

3η & 7η Εκπαιδευτικές Περιφέρειες Ηρακλείου
Επιμορφωτικό Σεμινάριο

Στρατηγικές για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου:
Ομαδοσυνεργατικές πρακτικές
για διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Οργάνωση- Συντονισμός:

- **Ελένη Μαράκη**
Σχολικός Σύμβουλος 3ης Περιφέρειας Ηρακλείου
- **Μαρία Καδιανάκη**
Σχολικός Σύμβουλος 7ης Περιφέρειας Ηρακλείου

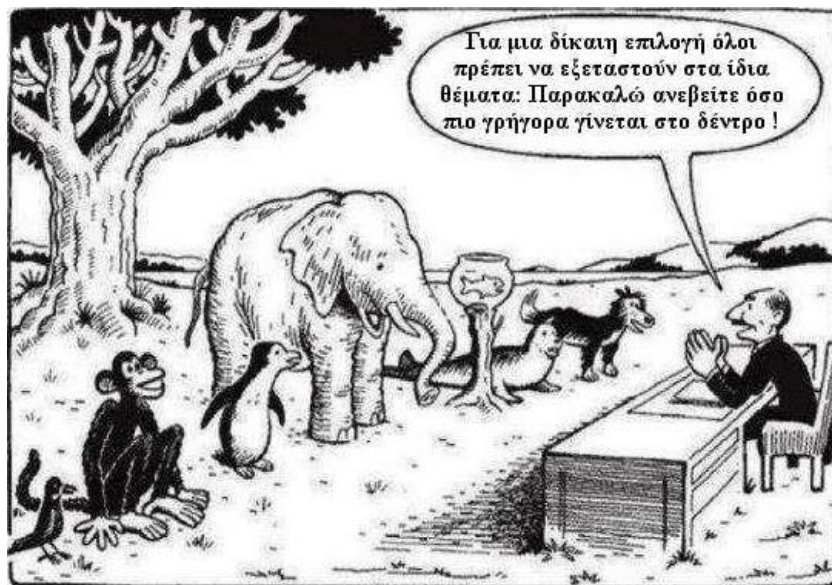
Εισηγήτριες:

- **Αγγελική Μουζάκη**
Λέκτορας Ειδικής Αγωγής & Γλωσσικών Διαταραχών
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης
- **Μαρία Ράλλη**
Διδάκτορας Επιστημών Αγωγής
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης

Δευτέρα 18 – 02– 2013
Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων
40^ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου
6.00 μ.μ.

Η πραγματικότητα της σύγχρονης σχολικής τάξης είναι πολύ διαφορετική από τη στερεότυπη εικόνα πολλών βασικών εγχειριδίων παιδαγωγικής με τα οποία εκπαιδεύτηκαν γενιές δασκάλων, δημιουργώντας πολλαπλές προκλήσεις για το σύγχρονο εκπαιδευτικό. Τα σημερινά σχολεία είναι στην πλειονότητά τους πολύ-πολιτισμικά στη σύνθεσή τους, στοχεύοντας παράλληλα στην ένταξη όλων των μαθητών μέσα στο πλαίσιο του κανονικού σχολείου. Η νέα αυτή πραγματικότητα οφείλει να προκαλέσει αντίστοιχες προσαρμογές στο περιεχόμενο, στα μέσα και στις μεθόδους της διδασκαλίας έτσι ώστε η σχολική κοινότητα να ικανοποιεί εκτός από την μάθηση και την ανάγκη για αποδοχή κι ασφάλεια των μαθητών και αναγνώριση της ετερότητας.

Η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού σήμερα είναι εξαιρετικά πολυεπίπεδη και αναφέρεται όχι μόνο στην εθνική, κοινωνική ή πολιτισμική προέλευση του μαθητή αλλά παράλληλα και στην ατομική-ιδιοσυγκρασιακή αλλά και στη γνωστική του συγκρότηση. Τα σύγχρονα σχολεία υιοθετούν μοντέλα ένταξης και ενσωμάτωσης μαθητών με μαθησιακές ή αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες καθώς επίσης και μαθητών που έχουν ανάγκη περιβαλλοντικών προσαρμογών λόγω των αισθητηριακών ή κινητικών τους δυσκολιών. Η νέα αυτή πραγματικότητα συνθέτει ένα καινούριο εκπαιδευτικό σκηνικό στο οποίο οι δάσκαλοι θέτουν σε εφαρμογή την επιστημονική τους γνώση παράλληλα με τη δημιουργικότητα και διδακτική τους εμπειρία για να βοηθήσουν όλα τα παιδιά να αναπτύξουν ανάλογες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες.



Η αφύπνιση των εκπαιδευτικών έχει οδηγήσει σε διαφοροποίηση της καθιερωμένης ρουτίνας που συχνά επαναλαμβανόταν μηχανιστικά μέσα στη σχολική τάξη και απευθυνόταν στο περίγραμμα αναγκών του υποτιθέμενου «μέσου» μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν όλο και περισσότερο σήμερα την προσαρμογή της διδασκαλίας τους στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών τους μέσω των επιλογών τους για διδακτικό υλικό, της εναλλαγής των μέσων και δραστηριοτήτων και τη διαφοροποίηση του χρόνου και μεθόδων διδασκαλίας. Σύμφωνα με την Tomlinson, οι αποδεκτές επιλογές που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός εξαιτίας της ετερότητας των μαθητών του δεν αφορούν πια τη διαφοροποίηση ή όχι της διδασκαλίας, αλλά τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιείται αυτή η διαφοροποίηση (Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Brimijoin, Conover & Reynolds, 2003).

Ακόμη και η σύνθεση ομάδων παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες που δέχονται μέρος της διδασκαλίας εκτός της σχολικής τάξης (όπως για παράδειγμα ειδικές τάξεις μέσα στο τυπικό σχολείο, τμήματα ένταξης, τμήματα χαρισματικών μαθητών, κ.α.) χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια πολύ μεγαλύτερη από αυτήν στην οποία παραπέμπει η ονομασία τους (Gamoran & Weinstein, 1995). Τα συνήθως ολιγομελή αυτά τμήματα, αποτελούν συχνά μέρος του εγχειρήματος αντιμετώπισης ιδιαίτερων ατομικών αναγκών μέσα στο πλαίσιο του σχολείου, και εκφράζουν τη γενικότερη πολιτική πρόληψης της μαθησιακής υποεπίδοσης στο δυτικό κόσμο (Μ. Βρετανία, ΗΠΑ). Κύριος εκφραστής του μοντέλου αυτού είναι και τα προγράμματα έγκαιρης ανίχνευσης και παρέμβασης για την αποφυγή δυσκολιών σε καίρια γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι για παράδειγμα η ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης, και συνήθως περιλαμβάνει τα παρακάτω βήματα (Μουζάκη, 2008):

(α) άμεσο εντοπισμό των μαθητών που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου,

(β) παροχή υψηλής ποιότητας διαφοροποιημένης ή και εξατομικευμένης διδασκαλίας με αποκλειστικό σκοπό την πρόληψη μαθησιακών δυσκολιών και προσανατολισμό προς την πλήρη αξιοποίηση των ατομικών δυνατοτήτων του κάθε μαθητή,

(γ) συχνό έλεγχο της μαθησιακής προόδου και αντίστοιχες εκπαιδευτικές προσαρμογές που προκύπτουν από το μαθησιακό προφίλ (δυνατοτήτων και αδυναμιών) του κάθε μαθητή (για την αύξηση της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας),

(δ) βασική και συνεχής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς του σχολείου γύρω από θέματα ατομικών διαφορών και διδακτικών παρεμβάσεων και προώθηση της συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό των σχολείων,

(ε) ενθάρρυνση της γονικής υποστήριξης και της κοινοτικής συμμετοχής για την ενδυνάμωση των προσφερόμενων προγραμμάτων διδακτικής υποστήριξης, συμβουλευτικής, και γενικότερης ενημέρωσης.



Κατά αυτό τον τρόπο αποφεύγεται σε μεγάλο βαθμό η εφαρμογή ιδιαίτερα απαιτητικών, τόσο από οικονομική όσο και από την πλευρά της απασχόλησης εξειδικευμένων παιδαγωγών, προγραμμάτων εκτός σχολικής τάξης και ενισχύονται τα μοντέλα διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης (Μουζάκη, 2008).

Ο όρος διαφοροποιημένη διδασκαλία, αναφέρεται στην διδασκαλία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται προγράμματα, μεθόδους, πηγές, διδακτικές δραστηριότητες και τις εργασίες των μαθητών με τρόπο που να εξυπηρετεί τις διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή (ή ομάδας μαθητών) και να μεγιστοποιούν τις μαθησιακές τους ευκαιρίες (Bearne, 1996, Tomlinson, 1999). Τόσο η παιδαγωγική διάσταση όσο και η αποτελεσματικότητα αυτής της προσέγγισης φαίνεται να υποστηρίζονται από τη διδακτική θεωρία και αντίστοιχα εμπειρικά

δεδομένα που καταδεικνύουν ότι μαθητές διαφορετικών μαθησιακών επιπέδων ετοιμότητας μαθαίνουν ευκολότερα και καλύτερα όταν διδάσκονται μέσα στη φάση της επικείμενης μαθησιακής τους ανάπτυξης (Tomlinson et al., 2003). Με άλλα λόγια, όταν οι μαθητές, για να οικοδομήσουν απαραίτητες γνώσεις, υποστηρίζονται από εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν προσεκτικά δομημένες διδακτικές αλληλουχίες, εξατομικευμένες στην προσέγγισή τους, οι οποίες εξελίσσονται σύμφωνα με το αυξανόμενο επίπεδο ικανοτήτων του μαθητή (Vygotsky, Rieber, & Hall, 1999). Επιπλέον, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με σκοπό τη διατήρηση του ενδιαφέροντος του μαθητή σε υψηλό επίπεδο και τη δημιουργία κινήτρων για μάθηση, φαίνεται να επιφέρει εξίσου σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Τέλος, η συγκεκριμένη προσέγγιση για την κατάλληλη προσαρμογή του προγράμματος και της διδασκαλίας εναρμονίζεται με σύγχρονες θεωρίες όπως αυτή του «μαθησιακού περιγράμματος» (Learning profile) των μαθητών και της μελέτης διαφορετικών τύπων νοημοσύνης ή προτίμησης για στρατηγικές μάθησης (Tomlinson et al., 2003).

Παρότι οι περισσότεροι δάσκαλοι φαίνεται να αναγνωρίζουν την ανάγκη για διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Hootstein, 1998) δεν είναι πολλοί αυτοί που εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους (Schumm Shay, Watson Moody, Vaughn, 2000; Watson Moody, Vaughn, & Shay Schumm, 1997). Οι λόγοι για τους οποίους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διστάζουν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, αφορούν περισσότερο την ανασφάλεια που νιώθουν συχνά, και η οποία μπορεί να συνδέεται με την έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας, αδυναμία διαχείρισης της τάξης, ή τους ενδοιασμούς που έχουν αναφορικά με τη διδασκαλία μικρών ομοιογενών ομάδων μαθητών. Η εναλλαγή της διδασκαλίας ανάμεσα σε ομοιογενείς και ανομοιογενείς ομάδες για διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και τμήματα της σχολικής μέρας προϋποθέτει όχι μόνο εξαιρετική προετοιμασία από πλευράς του δασκάλου, αλλά και αναπτυγμένες οργανωτικές ικανότητες και ικανότητες διαχείρισης της τάξης. Η πρόκληση συχνά περιλαμβάνει και τις πρακτικές διαστάσεις μεταξύ των οποίων είναι η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής μάθησης, εναλλαγή ομάδων διδασκαλίας, και η διαρκής προσαρμογή διδασκαλίας και υλικών (Lou, Abrami, Spence, Poulsen, Chambers & d'Apollonia, 1996). Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς η πραγματικότητα της ανεπαρκούς υποδομής και έλλειψης κατάλληλων μέσων και υποστήριξης δεν επιτρέπει την χρήση της συγκεκριμένης προσέγγισης, παρά μόνο συγκυριακά. Επιπλέον, το αξιοσημείωτο μέγεθος της οργανωτικής και διδακτικής εργασίας που ενέχει η συγκεκριμένη προσέγγιση μπορεί να αποτελέσει σημαντική πρόκληση για εκπαιδευτικούς που κατέχουν αξιοσημείωτη εμπειρία σε συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας (Μουζάκη, 2008).

Η διαμόρφωση μικρών ομάδων διδασκαλίας για την εστιασμένη διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων μπορεί να βασιστεί σε κοινά περιγράμματα δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτές. Κατά αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός της τάξης μπορεί να μετακινήσει μαθητές από ομάδα σε ομάδα ανάλογα με την πρόοδό τους και να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του ώστε να εναρμονίζεται πλήρως στις ανάγκες των μαθητών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μικρών *ομοιογενών* ομάδων δεν είναι διαδεδομένη μεθοδολογική πρακτική στα δημοτικά σχολεία ακόμη και στις περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Schumm Shay, Watson Moody, Vaughn, 2000; Watson Moody, Vaughn, & Shay Schumm, 1997). Αυτό μπορεί να αιτιολογηθεί εν μέρει εξαιτίας της κριτικής που δέχτηκε η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος στις δεκαετίες του 1970 και 1980 από ομάδα μελετητών, οι οποίοι υποστήριζαν ότι μικρές ομάδες διδασκαλίας για συγκεκριμένα αντικείμενα (π.χ. ανάγνωση), οι οποίες έχουν διαμορφωθεί ανάλογα με τις δεξιότητες των μαθητών, ενδέχεται να προκαλέσουν στους μαθητές με αναγνωστικά προβλήματα αρνητικά συναισθήματα εαυτού και μειωμένη κινητοποίηση (Μουζάκη, 2008). Επίσης θεωρήθηκε

πιθανόν να οδηγήσουν σε προβλήματα κοινωνικοποίησης και να επιδεινώσουν τις διαφορές που σημειώνονται μέσα στη σχολική τάξη ανάμεσα στους μαθητές με χαμηλές και υψηλές επιδόσεις (Calfee & Brown, 1979; Hiebert, 1983; Rosenholtz & Wilson, 1980). Σύμφωνα με μεταγενέστερες μελέτες όμως, η διδασκαλία μικρών ομοιογενών ομάδων παρουσιάζεται σαν μια πολλά υποσχόμενη πρακτική κυρίως όσον αφορά στην παροχή εντοπισμένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της τάξης, πριν εδραιωθούν πρωτοεμφανιζόμενες δυσκολίες των μαθητών και γίνουν χρόνια προβλήματα που εμμένουν και αντιστέκονται σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Elbaum, Vaughn, Hughes, & Watson Moody, 1999; Abrami, Lou, Chambers, Poulsen & Spence, 2000; Foorman & Torgesen, 2001). Επιπλέον, η διδασκαλία μικρών ομάδων μαθητών που μοιράζονται το ίδιο περίγραμμα ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων έχει βρεθεί να είναι ανάλογης αποτελεσματικότητας με (περισσότερο δαπανηρά και δύσκολα στην οργάνωση τους) εξατομικευμένα προγράμματα (Μουζάκη, 2008). **Τέλος, μέσα από τη σύγχρονη πρακτική διαφοροποίησης της διδασκαλίας, η δημιουργία μικρών ομάδων δεν είναι ποτέ στατική αλλά ευέλικτη με σκοπό να προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε περισσότερες ομάδες ανάλογα με τις δυνατότητές τους, προσωπικές σχέσεις και ενδιαφέροντα των παιδιών για τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.**

Εφαρμογή Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Εξαιτίας όλων των προκλήσεων που περιγράφηκαν παραπάνω, η γενικευμένη εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσα στην τάξη απαιτεί αφενός ευρεία συνεργασία ανάμεσα στο δυναμικό του σχολείου και αφετέρου εκτενή και ουσιαστικά προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα και πρακτικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας αποτελεί κίνητρο για πολλούς εκπαιδευτικούς που αισθάνονται διστακτικοί στην εισαγωγή μεθόδων για τις οποίες δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι.

Σύμφωνα με την Pettig (2000), η πορεία προς την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί μια μακρά μαθησιακή διαδικασία για κάθε εκπαιδευτικό. Η ίδια συγγραφέας περιγράφει ως εχέγγυα επιτυχίας μεταξύ άλλων τα παρακάτω:

- α) Η **συνεργασία** μεταξύ δύο ή περισσότερων εκπαιδευτικών και η ύπαρξη χρόνου για από κοινού προετοιμασία, διάλογο και αναστοχασμό των αποκτηθέντων εμπειριών.
- β) Η **σταδιακή εισαγωγή** μικρών αλλαγών που αφορούν συστατικά μέρη της διδασκαλίας και όχι εισαγωγή επιπρόσθετων επιφανειακών στοιχείων σε υπάρχουσες ρουτίνες. Αρχικά οι μικρές αυτές αλλαγές στη συμβατική διδασκαλία είναι προτιμότερο να εισαχθούν κάνοντας χρήση γνωστικών αντικειμένων ή μεθόδων που είναι ιδιαίτερα οικεία στους εκπαιδευτικούς.
- γ) Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν βασίζεται σε μια **ενδεδειγμένη εκτίμηση** των μαθητών και αποσκοπεί στην κάλυψη των διαφαινόμενων αναγκών.
- δ) Τέλος, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλάβουν μέρος της ευθύνης για τη μάθησή τους μέσω της περιγραφής των διδακτικών στόχων, της καλλιέργειας της **ομαδοσυνεργατικής εργασίας** και της ανάπτυξης μεταγνωσιακών στρατηγικών. Κατά αυτόν τον τρόπο οι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε δραστηριότητες που είναι σημαντικές και ενδιαφέρουσες για τους ίδιους και να αξιοποιήσουν τη μαθησιακή εμπειρία που τους προσφέρεται (Pettig, 2000).

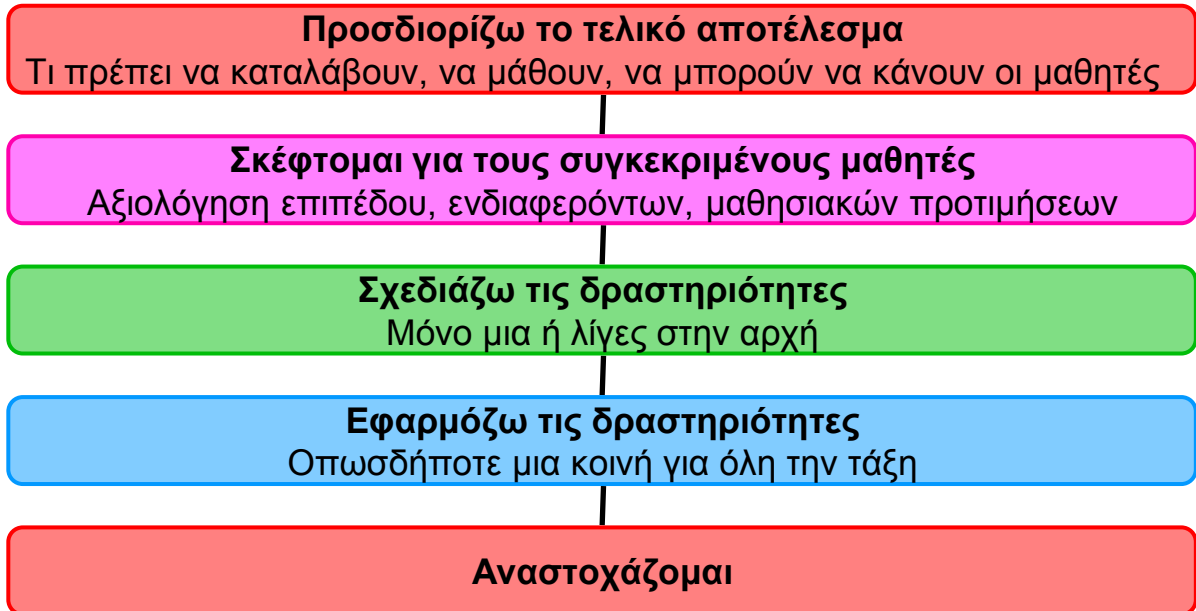
Γενικά, η διαφοροποίηση μέσα στη σχολική τάξη οφείλει να λειτουργήσει προβλεπτικά και με προοπτική τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών και όχι σαν απάντηση σε μια ήδη διαμορφωμένη κατάσταση. Ο εκπαιδευτικός ασκείται στη διαμόρφωση ευέλικτων ομάδων διδασκαλίας και στο χειρισμό ποικίλων μέσων και υλικών έτσι ώστε ο βαθμός ευθύτητας και

σαφήνειας της διδακτικής μεθόδου που ακολουθείται να προσαρμόζεται σε αντιστοιχία με το μαθησιακό περίγραμμα αλλά και τον ατομικό ρυθμό μάθησης του κάθε μαθητή (Tomlinson et al., 2003).

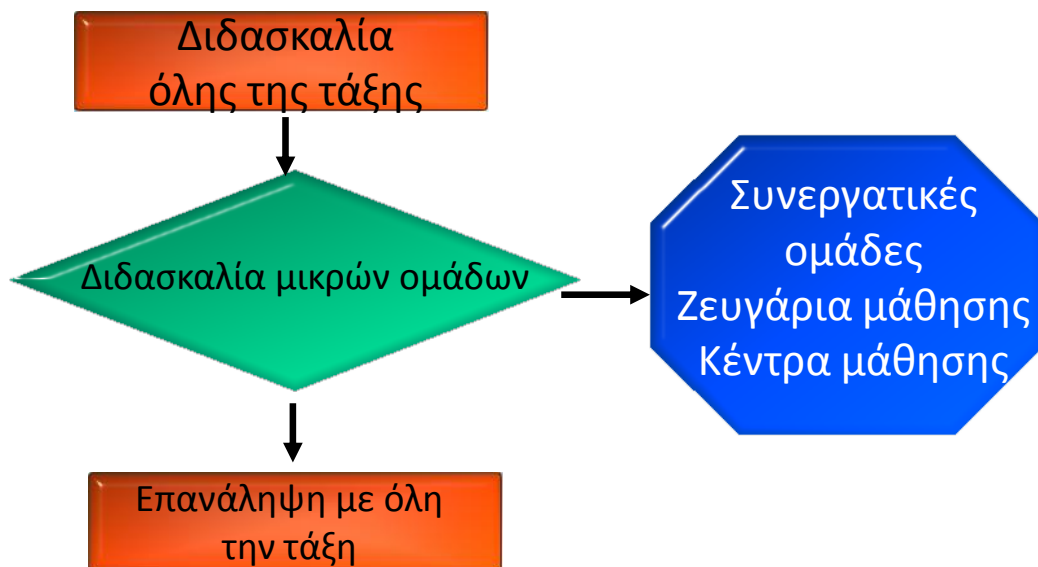
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abrami, P.C., Lou, Y., Chambers, B., Poulsen, C., & Spence, J. (2000). Why should we group students within-class for learning? *Educational Research and Evaluation*, 6 (2),159-179.
- Bearne, E. (Ed.). (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge.
- Calfee, R., & Brown, R. (1979). Grouping students for instruction. In D.L.Duke (Ed.), *Classroom management*. Seventy-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education (pp.144-182). Chicago:University of Chicago Press.
- Elbaum, B. Vaughn, S., Hughes, M., Watson Moody, S. (1999). Grouping practices and reading outcomes for students with disabilities. *Exceptional Children*, 65 (3) 399-415.
- Foorman, B. R., & Torgesen, J. K. (2001). Critical elements of classroom and small-group instruction promote reading success in all children. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 202-211.
- Gamoran, A. & Weinstein, M. (1995). *Differentiation and opportunity in restructured schools*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools. (ERIC Document No. ED 386 828).
- Hiebert, E. H. (1983). An examination of ability grouping for reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 18, 231-255.
- Hootstein, E. (1998). *Differentiation of instructional methodologies in subject-based curricula at the secondary level*. Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 427 130).
- Lou, Y., Abrami, P.C., Spence, J.C., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423-458.
- Μουζάκη, Α. (2008). Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και προγράμματα παρέμβασης. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chartier (Επιμ.). “Ψυχοπαιδαγωγικές και Ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις στη Κλινική Σχολική Ψυχολογία και Ειδική Αγωγή” σελ.488-500. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Pettig, K.L. (2000). On the Road to Differentiated Practice, *Educational Leadership*, 58(1), 14-18.
- Rosenholtz, S. J., & Wilson, B. (1980). *The effect of classroom structure on shared perceptions of ability*. *American Education Research Journal*, 17, 75-82.
- Schumm Shay, J., Watson Moody, S., Vaughn, S. (2000). Grouping for reading instruction: Does one size fit all? *Journal of Learning disabilities*, 33(5), 477-489.
- Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, (2/3), 119-145.
- Vygotsky, L.S., Rieber, R. W. & Hall, M.J. (1999). *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Scientific Legacy* (Cognition and Language, 6). Kluwer Academic Publishers.
- Watson Moody, S., Vaughn, S., & Shay Schumm, J. (1997). Instructional grouping for reading: Teachers' views. *Remedial and special education*, 18(6), 347-356.

Τα πρώτα βήματα στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία



Διδασκαλία του γραπτού λόγου



Στοιχεία κειμένου		Παρατηρήσεις
Αριθμός	Λέξεων	
	Παραγράφων	
Εισαγωγή		
Ιδέες		
Φαντασία/Πρωτοτυπία		
Λεξιλόγιο		
Δομή	Πρότασης	
	Παραγράφου	
	Κειμένου	
Συνοχή	Παραγράφου	
	Κειμένου	
Λάθη	Σύνταξης	
	Χρόνων	
	Στίξης	
	Ορθογραφικά	
Τονισμός		
Συμβάσεις (περιθώρια, αποστάσεις, μεγέθη, κ.α.)		



Στρατηγικές Παραγωγής Γραπτού Λόγου

- Προκαταβολικοί οργανωτές, νοητικοί χάρτες
- Κάρτες-νύξεις,
- Βινιέτες καθοδήγησης,
- Φύλλα αναστοχασμού, κλείδες αυτό-ελέγχου
- Μαθησιακά συμβόλαια



Ανάπτυξη ενημερότητας για τις φάσεις

- σχεδιασμού
- καταγραφής
- επανέλεγχου

Ελέγγω τη δομή της ιστορίας που έγραψα

- ΠΟΙΟΣ** παίρνει μέρος στην ιστορία μου;
- ΠΟΤΕ** γίνεται η ιστορία μου;
- ΠΟΥ** γίνεται η ιστορία μου;
- ΠΩΣ** αισθάνονται οι ήρωές μου;
- ΤΙ** κάνουν οι ήρωες της ιστορίας μου;
- ΓΙΑΤΙ**;



Ελέγγω τις παραγράφους μου

- Οι προτάσεις μου βγάζουν **νόημα**;
- Η μια πρόταση είναι **συνέχεια** της άλλης;
- Οι προτάσεις μιλάνε για το ίδιο **θέμα**;

Ελέγγω τη δομή και τις συμβάσεις των προτάσεων που έγραψα

- Ξεκίνησα με **κεφαλαίο**;
- Έγραψα **όλα τα γράμματα** της κάθε λέξης;
- Άφησα **κενό ανάμεσα** στις λέξεις;
- Έβαλα **τόνους**;
- Έβαλα **τελεία** στο τέλος της πρότασης;
- Έχει η κάθε πρόταση ένα **ρήμα**;
- Έχει η κάθε πρόταση ένα **υποκείμενο**;
- Έχει η κάθε πρόταση ένα **αντικείμενο**;
- Μεγάλωσα** την κάθε πρόταση με δυο **επίθετα** ή **μετοχές** ή **επιρρήματα**;

