπιση της αυτοεκτίμησης του μαθητή έχει τεράστια σημασία όπως επίσης υψίστης σημασίας είναι και η ισότητα στην πρόσβαση της μάθησης. Όλα δοσμένα υπό το πρίσμα της αυτοδιάθεσης και της ελευθερίας έκφρασης με σκοπό την ενίσχυση της οξυδέρκειας και της κριτικής αντίληψης του μαθητή.

Μια διδασκαλία που ενέχει τις παραπάνω αξιώσεις είναι η Διαφοροποιημένη διδασκαλία, εργαλείο της οποίας αποτελεί κατά κύριο λόγο ο εναλλακτικός τρόπος σκέψης και αντιμετώπισης της διδακτικής πράξης. Οι δεξιότητες και οι ιδιαίτερες κλίσεις του μαθητή καθώς και η διάθεση δόμησης μιας διδασκαλίας που να αγκαλιάζει και να φωτίζει αυτά τα χαρακτηριστικά θα πρέπει να κατέχει σημαντική θέση στο κάδρο του διδάσκειν του 21ου αιώνα. Σε κοινή κατεύθυνση με τις βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας κινείται και η Δημιουργική Γραφή, για την οποία θα γίνει εκτενής αναφορά στη συνέχεια της παρούσας εργασίας.

B ΜΕΡΟΣ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

5. Θεωρητική θεμελίωση και βασικές αρχές της Δημιουργικής Γραφής

5.1. Ιστορική επισκόπηση της Δημιουργικής Γραφής και η σχέση της με τη Ρητορική

Σύμφωνα με τον Morley (2007: 16) η επαναπροσέγγιση της αρχαίας δραματικής διδασκαλίας και των ασκήσεων της αναγεννησιακής Ρητορικής σχετικά με τη συγγραφική σύνθεση αποτελεί την κατεύθυνση αναζήτησης βάσει της οποίας η Δημιουργική Γραφή καθίσταται επιστημονικός κλάδος (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2013). Για την ακρίβεια, στοιχεία της δημιουργικής γραφής συμπλέουν με τη γενικότερη παρουσία και εξέλιξη της Ρητορικής, ενός διαχρονικού δείγματος εκπαιδευτικής πρακτικής. Το πώς πραγματοποιείται αυτή η σύνδεση παρουσιάζει τεράστιο ενδιαφέρον και αποτελεί μια ουσιαστική παράμετρο που αναδεικνύει την παρουσία της δημιουργικής γραφής και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η ιστορία της δημιουργικής γραφής έχει τις ρίζες της πριν από την «Ποιητική» του Αριστοτέλη (384-322 π.Χ.). Το έργο του Αριστοτέλη αποτέλεσε τόσο χρονική όσο και ποιοτική αφετηρία της εν λόγω αναζήτησης, καθώς το περιεχόμενό του ήταν ουσιαστικά ένας συστηματοποιημένος ερμηνευτικός απολογισμός δημιουργικών πρακτικών, οι οποίες ήταν ήδη αποδεκτές και εδώ και χρόνια εφαρμοσμένες. Οι βασικές προτροπές του Αριστοτέλη προς τους μαθητές του αφορούσαν τον ορθό ή προς αποφυγήν τρόπο σύνθεσης των ποιητικών τους δραμάτων (των λογοτεχνικών κειμένων δηλαδή της εποχής), το αποτέλεσμα στο οποίο πρέπει να στοχεύουν τέτοιου είδους κείμενα, τα βοηθητικά μέσα πραγματοποίησής του (αποτελέσματος), πώς ο στόχος προσδιορίζει και καθορίζει τη μορφή του έργου αλλά και ποιες ελλείψεις μπορούν να οδηγήσουν έναν δραματουργό σε μια αποτυχία (Βακάλη κ. συν., 2013). Η πρακτική της δημιουργικής γραφής για τον Αριστοτέλη ενείχε σε μεγάλο βαθμό το προσωπικό στοιχείο, γι' αυτό άλλωστε, εκτός μιας σειράς τεχνικών, δίδασκε πολιτική και ανθρώπινη συμπεριφορά με άμεση επιδίωξη τη συγκίνηση των ανθρώπων με ένα δυνατό συναίσθημα μέσω ρητορικών και δραματικών στρατηγικών (Καρακίτσιος, 2013). Η λυτρωτική επίδραση της τραγωδίας- «κάθαρσις»-, όπως επίσης και ο ηθικός σκοπός που εμπερικλείεται στη

διδασκαλία της δημιουργικής γραφής διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο κατά τον Αριστοτέλη. Η βασικότερη, όμως, κατάκτηση είναι ότι, το να μιλάς και να γράφεις αντιμετωπίστηκε διαχρονικά ως τέχνη και η ρητορική, η δημόσια δηλαδή ομιλία, δίδαξε τα μέσα της προφορικής και γραπτής αποτελεσματικής πειθούς (Βακάλη, 2013).

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να γίνει μια εκτενής αναφορά στην αρχαία Ελλάδα και τη Ρητορική, δηλαδή την ιδανικότερη μέθοδο εκμάθησης της άριστης σύνθεσης του προφορικού και γραπτού πειστικού και αποτελεσματικού λόγου. Ειδικότερα, η κλασική Ρητορική αποτελούνταν σχηματικά από πέντε ευδιάκριτες φάσεις:

1. Invention (εύρεσις): Η αναζήτηση ιδεών, συναισθημάτων, επιχειρημάτων και θέματος από εμπειρία ή κατά συνθήκη (θάνατος- έρωτας). Κυρίαρχη νοητική λειτουργία στη φάση αυτή αποτελεί η λειτουργία της φαντασίας.
2. Disposition (τάξις): Η σύνθεση και άρθρωση των παραπάνω, η κατά κάποιο τρόπο «τακτοποίηση» του θέματος, σύμφωνα με ένα λογικό (λυρική ποίηση) ή χρονολογικό πλάνο (αφήγηση, επική ποίηση). Κυρίαρχη νοητική λειτουργία είναι η λογική και η κρίση.
3. Elocution (λέξις): Επιλογή, συναρμολόγηση των λέξεων. Πρόσθεση διακοσμητικών στοιχείων (μεταφορές, μετωνυμίες, εικόνες).
4. La memoria (μνήμη): Αποστήθιση και ενστήθιση
5. Actio (υπόκρισις): Δραματοποίηση και ορθοφωνία.

Στην Ευρώπη, την περίοδο του Μεσαίωνα αλλά και κατά τη διάρκεια του 18ου αιώνα συντελέστηκαν διάφορες εξελίξεις και αλλαγές. Όσον αφορά όμως την Ρητορική και την άμεση συσχέτισή της ως βασικό εργαλείο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, παρά την τάση εφαρμογής μιας ρητορικής προσανατολισμένης μόνο στα τρία πρώτα στάδια (εύρεσις, τάξις και λέξις)- σε άμεση συμμόρφωση στις ανάγκες του τότε εκπαιδευτικού συστήματος- δεν έπαψε ποτέ να επιτελεί τις κεντρικές λειτουργίες της διδασκαλίας του γραπτού και προφορικού λόγου (έντεχνου και μη) (Καρακίτσιος, 2013).

Συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και αντιλήψεις της εκάστοτε κοινωνίας οριοθέτησαν τη χρήση και την εφαρμογή της Ρητορικής στη διδασκαλία και στην Εκπαίδευση γενικότερα. Για την ακρίβεια, τόσο στην αρχαιότητα όσο και κατά τη

διάρκεια του Μεσαίωνα, αλλά οπωσδήποτε πριν την εμφάνιση του Ρομαντισμού, ήταν διάχυτη η πίστη ότι η τέχνη (άρα και η λογοτεχνία), αποκτάται αποκλειστικά με μάθηση και διδασκαλία καθώς η κυρίαρχη αντίληψη περί Αισθητικής δεν ξεχώριζε τον τεχνίτη από τον καλλιτέχνη, τον εκτελεστή από τον δημιουργό. Έτσι, στο ευρύ πλαίσιο της Ρητορική που μεσουρανούσε σχεδόν μέχρι και τα μέσα του 19ου αιώνα στη Δυτική Ευρώπη και ιδιαίτερα στο πολύ καλά οργανωμένο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα εντάσσεται η κλασική μέθοδος διδασκαλίας «γραφής», λογοτεχνικής και μη (Καρακίτσιος, 2013).

Όσον αφορά το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη χρονική περίοδο που αναφέρθηκε παραπάνω αξίζει να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός προσανατολισμός επικεντρώνεται στη μίμηση μοντέλων και ειδών, στην αναπαραγωγή στίχων και αφηγημάτων, δηλαδή πλην της μελέτης και του σχολιασμού των λογοτεχνικών έργων ένα μεγάλο ενδιαφέρον στρεφόταν στη γραφή (αναπαραγωγή) ποιημάτων και πεζών με βάση τα πρωτότυπα κλασικά έργα. Στόχος ήταν η ενίσχυση της λογοτεχνικότητας των γραπτών τους μέσω προσωπικών τους δημιουργιών όπως πρωτόλεια πεζά και ποιήματα με έμφαση στην καλλιέργεια της μορφής και του ύφους. Όλη αυτή η περιγραφή οδηγεί στη διαπίστωση πως για το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι και τα μέσα του 19ου αιώνα η Ρητορική κατείχε σπουδαία θέση και ανέδειξε την εκμάθηση της τέχνης του «γράφειν» και κυρίως της λογοτεχνικής γραφής ως της κατεξοχήν γλώσσας (Καρακίτσιος, 2013).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί πως η Λογοτεχνία με τη σημερινή της σημασία αποτελεί ένα καλλιτεχνικό φαινόμενο με σχετικά σύντομο ιστορικά παρελθόν καθώς η εμφάνιση αυτή ανάγεται στα τέλη του 18ου αιώνα (Βακάλη, 2013). Ο ίδιος ο όρος «Λογοτεχνία» χρησιμοποιείται ελάχιστα πριν το Μεσαίωνα, ενώ από την Αναγέννηση και έπειτα, ο ορθός λόγος και η λογική κυριαρχούν αποκλίνοντας από το συναίσθημα ` όλα επιφορτισμένα από την πρώιμη βιομηχανική καπιταλιστική σκοπιά που προάγει την πολλαπλάσια παραγωγή ομοειδών προϊόντων και αντιμάχεται κάθε τι δημιουργικό και αυθεντικό (Τζιόβας, 1987 & Καρακίτσιος 2013). Αυτό όμως θα αλλάξει στην ύστερη περίοδο του βιομηχανικού καπιταλισμού και η λογοτεχνία ανακτά πλέον τη σφραγίδα της μοναδικότητάς της με την έλευση του Ρομαντισμού. Ταυτίζεται, πλέον, με το ευφάνταστο γράψιμο, την έμπνευση, την αυθορμησία, την πρωτοτυπία, τη βαθιά συγκίνηση (Τζιόβας, 1987 & Καρακίτσιος 2013) και θεωρείται υψηλότατο πολιτιστικό επίτευγμα κάτι που συνεπώς θα επέφερε

αλλαγές και στις κλασικές αντιλήψεις και μεθόδους διδασκαλίας της. Ο Ρομαντισμός αντιμετώπιζε τη Λογοτεχνία ως μια δυναμική «έκφραση» της πραγματικότητας και όχι ως «μίμηση» αυτής. Χαρακτηριστικό γεγονός αυτής της μεταστροφής προς τη θεοποίηση του «μυθοποιημένου» πια καλλιτεχνικού προϊόντος αποτελεί ο επαναπροσδιορισμός του όρου «litteratura» ως προς τη διευρυμένη πια Λογοτεχνία (πεζογραφία- διήγημα, νουβέλα, μυθιστόρημα) και όχι τον όρο «ποίηση» που τελικά περιορίστηκε στη σημασία της «λυρικής ποίησης» (Βελουδής, 1992, Βακάλη, 2013).

Ως αποκορύφωμα της εξιδανίκευσης του καλλιτέχνη και του θεοποιημένου δημιουργήματός του κατά τον Ρομαντισμό έρχεται να προστεθεί, στην ίδια χρονική περίοδο, και η δημιουργία των εθνικών κρατών στην Ευρώπη (περί τα μέσα του 19ου αιώνα). Τα έθνη στην προσπάθεια τους για προάσπιση της εθνικής ταυτότητας και ιστορικής τους μνήμης ανάγουν τη Λογοτεχνία σε παράγωγο εθνικού συμβόλου ικανό να διατηρήσει τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά ακέραια και αδιάτρητα (Berstein & Milza, 1999, Βακάλη, 2013).

Μέσα σε αυτό το κλίμα η Ρητορική φορτίζεται με αρνητικά σημασιολογικά στοιχεία, όπως: φλυαρία, αμετροέπεια, πολυλογία. Σε αυτή την εξέλιξη οδήγησε ο Ρομαντισμός με την εμμονική εξιδανίκευση του λογοτέχνη και του δημιουργήματός του που μετέτρεψε τη λογοτεχνία σε «δυσπρόσιτο» αγαθό στο ευρύ κοινό. Ως εκ τούτου, αλλάζει συλλήβδην και η διδασκαλία της Λογοτεχνίας με χαρακτηριστική την εμφάνιση της υποχρεωτικής διδασκαλίας της ιστορίας της λογοτεχνίας, στις αρχές του 20ου αιώνα (Καρακίτσιος, 2013). Η λογοτεχνία, πλέον, προσεγγίζεται «επιστημονικότερα» καθώς αναπτύσσονται θεωρίες για την ιστορική, την κοινωνική, την ψυχολογική και τη γλωσσολογική ερμηνεία και ανάλυση αυτής (δηλ. του λογοτεχνικού κειμένου). Ταυτόχρονα, ο σκοπός της λογοτεχνίας δεν επικεντρώνεται στην απόκτηση δεξιοτήτων για τη δημιουργία ή έστω τη μιμητική αναπαραγωγή ενός λογοτεχνικού κειμένου αλλά στην ερμηνεία και την αναζήτηση του νοήματος όπως επίσης και στην ανάπτυξη ενός δοκιμιακού λόγου για τη Λογοτεχνία (η παντοδυναμία της θεωρίας) (Καρακίτσιος, 2013).

Όσον αφορά την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα σημειώνεται ότι, παρά τη μίμηση ατελώς του προτύπου του Αγγλοσαξονικού Εκπαιδευτικού Συστήματος και τη γνωστή «Εκθεση Ιδεών» επιχειρείται μια νέα προσέγγιση, που παρά το ότι στερείται μεθοδικότητας, έντασης και αποτελεσματικότητας, αποτελεί

μια αισιόδοξη εξέλιξη. Ο λόγος γίνεται για τη δημιουργική γραφή και η παρακάτω ερμηνεία αποτελεί την πορεία της (επαν)εμφάνισής της (Καρακίτσιος, 2013, Βακάλη, 2013).

Ο δρόμος ανοίγεται «άθελά» τους από τους ίδιους τους δημιουργούς, οι οποίοι αντιδρώντας στο γεγονός ότι, η λογοτεχνία στην Εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως τίποτε άλλο πέρα από ένα αντικείμενο μελέτης, εντάσσουν στα έργα τους στοιχεία αυτοαναφορικότητας και μεταμυθοπλασίας. Το πρώτο λιθαράκι για τη συνύπαρξη ρητορικής, κριτικής και συνάμα ποιητικής λειτουργίας μόλις μπήκε. Για την ακρίβεια, συγγραφείς όπως οι Ίταλο Καλβίνο, Άλαν Ρομπ Γκριγιέ και Μίλαν Κούντερα δημιουργούν λογοτεχνικά έργα στα οποία σχολιάζουν τον τρόπο της γραφής τους, τη λειτουργία των ηρώων και τις πιθανές επιλογές τους, ενώ παράλληλα συνδυάζουν τη συγγραφή έργων τους με την εξερεύνηση της γραφής τους (Genette, 1969, Καρακίτσιος, 2013).

Ταυτόχρονα αναδύεται η θεωρία του στρουκτουραλισμού και η κυρίαρχη άποψη του Ρολάν Μπαρτ περί του απρόσιτου της αλήθειας άρα και της ματαιότητας να ερμηνεύσεις νοηματικά ένα λογοτεχνικό έργο η οποία στρέφει την προσοχή στη μορφολογική θεώρηση της παραγωγής (Καρακίτσιος, 2013).

Μόλα ταύτα, φανερόνεται σχεδόν νομοτελειακά πως η Ρητορική μετακινείται προς το σώμα της λογοτεχνίας και η λογοτεχνία μετατρέπεται μερικώς σε μια άτυπη ρητορική. Η σύγχρονη λογοτεχνία και ειδικότερα η νεότερη της εκδοχή είναι ταυτόχρονα λογοτεχνία και λόγος για τη λογοτεχνία (Καρακίτσιος, 2013) κι όταν αυτός ο λόγος επιτρέπει την εκμάθηση της τεχνικής αλλά και την ελευθερία της έκφρασης τότε είναι που ένα μικρό εργαστήρι δημιουργικής γραφής γεννιέται.

5.2. Θεωρητικό πλαίσιο, περιεχόμενο και βασικές αρχές της Δημιουργικής Γραφής

Η γραφή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί να διαμορφώσουμε τις σκέψεις μας σε λέξεις και κείμενα, που είναι κατάλληλα για κάποιον συγκεκριμένο σκοπό και για ορισμένους αναγνώστες, ενώ παράλληλα αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας. Οι γράφοντες λαμβάνουν συνεχώς αποφάσεις σχετικά με το πώς θα αποτυπώσουν το θέμα τους αλλά και μέσω ποιου γλωσσικού κώδικα. Με αυτόν τον τρόπο, η γραφή μπορεί να εννοηθεί ως μια απόδοση, με την οποία οι συγγραφείς

διαμορφώνουν την ταυτότητά τους και προβάλλουν τις προσωπικές τους σκέψεις (Knoeller, 2003:42).

Υπό την ανωτέρω οπτική η ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής των μαθητών εξαρτάται από τη μεθόδευση διδασκαλίας, που επιλέγει ο εκπαιδευτικός καθώς και από το υλικό, που επιλέγει να χρησιμοποιήσει για την ανάπτυξη της γραφής από τους μαθητές. Ωστόσο, στη γενικότερη μεθόδευση τα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου είναι: α) το προ-συγγραφικό, το οποίο περιλαμβάνει την οργάνωση των ιδεών, β) το συγγραφικό, στο οποίο καταγράφονται οι ιδέες και γ) το μετα-συγγραφικό, στο οποίο γίνονται βελτιώσεις. Η δημιουργική γραφή ως επί το πλείστον συναντάται στα δύο πρώτα στάδια και περιλαμβάνει την παραγωγή και την καταγραφή των ιδεών. Στα δημιουργικά κείμενα εκτός των βασικών αρχών του κειμενοκεντρισμού, συναντώνται επιπλέον χαρακτηριστικά. Τα κείμενα αυτά έχουν ροή, πλούσιες και πρωτότυπες ιδέες, απρόσμενο λεξιλόγιο, απρόβλεπτη εξέλιξη, πολυπλοκότητα, έκπληξη και μπορεί να προκαλέσουν γέλιο (Schirrmacher, 1998:124-125).

Οι διδακτικές πρακτικές της δημιουργικής γραφής δεν είναι ίδιες με αυτές της γλωσσικής διδασκαλίας. Έχουν, ωστόσο, κοινά σημεία. Στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος αναπτύσσονται δεξιότητες, οι οποίες χρησιμοποιούνται στη δημιουργική γραφή (Κωτόπουλος, 2012). Κατά τον George Marsh (1992) (οπ. αναφ. στο Κωτόπουλος & Παναγιωτίδης, 2013), οι στόχοι της δημιουργικής γραφής χωρίζονται σε επτά κατηγορίες και είναι:

1. Η εκπαίδευση επαγγελματιών συγγραφέων.
2. Η αποδοκιμασία της κριτικής μέσω της εμπειρικής μάθησης για τη δημιουργία ενός κειμένου.
3. Η ανάπτυξη της επικοινωνίας μέσω πολλαπλών επιπέδων και ευχρηστίας της γλώσσας σε πολλά είδη.
4. Η ενασχόληση με τη συγγραφή της λογοτεχνίας διότι είναι ευεργετική.
5. Η διδασκαλία της συγγραφής της λογοτεχνίας.
6. Η ανάπτυξη του πνεύματος των φοιτητών, της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους.
7. Η προετοιμασία καθηγητών για τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής.

5.2.1. Δημιουργικότητα

Όπως και για την έννοια της δημιουργικής γραφής έτσι και για την έννοια της «δημιουργικότητας» δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός, γι' αυτό και ο εκάστοτε ερευνητής αποδίδει τον όρο από τη δική του οπτική. Το ίδιο ισχύει για τους παράγοντες, που επηρεάζουν έμμεσα ή άμεσα τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη δημιουργική διαδικασία. Ειδικότερα, οι Hennessey & Amabile (1998: 33-36) υποστήριξαν ότι, η δημιουργικότητα μειώνεται εάν το θέμα ή το υλικό της εργασίας δεν μπορεί να επιλεγεί ελεύθερα ή αν το δημιουργικό άτομο βρίσκεται σε ανταγωνιστική θέση. Ένα άλλο εμπόδιο για τη δημιουργικότητα όπως παρατήρησαν οι Hill & Amabile (1993:79) είναι η πίεση του χρόνου. Οι Wallach & Kogan (1995: 348-369) διαπίστωσαν ότι, η απόδοση σε δημιουργικές δραστηριότητες ήταν σχεδόν συσχετισμένη με τη νοημοσύνη σε περιπτώσεις που οι δραστηριότητες χορηγήθηκαν υπό παιγνιώδη μορφή. Αντίθετα, ο Torrance (1998:58-64) θεώρησε ότι, τα καλύτερα αποτελέσματα σε δραστηριότητες δημιουργικότητας επιτυγχάνονται, όταν οι δραστηριότητες δίνονται υπό μορφή τεστ και όχι σε παιγνιώδη μορφή.

Ωστόσο, ο Duff (1767) ήταν ο πρώτος που προσδιόρισε τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας, ως εξής: α) Η φαντασία, όπου χρησιμοποιούνται οι προϋπάρχουσες ιδέες, ανακαλύπτονται νέες, οι οποίες συσχετίζονται με τις προϋπάρχουσες. β) Η κρίση, όπου ασκείται έλεγχος στη φαντασία και στην επιλογή των ιδεών. γ) Η εσωτερική ευαισθησία, όπου επιχειρείται να εξισορροπηθεί η καλοσύνη με την κακία, η ωραιότητα με τη δυσμορφία και η λογική με το παράλογο (KEA and European Affairs, 2006:41).

Ο Guilford (1990: 470-477) όρισε τη δημιουργικότητα ως μια διεργασία, με την οποία καλύπτονται οι ανάγκες ενός ατόμου με δημιουργικές ικανότητες, που θέλει να εκφραστεί δημιουργικά μέσω της εφευρετικότητάς του, της σύνθεσης και του σχεδιασμού. Ο Torrance (1997:139-146) όρισε τη δημιουργικότητα ως διαδικασία εξωτερίκευσης αποτελεσμάτων, που προκύπτουν μέσω της επίλυσης προβλημάτων, ανεπαρκειών σε γνώσεις και στοιχεία, προσδιορισμού των όποιων δυσκολιών, εύρεση λύσεων, υποθέσεων για την κάλυψη των αναγκών και ελέγχου.

Για τον Piaget (1970:142-146) η δημιουργικότητα είναι το αποτέλεσμα που προκύπτει μετά από εξερεύνηση και πειραματισμό με στόχο τη λήψη μίας απόφασης

για την επίλυση ενός προβλήματος. Ο Maslow (1993:99-101), όταν δημιούργησε την πυραμίδα των αναγκών και ιεράρχησε τις ανάγκες τοποθέτησε στην κορυφή την αυτοπραγμάτωση. Υποστηρίζει ότι η αυτοπραγμάτωση ενός ατόμου τον ωθεί στη δημιουργικότητα, η οποία είναι μια ενέργεια ώθησης και για αυτό υπάρχει ταύτιση των όρων. Θεωρεί ότι η δημιουργικότητα είναι πολύ σημαντική για ένα άτομο, είναι εύκολο κάποιος να την διακρίνει και υπάρχει σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητάς του.

Ο Simonton (2016: 80-87) θεωρεί ότι, προκειμένου να αποδοθεί ένας ορισμός για την δημιουργικότητα, πρέπει ο κάθε ερευνητής που επιθυμεί να την προσδιορίσει να απαντήσει σε πέντε ερωτήσεις. Το πρώτο ερώτημα αφορά στο πόσα κριτήρια υπάρχουν για τη διατύπωση της δημιουργικότητας. Συνήθως για έναν τυπικό ορισμό της δημιουργικότητας επιλέγονται δύο κριτήρια και κάποιος επιλέγουν τρία. Έπειτα, πρέπει να απαντηθεί το ερώτημα ποια είναι τα κριτήρια που θα επιλέξουν. Στη συνέχεια, καλούνται να απαντήσουν εάν τα κριτήρια που θα επιλέξουν θα είναι ποιοτικά ή ποσοτικά. Σύμφωνα με τον ίδιο, λίγοι επιστήμονες που προσπαθούν να αποδώσουν ορισμό για τη δημιουργικότητα ασχολούνται με αυτό το ερώτημα. Ερωτήματα όπως: «μια ιδέα είναι πρωτότυπη ή δεν είναι», «είναι αποτελεσματική ή όχι» πρέπει να απαντηθούν. Δεδομένου ότι, το τελικό αποτέλεσμα αυτών των κριτηρίων πρέπει να είναι μια ποσοτική μεταβλητή, γιατί οι ιδέες ή οι απαντήσεις ποικίλλουν στη δημιουργικότητα, τότε οποιαδήποτε ποιοτική μεταχείριση είναι εννοιολογικά ελεγχόμενη. Μόλις αναγνωριστεί αυτό το γεγονός και γίνει αποδεκτό ότι, όλα τα κριτήρια αξιολογούνται σε ποσοτική κλίμακα, τότε τίθεται το ερώτημα σχετικά με το ποια κλίμακα μέτρησης, είναι η πιο κατάλληλη να χρησιμοποιηθεί. Η απάντηση πρέπει να είναι μια κλίμακα που έχει ένα πραγματικό σημείο μηδέν, που υποδεικνύει τότε η ιδέα ή η απάντηση στερείται εντελώς καινοτομίας, χρησιμότητας ή οτιδήποτε άλλο. Το τέταρτο ερώτημα είναι πώς ενσωματώνονται τα ξεχωριστά κριτήρια σε μια μόνο αξιολόγηση. Με άλλα λόγια, πώς συνδυάζονται οι κρίσεις βάσει των επιλεγμένων κριτηρίων σε μια μοναδική αξιολόγηση της δημιουργικότητας. Τέλος, το πέμπτο ερώτημα αφορά το ποιος εφαρμόζει τα κριτήρια. Αυτό το ερώτημα συχνά δημιουργεί συγχύσεις σχετικά με το ποια είναι τα κριτήρια, πώς ποσοτικοποιούνται τα δεδομένα και ποιος λαμβάνει τις αποφάσεις. Είναι ο μεμονωμένος δημιουργός ή άλλοι εκτός του δημιουργού που μπορούν ακόμη και να παρακάμψουν την αξιολόγηση του δημιουργού; Σε ποιον αποδίδεται η πρωτοτυπία

και η αποτελεσματικότητα; Αν και ορισμένες μέθοδοι ευνοούν ρητά μια εξωτερική αξιολόγηση, όπως στην τεχνική συναινετικής αξιολόγησης, άλλες επικεντρώνονται στο δημιουργικό άτομο, μια εστίαση που φαίνεται ιδιαίτερα σημαντική δεδομένου ότι είναι αναπόφευκτα μέσα στο άτομο όπου πραγματοποιείται η αρχική δημιουργικότητα.

5.2.2. Ορισμοί της έννοιας «Δημιουργική Γραφή»

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί ορισμοί για τη δημιουργική γραφή, χωρίς ωστόσο κάποιος από αυτούς να είναι κοινώς αποδεκτός. Αυτό γιατί η αποτύπωση ενός ορισμού για τη δημιουργική γραφή, η οποία είναι μια διαδικασία, που χαρακτηρίζεται ως δημιουργική, θα ερχόταν σε αντιπαράθεση με τη διαδικασία αυτή. Προκειμένου να οριστεί η δημιουργική γραφή οφείλουμε να προσεγγίσουμε και να περιγράψουμε όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες της διαδικασίας αυτής, οι οποίοι είναι ο δημιουργικός συγγραφέας, η δημιουργική διαδικασία καθώς και τα στάδια αυτής, το ερέθισμα και το κείμενο που προκύπτει μέσω της δημιουργικής αυτής διαδικασίας (Γρόσδος, 2015:76-83).

Η γραφή είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει τόσο γνωστικές όσο και μεταγνωστικές δεξιότητες και είναι πολύ σημαντική για ακαδημαϊκά και επαγγελματικά επιτεύγματα. Οι τρόποι για την ανάπτυξη αποτελεσματικής δομής γραφής από νεαρή ηλικία είναι η προσέλκυση του ενδιαφέροντος. Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής, δηλαδή η ενθάρρυνση των μαθητών να γράφουν αντλώντας από τη φαντασία τους και άλλες δημιουργικές διαδικασίες, μπορεί να συμβάλει θετικά σε όλες τις εκφάνσεις της ανάπτυξης των παιδιών. Η δημιουργική γραφή συχνά ορίζεται ως η παραγωγή αφηγήσεων με βάση τη φαντασία μη τεκμηριωμένων, μη ακαδημαϊκών ή γραπτών παραστάσεων (Nettle, 2009:101-110).

Ο όρος «δημιουργική γραφή» είναι μια προσπάθεια απόδοσης στα ελληνικά του αγγλικού όρου «creative writing» (Κωτόπουλος, 2012: 49). Ο Σουλιώτης (1995: 87) θεωρεί ότι, ο όρος είναι διττής σημασίας και αφορά την έμπνευση δημιουργικών σκέψεων και στη συνέχεια τη μεταφορά αυτών των σκέψεων στο χαρτί. Την άποψη αυτή δεν συμμερίζεται ο Dawson (2005: 98-102), ο οποίος αναφέρει ότι, κάθε γραφή είναι δημιουργική, είτε αφορά τη συγγραφή ενός λογοτεχνικού έργου, είτε ενός οποιουδήποτε κειμένου. Επιπλέον, επισημαίνει ότι τέσσερις άξονες δομούν την

δημιουργική γραφή, οι οποίοι είναι: ο γραμματισμός, η τεχνική, η δημιουργική προσωπική έκφραση και η εσωτερική μελέτη.

Σύμφωνα με τον Timbal-Duclaux (1996:123-127) η ικανότητα, που έχει ένα άτομο να ανακαλύπτει ιδέες και να τις απεικονίζει, προσδιορίζει τη δημιουργική γραφή. Άλλοι ορίζουν τη δημιουργική γραφή ευρύτερα για να συμπεριλάβουν τη μη μυθοπλασία που είναι ασυνήθιστα πρωτότυπη, η οποία είναι κατάλληλη για τη δομή και τη γλώσσα (Sharples & Van Der Geest, 1996:146-155).

Στην έννοια της «δημιουργικής γραφής» μπορεί κάποιος να εντοπίσει πολλά κοινά με την έννοια της δημιουργικότητας και σε πολλές περιπτώσεις υπάρχει ταύτιση των δύο αυτών εννοιών. Η δημιουργικότητα παραπέμπει στην ικανότητα του ατόμου για συνεχή και συνειδητή βελτίωση των δυνατοτήτων του έτσι ώστε να παράγει καινούριες ιδέες (Amabile, 1996: 32-34). Η δημιουργική γραφή είναι μια ανοιχτή διαδικασία σχεδιασμού, που βασίζεται στη δημιουργικότητα και σχετίζεται με την ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών (Chen & Zhou, 2010:139-146).

Η δημιουργική γραφή μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν τις λειτουργίες και την αξία της γραφής, να συμβάλουν στη βελτίωση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής τους (Tomprkins, 1992:719-720). Ο Ροντάρι (1994) υποστηρίζει, ότι κάθε άνθρωπος έχει έμφυτη τη δημιουργική διαδικασία. Συνεχίζει, λέγοντας ότι στα παιδιά πρέπει να δίνεται η ευκαιρία να δημιουργήσουν και για αυτό το λόγο η εκπαίδευση οφείλει να εμπεριέχει και να καλλιεργεί τη φαντασία και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω των «τεχνικών επινόησης». Η δημιουργική έκφραση κατά τον Ροντάρι είναι συνδεδεμένη άρρηκτα με το λάθος και για αυτό δεν έχει σημασία αν αυτό που γράφουν τα παιδιά είναι σωστό ή όχι.

Άλλοι ορίζουν τη δημιουργική γραφή ευρύτερα για να συμπεριλάβουν τη μη μυθοπλασία που είναι ασυνήθιστα πρωτότυπη, η οποία είναι κατάλληλη για τη δομή και τη γλώσσα (Sharples & Van Der Geest, 1996:154-161).

6. Μελέτες και έρευνες της Δημιουργικής Γραφής στον ελληνικό και διεθνή χώρο

6.1. Διεθνείς έρευνες

Η δημιουργική γραφή τα τελευταία χρόνια έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών διεθνώς. Στην πλειοψηφία των ερευνών, διαπιστώθηκε ότι η δημιουργική γραφή συμβάλλει θετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα και σε μεγάλο ηλικιακό φάσμα των μαθητών.

Οι Paragas & Francisco (2020:4-7) εξέτασαν την επίδοση των μαθητών πρώτης γυμνασίου, στο μάθημα των αγγλικών, με βάση την ικανότητα δημιουργικής γραφής. Στην ερευνητική διαδικασία χρησιμοποιήθηκε μια πειραματική ομάδα, στην οποία εφαρμόστηκαν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και μια ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, στους μαθητές εντοπίστηκαν λιγότερα μορφολογικά λάθη έναντι συντακτικών λαθών. Διαπιστώθηκε ότι, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου ήταν πιο αποτελεσματικοί από την πειραματική ομάδα.

Σε έρευνα του Mohammed (2019:234-247) για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής δημιουργικής γραφής, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας στη γραφή φοιτητριών τετάρτου έτους Παιδαγωγικών Σπουδών στη Σαουδική Αραβία, δόθηκαν στις φοιτήτριες οδηγίες να εφαρμόσουν τη δημιουργική γραφή σε πολλαπλές εργασίες. Διαπιστώθηκε ότι η δημιουργική γραφή σε πολλαπλές εργασίες έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας γραφής, σε δοκίμια μυθοπλασίας και μη. Η ίδια προτείνει σε καθηγητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής να εφαρμόζουν τη δημιουργική γραφή σε πολλαπλές εργασίες για μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η Ulu (2019:273-285) εξέτασε σε μαθητές τετάρτης δημοτικού, τη συσχέτιση μεταξύ της δημιουργικής γραφής και εξωγενών παραγόντων όπως το φύλο, η καθημερινή συγγραφή ημερολογίου, το εκπαιδευτικό υπόβαθρό του πατέρα και της μητέρας και τον αριθμό των βιβλίων που διαβάζουν, στο Αφιόν Καραχισάρ. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο για τους μαθητές και αξιολογήθηκαν κείμενα των μαθητών με βάση την πρωτοτυπία, την ευχέρεια των σκέψεων, το πλούσιο λεξιλόγιο, τη δομή των προτάσεων και τη γραμματική. Διαπιστώθηκε ότι τα επίπεδα των μαθητών ήταν κοντά στον μέσο όρο όσον αφορά τη συγγραφή στοιχείων της ιστορίας. Τα κορίτσια που κρατούσαν ημερολόγιο

παρουσίασαν σημαντική διαφορά σε σχέση με αυτούς που δεν κρατούσαν και όσον αφορά τον αριθμό των βιβλίων που διάβαζαν, υπήρξε μια σημαντική διαφορά υπέρ εκείνων που διαβάζουν τουλάχιστον τρία βιβλία το μήνα σε σύγκριση με εκείνους που διαβάζουν ένα ή κανένα. Δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων.

Ο Turkben (2019:183-205) μέσω της έρευνάς του προσπάθησε να κατανοήσει πώς οι δημιουργικές πρακτικές γραφής επηρεάζουν τις δεξιότητες γραπτής έκφρασης των φοιτητών δευτέρου έτους στο Πανεπιστήμιο Άσκαρει της Τουρκίας. Στη μελέτη του, χρησιμοποίησε μια ομάδα ελέγχου και μια πειραματική ομάδα, στην οποία εφαρμόστηκαν πρακτικές δημιουργικής γραφής. Ως όργανα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία γραπτής έκφρασης-σύνθεσης, η αυτό-αποτελεσματικότητα γραφής και οι κλίμακες άγχους γραφής. Τα έργα γραπτής έκφρασης αξιολογήθηκαν σύμφωνα με την Κλίμακα Αξιολόγησης Δημιουργικής Γραφής. Η γραπτή έκφραση και η αυτό-αποτελεσματικότητα μετά την εφαρμογή των πρακτικών δημιουργικής γραφής παρουσίασαν υψηλότερες βαθμολογίες στην πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Αυτό δείχνει ότι, οι πρακτικές δημιουργικής γραφής σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μεθόδους αποτελούν σημαντικό παράγοντα για τη βελτίωση των δεξιοτήτων γραπτής έκφρασης των μαθητών που μαθαίνουν Τουρκικά ως δεύτερη γλώσσα.

Σε έρευνά του ο Gocen (2019:1032-1044) εξέτασε τις επιπτώσεις των δημιουργικών δραστηριοτήτων γραφής σε σχέση με το δημιουργικό γραπτό επίτευγμα των εγγενών Τούρκων μαθητών, τη στάση γραφής και τα κίνητρα στην εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας. Η μελέτη χρησιμοποίησε έναν πειραματικό σχεδιασμό μιας ομάδας με έλεγχο «πριν και μετά» την εφαρμογή των δημιουργικών δραστηριοτήτων. Τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων ήταν η «Γραπτή οδηγία παραγωγής» (Türkel, 2011), η «Κλίμακα στάσης γραφής» (Yildiz & Kaman, 2016), η «Κλίμακα της στάσης γραφής» (Susar Kirmizi, 2009) και η «Κλίμακα γραφής κίνησης» (Canitezzer, 2014). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, οι δημιουργικές δραστηριότητες γραφής έχουν θετική επίδραση στο επίτευγμα δημιουργικής γραφής των μαθητών, στη στάση τους καθώς και στα κίνητρα γραφής.

Ο Babayigit (2019:213-220), στην έρευνά του είχε ως στόχο να εξετάσει τις επιπτώσεις των δημιουργικών δραστηριοτήτων γραφής στη στάση ανάγνωσης και

γραφής των μαθητών της τετάρτης τάξης. Οι δημιουργικές δραστηριότητες γραφής πραγματοποιήθηκαν στους μαθητές για δύο μήνες. Ως αποτέλεσμα της έρευνας, οι δημιουργικές δραστηριότητες γραφής οδήγησαν σε σημαντική αύξηση της θετικής στάσης των μαθημάτων της ανάγνωσης, της γραφής και των ξένων γλωσσών των μαθητών του δημοτικού σχολείου.

Η Senel (2018:115-117) ισχυρίστηκε ότι το γράψιμο θεωρείται ως το πιο δύσκολο έργο και η πιο δύσκολη γλωσσική ικανότητα στους μαθητές όπου τα αγγλικά διδάσκονται ως ξένη γλώσσα. Οι μαθητές, προκειμένου να μεταφέρουν το νόημα του κειμένου πρέπει να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές γνωστικές τεχνικές και λόγω της πολυπλοκότητας της διαδικασίας εμφανίζουν αρνητική στάση απέναντι στο γράψιμο και παρουσιάζουν χαμηλό επίπεδο επιτυχίας στις εξετάσεις. Η μελέτη εστιάζει σε μαθητές επιπέδου B2 στα αγγλικά και διερευνά τον αντίκτυπο της δημιουργικής γραφής όσον αφορά την επιτυχία στις εξετάσεις της γραφής. Τα αποτελέσματα που λήφθηκαν από τις ενδιάμεσες και τις τελικές εξετάσεις έδειξαν ότι το επίπεδο επιτυχίας των μαθητών βελτιώνεται στις ακαδημαϊκές δεξιότητες γραφής. Τα αποτελέσματα της δοκιμασίας αποκάλυψαν ότι η δημιουργική γραφή βοηθά να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες κριτικής σκέψης και, όταν χρησιμοποιείται η μέθοδος SCAMPER, προωθούνται οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων των μαθητών.

Σε έρευνά τους οι Chaiyadejkamjorn, Soonthonrojana & Sangkhaphanthanon (2017:227-230) ανέπτυξαν ένα εκπαιδευτικό μοντέλο δημιουργικής γραφής για μαθητές τρίτης Γυμνασίου. Η ερευνητική μεθοδολογία περιελάμβανε τρεις φάσεις: η πρώτη φάση μελέτησε τις τρέχουσες καταστάσεις, προβλήματα και ανάγκες για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ταϊλανδικής γλώσσας. Στη δεύτερη φάση δημιουργήθηκε ένα μοντέλο διδασκαλίας δημιουργικής γραφής και στην τρίτη φάση ερευνήθηκαν τα αποτελέσματα του μοντέλου που χρησιμοποιήσαν. Το εκπαιδευτικό μοντέλο για τη δημιουργική γραφή αποτελούνταν από τους εξής παράγοντες: αρχές, βασικές έννοιες και θεωρίες, στόχους και βήματα διδασκαλίας, κοινωνικά κριτήρια, αρχές απόκρισης και σύστημα υποστήριξης. Η διδασκαλία του έγινε σε πέντε στάδια: σχεδιασμός, αντίληψη, παρουσίαση, διαδικασία και παραγωγή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, οι μαθητές που έμαθαν μέσω του δημιουργικού μοντέλου είχαν υψηλότερη ικανότητα στη δημιουργική γραφή του γλωσσικού μαθήματος.

Ο Bayat (2016:617-625) στη μελέτη του, προσπάθησε να αναπτύξει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας δημιουργικής γραφής, το οποίο βασίζεται σε δραστηριότητες προφορικού λόγου και την επίδραση αυτών των δραστηριοτήτων στη δημιουργική γραφή των μαθητών του Δημοτικού σχολείου και στις στάσεις που αναπτύσσουν στη γραφή. Το μοντέλο εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα και το τυπικό Αναλυτικό Πρόγραμμα στην ομάδα ελέγχου. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι, υπήρξε σημαντική διαφορά στην πειραματική ομάδα τόσο στη δημιουργική γραφή όσο και στην ανάπτυξη θετικής στάσης για τη γραφή.

Η Mendelowit (2016), διερεύνησε πώς η συλλογική γραφή για μια ψηφιακή πλατφόρμα μπορεί να επιτρέψει στους μαθητές να φανταστούν το κοινό τους. Η μελέτη εξετάζει δεδομένα από ένα μάθημα δημιουργικής γραφής στο οποίο οι εκπαιδευτικοί πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους για το συγκεκριμένο μάθημα έγραψαν συνεργατικά διηγήματα για έναν ψηφιακό ιστότοπο και παράλληλα έγραψαν μεμονωμένα δοκίμια σχετικά με τη διαδικασία. Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης ήταν: (1) Ποια ήταν τα πλεονεκτήματα αυτού του πολυεπίπεδου κοινού για τη δέσμευση της φαντασίας των μαθητών; (2) Πώς αυτή η διαδικασία (επανα) φαντασίας του κοινού επηρέασε τις αντιλήψεις των μαθητών για τον εαυτό τους ως συγγραφείς; Επελέγησαν έξι από τα συλλογικά κείμενα, που έγραψαν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές των μαθημάτων της δημιουργικής γραφής χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα ήταν εξοικειωμένη με το περιβάλλον και το κοινό της ψηφιακής πλατφόρμας, ενώ η δεύτερη ομάδα δεν ήταν και έπρεπε να το φανταστεί. Τα δεδομένα έδειξαν ότι η δομημένη ελευθερία είναι ένα σημαντικό νήμα που συνδέει τις κεντρικές έννοιες του κοινού, της φαντασίας και της συνεργασίας, ξεχωρίζοντας την ιδέα ότι η φανταστική ελευθερία πρέπει να γίνει κατανοητή και να δουλεύει με αποχρώσεις. Ενώ η ελευθερία και η φαντασία συνδέονται στενά, η παροχή ελεύθερων παιδαγωγικών χώρων με συγκεκριμένους περιορισμούς στα μαθήματα δημιουργικής γραφής μπορεί να είναι εξαιρετικά παραγωγική.

Οι Promnont & Rattanavich (2015:2-8) θέλησαν να μελετήσουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και της δημιουργικής ικανότητας γραφής, μαθητών δευτέρας λυκείου, μέσω της διδασκαλίας της γλώσσας με το μοντέλο CLE III. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι, υπήρξε σημαντική ανάπτυξη τόσο στην ανάγνωση όσο και στη δημιουργική γραφή.

Η Arshavskaya (2014:70-75), θέλησε να εξετάσει την επίδραση της δημιουργικής γραφής στα μαθήματα ξένων γλωσσών. Προκειμένου να προσελκύσει μαθητές με μειωμένα κίνητρα, υλοποίησε, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, μια σειρά από δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Η συλλογή των δεδομένων, επικεντρώθηκε στο περιεχόμενο της γραφής των μαθητών και στις στάσεις τους απέναντι στη δημιουργική γραφή και την κριτική παιδαγωγική. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα βρήκαν τη διαδικασία ευχάριστη και ευεργετική για την ανάπτυξη της ικανότητας της γραφής τους.

Στη μελέτη τους οι Akdal & Sahin (2014:173-184) θέλησαν να προσδιορίσουν την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα μιας διεπιστημονικής προσέγγισης ανάγνωσης, στη βελτίωση των δεξιοτήτων γραφής σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ανάπτυξης δεξιοτήτων γραφής χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ρουμπρίκα δημιουργικής γραφής, η οποία έχει οκτώ υποδιαστάσεις: τις ιδέες, την ευχέρεια σκέψεων, την ευελιξία σκέψεων, το πλούσιο λεξιλόγιο, τη δομή, την οργάνωση, το στυλ γραφής και τη γραμματική. Τα έργα δημιουργικής γραφής των μαθητών εξετάστηκαν και αξιολογήθηκαν με τις υποδιαστάσεις πρωτοτυπία ιδεών και πλούσιο λεξιλόγιο. Τα ευρήματα υπέδειξαν ότι η πειραματική ομάδα, στην οποία εφαρμόστηκε προσέγγιση δημιουργικής γραφής μεταξύ των κειμένων ανάγνωσης, η βαθμολογία στην πρωτοτυπία ιδεών και πλούσιου λεξιλογίου ήταν υψηλότερες από ότι στην ομάδα ελέγχου στην οποία τα μαθήματα είχαν διδαχθεί συμβατικά. Τα κείμενα που μελετήθηκαν μέσω της διακειμενικής προσέγγισης, κατά τη διάρκεια της έρευνας, δημιούργησαν μία σημαντική διαφορά στη δημιουργική γραφή μαθητών πέμπτης τάξης όσον αφορά την επιλογή λέξεων.

Οι Nasir, Naqvi & Bhamani (2013:267-278), διερεύνησαν τη δυνατότητα βελτίωσης των δεξιοτήτων γραπτής έκφρασης-σύνθεσης μαθητών της πέμπτης τάξης. Πρόκειται για έρευνα δράσης και η βασική αξιολόγηση διερεύνησε τις δεξιότητες των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση στρατηγικών ανάπτυξης δεξιοτήτων. Τα ευρήματα που αποκτήθηκαν από τα ποσοτικά δεδομένα έδειξαν τη βελτίωση των γραπτών δεξιοτήτων έκφρασης των μαθητών. Παρατηρήθηκε ότι με τη χρήση

δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, οι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να βοηθήσουν τους μαθητές στη βελτίωση των δεξιοτήτων γραφής τους.

Ο Murugiah (2013:8-11) σχεδίασε μια ενότητα δημιουργικής γραφής προκειμένου να διαπιστωθεί εάν αυτή μπορεί να βελτιώσει την ικανότητα γραφής μίας ομάδας άριστων μαθητών, οι οποίοι στερούνταν δημιουργικότητας και πλούσιου λεξιλογίου στη γραφή τους. Η έρευνα για την βελτίωση των μαθητών έγινε μέσω της παρατήρησης στις αίθουσες διδασκαλίας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και μέσω παραγωγής γραπτού λόγου από τους μαθητές αλλά και από συνεντεύξεις για να ερευνηθεί η άποψη των μαθητών για την εν λόγω δημιουργική ενότητα. Το αποτέλεσμα της έρευνας έδειξε ότι, οι μαθητές βελτίωσαν σε σημαντικό επίπεδο τις δεξιότητες γραφής τους.

Ο Akkaya (2013:1499-1504) θέλησε να εξετάσει τις στάσεις και τις απόψεις εκπαιδευτικών τετάρτης και πέμπτης δημοτικού σχετικά με τη διαδικασία δημιουργικής γραφής. Πρόκειται για ποιοτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε 18 Δημοτικά σχολεία της Σμύρνης, στην Τουρκία, των οποίων οι μαθητές ανήκουν στη μεσαία κοινωνικοοικονομική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί, μέσω συνέντευξης, υποβλήθηκαν σε πέντε ερωτήσεις, μέσω των οποίων θα διατύπωναν τις απόψεις τους για τη διαδικασία της δημιουργικής γραφής. Το γενικό συμπέρασμα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τη διαδικασία της δημιουργικής γραφής ενώ οι περισσότεροι εξέφρασαν την άποψη ότι η δημιουργική γραφή είναι «η ολοκλήρωση μιας ημιτελούς ιστορίας». Επιπλέον δήλωσαν ότι η δημιουργική γραφή έχει πολλά πλεονεκτήματα και σχεδόν κανένα μειονέκτημα.

6.2. Έρευνες στον ελληνικό χώρο

Η Καραφυλλίδου (2019) ερεύνησε μια πρόταση διδασκαλίας για το μάθημα της Λογοτεχνίας, και ειδικότερα του πεζού λόγου, στο Γυμνάσιο. Η έρευνα στηρίχτηκε σε δύο πυλώνες. Ο πρώτος αφορούσε τα κείμενα που προτείνονται ως αντικείμενα μελέτης. Ο δεύτερος πυλώνας αφορούσε τη χρήση της δημιουργικής γραφής ως εργαλείου προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων και ως εργαλείου πρόκλησης μαθητικής γραφής. Πρόκειται για έρευνα δράσης, στην οποία συγκεντρώθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα για το δείγμα αυτό και τα εξαγόμενα έδειξαν ότι οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής αγκαλιάστηκαν ως τρόπος για μια δημιουργική

ανάγνωση και ότι η όλη στάση απέναντι στο μάθημα της Λογοτεχνίας, που είναι το κυρίως υπεύθυνο να μυήσει τα παιδιά στη λογοτεχνία και στη χαρά της ανάγνωσης, υπήρξε πολύ ευνοϊκή.

Σε έρευνα της Διακουμάτου (2017) το ζητούμενο ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο συμβάλλει θετικά και ενισχύει την φαντασία και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση σε συνδυασμό με τη δημιουργική γραφή. Πρόκειται για έρευνα δράσης σε μαθητές τετάρτης Δημοτικού. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν οι ιστορίες που έγραψαν οι μαθητές, στις οποίες έγινε ανάλυση της ποσότητας και της ποικιλίας των ιδεών καθώς και ένα ερωτηματολόγιο, με ερωτήματα δημιουργικής σκέψης προς τις ίδιες κατευθύνσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η δημιουργική γραφή συμβάλλει θετικά στην ποικιλία των ιδεών στη δραματική τέχνη.

Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα της Χαραλαμπίκη (2017), στην οποία μελετήθηκαν τα οφέλη για τους μαθητές πέμπτης Δημοτικού από τη συμμετοχή τους σε εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής με τη χρήση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Για τη μελέτη χρησιμοποιήθηκε μια πληθώρα εργαλείων και μεθόδων, ποσοτικών και ποιοτικών. Χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, το οποίο αναλύθηκε με ποσοτικοποίηση, διενεργήθηκαν συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης, συμπληρώθηκε ημερολόγιο παρατήρησης, υπήρξε κριτικός φίλος και συγκεντρώθηκαν κείμενα και ζωγραφιές από τα εργαστήρια, που λειτούργησαν ως ερευνητικά δεδομένα. Τα συμπεράσματα έδειξαν τη θετική επίρεια της δημιουργικής γραφής και της δραματικής τέχνης στο γραπτό λόγο των μαθητών και στις ομαδοσυνεργατικές τους δεξιότητες.

7. Δυναμικές συνιστώσες τα Δημιουργικής Γραφής και διδακτικές δυνατότητες της για μαθητές Δημοτικού σχολείου

7.1. Δυναμικές συνιστώσες

Ένα ερώτημα που προβληματίζει όσους ασχολούνται με την δημιουργική γραφή είναι εάν αυτή πρέπει και μπορεί να διδαχθεί, συνεπώς αν μπορεί να κατακτηθεί μέσω της μάθησης ή αν πρόκειται για μία έμφυτη εγγενής δεξιότητα. Ο Dawson (2005), αντιμετωπίζει τη δημιουργική γραφή υπό τη μορφή ενός επιστημονικού πεδίου και ενός συνόλου από εκπαιδευτικές τεχνικές, προκειμένου να κατακτηθεί αυτή η γνώση. Σύμφωνα με τη Νικολαΐδου (2016), η έμπνευση δεν διδάσκεται μέσω της δημιουργικής γραφής. Αντίθετα, διδάσκονται συγκεκριμένες στρατηγικές, οι οποίες την καλλιεργούν.

Οι περισσότεροι θεωρητικοί επιστήμονες και ερευνητές της δημιουργικότητας, ξεκινώντας από τον Guilford (1990:277-289) έχουν υποθέσει ότι το ακατέργαστο ταλέντο είναι ένα ιδιαίτερο και έμφυτο σύνολο δεξιοτήτων και ικανοτήτων, και αντιπροσωπεύει σε σημαντικό βαθμό τη διακύμανση της δημιουργικής συμπεριφοράς. Με τη στενή του έννοια, η δημιουργικότητα αναφέρεται στις ικανότητες που είναι οι πιο χαρακτηριστικές των δημιουργικών ανθρώπων. Επιπλέον, οι ακαδημαϊκοί, οι πολιτικοί, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι εργοδότες φαίνεται ότι συμφωνούν σιωπηρά σε μία θεωρία που υποστηρίζει ότι η δημιουργικότητα βασίζεται στο ταλέντο. Εάν θέλουμε να καλλιεργήσουμε την επόμενη γενιά δημιουργικών επιστημόνων, καλλιτεχνών και συγγραφέων, το καθήκον μας είναι πρώτα να εντοπίσουμε τα παιδιά που είναι ταλαντούχα και στη συνέχεια να τους δώσουμε τις καλύτερες ευκαιρίες που μπορούμε. Αν θέλουμε να προωθήσουμε την καινοτομία σε επιχειρηματικούς οργανισμούς, πρέπει να εντοπίσουμε τους πιο ταλαντούχους νέους στην αγορά εργασίας. Είναι αυτές οι απόψεις λανθασμένες ή ελλιπείς (Amabile, 2001: 89-94);

Αντίθετα με τον Guilford (1996: 277-289) και τον Torrance (1997: 144-148) όπου υποστηρίζουν ότι, η δημιουργικότητα είναι έμφυτη, υπάρχει η αντίληψη της Amabile (2001: 333-336), η οποία υποστηρίζει μέσω της έρευνάς της ότι η δημιουργικότητα διδάσκεται. Κάνει έντονη αναφορά στο συστατικό μοντέλο για τη δημιουργικότητα. Αυτό το μοντέλο προτείνει τρεις βασικές εσωτερικές συνιστώσες οι οποίες είναι απαραίτητες για τη δημιουργικότητα. Σε αυτό το μοντέλο, η

δημιουργικότητα ορίζεται ως η παραγωγή μυθιστορημάτων, κατάλληλων ιδεών ή έργων. Οι τρεις συνιστώσες του είναι οι δεξιότητες, οι ικανότητες και τα ταλέντα που σχετίζονται με τον τομέα στον οποίο απασχολείται το άτομο. Οι διαδικασίες δημιουργικότητας, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα κίνητρα, τα γνωστικά χαρακτηριστικά και οι εργασιακές ή μαθησιακές συνήθειες και συνθήκες, προωθούν τη δημιουργικότητα σε οποιονδήποτε τομέα. Παράλληλα, η δημιουργικότητα, σε αυτό το μοντέλο, μπορεί να επηρεαστεί σημαντικά από το κοινωνικό περιβάλλον.

Η ανάγνωση και η συγγραφή, κατά τη διαδικασία της δημιουργικής γραφής, λυτρώνουν επικοινωνιακά τον συμμετέχοντα και του δημιουργούν την αίσθηση ότι εντάσσεται και συμμετέχει σε μία ομάδα. Παράλληλα, εκτός από την αίσθηση του «δίνω» νιώθει και την αίσθηση του «παίρνω» από την ομάδα. Μία δημιουργική διαδικασία, όπως αυτή της δημιουργικής γραφής, οδηγεί στην πνευματική κάθαρση και λυτρώνει τον συγγραφέα ενώ συνάμα τον οδηγεί στην αυτό-επιβεβαίωση (Brown, 1997:98-111). Επιπλέον, οι μαθητές νιώθουν τη χαρά της δημιουργίας αλλά και τη χαρά του να εκφράζουν και να μοιράζουν τα συναισθήματά τους μέσω του γραπτού τους λόγου.

Η δημιουργικότητα, ως ένα ανθρώπινο χαρακτηριστικό, αντανακλά σε ποικιλία πλαισίων, που συμπεριλαμβάνουν την καλλιτεχνική έκφραση. Γενικά στην τέχνη, η δημιουργικότητα προσπαθεί να εξηγήσει την παραγωγή της τέχνης σε όλες τις μορφές της. Συνεπώς όταν μιλάμε για καλλιτεχνική δημιουργία εννοούμε μία εξορισμού δημιουργική διαδικασία η οποία παράγει ένα προϊόν, το οποίο περνάει από όλα τα στάδια παραγωγής όπως περιγράφονται στο μοντέλο για τη δημιουργική επίλυση τα προβλήματος του Wallas (1996:154-162), τα οποία είναι η προετοιμασία, η επώαση, η διαφώτιση και η επιβεβαίωση (Sadler-Smith, 2015:343-350). Εύκολα μπορεί κάποιος να διακρίνει και να συσχετίσει στα στάδια παραγωγής του Wallas, τα στάδια της διεργασίας της δημιουργικής γραφής. Με βάση όλα όσα προαναφέρθηκαν, ένα τέτοιο προϊόν, μπορεί να είναι ένα κείμενο που έχει παραχθεί μέσω της δημιουργικής γραφής.

7.2 Διδακτικές δυνατότητες της Δημιουργικής Γραφής

Το σχολικό περιβάλλον οφείλει να δώσει στον μαθητή ερεθίσματα, προκειμένου αυτός να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του. Υπάρχει, όμως, περιορισμός της δημιουργικής μάθησης εξαιτίας της στείρας γνώσης που προωθούν τα αναλυτικά προγράμματα (Starko, 2005). Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, εκτός των καλλιτεχνικών σχολείων, η δημιουργική γραφή εντάχθηκε στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα το 2011-2012. Αυτό έγινε με την προσθήκη νέων στόχων που αφορούν τη δημιουργικότητα και την προσωπική έκφραση αλλά και την ένταξη του μαθήματος τα Φιλαναγνωσίας, που όμως καταργήθηκε από το σχολικό πρόγραμμα με το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών την περίοδο 2016-2017.

Βασικοί στόχοι της δημιουργικής γραφής είναι να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές για το γλωσσικό αντικείμενο και να εξοικειωθούν με τη γραφή (Μανδηλαράς & Πασσιά, 2007) αλλά και να διαμορφωθούν ως επαρκείς αναγνώστες (Κιοσσές, 2018). Μέσω δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής απελευθερώνεται ο γραπτός αλλά και ο προφορικός λόγος των μαθητών, για αυτό όταν οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τις δραστηριότητες που θα χρησιμοποιηθούν πρέπει να επιδιώκουν τη δημιουργία μίας σχέσης ανάμεσα στο μαθητή και στις λέξεις και στο πώς μπορεί να επιτευχθεί ο συνδυασμός των λέξεων έτσι ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν την αναδιαμόρφωση της γλώσσας (Μανδηλαράς & Πασσιά, 2007). Επιπλέον, οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ωθούν τους μαθητές στην ανάγνωση περισσότερων λογοτεχνικών κειμένων και με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται στη σχολική αίθουσα μία αλληλουχία και σύνδεση της ανάγνωσης με τη γραφή (Σουλιώτης, 2012).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η δημιουργική γραφή αναφέρεται ως η παραγωγή λόγου μέσω της κινητοποίησης της δημιουργικότητας των παιδιών με παιγνιώδη τρόπο εκτός των αξιολογικών πλαισίων που υποτάσσει το εκπαιδευτικό σύστημα (Μουλά, 2012). Τα τελευταία χρόνια, τόσο στα αναλυτικά προγράμματα της Ελλάδας όσο και στις Ευρώπης εμπεριέχεται η έννοια της δημιουργικότητας στην πλειοψηφία των προσφερόμενων μαθημάτων (Κουτσοπίδου, 2008:70-75).

Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος πρέπει να χαρακτηρίζεται από δυναμισμό, να επαναπροσδιορίζει τα υπάρχοντα θέματα και να επεξεργάζεται τα νέα, να συμβαδίζει με τον κόσμο των παιδιών και να αποτελεί κίνητρο για τους μαθητές,

έτσι ώστε μέσω των γλωσσικών διαδικασιών, να κινητοποιούνται και να αισθάνονται δημιουργικοί (Κουτσογιάννης, 2001). Ο Καρακίσιος (2013), υποστηρίζει ότι η δημιουργική γραφή αφορά όλα τα κειμενικά είδη. Στοχεύει στην κατάκτηση, από τον μαθητή, συγγραφικών δεξιοτήτων μέσα από διάφορες εξειδικευμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και τεχνικές.

Η δημιουργική γραφή ενέχει πολλά οφέλη για τους μαθητές, οι οποίοι δημιουργούν τα δικά τους κείμενα, με παιγνιώδη και ανακαλυπτικό τρόπο χωρίς το άγχος για το εάν αυτά που γράφουν είναι σωστά ή όχι τόσο ερμηνευτικά όσο και ορθογραφικά (Γρόσδος, 2014). Επιπλέον, κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με μία μεγάλη ποικιλία αναγνωστικών ερεθισμάτων. Αυτό τους δίνει τη δυνατότητα να ανακαλύψουν και να αναπτύξουν το δικό τους τρόπο γραφής μέσω της μίμησης ενώ παράλληλα αυτή η δυνατότητα δίνεται σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως εμπειρικού δυναμικού (Νικολαΐδου, 2016). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής είναι κυρίως εποπτικός. Ενθαρρύνει τους μαθητές να παράγουν τα δικά τους έργα δίνοντάς τους μία θεματική (Νικολαΐδου, 2016).

Η δημιουργική γραφή αποτελεί μία σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο, η οποία κατέχει σημαντική θέση στη διδασκαλία στις ευρωπαϊκές χώρες, και μπορεί να συμβάλει καθοριστικά και σε σημαντικό βαθμό στην ορθή μετάδοση του ρόλου της γραπτής και προφορικής έκφρασης των μαθητών, που αποτελεί ένα τομέα στον οποίο πολλά εκπαιδευτικά συστήματα παρουσιάζουν ύφεση. Αυτό επιτυγχάνεται γιατί πρόκειται για μία διαδικασία που μπορεί να διεγείρει με τον κατάλληλο τρόπο την παιδική δημιουργικότητα και να παραχθεί ο γραπτός και ο προφορικός λόγος μέσω μιας παιγνιώδους διαδικασίας που είναι απαλλαγμένη από μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια που διέπονται από αυστηρότητα (Σουλιώτης, 1995).

Συμπερασματικά, μπορούμε να διαπιστώσουμε την παιδαγωγική δυναμική της δημιουργικής γραφής, όταν αυτή χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό οφείλεται στο βιωματικό χαρακτήρα, μέσω των δραστηριοτήτων, που διέπει τη δημιουργική γραφή και συμβάλει στη μάθηση, στο γεγονός ότι οι μαθητές δημιουργούν και τέλος στο ότι συνδυάζει τη μάθηση με τη διασκέδαση μέσω του παιχνιδιού (Συμεωνάκη, 2013).

Γ' ΜΕΡΟΣ: ΣΥΖΕΥΞΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

8. Συνεκτικές συσχετίσεις Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Δημιουργικής Γραφής στο Δημοτικό Σχολείο

Η δημιουργική γραφή μπορεί να αποτελέσει ένα δυναμικό διδακτικό εργαλείο στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Στο σχολείο διδάσκονται μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων, εμπειρικού δυναμικού και μαθησιακής ετοιμότητας, συναισθηματικής και κοινωνικής ωρίμανσης και ενδιαφερόντων. Λόγω αυτών των διαφορών οι εκπαιδευτικοί καλούνται σε επαναπροδιορισμό της διδασκαλίας τους. Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προσαρμόσει τη διδασκαλία του επιτυγχάνοντας την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών με ταυτόχρονη αξιοποίηση του μέγιστου βαθμού των δυνατοτήτων τους. Μία από τις βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ότι όλοι οι μαθητές μαθαίνουν και εξελίσσονται με διαφορετικό τρόπο μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις, μεθόδους, μέσα και υλικά (Tomlinson, 1995:79-99). Η δημιουργική γραφή είναι μία εναλλακτική διδακτική προοπτική, η οποία μέσω των διαφορετικών τεχνικών της, μπορεί να ενεργοποιήσει την προσοχή των μαθητών, τους βοηθά να συγκεντρωθούν και παράλληλα τους εμπλέκει σε μία δημιουργική και εμπνευσμένη διαδικασία.

Στη σκέψη των μαθητών, σε μικρότερες ηλικίες και κυρίως στο νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, επικρατεί αυξημένη φαντασία, η οποία καθώς τα παιδιά μετακινούνται σε μεγαλύτερες τάξεις, στο γυμνάσιο και στο λύκειο εξασθενεί λόγω του ότι η διδασκαλία μετατοπίζεται από ιστορίες και εικασίες σε γεγονότα και λεπτομέρειες (Carol et al, 2010: 11-34). Κατά τον Vygotsky (2004:38-67) η φαντασία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη δημιουργικότητα. Η δημιουργικότητα βασίζεται στην ικανότητα του εγκεφάλου μας να συνδυάζει στοιχεία και στην ψυχολογία ονομάζεται φαντασία. Η φαντασία, ως βάση όλης της δημιουργικής δραστηριότητας, είναι ένα σημαντικό συστατικό όλων των πτυχών της πολιτιστικής ζωής, επιτρέποντας την καλλιτεχνική, επιστημονική και τεχνική δημιουργία.

Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα με διαφορετικούς τρόπους και φαίνεται ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα αυξάνονται όταν η διδασκαλία διαφοροποιείται με τέτοιο τρόπο ώστε να ικανοποιεί τις όποιες διαφορές υπάρχουν ανάμεσα στους μαθητές. Ερωτήματα όπως «Γιατί μερικά παιδιά μαθαίνουν ακούγοντας τον εκπαιδευτικό όταν άλλα μαθαίνουν καλύτερα διαβάζοντας το ίδιο υλικό που διδάχθηκαν προφορικά; Γιατί μερικά παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μέσω ενός ανεξάρτητου έργου ενώ άλλα μαθαίνουν καλύτερα μέσα από δομημένες εργασίες;», μπορούν να διευκρινιστούν μέσω της κατανόησης των τρόπων σκέψης των μαθητών. Η κατανόηση του τρόπου σκέψης των μαθητών, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους για να μεγιστοποιήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των μαθητών (Sternberg & Zhang, 2005:245-253) και στο γλωσσικό μάθημα αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη δημιουργική γραφή.

Δ' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Σκοπός, αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας στο πλαίσιο εκπόνησης της συγκεκριμένης Διπλωματικής Εργασίας, με τίτλο: «Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για την επίτευξη Δημιουργικής Γραφής: μια πρακτική εφαρμογή στο δημοτικό σχολείο» -η οποία υλοποιείται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Σχολής Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και συγκεκριμένα στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» - είναι να αναδείξει τις επιδράσεις των δομικών αρχών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην επίτευξη Δημιουργικής Γραφής μέσω μιας διδακτικής πρότασης- εφαρμογής. Επιχειρείται, δηλαδή, να εντοπιστούν και να αναδειχτούν τα αποτελέσματα μιας διδακτικής προσέγγισης δομημένης με τις βασικές αρχές της Διαφοροποίησης ως προς την κατάκτηση της ικανότητας δημιουργικής γραφής.

Ειδικότερα, οι στόχοι της έρευνας είναι:

A. Να εφαρμοστούν οι δομικές αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στα πλαίσια υλοποίησης μιας εβδομαδιαίας διδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας.

Β. Να εντοπιστούν οι γενικές επιδράσεις της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην προσπάθεια επίτευξης Δημιουργικής Γραφής από μαθητές Δημοτικού σχολείου.

Γ. Να διαπιστωθεί κατά πόσο και με ποιον τρόπο η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση έχει θετικές επιδράσεις στην απόκτηση της ικανότητας δημιουργικής γραφής από μαθητές Δημοτικού σχολείου.

Δ. Να επιτευχθεί η υιοθέτηση δημιουργικής σκέψης και ανταπόκρισης στους ορισμένους από το Αναλυτικό Πρόγραμμα διδακτικούς στόχους. Κατ' επέκταση, να επιτευχθεί η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, ανάγνωσης και γραφής μέσω του διαφοροποιημένου σχεδίου διδασκαλίας.

Η επιστημονική πρωτοτυπία της παρούσας εργασίας έγκειται στο ότι επιδιώκει να αναδείξει την προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως λειτουργικό μέσο απόκτησης δεξιοτήτων δημιουργικής γραφής. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλει στην όλη προοπτική παρουσιάζοντας συγκεκριμένη διδακτική πρόταση εφαρμογής.

Η έρευνα διεξήχθη σε τάξεις Δημοτικών σχολείων. Επισημαίνεται ότι, η Διαφοροποιημένη διδασκαλία επικεντρώνεται στο γενικότερο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας (μαθητές- εκπαιδευτικοί- εξωγενείς παράγοντες), που αναδύει την ανάγκη ύπαρξης και χρησιμοποίησής της. Αφετέρου, η Δημιουργική Γραφή, ως μια σύγχρονη εκπαιδευτική προοπτική έκφρασης της γραφής και του λόγου των μαθητών (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2007).

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Κατά την υλοποίηση της παρούσας έρευνας αξιοποιείται η μέθοδος της παρατήρησης εντοπισμού και ανάδειξης των δομικών στοιχείων της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας καθώς και η εξήγηση-ερμηνεία των παραχθέντων αποτελεσμάτων Δημιουργικής Γραφής με την αξιοποίηση των ακόλουθων ερευνητικών τεχνικών:

Α) Συντάχθηκαν από την ερευνήτρια σχέδια διδασκαλίας, διάρκειας δύο διδακτικών ημερών, στις ενότητες του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, όπου βρίσκονταν το κάθε τμήμα των σχολείων, στα οποία υλοποιήθηκε η έρευνα. Τα συγκεκριμένα σχέδια διδασκαλίας δομήθηκαν με βάση τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, εμπλουτίστηκαν με ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής και δόθηκαν στους

εκπαιδευτικούς. Είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι, οι διδακτικοί σκοποί και στόχοι της εκάστοτε ενότητας δε παρέκκλιναν του καθορισμένου από το Υπουργείο Παιδείας προσανατολισμού (ως προς τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα τα οποία προσφέρονται στις εν λόγω ενότητες).

Β) Κατά την παρατήρηση σε σχολικές τάξεις για την καταγραφή του πώς εφαρμόζονται στην πράξη οι βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, στο πλαίσιο πραγματοποίησης μιας διδασκαλίας, με στόχο την επίτευξη Δημιουργικής Γραφής βάσει των δοθέντων σχεδίων διδασκαλίας ανά τμήμα χρησιμοποιήθηκε δομημένο φύλλο παρατήρησης για την ερευνήτρια, στο οποίο καταγράφονταν οι συνδέσεις μεταξύ των δύο μεθόδων, η μαθησιακή ανταπόκριση στα προς διερεύνηση ζητήματα, επιτυχείς προσπάθειες και πιθανές δυσκολίες ή αστοχίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Γ) Πραγματοποιήθηκε ερμηνευτική- ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων του δείγματος, μέσω της κατηγοριοποίησης, που προέκυψε από τα φύλλα παρατήρησης. Ειδικότερα, αναφορικά με την ερμηνευτική- ποιοτική ανάλυση επισημαίνεται ότι, για την επιτυχή ολοκλήρωση αξιολόγησης χρειάζεται μια στρατηγική ανάλυσης των δεδομένων, που θα επιτρέψει τη διαχείριση, τη δίκαιη αντιμετώπιση και τον μετασχηματισμό τους σε νοήματα, συμπεράσματα και ισχυρισμούς (Μαγγόπουλος, 2014· Bassey, 1999). Στην παρούσα έρευνα υιοθετείται η ποιοτική προσέγγιση και συγκεκριμένα «τα αναλυτικά υπομνήματα» (Πηγιάκη, 2004). Όσον αφορά την κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των δεδομένων η ερευνήτρια, βασιζόμενη στη θεωρία, εντόπιζε τις εξής δυο θεματικές κατηγορίες των δεδομένων: α) οι δομικές, οι οποίες αναφέρονται στο «τι» (όπως ο χώρος, τα αντικείμενα, τα πρόσωπα, τα γεγονότα κ.ά.) και β) οι λειτουργικές, οι οποίες αφορούν στο «πώς» υπάρχει αυτό που υπάρχει, κάτω από ποιες προϋποθέσεις, για ποιον και πώς λειτουργεί (Μαγγόπουλος, 2014· Πηγιάκη, 2004).

Η έρευνα έχει ερμηνευτικού- ποιοτικού προσανατολισμού αξιολόγηση, στην οποία η κατανόηση διαδραματίζει κομβικό ρόλο. Συνεπώς, η ερευνήτρια αναζητά «αντιστοιχίες», δηλαδή «μοτίβα» με συνέπεια επανάληψης- εμφάνισης (Μαγγόπουλος, 2014· Stake, 1995).

2.1. Ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι:

1. Μπορούν να εφαρμοστούν οι δομικές αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο πλαίσιο υλοποίησης μιας εβδομαδιαίας διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, με στόχο την επίτευξη της Δημιουργικής Γραφής από τους μαθητές;
2. Ποιες είναι οι γενικές επιδράσεις της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην προσπάθεια επίτευξης Δημιουργικής Γραφής από τους μαθητές;
3. Σε ποιον βαθμό επιτυγχάνεται η καλλιέργεια της Δημιουργικής Γραφής;

2.2 Δειγματοληψία

2.2.1 Μέθοδος επιλογής δείγματος

Υπάρχουν δύο είδη βασικών μεθόδων δειγματοληψίας: α) η δειγματοληψία η οποία στηρίζεται στη θεωρία των μη πιθανοτήτων και β) η δειγματοληψία η οποία βασίζεται στη θεωρία των πιθανοτήτων. Σύμφωνα με την πρώτη θεωρία οι πιθανότητες επιλογής δείγματος του ευρύτερου πληθυσμού είναι άγνωστες και τα μέλη του στερούνται το δικαίωμα ίσων ευκαιριών για να επιλεγούν, ενώ σύμφωνα με τη δεύτερη θεωρία οι πιθανότητες επιλογής δείγματος του ευρύτερου πληθυσμού είναι γνωστές και τα μέλη του έχουν ίσες ευκαιρίες για να επιλεγούν (Cohen & Manion, 2000· Cohen, Manion & Morrison, 2008· Creswell, 2008).

Στη συγκεκριμένη έρευνα ο πληθυσμός για τη συλλογή δεδομένων είναι ο αριθμός εκπαιδευτικών και μαθητών της Β΄, Δ΄ και Στ΄ Δημοτικού, από Δημοτικά Σχολεία της πόλεως των Τρικάλων. Ειδικότερα, στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των μη πιθανοτήτων και, ειδικότερα, η συμπτωματική δειγματοληψία («ευκολίας»). Η ερευνήτρια επέλεξε το δείγμα με τρόπο που να την εξυπηρετεί ως προς την ευκολία προσέγγισης. Ωστόσο, μέσα στη «διευκόλυνση» της μεθόδου ελλοχεύει ο κίνδυνος του δειγματοληπτικού σφάλματος (sampling bias) (Creswell, 2008· Cohen κ.ά., 2008), διότι το δείγμα από μόνο του δεν μπορεί να θεωρηθεί πλήρως αντιπροσωπευτικό (στα όρια του μεροληπτικού) του πληθυσμού της έρευνας και κατ' επέκταση δεν μπορεί να γενικευτεί. Στον αντίλογο, ο συνδυασμός της παρατήρησης των σχολικών τάξεων και της ερμηνευτικής- ποιοτικής ανάλυσης των παραχθέντων παρατηρήσεων είναι ικανός να επιφέρει πρωτογενή δεδομένα

αξιοποιήσιμα για την εξαγωγή αρχικών συμπερασμάτων για το προς μελέτη ζήτημα, αλλά και την υλοποίηση σχετικών περαιτέρω μελετών.

2.2.2 Κριτήρια επιλογής πόλης/ περιοχών

Η διεξαγωγή της έρευνας προσαρμόζεται σε αστικό περιβάλλον και συγκεκριμένα την πόλη των Τρικάλων. Η επιλογή αυτή βασίζεται στους παρακάτω λόγους: α) οι πόλεις αποτελούν κέντρα αποφάσεων. Συνεπώς, παρουσιάζουν αμεσότερη επίδραση και στα εκπαιδευτικά ζητήματα. β) Η διάδοση των πληροφοριών στα αστικά κέντρα είναι ταχύτερη. γ) Ο πληθυσμός της πόλεως χαρακτηρίζεται από σχετική ομοιομορφία, όπως επίσης και από την παρουσία όλων των κοινωνικό- πολιτισμικό- οικονομικών στρωμάτων (Τσαούσης, 2006 & 2009).

2.2.3. Κριτήρια επιλογής σχολείων

Η επιλογή των σχολείων έγινε με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

α) Τον αριθμό των σχολείων. Επιλέγησαν με κλήρωση τέσσερα (4) Δημοτικά Σχολεία Γενικής Αγωγής της πόλεως των Τρικάλων, που αντιπροσωπεύει το 10% του συνόλου των Δημοτικών σχολείων της πόλεως των Τρικάλων, που αποτελεί ασφαλής αντιπροσώπευση για την εξαγωγή συμπερασμάτων (Ζαφειορόπουλος, 2015).

β) Την περιοχή, στην οποία βρίσκεται το κάθε σχολείο, ώστε να αντιπροσωπεύεται όλο το εύρος της πόλεως. Σκοπός αυτής της επιλογής είναι να αντικατοπτριστούν τυχόν διαφοροποιήσεις ως προς τα αποτελέσματα εξαιτίας του κοινωνικό- πολιτισμικό- οικονομικού περιβάλλοντος.

2.2.4. Κριτήρια επιλογής τάξεων και αριθμού τάξεων για την πρακτική εφαρμογή της διδασκαλίας

Για την εξυπηρέτηση των αναγκών της παρούσας έρευνας δόθηκαν αρχικά στους εκπαιδευτικούς των επιλεγέντων τάξεων τα σχέδια διδασκαλίας που επρόκειτο να υλοποιήσουν, με σκοπό την προετοιμασία τους.

Η επιλογή των τάξεων έγινε με βάση την ηλικία και, ειδικότερα, τη μαθησιακή ετοιμότητα ως προς την κατάκτηση της γνώσης α) της ανάγνωσης και γραφής, β) των βασικών κανόνων ορθογραφίας και γ) της δομής μιας πρότασης. Για

αυτόν τον λόγο επιλέχθηκαν οι τάξεις Β', Δ' και Στ' Δημοτικού. Ένας επιπλέον λόγος που οδήγησε σε αυτή την επιλογή είναι το γεγονός ότι υπάρχει η χρονικά ανοδική απόκλιση του ενός έτους των προς εξέταση τάξεων κάτι που παρέχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των μαθησιακών δυνατοτήτων όπως επίσης και της μαθησιακής εξέλιξης του μαθητικού δυναμικού.

Όσον αφορά την επιλογή του αριθμού των τάξεων, στις οποίες πραγματοποιήθηκε η εφαρμογή της σχετικής διδασκαλίας, η ερευνήτρια έλαβε υπόψη της τα ακόλουθα:

α) Να επιτευχθεί ο συνδυασμός των τεχνικών της ερμηνευτικής-ποιοτικής ανάλυσης και της παρατήρησης, ώστε να καταστεί εφικτό να εξαχθούν όσο το δυνατόν εγκυρότερα και πιο αξιόπιστα αποτελέσματα (Cohen κ.ά., 2008).

β) Την εγκυρότητα της έρευνας. Η έρευνα για να θεωρείται έγκυρη, προϋποθέτει να βασίζεται σε αληθινά στοιχεία, τα οποία αντλούνται με τα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία και ύστερα από μία προσεκτική δειγματοληψία (Cohen κ.ά., 2008).

γ) Την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Η αξιοπιστία αποτελεί μια από τις βασικότερες παραμέτρους της ερευνητικής διαδικασίας και απόρροια της εγκυρότητάς της. Σχετίζεται με την αναπαραγωγή της έρευνας κάτω από τις ίδιες συνθήκες και την εξαγωγή των ίδιων ή έστω παρόμοιων αποτελεσμάτων. Στη συγκεκριμένη έρευνα, η αξιοπιστία διασφαλίζεται σε ικανοποιητικό βαθμό μέσω της σύνδεσης των τριών μεθόδων που θα χρησιμοποιηθούν: σχέδιο μαθήματος, παρατήρηση και ερμηνευτική- ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων παρατήρησης (Cohen & Manion, 2000· Cohen κ.ά., 2008· Creswell, 2008).

2.2.5. Κριτήρια επιλογής μαθήματος για εφαρμογή και παρατήρηση

Η επιλογή του μαθήματος για την εφαρμογή των σχεδίων διδασκαλίας και την παρατήρηση έγινε με βάση τα ακόλουθα κριτήρια: α) Το γνωστικό αντικείμενο και το ευρύ πεδίο δράσης που αυτό προσφέρει. β) Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας καταλαμβάνει το μεγαλύτερο εύρος των διδακτικών ωρών στο εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Εργασίας (Φύκαρης, 2012: 182-189).

2.2.6. Κριτήρια επιλογής αριθμού διδακτικών ωρών παρατήρησης

Ο αριθμός των διδακτικών ωρών παρατήρησης στις σχολικές αίθουσες καθορίστηκε βάσει των εξής κριτηρίων:

α) Η αποφυγή διατάραξης της εύρυθμης λειτουργίας των σχολείων, που επισκέφθηκε η ερευνήτρια (Αθανασίου, 2007· Πετρογιάννης, 2008· Verma & Mallick, 2004).

β) Η εξασφάλιση της συναίνεσης των σχολείων (Αθανασίου, 2007· Πετρογιάννης, 2008· Verma & Mallick, 2004).

Σε κάθε Δημοτικό Σχολείο και συγκεκριμένα σε κάθε τμήμα προς παρατήρηση, οι διδακτικές ώρες παρατήρησης ανέρχονταν σε τέσσερις (4). Στο σύνολο της εβδομάδας, δηλαδή, δύο διδακτικά δίωρα του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Επιπλέον, σημειώνεται ότι οι διδακτικές ώρες παρατήρησης μαθητών και εκπαιδευτικών εντός του ωρολογίου προγράμματος, στο σύνολο διεξαγωγής της έρευνας στο σχολείο, δε ξεπερνούσε τις δύο (2) διδακτικές ώρες, ανά τμήμα, σύμφωνα με τις προδιαγραφές υποβολής αίτησης για άδεια διεξαγωγής έρευνας σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή άλλες δομές αρμοδιότητας του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, που βρίσκονται αναρτημένες στη σελίδα του Ινστιτούτου εκπαιδευτικής Πολιτικής (<http://iep.edu.gr/el/>) (Παράρτημα Β).

2.3 Χρονική διάρκεια

Τα ερευνητικά εργαλεία ετοιμάστηκαν τον Σεπτέμβριο του 2019. Η σειρά με την οποία διεξήχθη η έρευνα σε κάθε σχολείο, εξαρτιόταν από τους παράγοντες: εξασφάλιση της σχετικής έγκρισης από τις αρμόδιες αρχές, τα χρονικά διαστήματα λειτουργίας των σχολείων, την περίοδο, που μπορούσαν τα σχολεία να δεχτούν την ερευνήτρια, ώστε να μην παρακωλύεται η εύρυθμη λειτουργία τους, καθώς και η χρονική στιγμή που δύναται η ερευνήτρια να επισκεφτεί τα σχολεία σε σχέση με τις επαγγελματικές υποχρεώσεις της (Αθανασίου, 2007· Cohen κ.ά., 2008).

Στη συνέχεια, η έρευνα με τα σχέδια διδασκαλίας και την παρατήρηση στις σχολικές τάξεις μπορεί να διεξαχθεί τον Οκτώβριο και τον Νοέμβριο του 2020 ως εξής

Οκτώβριος	Νοέμβριος
Επισκέψεις σε σχολεία για χορήγηση σχεδίων διδασκαλίας στους εκπαιδευτικούς.	Επισκέψεις σε σχολεία για χορήγηση σχεδίων διδασκαλίας στους εκπαιδευτικούς.
Υλοποίηση διδασκαλιών και παρατήρηση στις σχολικές τάξεις.	Υλοποίηση διδασκαλιών και παρατήρηση στις σχολικές τάξεις.

2.4 Περιορισμοί έρευνας

Κύριοι περιορισμοί της έρευνας αποτελούν:

- Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή της Ελλάδας
- Η έρευνα υλοποιήθηκε μόνο σε αστικό περιβάλλον, με συνέπεια τα εξαγόμενα συμπεράσματα να μην ανταποκρίνονται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού των τάξεων αναφοράς και κατ' επέκταση τα εξαγόμενα συμπεράσματα δεν είναι γενικεύσιμα.

2.5 Ζητήματα δεοντολογίας

Η ερευνήτρια ακολουθεί τους κανόνες δεοντολογίας, που προβλέπονται κατά την προετοιμασία και διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας (Cohen & κ.ά., 2008· Robson, 2010).

Αρχικά, η ερευνήτρια επισκέφτηκε τα κληρωθέντα σχολεία και ήρθε σε επικοινωνία με τους διευθυντές τους ώστε να τους ενημερώσει και να εξασφαλίσει τη θετική τους απάντηση σχετικά με το αν επιθυμούν να συμμετάσχουν στη συγκεκριμένη έρευνα. Όταν έλαβε θετική απάντηση, γνώρισε προσωπικά τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους πρόκειται να συνεργαστεί. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί την ενημέρωσαν για την πρόοδο, το μαθησιακό προφίλ και τυχόν ιδιαιτερότητες των μαθητών τους. Έπειτα, επισκέφτηκε ξανά τα σχολεία λίγο πριν σταματήσουν τη λειτουργία τους για τις διακοπές των Χριστουγέννων, με σκοπό να ενημερωθεί με ακρίβεια σχετικά με το που βρίσκονται στην ύλη του μαθήματος.

Σε κάθε περίπτωση, επιδιώκεται η συναίνεση των εμπλεκόμενων στην έρευνα προσώπων (μαθητών, εκπαιδευτικών) καθώς και η έγκριση διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας στα σχολεία από τις αρμόδιες υπηρεσίες (Creswell, 2008).

2.6. Ζητήματα οργάνωσης της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο εκπόνησης Διπλωματικής Εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Σχολής Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και στο γνωστικό αντικείμενο της «Διδακτικής Μεθοδολογίας» στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Η ερευνητική διαδικασία σχεδιάζεται να λάβει χώρα κατά το σχολικό έτος 2020-2021.

3. Ερευνητικά εργαλεία

A) Φύλλο Παρατήρησης

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο έρευνας το φύλλο παρατήρησης στη βάση δομημένων σχεδίων μαθήματος από τα οποία και θα προκύψει το ερευνητικό υλικό που θα μελετηθεί μέσω των φύλλων παρατήρησης (στη συνέχεια παρατίθεται αναλυτική παρουσίαση των σχεδίων μαθήματος ανά τάξη).

Η παρατήρηση λάμβανε χώρα σε σχολικές τάξεις δημόσιων Δημοτικών σχολείων Γενικής Αγωγής, με χρονική διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας σε κάθε τμήμα κατά μέσο όρο τις δύο (2) ημέρες. Για τον λόγο αυτό κατασκευάστηκε ένα Φύλλο Παρατήρησης, με το οποίο η ερευνήτρια δύναται να καταγράψει τα μαθησιακά αποτελέσματα των σχεδίων διδασκαλίας που υλοποιήθηκαν μέσα στις σχολικές τάξεις από τους εκπαιδευτικούς (στη συνέχεια παρατίθεται αναλυτική παρουσίαση των φύλλων παρατήρησης ανά σχέδιο μαθήματος κάθε τάξης), κατά την ανάπτυξη «Σχεδίων Μαθήματος», που η ερευνήτρια δόμησε για τη εξυπηρέτηση των σκοπών της έρευνας.

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: (Ενότητα 10^η) Μαθήματος Νεοελληνικής Γλώσσας**Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ****1^ο σχέδιο μαθήματος**

Ενδεικτικός σχεδιασμός διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Σχεδιάγραμμα προτεινόμενης διδακτικής εφαρμογής

Μαθητής	Αναλυτικό Πρόγραμμα		
Λειτουργικές δυνατότητες	<u>Πρώτο επίπεδο:</u> Προσδιορισμός και εισαγωγική προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου που αφορά κατανόηση διαφορετικών κειμενικών ειδών (αφίσα, πινακίδα κ.τ.λ)	<u>Δεύτερο επίπεδο:</u> Διαδικασία εμπάθυνας μέσω ιδεοθύελλας (προοργανωτής Β.Μ. σελ 15-6)	<u>Τρίτο επίπεδο:</u> Επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος (διαχείριση και αξιοποίηση της χρησιμότητας των συγκεκριμένων κειμενικών ειδών στην καθημερινή ζωή)
Μαθησιακή ετοιμότητα	Διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης (ερωτήσεις όπως: πού παρατηρήσατε κάτι αντίστοιχο, πότε, πώς, τι μορφή είχε...)	Ανάδυση προϋπάρχουσας γνώσης και συσχέτιση και προσαρμογή στα δεδομένα της νέας γνώσης (όσα έχετε παρατηρήσει στο παρελθόν συνάδουν με ανακοινώσεις, πινακίδες, αφίσες που βλέπετε στο βιβλίο;)	Αξιολόγηση των τελικών επιτευξών και ανατροφοδότηση μέσω της σύνθεσης-δημιουργίας δικών τους πινακίδων, αφισών κ.τ.λ.
Κλίσεις και τάσεις	Ανάδυση των ενδιαφερόντων για το προς διδασκαλία αντικείμενο (συναυλίες, θεατρικές παραστάσεις, σινεμά)	Ενεργοποίηση των ενδιαφερόντων για το προς διδασκαλία αντικείμενο και προσαρμογή τους σε αυτό	Έλεγχος του επιπέδου επιρροής των ενδιαφερόντων στο μαθησιακό αποτέλεσμα

Μαθησιακή δυναμική	Ταχύτητα και ρυθμός μάθησης: Πόσο προσεγγίσιμο είναι το περιεχόμενο μάθησης;	Δυνατότητα ανάπτυξης συνεργασιών και δυναμικές αλληλεπιδραστικές επιρροές	Διερεύνηση της ποιότητας αλλά και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας
---------------------------	---	--	---

Τάξη εφαρμογής της διδασκαλίας: Β΄ Δημοτικού

Ενότητα 10: « ΠΡΟΣΟΧΗ! Τι λέει εκεί;»

Υποενότητα: η αφίσα

Β.Μ. (β΄ τεύχος)- σελ. 15,16,18 / **Τ.Ε.** (α΄ τεύχος)- σελ. 59

Θέμα- αντικείμενο διδασκαλίας- μάθησης: «Το σύντομο είδος κειμένου και λόγου».

Κύριες αναφορές διδακτικού αντικειμένου: Οι διάφορες μορφές που μπορούν να πάρουν τα κείμενα που πληροφορούν ως προς το μέγεθος, τη διατύπωση και τον κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται σε αυτά. Παραδείγματος χάριν, οι πινακίδες, οι ανακοινώσεις και οι αφίσες.

Προαπαιτούμενες γνώσεις και πρότερες αντιλήψεις ή ιδέες των μαθητών: ορθογραφία, κατανόηση και διαχωρισμός των μερών του λόγου σε (ρήμα, άρθρο, ουσιαστικό, επίθετο), σημεία στίξης, διάταξη του χώρου μιας σελίδας, εντοπισμός και επικέντρωση στις ουσιώδεις/ σημαντικές πληροφορίες ενός κειμένου. Προσδοκείται οι μαθητές να έχουν κάποια σχετική εξοικείωση με παρόμοια είδη λόγου. Η προαπαιτούμενη αυτή γνώση μπορεί να έχει προκύψει τόσο από εξωσχολικά ερεθίσματα, όπως επίσκεψη σε μουσεία, παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων και παράστασης τσίρκου, αφίσες κινηματογραφικών ταινιών στο σινεμά, στον δρόμο, στις βιτρίνες· όπως επίσης και στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, σε αναρτημένες ανακοινώσεις, καρτέλες- πινακίδες αυτοβελτίωσης ή θεμιτών κοινωνικών συμπεριφορών κ.ο.κ.

Σκοπός: Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις κατηγορίες των σύντομων κειμενικών μορφών/ ειδών.

Επιμέρους στόχοι

- **Γνωστικοί:**
 1. Να μάθουν να αντλούν πληροφορίες από πινακίδες, αφίσες και αγγελίες.
 2. Να εξηγούν τις τεχνικές δημιουργίας και τα μορφολογικά χαρακτηριστικά της αφίσας.
 3. Να αφομοιώσουν τη λειτουργικότητα της αφίσας.

4. Να διακρίνουν τα στοιχεία σύνθεσης της ομοιοκαταληξίας και την παραγωγή ρίμας – στίχου.
 5. Να εξοικειωθούν με τη μεταφορική χρήση και ύφος του λόγου της αφίσας καθώς και την επιρροή που αυτός έχει προς τους αναγνώστες/καταναλωτές.
- **Συναισθηματικοί:**
 1. Να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.
 2. Να αναπτύξουν την κριτική τους αντίληψη.
 3. Να αναπτύξουν την ικανότητα της αυτενέργειας, της στοχοθεσίας και της στοχοπροσήλωσης.
 - **Κοινωνικοί:**
 1. Να αφομοιώσουν την κοινωνική συνθήκη του «ακούω = σέβομαι τη γνώμη του άλλου»
 2. Να εξοικειωθούν με την εργασία σε ομάδες, επεκτείνοντας τις επικοινωνιακές, τους ικανότητες.
 - **Ψυχοκινητικοί:**
 1. Να εξασκηθούν στη δημιουργία της αφίσας με ζωγραφική ή κολάζ.

Χρονική διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες.

Υλικοτεχνική υποδομή: χαρτί του μέτρου, μολύβια, μαρκαδόροι, χαρτόνια σε μέγεθος A4, τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας, πίνακας, φύλλο εργασίας, κόλλα, αποκόμματα από περιοδικά ή φωτοτυπημένα χαρτάκια με αναπαραστάσεις αντικειμένων καθημερινής χρήσης (τηλέφωνο, οδοντόβουρτσα, πίτσα, μπότες, λεξικό, χαλάκι πόρτας κτλ.).

Διαδικασία διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Πρώτο επίπεδο: Προσδιορισμός και εισαγωγική προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου.

Φάση 1. Προσανατολισμός (00' - 10')

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήσεις (πάντα με σκοπό τον προβληματισμό και όχι την εκμαίευση σωστής ή λάθος απάντησης) σε ένα κλίμα διαλογικής μορφής που έχουν σχέση με τα κειμενικά είδη που πρόκειται να διδάξει. Δίνεται χρόνος ώστε να πάρουν τον λόγο τουλάχιστον 5 μαθητές.

Ξέρετε πώς είναι μια αφίσα ή μια πινακίδα;

Πού έχετε δει κάτι τέτοιο;

Τι σας έκανε εντύπωση σε αυτή και την θυμάστε ακόμα;

Στόχος είναι η ανάπτυξη του θάρρους της έκφρασης της γνώμης- παράθεσης σε ακροατήριο των εμπειριών του μαθητή.

(11' - 20'):

Στη συνέχεια οι μαθητές ανοίγουν Β.Μ. σελ 15 και 16 (προοργανωτές), διαβάζουν, παρατηρούν και σχολιάζουν με καθοδήγηση του εκπαιδευτικού το περιεχόμενο των σελίδων. Στόχος είναι η προαγωγή της παρατηρητικότητας, της ανακαλυπτικής- διερευνητικής μάθησης και της αρχής της αυτενέργειας.

Δεύτερο επίπεδο: διαδικασία εμβάθυνσης

Φάση 1. Αναδόμηση των ιδεών των μαθητών

(21' - 30'):

Ο εκπαιδευτικός απευθύνει προς τους μαθητές τον προβληματισμό περί ταύτισης των εμπειριών που παρατέθηκαν από το σύνολο των μαθητών με σκοπό οι μαθητές να εντοπίσουν τα βασικά στοιχεία που αφορούν το αντικείμενο της διδασκαλίας. Π.χ. σε όλες τις περιπτώσεις στόχος της αφίσας ήταν να πληροφορήσει και να προσελκύσει τον αναγνώστη, να κάνει εντύπωση ή να διαφημίσει.

Στη συνέχεια, οι μαθητές μεταβαίνουν στη σελίδα 18 από το Β.Μ. και πραγματοποιείται η εμβάθυνση στα μορφολογικά μέρη της αφίσας.

Φάση 2. Ενεργοποίηση των ιδεών των μαθητών.

(31' - 40'):

Σειρά έχει το Τετράδιο Εργασιών των μαθητών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, στη σελίδα 59, με σκοπό να γίνει πρακτική εφαρμογή της νέας γνώσης. Σκοπός είναι η μεθόδευση στη χρήση των πληροφοριών και η εξοικείωση με τη νέα γνώση.

Σε αυτό το σημείο θα γίνεται αναφορά από τον εκπαιδευτικό για τον όρο της ομοιοκαταληξίας (μορφή, τρόπος σύνθεσής της, χρήση, λειτουργικότητα).

(41' - 50'):

Η εξάσκηση στην τεχνική της ομοιοκαταληξίας ενισχύεται με μια μικρή άσκηση καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό στον πίνακα όπου ο ίδιος γράφει μόνο τις καταλήξεις που επιθυμεί και η συμπλήρωση των πιθανών απαντήσεων γίνεται προφορικά από τους μαθητές.

- ίνι	-ίνει	- ούλα	-
τζίνι	δίνει	βροχούλα	
μποτίνι	σβήνει	καρδούλα	
καναρίνι	κρίνει	Βούλα	
μανταρίνι	αφήνει	πούλα	

Η ορθογραφία στη συγκεκριμένη άσκηση εμπέδωσης δεν είναι απαραίτητο να τηρηθεί προκειμένου να εξυπηρετηθεί η ρυθμικότητα της παραχθείσας ομοιοκαταληξίας.

(51' - 80')

Φάση 2. Ενεργοποίηση των ιδεών των μαθητών

Σε αυτό το στάδιο της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει στους μαθητές ότι θα χωριστούν σε ομάδες των 2 ατόμων (συμμαθητές στο ίδιο θρανίο) – για να αποφευχθεί αναταραχή στην αίθουσα και πιθανό χάσιμο χρόνου- με σκοπό να δημιουργήσει το κάθε ζευγάρι μια δική του αφίσα με όποιο προσανατολισμό αυτό επιθυμεί (διαφήμιση, αγγελία εύρεσης αντικειμένων, ανακοίνωση κ.ο.κ.). Το αντικείμενο- ερέθισμα όμως θα δοθεί κατόπιν τυχαίας επιλογής από το ζευγάρι καθώς αυτό θα επιλέξει μέσα από ένα κουτί γεμάτο χαρτάκια με εικόνες αντικειμένων.

Στόχος κάθε ομάδας είναι η δημιουργία μιας αφίσας με απαράβατο όρο την ενσωμάτωση ενός στίχου ομοιοκαταληξίας- ρίμας, τύπου «σλόγκαν».

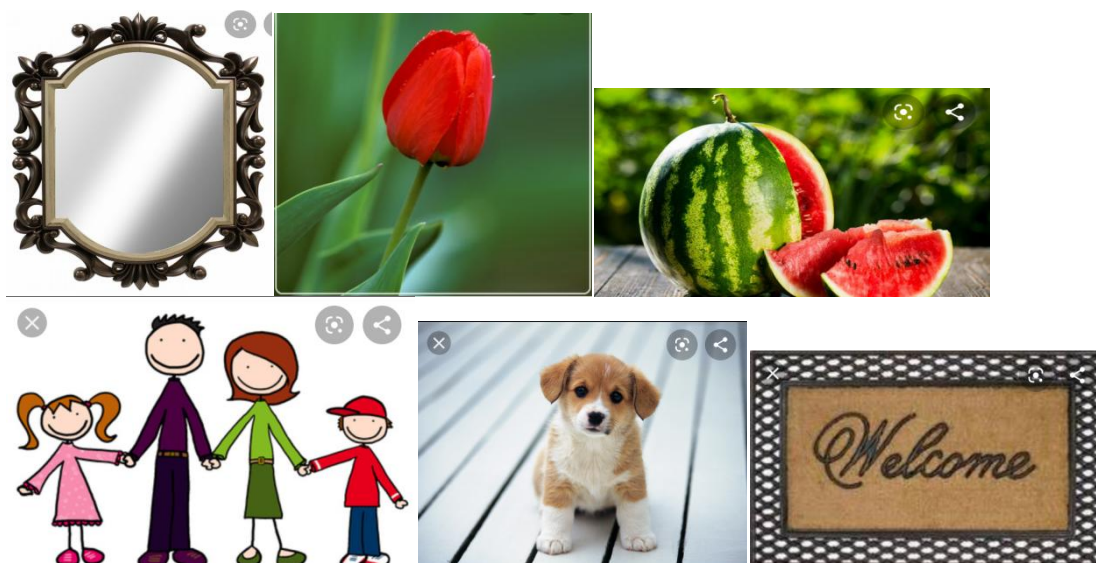
Φάση 3. Παρουσίαση ομαδικών εργασιών στην τάξη (81΄ - 90):

Μετά την ολοκλήρωση του έργου τους οι ομάδες παρουσιάζουν τις δημιουργίες τους σε όλη την τάξη ερχόμενοι πάνω στην έδρα. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει την παρουσίαση όποτε το κρίνει απαραίτητο και ζητά από την ομάδα να μοιραστεί τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπισε κατά τη διαδικασία καθώς και για τα συναισθήματα που βίωσε καθένας ξεχωριστά. Έπειτα, προτείνεται μια συζήτηση μεταξύ των ομάδων με στόχο την εκμείωση των βασικών στοιχείων της αποκτηθείσας γνώσης από τους μαθητές (μεταγνωστική ικανότητα).

Τρίτο επίπεδο: επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος

Στο τελευταίο στάδιο εκτιμάται από τον εκπαιδευτικό μέσω της «διαμορφωτικής αξιολόγησης» (formative assessment) κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι τιθέμενοι διδακτικοί στόχοι. Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης εστιάζεται στα:

1. τη συμμετοχή των μελών της κάθε ομάδας στο τελικό αποτέλεσμα.
2. το βαθμό και την ποιότητα συνεργασίας μεταξύ των μελών.
3. το τελικό αποτέλεσμα της ομαδικής δουλειάς.





Φύλλο Παρατήρησης Β' Δημοτικού (1^ο διδακτικό 2ωρο)

Χρόνος	Κριτήρια της Δ.Δ. που αξιοποιήθηκαν	Κριτήρια της Δ.Γρ. που αξιοποιήθηκαν	Μεταξύ τους σύνδεση
00' - 10'	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή όλων των μαθητών ανάλογα με τη δυναμική του καθενός • Σεβασμός στη διαφορετική γνώμη του άλλου 	<ul style="list-style-type: none"> • Σεβασμός στην έκφραση γνώμης του συμμαθητή • Το θάρρος της διατύπωσης και έκφρασης της εμπειρίας μου σε ακροατήριο 	Διαπιστώνεται ότι: Η συμμετοχή όλων των μαθητών συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη του σεβασμού που αποτελεί κριτήριο τόσο της Δ.Δ. όσο και της Δ.Γ.
11' - 20'	<ul style="list-style-type: none"> • Επικέντρωση στα ουσιώδη σε επίπεδο στόχων και περιεχομένου μάθησης • Ανακαλυπτική μάθηση • Αυτενέργεια 	<ul style="list-style-type: none"> • Προαγωγή της παρατηρητικότητας 	Διαπιστώνεται ότι: Η επικέντρωση στα ουσιώδη προάγει την παρατηρητικότητα, που αποτελεί κριτήριο της Δ.Γ.
21' - 30'	<ul style="list-style-type: none"> • Επικέντρωση στα ουσιώδη στοιχεία ενός κειμένου 	<ul style="list-style-type: none"> • Κριτική αντίληψη, εξέταση, μεθόδευση της γνώσης μέσω της συναισθηματικής εμπλοκής (καθώς συνυπολογίζονται οι κλίσεις, ενδιαφέροντα του μαθητή) 	Διαπιστώνεται ότι: Η επικέντρωση στα ουσιώδη συμβάλλει στην κριτική αντίληψη, που αποτελεί κριτήριο της Δ.Γ.
31' - 40'	<ul style="list-style-type: none"> • Επικέντρωση στα ουσιώδη στοιχεία ενός κειμένου 	<ul style="list-style-type: none"> • Η ακριβής επιλογή στη χρήση λέξεων και φράσεων • λογοπλαστικότητα 	Διαπιστώνεται ότι: Η επικέντρωση στα ουσιώδη συμβάλλει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, που αποτελεί κριτήριο της Δ.Γ.
41' - 50'	<ul style="list-style-type: none"> • ευελιξία ως προς τη χρήση του γλωσσικού κώδικα 	<ul style="list-style-type: none"> • λογοπλαστικότητα • καλλιέργεια προσωπικής σχέσης με τις λέξεις 	Διαπιστώνεται ότι: Το κριτήριο της ευελιξίας της χρήσης του γλωσσικού κώδικα καλλιεργεί την προσωπική σχέση

			με τις λέξεις, που αποτελεί κριτήριο της Δ.Γ.
51'- 60'	<ul style="list-style-type: none"> • υγιής συνεργασία • ευελιξία ως προς τη χρήση του γλωσσικού κώδικα • συμμετοχή όλων των μαθητών ανάλογα με τη δυναμική του καθενός • σεβασμός προς τον συνεργάτη σου 	<ul style="list-style-type: none"> • Συμφιλίωση του παιδιού με την πρακτική της γραφής • Εφευρετικότητα, δημιουργικότητα • Καλλιέργεια προσωπικής σχέσης με τις λέξεις • Διασκέδαση 	Διαπιστώνεται ότι: Τα κριτήρια της Δ.Δ. ολική συμμετοχή, συνεργασία και σεβασμός συμβάλλουν στην εφευρετικότητα και στη δημιουργικότητα μέσω ενός διασκεδαστικού κλίματος που είναι κριτήρια της Δ.Γ.
61'- 70'	->>>-	->>>-	Διαπιστώνεται ότι: Τα κριτήρια της Δ.Δ. ολική συμμετοχή, συνεργασία και σεβασμός συμβάλλουν στην εφευρετικότητα και στη δημιουργικότητα μέσω ενός διασκεδαστικού κλίματος που είναι κριτήρια της Δ.Γ.
71'- 80'	->>>-	->>>-	Διαπιστώνεται ότι: Τα κριτήρια της Δ.Δ. ολική συμμετοχή, συνεργασία και σεβασμός συμβάλλουν στην εφευρετικότητα και στη δημιουργικότητα μέσω ενός

			διασκεδαστικού κλίματος που είναι κριτήρια της Δ.Γ.
81'-90'	<ul style="list-style-type: none"> • Δεκτικότητα σε κάθε μορφή έκφρασης • Συναισθηματική εμπλοκή • Μεταγνωστική ικανότητα • Ομαδικό πνεύμα 	<ul style="list-style-type: none"> • Οι λέξεις ως μέσο για την ελεύθερη έκφραση των ιδεών • Λογοτεχνικότητα και τα μέσα που οδηγούν σε αυτή (αφομοίωση της τεχνικής της ομοιοκαταληξίας) • Ελευθερία έκφρασης • Αποτίναξη του «άγχους του ακροατηρίου» και πίστη στο δημιούργημά σου 	Διαπιστώνεται ότι: Τα κριτήρια της Δ.Δ. δεκτικότητα της έκφρασης, συναισθηματική εμπλοκή, μεταγνωστική ικανότητα και ομαδικό πνεύμα οδήγησαν τους μαθητές στη λογοτεχνικότητα, την ελευθερία έκφρασης και την αποτίναξη του άγχους που αποτελούν κριτήρια της Δ.Γ.

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: (Ενότητα 10^η) Μαθήματος Νεοελληνικής Γλώσσας

Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

2^ο σχέδιο μαθήματος

Ενδεικτικός σχεδιασμός διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Σχεδιάγραμμα προτεινόμενης διδακτικής εφαρμογής

Μαθητής	Αναλυτικό Πρόγραμμα		
Λειτουργικές δυνατότητες	<u>Πρώτο επίπεδο:</u> Προσδιορισμός και εισαγωγική προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου που αφορά τα αρσενικά ουσιαστικά σε –	<u>Δεύτερο επίπεδο:</u> Διαδικασία εμπάθυνσης μέσω δημιουργικών ερωτήσεων/ παροτρύνσεων στην ανάγνωση – κατανόηση του ποιήματος (Β.Μ.	<u>Τρίτο επίπεδο:</u> Επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος

	ης και το σχήμα λόγου της «παρομοίωσης»	σελ. 22)	
Μαθησιακή ετοιμότητα	Διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης με αναφορά σε παροιμίες, γνωμικά	Ανάδυση προϋπάρχουσας γνώσης και συσχέτιση και προσαρμογή στα δεδομένα της νέας γνώσης μέσω συσχέτισης «ποντικός σαν άνθρωπος (κλέφτης)», «φάκα σαν άνθρωπος (αστυνόμος)»	Αξιολόγηση των τελικών επιτευξέων και ανατροφοδότηση
Κλίσεις και τάσεις	Ανάδυση των ενδιαφερόντων για το προς διδασκαλία αντικείμενο φιλιαναγνωσία, μουσική	Ενεργοποίηση των ενδιαφερόντων για το προς διδασκαλία αντικείμενο και προσαρμογή τους σε αυτό μέσω συσχέτισης π.χ. μύθοι Αισώπου, τραγούδια με αφηρημένους στίχους	Έλεγχος του επιπέδου επιρροής των ενδιαφερόντων στο μαθησιακό αποτέλεσμα
Μαθησιακή δυναμική	Ταχύτητα και ρυθμός μάθησης: Πόσο προσεγγίσιμο είναι το περιεχόμενο μάθησης;	Δυνατότητα ανάπτυξης συνεργασιών και δυναμικές αλληλεπιδραστικές επιρροές	Διερεύνηση της ποιότητας αλλά και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας

Τάξη εφαρμογής της διδασκαλίας: Β΄ δημοτικού

Ενότητα 10: « ΠΡΟΣΟΧΗ! Τι λέει εκεί;»

Υποενότητα: « Πέντε ποντικοί» του Ζαχαρία Παπαντωνίου

Β.Μ (β΄ τεύχος) σελ. 22 **Τ.Ε** (α΄ τεύχος) σελ. 62, 63

Θέμα- αντικείμενο διδασκαλίας- μάθησης: « Η κλίση των αρσενικών ουσιαστικών σε -ης, η παρομοίωση ως σχήμα λόγου για τη σύνθεση στίχων και το αφηρημένο στοιχείο».

Κύριες αναφορές διδακτικού αντικειμένου: Τα αρσενικά ουσιαστικά με κατάληξη –ης. Η μορφή, χρήση, λειτουργία και λογοτεχνική αξία της παρομοίωσης καθώς και η συμβολή αυτής στη σύνθεση στίχων- ποιήματος. Επιπλέον, η επαφή με το αφαιρετικό- αφηρημένο στοιχείο ενός στίχου (μορφή, δομή, νοηματοδότηση).

Προσπαιτούμενες γνώσεις και πρότερες αντιλήψεις ή ιδέες των μαθητών: ορθογραφία, διάκριση των μερών του λόγου (ρήμα, ουσιαστικό, άρθρο, επίθετο κ.τ.λ.), ανάγνωση, τους μήνες του χρόνου, επαγγέλματα- ιδιότητες, φράσεις λαϊκών γνωμικών- παροιμίες. Προσδοκείται οι μαθητές να έχουν μια σχετική εξοικείωση αναφορικά με το σχήμα λόγου της παρομοίωσης με αντίστοιχα είδη εκφράσεων μέσω της ανάγνωσης λαϊκών παραμυθιών, των μύθων του Αισώπου, της Μυθολογίας. Όσον αφορά το αφηρημένο στοιχείο, οι μαθητές προσδοκείται να έχουν μια σχετική επαφή του συγκεκριμένου στοιχείου μέσω της μουσικής και πιθανών αγαπημένων τους τραγουδιών ή ακόμα και μέσω ταινιών κινουμένων σχεδίων (καλό εναντίον κακού, ομορφιά της ψυχής εναντίον εξωτερικών χαρακτηριστικών κ.τ.λ.).

Σκοπός: Να αφομοιώσουν οι μαθητές τις καταλήξεις των αρσενικών ουσιαστικών σε –ης καθώς επίσης και το σχήμα λόγου της παρομοίωσης σε συνδυασμό με τον αφαιρετικό της χαρακτήρα.

Επιμέρους στόχοι:

- **Γνωστικοί:**
 1. Να μάθουν την ορθογραφία των αρσενικών ουσιαστικών σε –ης.
 2. Να εξοικειωθούν με το σχήμα λόγου της παρομοίωσης.
 3. Να μάθουν να χρησιμοποιούν παρομοιώσεις και να τις αξιοποιούν σε ερεθίσματα της καθημερινής ζωής.
 4. Να εξοικειωθούν ως προς τη διάκριση της κυριολεκτικής και της αφηρημένης έννοιας μιας λέξης.
 5. Να αναγνωρίζουν και να κατανοούν την ύπαρξη κειμενικών μορφών τα οποία έχουν αφαιρετική δομή και αφηρημένο νόημα.
 6. Να συνθέτουν αφαιρετικές φράσεις- στίχους ή και κείμενα.
- **Συναισθηματικοί:**
 1. Να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.
 2. Να αναπτύξουν την ικανότητα της αυτενέργειας.
 3. Να αναπτύξουν την κριτική τους αντίληψη.
- **Κοινωνικοί:**
 1. Να εφαρμόσουν την κοινωνική συνθήκη «ακούω= σέβομαι τη γνώμη του άλλου»
 2. Να ξεπεράσουν το άγχος του ακροατηρίου.

Χρονική διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες.

Υλικοτεχνική υποδομή: τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας, μολύβια, πίνακας, φύλλο εργασίας.

Διαδικασία διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Πρώτο επίπεδο: Προσδιορισμός και εισαγωγική προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου

Φάση 1. Προσανατολισμός

(00' - 10'):

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήσεις (πάντα με σκοπό τον προβληματισμό και όχι την εκμείευση σωστής ή λάθος απάντησης) σε ένα κλίμα διαλογικής μορφής, που έχουν σχέση με παροιμίες, γνωμικά και μύθους κάνοντας σύνδεση με την προσωποποίηση και την παρομοίωση. Δίνεται χρόνος ώστε να δοθούν απαντήσεις από τουλάχιστον πέντε μαθητές.

Ξέρετε τι είναι η παροιμία κι αν ναι, πείτε μου κάποια.

Την έκφραση «περπατάει σαν χελώνα», την έχετε ακούσει ποτέ; Τι σημαίνει;

Τον μύθο του Αισώπου με τον λαγό και τη χελώνα, τον γνωρίζετε;

Στόχος είναι η ανάπτυξη του θάρρους της έκφρασης της γνώμης- παράθεσης σε ακροατήριο των εμπειριών του μαθητή.

Δεύτερο επίπεδο: διαδικασία εμπάθυνας

Φάση 1. Αναδόμηση των ιδεών των μαθητών

(11' - 20'):

Στο σημείο αυτό, οι μαθητές καλούνται να ανοίξουν το Β.Μ. στη σελίδα 22 κι αφού ο εκπαιδευτικός κάνει μια φυσική ανάγνωση με ρυθμική εκφορά των στίχων του ποιήματος του Παπαντωνίου ζητά από τους μαθητές να **κυκλώσουν τους δύο βασικούς ήρωές** του. Έπειτα, μέσα από δημιουργικές ερωτήσεις τους καλεί να απαντήσουν στο εξής απλό ερώτημα.

Αφού είναι ποντικοί. Πώς μπορούν και πιάνουν εργαλεία και μαστορεύουν;

Το αντίστοιχο ερώτημα τίθεται και με τη «φάκα» η οποία «αγρυπνεί».

Τι/ ποιος τους δίνει αυτή τη δύναμη; (ο συγγραφέας μέσω προσωποποίησης)

Μετά από τις απαντήσεις που θα δοθούν, ο εκπαιδευτικός εισάγει τους μαθητές στην έννοια της παρομοίωσης και κατόπιν σε αυτή της προσωποποίησης με το εξής σχήμα γραμμένο στον πίνακα:

Ποντικός σαν/ ως άνθρωπος (κλέφτης, μαστορεύει...)

Φάκα σαν/ ως άνθρωπος (αστυνόμος, ξαγρυπνά...)

(21' - 30'):

Στη συνέχεια, δίνεται βαρύτητα στο γραμματικό φαινόμενο των καταλήξεων των αρσενικών ουσιαστικών σε -ης μέσα από την άσκηση 7 του Β.Μ. (σελ. 22) που ακολουθεί, αφού πρώτα ο εκπαιδευτικός δώσει το ερέθισμα από τις ήδη σκιαγραφημένες λέξεις «νοικοκύρη» και «κλέφτη» του ποιήματος για τον γραμματικό κανόνα.

Ακολουθεί η πραγματοποίηση των ασκήσεων 6 και 7 του Τ.Ε (σελ. 62) με σκοπό την πρακτική εφαρμογή μέσω εξάσκησης της νέας γνώσης.

Φάση 2 . Ενεργοποίηση των ιδεών των μαθητών (31' - 40') ως (61' - 70'):

Στο συγκεκριμένο στάδιο, ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές σχετικά με τη δραστηριότητα που πρόκειται να υλοποιήσουν.

Αρχικά, τους μοιράζει το φύλλο εργασίας (ατομική δραστηριότητα) που ακολουθεί και στη συνέχεια καταγράφει στον πίνακα, ως παράδειγμα, το εξής:

Γενάρης σαν το αφράτο χιόνι (ιδέα μαθητή)

Γενάρης ~~σαν το~~ αφράτο χιόνι (ίδια ιδέα του μαθητή)

Φλεβάρης ~~σαν το~~ μάντης μελαγχολικός (ιδέα μαθητή) κ.ο.κ.

Ο εκπαιδευτικός, εξακολουθώντας να έχει βοηθητικό ρόλο, δίνει στους μαθητές μια κατεύθυνση ως προς τη συμπλήρωση των κενών. Π.χ.

Τι χαρακτηρίζει τον τάδε μήνα;

Τι φρούτα τρώμε »»;

Τι καιρό κάνει »»;

Πώς είναι η φύση »»;

Αν ήταν επάγγελμα, ποιο θα ήταν; (ιδιαίτερα τα επαγγέλματα είναι εύφορο έδαφος για την εξάσκηση των καταλήξεων σε -ης)

Αν ήταν χρώμα, ποιο θα ήταν;



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο κύριος Αυγουστής θέλει να φτιάξει με τους μαθητές του, τους μήνες, ένα ποίημα που να μιλάει για εκείνους ώστε να το βάλουν στο ημερολόγιο του 2021. Βοήθησέ τους.

ΠΡΟΣΟΧΗ! Ο δάσκαλος είναι αλλεργικός στα ρήματα!

Ο Αύγουστος, ο δάσκαλος, τους μαθητές μαλώνει

Αν και μήνας διακοπών με ασκήσεις τους φορτώνει:

« Παιδάκια μου καλά

στηθείτε στη σειρά

έχουμε δουλειά να κάνουμε

με λέξεις να ραπάρουμε

οι μήνες είστε σεις του χρόνου

και το ποίημα σας

θα βγει του χρόνου!

Εμπρός! Ξεκινάμε...»

Γενάρης σαν
 Φλεβάρ... σαν
 Μάρτ... σαν
 Απρίλ... σαν
 Μ..... σαν
 Ι..... σαν.....
 Ι..... σαν
 Αύγουστος σαν
 Σ..... σαν
 σαν
 σαν
 σαν

Για να φτιάξεις το ποίημα θα πρέπει να ξαναγράψεις όλους τους μήνες στη σειρά χωρίς το «σαν». Για να δούμε, νομίζω πως ένας μικρός ποιητής μόλις γεννήθηκε.

.....

Καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας, ο εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα σε όλους τους μαθητές, παρακολουθώντας την πρόοδο τους, δίνοντας επιπλέον καθοδηγήσεις όπου κρίνει απαραίτητο και επικροτώντας χαμηλόφωνα όλες τις προσπάθειες.

Φάση 3. Παρουσίαση των εργασιών στην τάξη (71' - 80') ως (81' - 90'):

Μόλις ολοκληρωθεί η εργασία από τους μαθητές, σηκώνεται εθελοντικά ένας μαθητής και διαβάζει δυνατά το ποίημά του σε όλη την τάξη. Κατόπιν, ο εκπαιδευτικός ζητά ανατροφοδότηση σχετικά με την εκάστοτε μη συμβατική επιλογή λέξεων/ χαρακτηρισμών. Το αποτέλεσμα που παράγεται σε όλες τις περιπτώσεις είναι άξιο επαίνου και επιβράβευσης. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν υπάρχει σωστό ή λάθος, πλην των χλευαστικών/ υβριστικών σχολίων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία όλοι οι μαθητές γίνονται ακροατές αλλά και αφηγητές κι έτσι τους δίνεται η δυνατότητα να σχηματοποιήσουν νοητικές εικόνες και να αφομοιώσουν τη δυναμική του αφηρημένου συνδυασμού λέξεων (μεταγνωστική ικανότητα).

Τρίτο επίπεδο: Επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος

Στο τελευταίο στάδιο εκτιμάται από τον εκπαιδευτικό μέσω της «διαμορφωτικής αξιολόγησης» (formative assessment) κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι τιθέμενοι διδακτικοί στόχοι. Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης εστιάζεται στα:

1. Τη συναισθηματική εμπλοκή του κάθε μαθητή κατά τη διαδικασία σύνθεσης.
2. Τον βαθμό και την ποιότητα της δημιουργικής σύνδεσης- σκέψης- αντίληψης- αποτύπωσης.
3. Το τελικό αποτέλεσμα.

Φύλλο Παρατήρησης Β' Δημοτικού (2^ο διδακτικό 2ωρο)

Χρόνος	Κριτήρια της Δ.Δ. που αξιοποιήθηκαν	Κριτήρια της Δ. Γρ. που αξιοποιήθηκαν	Μεταξύ τους σύνδεση
00' - 10'	<ul style="list-style-type: none"> • Σεβασμός στη διαφορετική γνώμη του άλλου • Συμμετοχή όλων ανάλογα με τη δυναμική του καθενός 	<ul style="list-style-type: none"> • Σεβασμός στην έκφραση γνώμης του συμμαθητή • Το θάρρος της διατύπωσης και έκφρασης της εμπειρίας μου σε ακροατήριο 	Διαπιστώνεται ότι: Η συμμετοχή όλων των μαθητών συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη του σεβασμού που αποτελεί κριτήριο τόσο της Δ.Δ. όσο και της Δ.Γ.
11' - 20'	<ul style="list-style-type: none"> • Ευελιξία ως προς την ανάγνωση και κατανόηση του ποιήματος • Ενίσχυση κριτικής σκέψης • Ανακαλυπτική μάθηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Ενίσχυση δημιουργικής σκέψης και ανάγνωσης • Ευαισθητοποίηση μαθητή απέναντι στο λεκτικό υλικό και την πολυδιάστατη σύνθεσή του 	Διαπιστώνεται ότι: Τα κριτήρια της Δ.Δ. ευελιξία στην ανάγνωση, ενίσχυση κριτικής σκέψης και αποκαλυπτική μάθηση συνέβαλαν στην ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης και ευαισθητοποίησαν τους μαθητές στο λεκτικό υλικό που αποτελούν παράγοντες της Δ.Γ.

21' - 30'	<ul style="list-style-type: none"> • Επικέντρωση στα ουσιώδη στοιχεία του δοθέντος ποιήματος (καθορισμένος στόχος= γραμματικό φαινόμενο) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ενίσχυση παρατηρητικότητας 	<p>Διαπιστώνεται ότι: Η επικέντρωση στα ουσιώδη μέσω της Δ.Δ. ενισχύει την παρατηρητικότητα στη Δ.Γ.</p>
31' - 40'	<ul style="list-style-type: none"> • Ευελιξία ως προς τη νοηματοδότηση στη χρήση λέξεων • Εναλλακτικότητα σκέψης 	<ul style="list-style-type: none"> • Κριτική αντίληψη, εξέταση, μεθόδευση της γνώσης μέσω της συναισθηματικής εμπλοκής (καθώς συνυπολογίζονται οι κλίσεις, ενδιαφέροντα του μαθητή) • Λογοπλαστικότητα 	<p>Διαπιστώνεται ότι: Η ευελιξία στο λεξιλόγιο και η εναλλακτικότητα σκέψης μέσω της Δ.Δ. ενισχύουν την κριτική αντίληψη και τη λογοπλαστικότητα στη Δ.Γ.</p>
41' - 50'	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή όλων των μαθητών ανάλογα με τη δυναμική του καθενός • Ελευθερία σκέψης 	<ul style="list-style-type: none"> • λογοπλαστικότητα • καλλιέργεια προσωπικής σχέσης με τις λέξεις 	<p>Διαπιστώνεται ότι: Η ολική συμμετοχή και η ελευθερία σκέψης μέσω της Δ.Δ. ενισχύουν τη λογοπλαστικότητα και καλλιεργούν στο μαθητή προσωπική σχέση με τις λέξεις στη Δ.Γ.</p>
51' - 60'	<ul style="list-style-type: none"> • Συνεχής εγρήγορση 	<ul style="list-style-type: none"> • Συμφιλίωση του παιδιού με την πρακτική της γραφής • Εφευρετικότητα, δημιουργικότητα • Καλλιέργεια προσωπικής σχέσης με τις λέξεις • Διασκέδαση 	<p>Διαπιστώνεται ότι: Η συνεχής εγρήγορση στη Δ.Δ. συμβάλουν στη συμφιλίωση του μαθητή με τη γραφή, στην εφευρετικότητα στη διασκέδαση και καλλιεργούν στο μαθητή προσωπική σχέση με τις λέξεις, που αποτελούν κριτήρια της Δ.Γ.</p>

61'- 70'	»»»	»»»	Διαπιστώνεται ότι: Η συνεχής εγρήγορση στη Δ.Δ. συμβάλουν στη συμφιλίωση του μαθητή με τη γραφή, στην εφευρετικότητα στη διασκέδαση και καλλιεργούν στο μαθητή προσωπική σχέση με τις λέξεις, που αποτελούν κριτήρια της Δ.Γ.
71'- 80'	<ul style="list-style-type: none"> • Ενίσχυση ανατροφοδότησης • Δεκτικότητα σε κάθε μορφή έκφρασης • Σεβασμός στο συμμαθητή μου 	<ul style="list-style-type: none"> • Οι λέξεις ως μέσο για την ελεύθερη έκφραση των ιδεών • Λογοτεχνικά και τα μέσα που οδηγούν σε αυτή (αφομοίωση της τεχνικής της παρομοίωσης και της αφηρημένης σκέψης) 	Διαπιστώνεται ότι: Όταν χρησιμοποιούνται τα κριτήρια ενίσχυση της ανατροφοδότησης, ο σεβασμός και η δεκτικότητα στη Δ.Δ τότε αυξάνεται η λογοτεχνικότητα και το πλούσιο λεξιλόγιο ως μέσο έκφρασης στη Δ.Γ.
81'- 90'	<ul style="list-style-type: none"> • Συναισθηματική εμπλοκή • Μεταγνωστική ικανότητα 	<ul style="list-style-type: none"> • Ελευθερία έκφρασης • Αποτίναξη του «άγχους του ακροατηρίου» και πίστη στο δημιούργημά σου 	Διαπιστώνεται ότι: Τα κριτήρια της Δ.Δ. συναισθηματική εμπλοκή και μεταγνωστική ικανότητα οδήγησαν τους μαθητές στην ελευθερία έκφρασης και την αποτίναξη του άγχους που αποτελούν κριτήρια της Δ.Γ.

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: (Ενότητα 9^η) Μαθήματος Νεοελληνικής Γλώσσας**Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ****1ο σχέδιο μαθήματος**

Ενδεικτικός σχεδιασμός διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Σχεδιάγραμμα προτεινόμενης διδακτικής εφαρμογής

Μαθητής	Αναλυτικό Πρόγραμμα		
Λειτουργικές δυνατότητες	<u>Πρώτο επίπεδο:</u> Προσδιορισμός και εισαγωγική προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου που αφορά την περίληψη και τον χρόνο Παρακείμενο	<u>Δεύτερο επίπεδο:</u> Διαδικασία εμβάθυνσης μέσω α)προοργανωτών Β.Μ. (σελ. 57) β) δημιουργικών-βοηθητικών ερωτήσεων/παροτρύνσεων και ανάγνωσης του κειμένου Β.Μ.(σελ. 58, 59)	<u>Τρίτο επίπεδο:</u> Επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος
Μαθησιακή ετοιμότητα	Διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης με αναφορά σε περιλήψεις βιβλίων, ταινιών κινουμένων σχεδίων ή προγραμμάτων θεατρικών παραστάσεων	Ανάδυση προϋπάρχουσας γνώσης και συσχέτιση και προσαρμογή στα δεδομένα της νέας γνώσης μέσω της επεξεργασίας των ασκήσεων Β.Μ.(σελ. 59, 60)	Αξιολόγηση των τελικών επιτευξών και ανατροφοδότηση
Κλίσεις και τάσεις	Ανάδυση των ενδιαφερόντων για το προς διδασκαλία αντικείμενο φιλιαναγνωσία, παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, ταινίες κ.ο.κ.	Ενεργοποίηση των ενδιαφερόντων για το προς διδασκαλία αντικείμενο και προσαρμογή τους σε αυτό (λογοτεχνικά βιβλία, ταινίες κ.ο.κ.)	Έλεγχος του επιπέδου επιρροής των ενδιαφερόντων στο μαθησιακό αποτέλεσμα
Μαθησιακή δυναμική	Ταχύτητα και ρυθμός μάθησης: Πόσο προσεγγίσιμο είναι το περιεχόμενο	Δυνατότητα ανάπτυξης συνεργασιών και δυναμικές αλληλεπιδραστικές επιρροές	Διερεύνηση της ποιότητας αλλά και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας

	μάθησης;		
--	-----------------	--	--

Τάξη εφαρμογής: Δ΄ δημοτικού

Ενότητα 9^η: « Η παράσταση αρχίζει»

Υποενότητα: « Μια περιπέτεια για τον Ρωμαίο»

Β.Μ. (β΄ τεύχος) σελ. 58, 59, 60 και **Τ.Ε.** (β΄ τεύχος) σελ. 7

Θέμα- αντικείμενο διδασκαλίας- μάθησης: «Η σύνθεση της περίληψης, η χρήση του χρόνου Παρακειμένου και τα σύνθετα με συνδετικό φωνήεν -ο».

Κύριες αναφορές διδακτικού αντικειμένου: Η δομή και ο τρόπος σύνθεσης της περίληψης ενός κειμένου, τα δομικά στοιχεία μιας ιστορίας/ κειμένου, η λειτουργία και η χρήση του χρόνου Παρακειμένου καθώς και τα σύνθετα με το συνδετικό φωνήεν – ο.

Προαπαιτούμενες γνώσεις και προτάσεις αντίληψης ή ιδέες των μαθητών: κανόνες ορθογραφίας, ανάγνωση, κατανόηση γραπτού λόγου, τις βαθμίδες του χρόνου και τη σημασία τους, σύνθεση και παραγωγή λέξεων. Προσδοκάται οι μαθητές να έχουν κάποια σχετική εξοικείωση με τη μορφή και τη λειτουργία της περίληψης καθώς και με τον διαχωρισμό των δομικών στοιχείων μιας ιστορίας μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων (οπισθόφυλλο), την παρακολούθηση ταινιών όπως επίσης και με την επαφή αυτών σε πρωτότερες ασκήσεις καθ όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής.

Σκοπός: Να κατανοήσουν οι μαθητές τον τρόπο σύνθεσης και λειτουργίας της πύκνωσης ενός κειμένου, τη χρήση του Παρακειμένου καθώς και τα σύνθετα με συνδετικό φωνήεν –ο.

Επιμέρους στόχοι:

- **Γνωστικοί:**
 1. Να μάθουν την ορθογραφία των σύνθετων με το συνδετικό –ο.
 2. Να κατανοήσουν τη χρήση και τη λειτουργία του χρόνου Παρακειμένου καθώς και την κλίση του και στις δύο φωνές.
 3. Να αφομοιώσουν τον τρόπο σύνθεσης της περιληπτικής απόδοσης ενός κειμένου.
 4. Να διακρίνουν τα δομικά στοιχεία μιας ιστορίας.
 5. Να συνθέτουν ένα αυτοτελές κείμενο, δομημένου περιεχομένου με διαδικασία πύκνωσης.
- **Συναισθηματικοί:**
 1. Να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

2. Να αναπτύξουν την κριτική τους αντίληψη ως προς την διαλογή των πληροφοριών σε σημαντικές και μη σημαντικές.
 3. Να αναπτύξουν την ικανότητα της αυτενέργειας, της στοχοθεσίας και της στοχοπροσήλωσης.
- **Κοινωνικοί:**
 1. Να αφομοιώσουν την κοινωνική συνθήκη του « ακούω= σέβομαι τη γνώμη του άλλου»
 2. Να εξοικειωθούν με την ομαδική εργασία, επεκτείνοντας τις επικοινωνιακές τους ικανότητες.

Χρονική διάρκεια: δύο διδακτικές ώρες.

Υλικοτεχνική υποδομή: σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας, μολύβια, φύλλο εργασίας και τετράδιο.

Διαδικασία διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Πρώτο επίπεδο: προσδιορισμός και εισαγωγική προσέγγιση του μαθησιακού περιεχομένου.

Φάση 1. Προσανατολισμός (00' - 10')

Αρχικά, γίνεται συζήτηση με παρότρυνση του εκπαιδευτικού σχετικά με το τι ονομάζουμε περίληψη, τι πρέπει να περιέχει μια περίληψη, έχετε παρατηρήσει ποτέ το οπισθόφυλλο ενός λογοτεχνικού βιβλίου ή το πίσω μέρος μιας ταινιοθήκης και για ποιο λόγο υπάρχει αυτό το συγκεκριμένο σύντομο κείμενο. Οι τιθέμενες ερωτήσεις έχουν σκοπό τον προβληματισμό και όχι την εκμαίευση σωστής ή λανθασμένης απάντησης, πάντα σε ένα κλίμα διαλογικής μορφής. Δίνεται χρόνος ώστε να πάρουν το λόγο τουλάχιστον πέντε μαθητές.

Δεύτερο επίπεδο: διαδικασία εμπάθυνας

Φάση 1. Αναδόμηση των ιδεών των μαθητών (11' - 30')

Στη συνέχεια, γίνεται η ανάγνωση του κειμένου «**Μια περιπέτεια για τον Ρωμαίο**» του Βιβλίου Μαθητή (BM) (σελ. 58-59) και η σχετική ενεργοποίηση μέσα από ερωτήσεις όπως:

Ποιος είναι ο αφηγητής;

Ποιο το κεντρικό πρόσωπο;

Σε ποια εποχή και μέρος λαμβάνει χώρα η δράση;

Ποιο το περιεχόμενο της αφήγησης;

Τι είδους αφήγηση έχουμε;

Ποια τα στοιχεία της δομής της;

Ποιος χρόνος χρησιμοποιείται για την αφήγηση;

Κατόπιν, πραγματοποιούνται οι ερωτήσεις κατανόησης ΒΜ (σελ. 59- άσκηση 1). Στόχος είναι η εξοικείωση των μαθητών στη διάκριση των δομικών στοιχείων ενός κειμένου/ ιστορίας.

(31' - 50'):

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός εισάγει τους μαθητές στο γραμματικό φαινόμενο του χρόνου του Παρακειμένου με αφορμή την άσκηση 4 ΒΜ (σελ. 59) και οι μαθητές ολοκληρώνουν την άσκηση. Ακολουθεί η υπογράμμιση όλων των ρημάτων του κειμένου που βρίσκονται σε χρόνο Παρακείμενο. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές, μιας και βρίσκονται ήδη στο κείμενο, να υπογραμμίσουν όλα τα σύνθετα με συνδετικό –ο (ποντικοπαμπάς, θεατροϊστορίες...) κι έτσι πραγματοποιείται και η παρουσίαση/ εισαγωγή της επόμενης λεξιλογικής άσκησης- κανόνα με τα σχετικά σύνθετα. Πραγματοποίηση της άσκησης 2 Τ.Ε.(σελ. 7) και παρότρυνση προς το σύνολο της τάξης για πρόσθετες ιδέες σε αντίστοιχα σύνθετα.

Φάση 2. Ενεργοποίηση των ιδεών των μαθητών

(51' - 80'):

Σε αυτό το στάδιο της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει στους μαθητές ότι θα χωριστούν σε ομάδες των 2 ατόμων (συμμαθητές στο ίδιο θρανίο) – για να αποφευχθεί αναταραχή στην αίθουσα και πιθανό χάσιμο χρόνου- με σκοπό να δημιουργήσει το κάθε ζευγάρι τη δική του περιληπτική απόδοση του κειμένου «Μια περιπέτεια για τον Ρωμαίο». Να σημειωθεί ότι η επόμενη δραστηριότητα γίνεται με σκοπό την αντικατάσταση της άσκησης 3 του ΒΜ (σελ. 59).

Η επόμενη δραστηριότητα που θα λάβει χώρα στη τάξη, έχει σκοπό την κωδικοποίηση από πλευράς των μαθητών, των πέντε δομικών στοιχείων βάσει των οποίων δομείται κάθε ιστορία (είτε πρόκειται για ένα μικρής έκτασης κείμενο είτε ακόμη και για ένα ολόκληρο πεζογράφημα/ βιβλίο). Αυτός ο πίνακας αποτελεί ένα **βασικό εργαλείο** ακόμη και για τη σύνθεση της περίληψης καθώς βοηθά τους μαθητές να οργανώσουν τις πληροφορίες τους και να επικεντρωθούν στα ουσιώδη.

Καθ' όλη τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας ο εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στους μαθητές και με υποστηρικτικό κλίμα προσπαθεί να λύσει τυχόν απορίες και να ενθαρρύνει την προσπάθεια των μαθητών.

Μοιράζεται στα θρανία το ακόλουθο φύλλο εργασίας:

Καταγράψτε, με τη βοήθεια των ερωτήσεων του πίνακα, όλα τα βασικά στοιχεία του κειμένου «Μια περιπέτεια για τον Ρωμαίο». Στη συνέχεια, αποτυπώστε σε ένα χαρτί την περίληψη του κειμένου (το πολύ 10 σειρές). Χρησιμοποίησε πολλά ρήματα σε χρόνο παρακείμενο:

Τα 5 δομικά στοιχεία μιας ιστορίας
5 «W» 1«H» ή 4«Π» 1«ΤΙ» και 1«ΓΙΑΤΙ»

Who?/ Ποιος;	Where?/ Πού (συνέβη);
When?/ Πότε (συνέβη);	How?/ Πώς (συνέβη);
What?/ Τι (συνέβη);	Why?/ Γιατί (συνέβη);

Φάση 3. Παρουσίαση ομαδικών εργασιών στην τάξη

(81' - 90'):

Μετά την ολοκλήρωση του έργου τους οι ομάδες παρουσιάζουν τις δημιουργίες τους σε όλη την τάξη ερχόμενοι πάνω στην έδρα. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει την παρουσίαση όποτε το κρίνει απαραίτητο και ζητά από την ομάδα να μοιραστεί τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπισε κατά τη διαδικασία καθώς και για τα συναισθήματα που βίωσε καθένας ξεχωριστά. Έπειτα, προτείνεται μια συζήτηση μεταξύ των ομάδων με στόχο την εκμείωση των βασικών στοιχείων της αποκτηθείσας γνώσης από τους μαθητές (μεταγνωστική ικανότητα).

Τρίτο επίπεδο: επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος

Στο τελευταίο στάδιο εκτιμάται από τον εκπαιδευτικό μέσω της «διαμορφωτικής αξιολόγησης» (formative assessment) κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι τιθέμενοι διδακτικοί στόχοι. Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης εστιάζεται στα:

- 1.τη συμμετοχή των μελών της κάθε ομάδας στο τελικό αποτέλεσμα.
- 2.το βαθμό και την ποιότητα συνεργασίας μεταξύ των μελών.
- 3.το τελικό αποτέλεσμα της ομαδικής δουλειάς.

Φύλλο Παρατήρησης Δ' Δημοτικού (1^ο διδακτικό ωρο)

Χρόνος	Κριτήρια της Δ.Δ. που αξιοποιήθηκαν	Κριτήρια της Δ.Γρ. που αξιοποιήθηκαν	Μεταξύ τους σύνδεση
00' - 10'	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή όλων των μαθητών ανάλογα με τη δυναμική του καθενός • Σεβασμός στη διαφορετική γνώμη του άλλου 	<ul style="list-style-type: none"> • Σεβασμός στην έκφραση γνώμης του συμμαθητή • Το θάρρος της διατύπωσης και έκφρασης της εμπειρίας μου σε ακροατήριο 	Διαπιστώνεται ότι: Η συμμετοχή όλων των μαθητών συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη του σεβασμού που αποτελεί κριτήριο τόσο της Δ.Δ. όσο και της Δ.Γ.
11' - 20'	<ul style="list-style-type: none"> • Επικέντρωση στα ουσιώδη σε επίπεδο στόχων και περιεχομένου μάθησης 	<ul style="list-style-type: none"> • Κριτική αντίληψη • Ευαισθητοποίηση του παιδιού απέναντι στο λεκτικό υλικό 	Διαπιστώνεται ότι: Η επικέντρωση στα ουσιώδη κατά τη Δ.Δ. ενισχύει την κριτική αντίληψη και ευαισθητοποιεί λεκτικά το μαθητή στη Δ.Γ.
21' - 30'	<ul style="list-style-type: none"> • Επικέντρωση στα ουσιώδη σε επίπεδο στόχων και περιεχομένου μάθησης 	<ul style="list-style-type: none"> • Κριτική αντίληψη • Προαγωγή δημιουργικής ανάγνωσης και κατανόησης λεκτικών συνόλων 	Διαπιστώνεται ότι: Η επικέντρωση στα ουσιώδη κατά τη Δ.Δ. ενισχύει την κριτική αντίληψη και προάγει τη δημιουργική ανάγνωση στη Δ.Γ.
31' - 40'	<ul style="list-style-type: none"> • Επικέντρωση στα ουσιώδη σε επίπεδο στόχων και περιεχομένου μάθησης 	<ul style="list-style-type: none"> • Προαγωγή της παρατηρητικότητας • Κριτική αντίληψη 	Διαπιστώνεται ότι: Η επικέντρωση στα ουσιώδη κατά τη Δ.Δ. ενισχύει την κριτική αντίληψη και την παρατηρητικότητα, που αποτελούν κριτήρια της Δ.Γ.
41' - 50'	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή όλων των μαθητών ανάλογα με τη δυναμική του καθενός • Πλαίσιο ευελιξίας 	<ul style="list-style-type: none"> • Λογοπλαστικότητα (Ανάλυση- σύνθεση λέξεων) • Καλλιέργεια προσωπικής σχέσης μαθητή απέναντι στο λεκτικό υλικό 	Διαπιστώνεται ότι: Όταν συμμετέχουν όλοι οι μαθητές σε ένα ευέλικτο πλαίσιο στη Δ.Δ. καλλιεργείται η προσωπική σχέση του μαθητή με τις

			λέξεις και ενισχύεται η λογοπλαστικότητα, που αποτελούν κριτήρια της Δ.Γ.
51' - 60'	<ul style="list-style-type: none"> • υγιής συνεργασία • ευελιξία ως προς την κατανόηση κειμενικών σωμάτων • συμμετοχή όλων των μαθητών ανάλογα με τη δυναμική του καθενός • σεβασμός προς τον συνεργάτη σου • επικέντρωση στα ουσιώδη στοιχεία ενός κειμένου 	<ul style="list-style-type: none"> • Συμφιλίωση του παιδιού με την πρακτική της γραφής • Καλλιέργεια προσωπικής σχέσης με τις λέξεις • όξυνση της εκφραστικής του ικανότητας • αξιοποίηση των δυνατοτήτων του γραπτού λόγου 	Διαπιστώνεται ότι: Όταν χρησιμοποιούνται πολλά κριτήρια της Δ.Δ αντίστοιχα παρατηρούνται και ενισχύονται πολλά κριτήρια της Δ.Γ.
61' - 70'	->>>-	->>>-	Διαπιστώνεται ότι: Όταν χρησιμοποιούνται πολλά κριτήρια της Δ.Δ αντίστοιχα παρατηρούνται και ενισχύονται πολλά κριτήρια της Δ.Γ.
71' - 80'	->>>-	->>>-	Διαπιστώνεται ότι: Όταν χρησιμοποιούνται πολλά κριτήρια της Δ.Δ αντίστοιχα παρατηρούνται και ενισχύονται πολλά κριτήρια της Δ.Γ.
81' - 90'	<ul style="list-style-type: none"> • Δεκτικότητα σε κάθε μορφή έκφρασης • Συναισθηματική ή εμπλοκή • Μεταγνωστική ικανότητα 	<ul style="list-style-type: none"> • Οι λέξεις ως μέσο για την ελεύθερη έκφραση των ιδεών • Λογοτεχνικότητα και τα μέσα που οδηγούν σε αυτή (αφομοίωση της 	Διαπιστώνεται ότι: Όταν χρησιμοποιούνται πολλά κριτήρια της Δ.Δ αντίστοιχα παρατηρούνται και ενισχύονται πολλά

	<ul style="list-style-type: none">• Ομαδικό πνεύμα	τεχνικής της πύκνωσης) <ul style="list-style-type: none">• Ελευθερία έκφρασης• Αποτίναξη του «άγχους του ακροατηρίου» και πίστη στο δημιούργημά σου	κριτήρια της Δ.Γ.
--	--	--	-------------------

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: (Ενότητα 9^η) Μαθήματος Νεοελληνικής Γλώσσας**Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ****2^ο σχέδιο μαθήματος****Ενδεικτικός σχεδιασμός διαφοροποιημένης διδασκαλίας****Σχεδιάγραμμα προτεινόμενης διδακτικής εφαρμογής**

Μαθητής	Αναλυτικό Πρόγραμμα		
Λειτουργικές δυνατότητες	<u>Πρώτο επίπεδο:</u> Προσδιορισμός και εισαγωγική προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου που αφορά τον ευθύ και πλάγιο λόγο	<u>Δεύτερο επίπεδο:</u> Διαδικασία εμπάθυνσης μέσω α)προοργανωτών Β.Μ.(σελ.68 - Ασκ. 3) β)δημιουργικών-βοηθητικών ερωτήσεων/παροτρύνσεων	<u>Τρίτο επίπεδο:</u> Επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος
Μαθησιακή ετοιμότητα	Διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης με αναφορά σε αποσπάσματα λογοτεχνικών βιβλίων, σκηνές ταινιών, κινουμένων σχεδίων και θεατρικών παραστάσεων	Ανάδυση προϋπάρχουσας γνώσης και συσχέτιση και προσαρμογή στα δεδομένα της νέας γνώσης μέσω της ανάγνωσης και επεξεργασίας του εποπτικού υλικού (φωτοτυπία/φύλλο εργασίας) και του κόμικ (Β.Μ. σελ. 66-67)	Αξιολόγηση των τελικών επιτεύξεων και ανατροφοδότηση
Κλίσεις και τάσεις	Ανάδυση των ενδιαφερόντων για το προς διδασκαλία αντικείμενο φιλιαναγνωσία, παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, ταινίες κ.ο.κ	Ενεργοποίηση των ενδιαφερόντων για το προς διδασκαλία αντικείμενο και προσαρμογή τους σε αυτό (λογοτεχνικά βιβλία, ταινίες κ.ο.κ) μέσω της δραστηριότητας	Έλεγχος του επιπέδου επιρροής των ενδιαφερόντων στο μαθησιακό αποτέλεσμα

Μαθησιακή δυναμική	Ταχύτητα και ρυθμός μάθησης: Πόσο προσεγγίσιμο είναι το περιεχόμενο μάθησης;	Δυνατότητα ανάπτυξης συνεργασιών και δυναμικές αλληλεπιδραστικές επιρροές	Διερεύνηση της ποιότητας αλλά και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας
---------------------------	---	--	---

Τάξη εφαρμογής: Δ' Δημοτικού

Ενότητα : «Η παράσταση αρχίζει»

Υποενότητα: «Ορνιθες»

Β.Μ. (β' τεύχος) σελ.66, 67, 8, 69 **Τ.Ε.** (β' τεύχος) σελ. 11, 12

Θέμα- αντικείμενο διδασκαλίας- μάθησης: « Ο Ευθύς και Πλάγιος λόγος και το θεατρικό κείμενο»

Κύριες αναφορές διδακτικού αντικειμένου: Η κατανόηση- διάκριση ως προς τον τρόπο σύνθεσης και λειτουργίας του Ευθύ και Πλαγίου λόγου, η εξοικείωση με το θεατρικό κείμενο, η σωστή ανάγνωση ενός θεατρικού κειμένου και κατ' επέκταση η συγγραφή μιας θεατρικής σκηνής.

Προαπαιτούμενες γνώσεις και προτάσεις αντίληψης ή ιδέες των μαθητών: κανόνες ορθογραφίας, ανάγνωση, κατανόηση γραπτού λόγου, χρονικές βαθμίδες, κανόνες γραμματικής (ιδιαίτερα αντωνυμίες) και συντακτικού (εντοπισμός Υποκειμένου- Αντικειμένου), ο διάλογος ως αφηγηματικός τρόπος. Προσδοκείται οι μαθητές να έχουν κάποια σχετική εξοικείωση τόσο με τη χρήση του Ευθύ και Πλαγίου λόγου όσο και με τη μορφή (έστω) ενός θεατρικού κειμένου μέσα από την καθημερινή χρήση της γλώσσας στην επικοινωνία τους μέσα και έξω της σχολικής πραγματικότητας καθώς επίσης και την ανάγνωση παρόμοιων κειμένων(αποσπασμάτων) στα σχολικά τους εγχειρίδια κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής.

Σκοπός: Να κατανοήσουν οι μαθητές τον τρόπο σύνθεσης και λειτουργίας του Ευθύ και Πλαγίου λόγου καθώς επίσης να εξοικειωθούν με τη θεατρική γραφή.

Επιμέρους στόχοι:

- **Γνωστικοί**
 1. Να μάθουν να διακρίνουν τον Ευθύ από τον Πλάγιο λόγο.
 2. Να κατανοήσουν τις λειτουργικές διαφορές ως προς τη χρήση του Ευθύ και Πλαγίου λόγου.
 3. Να συνθέτουν προτάσεις/ κείμενα με εναλλαγή Ευθύ και Πλαγίου λόγου.
 4. Να διαχειρίζονται με άνεση το είδος της θεατρικής γραφής.

5. Να συγγράφουν ένα θεατρικό κείμενο (σκηνή) με αυτοτέλεια και συνοχή.

- **Συναισθηματικοί**

1. Να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.
2. Να οξύνουν την κριτική τους αντίληψη ως προς τη διαλογή των πληροφοριών (πρόσωπο, ενέργεια κ.ο.κ).
3. Να αναπτύξουν την ικανότητα της αυτενέργειας, της στοχοθεσίας και της στοχοπροσήλωσης.
4. Να κατακτήσουν τη γνώση μέσα από τη βιωματική εμπειρία της μάθησης μέσα από τη συμμετοχή στη δραστηριότητα.
5. Να αναπτύξουν την αναλυτικο-συνθετική τους σκέψη.

- **Κοινωνικοί**

3. Να αφομοιώσουν την κοινωνική συνθήκη του « ακούω= σέβομαι τη γνώμη του άλλου»
4. Να εξοικειωθούν με την ομαδική εργασία, επεκτείνοντας τις επικοινωνιακές τους ικανότητες.

Χρονική διάρκεια: δύο διδακτικές ώρες.

Υλικοτεχνική υποδομή: σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας, μολύβια, φωτοτυπία/φύλλο εργασίας, πρόχειρο τετράδιο, ένα ντοσιέ, μια καρέκλα, ένας μπερές.

Διαδικασία διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Πρώτο επίπεδο: προσδιορισμός και εισαγωγική προσέγγιση του μαθησιακού περιεχομένου.

Φάση 1. Προσανατολισμός

(00' - 10')

Αρχικά, γίνεται συζήτηση με παρότρυνση του εκπαιδευτικού σχετικά με το τι ονομάζουμε *Ευθύ και Πλάγιο λόγο*, μπορείτε να δώσετε μια εξήγηση περί τίνος πρόκειται απλά από ό,τι αντιλαμβάνεστε από τις ονομασίες τους. Μεταβαίνοντας σε κάτι τελείως διαφορετικό από τις προηγούμενες ερωτήσεις, η συζήτηση κατευθύνεται από τον εκπαιδευτικό προς τη θεατρική γραφή: *έχετε παρακολουθήσει κάποια θεατρική παράσταση, δεν έχετε περιέργεια να δείτε πως είναι γραμμένα τα λόγια των ηθοποιών, πως κάνουν πρόβες πριν ανέβει μια παράσταση*. Οι τιθέμενες ερωτήσεις έχουν σκοπό τον προβληματισμό και όχι την εκμαίευση σωστής ή λανθασμένης απάντησης, πάντα σε ένα κλίμα διαλογικής μορφής. Δίνεται χρόνος ώστε να πάρουν το λόγο τουλάχιστον πέντε μαθητές.

Δεύτερο επίπεδο: διαδικασία εμπάθυνας
Φάση 1. Αναδόμηση των ιδεών των μαθητών
(11' - 30'):

Στη συνέχεια, πραγματοποιείται η ανάγνωση του κόμικ «**Ορνιθες**» (ΒΜ σελ. 66-67), συμπληρώνεται η άσκηση 2 (ΒΜ σελ. 68) και δίνεται χρόνος για ολιγόλεπτη συζήτηση σχετικά με απορίες μαθητών πάνω στο κείμενο. Έπειτα, γίνεται η μετάβαση στην άσκηση 3 (ΒΜ σελ. 68) όπου και παρουσιάζεται εκτενέστερα η **θεωρία** για τον Ευθύ και Πλάγιο λόγο με ένα παράδειγμα.

Φάση 2. Ενεργοποίηση των ιδεών των μαθητών
(31' - 60'):

Σε αυτό το στάδιο της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει στους μαθητές πως θα πραγματοποιήσουν μια δραστηριότητα και μοιράζει σε κάθε έναν τη φωτοτυπία ζητώντας τους να μεταβούν στη σελίδα 3 (δηλαδή στη βασική θεωρία της Θεατρικής Γραφής):

Ο ΚΥΡΙΟΣ ΜΟΥ

Ζωρζ Σαρή

(Απόσπασμα του βιβλίου)

Ο καινούριος δάσκαλος

Η πέμπτη δημοτικού έστεκε όρθια μπροστά του.

- Καλημέρα, είπε. Είμαι ο δάσκαλός σας.

- Και πώς σε λένε, ρε;

Ο δάσκαλος με τα μάτια έψαξε να βρει τη φωνή. Ο μαθητής είχε κοντοκουρεμένο μαλλί και το πρόσωπό του ήταν πασαλειμμένο σκόνη και μύξες.

Ο δάσκαλος τον πλησίασε κι έκανε να του χαϊδέψει το κεφάλι, όμως το αγόρι τραβήχτηκε προς τα πίσω.

- Και σένα πώς σε λένε;

- Πασχάλη, ρε.

- Εμένα με λένε Γιώργο. Χαίρω πολύ Πασχάλη Ρε.

- Πασχάλη, χωρίς Ρε.

- Συγγνώμη, νόμιζα πως Ρε είναι το επώνυμό σου.

- Πασχάλη με λέν, βροντοφώναξε το αγόρι.

Πασχάλη Στεργίου.

Ο καινούριος δάσκαλος ήταν ψηλός, γεροδεμένος και όμορφος, καλά καλά ούτε τριάντα χρονών.

Ήρεμος.

Ο Πασχάλης συνέχισε:

- Χάπια πίνεις;

Η ερώτηση έμεινε ξεκρέμαστη. Τι να 'θελε να πει ο πιτσιρικάς;

- Όχι, του απάντησε ο δάσκαλος.

- Κι ο άλλος δεν έπινε χάπια, όμως στο τέλος...

Τα παιδιά γέλασαν...

- Και τι θα κάνεις χωρίς χάρακα;

Άλλη ερώτηση του Πασχάλη που μπερδευε το δάσκαλο.

- Και τι σχέση έχει ο χάρακας με τα χάπια;

Ένα κορίτσι, ψηλό για την τάξη του, μελαχρινό, με κοκάλινες πεταλούδες στα μαλλιά, σήκωσε το χέρι να μιλήσει:

- Με λένε Ειρήνη. Ο άλλος μας δάσκαλος όλο χτυπούσε το χάρακα πάνω στην έδρα και φώναζε «σκασμός», ώσπου έσπασε στα δυο ο χάρακας. Με το χάρακα βαρούσε τον Πασχάλη. Στο τέλος όλο χάπια έπινε.

- Εγώ δε θα χρειαστώ χάπια, ούτε και χάρακα...

- Πιάσε τα ' αυγό και κούρεν' το, τον προκάλεσε ο Πασχάλης. Άντε γεια.

Κούνησε το χέρι του και βγήκε με το πάσο του από την τάξη.

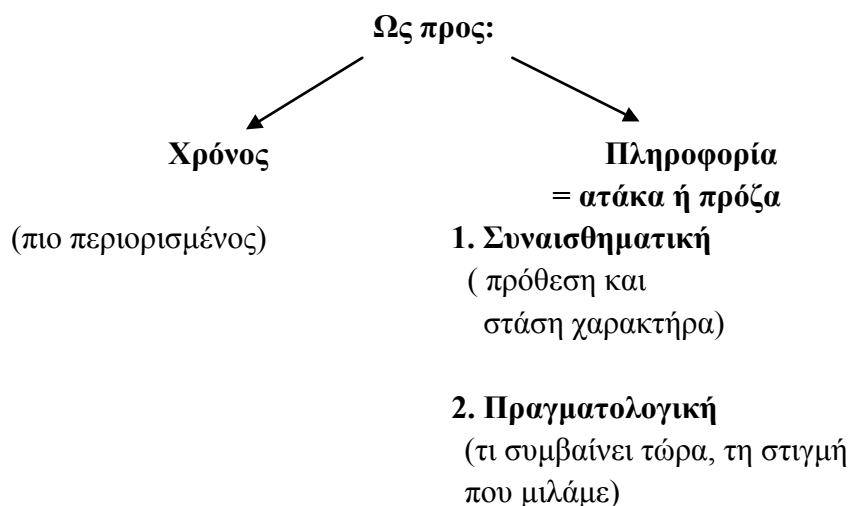
Ο δάσκαλος δεν τον εμπόδισε.

Ήταν η πρώτη σύγκρουση.

ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Δύο από τα βασικότερα χαρακτηριστικά που έχει ένα θεατρικό κείμενο είναι τα εξής:

- **Προφορικότητα** (ως προς το ύφος της γλώσσας, δηλαδή πολύ απλά και φυσικά= ρεαλισμός!)
- **Πυκνότητα** (λίγα και ουσιώδη, όχι τεράστιες περιγραφές, όχι ανούσιες επαναλήψεις (π.χ. σαπουνόπερες)



3. Δομική

(υπάρχει λογική διασύνδεση-
συνειρμός)

**** Υ.Γ.**

Ατάκα = ο λόγος του ενός χαρακτήρα

Πρόζα = **στιχομυθία** (η ατάκα του ενός προς τον άλλο χαρακτήρα και αντιστρόφως

Αφιερώνεται αρκετός χρόνος ώστε οι μαθητές να καταλάβουν τις νέες πληροφορίες και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός κάνει την ανάγνωση του αποσπάσματος από το βιβλίο της Ζωρζ Σαρρή «Ο κύριός μου» και ζητά από τους μαθητές να κοιτούν πολύ προσεκτικά το κείμενο. Έπειτα, τους ανακοινώνει πως θα το προσεγγίσουν με τον τρόπο των ηθοποιών στο δικό τους θεατρικό εργαστήριο και επιλέγει τυχαία **έξι μαθητές** (όλοι τους βέβαια μπορούν να συμμετέχουν από τα θρανία τους) :

1. Πασχάλης (μαθητής)
2. Γιώργος (δάσκαλος)
3. Ειρήνη (μαθήτρια)
4. Σκηνοθέτης (ο μετατροπέας του Ευθύ /Πλάγιου λόγου)
5. Αφηγητής
6. Υποβολέας (αυτός που θα ψιθυρίζει αντιστοίχως «ΕΥΘΥΣ ΛΟΓΟΣ» ή «ΠΛΑΓΙΟΣ ΛΟΓΟΣ»)

Με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, σε ρόλο συντονιστή, παρουσιάζεται τόσο η **πρόβα** όσο και το **θεατρικό** στην τάξη. Ο μαθητής που θα έχει τον ρόλο του σκηνοθέτη θα κάθεται στην καρέκλα πιο απομακρυσμένα από τους ηθοποιούς φορώντας τον μπερέ και κρατώντας το ντοσιέ, ενώ ο υποβολέας όρθιος θα στέκεται δίπλα του.

Π.χ.

Αφηγητής: Η Πέμπτη δημοτικού έστεκε όρθια μπροστά του.

☞ **Σκηνοθέτης:(προς Γιώργο)** Θα τους πεις καλημέρα και ότι είσαι ο δάσκαλός τους.

☞ **Σκηνοθέτης: (προς Πασχάλη)** Θα ρωτήσεις με αγένεια τον δάσκαλο πώς τον λένε.

☞ **Υποβολέας:** «ΠΛΑΓΙΟΣ ΛΟΓΟΣ, ΠΛΑΓΙΟΣ ΛΟΓΟΣ!!!»

Κ.ο.κ.

(61' - 80'):

Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτικός αναθέτει στους μαθητές να χωριστούν και να φτιάξουν τουλάχιστον τρεις ομάδες στις οποίες να υλοποιηθεί ακριβώς ό,τι συνέβη και με το απόσπασμα της Ζωρζ Σαρρή αλλά αυτή τη φορά με δικό τους κείμενο.

Μας ανοίγετε την πόρτα του θεατρικού σας εργαστηρίου!!! Σκαρφιστείτε ένα δικό σας μικρό θεατρικό κείμενο (σκηνή). Καταγράψτε σε χαρτί τα λόγια (να υπάρχει σίγουρα διάλογος) και χωρίστε τις ιδιότητες (οι ηθοποιοί, ο αφηγητής, ο σκηνοθέτης και ο υποβολέας). Τουλάχιστον 15 σειρές:

Καθ' όλη τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας ο εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στους μαθητές και με υποστηρικτικό κλίμα προσπαθεί να λύσει τυχόν απορίες και να ενθαρρύνει την προσπάθεια των μαθητών.

Φάση 3. Παρουσίαση ομαδικών εργασιών στην τάξη

(81' - 90'):

Μετά την ολοκλήρωση του έργου τους οι ομάδες παρουσιάζουν το θεατρικό τους σε όλη την τάξη ερχόμενοι στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο της αίθουσας (κέντρο, μια καρέκλα σε απόσταση). Ο εκπαιδευτικός συντονίζει την παρουσίαση όποτε το κρίνει απαραίτητο και ζητά από την ομάδα να μοιραστεί τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπισε κατά τη διαδικασία καθώς και για τα συναισθήματα που βίωσε καθένας ξεχωριστά. Έπειτα, προτείνεται μια συζήτηση μεταξύ των ομάδων με στόχο την εκμείευση των βασικών στοιχείων της αποκτηθείσας γνώσης από τους μαθητές (μεταγνωστική ικανότητα).

Τρίτο επίπεδο: επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος

Στο τελευταίο στάδιο εκτιμάται από τον εκπαιδευτικό μέσω της «διαμορφωτικής αξιολόγησης» (formative assessment) κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι τιθέμενοι διδακτικοί στόχοι. Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης εστιάζεται στα:

- 1.τη συμμετοχή των μελών της κάθε ομάδας στο τελικό αποτέλεσμα.
- 2.το βαθμό και την ποιότητα συνεργασίας μεταξύ των μελών.
- 3.το τελικό αποτέλεσμα της ομαδικής δουλειάς.

Φύλλο Παρατήρησης Δ' Δημοτικού (2^ο διδακτικό δίωρο)

Χρόνος	Κριτήρια της Δ.Δ. που αξιοποιήθηκαν	Κριτήρια της Δ.Γρ. που αξιοποιήθηκαν	Μεταξύ τους σύνδεση
00'-10'	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή όλων των μαθητών 	<ul style="list-style-type: none"> • Σεβασμός στην έκφραση γνώμης 	Διαπιστώνεται ότι: Η συμμετοχή

	<p>ανάλογα με τη δυναμική του καθενός</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σεβασμός στη διαφορετική γνώμη του άλλου 	<p>του συμμαθητή</p> <ul style="list-style-type: none"> • Το θάρρος της διατύπωσης και έκφρασης της εμπειρίας μου σε ακροατήριο 	<p>όλων των μαθητών συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη του σεβασμού που αποτελεί κριτήριο τόσο της Δ.Δ. όσο και της Δ.Γ.</p>
11' - 20'	<ul style="list-style-type: none"> • Επικέντρωση στα ουσιώδη σε επίπεδο στόχων και περιεχομένου μάθησης 	<ul style="list-style-type: none"> • Κριτική αντίληψη • Ευαισθητοποίηση του παιδιού απέναντι στο λεκτικό υλικό 	<p>Διαπιστώνεται ότι:</p> <p>Η επικέντρωση στα ουσιώδη κατά τη Δ.Δ. συμβάλλει στην κριτική αντίληψη και την ευαισθητοποίηση του μαθητή στο λεκτικό υλικό, που αποτελούν κριτήρια της Δ.Γ.</p>
21' - 30'	<ul style="list-style-type: none"> • Επικέντρωση στα ουσιώδη σε επίπεδο στόχων και περιεχομένου μάθησης 	<ul style="list-style-type: none"> • Κριτική αντίληψη • Προαγωγή δημιουργικής ανάγνωσης και κατανόησης λεκτικών συνόλων 	<p>Διαπιστώνεται ότι:</p> <p>Η επικέντρωση στα ουσιώδη κατά τη Δ.Δ. συμβάλλει στην κριτική αντίληψη και προάγει τη δημιουργική ανάγνωση, που αποτελούν κριτήρια της Δ.Γ.</p>
31' - 40'	<ul style="list-style-type: none"> • Επικέντρωση στα ουσιώδη σε επίπεδο στόχων και περιεχομένου μάθησης 	<ul style="list-style-type: none"> • Προαγωγή της παρατηρητικότητας • Κριτική αντίληψη 	<p>Διαπιστώνεται ότι:</p> <p>Η επικέντρωση στα ουσιώδη κατά τη Δ.Δ. συμβάλλει στην κριτική αντίληψη και προάγει την παρατηρητικότητα, που αποτελούν κριτήρια της Δ.Γ.</p>
41' - 50'	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή όλων των μαθητών ανάλογα με τη 	<ul style="list-style-type: none"> • Καλλιέργεια προσωπικής σχέσης μαθητή απέναντι 	<p>Διαπιστώνεται ότι: Η συμμετοχή όλων των</p>

	<p>δυναμική του καθενός</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλαίσιο ευελιξίας 	<p>στο λεκτικό υλικό</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αναλυτικό-συνθετική σκέψη 	<p>μαθητών σε ένα ευέλικτο πλαίσιο κατά τη Δ.Δ. καλλιεργεί την προσωπική σχέση του μαθητή με τις λέξεις και την αναλυτικό-συνθετική του σκέψη κατά τη Δ.Γ.</p>
51' - 60'	<ul style="list-style-type: none"> • υγιής συνεργασία • ευελιξία ως προς την κατανόηση κειμενικών σωμάτων • συμμετοχή όλων των μαθητών ανάλογα με τη δυναμική του καθενός • σεβασμός προς τον συνεργάτη σου • επικέντρωση στα ουσιώδη στοιχεία ενός κειμένου 	<ul style="list-style-type: none"> • Συμφιλίωση του παιδιού με την πρακτική της γραφής • Καλλιέργεια προσωπικής σχέσης με τις λέξεις • όξυνση της εκφραστικής του ικανότητας • αξιοποίηση των δυνατοτήτων του γραπτού λόγου 	<p>Διαπιστώνεται ότι: Όταν χρησιμοποιούνται πολλά κριτήρια της Δ.Δ αντίστοιχα παρατηρούνται και ενισχύονται πολλά κριτήρια της Δ.Γ.</p>
61' - 70'	->>>-	->>>-	<p>Διαπιστώνεται ότι: Όταν χρησιμοποιούνται πολλά κριτήρια της Δ.Δ αντίστοιχα παρατηρούνται και ενισχύονται πολλά κριτήρια της Δ.Γ.</p>
71' - 80'	->>>-	->>>-	<p>Διαπιστώνεται ότι: Όταν χρησιμοποιούνται πολλά κριτήρια της Δ.Δ αντίστοιχα παρατηρούνται και ενισχύονται πολλά κριτήρια της Δ.Γ.</p>

81' - 90'	<ul style="list-style-type: none"> • Δεκτικότητα σε κάθε μορφή έκφρασης • Συναισθηματική εμπλοκή • Μεταγνωστική ικανότητα • Ομαδικό πνεύμα 	<ul style="list-style-type: none"> • Οι λέξεις ως μέσο για την ελεύθερη έκφραση των ιδεών • Λογοτεχνικότητα και τα μέσα που οδηγούν σε αυτή (αφομοίωση της τεχνικής της πύκνωσης) • Ελευθερία έκφρασης • Αποτίναξη του «άγχους του ακροατηρίου» και πίστη στο δημιούργημά σου 	Διαπιστώνεται ότι: Όταν χρησιμοποιούνται πολλά κριτήρια της Δ.Δ αντίστοιχα παρατηρούνται και ενισχύονται πολλά κριτήρια της Δ.Γ.
-----------	--	---	--

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: (Ενότητα 10^η) Μαθήματος Νεοελληνικής Γλώσσας

ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

1ο σχέδιο μαθήματος

Ενδεικτικός σχεδιασμός διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Σχεδιάγραμμα προτεινόμενης διδακτικής εφαρμογής

Μαθητής	Αναλυτικό Πρόγραμμα		
Λειτουργικές δυνατότητες	<u>Πρώτο επίπεδο:</u> Προσδιορισμός και εισαγωγική προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου που σχετίζεται με τους όρους «υπόθεση»- «πλοκή»	<u>Δεύτερο επίπεδο:</u> Διαδικασία εμπάθυνσης μέσω βοηθητικών ερωτήσεων/ παροτρύνσεων σχετικά με το διδακτικό αντικείμενο	<u>Τρίτο επίπεδο:</u> Επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος

Μαθησιακή ετοιμότητα	Διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης με αναφορά σε παραδείγματα αφηγήσεων π.χ. Οδύσσεια, Ιλιάδα αλλά και σε ταινίες	Ανάδυση προϋπάρχουσας γνώσης και συσχέτιση και προσαρμογή στα δεδομένα της νέας γνώσης μέσω της επεξεργασίας του κειμένου Β.Μ.(σελ. 62-64) σε συνδυασμό με τη θεωρία- τεχνική	Αξιολόγηση των τελικών επιτευξών και ανατροφοδότηση
Κλίσεις και τάσεις	Ανάδυση των ενδιαφερόντων για το προς διδασκαλία αντικείμενο φιλιαναγνωσία, παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, ταινίες	Ενεργοποίηση των ενδιαφερόντων για το προς διδασκαλία αντικείμενο και προσαρμογή τους σε αυτό (αναφορά σε λογοτεχνικά βιβλία, ταινίες, σειρές κ.ο.κ.)	Έλεγχος του επιπέδου επιρροής των ενδιαφερόντων στο μαθησιακό αποτέλεσμα
Μαθησιακή δυναμική	Ταχύτητα και ρυθμός μάθησης: Πόσο προσεγγίσιμο είναι το περιεχόμενο μάθησης;	Δυνατότητα ανάπτυξης συνεργασιών και δυναμικές αλληλεπιδραστικές επιρροές	Διερεύνηση της ποιότητας αλλά και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας

Τάξη εφαρμογής: Στ' δημοτικού

Ενότητα : 10^η « Ατυχήματα»

Υποενότητα: Με λένε Σόνια

Θέμα- αντικείμενο διδασκαλίας- μάθησης: Διαχωρισμός- κατανόηση των εννοιών της Υπόθεσης και της Πλοκής, παραγωγή αφηγηματικού κειμένου.

Κύριες αναφορές διδακτικού αντικειμένου: Αφηγηματικό κείμενο, υπόθεση-πλοκή και βασικά μοτίβα πλοκής.

Προαπαιτούμενες γνώσεις και προτάσεις αντίληψης ή ιδέες των μαθητών: Ορθογραφία, ανάγνωση, κατανόηση γραπτού λόγου, τις βαθμίδες του χρόνου και τη σημασία τους, εντοπισμός και διαχωρισμός γεγονότων σε ένα αφηγηματικό σώμα κειμένου, χρονική ακολουθία γεγονότων. Οι μαθητές αναμένεται να έχουν κάποια σχετική εξοικείωση με την αφήγηση και τον τρόπο δόμησής της μέσα από την ενασχόληση με τέτοιου τύπου δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας καθώς και από την επαφή τους με λογοτεχνικά κείμενα του Ανθολογίου. Η

προαπαιτούμενη αυτή γνώση μπορεί, επίσης, να έχει προκύψει και από τη φιλιαναγνωσία εξωσχολικών λογοτεχνικών βιβλίων ή την παρακολούθηση ταινιών και σειρών.

Σκοπός: Να κατανοήσουν οι μαθητές τη διαφορά ανάμεσα στην «υπόθεση= γεγονός» και την «πλοκή= ο τρόπος με τον οποίο ο δημιουργός τα παρουσιάζει»

Επιμέρους στόχοι:

- **Γνωστικοί:**
 1. Να κατανοήσουν τη σημασία του όρου «υπόθεση» ενός αφηγηματικού κειμένου.
 2. Να κατανοήσουν τη σημασία και τη λειτουργικότητα του όρου «πλοκή» σε ένα αφηγηματικό κείμενο.
 3. Να διακρίνουν τα δομικά στοιχεία μιας ιστορίας/ αφήγησης.
 4. Να αφομοιώσουν τον τρόπο σύνθεσης ενός αφηγηματικού κειμένου με διαφορετικά μοτίβα πλοκής.
- **Συναισθηματικοί:**
 1. Να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.
 2. Να αναπτύξουν την κριτική τους αντίληψη ως προς τη διαλογή των πληροφοριών σε σημαντικές και μη σημαντικές.
 3. Να αναπτύξουν την αναλυτικο-συνθετική τους σκέψη.
 4. Να αναπτύξουν την ικανότητα της αυτενέργειας, της στοχοθεσίας και της στοχοπροσήλωσης.
- **Κοινωνικοί:**
 1. Να αφομοιώσουν την κοινωνική συνθήκη του «ακούω= σέβομαι τη γνώμη του άλλου».

Χρονική διάρκεια: δύο διδακτικές ώρες.

Υλικοτεχνική υποδομή: σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας, πίνακας, μολύβια, τετράδιο και φύλλο χαρτί.

Διαδικασία διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Πρώτο επίπεδο: προσδιορισμός και εισαγωγική προσέγγιση του μαθησιακού περιεχομένου.

Φάση 1. Προσανατολισμός (00' - 20'):

Αρχικά, γίνεται συζήτηση με παρότρυνση του εκπαιδευτικού σχετικά με το τι σημαίνει η υπόθεση ενός βιβλίου ή μιας ταινίας και τι σημαίνει η πλοκή ενός βιβλίου ή μιας ταινίας. Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Έχετε παρατηρήσει ότι τις περισσότερες φορές όταν θέλουμε να μάθουμε για ένα βιβλίο/ταινία ρωτάμε «Τι υπόθεση έχει;»

- *Ταινίες μυστηρίου έχετε δει; Γιατί συνήθως η πρώτη σκηνή δείχνει το έγκλημα ή το παράξενο περιστατικό; Και γιατί αποκαλύπτεται στο τέλος ο δράστης; Αυτό χρονολογικά και μόνο ευσταθεί; Δηλαδή, πρώτα γίνεται το συμβάν και μετά μας παρουσιάζεται το πώς φτάσαμε μέχρι εκεί;* (ζήτημα πλοκής)

- *Ο Όμηρος πώς ξεκινά την Ιλιάδα; Από τον πρώτο χρόνο του πολέμου ή από το δέκατο και τελευταίο έτος;* (ζήτημα πλοκής)

- *Ο Όμηρος πώς ξεκινά την Οδύσσεια; Απάντηση: Με την επίκληση στη Μούσα (εγκιβωτισμός- ζήτημα πλοκής).*

- *Όμηρος- Οδύσσεια: Ξεκινά με την «Τηλεμάχεια» (ραψωδία α-δ). Γιατί η αφήγηση των γεγονότων να ξεκινά με το γιο του Οδυσσέα, τον Τηλέμαχο, να αναζητά τον πατέρα του;* (χρονολογική σειρά- ζήτημα πλοκής)

- *Γιατί κάποια θεατρικά έργα πολλών ετών ανεβαίνουν ξανά και ξανά σε νέες παραστάσεις κάθε χρόνο;* (απάντηση: γιατί η ίδια υπόθεση παρουσιάζεται/προσεγγίζεται με διαφορετική πλοκή)

Οι τιθέμενες ερωτήσεις έχουν σκοπό τον προβληματισμό και όχι την εκμείωση σωστής ή λανθασμένης απάντησης, πάντα σε κλίμα διαλογικής μορφής. Δίνεται χρόνος ώστε να απαντήσει η πλειοψηφία της τάξης.

Παράλληλα ο εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα το εξής σχήμα και ζητά από τους μαθητές να το καταγράψουν και οι ίδιοι στο τετράδιό τους:

ΥΠΟΘΕΣΗ

(=μύθος/ γεγονότα)



Πάντα γραμμική ακολουθία.

Δεύτερο επίπεδο: διαδικασία εμπάθυνας

Φάση 1: αναδόμηση των ιδεών των μαθητών

(21' - 40'):

Στη συνέχεια γίνεται ανάγνωση του κειμένου «*Με λένε Σόνια*» ΒΜ β' τεύχος (σελ. 62-64) και η πραγματοποίηση της άσκησης κατανόησης 1 ΒΜ (σελ. 64). Έπειτα, η σχετική ενεργοποίηση των μαθητών γίνεται μέσα από ερωτήσεις που καταγράφονται στον πίνακα (οι μαθητές τα καταγράφουν και οι ίδιοι στο τετράδιό τους) όπως:

Ποιος;

Που;

Πότε;

Τι; (συνέβη;) γεγονός 1...,2...,3.... κ.τ.λ.

Πώς;

Γιατί;

Δίπλα από κάθε ερώτημα θα καταγράφεται και μια σύντομη απάντηση που θα δίνεται από τους μαθητές. Στόχος είναι η εξοικείωση των μαθητών στη διάκριση των δομικών στοιχείων μιας ιστορίας, συγκεκριμένα ο εντοπισμός των γεγονότων, (αποτελεί τη βάση για παιχνίδια πλοκής).

ΠΛΟΚΗ

(=τρόπος παρουσίασης των γεγονότων)

• **Επιλογή σκηνών**

• **Επιλογή σειράς σκηνών)**



Πολλά μοτίβα πλοκής.

Φάση 2. Ενεργοποίηση των ιδεών των μαθητών (41' - 80'):

Κατόπιν, ο εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα τα «Βασικά Μοτίβα Πλοκής» με τα οποία θα κληθούν να εργαστούν οι μαθητές (τους ζητά να τα καταγράψουν και οι ίδιοι στο τετράδιό τους):

ΒΑΣΙΚΑ ΜΟΤΙΒΑ ΠΛΟΚΗΣ

- 1) «Γραμμική» (όλα σε χρονική ακολουθία δηλ. αρχή ➡ τέλος)
- 2) «Κύκλος» (το ίδιο γεγονός/ εικόνα/σκηνή/στοιχείο (π.χ. φωτιά) στην αρχή και στο τέλος της αφήγησης) (ενδεικτική αφηγηματική φόρμα= όνειρο)
- 3) «Αναδρομή/ flashback ή Εγκιβωτισμός» (τέλος ή μέση ➡ αρχή ή αφήγηση μέσα στην αφήγηση) π.χ. Οδυσσέας στους Φαίακες: ο ίδιος αφηγείται τις περιπέτειές του μέσα στην ήδη υπάρχουσα αφήγηση.

Το πρώτο 10λεπτο της διδακτικής ώρας αφιερώνεται στον εντοπισμό του μοτίβου πλοκής του κειμένου «Με λένε Σόνια» από την ολομέλεια της τάξης (απάντηση: γραμμικό) όπως επίσης και σε παραδείγματα του κάθε μοτίβου για περαιτέρω κατανόηση.

Στη συνέχεια, τίθεται σε εφαρμογή η δραστηριότητα. Ο κάθε μαθητής εργάζεται ατομικά στο φύλλο του.

Ανασυνθέστε το κείμενο – το πολύ μια σελίδα- βάσει του αντίστοιχου μοτίβου πλοκής που θα επιλέξετε («κύκλος» ή «αναδρομή»):

Καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας ο εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στους μαθητές και με υποστηρικτικό κλίμα προσπαθεί να λύσει τυχόν απορίες και να ενθαρρύνει την προσπάθεια των μαθητών.

Φάση 3. Παρουσίαση των εργασιών στην τάξη (81' - 90'):

Μετά την ολοκλήρωση του έργου τους, όσοι μαθητές επιθυμούν, αφηγούνται το κείμενό τους σε όλη την τάξη. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει την παρουσίαση όποτε το κρίνει απαραίτητο και ζητά από τον μαθητή να μοιραστεί τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπισε κατά τη διαδικασία. Έπειτα, προτείνεται μια συζήτηση μεταξύ των μαθητών με στόχο την εκμείευση των βασικών στοιχείων της αποκτηθείσας γνώσης από τους μαθητές (μεταγνωστική ικανότητα).

Τρίτο επίπεδο: επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος

Στο τελευταίο στάδιο εκτιμάται από τον εκπαιδευτικό μέσω της «διαμορφωτικής αξιολόγησης» (formative assessment) κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι τιθέμενοι διδακτικοί στόχοι. Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης εστιάζεται στα:

1. Τη συμμετοχή των μαθητών στην επεξεργασία του κειμένου και στην προσαρμογή των νέων δεδομένων σε αυτή.
2. Το τελικό αποτέλεσμα του παραχθέντος κειμένου.

Φύλλο Παρατήρησης Στ' Δημοτικού (1^ο διδακτικό 2ωρο)

Χρόνος	Κριτήρια της Δ.Δ. που αξιοποιήθηκαν	Κριτήρια της Δ.Γρ. που αξιοποιήθηκαν	Μεταξύ τους σύνδεση
00' - 10'	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή όλων των μαθητών ανάλογα με τη δυναμική του καθενός • Σεβασμός στη διαφορετική γνώμη του άλλου 	<ul style="list-style-type: none"> • Σεβασμός στην έκφραση γνώμης του συμμαθητή • Το θάρρος της διατύπωσης και έκφρασης της εμπειρίας μου σε ακροατήριο 	Διαπιστώνεται ότι: Η συμμετοχή όλων των μαθητών συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη του σεβασμού που αποτελεί κριτήριο τόσο της Δ.Δ. όσο και της Δ.Γ.
11' - 20'	->>>-	<ul style="list-style-type: none"> • Κριτική αντίληψη • Ευαισθητοποίηση του παιδιού απέναντι στο λεκτικό υλικό • Αναλυτικο-συνθετική σκέψη 	Διαπιστώνεται ότι: Η συμμετοχή όλων των μαθητών και ο σεβασμός κατά τη Δ.Δ. ενισχύουν την κριτική αντίληψη και την αναλυτικο-συνθετική σκέψη και ευαισθητοποιούν το μαθητή στο λεκτικό υλικό, που αποτελούν κριτήρια της Δ.Γ.
21' - 30'	<ul style="list-style-type: none"> • Ευελιξία • Διαρκής οργάνωση/ αναδιοργάνωση του έργου του εκπαιδευτικού • Επικέντρωση στα ουσιώδη σε επίπεδο στόχων και περιεχομένου μάθησης 	<ul style="list-style-type: none"> • Προαγωγή δημιουργικής ανάγνωσης και κατανόησης λεκτικών συνόλων • Προαγωγή της παρατηρητικότητας 	Διαπιστώνεται ότι: Η ευελιξία, η καλή οργάνωση και η επικέντρωση στα ουσιώδη κατά τη Δ.Δ. προάγουν τη δημιουργική ανάγνωση και την παρατηρητικότητα στη Δ.Γ.

31' - 40'	-»»-	-»»-	<p>Διαπιστώνεται ότι: Η ευελιξία, η καλή οργάνωση και η επικέντρωση στα ουσιώδη κατά τη Δ.Δ. προάγουν τη δημιουργική ανάγνωση και την παρατηρητικότητα στη Δ.Γ.</p>
41' - 50'	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή όλων των μαθητών ανάλογα με τη δυναμική του καθενός • ευελιξία ως προς την κατανόηση κειμενικών σωμάτων 	<ul style="list-style-type: none"> • Καλλιέργεια προσωπικής σχέσης μαθητή απέναντι στο λεκτικό υλικό • Δημιουργία ερεθισμάτων για αντίστοιχες δραστηριότητες 	<p>Διαπιστώνεται ότι: Όταν κατά τη Δ.Δ. συμμετέχουν όλοι οι μαθητές και υπάρχει ευελιξία στην κειμενική κατανόηση καλλιεργείται προσωπική σχέση του μαθητή με τις λέξεις και δημιουργούνται ερεθίσματα κατά τη Δ.Γ.</p>
51' - 60'	<ul style="list-style-type: none"> • επικέντρωση στα ουσιώδη στοιχεία ενός κειμένου • σεβασμός στην ατομικότητα • ίση παροχή ευκαιριών 	<ul style="list-style-type: none"> • Συμφιλίωση του παιδιού με την πρακτική της γραφής • όξυνση της εκφραστικής του ικανότητας • αξιοποίηση των δυνατοτήτων του γραπτού λόγου 	<p>Διαπιστώνεται ότι: Όταν κατά τη Δ.Δ. υπάρχει σεβασμός στην ατομικότητα, παροχή ίσων ευκαιριών και επικέντρωση στα ουσιώδη ενισχύονται ο γραπτός λόγος και η εκφραστικότητα ενώ παράλληλα συμφιλιώνεται ο μαθητής με τη γραφή κατά τη</p>

			Δ.Γ.
61' - 70'	->>>-	->>>-	Διαπιστώνεται ότι: Όταν κατά τη Δ.Δ. υπάρχει σεβασμός στην ατομικότητα, παροχή ίσων ευκαιριών και επικέντρωση στα ουσιώδη ενισχύονται ο γραπτός λόγος και η εκφραστικότητα ενώ παράλληλα συμφιλιώνεται ο μαθητής με τη γραφή κατά τη Δ.Γ.
71' - 80'	->>>-	->>>-	Διαπιστώνεται ότι: Όταν κατά τη Δ.Δ. υπάρχει σεβασμός στην ατομικότητα, παροχή ίσων ευκαιριών και επικέντρωση στα ουσιώδη ενισχύονται ο γραπτός λόγος και η εκφραστικότητα ενώ παράλληλα συμφιλιώνεται ο μαθητής με τη γραφή κατά τη Δ.Γ.
81' - 90'	<ul style="list-style-type: none"> • Δεκτικότητα σε κάθε μορφή έκφρασης • Συναισθηματική εμπλοκή 	<ul style="list-style-type: none"> • Οι λέξεις ως μέσο για την ελεύθερη έκφραση των ιδεών • Λογοτεχνικότητα και τα μέσα που 	Διαπιστώνεται ότι: Όταν χρησιμοποιούνται πολλά κριτήρια

	<ul style="list-style-type: none">• Μεταγνωστική ικανότητα	<p>οδηγούν σε αυτή (αφομοίωση της τεχνικής της εναλλαγής μοτίβων πλοκής)</p> <ul style="list-style-type: none">• Ελευθερία έκφρασης• Αποτίναξη του «άγχους του ακροατηρίου» και πίστη στο δημιούργημά σου	<p>της Δ.Δ αντίστοιχα παρατηρούνται και ενισχύονται πολλά κριτήρια της Δ.Γ.</p>
--	--	--	---

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: (Ενότητα 10^η) Μαθήματος Νεοελληνικής Γλώσσας**Στ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ****2ο σχέδιο μαθήματος**

Ενδεικτικός σχεδιασμός διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Σχεδιάγραμμα προτεινόμενης διδακτικής εφαρμογής

Μαθητής	Αναλυτικό Πρόγραμμα		
Λειτουργικές δυνατότητες	<u>Πρώτο επίπεδο:</u> Προσδιορισμός και εισαγωγική προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου που σχετίζεται με τους όρους «χαρακτήρας» και «άξονας υπόθεσης χαρακτήρα»	<u>Δεύτερο επίπεδο:</u> Διαδικασία εμπάθυνσης μέσω βοηθητικών ερωτήσεων/ παροτρύνσεων σχετικά με το διδακτικό αντικείμενο	<u>Τρίτο επίπεδο:</u> Επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος
Μαθησιακή ετοιμότητα	Διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης με αναφορά σε παραδείγματα αφηγήσεων π.χ. Οδύσσεια, Ιλιάδα αλλά και σε ταινίες (Τιτανικός)	Ανάδυση προϋπάρχουσας γνώσης και συσχέτιση και προσαρμογή στα δεδομένα της νέας γνώσης μέσω της επεξεργασίας του κειμένου Β.Μ.(σελ. 62-64) σε συνδυασμό με τη θεωρία- τεχνική	Αξιολόγηση των τελικών επιτεύξεων και ανατροφοδότηση
Κλίσεις και τάσεις	Ανάδυση των ενδιαφερόντων για το προς διδασκαλία αντικείμενο φιλιαναγνωσία, παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, ταινίες	Ενεργοποίηση των ενδιαφερόντων για το προς διδασκαλία αντικείμενο και προσαρμογή τους σε αυτό (αναφορά σε λογοτεχνικά βιβλία, ταινίες, σειρές κ.ο.κ.)	Έλεγχος του επιπέδου επιρροής των ενδιαφερόντων στο μαθησιακό αποτέλεσμα

Μαθησιακή δυναμική	Ταχύτητα και ρυθμός μάθησης: Πόσο προσεγγίσιμο είναι το περιεχόμενο μάθησης;	Δυνατότητα ανάπτυξης συνεργασιών και δυναμικές αλληλεπιδραστικές επιρροές	Διερεύνηση της ποιότητας αλλά και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας
---------------------------	---	--	---

Τάξη εφαρμογής: Στ' δημοτικού

Ενότητα : 10η «Ατυχήματα»

Υποενότητα: Με λένε Σόνια

Θέμα- αντικείμενο διδασκαλίας- μάθησης: Κατανόηση- ανάλυση/ σύνθεση του άξονα υπόθεσης ενός χαρακτήρα

Κύριες αναφορές διδακτικού αντικειμένου: Αφηγηματικό κείμενο και άξονας υπόθεσης ενός χαρακτήρα

Προαπαιτούμενες γνώσεις και προτάσεις αντίληψης ή ιδέες των μαθητών: ανάγνωση, κατανόηση γραπτού λόγου, εντοπισμός και διαχωρισμός γεγονότων σε ένα αφηγηματικό σώμα κειμένου, ικανότητες αντίληψης παραγωγικών- επαγωγικών συλλογισμών, χρονική ακολουθία γεγονότων και δεξιότητες αναλυτικό- συνθετικής σκέψης. Οι μαθητές αναμένεται να έχουν κάποια σχετική εξοικείωση με τον άξονα υπόθεσης ενός χαρακτήρα και τη λειτουργία του σε μια αφήγηση μέσα από την ενασχόληση με τέτοιου τύπου δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας καθώς και από την επαφή τους με λογοτεχνικά κείμενα του Ανθολογίου. Η προαπαιτούμενη αυτή γνώση μπορεί, επίσης, να έχει προκύψει και από τη φιλιαναγνωσία εξωσχολικών λογοτεχνικών βιβλίων ή την παρακολούθηση ταινιών και σειρών.

Σκοπός: Να κατανοήσουν οι μαθητές τη λειτουργικότητα της ανάλυσης του «άξονα υπόθεσης ενός χαρακτήρα» μέσα σε μια αφήγηση.

Επιμέρους στόχοι:

- **Γνωστικοί:**
 1. Να κατανοήσουν τη σημασία του όρου «άξονας υπόθεσης ενός χαρακτήρα».
 2. Να κατανοήσουν τη λειτουργικότητα του «άξονα υπόθεσης ενός χαρακτήρα» ως προς τη συνοχή και τη νοηματοδότηση στην πλοκή της υπόθεσης.
 3. Να διακρίνουν τα βασικά στοιχεία μιας ιστορίας/ αφήγησης.
 4. Να αφομοιώσουν τον τρόπο ανάλυσης του «άξονα υπόθεσης ενός χαρακτήρα».

- **Συναισθηματικοί:**
 5. Να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.
 6. Να αναπτύξουν την κριτική τους αντίληψη ως προς τη διαλογή των πληροφοριών σε σημαντικές και μη σημαντικές.
 7. Να αναπτύξουν την αναλυτικο-συνθετική τους σκέψη.
 8. Να αναπτύξουν την ικανότητα της αυτενέργειας, της στοχοθεσίας και της στοχοπροσήλωσης.
- **Κοινωνικοί:**
 1. Να αφομοιώσουν την κοινωνική συνθήκη του «ακούω= σέβομαι τη γνώμη του άλλου».

Χρονική διάρκεια: δύο διδακτικές ώρες.

Υλικοτεχνική υποδομή: σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας, πίνακας, μολύβια, τετράδιο και φύλλο χαρτί.

Διαδικασία διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Πρώτο επίπεδο: προσδιορισμός και εισαγωγική προσέγγιση του μαθησιακού περιεχομένου.

Φάση 1. Προσανατολισμός

(00' - 20'):

Αρχικά, γίνεται συζήτηση με παρότρυνση του εκπαιδευτικού σχετικά με το τι σημαίνει ο όρος «άξονας υπόθεσης ενός χαρακτήρα» ποια είναι η χρησιμότητά του και ποια η λειτουργία του σε ένα οποιοδήποτε αφηγηματικό σώμα (κείμενο, ταινία, θεατρικό κείμενο- σενάριο κ.ο.κ.). Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Έχετε παρατηρήσει ότι πάντα, κάθε ήρωας μιας ιστορίας έχει και ένα φανερό στόχο;
- Υπάρχει κανένα κείμενο λογοτεχνικό είτε θεατρικό είτε σενάριο στο οποίο ο ήρωας να μην έχει στόχο;

Στη συνέχεια δίνεται ο λόγος στους μαθητές ώστε να προσπαθήσουν να διασαφηνίσουν τον «ήρωα» και τον «στόχο» του από δικής τους επιλογής πεδία (λογοτεχνία, θεατρικά έργα ή ταινίες

Οι τιθέμενες ερωτήσεις έχουν σκοπό τον προβληματισμό και όχι την εκμαίευση σωστής ή λανθασμένης απάντησης, πάντα σε κλίμα διαλογικής μορφής. Δίνεται χρόνος ώστε να απαντήσει η πλειοψηφία της τάξης.

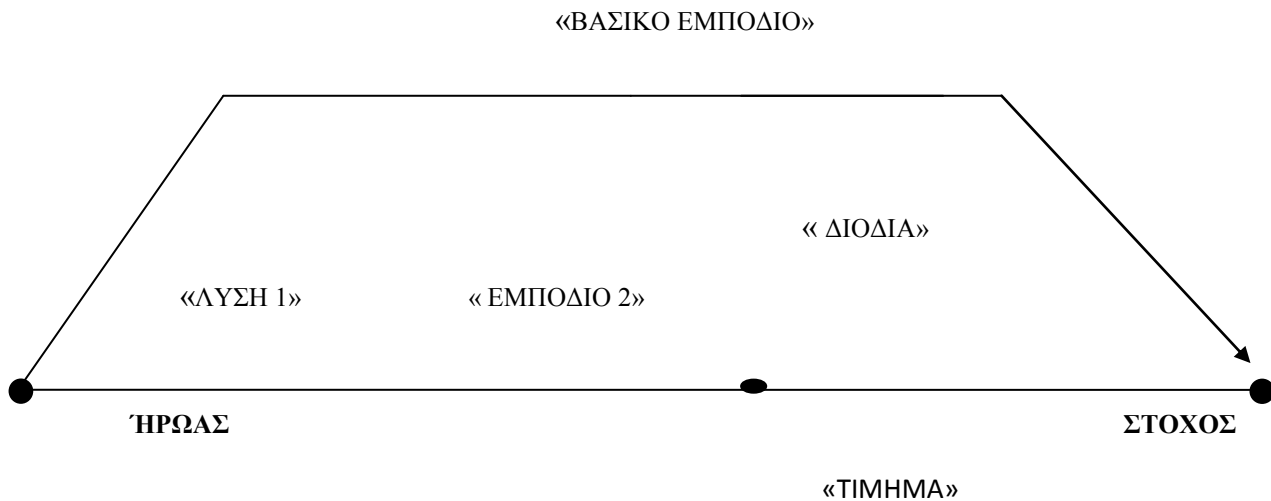
Διαδικασία εμβάθυνσης

Φάση 1: αναδόμηση των ιδεών των μαθητών

(21' - 40'):

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός καταγράφει στον πίνακα το ακόλουθο σχήμα και ζητά από τους μαθητές να το καταγράψουν και οι ίδιοι στο τετράδιό τους:

ΑΞΟΝΑΣ ΥΠΟΘΕΣΗΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ(ΠΑΝΤΑ ΓΡΑΜΜΙΚΟΣ)



ΠΡΟΣΟΧΗ!

1. **ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ= Ο ΣΤΟΧΟΣ ΤΟΥ**(πάντα ένας – ξεκάθαρος)
2. **Κάθε** χαρακτήρας έχει τον **δικό** του στόχο και συνήθως μας φανερώνεται από την αρχή της πλοκής.
3. Το πάνω σχήμα αναλύεται ξεχωριστά για κάθε χαρακτήρα μιας υπόθεσης.
4. **Άξονας υπόθεσης** (= η γραμμή στην οποία βασίζονται όλα τα μεγάλα σημεία της υπόθεσης) **ΠΑΝΤΑ ΓΡΑΜΜΙΚΟΣ + ΠΑΝΤΑ ΕΧΕΙ ΓΕΓΟΝΟΤΑ.**
5. Ο χαρακτήρας όλες/τις περισσότερες φορές πετυχαίνει το στόχο του.
6. Κάθε χαρακτήρας πρέπει να έχει συνείδηση. Χωρίς αυτή δε θα υπάρξει κάθαρση.

Στο σημείο αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναλύσει τον άξονα υπόθεσης οποιουδήποτε χαρακτήρα ζητηθεί από τους μαθητές ή ο ίδιος θεωρεί πως ταιριάζει στο ηλικιακό και μαθησιακό πλαίσιο των μαθητών.

Ενδεικτικά παρουσιάζεται ο άξονας υπόθεσης του Τζακ από την ταινία «Τιτανικός», καθώς παρατηρήθηκε ότι όλοι οι μαθητές την έχουν παρακολουθήσει.

Ήρωας: Τζακ

Στόχος: να πάει στην Αμερική

Βασικό εμπόδιο: δεν έχει χρήματα

Λύση 1 «από μηχανής θεός»: κερδίζει το εισιτήριο.... το οποίο γεννά....

Εμπόδιο 2: είναι στο αμπάρι.... άμεση συνέπεια... ανεπιθύμητος, τον καταδιώκουν = **πνίγεται**

Διόδια- τίμημα: η ανταμοιβή του είναι ότι καθώς χαράσσεται αιώνια στη μνήμη της Ρόουζ εν τέλει επιτυγχάνει τον στόχο του, έστω μέσα από την αγαπημένη του (μεταφυσική διάσταση)

Συνείδηση: Ο Τζακ θυσιάζεται στο όνομα της αγάπης - ΚΑΘΑΡΣΗ

Καθ' όλη τη διάρκεια οι μαθητές παροτρύνονται να συμμετέχουν ενεργά καθώς αυτή η εφαρμογή αποτελεί προσομοίωση της επόμενης δραστηριότητας η οποία είναι βασισμένη στο κείμενο «Με λένε Σόνια».

Φάση 2. Ενεργοποίηση των ιδεών των μαθητών

(41' - 80'):

Στο συγκεκριμένο στάδιο, οι μαθητές έχοντας μπροστά τους καταγεγραμμένα τα 6 βασικά στοιχεία μιας ιστορίας «4ΠΙ, 1ΤΙ και 1ΓΙΑΤΙ» του κειμένου «Με λένε Σόνια» (δραστηριότητα του προηγούμενου διδακτικού σχεδιασμού), καλούνται να εφαρμόσουν, ατομικά, σε ένα φύλλο χαρτί την ανάλυση του άξονα υπόθεσης χαρακτήρα της Σόνιας. (ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές (ατομικά) το φύλλο εργασίας «Άξονας υπόθεσης χαρακτήρα» (αρχείο word)).

Ενδεικτικές απαντήσεις:

Ήρωας: Σόνια

Στόχος: να γίνει διάσημη «είμαι μετριόφρων»

Βασικό εμπόδιο: είναι μια γάτα στον κόσμο των ανθρώπων

Λύση 1 «ο από μηχανής θεός»: ξεσπά μια πυρκαγιά- άρα είναι ευκαιρία για δράση/ προβολή... το οποίο γεννά...

Εμπόδιο 2: σιχάινεται το νερό... άμεση συνέπεια... την καθυστέρησή της να δράσει= εξάπλωση φωτιάς

Διόδια/ τίμημα: το αγαπημένο της πεύκο καίγεται αλλά γίνεται «επίτιμος γατοπυροσβέστης»

Δίνεται χρόνος διάρκειας 15', ώστε όλοι οι μαθητές να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα.

Κατά τη διάρκεια της εργασίας των μαθητών, ο εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσά τους και με υποστηρικτικό ύφος προσπαθεί να λύσει τυχόν απορίες και να ενθαρρύνει την προσπάθεια των μαθητών.

Αν υπάρξει επιπλέον χρόνος μέχρι τη λήξη του διδακτικού δίωρου, οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν τον χαρακτήρα που επιθυμούν από οποιοδήποτε είδος λογοτεχνικού ή μυθοπλαστικού κειμένου και να αναλύσουν τον άξονα υπόθεσής του.

Φάση 3. Παρουσίαση των εργασιών στην τάξη

(81' - 90'):

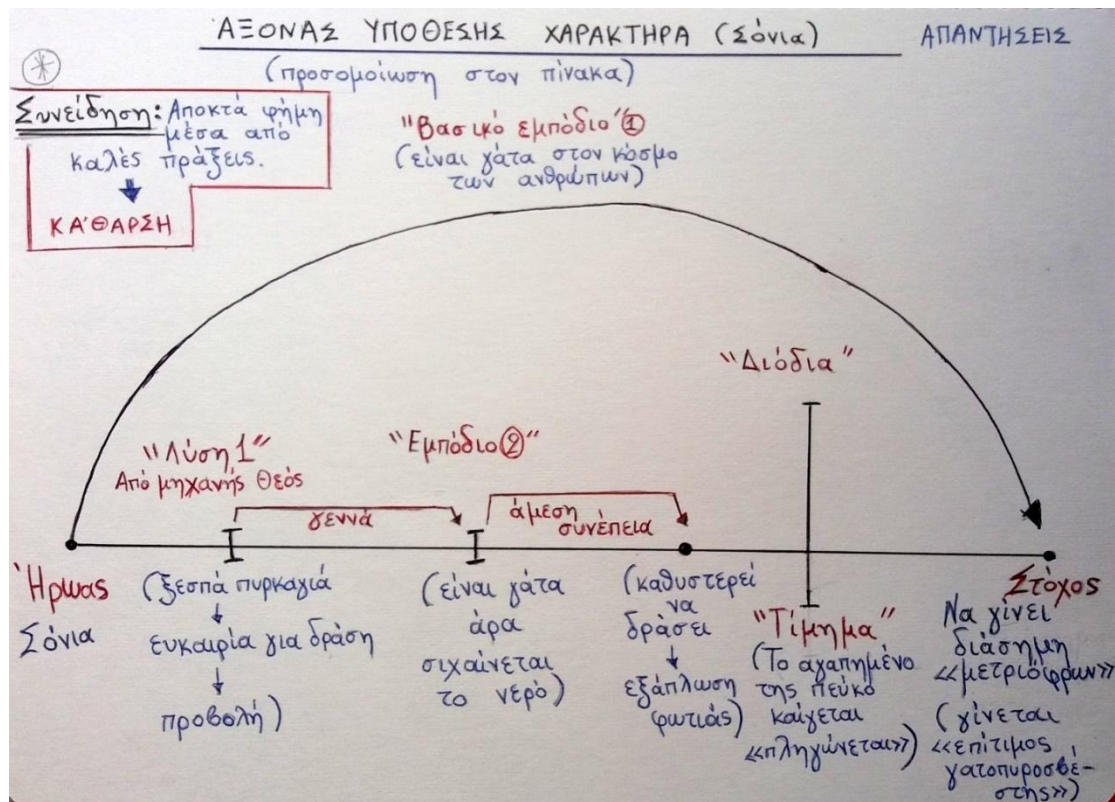
Μετά την ολοκλήρωση του έργου τους, όσοι μαθητές επιθυμούν, διαβάζουν τον άξονά τους σε όλη την τάξη. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει την παρουσίαση όποτε το κρίνει απαραίτητο και ζητά από τον μαθητή να μοιραστεί τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπισε κατά τη διαδικασία. Έπειτα, προτείνεται μια συζήτηση μεταξύ των

μαθητών με στόχο την εκμείωση των βασικών στοιχείων της αποκτηθείσας γνώσης από τους μαθητές (μεταγνωστική ικανότητα).

Τρίτο επίπεδο: επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος

Στο τελευταίο στάδιο εκτιμάται από τον εκπαιδευτικό μέσω της «διαμορφωτικής αξιολόγησης» (formative assessment) κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι τιθέμενοι διδακτικοί στόχοι. Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης εστιάζεται στα:

- 1.τη συμμετοχή των μαθητών στην επεξεργασία του κειμένου και στην προσαρμογή των νέων δεδομένων σε αυτή.
- 2.το επίπεδο ευελιξίας ως προς την ανάλυση και σύνθεση των δεδομένων του δοθέντος κειμένου.



Φύλλο Παρατήρησης Στ' Δημοτικού (2^ο διδακτικό 2ωρο)

Χρόνος	Κριτήρια της Δ.Δ. που αξιοποιήθηκαν	Κριτήρια της Δ.Γρ. που αξιοποιήθηκαν	Μεταξύ τους σύνδεση
00' - 10'	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή όλων των μαθητών ανάλογα με τη δυναμική του καθενός • Σεβασμός στη διαφορετική γνώμη του άλλου 	<ul style="list-style-type: none"> • Σεβασμός στην έκφραση γνώμης του συμμαθητή • Το θάρρος της διατύπωσης και έκφρασης της εμπειρίας μου σε ακροατήριο 	Διαπιστώνεται ότι: Η συμμετοχή όλων των μαθητών συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη του σεβασμού που αποτελεί κριτήριο τόσο της Δ.Δ. όσο και της Δ.Γ.
11' - 20'	->>>-	<ul style="list-style-type: none"> • Κριτική αντίληψη • Ευαισθητοποίηση του παιδιού απέναντι στο λεκτικό υλικό • Αναλυτικο-συνθετική σκέψη 	Διαπιστώνεται ότι: Όταν αξιοποιούνται τα κριτήρια της ολικής συμμετοχής και του σεβασμού στη Δ.Δ ενισχύονται η κριτική αντίληψη και η αναλυτικο-συνθετική σκέψη και ο μαθητής ευαισθητοποιείται ως προς το λεκτικό υλικό κατά τη Δ.Γ.
21' - 30'	<ul style="list-style-type: none"> • Ευελιξία • Διαρκής οργάνωση/ αναδιοργάνωση του έργου του εκπαιδευτικού • Επικέντρωση στα ουσιώδη σε επίπεδο στόχων και περιεχομένου μάθησης 	<ul style="list-style-type: none"> • Προαγωγή δημιουργικής ανάγνωσης και κατανόησης λεκτικών συνόλων • Προαγωγή της παρατηρητικότητας 	Διαπιστώνεται ότι: Όταν αξιοποιούνται τα κριτήρια της ευελιξίας, της ορθής οργάνωσης και της επικέντρωσης στα ουσιώδη κατά τη Δ.Δ. προάγεται η δημιουργική ανάγνωση και η παρατηρητικότητα κατά τη Δ.Γ.
31' - 40'	->>>-	->>>-	Διαπιστώνεται ότι: Όταν αξιοποιούνται τα κριτήρια της ευελιξίας, της ορθής οργάνωσης και της επικέντρωσης στα

			ουσιώδη κατά τη Δ.Δ. προάγεται η δημιουργική ανάγνωση και η παρατηρητικότητα κατά τη Δ.Γ.
41' - 50'	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή όλων των μαθητών ανάλογα με τη δυναμική του καθενός • ευελιξία ως προς την κατανόηση κειμενικών σωμάτων 	<ul style="list-style-type: none"> • Καλλιέργεια προσωπικής σχέσης μαθητή απέναντι στο λεκτικό υλικό • Δημιουργία ερεθισμάτων για αντίστοιχες δραστηριότητες 	Διαπιστώνεται ότι: Όταν αξιολογούνται τα κριτήρια της συμμετοχής όλων και της ευελιξίας κατά τη Δ.Δ. καλλιεργείται η προσωπική σχέση του μαθητή με τις λέξεις και δημιουργούνται ερεθίσματα για αντίστοιχες δραστηριότητες κατά τη Δ.Γ.
51' - 60'	<ul style="list-style-type: none"> • επικέντρωση στα ουσιώδη στοιχεία ενός κειμένου • σεβασμός στην ατομικότητα • ίση παροχή ευκαιριών 	<ul style="list-style-type: none"> • Συμφιλίωση του παιδιού με την πρακτική της γραφής • Συμφιλίωση του μαθητή με την πρακτική της «γραφής» • όξυνση της εκφραστικής του ικανότητας • αξιοποίηση των δυνατοτήτων του γραπτού λόγου • ανάπτυξη αναλυτικο-συνθετικής σκέψης 	Διαπιστώνεται ότι: Όταν χρησιμοποιούνται πολλά κριτήρια της Δ.Δ αντίστοιχα παρατηρούνται και ενισχύονται πολλά κριτήρια της Δ.Γ.
61' - 70'	->>>-	->>>-	Διαπιστώνεται ότι: Όταν χρησιμοποιούνται πολλά κριτήρια της Δ.Δ αντίστοιχα παρατηρούνται και ενισχύονται πολλά κριτήρια της Δ.Γ.

71' - 80'	->>>-	->>>-	Διαπιστώνεται ότι: Όταν χρησιμοποιούνται πολλά κριτήρια της Δ.Δ αντίστοιχα παρατηρούνται και ενισχύονται πολλά κριτήρια της Δ.Γ.
81' - 90'	<ul style="list-style-type: none"> • Δεκτικότητα σε κάθε μορφή έκφρασης • Συναισθηματική ή εμπλοκή • Μεταγνωστική ικανότητα 	<ul style="list-style-type: none"> • Λογοτεχνικότητα και τα μέσα που οδηγούν σε αυτή (αφομοίωση της τεχνικής του άξονα υπόθεσης χαρακτήρα) • Ελευθερία έκφρασης • Αποτίναξη του «άγχους του ακροατηρίου» και πίστη στο δημιούργημά σου 	Διαπιστώνεται ότι: Όταν κατά τη Δ.Δ. αξιοποιούνται τα κριτήρια της δεκτικότητας, της συναισθηματικής εμπλοκής και της μεταγνωστικής ικανότητας αυξάνεται η λογοτεχνικότητα και η ελευθερία έκφρασης ενώ παράλληλα μειώνεται το άγχος, που αποτελούν κριτήρια της Δ.Γ.

4. Ανάλυση δεδομένων

Στο πλαίσιο της ερευνητικής προσέγγισης της εργασίας αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ποιοτικής- ερμηνευτικής ανάλυσης. Τα δεδομένα της ανάλυσης αυτής προέκυψαν από *Φύλλα Παρατήρησης* που συντάχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στη βάση υλοποίησης διδασκαλιών που υλοποιήθηκαν βάσει συγκεκριμένων *Σχεδίων Μαθήματος*, τα οποία αξιοποίησαν τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και της Δημιουργικής Γραφής, σε έναν συνεκτικό συσχετισμό των αρχών αυτών μεταξύ τους.

Για την ανάλυση των δεδομένων δημιουργήθηκαν οι ακόλουθες κατηγορίες οι οποίες και αφορούν τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και της Δημιουργικής Γραφής σε μια συνεκτική συσχέτιση μεταξύ τους. Στο επόμενο υποκεφάλαιο ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση της επεξεργασίας και ανάλυσης

των κατηγοριών και των δεδομένων που συντάχθηκαν σε αυτές όπως προέκυψε από τη σχετική συλλογή τους μέσω των Φύλλων Παρατήρησης .

Μετά την ανάλυση των δεδομένων στο πλαίσιο των κατηγοριών ακολουθεί η συγγραφή των συμπερασμάτων, τα οποία είναι απόρροια των γενικών εξαγομένων της ανάλυσης των κατηγοριών.

4.1 Ποιοτική ανάλυση: Κατηγορίες

Η γενική μέθοδος ερμηνευτικής ανάλυσης της εργασίας είναι η *ποιοτική – ερμηνευτική μέθοδος*. Οι κατηγορίες προκύπτουν ως συνδυασμός βασικών αρχών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και κύριων αρχών της Δημιουργικής Γραφής. Μέσω της ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν από τα Φύλλα Παρατήρησης με βάση τους δομηθέντες διδακτικούς σχεδιασμούς- Σχέδια Μαθήματος προκύπτουν τρεις βασικοί πυλώνες κατηγοριών:

A) Οι λειτουργικές δυνατότητες, B) Η μαθησιακή δυναμική, Γ) Η μαθησιακή ετοιμότητα

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

A. Λειτουργικές δυνατότητες

1_η Βαθμός/επίπεδο ανάπτυξης της *αυτοεκτίμησης* (στοιχείο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας) για την επίτευξη ανάπτυξης ικανότητας Δημιουργικής Γραφής.

Από τα Φύλλα Παρατήρησης προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα μέσω των δομημένων σχεδίων Μαθήματος, που δομήθηκαν βάσει τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Δημιουργικής Γραφής, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών τους ανέπτυξαν σε σημαντικό βαθμό την *αυτοεκτίμησή* τους (που αποτελεί μια από τις βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για την επίτευξη Δημιουργικής Γραφής). Αυτό αποδεικνύεται από το ότι συμμετείχαν όλοι, επικεντρώθηκαν στα ουσιώδη, αυτενέργησαν και εξέλιξαν την παρατηρητικότητα και την κριτική τους ικανότητα. Ειδικότερα επέτυχαν μέσω της ανακλυπτικής μάθησης να πιστεύουν στις δυνατότητές τους και να έχουν το θάρρος της διατύπωσης και έκφρασης της εμπειρίας τους σε ακροατήριο. Η συγκεκριμένη κατηγορία προκύπτει από τα δεδομένα των Φύλλων Παρατήρησης των ακόλουθων Σχεδίων Μαθήματος:

- Β΄ Δημοτικού: 1ο Σχέδιο Μαθήματος
2ο Σχέδιο Μαθήματος
- Δ΄ Δημοτικού : 1ο Σχέδιο Μαθήματος
2ο Σχέδιο Μαθήματος
- Στ΄ Δημοτικού: 1ο Σχέδιο Μαθήματος
2ο Σχέδιο Μαθήματος

2_η Επίπεδο αισθήματος *ασφάλειας* (σημαντικό χαρακτηριστικό της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας) για την επίτευξη ανάπτυξης ικανότητας Δημιουργικής Γραφής.

Από τα Φύλλα Παρατήρησης προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα μέσω των δομημένων σχεδίων Μαθήματος, που δομήθηκαν βάσει τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Δημιουργικής Γραφής, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών τους ανέπτυξαν σε σημαντικό βαθμό το *αίσθημα της ασφάλειας* (που αποτελεί μια από τις βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για την επίτευξη Δημιουργικής Γραφής). Αυτό αποδεικνύεται από το ότι συμμετείχαν όλοι, αυτενέργησαν και εξέλιξαν την παρατηρητικότητα και την κριτική τους ικανότητα. Ειδικότερα επέτυχαν μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης να πιστεύουν στις δυνατότητές τους και να έχουν το θάρρος της διατύπωσης και έκφρασης της εμπειρίας τους σε ακροατήριο. Η συγκεκριμένη κατηγορία προκύπτει από τα δεδομένα των Φύλλων Παρατήρησης των ακόλουθων Σχεδίων Μαθήματος:

Β΄ Δημοτικού: 1ο Σχέδιο Μαθήματος

2ο Σχέδιο Μαθήματος

Δ΄ Δημοτικού : 1ο Σχέδιο Μαθήματος

2ο Σχέδιο Μαθήματος

Στ΄ Δημοτικού: 1ο Σχέδιο Μαθήματος

2ο Σχέδιο Μαθήματος

3_η Ανάπτυξη *ευελιξίας* (στοιχείο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας) για την επίτευξη ανάπτυξης ικανότητας Δημιουργικής Γραφής.

Από τα Φύλλα Παρατήρησης προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα μέσω των δομημένων σχεδίων Μαθήματος, που δομήθηκαν βάσει τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Δημιουργικής Γραφής, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών τους ανέπτυξαν σε σημαντικό βαθμό την ικανότητα της *ευελιξίας* (που αποτελεί μια από τις βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για την επίτευξη Δημιουργικής Γραφής). Αυτό αποδεικνύεται από το ότι συμμετείχαν όλοι, επικεντρώθηκαν στα ουσιώδη, αυτενέργησαν και εξέλιξαν την παρατηρητικότητα, την προσαρμοστικότητα και την κριτική τους ικανότητα. Ειδικότερα επέτυχαν μέσω της ανακλυπτικής μάθησης να πιστεύουν στις δυνατότητές τους, να έχουν το θάρρος της διατύπωσης και έκφρασης της εμπειρίας τους σε ακροατήριο καθώς και να μεταχειρίζονται αποτελεσματικά λεκτικά- νοητικά σύνολα μέσω της ανασκευής/ προσαρμογής στις εκάστοτε ζητούμενες δραστηριότητες. Η συγκεκριμένη κατηγορία προκύπτει από τα δεδομένα των Φύλλων Παρατήρησης των ακόλουθων Σχεδίων Μαθήματος:

Β΄ Δημοτικού: 1ο Σχέδιο Μαθήματος

2ο Σχέδιο Μαθήματος

Δ΄ Δημοτικού : 1ο Σχέδιο Μαθήματος

2ο Σχέδιο Μαθήματος

Στ΄ Δημοτικού: 1ο Σχέδιο Μαθήματος

2ο Σχέδιο Μαθήματος

B. Μαθησιακή δυναμική

4_η *Εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας* (σημαντικό χαρακτηριστικό της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας) για την επίτευξη ανάπτυξης ικανότητας Δημιουργικής Γραφής.

Από τα Φύλλα Παρατήρησης προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα μέσω των δομημένων σχεδίων Μαθήματος, που δομήθηκαν βάσει τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Δημιουργικής Γραφής, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών τους ανταποκρίθηκαν θετικά στις *εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας* (μέθοδοι οι οποίες αποτελούν μια από τις βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για την επίτευξη Δημιουργικής Γραφής). Αυτό αποδεικνύεται από το ότι συμμετείχαν όλοι, επικεντρώθηκαν στα ουσιώδη, αυτενέργησαν και εξέλιξαν την παρατηρητικότητα, την προσαρμοστικότητα και την κριτική τους ικανότητα. Ειδικότερα επέτυχαν μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης να πιστεύουν στις δυνατότητές τους και να μεταχειρίζονται αποτελεσματικά λεκτικά- νοητικά σύνολα μέσω της ανασκευής/ προσαρμογής στις εκάστοτε ζητούμενες δραστηριότητες. Η συγκεκριμένη κατηγορία προκύπτει από τα δεδομένα των Φύλλων Παρατήρησης των ακόλουθων Σχεδίων Μαθήματος:

- B' Δημοτικού: 1ο Σχέδιο Μαθήματος
2ο Σχέδιο Μαθήματος
- Δ' Δημοτικού : 1ο Σχέδιο Μαθήματος
2ο Σχέδιο Μαθήματος
- Στ' Δημοτικού: 1ο Σχέδιο Μαθήματος
2ο Σχέδιο Μαθήματος

5_η *Επίπεδο προσέγγισης (ρυθμός μάθησης)* του περιεχομένου μάθησης (σημαντικό χαρακτηριστικό της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας) για την επίτευξη ανάπτυξης ικανότητας Δημιουργικής Γραφής.

Από τα Φύλλα Παρατήρησης προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα μέσω των δομημένων σχεδίων Μαθήματος, που δομήθηκαν βάσει τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Δημιουργικής Γραφής, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών τους ανταποκρίθηκαν θετικά στο περιεχόμενο της μάθησης ανεξαρτήτως του ρυθμού μάθησης κάθε μαθητή με αποτέλεσμα το *επίπεδο προσέγγισης* να είναι υψηλό για όλο το μαθητικό δυναμικό (μια από τις βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για την επίτευξη Δημιουργικής Γραφής). Αυτό αποδεικνύεται από το ότι συμμετείχαν όλοι, επικεντρώθηκαν στα ουσιώδη, αυτενέργησαν και εξέλιξαν την παρατηρητικότητα, την προσαρμοστικότητα και την κριτική τους ικανότητα. Ειδικότερα επέτυχαν μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης να πιστεύουν στις δυνατότητές τους και να μεταχειρίζονται αποτελεσματικά λεκτικά- νοητικά σύνολα μέσω της ανασκευής/ προσαρμογής στις εκάστοτε ζητούμενες δραστηριότητες. Η συγκεκριμένη κατηγορία προκύπτει από τα δεδομένα των Φύλλων Παρατήρησης των ακόλουθων Σχεδίων Μαθήματος:

- Β΄ Δημοτικού: 1ο Σχέδιο Μαθήματος
 2ο Σχέδιο Μαθήματος
 Δ΄ Δημοτικού : 1ο Σχέδιο Μαθήματος
 2ο Σχέδιο Μαθήματος
 Στ΄ Δημοτικού: 1ο Σχέδιο Μαθήματος
 2ο Σχέδιο Μαθήματος

Γ. Μαθησιακή ετοιμότητα

6_η Προϋπάρχουσα *γλωσσολογική ετοιμότητα* - φωνολογική και γραφοφωνηματική - (σημαντικό χαρακτηριστικό της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας) για την επίτευξη ανάπτυξης ικανότητας Δημιουργικής Γραφής.

Από τα Φύλλα Παρατήρησης προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα μέσω των δομημένων σχεδίων Μαθήματος, που δομήθηκαν βάσει τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Δημιουργικής Γραφής, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών τους ανταποκρίθηκαν αποτελεσματικά στο περιεχόμενο της μάθησης με απόλυτη συνάρτηση και σεβασμό προς την *προϋπάρχουσα γλωσσολογική ετοιμότητα* κάθε μαθητή (μια από τις βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για την επίτευξη Δημιουργικής Γραφής). Αυτό αποδεικνύεται από το ότι συμμετείχαν όλοι, επικεντρώθηκαν στα ουσιώδη, αυτενέργησαν και εξέλιξαν την παρατηρητικότητα, την προσαρμοστικότητα και την κριτική τους ικανότητα. Ειδικότερα επέτυχαν μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης να πιστεύουν στις δυνατότητές τους και να μεταχειρίζονται αποτελεσματικά λεκτικά- νοητικά σύνολα μέσω της ανασκευής/προσαρμογής στις εκάστοτε ζητούμενες δραστηριότητες. Η συγκεκριμένη κατηγορία προκύπτει από τα δεδομένα των Φύλλων Παρατήρησης των ακόλουθων Σχεδίων Μαθήματος:

- Β΄ Δημοτικού: 1ο Σχέδιο Μαθήματος
 2ο Σχέδιο Μαθήματος

7_η *Αξιοποίηση επιμέρους γραφοφωνηματικών ικανοτήτων για την εκδήλωση ευρύτερου ενδιαφέροντος επί του μαθησιακού περιεχομένου* (σημαντικό χαρακτηριστικό της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας) για την επίτευξη ανάπτυξης ικανότητας Δημιουργικής Γραφής.

Από τα Φύλλα Παρατήρησης προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα μέσω των δομημένων σχεδίων Μαθήματος, που δομήθηκαν βάσει τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Δημιουργικής Γραφής, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών τους ανταποκρίθηκαν *ένθερμα* και αποτελεσματικά στο μαθησιακό περιεχόμενο *αξιοποιώντας επιμέρους γραφοφωνηματικές ικανότητες* (μια από τις βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για την επίτευξη Δημιουργικής Γραφής). Αυτό αποδεικνύεται από το ότι συμμετείχαν όλοι, επικεντρώθηκαν στα ουσιώδη, αυτενέργησαν και εξέλιξαν την παρατηρητικότητα, την προσαρμοστικότητα και την κριτική τους ικανότητα. Ειδικότερα επέτυχαν μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης να πιστεύουν στις δυνατότητές τους και να μεταχειρίζονται αποτελεσματικά λεκτικά-

νοητικά σύνολα μέσω της ανασκευής/ προσαρμογής στις εκάστοτε ζητούμενες δραστηριότητες. Η συγκεκριμένη κατηγορία προκύπτει από τα δεδομένα των Φύλλων Παρατήρησης των ακόλουθων Σχεδίων Μαθήματος:

- Β΄ Δημοτικού: 1ο Σχέδιο Μαθήματος
2ο Σχέδιο Μαθήματος

5. Συζήτηση πορισμάτων

Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι, ενώ υπάρχει εκτενής, επιστημονικά τεκμηριωμένη έρευνα τόσο για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (Hopf, 1982· Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013· Tomlinson, 2003· Heacox, 2009· O' Meara, 2011· Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011) όσο και για τη Δημιουργική Γραφή (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2007· Καρακίτσιος, 2013· Αποστολίδου & Χοντολίδου, 1999· Μαγνήσαλης, 2003· Rodari, 2003· Σακελλίου & Schultz, 2013), καθίσταται ελλιπής ο διαδακτικός συνδυασμός αυτών των δύο διδακτικών προοπτικών. Επισημαίνεται ότι υπάρχουν έρευνες (Παντελιάδου & Βαλιαντή, 2013· Tomlinson, Stevenson & Carr, 2010· Πάτσιου, Καλογήρου & Γκούνη, 2013) από τις οποίες εξάγεται τόσο η θετική επίδραση της τροποποίησης του διδακτικού τρόπου σκέψης του εκπαιδευτικού αλλά και της διδακτικής λειτουργικότητάς του προς όφελος των μαθητών του (Φύκαρης, 2013) όσο και της αναγκαιότητας της τριβής του μαθητικού δυναμικού με τη δημιουργική ανάγνωση (Close, 1992) – τη βασικότερη δηλαδή προϋπόθεση για τη επίτευξη δημιουργικής γραφής- αλλά και τον εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας της Λογοτεχνίας.

Κατά τον Γρόσδο (2015α) παρουσιάζεται μεγάλο ενδιαφέρον τόσο από την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και τους γονείς σχετικά με την ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής και της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών, είτε στοχεύοντας στην εξέλιξη του προφορικού είτε του γραπτού παραγόμενου κειμένου, με μοναδικό περιορισμό όμως τις περισσότερες φορές να μην γνωρίζουν τη μέθοδο ή να μη διαθέτουν τα εργαλεία για να την πετύχουν.

Συμπεράσματα

Γενικό εξαγόμενο της παρούσας μελέτης αποτελεί ότι, η δομημένη διδασκαλία βάσει των αρχών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην ενδυνάμωση της ικανότητας της δημιουργικής γραφής συμβάλλει εποικοδομητικά στα εξής:

-Στις λειτουργικές δυνατότητες των μαθητών (αυτοεκτίμηση, επίπεδο αισθήματος ασφάλειας και ευελιξία)

-Στη μαθησιακή δυναμική (εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας και επίπεδο προσέγγισης «ρυθμός μάθησης»)

-Στη μαθησιακή ετοιμότητα (προϋπάρχουσα γλωσσολογική ετοιμότητα – φωνολογική και γραφοφωνηματική- και αξιοποίηση επιμέρους γραφοφωνηματικών ικανοτήτων για εκδήλωση ευρύτερου ενδιαφέροντος επί του μαθησιακού περιεχομένου).

Βασικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η ανάδειξη των επιδράσεων των δομικών αρχών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην επίτευξη Δημιουργικής Γραφής, σε μαθητές τριών τάξεων του Δημοτικού σχολείου και συγκεκριμένα σε μαθητές Β', Δ' και ΣΤ' δημοτικού. Προκειμένου να προσδιοριστεί ακριβέστερα το αντικείμενο του σκοπού διατυπώθηκαν επιμέρους στόχοι και στη συνέχεια διατυπώθηκαν ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορούσε εάν μπορούν να εφαρμοστούν οι δομικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο υλοποίησης μιας εβδομαδιαίας διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, με στόχο την επίτευξη της δημιουργικής γραφής από τους μαθητές, διαπιστώθηκε μέσω της παρατήρησης, ότι και στις τρεις τάξεις σε όλες τις διδασκαλίες που υλοποιήθηκαν εφαρμόστηκαν με επιτυχία οι δομικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθ' όλη τη διάρκεια των διδασκαλιών. Στις αρχικές φάσεις της διδασκαλίας παρατηρήθηκε η συμμετοχή όλων των μαθητών ανάλογα με τη δυναμική του καθενός, ο σεβασμός στη διαφορετική γνώμη του άλλου, η συνεργασία και η αυτενέργεια. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκαν το κριτήριο της επικέντρωσης στα ουσιαστικά στοιχεία ενός κειμένου και η ανακαλυπτική μάθηση. Τέλος, παρατηρήθηκε η εφαρμογή της δεκτικότητας σε κάθε μορφή έκφρασης, του ομαδικού πνεύματος και της μεταγνωστικής ικανότητας. Επιπλέον παρατηρήθηκε, ότι στους μαθητές

μεγαλύτερων τάξεων, εφαρμόστηκαν με επιτυχία περισσότερα κριτήρια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και κυρίως στις τελευταίες φάσεις της διδασκαλίας.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορούσε τις γενικές επιδράσεις της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην προσπάθεια επίτευξης δημιουργικής γραφής από τους μαθητές, διαπιστώθηκαν οι θετικές της επιδράσεις. Σε κάθε φάση της διδασκαλίας ανάλογα με τα κριτήρια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που εφαρμόζονταν, παρατηρήθηκε και ανάλογη θετική επίδραση στην επίτευξη και στα κριτήρια της δημιουργικής γραφής. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι όταν εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι μαθητές μαθαίνουν να σέβονται την έκφραση του άλλου, αποκτούν θάρρος να εκφράζονται μπροστά σε ακροατήριο, ενισχύεται η δημιουργική σκέψη, η παρατηρητικότητα, η κριτική αντίληψη, η εφευρετικότητα, η δημιουργικότητα και η λογοπλαστικότητα. Παράλληλα, ο μαθητής συμφιλώνεται με τη γραφή, καλλιεργεί προσωπική σχέση με τις λέξεις, αποκτά ελευθερία έκφρασης και λογοτεχνικότητα και μειώνεται το άγχος. Και εδώ διαπιστώνεται ότι στους μαθητές μεγαλύτερων τάξεων σε κάθε φάση της διδασκαλίας αυξανόταν και η θετική συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην επίτευξη της δημιουργικής γραφής. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι εφαρμόζονταν περισσότερα κριτήρια διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορούσε σε ποιο βαθμό επιτυγχάνεται η καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής, διαπιστώθηκε ότι καλλιεργείται σε μεγάλο βαθμό. Αυτό διότι σε κάθε φάση της διδασκαλίας παρατηρήθηκαν τουλάχιστον δύο κριτήρια της δημιουργικής γραφής. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών ανέπτυξαν σε σημαντικό βαθμό την αυτοεκτίμησή τους, το αίσθημα ασφάλειας και την ευελιξία τους, που αποτελούν τις λειτουργικές δυνατότητες. Όσον αφορά τη μαθησιακή τους δυναμική, διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών, ανεξαρτήτου ρυθμού μάθησης, ανταποκρίθηκε πολύ θετικά στις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Τέλος, ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, παρατηρήθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών, ανταποκρίθηκαν αποτελεσματικά στο περιεχόμενο της μάθησης με απόλυτη συνάρτηση και σεβασμό προς την προϋπάρχουσα γλωσσολογική ετοιμότητα κάθε μαθητή, και ανταποκρίθηκαν ένθερμα και αποτελεσματικά στο μαθησιακό περιεχόμενο αξιοποιώντας επιμέρους γραφοφωνηματικές ικανότητες. Διαπιστώθηκε επιπλέον ότι η δημιουργική γραφή

καλλιεργήθηκε περισσότερο, μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μεγαλύτερες τάξεις. Αυτό αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εύρημα, που μπορεί να βοηθήσει πολλούς εκπαιδευτικούς αν την εφαρμόσουν, γιατί όσο μεγαλώνουν τα παιδιά η φαντασία τους μειώνεται (Carol et al, 2010:11-34), συνεπώς η καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής κρίνεται αναγκαία.

Συμπερασματικά, μπορούμε να ειπωθεί ότι, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μία πολύτιμη μέθοδο διδασκαλίας για την επίτευξη της δημιουργικής γραφής από τους μαθητές. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι στα σημερινά σχολεία φοιτούν μαθητές διαφορετικής κοινωνικοπολιτισμικής προέλευσης, μαθησιακής ετοιμότητας, συναισθηματικής ωρίμανσης και ενδιαφερόντων, οι οποίοι μέσω μίας μεθόδου που σέβεται την όποια διαφορετικότητά τους, επιτρέπει στον κάθε μαθητή ξεχωριστά να αξιοποιήσει στο μέγιστο τις δυνατότητές του μέσω μίας παιγνιώδους τεχνικής, όπως είναι αυτή της δημιουργικής γραφής, που ενθαρρύνει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Συνοπτικά, επί των εξαγομένων αποτελεσμάτων προκύπτει ότι, οι μαθητές μέσω της πρακτικής εφαρμογής, που αναπτύχθηκε στην παρούσα έρευνα, καλλιεργούν και ενδυναμώνουν την παρατηρητικότητα, αυτενέργεια, κριτική ικανότητα, προσαρμοστικότητα και αυτοεκτίμησή τους. Επιπλέον, μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης η οποία παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στους στόχους των εν προκειμένω σχεδίων διδασκαλίας, επιτυγχάνεται η ανάπτυξη ικανοτήτων που αφορούν την επικέντρωση στα ουσιαώδη, την ελευθερία έκφρασης και διατύπωσης αυτής σε ακροατήριο, την ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία όπως επίσης την κατανόηση καθώς και τη διαχείριση λεκτικού και νοητικού υλικού. Αξίζει να αναφερθεί επίσης πως κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των διδασκαλιών η ισότητα στην πρόσβαση της γνώσης καθώς και ο σεβασμός στην προϋπάρχουσα γλωσσική ετοιμότητα αποτέλεσαν παραδοχές όσο και επιτεύγματα υψίστης σημασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση και μεταφρασμένη

- Αθανασίου, Λ. (2^η έκδ.) (2007). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής. Ποσοτικές και Ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εκδόσεις Γέφυρα.
- Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (1999). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. (Επιμ.)*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Βακάλη, Α., Ζωγράφου- Τσαντάκη, Μ.& Κωτόπουλος, Η. Τ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε. Σελ. 21- 33.
- Βαλιαντή, Στ. (2013). Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: από τη θεωρία στη πράξη. (Κεφ. 13), (σσ. 419-449) στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές Προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βελουδής, Γ. (1994). *Γραμματολογία. Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Berstein, S., Milza. P. (1999). *Ιστορία της Ευρώπης: από την Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία στα Ευρωπαϊκά Κράτη 5^{ος} – 18^{ος} αιώνας, τ. Β΄*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γρόσδος, Σ. (2015α). «9+1, Μαθήματα Δημιουργικής Γραφής. Μάθημα πρώτο: Η σημασία της πρώιμης αντίληψης», *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, 90: 72-85.
- Γρόσδος, Σ. (2015). «9+1, Μαθήματα Δημιουργικής Γραφής. Μάθημα πρώτο: Τι είναι και τι δεν είναι η Δημιουργική Γραφή», *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, 90, 72-85.
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και Δημιουργική γραφή στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L. & Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2008). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου) (Επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης). Περιστερί: Ίων- Εκδόσεις Έλλην.

- Διακουμάτου, Α. (2017). Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Δημιουργική Γραφή. Μια έρευνα δράσης με μαθητές της Δ' τάξης σε δημοτικά σχολεία της Σπάρτης (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία).
- Fykaris, I. & Mitsi, P. (2013). *Approaching differentiated instruction via the attitudes and the opinions of Greek primary school teachers: An empirical investigation*. *Sociology Study*. Vol. 2 .No 2. December 2012. Pp. 918-926
- Hopf, D. (1982). *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας*. Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: ΖΥΓΟΣ.
- Καρασά, Σ. (2019). *Η σύζευξη δημιουργικής γραφής, μεθόδου CLIL και τεχνολογίας Internet of Things (IoT) στην εκπαίδευση με σκοπό την καλλιέργεια του γραπτού λόγου* (μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία).
- Καραφυλλίδου, Μ. (2019). Σύγχρονη μικρομυθοπλασία και δημιουργική γραφή: μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο γυμνάσιο και μια έρευνα δράσης (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία).
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία: θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. (Τόμος Β'). Αθήνα: ιδιωτική.
- Καψάλης, Α. (2007). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Κιοσσές, Σ. (2018). Εισαγωγή στη δημιουργική ανάγνωση και γραφή του πεζού λόγου. Η συμβολή της αφηγηματολογίας. Αθήνα: Κριτική.
- Κολιάδης, Ε.Α. (2005). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, τόμος Α, Συμπεριφοριστικές Θεωρίες*. Αθήνα: Γ' έκδοση, Αυτοέκδοση.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Κόμης, Β. (2004α). «Ζητήματα αξιολόγησης του σχεδιασμού και των πρακτικών ένταξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση». Στο Βλαχάβας, Ι. & Δαγδιλέλης, Β. (επιμ.): *Οι ΤΠΕ στην ελληνική εκπαίδευση: Απολογισμός και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη. Σελ. 84-96.

- Κουτσογιάννης, Δ. (2001). Η γλωσσική αγωγή: νέες τεχνολογίες. Ανακτήθηκε από: <https://rb.gy/qpufzi> στις 10/01/2021.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2000). *Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Κουτσοπίδου, Θ. (2005). Η επίδραση του μουσικού αυτοσχεδιασμού στη δημιουργική σκέψη των παιδιών: μια πειραματική μελέτη, *Πρακτικά 4^ο Συνεδρίου Ε.Ε.Μ.Ε.: Δημιουργικότητα στη μουσική διδασκαλία και πράξη*, σ. 69-77.
- Κωτόπουλος, Τ.Η., Παναγιωτίδης, Γ. (2013), Διατριβή σαν Μυθιστόρημα. Συγγραφική Πρακτική και Λογοτεχνική Θεωρία. Στο: *Πρακτικά 1^ο Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»*, 4-6 Οκτωβρίου 2013, Αθήνα.
- Κωτόπουλος, Τ. Η. (2012). Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής. Ανακτήθηκε από: <https://bit.ly/39AqOk7> στις 10/01/2021.
- Kemmis, S. and McTaggart, R. (eds) 1988) *The Action Research Planner*, 3rd edition. Geelong, Deakin University Press.
- Loizidou, A. & Koutselini, M. (2007). *Metacognitive monitoring: An obstacle and a key to effective teaching and learning*, 13(5):499-519
DOI: [10.1080/13540600701561711](https://doi.org/10.1080/13540600701561711).
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014). *Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί* (Τόμος ΙΣΤ), (τεύχος 64). Στο ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ.
- Μαγνήσαλης, Κ. Γ. (2003). *Δημιουργική Σκέψη: θεωρία, τεχνική, ασκήσεις, τεστ, παιχνίδια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανδηλαράς Φ. & Πασσιά, Α. (2007). *Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής για Παιδιά*, Αθήνα: Πατάκης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2005). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η σχολική τάξη. Χώρος / ομάδα/πειθαρχία / μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη. Σελ. 267-272.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (χ.χ.). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Συμμετέχει. Χατζηγεωργίου, Γ.: Gutenberg.

- Μουλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. *Κείμενα: Ηλεκτρονικό περιοδικό παιδικής λογοτεχνίας*. Τ. 15.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (1999). Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων. *Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Available only in Greek language.*
- Νικολαΐδου, Σ. (2016). Μην το λες. Δείξε το. Στο: Η δημιουργική γραφή στο σχολείο, οδηγός εκπαιδευτικού. Συλλογικό έργο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (2011). Έρευνα και διδακτική πράξη: παράλληλες ή ασύμβατες πορείες. Στο Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (Επιμ.), *Ειδική Αγωγή: από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σσ. 13- 28). Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πασσιά, Α. & Μανδηλαράς, Φ. (2^η έκδ.) (2007). *Εργαστήριο δημιουργικής γραφής για παιδιά: το παράδειγμα του CD- ROM «Δημιουργική Γραφή για παιδιά δημοτικού»*. Αθήνα: Πατάκη.
- Πάτσιου, Β., Καλογήρου, Τζ. & Γκούνη, Β. (2013). *Η δύναμη της Λογοτεχνίας. Διδακτικές προσεγγίσεις- Αξιοποίηση διδακτικού υλικού (Δημοτικό- Γυμνάσιο- Λύκειο)*, (σσ. 273- 298). Αθήνα: Gutenberg.
- Πετρογιάννης, Κ. (2008). Οι δύο μεθοδολογικές παραδόσεις: ποιοτική και ποσοτική παρατήρηση. Στο Ανδρούσου, Α. & Πετρογιάννης, Κ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Η Παρατήρηση στην Εκπαιδευτική Έρευνα* (σσ. 57-78). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Πετρογιάννης, Κ. (2008). Η Παρατήρηση στην εκπαιδευτική έρευνα: Γενικές αρχές και πεδία εφαρμογής. Στο Ανδρούσου, Α. & Πετρογιάννης, Κ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Η Παρατήρηση στην Εκπαιδευτική Έρευνα* (σσ. 13-56). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Πηγιάκη, Π. (2004). *Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ρονταρι, Τζ. (1994). *Η γραμματική της φαντασίας*. Αθήνα: Τεκμήριο.
- Rodari, G. (2003). *Γραμματική της Φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*, (μτφ. Κασαπίδης, Γ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σακελλίου, Λ. & Schultz, W. (2013). *Δημιουργική Ανάγνωση, Γραφή και Ζωή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαρή, Ζ. (2012). *Ο Κύριός μου*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). Δημιουργική γραφή – Οδηγίες πλεύσεως (Βιβλίο εκπαιδευτικού). Διαθέσιμο στο <https://www.openbook.gr/dimiourgiki-grafi/>.
- Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούσης.
- Συμεωνάκη, Α. (2013). *Η Ποίηση ως Δημιουργική Γραφή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή)*.
- Schirmacher, R. (1998). *Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Έλλην
- Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την Αισθητική*. Αθήνα: Γνώση.
- Timbal-Duclaux, L. (1996). *Το δημιουργικό γράμμα*. Μεταφρ. Γ. Παρίσης. Αθήνα: Πατάκης.
- Tomlinson, C.A. (2010). *Διαφοροποίηση της Εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. (μτφ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου- Φορσιέ) (επιμ. Χ. Παντελίδης). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Tomlinson, C., Stevenson, Ch. & Carr, J. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom. Strategies and Tools for Responsive Teaching*, (pg: 79-102). Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Τριαντάρη, Σ. (2016). *Η ρητορική, η τέχνη της επικοινωνίας από την αρχαιότητα στο Βυζάντιο: Η επικαιροποίηση της ρητορικής και η εξέλιξή της*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αντ. Σταμούλη.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (2009). *Η κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg- Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

- Τσαούσης, Δ. Γ. (2006). *Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Verma Mallick, K. (2004). Ερευνητικά Εργαλεία στην Εκπαίδευση. Στο Παπασταμάτης, Αδ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές* (σσ. 256-262) (μτφ. Γρίβα, Ελ.). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Φρυδάκη, Ευ. (1999). Ευέλικτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας: το παράδειγμα του συνδυασμού της πρόληψης και της κοινωνιοκριτικής. (σσ: 167-175) στο Αποστολίδου, Β & Χοντολίδου, Ε. (1999). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Φύκαρης, Ι., (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δέσποινα Κυριακίδη, σελ. 121-125.
- Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού: Όρια και δυνατότητες*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χαραλαμπίκη, Α. (2017). *Δραματική Τέχνη με στόχο τη Δημιουργική Γραφή: μια έρευνα σε μαθητές/τριες Ε' τάξης Δημοτικού Σχολείου* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία).
- Ψύλλος, Δ., Κουμαράς, Π. & Καριώτογλου, Π (1993). Εποικοδόμηση της γνώσης στην τάξη με συνέντευξη δασκάλου και μαθητή. Στο <http://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/1494> .

Ξενόγλωσση

- Akdal, D. & Şahin, A. (2014). The effects of intertextual reading approach on the development of creative writing skills. *Eurasian Journal of Educational Research* (54), p. 171-186.
- Akkaya, N. (2013). Elementary Teachers' Views on the Creative Writing Process: An Evaluation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), p. 1499-1504.

- Altintas, E., & OZDEMIR, A. S. (2015). The effect of differentiation approach developed on creativity of gifted students: cognitive and affective factors. *Educational research and reviews*, 10(8), 1191-1201.
- Amabile, T. M. (2001). Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity. *American Psychologist*, 56 (4), p. 333-336.
- Amabile, T. M. (1996). Creativity in context: Update to «The Social Psychology of Creativity». Westview Press.
- Arshavskaya, E. (2015). Creative writing assignments in a second language course: A way to engage less motivated students. *A Journal of Scholarly Teaching*, 10, p. 68-78.
- Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2010). What counts as response and intervention in RTI? A sociocultural analysis. *Psicothema*, 22(4), 949-954.
- Babayiğit, O. (2019). Examining the Effect of Creative Writing Activities on Reading, Writing and Language Lesson Attitudes of Elementary School Fourth Grade Students. *European journal of educational research*, 8, p. 213-220.
- Barnes, A. C., & Harlacher, J. E. (2008). Clearing the confusion: Response-to-intervention as a set of principles. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 417-431.
- Bassegy, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bayat, S. (2016). The effectiveness of the creative writing instruction program based on speaking activities (CWIPSA). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8, 617-628.
- Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London & New York: Routledge.
- Bonnett, M. (1994) *Children's Thinking: Promoting Understanding in the Primary School*. London: Cassell.
- Brown-Chidsey, R., Bronaugh, L., & McGraw, K. (2009). *RTI in the classroom: Guidelines and recipes for success*. Guilford Press.

- Brown, D. (1997). *Principles of - Art Therapies: The only introduction you'll ever need*. Thorsons Publishers.
- .Carol, B., Behanu, B., Mekonnen, A. & Gebra, Y. (2010). The medium of instruction in the primary schools of Ethiopia: A study and its implication for multilingual education. *The Ethiopian Journal of Education*, 16 (1), p. 1-37.
- Chaiyadejkamjorn, N., Soonthonrojana, W., & Sangkhaphanthanon, T. (2017). The Development of a Model for Creative Writing Instruction for Mattayomsuksa Three Students (Grade 9). *International Education Studies*, 10, p. 227-233.
- Chen, S. & Zhou, J. (2010). Creative writing strategies of young children: Evidence from a study of Chinese emergent writing. *Thinking Skills and Creativity*, 5, p. 138-149. doi:10.1016/j.tsc.2010.09.002.
- Close, E. E. (1992). *Literature discussion: A classroom environment for thinking and sharing*. *The English Journal*, 81 (5), (pg: 65-71).
- [Corvi, R.](#) (2007). *An introduction to the thought of Karl Popper*. London. NY: Routledge.
- Deno, S. L., Reschly, A. L., Lembke, E. S., Magnusson, D., Callender, S. A., Windram, H., & Stachel, N. (2009). Developing a school-wide progress-monitoring system. *Psychology in the Schools*, 46(1), 44-55.
- Dewhurst, J. (1996). *Differentiation in primary teaching. Education 3 to 13*. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*, London: Routledge.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional children*, 78(3), 263-279.
- Fuchs, L. S & Fuchs, D. (2005). *Enhancing mathematical problem solving with students with disabilities*. *The Journal of Special Education*.
- Geelan, D. (1997), «*Epistemological Anarchy and the Many Forms of Constructivism*», *Science & Education*, 6:15–28.
- Genette, G. (1969). *Rhetorique et Enseignement* . In *Figures II* (pp. 23- 68). Paris: Seuil.

- Glover, T. A., & DiPerna, J. C. (2007). Service delivery for response to intervention: Core components and directions for future research. *School Psychology Review*, 36(4), 526-540.
- Göçen, G. (2019). The effect of creative writing activities on elementary school students' creative writing achievement, writing attitude and motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), p. 1032-1044.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiated Instructional Strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gregory, G. H., & Kuzmich, L. (Eds.). (2005). *Differentiated literacy strategies for student growth and achievement in grades 7-12*. Corwin Press.
- Guilford, J. P. (1956). The Structure of Intellect. *Psychological Bulletin*, p. 267-293.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 14, p. 469-479.
- Hastings, R. P. & Brown, T. (2002) *Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout*. *Mental Retardation*, 40 (2), 148-156. ([doi:10.1352/0047-6765\(2002\)040<0148:CSATIO>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2002)040<0148:CSATIO>2.0.CO;2)).
- Heacox, D. (2009). *Making differentiation a habit: How to ensure success in academically diverse classrooms*. Minneapolis: Free Spirit.
- Hennessey, B. A. & Amabile, T. M. (1988). The conditions of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* p. 11–38. Cambridge University Press.
- Hill, K. G. & T. M. Amabile. (1993). «A Social Psychological Perspective on Creativity: Intrinsic Motivation and Creativity in the Classroom and Workplace» In *Understanding and Recognizing Creativity: The Emergence of a Discipline*, edited by S. G. Isaksen, M.C. Murdock, R. L. Firestien, and D. J. Treffinger. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Howard, M. (2009). *RTI from all sides*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- KEA, EUROPEAN AFFAIRS (2006). *The Economy of Culture in Europe*, study prepared for the European Commission (Directorate-General for Education and Culture). Brussels (KEA, European Affairs).

- Knoeller, C. (2003). Imaginative response: Teaching literature through creative writing. *English Journal*. 92 (5), p. 42.
- Lebow, D. (1993). *Constructivist values for instructional systems design: Five principles toward a new mindset*. Educational Technology Research and Development. Vol. 41. No 3. Pp. 4-16.
- Lee, K. S. (2018). Developing an Empowerment Model for Educating Multiculturally Gifted Children. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 8(2), 87-98.
- Maslow, A. (1973). Theory of human motivation. In: Lowry, R.J., Ed., *Dominance, Self-Esteem, Self-Actualization: Germinal Papers of A. H. Maslow*, Brooks/Cole, Pacific Grove.
- Matthews, M. (1997). «Introductory Comments on Philosophy and Constructivism in Science Education», *Science & Education*, 6: 5-14.
- Mesmer, E. M., & Mesmer, H. A. E. (2008). Response to intervention (RTI): What teachers of reading need to know. *The Reading Teacher*, 62(4), 280-290.
- Mendelowitz, B. (2016). You're in FunDzaland: pre-service teachers (re)imagine audience on a creative writing course. *Reading & Writing*, 7 (2).
- Mezirow, J. (2009). «Transformative learning theory». In Mezirow, J., Taylor, E. (eds): *Transformative learning in practice*. San Francisco: Jossey-Bass. Pp. 132-151.
- Mezirow, J. (1997). «Transformative learning: Theory to practice». *New Dimensions for Adult and Continuing Education*, 74: 5-12.
- Mohammed, F. (2019). Creative Writing from Theory to Practice: Multi-Tasks for Developing Majmaah University Students' Creative Writing Competence. *Arab World English Journal (AWEJ)*. 10. (3), p. 233-249
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3466008> .
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 16.
- Murugiah, M.R. (2013). Improving the 5th Formers' Continuous Writing Skills through the Creative Writing Module. *Advances in Language and Literary Studies*, 4, p. 7-12.

- Nasir, L., Naqvi, S.M., & Bhamani, S. (2013). Enhancing Students' Creative Writing Skills: An Action Research Project. *Acta Didactica Napocentia*. 6 (2).
- Nettle, D. (2009). The Evolution of Creative Writing. *The Psychology of Creative Writing*, p. 101–116. doi:10.1017/cbo9780511627101.008.
- Ngo, T. T. B. (2016). Developing a differentiated model for the teaching of creative writing to high performing students. *English in Australia*, 51(2), 63-73.
- O' Meara, J. (2011). *RTI with Differentiated Instruction, Grade K-5. A Classroom Teacher's Guide*. U.S.A, California: CORWIN (A SAGE COMPANY).
- Paragas, J. & Francisco, C. (2020). Utilizing Social Media in Improving Creative Writing Skills of Grade 7 Students in English. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research* 4, (10), P. 4-7.
- Petrie, H. (1999). *Metaphor, Learning and Thought*. New York: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. New York: W. W. Norton and Company.
- Promnont, P., & Rattanavich, S. (2015). Concentrated Language Encounter Instruction Model III in Reading and Creative Writing Abilities. *English Language Teaching*, 8, p. 1-10.
- Sadler-Smith, E. (2015). Wallas' four-stage model of the creative process: More than meets the eye? *Creativity Research Journal*, 27(4), p. 342–352. <https://doi.org/10.1080/10400419.2015.1087277> .
- Safer, N., & Fleischman, S. (2005). Research matters: How student progress monitoring improves instruction. *Educational Leadership*, 62(5), 81-83.
- Senel, E. (2018). The Integration of Creative Writing into Academic Writing Skills in EFL Classes. *International Journal of Languages' Education*, 6, p. 115-120.
- Simonton, D. K. (2016). Defining Creativity: Don't We Also Need to Define What Is Not Creative? *The Journal of Creative Behavior*, 52(1), 80–90. doi:10.1002/jocb.137.
- Sharples, M. & Van Der Geest, T. (1996). *The New Writing Environment: Writers at Work in a World of Technology*. London: Springer-Verlag.

Smith, C., Carey, S. & Wiser, M. (1995). On differentiation: A case study of the development of the concepts of size, weight, and density. *Cognition*, 21(3): 177-237.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. London: Sage.

Starko, A.J. (2005). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. Routledge.

Stradling, B., & Saunders, L. (1993). Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35, 127-137. <http://dx.doi.org/10.1080/0013188930350202>.

Terwel, J., (2005) *Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education*. *Journal of Curriculum Studies*.

Thomsen, J. P., (2012) *Exploring the heterogeneity of class in higher education: social and cultural differentiation in Danish university programmes*. *British Journal of Sociology of Education*.

Tomlinson, C.A. (2010). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom. Strategies and Tools for Responsive Teaching*. Alexandria, Virginia U.S.A: ASCD

Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in the middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), p. 77-114.

Tompkins, Gail E. (1982). «Seven Reasons Why Children Should Write Stories». *Language Arts*, 59 (7), p. 718-721.

Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* p. 43–75. Cambridge University Press.

Torrance, E. P. (1967). The Minnesota studies of creative behavior: National and international extensions. *Journal of Creative Behavior*, 1, p. 137-154.

Turkben, T. (2019). The Effects of Creative Writing Practices on the Writing Skills of Students Learning Turkish as a Second Language. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19 (83), p. 183-208.

Ulu, H. (2019). Investigation of Fourth Grade Primary School Students' Creative Writing and Story Elements in Narrative Text Writing Skills . *International Journal of Progressive Education*, 15(5), p. 273-287. doi: 10.29329/ijpe.2019.212.18.

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), p. 7–97. doi:10.1080/10610405.2004.11059210.

Wallach, M. A. & Kogan, N. (1965). A new look at the creativity-intelligence distinction. *Journal of Personality*, 33(3), p. 348–369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1965.tb01391.x>.

Για τις εφαρμογές που παρουσιάζονται αξιοποιήθηκαν τα διδακτικά βιβλία (2006) του ΥΠΕΠΘ (<http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/>).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α:

Παρατίθενται ενδεικτικά μερικές από τις δημιουργίες των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα.

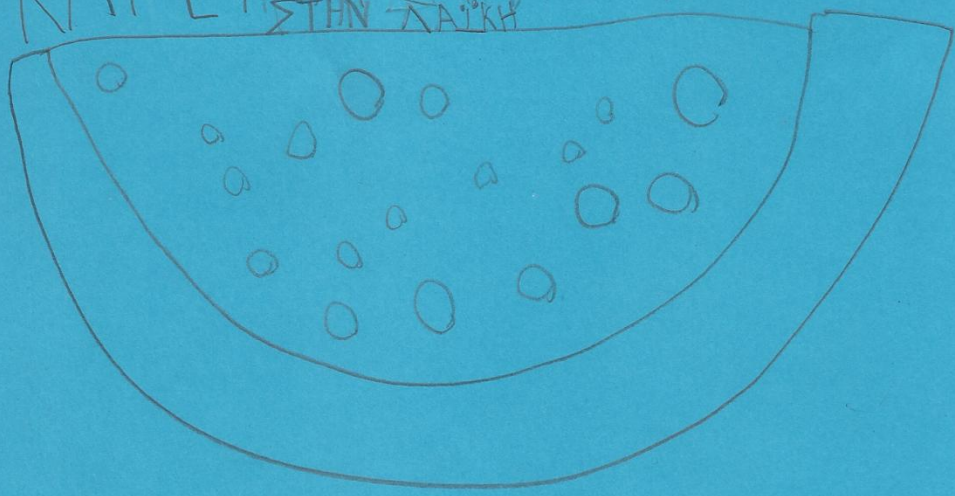
ΤΟ ΚΑΡΠΟΥΖΗ
ΠΟΥ ΔΙΒΧΗ



ΕΧΕΙ ΒΙΤΑΜΙΝΕΣ
ΤΙΣ ΤΟΞΙΝΕΣ

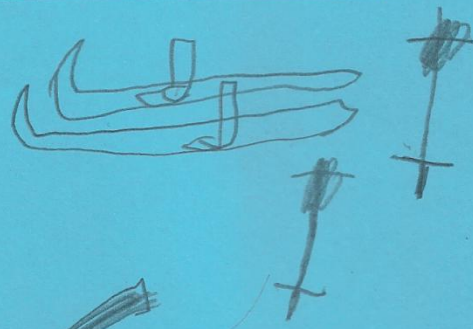
13-1-2020

ΤΑ ΚΑΡΠΟΥΖΙΑ
ΕΧΟΥΝ ΒΙΤΑΜΙΝΕΣ
ΚΑΙ ΕΙΝΑΙ ΣΤΟΝ ΜΠΑΚΑΛΗΣ
ΣΤΗΝ ΤΑΪΚΗ



© ΜΠΑΚΑΛΗΣ
ΕΧΕΙ ΤΑ ΚΑΛΥΤΕΡΑ ΚΑΡΠΟΥ
ΖΙΑ

ΠΑΓΟ ΔΡΟΜ-
ΙΟ ΤΟΥ Alex



ΚΑΙ

Σ Ν Ο ΟΥ Μ Π Ο Ρ Τ
Α Ρ Ω Ν Ε Σ

Δ Ε Μ

Α Γ Κ Ο Χ Τ Υ Π Α Μ Ε

Η ΟΔΟΝΤΟΒΟΥΡΤΣΑ



ΠΛΥΝΕ ΤΑ ΔΟΝΤΑΚΙΑ
ΚΑΙ ΦΑΕ ΟΣΑ ΘΕΣ ΓΛΥΚΑΚΙΑ

Η Τουλίπα είναι γλυ-
κιά σαν τα κρύα τα
νερά!



ΝΑ ΚΙΗΛΕΞΗ
ΜΕΞΙΚΟ



ΕΙΝΑΙ ΜΕΣ
ΣΤΟ ΜΕΞΙΚΟ

Ελάτε να πάρετε τα μπλοκτα ώρα 1:30 ΚΕΧΕΝΙΣΘΟΥΣ ΦΟΡΑΝΕ ΤΑ ΣΑΙΝΙΑ 20:00 ΤΕΛΗΝΟΥΜΕΤΑ

Τα ΜΑΥΡΑ ΜΠΟΤΙΝΙΑ Τα ΦΟΡΑΝΕ Τα ΦΟΡΑΝΕ Τα ΦΟΡΑΝΕ

τα πόδια φράια ποσαν τση Τσιαχλάρις

Το σκυλάκι το αγαπώ, είναι γλυκό σαν παγωτό!!!!

Σ' αγαπώ πώς σκυλάκι μου γλυκό

Γιόργος



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο κύριος Αυγουστής θέλει να φτιάξει με τους μαθητές του, τους μήνες, ένα ποίημα που να μιλάει για εκείνους ώστε να το βάλουν στο ημερολόγιο του 2021. Βοήθησέ τους.

ΠΡΟΣΟΧΗ! Ο δάσκαλος είναι αλλεργικός στα ρήματα!

*Ο Αυγουστός, ο δάσκαλος, τους μαθητές μαλώνει
Αν και μήνας διακοπών με ασκήσεις τους φορτώνει:*

*« Παιδάκια μου καλά
στηθείτε στη σειρά
έχουμε δουλειά να κάνουμε
με λέξεις να ραπάρουμε
οι μήνες είστε σεις του χρόνου
και το ποίημα σας
θα βγει του χρόνου!*

Εμπρός! Ξεκινάμε...»

- Γενάρης σαν Άρης.....
- Φλεβάρης σαν Βάρις.....
- Μάρτις σαν Άρης.....
- Απρίλις σαν Τριξάρης.....
- Μάιος σαν Γλυκός.....
- Ιούνιος σαν Θαλασσο.....
- Ιούλιος σαν Μ. Πακωνας.....
- Αύγουστος σαν Αντρέ.....
- Σεπτέμβριος σαν Σήμιρα.....
- Οκτώβριος σαν Παράσας.....
- Νοεμβριος σαν Κ. Πουφάν.....
- Δεκέμβριος σαν Χρυσ. Τούχεννα.....

Για να φτιάξεις το ποίημα θα πρέπει να ξαναγράψεις όλους τους μήνες στη σειρά χωρίς το «σαν». Για να δούμε, νομίζω πως ένας μικρός ποιητής μόλις γεννήθηκε.

- Γενάρης Άρης.....
- Φλεβάρης Βάρις.....
- Μάρτις Άρης.....
- Απρίλις Τριξάρης.....
- Μάιος Γλυκός.....
- Ιούνιος Θαλασσο.....
- Αύγουστος Αντρέ.....
- Σεπτέμβριος Σήμιρα.....
- Οκτώβριος.....



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο κύριος Αυγουστής θέλει να φτιάξει με τους μαθητές του, τους μήνες, ένα ποίημα που να μιλάει για εκείνους ώστε να το βάλουν στο ημερολόγιο του 2021. Βοήθησέ τους.
ΠΡΟΣΟΧΗ! Ο δάσκαλος είναι αλλεργικός στα ρήματα!

Ο Αυγουστός, ο δάσκαλος, τους μαθητές μαλώνει
Αν και μήνας διακοπών με ασκήσεις τους φορτώνει:

« Παιδάκια μου καλά
στηθείτε στη σειρά
έχουμε δουλειά να κάνουμε
με λέξεις να ραπάρουμε
οι μήνες είστε σεις του χρόνου
και το ποίημα σας
θα βγει του χρόνου!
Εμπρός! Ξεκινάμε...»

Γενάρης σαν Άρης.....
Φεβάρης σαν γούρνης.....
Μάρτης σαν ραυζής.....
Απρίλης σαν βασιλής.....
Μαΐς σαν υπακάλης.....
Ιούνιος σαν αρχός.....
Ιούλιος σαν χλίκουλης.....
Αύγουστος σαν Παπαρούλης.....
Σεπτέμβριος σαν κλειζής.....
Οκτώβριος σαν Ιθακός.....
Νοεμβριος σαν τραπέζι.....
Δεκέμβριος σαν ράπιο.....

Για να φτιάξεις το ποίημα θα πρέπει να ξαναγράψεις όλους τους μήνες στη σειρά χωρίς το «σαν». Για να δούμε, νομίζω πως ένας μικρός ποιητής μόλις γεννήθηκε.

Γενάρης Άρης.....
Φεβάρης γούρνης.....
Μάρτης ραυζής.....
Απρίλης βασιλής.....
Μαΐς υπακάλης.....
Ιούνιος αρχός.....
Ιούλιος χλίκουλης.....
Αύγουστος Παπαρούλης.....
Σεπτέμβριος κλειζής.....

Μάρια, Δ' τάξη



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο κύριος Αυγουστής θέλει να φτιάξει με τους μαθητές του, τους μήνες, ένα ποίημα που να μιλάει για εκείνους ώστε να το βάλουν στο ημερολόγιο του 2021. Βοήθησέ τους.
ΠΡΟΣΟΧΗ! Ο δάσκαλος είναι αλλεργικός στα ρήματα!

Ο Αύγουστος, ο δάσκαλος, τους μαθητές μαλώνει
 Αν και μήνες διακοπών με ασκήσεις τους φορτώνει:

« Παιδάκια μου καλά
 στηθείτε στη σειρά
 έχουμε δουλειά να κάνουμε
 με λέξεις να ραπάρουμε
 οι μήνες είστε σεις του χρόνου
 και το ποίημα σας
 θα βγει του χρόνου!
 Εμπρός! Ξεκινάμε...»

Γενάρης σαν φρέζαρι
 Φεβάρης σαν λεβεί αση
 Μάρτης σαν χάρτι
 Απρίλης σαν ανθίτεις
 Μάιος σαν χάρι
 Ιουνίου σαν μικροί
 Ιουλίου σαν είμερας
 Αύγουστος σαν αυτοχρη
 Σεπτέμβρης σαν φεβέρης
 Οκτωβρίου σαν αυτοχρη
 Νοεμβρίου σαν είμης
 Δεκεμβρίου σαν μιασέτης

Για να φτιάξεις το ποίημα θα πρέπει να ξαναγράψεις όλους τους μήνες στη σειρά χωρίς το «σαν». Για να δούμε, νομίζω πως ένας μικρός ποιητής μόλις γεννήθηκε.

Γενάρης φρέζαρι, Φεβάρης λεβεί αση,
 Μάρτης χάρτι, Απρίλης ανθίτεις, Μάιος
χάρτι, Ιουνίου μικροί, Ιουλίου είμερας,
 Αύγουστος αυτοχρη, Σεπτέμβρης φεβέρης,
 Οκτωβρίου αυτοχρη, Νοεμβρίου είμης,
 Δεκεμβρίου μιασέτης.

Οφέστιος
Δεκάτη
σελ. 5



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο κύριος Αυγουστής θέλει να φτιάξει με τους μαθητές του, τους μήνες, ένα ποίημα που να μιλάει για εκείνους ώστε να το βάλουν στο ημερολόγιο του 2021. Βοήθησέ τους.

ΠΡΟΣΟΧΗ! Ο δάσκαλος είναι αλλεργικός στα ρήματα!

Ο Αύγουστος, ο δάσκαλος, τους μαθητές μαλώνει
Αν και μήνες διακοπών με ασκήσεις τους φορτώνει:

« Παιδάκια μου καλά
στηθείτε στη σειρά
έχουμε δουλειά να κάνουμε
με λέξεις να ραπάρουμε
οι μήνες είστε σεις του χρόνου
και το ποίημα σας
θα βγει του χρόνου!

Εμπρός! Ξεκινάμε...»

Γενάρης σαν ... αράης
Φλεβάρης σαν ... φλεβάρης
Μάρτης σαν ... Μάρτης
Απρίλης σαν ... Απρίλης
Μαΐας σαν ... Μαΐας
Ιουνίος σαν ... Ιουνίος
Ιουλιός σαν ... Ιουλιός
Αύγουστος σαν ... Αυγούστου
Σεπτέμβρης σαν ... Σεπτέμβρης
Οκτωβρίου σαν ... Οκτωβρίου
Νοεμβρίου σαν ... Νοεμβρίου
Δεκεμβρίου σαν ... Δεκεμβρίου

Για να φτιάξεις το ποίημα θα πρέπει να ξαναγράψεις όλους τους μήνες στη σειρά χωρίς το «σαν». Για να δούμε, νομίζω πως ένας μικρός ποιητής μόλις γεννήθηκε.

Γενάρης αράης Οκτωβρίου ... φλεβάρης
Φλεβάρης φλεβάρης Νοεμβρίου ... Μάρτης
Μάρτης Μάρτης Δεκεμβρίου ... Απρίλης
Απρίλης Απρίλης Ιουνίος
Μαΐας Μαΐας Ιουλιός
Ιουνίος Ιουνίος Αυγούστου
Ιουλιός Ιουλιός Σεπτέμβρης
Αύγουστος Αυγούστου
Σεπτέμβρης Σεπτέμβρης

Δημήτρης

Ανασυρθίστε
βάσει του
(κύκλος ή αναδρομή)

Με ^{ΣΤ' 1} λένε ^{Σόνια}
το κείμενο — το ποσό σε 20 σειρές —
αντίστοιχου μοτίβου πλοκής που θέλετε

Μια φορά και έναν καιρό ήταν μια γάτα ή Σόνια
η οποία ήταν στο λιμάνι με κάτι άλλες γάτες
και αγγούζαν μια ιστορία της. «Στο διηγητικό επεισόδιο
μηνει ο κος Νείνος ο οποίος αγοράζει συνέχεια
ψωτιάς στον κήπο του για να κάψει ηρωκεβελόνες
και ξερά φύλλα. Ο κος Νείνος έβησε τη ψωτιά και
έφυγε από το σπίτι. Η ψωτιά όμως αναγομυρώθηκε
και έκαψε την κουζίνα του κ. Νείνου.

Η ψωτιά όμως αρχίζει να πλησιάζει και το αγουμμένο
μου πένκο. Τότε έπρεπε να δράσω και γι' αυτό έβρεξα
ως τον κήπο. Το σχέδιό μου ήταν να πάρω
το λάστιχο και να βήσω τη ψωτιά όπως δεν
μπορούσα γι' αυτό αρχικά να νιαουρίσω πολύ δυνατά
και με άκουσε η Μαρία που κάλεσε την
πυροσβεστική και την αστυνομία. Η πυροσβεστική
έβησε τη ψωτιά και με ανακοίνωσαν επίσημα
ότι η πυροσβεστική με έβγαλαν μέχρι και στις ειδήσεις.
Αυτή είναι η ιστορία μου».

Ελένα Γεωργίου Σελ

Διατίτωση

Ανασυνθέστε το κείμενο - το πολύ σε 20 σφύρις βάσει του αυτιοσκοπού
μοσίου πλοκής ησ θίγσει (Κυκλός - Ανάδρομη - flashback)

Η Σόνια

Και η Σόνια είναι ο επίσημος «γατοπούρα βίτσης» (Πολυμακία).
 «Μια ημέρα μάτσια μου αν ηρσάσαν εηλο του «γατοπούρα βίτσης»
 ολο αρχισαν πριν πολλά χρόνια ο Έκκ που καθόταν στον καναπέ
 και κοι σκεφτόταν πως να εποκείσω φίμ, κυριώς κολνο
 ηηλο στο παραθύρο και ει να δω, ο κυριος Μεικος έκαιγε
 παι τα ξροχότα του δίπλα από το σφαιημικό μου πύκο.
 Ο κυριος Μεικος αφου σβησε τη φωτια ηησε στην αχάρα
 σαν εφυγε κάτι σπύες αρχισαν να πρεσθόνται μέσα από
 τη στοχση και η φωτια άρχισε να αναδουρνηεται. Έγω
 δεν ηξέρα τη να κανω και αποφασησα να δρωίση.
 Οσο θηκα εγω αρχισα να νιφου ρίψω δυνάτα. Τότε
 η Μαρια από δηλο κελισι τη 199 και το 100
 τα οποιοι ηρδον και σβήσαν τη φωτια. Έτσι μου
 εδωσαν τον τίτλο η Σόνια ο «γατοπούρα βίτσης»

Αθανασία, ΣΤ1'

Ανασυνθέστε το κείμενο - το πολύ δε 20 σελές - βάσει του αντίστοιχού μοτίβου πλοκής που δέλετε. (Κύκλος, Αναδρομή)

Σήμερα το πρωί ο κύριος Ντίνος έβαλε φωτιά να κάψει τα ξερά φύλλα. Η Σόνια κοιτούσε από το παράθυρο. Όλα καιώταν πως ήταν υπό έλεγχο. Κάποια στιγμή όμως ο κύριος Ντίνος έμυγε θωπεύοντας πως η φωτιά δεν θα ξεσπάσει. Η Σόνια συνέχισε να παρακολουθεί έως που άρχισε να κάηται το σκαπτήριο της πεύκω. Δεν μπορούσε να κάηται και να κοιτάει το δέντρο της να πληγώνεται. Ήπρεπε να κάνει κάτι. Έτσι άρχισε να νιαουρίζει δυνατά για να ξεκινήσει τη γειτόνισσά της την Μαρία. Πέτυχε. Η Μαρία ζήτησε και όταν συνειδητοποίησε π είχε συμβεί κάλεσε την κυρσοβελική και την αστυνομία. Αυτοί κατέφτασαν γρήγορα και κατάφεραν να σβήσουν τη φωτιά. Στο τέλος θήκωσαν τη Σόνια ψηλά και την ονόμασαν "επιτηκό γατο-κυρσοβέστη". Αυτό ήταν το όνειρο που η Σόνια συνειδητούσε κάθε βράδυ. Μια μέρα όμως το όνειρο της πραγματοποιήθηκε και η Σόνια έγινε "επιτηκό γατοκυρσοβέστη".

Γιάννης

ΣΤ' 1

Ανασυνθέστε το κείμενο - το ποσό σε 20 σειρές - βάλει τα αντίστοιχα κομμάτια πλοκής που θέλετε (κύκλος ή αναφορά)

κύκλος

Με λένε Σόνια (κύκλος)

Στο Σιπταρό σπίτι ο κύριος Ντίνος ανέδει φωνιά για να κόψει ξυρά φυτά και εις τευκοβετόνες. Ο κ. Ντίνος έφυγε χωρίς να φοβάτε μην αναγνωροθεί η φωνιά, όμω φωνιά ξυρά έλαβε. Η χόρα Σόνια έβλεπε από το παράθυρό της τι συνέβη. Ηθελε να ανιλευροίσει αλλά από την όψη φοβόταν. Μόλις όμω είδε την φωνιά να περνοίσει στο ασφαλμένο της έδαφος έβλεβε χόρα να θέσει την φωνιά. Επειδή όμω το άστικο δεν μπορούσε να το καθαρίσει για να σβήσει την φωνιά. Έρκε να νιαροίσει. Τότε την άκουσε η Μαρία και κάλεσε εις αρχές. Η ποροσθεσιική από ήρθε και έβλεψε την φωνιά ανακρίσειν την Σόνια επιτιμιο οροτοποροσθετική, όπω το όνειρο της ήταν να γίνει δίοσημ.

Μόλις όμω η Σόνια έύπνωσε καράθε έτι όμα ήταν ένα όνειρο, αλλά όταν ύπνος το έβλεπε της προς το παράθυρο είδει μια φωνιά.

Παναγιώτης Σ. - ΣΤΔ

Ανασυνθέσσει το κείμενο - το παλιό σε 20 σειράς - βίβελ
του αντιστάχου μορβου Πλοκής που θέλει (κύκλος
ανακρίση)

«Σαδίκη» εσα να σου πτω εε εχινε χείς το πρώι» λέει εόνια
«Χείς εχινε επίτιμο διαποροσβόση» συνεχίζει. «Μ πώς;»
ρωτάει η Σαδίκη. «Να, στην αρχή ο κ. Νείνος έφτε φωνεί,
εμ να κίφει να γέει φύλλα μα όταν έφουε, η φωνή
αναστηρώθηκε και άρχισε να τγθαίνει προς το αθάτη
μένο μου τέλο. Εσα δεν μπορούσα να το αφήσω αυτό
και έτσι πγέλα σεαν κήτο του κ. Νείνου και άρχισα
να γραβα το λάστικο τοξίμας προς την φωνή.
Με εα να σου πω εχινε την Μαρία να με
προσέει και να καθοει εε αρχίς. Οι ποροσβότες
έσβαν την φωνή και οι ασανόφει συνόνησαν.
τον κίσφο. Στο τέλος ένας ποροσβότης ηή σκωος φηρά
και με έπρωε επίτιμο διαποροσβόση» «Ουόο εσαί
μια δαει με τέωα» είτα η Σαδίκη.

Το κείμενο αναφέρεται στον ρωμαίο που ήταν
 το παιδί του Όμηρου και την μαμά του
 Λαβίνα. Ζούσαν στο θέατρο δίπλα από τη
 σκηνή μέσα σε μια πορτοκαλίτσα. Ο μπαμπάς
 του Όμηρος ήταν παθιασμένος με το θέατρο
 που ακόμα ξεχνούσε τις βασικές ανάγκες.
 Η μαμά του ήταν όμορφη και χαριτωμένη.
 Όνειρο της ήταν να γίνει ηθοποιός. Ο ρωμαίος
 ήξερε τα πάντα για το θέατρο. Από τους πατέρες
 του έφτιαξε όλα τα βιβλία. Όταν στην
 οικογένεια έλεγε ότι ο καθρέφτης της
 ζωής. Και όλη παρέβαν το θέατρο.

Ζωή

Θάλεια

Δ' δημοτικού

Ευαγγέλια ΣΤ₂

Η Σόνια ονειρεύεται τον κύριο Ντινο στην αυλή του να ανάβει φωτιά. Η φωτιά εξαπλώνεται. Το αγαπημένο της πεύκο κινδυνεύει να καεί. Πρέπει να κάνει κάτι για να το σώσει. Πήρε ένα λάστικο και προσπάθησε να τη σβήσει. Δεν τα κατάφερε γιατί ήταν πολύ βαρύ και μεγάλο για την μικρή χταύδα. Κάλεσε την αστυνομία και την πυροσβεστική. Την κήρξαν επίτιμο πυροσβεστή. Έπειτα συνάντησε τον γείτονα της και αυτός της ζήτησε συγνώμη μπροστά σε όλους. Όταν ξύπνησε κοιτάξε από το παράθυρο της. Ο κύριος Ντινος είχε ανάψει φωτιά. Αλλά δεν είχε καί τίποτα.

Μια περιήγηση για το Ρωμαίο (Σερβία)

Το κείμενο αναφέρεται σε μια συνθηκοποιότητα είναι η οικογένεια του ευρίου Ομήρου που ζουν στην ψηλά πόλη κίρια. Εκεί ζούσε ο μακάριος Ομήρος, η μαμά Λαβίνια και το παιδί τους ο Ρωμαίος. Η οικογένεια ουδέ αρνούσαν ποτέ το θέατρο. Ο μακάριος όταν για ποτέ μικρά αγαπούσε πολύ το θέατρο. Ο μακάριος ήταν ποτέ παθιασμένος με το θέατρο που συχνά ακόμα και τις καθημερινές ανάγκες. Η μαμά ήταν όμορφη, χαριτωμένη και είχε όνειρο γαμήνι ηθοποιός. Ήρει αν έζω οδούς τους πόλους. Ο Ρωμαίος ξέρε να πάντα για το θέατρο από τους γονείς του. Ο Ρωμαίος ξέριζε ποτέ βιβλία. Το θέατρο είναι ένας καθρέφτης της ζωής.

Χρήστος και Ανδρέας,

η Σημοίκοις

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β:



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ Π/ΘΜΙΑΣ, Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
& ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΓΕΝΙΚΗ Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ & ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ Π.Ε.
ΤΜΗΜΑ Α' ΣΠΟΥΔΩΝ
& ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ταχ. Δ/ση : Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη : 15180 – Μαρούσι
Ιστοσελίδα : <http://www.minedu.gov.gr>
Email : spudonpe@minedu.gov.gr
Πληροφορίες : Ζ. Χαλινίδου
Τηλέφωνο : 210 344 2425
FAX : 210 344 3354

ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΜΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΤΑΧΥΔΡΟΜΕΙΟ

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμός Προτεραιότητας

Μαρούσι, 11-6-2020

Αρ. Πρωτ.: Φ15/49498/ΖΧ/71698/Δ1

ΠΡΟΣ: κα ΖΑΧΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ
email: zachoukonstantina@gmail.com

ΚΟΙΝ.: - ΔΙΠΕ ΤΡΙΚΑΛΩΝ
- ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΕΠΙΣΥΝΑΠΤΟΜΕΝΟΥ
ΠΙΝΑΚΑ (μέσω της Δ/νσης Π.Ε.)

ΘΕΜΑ : Έγκριση έρευνας

Σχετ.: Το υπ' αριθμ. 49498/30-4-2020/Δ1 εισερχόμενο του ΥΠΑΙΘ

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη τη με αρ. 19/10-04-2020 Πράξη του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνεται η διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα «Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για την επίτευξη δημιουργικής γραφής: μια πρακτική εφαρμογή στο δημοτικό σχολείο», η οποία απευθύνεται σε μαθητές Β', Δ' και ΣΤ' τάξεων του 2ου, 5ου και 16ου Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων Τρικάλων, κατά το σχολικό έτος 2020-2021.

Ωστόσο, προϋποθέσεις θεωρούνται:

1. Η αλληλογραφία και η διαδικασία για την έρευνα δεν θα ξεκινήσει νωρίτερα από την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2020-21.
2. Πριν από τις επισκέψεις σας στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τους Διευθυντές τους και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.
3. Η έρευνα να διεξαχθεί με τη σύμφωνη γνώμη της Διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας. Επιπλέον, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι δεν θα πρέπει να παρακωλύεται το σχολικό πρόγραμμα.
4. Για την διεξαγωγή της έρευνάς σας στους μαθητές θα πρέπει να προηγηθεί ενημέρωση των γονέων-κηδεμόνων, ώστε να υπάρχει **ενυπόγραφη-υπεύθυνη** δήλωσή τους, έχοντας υπόψη ότι για όλες τις περιπτώσεις η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

Ψηφιακά
υπογεγραμμένο
από CHRYSOULA
BAKA
Ημερομηνία:
2020.06.11

5. Σε κάθε περίπτωση, να εξασφαλισθεί η σύμφωνη γνώμη των εμπλεκόμενων στην έρευνα, αφού ενημερωθούν σχετικά με το περιεχόμενο των εργαλείων συλλογής της έρευνας, τον τρόπο καταγραφής των δεδομένων και το δικαίωμα της απόσυρσής τους οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσουν.

6. Η υλοποίηση της έρευνας στο σχολείο θα πραγματοποιείται εντός ωρολογίου προγράμματος, παρουσία των εκπαιδευτικών του μαθήματος, σε χρόνο που συναποφασιστεί με τις σχολικές μονάδες και **δεν θα υπερβαίνει συνολικά τις δύο (2) διδακτικές ώρες ανά τμήμα.**

7. Δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση η ηχογράφηση, η βιντεοσκόπηση ή η φωτογράφιση των μαθητών. Η έρευνα να διεξαχθεί με την απαραίτητη διακριτικότητα, να εξασφαλίζεται η προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, η προστασία από την έκθεση σε πιθανό κίνδυνο, ταλαιπωρία ή δυσμενείς επιπτώσεις, καθώς και η απαλλαγή από διαφημιστικό υλικό, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.

8. Η παρούσα έγκριση ισχύει για την αναφερόμενη σχολική χρονιά. Σε περίπτωση που η έρευνα χρειαστεί να παραταθεί, η ερευνήτρια θα πρέπει να υποβάλει αίτημα παράτασης.

9. Η υποβολή ηλεκτρονικού αντιτύπου της ερευνητικής εργασίας σε ψηφιακό δίσκο στο πρωτόκολλο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Αν. Τσόχα 36, Τ.Κ. 115 21, Αθήνα), καθώς επίσης και η ενυπόγραφη, σύμφωνη ή όχι, γνώμη του ερευνητή για το εάν επιτρέπεται στο Ι.Ε.Π. να προβεί σε ηλεκτρονική ανάρτηση της ερευνητικής εργασίας. Το αντίτυπο, αφού κατατεθεί στο πρωτόκολλο, θα διαβιβάζεται αρμοδίως στη Βιβλιοθήκη του Ι.Ε.Π.

Ο Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον οποίο κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλείται να ενημερώσει σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

Συν. : Πίνακας σχολείων

**ΜΕ ΕΝΤΟΛΗ ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΥ,
Η ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ Π.Ε., Δ.Ε & Ε.Α.**

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΓΚΙΚΑ