



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

## ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«Καταγραφή των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου των Ελληνικών σχολικών εγχειριδίων και αξιολόγηση της καταλληλότητάς τους για τη διδασκαλία μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»*

Φοιτήτρια: Δέσσου Ιωάννα (Α.Ε.Μ.: mea21008)

Επιβλέπων Καθηγητής: Αγαλιώτης Ιωάννης

Θεσσαλονίκη, 2022



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

### **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

*«Καταγραφή των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου των Ελληνικών σχολικών εγχειριδίων και αξιολόγηση της καταλληλότητάς τους για τη διδασκαλία μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»*

### **MASTER'S THESIS**

*“Transcription of the Greek schoolbooks’ vocabulary teaching strategies and evaluation of their eligibility regarding teaching Primary Education pupils with Specific Learning Difficulties”*

Φοιτήτρια: Δέσσου Ιωάννα (Α.Ε.Μ.: mea21008)

### **Εξεταστική επιτροπή**

Αγαλιώτης Ιωάννης, Επόπτης Καθηγητής  
Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια  
Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη, 2022

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή

Δέσσου Ιωάννα

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## Κατάλογος Ενοτήτων

Περίληψη στα Ελληνικά .....	1
Περίληψη στα Αγγλικά (Abstract).....	3
Πρόλογος – Ευχαριστίες.....	4
Ευρετήριο - Κατάλογος Πινάκων.....	5
Ευρετήριο - Κατάλογος Γραφημάτων .....	6
Εισαγωγή.....	7
<i>Σημαντικότητα του θέματος και διατύπωση του προβλήματος.....</i>	<i>7</i>
<i>Πρωτοτυπία .....</i>	<i>7</i>
<i>Σκοπός και Στόχοι .....</i>	<i>8</i>
<i>Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.....</i>	<i>9</i>
<i>Δομή .....</i>	<i>9</i>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Θεωρητική θεμελίωση – Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Διδασκαλία του λεξιλογίου.....</b>	<b>1</b>
1.1.1 <i>Εννοιολογική προσέγγιση και διακρίσεις λεξιλογίου.....</i>	<i>1</i>
1.1.2 <i>Γνωσιακή κατάκτηση του λεξιλογίου με βάση την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού .....</i>	<i>3</i>
<b>1.2 Η σημασία του λεξιλογίου για τη γλωσσική και αναγνωστική ανάπτυξη των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης .....</b>	<b>7</b>
<b>1.3 Στρατηγικές κατάκτησης και διδασκαλίας λεξιλογίου για τυπικούς μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης .....</b>	<b>8</b>
1.3.1 <i>Στρατηγικές κατάκτησης λεξιλογίου από τυπικούς μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....</i>	<i>8</i>
1.3.2 <i>Στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου σε τυπικούς μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....</i>	<i>15</i>
<b>1.4 Ειδικές ομάδες πληθυσμού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση του λεξιλογίου – Η περίπτωση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες .....</b>	<b>17</b>

1.4.1	Εννοιολογική προσέγγιση και κατηγορίες Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....	17
1.4.2	Δυσκολίες και εμπόδια μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες κατά τη διδακτική προσέγγιση .....	19
<b>1.5</b>	<b>Στρατηγικές για μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όσον αφορά την κατάκτηση και τη διδασκαλία του λεξιλογίου.....</b>	<b>23</b>
1.5.1	Στρατηγικές για την κατάκτηση του λεξιλογίου από μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	23
1.5.2	Στρατηγικές για τη διδασκαλία του λεξιλογίου σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	29
<b>1.6</b>	<b>Σχολικά εγχειρίδια και διδασκαλία του λεξιλογίου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Το ζήτημα της ταυτότητας και της ποιότητας των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου .....</b>	<b>35</b>
1.7	Έρευνες για τις στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου των Ελληνικών σχολικών εγχειριδίων και αξιολόγηση της καταλληλότητάς τους για τη διδασκαλία μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	36
1.7.1	Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.....	38
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:</b>	<b>Μεθοδολογία της έρευνας.....</b>	<b>39</b>
2.1	Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	39
2.2	Σχεδιασμός της έρευνας.....	39
2.2.1	Δείγμα της έρευνας .....	40
2.2.2	Τεχνικές συλλογής δεδομένων .....	45
2.3	Στατιστική Ανάλυση δεδομένων .....	46
2.4	Ερευνητικό εργαλείο .....	46
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:</b>	<b>Αποτελέσματα της έρευνας.....</b>	<b>48</b>
3.1	Παρουσίαση των καταγεγραμμένων στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια .....	48
3.1.1	Στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου στο εγχειρίδιο της Γλώσσας της Α΄ Δημοτικού.....	48
3.1.2	Στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου στο εγχειρίδιο της Γλώσσας της Β΄ Δημοτικού.....	51
3.1.3	Στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου στο εγχειρίδιο της Γλώσσας της Γ΄ Δημοτικού.....	53

3.1.4 Στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου στο εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ Δημοτικού.....	54
3.1.5 Στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου στο εγχειρίδιο της Γλώσσας της Ε΄ Δημοτικού.....	57
3.1.6 Στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου στο εγχειρίδιο της Γλώσσας της ΣΤ΄ Δημοτικού.....	58
<b>3.2 Ποσοτική ανάλυση – Καταλληλόλητα στρατηγικών διδασκαλίας.....</b>	<b>59</b>
<b>3.3 Επαγωγική ανάλυση.....</b>	<b>75</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Συζήτηση – Συμπεράσματα - Προτάσεις.....</b>	<b>78</b>
4.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	78
4.2 Συμπεράσματα .....	84
4.3 Περιορισμοί της έρευνας .....	85
4.4 Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και Αποκατάσταση .....	85
4.5 Συστάσεις για μελλοντική έρευνα.....	87
<b>Βιβλιογραφικές Αναφορές – Παραπομπές.....</b>	<b>88</b>
Ελληνόγλωσσες.....	88
Ξενόγλωσσες.....	89
Διαδικτυακές.....	98
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>100</b>

## Περίληψη στα Ελληνικά

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου, οι οποίες απαντώνται στα γλωσσικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου, ως προς την αποτελεσματικότητά τους για την διδακτική προσέγγιση μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Για τον σκοπό αυτό, προηγήθηκε η καταγραφή των συγκεκριμένων στρατηγικών, όπως αυτές παρατίθενται στα εν λόγω εγχειρίδια. Στη συνέχεια, επιχειρήθηκε η αποσαφήνιση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, προκειμένου να σκιαγραφηθεί το σύνολο των εφαρμοζόμενων στρατηγικών, με κύριο μέλημα την βέλτιστη υποστήριξη των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση.

Για τη συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε διανομή κατάλληλα σχεδιασμένου ερωτηματολογίου σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με το σύνολο των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου που εφαρμόζουν κατά τη διδακτική προσέγγιση μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι από τους 150 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, η πλειονότητά τους διάκειται θετικά απέναντι σε στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου όπως είναι η οπτικοποίηση, η διατύπωση ερωτήσεων, η ταξινόμηση των λέξεων με βάση τις ιδιότητές τους, η σύνθεση προσωπικού λεξικού, η χρήση συμφραζόμενων, η δραματοποίηση, η αξιοποίηση παιγνιδιών, σταυρόλεξων, κρυπτολέξων και σημασιολογικών χαρτών, η παράθεση της ετυμολογίας των λέξεων, η δημιουργία παράγωγων ή σύνθετων λέξεων και η διαμόρφωση πιθανών προτάσεων. Παράλληλα, η στάση των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή διαφοροποιείται από με εκείνη των συναδέρφων τους χωρίς σχετική κατάρτιση, όσον αφορά τη χρησιμότητα των εφαρμοζόμενων στρατηγικών.

Συμπερασματικά, η επιλογή κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική για την εφαρμογή τους σε

μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Προκειμένου να καταστεί επιτυχής η συμπερίληψη των συγκεκριμένων μαθητών στην γνωσιακή κατάκτηση του λεξιλογίου, κρίνεται απαραίτητη η ενσωμάτωση ποικίλων καινοτόμων στρατηγικών, ικανών να υποστηρίξουν την προσπάθεια των μαθητών αυτών, με σεβασμό στο σύνολο των αναγκών και των ιδιαιτεροτήτων τους.

**Λέξεις κλειδιά:** στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου, γλωσσικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου, μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης



### Περίληψη στα Αγγλικά (Abstract)

The present thesis analyzes the Primary Education teachers' points of view regarding the vocabulary teaching strategies, which are found in the Greek Language textbooks of Primary School, as regards to their effectiveness in teaching Primary Education pupils with Specific Learning Difficulties. To this end, the transcription of these schoolbooks' aforementioned strategies took place before the research study. Then, an attempt was made for the stances and personal perceptions of educators involved to be revealed, so that all the applied strategies are outlined and optimal support for the students with Specific Learning Difficulties in writing and reading can be provided.

Data collection was conducted via the distribution of a designed questionnaire to current Primary Education teachers. Participants were asked questions about all of the vocabulary teaching strategies they apply for students with Specific Learning Difficulties.

The findings demonstrate that the majority of a total of 150 Primary Education teachers who participated in the present study support vocabulary teaching strategies, such as visualization, posing questions, listing words based on their characteristics, creating a personal dictionary, using context, dramatization, engaging in playful activities, including crosswords and semantic maps, presenting the etymology of words, creating generative or complex words and forming possible sentences. Furthermore, the perceptions of teachers with Special Education training statistically differentiate from those of the rest of their colleagues, in terms of the utility of strategies applied.

In conclusion, it is considered essential for educators to apply proper vocabulary teaching strategies, especially when students presenting Specific Learning Difficulties are involved. For the purpose of the successful inclusion of students with Specific Learning Difficulties in the cognitive vocabulary learning approach, it is crucial that multiple novel strategies are incorporated, which are supportive of the educational attempts of these students and are applied with respect to their needs and singularity.

**Keywords:** vocabulary teaching strategies, Greek Language textbooks of Primary School, pupils with Specific Learning Difficulties, Primary Education teachers

## Πρόλογος – Ευχαριστίες

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία με τίτλο «Καταγραφή των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου των Ελληνικών σχολικών εγχειριδίων και αξιολόγηση της καταλληλότητάς τους για τη διδασκαλία μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Η ενασχόλησή μου με το συγκεκριμένο θέμα οφείλεται εν μέρει στην παρότρυνση του επιβλέποντα της πορείας της μελέτης αυτής, κυρίου Αγαλιώτη Ιωάννη, να αναλάβω την περάτωση της εν λόγω εργασίας. Κατόπιν της πρότασης του Επόπτη Καθηγητή μου, συνειδητοποίησα ότι καθίσταται αναγκαία η πρακτική εφαρμογή των αποτελεσματικότερων στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου των Ελληνικών γλωσσικών σχολικών εγχειριδίων εκ μέρους των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με το ιδιαίτερο μαθησιακό προφίλ του κάθε παιδιού και ιδιαίτερα απέναντι στις εξειδικευμένες ανάγκες, κλίσεις και ενδιαφέροντα των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, προκειμένου να επιτύχουν τη βέλτιστη επίδοση στην εκμάθηση του λεξιλογίου. Επομένως, αντιλήφθηκα τη σημασία του επιλεγμένου θέματος, καθώς η ερευνητική προσέγγιση των στάσεων των δασκάλων σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου τις οποίες επιλέγουν να εφαρμόζουν, από το σύνολο των στρατηγικών που εντοπίζονται στα Ελληνικά σχολικά εγχειρίδια για το μάθημα της Γλώσσας, δύναται να χρησιμοποιηθεί για την καταλληλότερη υποστήριξη των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση.

Στην ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης συνέβαλε και η καθοδήγηση που μου παρείχε ο Επόπτης Καθηγητής μου, κύριος Ι. Αγαλιώτης, μέσω της ανατροφοδότησης που λάμβανα κατά τη διάρκεια της συγγραφής της. Επομένως, ευχαριστώ τον κύριο Ι. Αγαλιώτη για τις χρήσιμες συμβουλές του και για τον χρόνο που αφιέρωσε.

Επιπλέον, ευχαριστώ όλους τους δασκάλους που συμμετείχαν στην έρευνα και ιδιαίτερα όσους δέχτηκαν πρόθυμα να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο και σε άλλους συναδέλφους τους, ώστε να συγκεντρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός συμμετεχόντων. Ασφαλώς ευχαριστώ την οικογένειά μου και τους κοντινούς μου ανθρώπους για την ηθική υποστήριξη, την πίστη στο Θεό και τις αξίες με τις οποίες με περιβάλλουν.

## Ευρετήριο - Κατάλογος Πινάκων

<i>Πίνακας 1:</i> Φύλο .....	σελ. 41
<i>Πίνακας 2:</i> Ηλικία .....	σελ. 42
<i>Πίνακας 3:</i> Εκπαιδευτικό επίπεδο .....	σελ. 43
<i>Πίνακας 4:</i> Χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας .....	σελ. 44
<i>Πίνακας 5:</i> Διαθέτετε επιμόρφωση στον τομέα της Ειδικής Αγωγής; .....	σελ. 45
<i>Πίνακας 6:</i> Αξιοποίηση εικόνων (Οπτικοποίηση) .....	σελ. 60
<i>Πίνακας 7:</i> Δημιουργία προσωπικού λεξικού .....	σελ. 61
<i>Πίνακας 8:</i> Διατύπωση ερωτήσεων στους συμμαθητές .....	σελ. 62
<i>Πίνακας 9:</i> Ομαδοποίηση/Ταξινόμηση λέξεων βάσει ιδιοτήτων .....	σελ. 63
<i>Πίνακας 10:</i> Δημιουργία παράγωγης/σύνθετης λέξης .....	σελ. 64
<i>Πίνακας 11:</i> Χρήση λεξικού .....	σελ. 65
<i>Πίνακας 12:</i> Σημασιολογικοί χάρτες .....	σελ. 66
<i>Πίνακας 13:</i> Κατανόηση/επεξήγηση βάσει των συμφραζομένων .....	σελ. 67
<i>Πίνακας 14:</i> Δραματοποίηση .....	σελ. 68
<i>Πίνακας 15:</i> Ετυμολογία λέξεων .....	σελ. 69
<i>Πίνακας 16:</i> Λεξικά παιχνίδια, Σταυρόλεξα/Κρυπτόλεξα .....	σελ. 70
<i>Πίνακας 17:</i> Πιθανότητες προτάσεων .....	σελ. 71
<i>Πίνακας 18:</i> Πόσο χρήσιμη θεωρείτε καθεμία από τις παρακάτω στρατηγικές για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; .....	σελ. 73
<i>Πίνακας 19:</i> Επαγωγική ανάλυση .....	σελ. 76

## Ευρετήριο - Κατάλογος Γραφημάτων

<i>Γράφημα 1:</i> Φύλλο.....σελ.	41
<i>Γράφημα 2:</i> Ηλικία.....σελ.	42
<i>Γράφημα 3:</i> Εκπαιδευτικό επίπεδο.....σελ.	43
<i>Γράφημα 4:</i> Χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας .....σελ.	44
<i>Γράφημα 5:</i> Διαθέτετε επιμόρφωση στον τομέα της Ειδικής Αγωγής; .....σελ.	45
<i>Γράφημα 6:</i> Αξιοποίηση εικόνων (Οπτικοποίηση).....σελ.	60
<i>Γράφημα 7:</i> Δημιουργία προσωπικού λεξικού .....σελ.	61
<i>Γράφημα 8:</i> Διατύπωση ερωτήσεων στους συμμαθητές .....σελ.	62
<i>Γράφημα 9:</i> Ομαδοποίηση/Ταξινόμηση λέξεων βάσει ιδιοτήτων .....σελ.	63
<i>Γράφημα 10:</i> Δημιουργία παράγωγης/σύνθετης λέξης .....σελ.	64
<i>Γράφημα 11:</i> Χρήση λεξικού .....σελ.	65
<i>Γράφημα 12:</i> Σημασιολογικοί χάρτες .....σελ.	66
<i>Γράφημα 13:</i> Κατανόηση/επεξήγηση βάσει των συμφραζομένων .....σελ.	67
<i>Γράφημα 14:</i> Δραματοποίηση .....σελ.	68
<i>Γράφημα 15:</i> Ετυμολογία λέξεων .....σελ.	69
<i>Γράφημα 16:</i> Λεξικά παιχνίδια, Σταυρόλεξα/Κρυπτόλεξα .....σελ.	70
<i>Γράφημα 17:</i> Πιθανότητες προτάσεων.....σελ.	71
<i>Γράφημα 18:</i> Πόσο χρήσιμη θεωρείτε καθεμία από τις παρακάτω στρατηγικές για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; .....σελ.	74

## Εισαγωγή

### *Σημαντικότητα του θέματος και διατύπωση του προβλήματος*

Η διδασκαλία του λεξιλογίου κατά τη φοίτηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί διαδικασία η οποία, προκειμένου να υλοποιηθεί αποτελεσματικά, απαιτεί τη διαμόρφωση ενός δομημένου σχεδίου από τον εκπαιδευτικό της εκάστοτε τάξης. Το σχέδιο διδασκαλίας λεξιλογίου είναι αναγκαίο να υποστηρίζεται από τις κατάλληλες ανά περίπτωση στρατηγικές, γεγονός το οποίο εγείρει ποικίλες προκλήσεις, ιδιαίτερα όταν εμπλέκονται μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι έντονες δυσκολίες που παρουσιάζει η συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών διαμορφώνουν ένα σύνολο σημαντικών εμποδίων στο μαθησιακό πεδίο της εκμάθησης λεξιλογίου, επηρεάζοντας αισθητά με αυτόν τον τρόπο την μαθησιακή πορεία τους.

Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η προσέγγιση της χρησιμότητας, της καταλληλότητας και της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου, όπως αυτές εντοπίζονται εντός των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου, ιδιαίτερα όσον αφορά τον τομέα της διδασκαλίας μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, προκειμένου να αποσαφηνισθούν καίρια σημεία της πρακτικής εφαρμογής των εν λόγω στρατηγικών. Μέσω της παραπάνω προσέγγισης, καθίσταται εφικτή η στοιχειοθέτηση του καταλληλότερου δυνατού τρόπου διαχείρισης των ελλειμμάτων των συγκεκριμένων μαθητών στο ιδιαίτερα απαιτητικό πεδίο της κατάκτησης του λεξιλογίου, με στόχο την παράλληλη διασφάλιση του βέλτιστου, ανά περίπτωση, μαθησιακού αποτελέσματος.

### *Πρωτοτυπία*

Το πεδίο των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών αναδεικνύεται σε τομέα αυξημένου ερευνητικού και ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος, με κυριότερο μέλημά του την επαρκή υποστήριξη της συγκεκριμένης κατηγορίας μαθητών κατά τη φοίτηση τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσω της διαχείρισης του συνόλου των προβλημάτων που εκδηλώνουν οι εν λόγω μαθητές. Ειδικότερα, όσον αφορά τη διδασκαλία λεξιλογίου, ένα πλήθος στρατηγικών κατάκτησης και διδασκαλίας του λεξιλογίου εντοπίζεται εντός των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας για κάθε τάξη του Δημοτικού Σχολείου, αποσκοπώντας στην υποστήριξη και στην ορθή καθοδήγηση των μαθητών με Ειδικές

Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή κατά την προσέγγιση των λεξιλογικών εννοιών.

Δεδομένου του βασικού ρόλου που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πεδίο της υλοποίησης των προαναφερόμενων στρατηγικών διδασκαλίας του λεξιλογίου, κρίνεται σημαντική η αποτύπωση των στάσεων τους αναφορικά με τις υφιστάμενες μεθόδους, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται σημαντικά ο βαθμός ενσωμάτωσής των εν λόγω τεχνικών στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα, επιχειρείται η διάκριση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με βάση την υπάρχουσα επιμόρφωση τους στην Ειδική Αγωγή ή την έλλειψη σχετικής κατάρτισης εκ μέρους τους, καθώς η εκπαίδευση στον τομέα αυτό αποτελεί παράγοντα ιδιαίτερα μεγάλης σημασίας κατά την αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Με σεβασμό στην ετερότητα των μαθητών αυτής της κατηγορίας, η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία αποσκοπεί στη διαμόρφωση της κατάλληλης βάσης για την κριτική προσέγγιση των στρατηγικών διδασκαλίας του λεξιλογίου, οι οποίες παρατίθενται στα γλωσσικά σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου, προκειμένου να καταστεί εφικτή η επιλογή και η υλοποίηση των καταλληλότερων, ανά περίπτωση, διδακτικών μεθόδων για την κάλυψη των ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών των συγκεκριμένων μαθητών, με βάση τις αρχές της συμπερίληψης του συνόλου των μαθητών στην επίτευξη της γνωσιακής κατάκτησης.

#### *Σκοπός και Στόχοι*

Σε κύριο σκοπό της παρούσας εργασίας αναδεικνύεται η κριτική προσέγγιση του συνόλου των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου, οι οποίες εντοπίζονται στα γλωσσικά σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στα πλαίσια της διδασκαλίας μαθητών Δημοτικού Σχολείου με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, και η αποσαφήνιση της χρησιμότητάς τους, όπως προκύπτει από την ανάλυση των απόψεων των εμπλεκόμενων στην έρευνα εκπαιδευτικών. Περαιτέρω, τα ευρήματα της μελέτης αξιοποιούνται για την ανάδειξη των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας του λεξιλογίου για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών, με απώτερο στόχο την βέλτιστη διαχείριση των ελλειμμάτων τους και τη διασφάλιση της επιτυχούς γνωσιακής τους κατάκτησης.

### *Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων*

Για την αποσαφήνιση του ερευνητικού πεδίου στο οποίο επικεντρώνεται η παρούσα μελέτη, κρίνεται απαραίτητη η καταγραφή των ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσιά της. Τα ερευνητικά αυτά ερωτήματα είναι τα εξής:

- 1) Ποιες είναι οι στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου που εντοπίζονται στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
- 2) Ποιες είναι οι στρατηγικές που θεωρούνται πιο κατάλληλες για την διδασκαλία του λεξιλογίου σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
- 3) Η εκπαίδευση σε θέματα Ειδικής Αγωγής επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όσον αφορά την καταλληλότητα των στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου οι οποίες εφαρμόζονται σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;
- 4) Ποιες είναι οι στρατηγικές που θεωρούνται πιο κατάλληλες για την διδασκαλία λεξιλογίου σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι έχουν δεχθεί εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή;

### *Δομή*

Στο **Κεφάλαιο 1** προσεγγίζεται η έννοια του λεξιλογίου, παρουσιάζεται το σύνολο των διακρίσεων του λεξιλογίου και εξετάζονται τα στάδια της γνωσιακής κατάκτησης του λεξιλογίου με βάση την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Ακολούθως, προσεγγίζεται η σημασία του λεξιλογίου για τη γλωσσική και αναγνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Παράλληλα, καταγράφονται οι στρατηγικές κατάκτησης και διδασκαλίας του λεξιλογίου οι οποίες αφορούν τυπικούς μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, παρατίθενται τα χαρακτηριστικά ειδικών ομάδων πληθυσμού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες παρουσιάζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Κατόπιν της εννοιολογικής προσέγγισης των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, ακολουθεί η αναφορά των ελλειμάτων, των δυσκολιών και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές κατά τη φοίτησή τους σε δομές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, καταγράφεται το σύνολο των στρατηγικών

κατάκτησης και διδασκαλίας του λεξιλογίου, όσον αφορά την περίπτωση μαθητών οι οποίοι εμφανίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Περαιτέρω, εντοπίζονται και αναλύονται οι στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου οι οποίες ενυπάρχουν στα γλωσσικά σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου, στα οποία στηρίζεται η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος για το σύνολο των τάξεων του Δημοτικού σχολείου.

**Στο Κεφάλαιο 2** περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά την υλοποίηση της συγκεκριμένης ερευνητικής προσέγγισης και παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της.

**Στο Κεφάλαιο 3** παρατίθενται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των ευρημάτων, όπως αυτά συγκεντρώθηκαν κατά την υλοποίηση της παρούσας μελέτης.

Τέλος, **στο Κεφάλαιο 4** και με βάση τα ανωτέρω δεδομένα, η συγκεκριμένη έρευνα καταλήγει σε σημαντικά συμπεράσματα αναφορικά με το σύνολο των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου οι οποίες εντοπίζονται εντός των γλωσσικών σχολικών εγχειριδίων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ συγχρόνως αποτυπώνεται η στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρησιμότητα των ανωτέρω στρατηγικών, σημείο καίριας σημασίας για την επιτυχή εφαρμογή τους.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Θεωρητική θεμελίωση – Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

### 1.1 Διδασκαλία του λεξιλογίου

#### 1.1.1 Εννοιολογική προσέγγιση και διακρίσεις λεξιλογίου

Οι λέξεις συνιστούν τις σημαντικότερες μονάδες μιας γλώσσας και αναδεικνύονται στο βασικό φορέα μεταβίβασης των εννοιολογικών μηνυμάτων. Το «λεξιλόγιο» ορίζεται ως το σύνολο των σημασιολογικών μονάδων τις οποίες έχει κατακτήσει το άτομο στα πλαίσια μιας διακριτής γλωσσικής κοινότητας και, παράλληλα, ως το σύνολο των λέξεων που διαθέτει ένα συγκεκριμένο γλωσσικό εργαλείο, με στόχο την κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών των μελών της εν λόγω γλωσσικής κοινότητας (Alizadeh, 2016; McQuillan, 2016). Ο Ξυδόπουλος (2008), στην προσπάθειά του να προσεγγίσει εννοιολογικά τον όρο, προσδιορίζει το «λεξιλόγιο» ως το σύνολο των λέξεων μιας γλώσσας, αλλά και ως τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται το λεξιλογικό απόθεμα της συγκεκριμένης γλώσσας. Ο ίδιος ερευνητής εστιάζει στο γεγονός ότι το λεξιλόγιο ενός ατόμου χαρακτηρίζεται συχνά ως «πλούσιο» ή, στην αντίθετη περίπτωση, ως «ελλιπές», με κριτήριο το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο άτομο. Όσον αφορά την κατανόηση και την ικανοποιητική διαχείριση της σημασίας των λέξεων, οι δυνατότητες αυτές αποτελούν μόνο μία από τις εκφάνσεις της γνωσιακής κατάκτησης μιας γλώσσας. Ωστόσο, τόσο η κατανόηση όσο και η επαρκής διαχείριση της σημασίας των λέξεων συνιστούν γνώση, η οποία αναδεικνύεται σε κύριο και καθοριστικό παράγοντα στο πλαίσιο της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων (Ξυδόπουλος, 2008).

Το λεξιλόγιο δύναται να κατηγοριοποιηθεί σε δύο διακριτές ομάδες, στο ενεργητικό ή παραγωγικό λεξιλόγιο (active or productive) και στο παθητικό ή δεκτικό λεξιλόγιο (passive or receptive). Στην πρώτη κατηγορία, του ενεργητικού λεξιλογίου, εντάσσεται το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιεί το άτομο στην πράξη κατά τη γλωσσολογική του δραστηριοποίηση. Αντιθέτως, στη δεύτερη κατηγορία, του παθητικού λεξιλογίου, περικλείεται το σύνολο των λέξεων τις οποίες κατανοεί το άτομο, χωρίς όμως η κατανόησή τους να συνεπάγεται και την ικανότητα χρήση τους στην καθημερινότητα του ατόμου (Chun, Choi&Kim, 2012). Παράλληλα, το λεξιλόγιο είναι δυνατόν να

διακριθεί σε προφορικό και γραπτό. Ως αποτέλεσμα, μέσω του συνδυασμού όλων των προαναφερόμενων κατηγοριών του λεξιλογίου, προκύπτουν τέσσερα είδη λεξιλογίου, τα οποία αναφέρονται στη συνέχεια. Αναλυτικότερα, οι λέξεις τις οποίες κατανοεί το άτομο όταν τις ακούει αποτελούν το παθητικό - προφορικό λεξιλόγιο, εκείνες τις οποίες κατανοεί όταν τις διαβάζει συνιστούν το παθητικό - γραπτό λεξιλόγιο, όσες λέξεις χρησιμοποιεί στον προφορικό του λόγο διαμορφώνουν το ενεργητικό - προφορικό λεξιλόγιο και, τέλος, οι λέξεις τις οποίες χρησιμοποιεί κατά το γραπτό λόγο ανήκουν στην κατηγορία του ενεργητικού - γραπτού λεξιλογίου του (Schmitt, 2014; Naeimi & Foo, 2015).

Τα τέσσερα προαναφερθέντα διακριτά είδη λεξιλογίου συνδέονται στην πράξη με τις τέσσερις διαστάσεις που χαρακτηρίζουν τη γλωσσική επικοινωνία. Οι διαστάσεις αυτές είναι η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση και η γραφή. Επομένως, η γλωσσική επίγνωση των λεξιλογικών εννοιών διακρίνεται σε δύο ξεχωριστές αλλά ταυτόχρονα αλληλένδετες κατηγορίες. Τις εν λόγω κατηγορίες αποτελούν η κατανόηση και η παραγωγή και έκφραση του λεξιλογίου. Στα πλαίσια της γλωσσικής επίγνωσης των λεξιλογικών εννοιών, το παθητικό λεξιλόγιο αναφέρεται στην οικειότητα που εμφανίζει το άτομο με την μορφή μιας συγκεκριμένης λέξης. Η οικειότητα αυτή επιτρέπει στο άτομο την αναγνώριση της εκάστοτε λέξης, είτε στον προφορικό είτε στο γραπτό λόγο. Όσον αφορά το ενεργητικό λεξιλόγιο, αυτό αντιπροσωπεύει την επαρκή ικανότητα της ορθής χρήσης των λέξεων κατά την ελεύθερη έκφραση του ατόμου (Astika, 2016; Govindasamy, Yunus&Hashim, 2019).

Η συσχέτιση του δεκτικού - παθητικού με το εκφραστικό - ενεργητικό λεξιλόγιο δεν είναι πάντα εφικτή. Αυτό συμβαίνει, διότι η κατανόηση μιας λέξης δε συνεπάγεται απαραίτητα και την απόκτηση της ικανότητας της ορθής χρήσης της λέξης αυτής κατά την προφορική ή κατά τη γραπτή έκφραση του ατόμου. Συνεπώς, στην πράξη, το άτομο χρησιμοποιεί έναν ιδιαίτερα περιορισμένο αριθμό από τις λέξεις τις οποίες γνωρίζει στα πλαίσια του εκφραστικού λεξιλογίου του (Laufer, 2017). Παράλληλα, το δεκτικό λεξιλόγιο παρουσιάζεται περισσότερο διευρυμένο σε σχέση με το εκφραστικό λεξιλόγιο. Παρά το γεγονός αυτό, η ενίσχυση του δεκτικού λεξιλογίου με πρόσθετες λέξεις οδηγεί στον ταυτόχρονο εμπλουτισμό και του εκφραστικού λεξιλογίου (Alqahtani, 2015; Zhang&Lu, 2015).

### *1.1.2 Γνωσιακή κατάκτηση του λεξιλογίου με βάση την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού*

Το λεξιλόγιο αποτελεί μια από τις δεξιότητες της γλώσσας, η οποία συμβάλλει έντονα στην αναπτυξιακή πορεία τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου του παιδιού (McQuillan, 2016). Ιδιαίτερα κατά την περίοδο της φοίτησης στο σχολείο, η κατάκτηση ενός επαρκώς διευρυμένου λεξιλογίου αναφορικά με την ηλικία των παιδιών, ενισχύει σημαντικά τις επικοινωνιακές δεξιότητές τους και επιτρέπει στους μαθητές να κατανοούν και να αποκωδικοποιούν αποτελεσματικά όσα αναγράφονται στα σχολικά εγχειρίδιά τους. Συνεπώς, θεωρείται απαραίτητη η ορθά οργανωμένη διδακτική προσέγγιση, η οποία έχει ως άνωτερο σκοπό τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών κατά τη σχολική ηλικία, όσον αφορά την πορεία τους στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Alizadeh, 2016; Govindasamy, Yunus&Hashim, 2019).

Η κατάκτηση ενός μεγάλου μέρους από τον αριθμό των λέξεων που γνωρίζει το παιδί είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί έμμεσα μέσω των ακουσμάτων που δέχεται από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του, των σχετικών βιωμάτων, εμπειριών και προσωπικών του παρατηρήσεων. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η συστηματική διδακτική προσέγγιση του λεξιλογίου στο σχολικό χώρο αναδεικνύεται σε απαραίτητο γνωσιακό θεμέλιο, τόσο όσον αφορά τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου όσο και σε σχέση με την εκμάθηση λέξεων οι οποίες δεν χρησιμοποιούνται συχνά στην καθημερινή ζωή των παιδιών (Chun, Choi&Kim, 2012; Naeimi&Foo, 2015).

Συμπερασματικά, λοιπόν, ο προσωπικός τύπος λεξιλογίου αναπτύσσεται ακολουθώντας διαφορετικούς ρυθμούς και αφορά διακριτά ηλικιακά στάδια. Οι λέξεις οι οποίες εισάγονται αρχικά στο δεκτικό ή παθητικό λεξιλόγιο είναι ως επί το πλείστον διαθέσιμες σε μεταγενέστερο χρόνο, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν για εκφραστικούς σκοπούς (Goossensetal., 2016). Κατά τη λεξιλογική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, η κατανόηση του νοήματος και της χρήσης των λέξεων προηγείται της έκφρασής τους. Παράλληλα, η κατανόηση συνιστά δεξιότητα η οποία αναπτύσσεται με γρήγορους ρυθμούς και σε σύντομο χρονικό διάστημα (Liu, 2010; Pikulski&Templeton 2014). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την ανάπτυξη των συγκεκριμένων κατηγοριών λεξιλογίου σε παιδιά ηλικίας ενός έως και δύο ετών στο πεδίο του δεκτικού ή παθητικού και του εκφραστικού ή ενεργητικού λεξιλογίου, εντοπίζεται μια σαφής επιτάχυνση του ρυθμού πρόσκτησης του εκφραστικού

λεξιλογίου τους. Η επιτάχυνση αυτή γίνεται ιδιαίτερα αισθητή κατά το δεύτερο εξάμηνο του δεύτερου έτους της ηλικίας των παιδιών. Επιπρόσθετα, στα μέσα του δεύτερου έτους της ηλικίας καταγράφεται και μια γραμμική αύξηση του ρυθμού ανάπτυξης του δεκτικού ή παθητικού λεξιλογίου (Zhang&Lu, 2015; Asyiah, 2017).

Το παιδί από την πρώιμη νηπιακή ηλικία των δύο ετών παρουσιάζει την ικανότητα του συνδυασμού λέξεων και του σχηματισμού προτάσεων, ωστόσο η κατάκτηση των αντίστοιχων μορφολογικών και γραμματικών κανόνων επιτυγχάνεται μετά τα τρία έτη. Ειδικότερα, οι κανόνες αυτοί εφαρμόζονται κατά την κλίση των ουσιαστικών και των ρημάτων, συντελώντας κατά αυτόν τον τρόπο στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Κατά την ηλικία αυτή, παρατηρείται μια τάση γενίκευσης των κανόνων, προκειμένου να επιτευχθεί η διαχείριση μορφολογικά άγνωστων λέξεων (Charoento, 2017; Permana, 2020). Στη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας και μέχρι τα πέντε έτη, η σημασιολογική και λεξιλογική ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από τον κανόνα της γενίκευσης των εννοιών. Σύμφωνα με τον προαναφερόμενο κανόνα, επιχειρείται η αντιστοίχιση μιας λέξης με τη σημασία της, χωρίς ωστόσο να έχει διασφαλισθεί παράλληλα και η επαρκής κατανόηση του νοήματός της (Mokhtar&MohdRawian, 2012; Pikulski&Templeton 2014).

Επομένως, το παιδί ασχολείται κατά τα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής του αποκλειστικά με κατάκτηση του προφορικού λεξιλογίου. Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί επιχειρεί την πρόσκτηση λέξεων τις οποίες καθίσταται ικανό να κατανοήσει όταν τις ακούει. Πέραν αυτού, το παιδί διαθέτει την ικανότητα να εντάσσει αποτελεσματικά τις εν λόγω λέξεις στην καθημερινή του ομιλία. Κατά το μεγαλύτερο τμήμα της συγκεκριμένης περιόδου, το παιδί δε διαθέτει δεξιότητες γραπτού λεξιλογίου. Αυτό συμβαίνει, επειδή οι δεξιότητες αυτές καλλιεργούνται στη συνέχεια, δηλαδή αφού πραγματοποιηθεί η είσοδος του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Zhang&Lu, 2015; Charoento, 2017). Περαιτέρω, το παιδί αποκτά την ικανότητα να αντιλαμβάνεται την αντιστοίχιση των γραμμάτων σε συγκεκριμένους ήχους, καθώς επίσης και την αντιστοίχιση των ήχων σε συγκεκριμένα γράμματα, από την προσχολική ακόμη ηλικία του. Μέσω της προαναφερόμενης διαδικασίας της αντιστοίχισης, το παιδί αναπτύσσει σταδιακά δεξιότητες αποκωδικοποίησης των κειμένων και δυνατότητες αξιοποίησης των λεξιλογικών του γνώσεων στο γραπτό λόγο (Pikulski&Templeton 2014; Laufer, 2017).

Το άτομο διαθέτει ένα ευρύ προφορικό λεξιλόγιο στη νηπιακή ηλικία, σε αντίθεση με το ιδιαίτερος περιορισμένο γραπτό του λεξιλόγιο. Η διαδικασία της καλλιέργειας των ικανοτήτων αποκωδικοποίησης συνεισφέρει στην ταχεία διεύρυνση του γραπτού λεξιλογίου. Πιο συγκεκριμένα, χάρη στις ικανότητες αποκωδικοποίησης, ο μαθητής αποκτά ένα σταδιακά αυξημένο γραπτό λεξιλόγιο σε συσχέτιση με το προφορικό του λεξιλόγιο (Mokhtar&MohdRawian, 2012; Habók&Magyar, 2018). Μέσω της σχολικής του πορείας, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Οι περιστάσεις αυτές συντελούν στη βαθμιαία σύγκλιση ανάμεσα στο παθητικό και στο ενεργητικό λεξιλόγιο, με αποτέλεσμα ο πλούτος των δύο αυτών ειδών λεξιλογίου να διευρύνεται συνεχώς (Ciecierski&Bintz, 2015; Naeimi&Foo, 2015).

Η ηλικία η οποία χαρακτηρίζεται ως περίοδος ραγδαίας γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού είναι η προσχολική, διότι το λεξιλόγιό του αυξάνεται έντονα, λόγω της προσθήκης περισσότερων από σαράντα λέξεων το μήνα. Το γεγονός αυτό συντελεί στην είσοδο του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον έχοντας ήδη αναπτύξει ένα ευρύ σημασιολογικό δίκτυο εννοιών (Goossensetal., 2016). Επίσης, ελάχιστοι μαθητές αυτής της ηλικίας διαθέτουν ένα πλήρως ανεπτυγμένο συντακτικό σύστημα αλλά, παρά το γεγονός αυτό, αποκτούν τη δυνατότητα να παράγουν ορθά ένα ποσοστό προτάσεων, επειδή έχουν μάθει, στην πλειονότητά τους, έναν σημαντικό αριθμό λέξεων. (Zhang&Lu, 2015; Charoento, 2017). Κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολικό περιβάλλον, παρουσιάζεται στους μαθητές ένα πλήθος ευκαιριών επέκτασης των γνώσεων του λεξιλογίου του. Ως αποτέλεσμα, δύνανται να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στη Δευτεροβάθμια Βαθμίδα της Εκπαίδευσης, έχοντας προσθέσει στο λεξιλόγιό τους περίπου  $10^5$  λέξεις (Asyiah, 2017; Permana, 2020).

Συνεπώς, η πλήρης κατάκτηση του λεξιλογίου και η κατανόηση της σημασίας και της ορθής χρήσης των λέξεων επιτυγχάνεται σταδιακά κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής. Παράλληλα, η κατάκτηση και η κατανόηση του λεξιλογίου καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις ποικίλες ιδιαιτερότητες της εκάστοτε λέξης που προορίζεται για μάθηση (Alqahtani, 2015; Ciecierski&Bintz, 2015). Κατά την έναρξη της σχολικής περιόδου, το παιδί διαθέτει την ικανότητα να δημιουργεί με επιτυχία σύνθετες και αφηρημένες γλωσσικές δομές. Ακόμη, είναι ικανό να ενσωματώνει σε αυτές τις γλωσσικές δομές τόσο εκφράσεις όσο και λέξεις, όπως εκείνες που χρησιμοποιούν τα ενήλικα άτομα (Δόση, 2021). Συνεπώς, κατά τη διάρκεια της σχολικής του πορείας, το

λεξιλόγιό του διευρύνεται σημαντικά. Ο μαθητής διασφαλίζει την επιτυχή παραγωγή ποικίλων εκφραστικών τύπων, λόγω της κατάκτησης του συνόλου των γραμματικών, μορφολογικών και συντακτικών κανόνων. Τέτοιου είδους εκφραστικούς τύπους αποτελούν, για παράδειγμα, οι ερωτηματικές, οι προστατικές και οι αρνητικές προτάσεις (Habók&Magyar, 2018).

Η γνωσιακή κατάκτηση λέξεων, τις οποίες μέχρι πρότινος δεν γνώριζε ο μαθητής, αποτελεί ένα σημαντικό επίτευγμα για τον ίδιο. Μέσω της γνωσιακής αυτής διεύρυνσης, ο μαθητής εξασφαλίζει την ομαλή γλωσσική του πορεία κατά τη διάρκεια της σχολικής του ζωής. Επιπρόσθετα, η γνωσιακή πρόσκτηση λέξεων ενισχύει την επιτυχή κοινωνικοποίηση του μαθητή (Liu, 2010). Η αλληλεπίδρασή του παιδιού με τα υπόλοιπα μέλη του κοινωνικού συνόλου, μέσα στο οποίο εντάσσεται, καθίσταται εφικτή, λόγω της δυνατότητας έκφρασης και επικοινωνίας των ιδεών και των συναισθημάτων του. Με αυτόν τον τρόπο, εντείνονται οι ικανότητες προσαρμογής του μαθητή και συντελείται η ενσωμάτωσή του στη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα (Alizadeh, 2016; Laufer, 2017).

Το λεξιλόγιο συνδέεται, σε μεγάλο βαθμό, με την εξέλιξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών και, επακόλουθα, με τη γνωσιακή τους πορεία. Η δυνατότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν με ακρίβεια μια λέξη και να κατανοούν τη σημασία της, ασκεί επίδραση στο επίπεδο ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου που επιδεικνύουν. Παράλληλα, μέσω των συμφραζομένων του εκάστοτε κειμένου, οι μαθητές δύνανται να αντιληφθούν τη σημασία των νέων λέξεων με τις οποίες έρχονται σε επαφή (Δόση, 2021). Επομένως, ο πλούτος του λεξιλογίου των μαθητών συνάδει με την αυξημένη αναγνωστική τους ταχύτητα. Ταυτόχρονα, η ύπαρξη ενός εμπλουτισμένου λεξιλογίου διευκολύνει σημαντικά την κατανόηση του κειμένου. Αυτό συμβαίνει διότι, μέσα από την παράθεση συγγενικών αλλά και συνώνυμων λέξεων, γίνεται εφικτή η επίτευξη σημασιολογικών συνδέσεων (Bytheway, 2015; Zhang&Lu, 2015).

Στη μελέτη των Stahl&Nagy (2006) αναδεικνύεται η στενή σύνδεση της μορφολογικής γνώσης και της ανάγνωσης με την γνωσιακή κατάκτηση του λεξιλογίου. Κατά αυτόν τον τρόπο, προβάλλεται η σημασία των λέξεων ως εργαλείων, τα οποία αποσκοπούν στην έκφραση ιδεών και την γνωσιακή επάρκεια. Επομένως, οι μαθητές αναγνωρίζουν την αξία του λεξιλογίου αναφορικά με την κατανόηση κειμένων και σχετικά με τη

διαδικασία της γνωσιακής κατάκτησης κατά την περίοδο της φοίτησής τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Σε περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθητές εκδηλώνουν αδυναμία, στα πλαίσια της προσπάθειάς τους να αναγνωρίσουν έναν επαρκή αριθμό λέξεων στα πλαίσια ενός κειμένου, τότε αποβαίνει μάταιη κάθε προσπάθεια κατανόησης του κειμένου εκ μέρους τους (Stahl&Nagy, 2006).

### ***1.2 Η σημασία του λεξιλογίου για τη γλωσσική και αναγνωστική ανάπτυξη των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης***

Σε πολλές περιπτώσεις, το λεξιλόγιο αντιμετωπίστηκε ως δευτερεύων κλάδος της διδακτικής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος, κατά τη διάρκεια των προηγούμενων ετών στο χώρο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, κύριο στόχο του εκπαιδευτικού αποτελούσε η ανάδειξη της μάθησης των γραμματικών και συντακτικών κανόνων. Οι κανόνες αυτοί συνιστούσαν το βασικό κορμό κατά τη γλωσσική διδασκαλία. Η διεύρυνση και ο ανάλογος εμπλουτισμός του λεξιλογίου αποτελούσαν στόχο που περιοριζόταν στη διδασκαλία του μαθήματος της Έκθεσης Ιδεών αλλά και στην ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων κατά τη διάρκεια της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. (Παραδιά, 2010).

Πιο αναλυτικά, η μελέτη της Παραδιά (2010) εστιάζει κυρίως στην εκτίμηση των επιπέδων γνωσιακής κατάκτησης της γλώσσας. Μέχρι και τη σύγχρονη εποχή, η υλοποίηση της εν λόγω γνωσιακής πρόσκτησης βασιζόταν στην επίτευξη ενός ικανοποιητικού βαθμού επάρκειας στη γραμματική. Πιο συγκεκριμένα, η γραμματική προωθούνταν από τους εκπαιδευτικούς ως κύριος στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επομένως, η ευχέρεια στη χρήση των γραμματικών κανόνων συνιστούσε κύριο μέλημα και όχι απλό μέσο της διδακτικής προσέγγισης κατά τη διαδικασία σταδιακής κατάκτησης της γλώσσας από το σύνολο των μαθητών. Ως απόρροια του φαινομένου αυτού, η γνώση της γλώσσας περιοριζόταν, κατά κύριο λόγο, στην επιτυχή απόδοση γραπτών κειμένων, καθώς επίσης και στην αναγνώριση αντίστοιχων μορφολογικών σημείων των εν λόγω κειμένων. Εξαιτίας του γεγονότος αυτού, παρουσιάστηκε μία εμφανής υποβάθμιση του λεξιλογίου, καθώς το λεξιλόγιο αξιοποιούταν ως απλό μέσο διευκόλυνσης της διδακτικής παράθεσης των γραμματικών φαινομένων (Παραδιά, 2010).

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί μια ευρύτερη προσέγγιση του συνόλου της γλώσσας, επιχειρήθηκε η απομάκρυνση από την, μέχρι πρότινος, εστίαση στη διδασκαλία της γραμματικής. Παράλληλα, προωθήθηκε η προσπάθεια εξοικείωσης των μαθητών με ποικίλα είδη επικοινωνιακών περιστάσεων. Ως αποτέλεσμα, ενισχύθηκε η λεξιλογική έκφραση των μαθητών. Στην ολιστική προσέγγιση της γλώσσας συνέβαλε η ανάπτυξη του λεξιλογίου, της γραμματικής και του συντακτικού. Η ανάπτυξη αυτή πραγματοποιήθηκε σε συνδυασμό με την εξέλιξη της γλωσσικής επιστήμης. Επομένως, τόσο η διεύρυνση του λεξιλογίου όσο και ο εμπλουτισμός των γνώσεων των μαθητών ξεκίνησαν να λαμβάνουν σταδιακά καίρια θέση κατά τη διδακτική πράξη της γλωσσικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη μελέτη της συγκεκριμένης ερευνήτριας, καθίσταται εμφανής η σπουδαιότητα του λεξιλογίου και επισημαίνεται το γεγονός ότι η κατάκτησή του αποτελεί ένα βασικό μέλημα κατά την εκμάθηση της γλώσσας. Προκειμένου να επιτευχθεί η κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των παιδιών, επιχειρήθηκε η παράθεση δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες αυτές δημιουργήθηκαν με σκοπό οι μαθητές να αποκομίσουν γνώσεις στον τομέα του λεξιλογίου. Τέτοιου είδους δραστηριότητες έχουν πλέον ενσωματωθεί στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Γλώσσας για κάθε τάξη του Δημοτικού Σχολείου (Παραδιά, 2010).

### ***1.3 Στρατηγικές κατάκτησης και διδασκαλίας λεξιλογίου για τυπικούς μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης***

#### ***1.3.1 Στρατηγικές κατάκτησης λεξιλογίου από τυπικούς μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης***

Η «στρατηγική» ορίζεται ως κάθε σκόπιμη τεχνική ενεργειών και ειδικών προσεγγίσεων της διδακτέας ύλης, η οποία θέτει ως απώτερο σκοπό της την αποτελεσματικότερη και ταχύτερη επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων. Όσον αφορά τον τομέα της διδασκαλίας του λεξιλογίου, οι «στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου» ορίζονται ως το σύνολο των ιδιαίτερων συμπεριφορών και δράσεων τις οποίες υιοθετούν τα άτομα, προκειμένου να καταστούν ικανά να αναγνωρίσουν, να κατανοήσουν, να κατακτήσουν γνωσιακά και να ανασύρουν, σε μεταγενέστερο χρόνο, ποικίλες νέες πληροφορίες στο πεδίο του λεξιλογίου (Naeimi&Foo, 2015; Astika,



2016).

Στην πράξη, οι στρατηγικές μάθησης αποτελούν τις καθορισμένες ενέργειες στις οποίες στρέφεται ο το παιδί, με στόχο την διευκόλυνση της μάθησης. Μέσω των ενεργειών αυτών, η διαδικασία της γνωσιακής κατάκτησης γίνεται πιο γρήγορη, πιο διασκεδαστική και πιο αποτελεσματική διαδικασία (Bytheway, 2015; Kirmizi&Kömeç, 2019). Συνεπώς, οι στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου συνιστούν συγκεκριμένα βήματα, τεχνικές, ενέργειες και συμπεριφορές, που εφαρμόζονται από τους μαθητές. Η εφαρμογή τους αποβλέπει στη βελτίωση της προόδου των μαθητών, αναφορικά με το πεδίο της ανάπτυξης λεξιλογικών δεξιοτήτων (Schmitt, 2014; Asyiah, 2017).

Η πληθώρα των στρατηγικών μάθησης λεξιλογίου και ο παράλληλα υφιστάμενος χρονικός περιορισμός των δυνατοτήτων διδασκαλίας στα πλαίσια της σχολικής τάξης, επιβάλλουν την επιλογή ειδικών τεχνικών από τους διδάσκοντες. Μέσω της εφαρμογής των μεθόδων αυτών, επιτελείται η καθοδήγηση των μαθητών στη σταδιακή εκμάθηση νέων λέξεων (Hardan, 2013). Λόγω της υπαρκτής διαφοροποίησης στις δυνατότητες των μαθητών, αναφορικά με το ρυθμό εκμάθησης νέων αντικειμένων, η προσέγγιση της μάθησης του λεξιλογίου υλοποιείται με βάση το ιδιαίτερο μαθησιακό ύφος και προφίλ του κάθε μαθητή (Heidari&Karimi, 2015). Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητο οι εφαρμοζόμενες στρατηγικές μάθησης να χαρακτηρίζονται ως συμβατές με τους αυστηρά προσωποποιημένους τρόπους μέσω των οποίων κάθε μαθητής προσεγγίζει τη μαθησιακή διαδικασία, ιδιαίτερα όσον αφορά την περίπτωση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση (Laufer&Rozovski-Roitblat, 2015; Wei, 2015).

Η κατηγοριοποίηση των στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου ακολουθεί ένα μοτίβο με διακριτά κριτήρια, τα οποία λαμβάνονται υπόψιν κατά τη ταξινόμηση των στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου και οδηγούν συχνά σε αντιφάσεις. Πιο αναλυτικά, οι δύο κύριες προσπάθειες γενικής κατηγοριοποίησης των στρατηγικών μάθησης που εντοπίζονται, αφορούν την προσέγγιση της Oxford (1990), όπως επίσης και την προσέγγιση των O'Malley&Chamot (1990). Όσον αφορά την πρώτη προσέγγιση, της Oxford (1990), αυτή επικεντρώνεται σε ένα σύνολο μνημονικών, γνωσιακών, επανορθωτικών, μεταγνωστικών και συναισθηματικών στρατηγικών (Memory,

Cognitive, Compensation, Metacognitive, Affective, Social Strategies). Η δεύτερη προσέγγιση, των O'Malley&Chamot (1990), επικεντρώνεται σε ένα σύνολο γνωσιακών, μεταγνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών στρατηγικών (Cognitive, Metacognitive and Social Strategies) (O'Malley&Chamot, 1990; Oxford, 1990).

Σε μια προσπάθεια αποσαφήνισης των στρατηγικών μάθησης, η Oxford (1990) πρότεινε το διαχωρισμό των στρατηγικών, αρχικά σε άμεσες και έμμεσες. Οι άμεσες στρατηγικές δύνανται να διαχωρισθούν περαιτέρω σε μνημονικές, γνωστικές και επανορθωτικές, ενώ οι έμμεσες στρατηγικές διαχωρίζονται σε μεταγνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές (Oxford, 1990).

Σε άμεσες και έμμεσες τεχνικές κατηγοριοποιεί τις στρατηγικές προσέγγισης του λεξιλογίου και η μελέτη του Schmitt (1997). Σύμφωνα με τη μελέτη αυτή, η άμεση προσέγγιση αφορά την εστιασμένη διδασκαλία και την εκμάθηση του λεξιλογίου. Κατά την άμεση προσέγγιση, η προσοχή εστιάζεται στην γνωσιακή κατάκτηση των γλωσσικών ενοτήτων και στην εκμάθηση λέξεων. Αντιθέτως, η έμμεση προσέγγιση αναφέρεται στην εκμάθηση λέξεων κατά την κατανόηση του γραπτού και προφορικού λόγου. Περαιτέρω, όσον αφορά την έμμεση προσέγγιση, η εστίαση της προσοχής εντοπίζεται στο προβαλλόμενο μήνυμα και όχι στην ίδια τη γλωσσική κατάκτηση. Ο ίδιος ερευνητής υποστηρίζει ότι, τόσο μέσω της άμεσης όσο και μέσω τη έμμεσης προσέγγισης, καθίσταται εφικτή η κατάκτηση του λεξιλογίου αλλά και, γενικότερα, του συνόλου της γλώσσας. Με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται η επαρκής διαχείριση της γλώσσας (Schmitt, 1997).

Αντίστοιχα, η Oxford (1990) χαρακτήρισε ως άμεσες στρατηγικές το σύνολο των μεθόδων οι οποίες εμπλέκονται με άμεσο τρόπο στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας. Κύριο στόχο των μνημονικών στρατηγικών αποτελεί η υποστήριξη των μαθητών, προκειμένου να επιτύχουν την επαρκή κατάκτηση, απομνημόνευση και ανάκτηση νέων πληροφοριών. Οι γνωστικές στρατηγικές αποσκοπούν στην βέλτιστη κατανόηση της γλώσσας και στην παραγωγή της μέσω ποικίλων και διαφορετικών μέσων. Όσον αφορά τις επανορθωτικές στρατηγικές, αυτές επιτρέπουν τη χρήση της γλώσσας από τους μαθητές και τους παρέχουν υποστήριξη, ώστε να ξεπεράσουν πιθανά εμπόδια που παρουσιάζονται κατά τη γνωσιακή κατάκτηση (Oxford, 1990).

Στην περίπτωση του τομέα των έμμεσων στρατηγικών, γίνεται αντιληπτό ότι κύριο μέλημα της εφαρμογής τους αποτελεί η υποστήριξη και η ενίσχυση της διαδικασίας της έμμεσης μάθησης, χωρίς την εμπλοκή της γλώσσας. Μέσω μεταγνωστικών στρατηγικών, οι μαθητές κατακτούν ένα επαρκές επίπεδο επίγνωσης αναφορικά με τη μαθησιακή τους πορεία. Παράλληλα, τα παιδιά δύνανται να ελέγξουν το γνωσιακό τους επίπεδο. Ο έλεγχος του γνωσιακού τους επιπέδου επιτελείται με το συντονισμό της μαθησιακής διαδικασίας, υιοθετώντας ως κριτήριο το σύνολο των προσωπικών τους αναγκών και προσδοκιών. Μέσω των συναισθηματικών στρατηγικών, επιχειρείται ο έλεγχος και η ρύθμιση των κινήτρων, των στάσεων και των συναισθημάτων των μαθητών, ενώ μέσω των κοινωνικών στρατηγικών οι μαθητές υποστηρίζονται κατά την αλληλεπίδραση τους με τον κοινωνικό τους περίγυρο (Oxford, 1990).

Σε μια μεταγενέστερη προσέγγιση της, η Oxford (2003) κατηγοριοποίησε τις στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου σε αυτές που αφορούν τη μεμονωμένη λέξη και την ομαδοποίηση των λέξεων, σε εκείνες που συσχετίζονται ή που δε σχετίζονται με τα συμφραζόμενα, σε όσες αφορούν τη σκέψη, τη νόηση και τις αισθήσεις, σε στρατηγικές ατομικής και συλλογικής μορφής και σε στρατηγικές απομνημόνευσης και κατανόησης των λέξεων. Το εύρος των προτεινόμενων διακρίσεων καταδεικνύει την αυξημένη ιδιαιτερότητα των υφιστάμενων στρατηγικών, η οποία οφείλεται στην πολυπλοκότητα της διδακτικής προσέγγισης του λεξιλογίου (Oxford, 2003).

Σε πρόσφατη μελέτη των Υψηλάντη και Μουτή (2015) επιχειρήθηκε να αποδοθούν στα ελληνικά οι αναλυτικές και σχηματικές τυπολογίες των προτεινόμενων στρατηγικών από την Oxford (1990). Η απόδοσή τους στα ελληνικά πραγματοποιήθηκε με στόχο την εφαρμογή των προαναφερόμενων τυπολογιών των στρατηγικών κατά την παραγωγή και κατανόηση τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου. Με βάση την προκειμένη προσέγγιση, οι στρατηγικές κατάκτησης λεξιλογίου διακρίνονται σε άμεσες και σε έμμεσες. Οι άμεσες στρατηγικές κατηγοριοποιούνται σε μνημονικές, σε γνωστικές και σε επανορθωτικές, ενώ, μεταξύ των έμμεσων στρατηγικών, συγκαταλέγονται οι μεταγνωστικές, οι συναισθηματικές και οι κοινωνικές στρατηγικές. Στα πλαίσια της μελέτης τους, οι ερευνητές επιχείρησαν να προβάλλουν το σύνολο των μέσων με τα οποία υλοποιείται η κατάκτηση του λεξιλογίου, με βάση κάθε διακριτή επιλεγόμενη στρατηγική. Πιο αναλυτικά, οι μνημονικές στρατηγικές βασίζονται στην εφαρμογή ήχων και εικόνων, μέσω της

χρήσης λέξεων – κλειδιών, της σημασιολογικής χαρτογράφησης και της χρήσης κατάλληλα επιλεγμένων εικόνων. Με τις διαδικασίες αυτές, συντελείται η δημιουργία νοηματικών δεσμών. Στη δημιουργία των προαναφερόμενων δεσμών συνεισφέρει η ομαδοποίηση των λέξεων, η δημιουργία συσχετισμών και η προβολή νέων λέξεων στο κείμενο, στην επανεξέταση του κειμένου και, τέλος, στην εφαρμογή διάδρασης με τη χρήση αισθητηριακών ή μηχανικών τεχνικών (Υψηλάντη και Μουτή, 2015).

Οι γνωστικές στρατηγικές βασίζονται στην εξάσκηση, η οποία πραγματοποιείται με τις διαδικασίες της αναγνώρισης και της χρήσης προτύπων, με τον ανασυνδυασμό των προτύπων αυτών και με την επανάληψη. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται η κατανόηση των προβαλλόμενων μηνυμάτων, μέσω της αποσαφήνισης του κεντρικού νοήματος και της χρήσης πηγών. Στην κατανόηση των μηνυμάτων συμβάλλει η ανάλυση και ο συλλογισμός τους, μέσω των διαδικασιών της μεταφοράς, της μετάφρασης, της επαγωγής και της αντιπαράθεσης εννοιών. Παράλληλα, απαιτείται η δημιουργία σημειώσεων, η υπογράμμιση εννοιών και η διαμόρφωση περιλήψεων, ιδιαίτερα στην περίπτωση εκτενών εννοιολογικών σχηματισμών (Υψηλάντη και Μουτή, 2015).

Οι επανορθωτικές στρατηγικές περιλαμβάνουν τις διαδικασίες της χρήσης γλωσσικών και μεταγλωσσικών στοιχείων, προκειμένου να αποσαφηνισθεί πλήρως κάθε έννοια, αλλά και την αξιοποίηση συνωνύμων, περιφράσεων και τεχνικών μη λεκτικής επικοινωνίας, με στόχο την εξάλειψη πιθανών περιορισμών κατανόησης (Υψηλάντη και Μουτή, 2015).

Όσον αφορά τις μεταγνωστικές στρατηγικές, αυτές βασίζονται στην επανάληψη, στην προσήλωση, στην πλήρη κατανόηση και στη σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση. Το ίδιο σημαντικές για τις μεταγνωστικές μεθόδους αποδεικνύονται και οι διαδικασίες της ανακάλυψης, της γνωσιακής οργάνωσης, του προσδιορισμού των στόχων των προτεινόμενων γλωσσικών δραστηριοτήτων και της αναζήτησης των κατάλληλων ευκαιριών γνωσιακής κατάκτησης. Τέλος, σε σημαντική στρατηγική αναδεικνύεται και η εκτίμηση του μαθησιακού αποτελέσματος, μέσω των διαδικασιών της αυτοπαρατήρησης και της αυτοαξιολόγησης (Υψηλάντη και Μουτή, 2015).

Οι συναισθηματικές στρατηγικές διαδραματίζουν έναν καθοριστικό ρόλο στη μελέτη των Υψηλάντη και Μουτή (2015), καθώς επικεντρώνονται στη διαχείριση του

μαθησιακού άγχους, στην ενθάρρυνση μέσω της ανταμοιβής και μέσω της συνετής ανάληψης μαθησιακών καθηκόντων, στην συναισθηματική υποστήριξη και στην ενσυναίσθηση. Ως εξίσου σημαντικές τεχνικές χαρακτηρίζονται και οι κοινωνικές στρατηγικές, οι οποίες αφορούν την υποβολή διευκρινιστικών ερωτημάτων και την υλοποίηση διορθωτικών παρεμβάσεων, τη συνεργασία στα πλαίσια του μαθητικού συνόλου και την ανάπτυξη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως είναι οι δεξιότητες της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής αντίληψης (Υψηλάντη και Μουτή, 2015).

Σε αντίθεση με την προσέγγιση της Oxford (1990), στη μελέτη των O'Malley&Chamot (1990) επιχειρείται η περιγραφή των στρατηγικών κατάκτησης λεξιλογίου μέσω της παράθεσης τριών τύπων εκμάθησης. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές εντάσσουν τους τρεις τύπους εκμάθησης σε μια ενιαία προσέγγιση, την οποία αποκαλούν Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) (O'Malley&Chamot, 1994). Σύμφωνα με τη μελέτη τους, στις στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου εντοπίζονται μεταγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες γίνονται αισθητές μέσω των διαδικασιών της προετοιμασίας, του οργανωτικού σχεδιασμού, της παρατήρησης των γνωσιακών κατακτήσεων, της διαχείρισης των γνώσεων και της αυτοαξιολόγησης. Επιπρόσθετα, οι γνωστικές στρατηγικές βασίζονται στην ομαδοποίηση των παρεχόμενων πληροφοριών σε επαγωγικές δράσεις, στην επεξεργασία των δεδομένων και στη χρήση πηγών και σημειώσεων. Τέλος, οι κοινωνικοσυναισθηματικές στρατηγικές αφορούν τις διαδικασίες της διευκρίνησης, του διαλόγου και της συνεργασίας (O'Malley&Chamot, 1990).

Σε μία διαφορετική προσέγγιση, η οποία προκύπτει με βάση τη μελέτη του Nation (1990), επισημαίνεται ότι ένα ορθά οργανωμένο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας οφείλει να περικλείει τόσο τεχνικές άμεσης ή εστιασμένης διδασκαλίας του λεξιλογίου, όσο και τεχνικές μη εστιασμένης εκμάθησης του λεξιλογίου. Αυτό συμβαίνει, προκειμένου, μέσω των ποικίλων γλωσσολογικών δράσεων, να δύναται να καλυφθεί το σύνολο των διακριτών αναγκών των μαθητών, ιδιαίτερα όσων αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή. Μολονότι η άμεση διδασκαλία προσφέρεται για την εκμάθηση συγκεκριμένων λέξεων, ωστόσο η έμμεση μη εστιασμένη προσέγγιση της διδασκαλίας συντελεί σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας της λεξιλογικής γνώσης. Συνεπώς, κατά τη φοίτηση στις διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, κρίνεται απαραίτητη η επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών

προσέγγισης της γνωσιακής κατάκτησης του λεξιλογίου, βάσει του επιπέδου των εμπλεκόμενων, ανά περίπτωση, μαθητών (Nation, 1990).

Στη μελέτη των Stahl&Nagy (2006), οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου αφορούν τρεις διακριτές κατηγορίες λέξεων, δηλαδή τις λέξεις οι οποίες είναι ήδη γνωστές στο μαθητή, εκείνες οι οποίες χαρακτηρίζονται ως δυσνόητες και, τέλος, παρατίθεται η τρίτη κατηγορία, η οποία αφορά τη διδασκαλία μεμονωμένων λέξεων. Στην πρώτη κατηγορία, των ήδη γνωστών λέξεων από το μαθητή, περιλαμβάνονται λέξεις τις οποίες ο μαθητής δύναται να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά, τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο, χωρίς ωστόσο να μπορεί να παραθέσει με επαρκή και σαφή τρόπο έναν πλήρη ορισμό τους. Προκειμένου να δεχθεί βοήθεια ο μαθητής, κατά την προσπάθεια του πλήρους ορισμού αυτών των λέξεων, αποβαίνει χρήσιμη για τον ίδιο η εφαρμογή στρατηγικών όπως είναι η χρήση συνώνυμων και αντώνυμων λέξεων, η αξιοποίηση παραδειγμάτων, η σύνδεση με τα συμφραζόμενα, ο συνδυασμός λέξεων με οπτικές απεικονίσεις και η εφαρμογή παιγνιδιών δράσεων. Η δεύτερη κατηγορία, των δυσνόητων λέξεων, αφορά τη διδασκαλία περίπλοκων εννοιών και στηρίζεται στη χρήση εννοιολογικών χαρτών και στην ανάλυση των σημασιολογικών χαρακτηριστικών. Τέλος, η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στη διδασκαλία μεμονωμένων λέξεων, η οποία επιχειρείται μέσω της ανάγνωσης ποικίλων κειμένων, της αξιοποίησης σύνθετων και παράγωγών λέξεων και της χρήσης λεξικού (Stahl&Nagy, 2006).

Παρά το γεγονός ότι το σύνολο των προβαλλόμενων κατηγοριοποιήσεων των στρατηγικών κατάκτησης λεξιλογίου χρειάζεται να συνυπολογίζεται ως βάση κατά τη διαμόρφωση του διδακτικού υλικού από το δημιουργό του, εντούτοις η τελική απόφαση αναφορικά με την χρήση συγκεκριμένων τεχνικών στα πλαίσια της σχολικής τάξης λαμβάνεται αποκλειστικά από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό (Baleghizadeh&Naeim, 2011; Hardan, 2013). Επομένως, η προσαρμογή των στρατηγικών, καθώς επίσης και η ενσωμάτωσή τους στη μαθησιακή διαδικασία, καθορίζονται από τη στάση και από την οπτική του εκάστοτε εκπαιδευτικού αναφορικά με το γνωσιακό δυναμικό των μαθητών, τους οποίους καλείται να προσεγγίσει (Mokhtar&MohdRawian, 2012; Laufer&Rozovski-Roitblat, 2015).

### *1.3.2 Στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου σε τυπικούς μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*

Η διδασκαλία του λεξιλογίου αποτελεί πεδίο έντονου ερευνητικού ενδιαφέροντος στην εκπαιδευτική κοινότητα, λόγω της εφαρμογής των δύο κύριων διδακτικών προσεγγίσεων του λεξιλογίου, δηλαδή της άμεσης και της έμμεσης διδασκαλίας. Η άμεση ή σκόπιμη μάθηση (intentional learning) επικεντρώνεται σε τεχνικές, μέσω της εφαρμογής των οποίων καθίσταται δυνατή η διδασκαλία του λεξιλογίου με σαφήνεια στο παιδί. Αντίστοιχα, η έμμεση ή περιστασιακή μάθηση (incidental learning) αφορά την ικανότητα του μαθητή να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να επεξεργάζεται λεξιλογικές πληροφορίες από το διδακτικό πλαίσιο. Παράλληλα, διατηρεί και εφαρμόζει τις πληροφορίες αυτές δίχως να χρειάζεται την καθοδήγηση του διδάσκοντος (Attachoo&Chaturongakul, 2015; Astika, 2016).

Κατά το σχεδιασμό και την επιλογή των εφαρμοζόμενων στρατηγικών και των επιλεγόμενων τεχνικών διδασκαλίας λεξιλογίου από τους εκπαιδευτικούς, κρίνεται απαραίτητος ο συνυπολογισμός τόσο της σκόπιμης όσο και της περιστασιακής εκμάθησης του λεξιλογίου. Επίσης, η οργάνωση και η υιοθέτηση των διδακτικών πρακτικών οφείλει να διέπεται από ευελιξία και να ανταποκρίνεται κατάλληλα στις λεξιλογικές ανάγκες κάθε μαθητή της σχολικής κοινότητας (Ευθυμίου 2009). Επομένως, εφαρμόζεται ένα σύνολο κατάλληλων διδακτικών σχεδίων, με βάση τόσο τις δυνατότητες όσο και τις μαθησιακές προσδοκίες των εμπλεκόμενων μαθητών τυπικής εκπαίδευσης, είτε παρουσιάζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή είτε δεν επιδεικνύουν τέτοιου είδους δυσκολίες. Ειδικότερα, στο επίκεντρο των διδακτικών αυτών σχεδίων τοποθετείται η κάλυψη των εκπαιδευτικών απαιτήσεων του συνόλου των μαθητών (Abrams&Walsh, 2014; Kirmizi&Kömeç, 2019).

Όσον αφορά τη διδασκαλία του λεξιλογίου στη σχολική τάξη, αυτή υλοποιείται μέσω συγκεκριμένων τεχνικών, οι οποίες δύνανται να εφαρμοσθούν είτε αυτόνομα είτε και συνδυαστικά (Mansouri, 2015). Μεταξύ των εν λόγω τεχνικών, περιλαμβάνεται η γραφή των λέξεων με στόχο τόσο την ανάγνωση όσο και το σχολιασμό τους, η καταγραφή των νέων λέξεων προκειμένου να επιτευχθεί η απομνημόνευση τους, ο συνδυασμός λέξεων με οπτικά ερεθίσματα, όπως είναι οι εικόνες και τα σκίτσα, και η

χρήση μη λεκτικής επικοινωνίας για την απόδοση της σημασίας των λέξεων, όπως είναι οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες και οι κινήσεις (Heidari&Karimi, 2015; Wei, 2015; Asyiah, 2017).

Άλλες διαφορετικές τεχνικές για τη διδασκαλία του λεξιλογίου αποτελούν η παρουσίαση των λέξεων με βάση τον ορισμό τους, η ομαδοποίηση των λέξεων ανά θεματικό κύκλο, η χρήση αντώνυμων και συνώνυμων λέξεων, η εφαρμογή πινάκων σημασιολογικών πληροφοριών και η παράθεση λέξεων με ετυμολογική συγγένεια (Baleghizadeh&Naeim, 2011; Mansouri, 2015). Επιπρόσθετα, σε σημαντικές τεχνικές αναδεικνύονται ο συνδυασμός των λέξεων με αντίστοιχα αντικείμενα, η υλοποίηση παιγνιωδών δράσεων, όπως είναι για παράδειγμα τα σταυρόλεξα και τα κρυπτόλεξα, και η χρήση ασκήσεων εμπέδωσης, όπως είναι η συμπλήρωση κενών και η αντικατάσταση λέξεων σε προτάσεις (Abrams&Walsh, 2014; McQuillan, 2016). Εξίσου σημαντική τεχνική αποτελεί και η άντληση πληροφοριών από το ευρύτερο γλωσσικό περιβάλλον των μαθητών, με στόχο τόσο την επιτυχή κατανόηση της σημασίας των άγνωστων λέξεων όσο και τη συμμετοχή των παιδιών σε διαδικασίες ακρόασης και συζήτησης, με τελικό σκοπό την ενεργό εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία (Wei, 2015; Charoento, 2017).

Η σταθεροποίηση των λεξιλογικών κατακτήσεων στην μνήμη των μαθητών επιχειρείται μέσω της σκόπιμης επανάληψης των λέξεων αυτών. Συγχρόνως, προτείνεται η υλοποίηση της μάθησης να πραγματοποιείται με τη σύνδεση συγκεκριμένων λεκτικών σχημάτων με ειδικές επικοινωνιακές περιστάσεις, όπως είναι, για παράδειγμα, η έκφραση συλλυπητηρίων σε ένα αρνητικό συμβάν και, αντιστοίχως, η χρήση της λέξης «συγχαρητήρια» στα πλαίσια της επίτευξης ενός στόχου (Attachoo&Chaturongakul, 2015; Permana, 2020).



#### ***1.4 Ειδικές ομάδες πληθυσμού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση του λεξιλογίου – Η περίπτωση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες***

##### *1.4.1 Εννοιολογική προσέγγιση και κατηγορίες Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών*

Μέσω της μαθησιακής πορείας του ατόμου και της συμμετοχής του στην εκπαιδευτική διαδικασία επιτυγχάνεται η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, προκειμένου να κατορθώσει να ανταποκριθεί στις ποικίλες καθημερινές απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής. Η εκδήλωση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο έχει απασχολήσει έντονα τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την ερευνητική κοινότητα, καθώς συνοδεύεται από ένα σύνολο σημαντικών επιπτώσεων, που εκδηλώνονται στη μαθησιακή πορεία του παιδιού (Cirinoetal., 2015; Al-Khawaldeh&Al-Khasawneh, 2019). Μέσω του όρου «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» επιχειρείται η περιγραφή των ποικίλων και διακριτών αδυναμιών και εμποδίων που προκύπτουν κατά την προσπάθεια ορισμένων -από το σύνολο των- μαθητών να επιτύχουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στο πλήθος των υφιστάμενων απαιτήσεων. Ειδικότερα, με τον όρο «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» επιχειρείται να αποτυπωθούν τα αίτια αποτυχίας των μαθητών κατά την υλοποίηση των σχολικών υποχρεώσεών τους. Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συσχετίζονται με την εκδήλωση κατώτερων επιπέδων μάθησης και συμπεριφοράς από τα αναμενόμενα, βάσει τόσο της ηλικιακής όσο και της ακαδημαϊκής βαθμίδας στην οποία εντάσσονται τα παιδιά (Giofrè &Cornoldi, 2015; Antonelli-Ponti&Crosswaite, 2019).

Στην πράξη, ο όρος «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» αποτελεί μια γενικευμένη έννοια, μέσω της οποίας επιχειρείται να περιγράψει μια απόλυτα ετερογενής ομάδα προβλημάτων και αδυναμιών. Οι αδυναμίες αυτές σχετίζονται με την μαθησιακή πορεία του παιδιού και προκαλούν την εκδήλωση εμποδίων στον εκάστοτε μαθητή. Τα εν λόγω εμπόδια εκτείνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Παρότι δεν αποκλείεται η συνύπαρξη διάφορων και διαφορετικών αδυναμιών στο πεδίο της συμπεριφοράς, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της αντίληψης και της αυτορρύθμισης, η μεμονωμένη παρουσία αυτών δεν αρκεί προκειμένου να προσδιορίσει την εκδήλωση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Giofrè etal., 2017; Alamargot, Morin&Simard-Dupuis, 2020;Woodcock&Nicoll, 2022).

Η κατηγορία των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών εντάσσεται, μαζί με εκείνη των γενικών μαθησιακών δυσκολιών, στην ομάδα αναπτυξιακών διαταραχών των μαθησιακών δυσκολιών. Αναλυτικότερα, ο όρος «γενικές μαθησιακές δυσκολίες» αποσκοπεί στην περιγραφή των δυσκολιών μάθησης οι οποίες συνάδουν με την παρουσία ενός κατώτερου του φυσιολογικού νοητικού επιπέδου. Παράλληλα, ενυπάρχει η πιθανότητα εκδήλωσης διαφόρων αδυναμιών και ελλειμμάτων, που αφορούν κύριες αισθητηριακές και γνωσιακές λειτουργίες. Τέτοιου είδους ελλείματα είναι, λόγου χάρη, η παρουσία αισθητηριακών λειτουργικών αδυναμιών, η νοητική υστέρηση, καθώς και σοβαρές ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές. Δεν αποκλείεται όμως και το ενδεχόμενο της ύπαρξης εξωγενών επιδράσεων, με κύρια επίδραση την ανεπαρκή ή και ακατάλληλη μαθησιακή προσέγγιση, λόγω της οποίας αναπτύσσονται δυσκολίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Cirinoetal., 2015; Antonelli-Ponti&Crosswaite, 2019 Woodcock, 2021).

Σε αντίθεση με τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες, οι «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» αναφέρονται σε δυσκολίες οι οποίες γίνονται εμφανείς κατά τη μαθησιακή κατάκτηση και οι οποίες δε συνυπάρχουν με νοητικά ή αισθητηριακά ελλείματα. Στην πράξη, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια εξίσου ετερογενή ομάδα διαταραχών με τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Αναλυτικότερα, με τη χρήση του όρου «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» επιχειρείται η περιγραφή της μη αναμενόμενης αδυναμίας ενός παιδιού κατά την επίτευξη βασικών δεξιοτήτων στον τομέα της κατάκτησης, της χρήσης και της ανάκτησης των διδακτικών πληροφοριών, με δεδομένο ότι οι εν λόγω πληροφορίες παρέχονται στο άτομο με επαρκή επεξήγηση (Crockett, Filippi&Morgan, 2012;McCloskey&Rapp, 2017).Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι οι υφιστάμενες δυσκολίες κατά τη γνωσιακή κατάκτηση δε συνάδουν με το νοητικό και το ακαδημαϊκό επίπεδο του μαθητή, ενώ η παρουσία αυτών των δυσκολιών συντελεί στην επίτευξη μαθησιακών επιτευγμάτων κατώτερων των αναμενόμενων (Giofrè &Cornoldi, 2015; Kuder, 2017).

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν συνιστούν μια καθορισμένη παθολογική κατάσταση, με πλήρως διακριτά και αναγνωρίσιμα χαρακτηριστικά. Αντιθέτως, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μία κατηγορία στην οποία συμπεριλαμβάνεται ένα σύνολο ισχυρά ανομοιογενών περιπτώσεων με διαφορετικά συμπτώματα και ξεχωριστή αιτιολογία. Οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

εκδηλώνουν φυσιολογικά επίπεδα νοητικής ικανότητας και επακόλουθη επαρκή αισθητηριακή λειτουργικότητα. Ωστόσο, οι εν λόγω μαθητές παρουσιάζουν σαφή ελλείμματα και ανεπάρκειες σε βασικές διαδικασίες αντίληψης, έκφρασης και κατανόησης. Το γεγονός αυτό λειτουργεί επιβαρυντικά όσον αφορά την αποτελεσματική πορεία κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Cirinoetal., 2015; Alamargot, Morin&Simard-Dupuis, 2020;Woodcock&Nicol, 2022).

Πιο συγκεκριμένα, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συνεπάγονται την εμφάνιση αδυναμιών στο πεδίο της πρόσκτησης και της χρήσης των ικανοτήτων της ομιλίας, της γραφής, της ανάγνωσης, των μαθηματικών δεξιοτήτων και του κριτικού συλλογισμού. Απόρροια των παραπάνω ελλειμμάτων αποτελεί η εκδήλωση μιας κατά βάση μειωμένης ανταπόκρισης των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες απέναντι στις εγειρόμενες μαθησιακές αλλά και κοινωνικές απαιτήσεις. Η ανεπαρκής ανταπόκρισή τους γίνεται αισθητή, κατά κύριο λόγο, στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος (Giofrè &Cornoldi, 2015; Al-Khawaldeh&Al-Khasawneh, 2019; Pedro, Goldschmidt&Daniels, 2019).

#### *1.4.2 Δυσκολίες και εμπόδια μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες κατά τη διδακτική προσέγγιση*

Σημαντικές διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στους πληθυσμούς των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και στους πληθυσμούς των μαθητών οι οποίοι αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Ειδικότερα, κύρια διαφορά μεταξύ των δύο αυτών κατηγοριών των μαθητών αποτελεί η σαφώς χαμηλότερη εκτίμηση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αναφορικά με τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές που παρουσιάζουν τέτοιου είδους μαθησιακά ελλείμματα, λόγω των αυξημένων δυσκολιών αλλά και εξαιτίας των αποτυχιών που έχουν βιώσει στον μαθησιακό τομέα, είθισται να εκδηλώνουν συχνά διάφορες δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές. Οι συνηθέστερες δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές που επιδεικνύουν είναι η εκδήλωση συναισθημάτων ανικανότητας, η μειωμένη διάθεση συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, η απουσία κινήτρων και επιμονής και η άρνηση συμμετοχής σε απαιτητικές ακαδημαϊκές δοκιμασίες (Giofrè etal., 2017; Antonelli-Ponti&Crosswaite, 2019;Pedro, Goldschmidt&Daniels, 2019). Ειδικότερα, οι μαθητές με Ειδικές

Μαθησιακές Δυσκολίες, στην πλειονότητά τους, θέτουν στόχους οι οποίοι δε συνάδουν με το νοητικό και με το γνωσιακό τους επίπεδο, διότι, κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης των στόχων τους, συνυπολογίζουν και τις γνωσιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Επίσης, υπάρχει το ενδεχόμενο της καταγραφής διαφοροποιήσεων στην επίδοση και εντός των υποκατηγοριών των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς, ανάλογα με τον τομέα αλλά και με την έκταση των υφιστάμενων ελλειμμάτων, είναι πιθανόν να υστερούν σε διαφορετικά διδακτικά πεδία. Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες διακρίνονται σε επιμέρους κατηγορίες ανάλογα με τον τομέα όπου εντοπίζονται τα μαθησιακά ελλείμματα του εκάστοτε μαθητή, όπως είναι η γραφή, η ανάγνωση και τα Μαθηματικά (Cirino et al., 2015; Alamargot, Morin&Simard-Dupuis, 2020; Woodcock&Nicoll, 2022).

Οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή παρουσιάζουν εμφανείς δυσκολίες σχετικά με την αποκωδικοποίηση των λέξεων, με άμεση απόρροια την παρουσία ενός συνόλου εμποδίων κατά τη διαδικασία της πρόσκτησης βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων σε τομείς όπως είναι η ορθογραφημένη γραφή, η πρόσκτηση του λεξιλογίου και η αναγνωστική δεινότητα (Johnston, 2019; Sanfilippo et al., 2020). Οι μαθητές αυτοί καλούνται να αντιμετωπίσουν επίμονα εμπόδια, καθώς η ικανότητά τους να αποδώσουν στο σχολείο δε συνάδει με το νοητικό και εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Εξαιτίας αυτού του γεγονότος, επηρεάζεται αισθητά η γνωσιακή και λεξιλογική τους εξέλιξη. Ενδείξεις αναφορικά με την εκδήλωση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή αποτελούν οι έντονες δυσκολίες στην ανάγνωση, στην ορθογραφημένη γραφή, στην οργάνωση του λόγου αλλά και στη μνήμη (Sumner, Connelly&Barnett, 2016; Alamargot, Morin&Simard-Dupuis, 2020). Ειδικότερα, κατά την αναγνωστική διαδικασία, καταγράφονται ισχυρά ελλείμματα, τα οποία αφορούν τον τομέα της αναγνώρισης των λέξεων και της ανάκλησης των κατάλληλων συνδυασμών γραμμάτων, μέσω των οποίων σχηματίζονται οι φθόγγοι (Katsarou, 2018). Επίσης, εξίσου σημαντικές ελλείψεις εντοπίζονται όσον αφορά την αλληλουχία με ορθή σειρά των γραμμάτων στις λέξεις, με αποτέλεσμα η διάνθηση του λεξιλογικού τους πλούτου να είναι ελλιπής, όσον αφορά την ανορθογραφία ορισμένων λέξεων. Το γεγονός αυτό, οδηγεί στην αντικατάσταση γραμμάτων αλλά και λέξεων, σε πολλές περιπτώσεις, με ιδιαίτερα συχνό φαινόμενο την αναστροφή των γραμμάτων και των λέξεων αλλά και την παράλειψη ή την επανάληψή τους. Επιπρόσθετα, λόγω της δυσκολίας διατήρησης ενός σταθερού

ρυθμού κατά την ανάγνωση, της αδυναμία ανάγνωσης πολυσύλλαβων λέξεων και της απώλειας του σημείου ανάγνωσης στο πλαίσιο ενός κειμένου, οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση αφομοιώνουν με περισσότερο αργό ρυθμό νέες λέξεις στο πρότερο λεξιλογικό τους απόθεμα (Giofrè et al., 2017; Sanfilippo et al., 2020).

Ακόμα, σε πολλές περιπτώσεις παρατηρείται σύγχυση μεταξύ ομόηχων λέξεων, με αποτέλεσμα την λανθασμένη χρήση τους και την προσθήκη τους στο λεξιλόγιό τους με παραποιημένη σημασία. Η κατηγορία των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή εμφανίζει σαφή ελλείμματα κατά την ανάκληση των ορθογραφικών κανόνων στο πεδίο της ορθογραφημένης γραφής, με συνέπεια τα παιδιά που εντάσσονται σε αυτή να πραγματοποιούν φωνολογικά λάθη και να κάνουν εσφαλμένη χρήση των γραμμάτων τα οποία παρουσιάζουν κοινό ήχο και των λέξεων που εμφανίζουν φωνολογικές ομοιότητες. Περαιτέρω γνωρίσματα της ύπαρξης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στη γραφή αποτελούν η αργή γραφή, κατά την οποία παρατηρείται μια έντονη απουσία ορθής χρήσης των μικρών και των κεφαλαίων γραμμάτων και μία δυσκολία ανάκλησης των καταλληλότερων προς χρήση λέξεων από το λεξιλογικό τους εύρος. Επομένως, εξίσου σύνηθες χαρακτηριστικό αποτελεί η παρουσία ελλειμμάτων στον τομέα της μνήμης, γεγονός που συντελεί στην αδυναμία επίδειξης δεξιοτήτων οργάνωσης κατά τη λεξιλογική χρήση και τη διδακτική διαδικασία εν γένει (Katsarou, 2018; Johnston, 2019).

Πέραν αυτών, στα πλαίσια των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στη γραφή, παρουσιάζονται συχνά ελλείμματα κατά τη γραφή των λέξεων αλλά και των προτάσεων και των παραγράφων, γεγονός το οποίο οφείλεται εν μέρει στη δυσκολία που εκδηλώνουν οι μαθητές, που ανήκουν στην εν λόγω κατηγορία, στις περιπτώσεις κατά τις οποίες καλούνται να ανατρέξουν στο υπάρχον λεξιλογικό τους απόθεμα και να επιλέξουν τις αρμόζουσες, ανά περίπτωση, λέξεις και φράσεις. Παρότι δεν αποκλείεται το φαινόμενο της συνύπαρξης των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στη γραφή με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση, δεν είναι σπάνια η μεμονωμένη εκδήλωση των ελλειμμάτων τα οποία προκύπτουν λόγω της εμφάνισης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στη γραφή. Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή δημιουργούν εμπόδια στον εκάστοτε μαθητή κατά την προσπάθειά του να επιτύχει ικανοποιητικά αποτελέσματα κατά την διαδικασία της γραπτής απόδοσης ενός

κειμένου (Sumner, Connelly&Barnett, 2016). Σημαντική αδυναμία στον τομέα αυτό αποτελεί η δυσκολία του μαθητή όσον αφορά τη συσχέτιση των αντίστοιχων συμβόλων, μέσω της σύνδεσης του κατάλληλου φωνήματος με την ανάλογη σχηματική μορφή, κατά τη διαδικασία της γραφής. Συνεπώς, η εκδήλωση αυτής της μορφής Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών συνεπάγεται την παρουσία επίμονων δυσκολιών κατά την ορθογραφημένη γραφή των λέξεων, δίχως όμως παράλληλα να επηρεάζεται απαραίτητα και η ικανότητα της ανάγνωσης του κειμένου (Tolbert, Lazarus&Killu, 2017; Woodcock&Nicoll, 2022).

Συγχρόνως, συχνό είναι το φαινόμενο στα πλαίσια της εκδήλωσης των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στη γραφή να παρατηρούνται ελλείμματα στην πρόσκτηση των δεξιοτήτων της γραφής και του λεξιλογίου, με συνέπεια ο μαθητής να αποδίδει σαφώς κατώτερα σε σχέση με το νοητικό και ακαδημαϊκό του επίπεδο, αποτελώντας, στην πράξη, μια διακριτή μορφή Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, όσον αφορά τη διαχείριση του γραπτού λόγου. Βασικά γνωρίσματα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στη γραφή αποτελούν η αδυναμία του μαθητή, όσον αφορά την υιοθέτηση μιας λογικής ακολουθίας κατά τη διαδικασία της καταγραφής των σκέψεων και των ιδεών του και η παράλειψη λέξεων και γραμμάτων κατά το σχηματισμό των προτάσεων, γεγονός το οποίο απορρέει, ως ένα βαθμό, από τη δυσκολία του μαθητή κατά την οργάνωση και τη διαχείριση του λεξιλογικού του αποθέματος. Βάσει των προαναφερόμενων χαρακτηριστικών των εν λόγω μαθητών, καθίσταται φανερή η διαφοροποίηση που εκδηλώνουν στον τομέα της γραφής σε σχέση τους υπόλοιπους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Η διαφοροποίηση αυτή ενδέχεται να έγκειται, επίσης, και σε παράγοντες όπως η στάση του σώματος και η λαβή κατά τη διαδικασία της γραφής (McCloskey&Rapp, 2017).

Ειδικότερα, σε ένα ποσοστό μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή παρατηρούνται ελλείμματα στο πεδίο του κινητικού συντονισμού, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η οργάνωση αλλά και η εκτέλεση σωματικών κινήσεων και να παρεμποδίζεται, με αυτόν τον τρόπο, η ενεργός εμπλοκή του μαθητή στη γραπτή λεξιλογική κατάκτηση, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε ορισμένες περιπτώσεις, εντοπίζονται έντονες δυσκολίες όσον αφορά την λεπτή κινητικότητα των συγκεκριμένων μαθητών, εξαιτίας των οποίων εκδηλώνονται σημαντικά προβλήματα κατά τη γραφή των λέξεων (Andrews, Joseph&Thulasi, 2019; Pedro,

Goldschmidt&Daniels, 2019).

### ***1.5 Στρατηγικές για μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όσον αφορά την κατάκτηση και τη διδασκαλία του λεξιλογίου***

#### ***1.5.1 Στρατηγικές για την κατάκτηση του λεξιλογίου από μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες***

Η υιοθέτηση των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου οι στρατηγικές αυτές να ανταποκρίνονται στο επίπεδο ετοιμότητας, στα ενδιαφέροντα και στο ιδιαίτερο μαθησιακό προφίλ της εκάστοτε κατηγορίας μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά και προκειμένου να αξιοποιούνται κατά τη διδακτική προσέγγιση στο πεδίο της κατάκτησης του λεξιλογίου. Μέσω της τροποποίησης των μεθόδων διδασκαλίας, επιχειρείται η κάλυψη ενός ευρέος φάσματος μαθησιακών διαφοροποιήσεων και αδυναμιών, ιδιαίτερα όσον αφορά την, όσο το δυνατόν, μεγαλύτερη κάλυψη των αναγκών των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση, στον τομέα της λεξιλογικής πρόσληψης. Η τροποποίηση αυτή γίνεται με σεβασμό στην ετερότητα κάθε μαθητή και καταδεικνύεται, ως κύριο μέλημά της, η επίτευξη του βέλτιστου, ανά περίπτωση, μαθησιακού αποτελέσματος. Ο εντοπισμός ενός αποτελεσματικού τρόπου διδασκαλίας του λεξιλογίου, ο οποίος να ανταποκρίνεται στην κατηγορία των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ανάγεται σε βασική πρόκληση για τον εκάστοτε εκπαιδευτικό (Brown, Lignugaris&Forbush, 2016; Nicolielo-Carrilhoetal., 2018; Antonelli-Ponti&Crosswaite, 2019).

Βασική μέριμνα των στρατηγικών κατάκτησης του λεξιλογίου οφείλει να είναι η οικοδόμηση της γνώσης, μέσω της μεγιστοποίησης των μαθησιακών κινήτρων των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση, αποσκοπώντας, με αυτόν τον τρόπο, στην ανάπτυξη επαρκών γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Όσον αφορά την εξατομικευμένη προσέγγιση του κάθε μαθητή, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναγνωρίζει τις ξεχωριστές δεξιότητες κάθε μαθητή τυπικής εκπαίδευσης, προσδίδοντας παράλληλα έμφαση στην παροχή της κατάλληλης λεξιλογικής διδασκαλίας στους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές

Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση. Η γνώση των δεξιοτήτων κάθε μαθητή χρησιμοποιείται ώστε ο εκπαιδευτικός να του παρέχει τις ανάλογες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, προκειμένου να τις αξιοποιήσει. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής ξεπερνάει τα πιθανά μαθησιακά του ελλείμματα και μαθαίνει να διαχειρίζεται κατάλληλα τις λεξιλογικές του δυνατότητες (Beachetal., 2015; Ellemanetal., 2017;McCloskey&Rapp, 2017).

Ο κάθε μαθητής διαφοροποιείται από την υπόλοιπη σχολική κοινότητα, τόσο με κριτήριο την ετοιμότητα και το ενδιαφέρον που επιδεικνύει απέναντι στη διαδικασία της διδασκαλίας του λεξιλογίου, όσο και βάσει των δεξιοτήτων και των αδυναμιών που εκδηλώνει στον τομέα αυτό. Τα παραπάνω στοιχεία συνθέτουν το προσωπικό του μαθησιακό προφίλ, αναφορικά με τη στάση του απέναντι στην πρόσκτηση του λεξιλογίου. Η συνεκτίμηση της ετοιμότητας και του ενδιαφέροντος που εκδηλώνουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή κατά την διδασκαλία του λεξιλογίου, στα πλαίσια της γενικής τάξης, κρίνεται σημαντική για την βέλτιστη προσέγγισή τους, με στόχο την ενδυνάμωση των παραμέτρων της ετοιμότητας και του ενδιαφέροντος των εν λόγω μαθητών, κατά τη λεξιλογική διδασκαλία (Giofrè &Cornoldi, 2015; Sayaletal., 2018; Quinnetal., 2020).

Η ετοιμότητα αφορά την εμπλοκή ενός μαθητή σε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα και αναδεικνύεται σε βασικό παράγοντα μάθησης, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την περίπτωση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή. Το σύνολο των διδακτικών ενεργειών οφείλει να αντιστοιχεί στο κατάλληλο, ανά περίπτωση, μαθησιακό προφίλ, με βάση τα προσδιορισμένα επίπεδα δυσκολίας των συγκεκριμένων μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις, ώστε οι διδακτικές ενέργειες να λειτουργήσουν για την προώθηση της προόδου του εκάστοτε μαθητή. (Khanetal., 2017). Καθίσταται σαφές ότι διδακτικές πράξεις οι οποίες κρίνονται ως δύσκολες, αδυνατούν να προάγουν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση στη διδακτική πράξη. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η διδασκαλία του λεξιλογίου προκαλεί συχνά συναισθήματα απογοήτευσης και παραίτησης στους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση. (Davis, Lancaster&Camarata, 2016; Al-Khawaldeh&Al-Khasawneh, 2019).



Όσον αφορά τη διέγερση και διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση, στο πεδίο της λεξιλογικής διδασκαλίας, πρόκειται, στην πράξη, για τη διαδικασία προσέλκυσης της περιέργειας του μαθητή, αναδεικνύοντας, παράλληλα, τη θέλησή του για μάθηση, αναφορικά με ένα συγκεκριμένο λεξιλογικό θέμα της εκπαίδευσης ή με μια επιλεγμένη λεξιλογική - γνωσιακή δεξιότητα. Η δημιουργία εσωτερικών κινήτρων στους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τον τομέα της λεξιλογικής και μαθησιακής κατάκτησης. Ο εκπαιδευτικός καλείται να παρέχει τις συνθήκες για τη διαμόρφωση εσωτερικών κινήτρων στους μαθητές, μέσω της εφαρμογής των κατάλληλων λεξιλογικών στρατηγικών (Bjork&Kroll, 2015; Nicolielo-Carrilhoetal., 2018; Antonelli-Ponti&Crosswaite, 2019).

Οι επιλεγόμενες στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου χρειάζεται να προσαρμόζονται ανάλογα με τις προσδοκίες, αλλά και σύμφωνα με τις ικανότητες του κάθε μαθητή και ιδιαίτερα των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση, ώστε να επιτευχθεί η προσέγγιση του συνόλου των μαθητών, ανεξαρτήτως της παρουσίας ή μη των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών μεταξύ των παιδιών της εκάστοτε σχολικής τάξης. Η χρήση διαφοροποιημένων τεχνικών εκμάθησης του λεξιλογίου δύναται να αποδειχθεί απόλυτα επιτυχημένη, μέσω της τροποποίησης των συνηθισμένων μέσων διδασκαλίας (Brown, Lignugaris&Forbush, 2016; Al-Khawaldeh&Al-Khasawneh, 2019; Quinnetal., 2020).

Ιδιαίτερα όσον αφορά την περίπτωση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση, μεταξύ των κυριότερων στρατηγικών κατάκτησης του λεξιλογίου συγκαταλέγεται και η διαφοροποίηση του περιεχομένου των διδακτικών προσεγγίσεων. Η διαφοροποίηση αυτή επιτυγχάνεται με την υλοποίηση τεχνικών, όπως είναι, παραδείγματος χάρη, η τεχνική της χρήσης προσαρμοσμένου αναγνωστικού υλικού για μαθητές με διαφορετικά επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας. Άλλη ενδεικτική τεχνική αποτελεί η μεταφορά των γραπτών λέξεων και εννοιών σε ακουστική μορφή και το αντίθετο (Beachetal., 2015; Elleman, etal., 2019). Επιπλέον, η διανομή καρτών λεξιλογίου, συμβατών με το επίπεδο αλλά και τις υφιστάμενες μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών, δύναται επίσης να λειτουργήσει ενισχυτικά στην πορεία της μαθησιακής διαδικασίας (Crockett, Filippi&Morgan, 2012; Ellemanetal., 2017).

Οι μαθητές οι οποίοι εκδηλώνουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή τείνουν να εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις στην κατάκτηση του λεξιλογίου, κυρίως λόγω της έλλειψης αυτοπεποίθησης που επιδεικνύουν. Προκειμένου να ανταπεξέλθουν στην πορεία της μαθησιακής διαδικασίας, οι εν λόγω μαθητές επιχειρούν την ερμηνεία των νέων λέξεων, αξιοποιώντας άλλες λέξεις – κλειδιά για να βοηθηθούν, αλλά και ανατρέχοντας στην προϋπάρχουσα γνώση τους (Bjork&Kroll, 2015; Al-Khawaldeh&Al-Khasawneh, 2019). Σημαντικό βήμα στην διαδικασία της κατάκτησης του λεξιλογίου από τους μαθητές οι οποίοι εντάσσονται στη συγκεκριμένη κατηγορία, αποτελεί η ενθάρρυνση και η πρόκληση συναισθημάτων αυτοεκτίμησης και δυναμισμού σε αυτούς. Με αυτόν τον τρόπο, πυροδοτείται η ενεργή εμπλοκή τους κατά τη διδακτική προσέγγιση του λεξιλογίου (Andrews, Joseph&Thulasi, 2019; Kennedyetal., 2022).

Κατά τη διαδικασία της κατάκτησης του λεξιλογίου, ο εκπαιδευτικός, μαζί με το σύνολο της σχολικής τάξης, καλείται να αναπτύξει το ιδιαίτερο νόημα το οποίο αποδίδεται στην εκάστοτε άγνωστη λέξη. Με αυτόν τον τρόπο, επιχειρεί την αποφυγή των γενικεύσεων κατά τη μελλοντική χρήση αυτής της λέξης. Συγχρόνως, εστιάζοντας την προσοχή του στους μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, ο διδάσκων αποκαλύπτει τις δυνητικές πολλαπλές σημασίες της προβαλλόμενης λέξης, πέραν από την κυριολεκτική σημασία της, προκειμένου να επαυξηθεί το λεξιλόγιο των εν λόγω μαθητών (Giofrè &Cornoldi, 2015; Brown, Lignugaris&Forbush, 2016; Quinnetal., 2020).

Ειδικότερα, στην περίπτωση μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση οι οποίοι εμφανίζουν σαφή ελλείμματα στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένου, παρατηρείται ότι οι μαθητές αυτοί βελτιώνονται μαθησιακά κατά τη λεξιλογική τους κατάκτηση από την προβολή των εννοιών λέξεων, διότι οι έννοιες των λέξεων αποδεικνύονται σημαντικές κατά την αποκωδικοποίηση του λεξιλογικού νοήματος ενός κειμένου. Παράλληλα, η χρήση των ανάλογων συνωνύμων διαδραματίζει βοηθητικό ρόλο κατά την αποσαφήνιση του νοήματος δυσνόητων λέξεων (Johnston, 2019; Alamargot, Morin&Simard-Dupuis, 2020). Ακόμη μία στρατηγική κατά τη διδακτική προσέγγιση του λεξιλογίου για μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση είναι η σύνδεση των νέων άγνωστων εννοιών με πρότερες γνώσεις αλλά και με εμπειρίες των μαθητών αυτών. Μέσω της

δημιουργίας ισχυρών συσχετίσεων, καθίσταται εφικτή η βελτιστοποίηση της ανάκλησης αυτών των γνώσεων και η ικανοποιητική διαχείριση των νέων λεξιλογικών εννοιών (Davis, Lancaster&Camarata, 2016; Al-Khawaldeh&Al-Khasawneh, 2019).

Επιπρόσθετα, η παράθεση πολλαπλών ερωτήσεων, αναφορικά με την σημασία των λέξεων, οδηγεί στη συναγωγή συμπερασμάτων, τα οποία συμβάλλουν θετικά στην διαδικασία της ερμηνείας και της εκμάθησης νέων λέξεων από τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση. Επιπλέον, μέσω της διατύπωσης απλών ερωτημάτων γίνεται εφικτή η περαιτέρω αύξηση του λεκτικού περιεχομένου των εννοιών, ενδυναμώνοντας έτσι την κατανόησή τους (Kuder, 2017; Saddler, Ellis-Robinson&Asaro-Saddler, 2018). Εξίσου σημαντικό ρόλο για την απομνημόνευση των νέων λέξεων διαδραματίζει και η διδασκαλία των κατάλληλων στρατηγικών οργάνωσης των προβαλλόμενων λεξιλογικών πληροφοριών στο μνημονικό πεδίο και της ανάκλησης των δεδομένων του μνημονικού πεδίου ανά περίπτωση (Beachetal., 2015; Ellemanetal., 2017).

Οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση αδυνατούν, σε πολλές περιπτώσεις, να επιτύχουν την εφαρμογή των γνωσιακών τους δεξιοτήτων σε διαφορετικές σχετιζόμενες με το λεξιλόγιο ή μη γνωσιακές περιοχές. Ταυτόχρονα, εξίσου ελλιπής φαίνεται να είναι και η ικανότητα γενίκευσης των λέξεων σε κατηγορίες, την οποία επιδεικνύουν οι εν λόγω μαθητές. Η απουσία σταθερότητας στα συστήματα αναφοράς που εμπλέκονται στη γνωσιακή διαδικασία, περιπλέκει, σε μεγάλο βαθμό, την προσπάθεια κατανόησης των συσχετιζόμενων εννοιών και παρεμποδίζει τη διαδικασία λεξιλογικού εμπλουτισμού των εννοιών αυτών (Al-Khawaldeh&Al-Khasawneh, 2019). Η διδασκαλία των προαναφερόμενων δεξιοτήτων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, όσον αφορά τη διδακτική κατάκτηση του λεξιλογίου. Αυτό συμβαίνει διότι, με τις δεξιότητες αυτές, ο μαθητής με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή καθίσταται ικανός να αναγνωρίσει το σύνολο του υπάρχοντος λεξιλογικού και γνωσιακού του πλούτου και οδηγείται στην απόκτηση των απαιτούμενων γνωσιακών εφοδίων, προκειμένου να επιτύχει πρόσθετο λεξιλογικό εμπλουτισμό (Kuder, 2017; Elleman, etal., 2019).

Παράλληλα, ο καθορισμός σαφών μαθησιακών στόχων στον τομέα της πρόσκτησης λεξιλογίου συντελεί στην ενίσχυση της μαθησιακής ικανότητας αναφορικά με το

λεξιλόγιο. Πιο συγκεκριμένα, η αναγκαιότητα του προσδιορισμού συγκεκριμένων λεξιλογικών στόχων γίνεται ακόμη πιο εμφανής στην περίπτωση μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση. Η ακριβής διατύπωση των στόχων κατά τη διδακτική προσέγγιση του λεξιλογίου δημιουργεί την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας στους μαθητές αυτούς. Για τον λόγο αυτό, ο ορισμός λεξιλογικών στόχων συμβάλλει ιδιαίτερα στην ενδυνάμωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών στο πεδίο του λεξιλογίου (Katsarou, 2018; Nicolielo-Carrilhoetal., 2018; Andrews, Joseph&Thulasi, 2019).

Συνεπώς, οι επιλεγόμενες στρατηγικές από τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση, με στόχο την κατάκτηση του λεξιλογίου, οφείλουν να εστιάζουν στην σύνδεση των νέων λέξεων με την ήδη υπάρχουσα γνώση αλλά και στην διευκόλυνση της διανοητικής διαδικασίας, μέσω της προώθησης συχνών επαφών των μαθητών αυτών με το σύνολο των άγνωστων λέξεων (Bjork&Kroll, 2015). Επίσης, αξιολογώμενη ενέργεια για την κατάκτηση του λεξιλογίου από τους συγκεκριμένους μαθητές αποτελεί η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να επιτύχει τη σύνδεση της διδασκαλίας του λεξιλογίου με εμπειρίες της καθημερινής ζωής των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός επιχειρεί την ενδυνάμωση του γνωσιακού αποτελέσματος των μαθητών του (Alamargot, Morin&Simard-Dupuis, 2020; Kennedyetal., 2022).

### *1.5.2 Στρατηγικές για τη διδασκαλία του λεξιλογίου σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*

Η εκμάθηση και η κατανόηση νέων και συχνά δύσκολων λέξεων συνιστά μια άκρως απαιτητική διαδικασία, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, διότι οι δυσκολίες αυτές περιορίζουν αισθητά το σύστημα εννοιολογικής προσέγγισης των μαθητών αυτών. Μεταξύ των στρατηγικών οι οποίες χρησιμοποιούνται για να υποστηριχτεί η αποτελεσματική γνωσιακή κατάκτηση, όσον αφορά τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, περιλαμβάνεται η προσπάθεια ερμηνείας νέων λέξεων, μέσω της παράθεσης παράγωγων και σύνθετων λέξεων, αλλά και συνωνύμων και αντώνυμων. Με αυτόν τον τρόπο, διαμορφώνεται μια λεξιλογική βάση, ικανή να συντελέσει στην ερμηνεία πολλαπλών εννοιών (Beachetal., 2015; Ellemanetal., 2017; O’Connoretal., 2019). Εξίσου αποτελεσματική στρατηγική αποτελεί και η χρήση λεξιλογικών καρτών, με στόχο την ταυτόχρονη οπτική απεικόνιση των αντίστοιχων εννοιών. Παρόμοια χρησιμότητα παρουσιάζει και η χρήση απλοποιημένων λεξικών, τα οποία είναι κατάλληλα δομημένα, ώστε να ανταποκρίνονται τόσο στην ηλικία όσο και στην ακαδημαϊκή βαθμίδα των μαθητών (Davis, Lancaster&Camarata, 2016; Johnston, 2019).

Η διδασκαλία του λεξιλογίου σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι παρουσιάζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι προτιμότερο να υλοποιείται μέσω της εφαρμογής τεσσάρων βασικών στρατηγικών. Οι στρατηγικές αυτές είναι η έκθεση των μαθητών σε ποικίλες μορφές του προφορικού και του γραπτού λόγου, η διδασκαλία μεμονωμένων λέξεων, η εκπαίδευση των μαθητών μέσω κατάλληλων μνημονικών τεχνικών και η προώθηση της λεξιλογικής ενημερότητας. Η καλλιέργεια του λεξιλογίου σε μαθητές με μαθησιακά ελλείμματα δύναται να επιχειρηθεί με την έκθεση των εν λόγω μαθητών σε πλούσιες γλωσσικές εμπειρίες. Η έκθεση των παιδιών σε γλωσσικές περιστάσεις γίνεται με στόχο την εκμάθηση νέων λέξεων, μέσω της ακρόασης, της συνομιλίας με τους συμμαθητές, της ανάγνωσης και της γραφής (Solísetal., 2017; Elleman, etal., 2019; Quinnetal., 2020). Πιο συγκεκριμένα, κατά τις πρώτες τάξεις της σχολικής πορείας του παιδιού, η παροχή πλούσιων γλωσσικών εμπειριών καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική, στο πλαίσιο του εμπλουτισμού του λεξιλογίου της συγκεκριμένης κατηγορίας μαθητών. Η πλειονότητα αυτών των

μαθητών επιχειρεί την εκμάθηση νέων λέξεων μέσω της ομιλίας, κατά τη διάρκεια της οποίας τα εν λόγω παιδιά εστιάζουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένες λέξεις, οι οποίες τους κινούν την προσοχή. Οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες χρειάζεται να εμπλέκονται και να συμμετέχουν ενεργά σε αυθόρμητες συζητήσεις, προκειμένου να αξιοποιούν κατάλληλα τις ευκαιρίες που τους παρέχονται στο πεδίο της αποσαφήνισης νέων εννοιών (Brown, Lignugaris&Forbush, 2016; Katsarou, 2018; Saddler, Ellis-Robinson&Asaro-Saddler, 2018).

Μολονότι από τις μεσαίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου η ανάγνωση ανάγεται στην κύρια γλωσσική διαδικασία που αποσκοπεί στη διεύρυνση του λεξιλογίου, τα πιθανά ελλείμματα των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δύναται να παρεμποδίσουν την ωφέλιμη επιρροή της αναγνωστικής εμπειρίας (Bjork&Kroll, 2015). Παρότι στους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης η αύξηση του αριθμού των αναγνωσμάτων συντελεί στον αντίστοιχο εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους, δεν ισχύει το ίδιο στην περίπτωση των μαθητών με ειδικά μαθησιακά ελλείμματα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά με μαθησιακές αδυναμίες επιδεικνύουν μια περισσότερο ακουστική προσέγγιση των αναγνωσμάτων (Crockett, Filippi&Morgan, 2012; Khanetal., 2017).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη λεξιλογική διδασκαλία θεωρείται μέγιστης σημασίας, ιδιαίτερα όταν παρουσιάζει τις νέες άγνωστες λέξεις στους μαθητές, οι οποίες αποκαλύπτονται στα πλαίσια ενός παιδαγωγικού κειμένου. Η ενασχόληση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση με την διδασκαλία του λεξιλογίου, οφείλει να αποτελεί μια ενεργητική και ενδιαφέρουσα εμπειρία. Η διδασκαλία του λεξιλογίου μπορεί να υποστηριχθεί από την παράθεση πρωτότυπων κειμένων, αλλά και μέσω της υλοποίησης παιγνιωδών δράσεων, οι οποίες διευκολύνουν τη συσχέτιση των λέξεων με την αντίστοιχη σημασία τους (Kennedy, Deshler&Lloyd, 2015; Johnston, 2019). Για τον τομέα της διδασκαλίας του λεξιλογίου και ειδικά όσον αφορά τους μαθητές των πρώτων τάξεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αποτελεσματική θεωρείται η χρήση οπτικών μέσων, όπως είναι, παραδείγματος χάρι, οι εικόνες λέξεων, προκειμένου να διασφαλισθεί η αναγνώριση και η μνημονική καταγραφή της σημασίας των λέξεων (Lee, Roberts&Coffey, 2017; Al-Khawaldeh&Al-Khasawneh, 2019). Επομένως, η γνώση μιας λέξης συνδέεται αναπόσπαστα με την κατανόηση της μορφής, της λειτουργίας και της σημασίας του

μέρους του λόγου στο οποίο αναφέρεται η συγκεκριμένη λέξη. Το γεγονός αυτό, επιβεβαιώνει την αξία της χρήσης οπτικών αναπαραστάσεων, ειδικά στην περίπτωση μαθητών με δυσκολίες σχετικά με τη συγκέντρωση και με την οργάνωση της μνήμης τους (Ellemanetal., 2017; Kennedyetal., 2022).

Ένα επιπλέον ενισχυτικό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό αποτελεί η δημιουργία ενός τετραδίου – ευρετηρίου των αντίστοιχων λέξεων και ορισμών, προκειμένου σε αυτό να καταγράφεται η συνολική πορεία κατά τη λεξιλογική κατάκτηση του μαθητή. Το συγκεκριμένο εργαλείο γίνεται να χρησιμοποιείται και εκτός του πλαισίου του γλωσσικού μαθήματος, δηλαδή μπορεί να επεκτείνεται η χρήση του ως εργαλείο στο σύνολο των γνωσιακών αντικειμένων του σχολικού χώρου. Με τον τρόπο αυτό, παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές, και κυρίως στους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή, να αποκτήσουν μια ολιστική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ευρύτερη προσέγγιση της διδακτικής διαδικασίας πραγματοποιείται μέσω της καλλιέργειας ποικίλων και διακριτών τρόπων επίτευξης της γνωσιακής κατάκτησης στο σύνολο των εμπλεκόμενων μαθημάτων (Solisetal., 2017; Elleman, etal., 2019; O’Connoretal., 2019).

Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός δύναται να εφαρμόσει ένα σύνολο διακριτών στρατηγικών κατά την υλοποίηση του γλωσσικού μαθήματος, οι οποίες καθορίζονται από το γνωσιακό επίπεδο των μαθητών του αλλά και από τη φύση και τη σοβαρότητα των εγχειρόμενων μαθησιακών δυσκολιών τους. Στις περιπτώσεις λέξεων οι οποίες είναι θεωρητικά γνωστές από τους μαθητές αλλά εντοπίζονται ελλείμματα όσον αφορά την απόδοση ενός πλήρους ορισμού τους εκ μέρους των μαθητών, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προβεί στη παράθεση ποικίλων παραδειγμάτων, καθώς και αντιπαραδειγμάτων. Για το σκοπό αυτό, αξιοποιεί τα συμφραζόμενα του εκάστοτε κειμένου (Kennedy, Deshler&Lloyd, 2015; Singleton&Filce, 2015; Al-Khawaldeh&Al-Khasawneh, 2019). Παράλληλα, είναι ωφέλιμη η προσπάθεια εμπλοκής των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη δημιουργία προτάσεων ή ακόμη και στη σύνθεση ολόκληρων ιστοριών. Ο στόχος της προσπάθειας για την ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών σε αυτή τη διαδικασία είναι η αποσαφήνιση της χρήσης των λέξεων των οποίων οι μαθητές αγνοούν την πλήρη σημασία. Σε μαθητές μικρότερων σχολικών τάξεων, δύναται να λειτουργήσει συμπληρωματικά και η χρήση τεχνικών δραματοποίησης και παιγνιωδών δράσεων για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους

(Davis, Lancaster&Camarata, 2016; Khanetal., 2017).

Η δημιουργία πιθανών προτάσεων και η χρήση των λεξιλογικών χαρτών αποτελούν χρήσιμες στρατηγικές στο πεδίο της διδασκαλίας δυσνόητων και περίπλοκων εννοιών, όπως επίσης και η σημασιολογική χαρτογράφηση αλλά και τα διαγράμματα Venn. Ειδικότερα, η δημιουργία πιθανών προτάσεων αποτελεί μία στρατηγική κατά την οποία ο εκπαιδευτικός επιλέγει ένα μικρό αριθμό λέξεων, οι οποίες, σύμφωνα με την κρίση του, δύνανται να δυσκολέψουν τους μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση. Οι συγκεκριμένες λέξεις είναι πιθανό να εντοπίζονται στο διδασκόμενο κείμενο ή να αποτελούν λέξεις σχετιζόμενες με τις εμπειρίες των μαθητών (Beachetal., 2015; Kuder, 2017). Επιπρόσθετα, πρόκειται για λέξεις οι οποίες ανάγονται σε λέξεις – κλειδιά. Στη συνέχεια, σε αυτές προστίθενται λίγες ακόμη λέξεις, η χρήση των οποίων είναι απόλυτα οικεία προς τους μαθητές. Έπειτα από την καταγραφή ενός μικρού ορισμού για κάθε λέξη, ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να δημιουργήσουν προτάσεις, οι οποίες χρειάζεται να περιλαμβάνουν τουλάχιστον δύο από τις εν λόγω λέξεις. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός επιχειρεί τη συσχέτιση των συγκεκριμένων λέξεων με το διδασκόμενο κείμενο (Teng&He, 2015; Brown, Lignugaris&Forbush, 2016; Saddler, Ellis-Robinson&Asaro-Saddler, 2018). Οι προτάσεις τις οποίες σχηματίζουν οι μαθητές καταγράφονται και, έπειτα, εξετάζεται η συνάφειά τους με το κείμενο που έχουν διδαχθεί. Σε περίπτωση εσφαλμένων συσχετίσεων, οι μαθητές καλούνται να τροποποιήσουν πάλι όσες προτάσεις έχουν διαμορφώσει. Κατά αυτόν τον τρόπο, συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία επαρκούς γνωσιακής κατάκτησης των λεξιλογικών φαινομένων (Ellemanetal., 2017; Johnston, 2019).

Κατά κύριο λόγο, οι λεξιλογικοί χάρτες αποσκοπούν στην επίτευξη της πλήρους κατανόησης των όρων των λέξεων, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της εμβάθυνσης των μαθητών σε αυτές. Οι προαναφερόμενοι χάρτες δεν περιορίζονται, δηλαδή, αποκλειστικά στη διεύρυνση του λεξιλογίου των μαθητών. Η χρήση των λεξιλογικών χαρτών, ιδιαίτερα για τους μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση, συμβάλλει στην αποτύπωση στη μνήμη τους περισσότερων στοιχείων αναφορικά με τις διδασκόμενες λέξεις. Η αξιοποίηση των λεξιλογικών χαρτών, συνεπώς, δεν παρέχει μόνο τους στείρους ορισμούς των λέξεων, αλλά διευκολύνει παράλληλα την κατανόηση και την μνημονική αποτύπωσή τους



(Singleton&Filce, 2015; Kılıçkaya, 2020). Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση να αναλύσουν σαφή σημεία της λεξιλογικής έννοιας, όπως είναι, λόγου χάρη, η κατηγορία στην οποία ανήκει η συγκεκριμένη έννοια. Παράλληλα, ο δάσκαλος παραθέτει τόσο παραδείγματα όσο και αντιπαραδείγματά της. Έπειτα από την ανάλυσή της, οι μαθητές συμπληρώνουν ένα διάγραμμα, αποσκοπώντας στην αποσαφήνιση όσο το δυνατόν περισσότερων σημείων της υπό εξέταση έννοιας. Μέσω των λεξιλογικών χαρτών, οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν σταδιακά τη σημασία του προβαλλόμενου όρου. Με αυτόν τον τρόπο, αποσαφηνίζουν πιθανά σημεία του, τα οποία δεν είναι ακόμα ξεκάθαρα για εκείνους (Kennedy, Deshler&Lloyd, 2015; Lee, Roberts&Coffey, 2017; Tolbert, Lazarus&Killu, 2017). Η συγκεκριμένη στρατηγική αποτελεί ένα πολύ ισχυρό μέσο για την ενίσχυση της μνημονικής συγκράτησης πληροφοριών, καθώς, μέσω της εφαρμογής της, επιχειρείται η επεξεργασία μιας νέας, άγνωστης λέξης, σε βάθος. Ιδιαίτερα όσον αφορά παιδιά με σαφή ελλείμματα στο πεδίο της προσοχής και της συγκέντρωσης, η δημιουργία των λεξιλογικών χαρτών θεωρείται ότι συμβάλλει θετικά στην προσπάθειά τους, σχετικά με τη μαθησιακή τους κατάκτηση (O'Connoretal., 2019; Kennedyetal., 2022).

Η δημιουργία σημασιολογικών χαρτών αποτελεί μία ακόμη στρατηγική η οποία εφαρμόζεται ευρέως, με στόχο τη διδακτική προσέγγιση του λεξιλογίου σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση. Μέσω της βοήθειας των σημασιολογικών χαρτών, ο εκπαιδευτικός δύναται να διδάξει τη σημασία πλήθους δυσνόητων εννοιών, πέραν από τις μεμονωμένες λέξεις. Οι χάρτες αυτοί αποτελούν μια ιδιαίτερα ευέλικτη μέθοδο, κύριο γνώρισμα της οποίας συνιστά το γεγονός ότι δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην προσέγγιση της σημασιολογίας των λέξεων (Teng&He, 2015; Brown, Lignugaris&Forbush, 2016; Kılıçkaya, 2020). Στην πράξη, οι σημασιολογικοί χάρτες αποτελούν διαγράμματα, μέσω των οποίων αναπαρίστανται λέξεις, έννοιες και ιδέες, οι οποίες συσχετίζονται με μια κεντρική έννοια ή ιδέα. Τα συγκεκριμένα διαγράμματα απεικονίζουν, στην ουσία, το σύνολο των σχέσεων μεταξύ των προβαλλόμενων πληροφοριών, με τρόπο γραφικό, ακτινοειδή ή και μη γραμμικό. Η τοποθέτηση των στοιχείων στον εκάστοτε σημασιολογικό χάρτη πραγματοποιείται διαισθητικά και, στη συνέχεια, ακολουθεί η οργάνωση των διαθέσιμων στοιχείων στους κατάλληλους τομείς (Davis, Lancaster&Camarata, 2016; Lee, Roberts&Coffey, 2017). Μέσω των εν λόγω χαρτών, επιτυγχάνεται η ταξινόμηση των ιδεών, δηλαδή

αποτελούν έναν εικονογραφικό τρόπο αποτύπωσης των εννοιών. Ο συγκεκριμένος τρόπος καταγραφής των εννοιών διευκολύνει αισθητά την οργάνωση των σκέψεων και την συγκέντρωση των απαιτούμενων πληροφοριών (Elleman, etal., 2019; Kılıçkaya, 2020).

Τα διαγράμματα Venn συνιστούν μία επιπλέον στρατηγική η οποία εφαρμόζεται με στόχο τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή. Μέσω αυτών, καθίσταται εφικτή η σύγκριση και η αντιπαράθεση δύο διακριτών εννοιών. Κατά τη σύγκριση, αναδεικνύονται οι πιθανές αλληλοεπικαλύψεις των διαφορετικών σημασιολογικών προσεγγίσεων αλλά και η συσχέτιση των λέξεων (Kennedy, Deshler&Lloyd, 2015; Bjork&Kroll, 2015). Ειδικότερα, μέσω της αξιοποίησης των συγκεκριμένων διαγραμμάτων, επιχειρείται η αποσαφήνιση της σημασίας δύο λέξεων, οι οποίες παρουσιάζουν παρόμοια αλλά όχι την ίδια ακριβώς σημασία, δηλαδή είναι συνώνυμες και όχι ταυτόσημες. Η αποσαφήνιση της σημασίας των λέξεων πραγματώνεται μέσω της καταχώρησης των κοινών τους χαρακτηριστικών στο αλληλεπικαλυπτόμενο μέρος του διαγράμματος και της καταγραφής των διακριτών τους σημείων στα άκρα του (Beachetal., 2015; Johnston, 2019; O'Connoretal., 2022).

Με βάση τα προαναφερόμενα στοιχεία, καθίσταται αντιληπτό ότι η εκμάθηση του λεξιλογίου αποτελεί μια απόλυτα ενεργητική διαδικασία, όπως άλλωστε συμβαίνει και με το σύνολο των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Ειδικότερα, η διαδικασία της μάθησης του λεξιλογίου καθορίζεται με βάση το σύνολο των γνωσιακών δομών ενός ατόμου, αλλά και με κριτήριο το διαμορφωμένο πλαίσιο μαθησιακής επικοινωνίας. Οι εφαρμοζόμενες στρατηγικές στον τομέα της διδασκαλίας του λεξιλογίου αποσκοπούν στην αποτελεσματικότερη παροχή ενίσχυσης, όσον αφορά τις μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών, ιδιαίτερα στην περίπτωση κατά την οποία τα παιδιά εκδηλώνουν μαθησιακά ελλείμματα και αδυναμίες (Teng&He, 2015; Singleton&Filce, 2015; Davis, Lancaster&Camarata, 2016). Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες οι οποίες εκδηλώνονται κατά τη διδακτική προσέγγιση, οφείλουν να συνεκτιμηθούν κατά το σχεδιασμό της και, κυρίως, κατά την επιλογή των μέσων αλλά και του χώρου υλοποίησης της μαθησιακής εμπειρίας. Η χρήση εικόνων, τίτλων, εννοιολογικών και σημασιολογικών χαρτών, οπτικών αναπαραστάσεων και διαγραμμάτων, αποτελεί την έμπρακτη αποτύπωση μιας άκρως μαθητοκεντρικής διδακτικής προσέγγισης, βασικό

μέλημά της οποίας συνιστά η υποστήριξη της γνωσιακής κατάκτησης (Ellemanetal., 2017; Al-Khawaldeh&Al-Khasawneh, 2019; O’Connoretal., 2022).

### ***1.6 Σχολικά εγχειρίδια και διδασκαλία του λεξιλογίου στην Προτοβάθμια Εκπαίδευση – Το ζήτημα της ταυτότητας και της ποιότητας των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου***

Η σχολική πραγματικότητα τείνει να εμφανίζει μια ιδιαίτερα αισθητή απόκλιση σε σχέση με το θεωρητικό στόχο της διδακτικής εμπειρίας, αποδεικνύοντας έτσι ότι ο τομέας της διδασκαλίας του λεξιλογίου αποβαίνει, στην πράξη, άκρως αδύναμος. Στην πλειονότητά τους, οι εφαρμοζόμενες στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου επικεντρώνονται στην παρουσία μιας άγνωστης λέξης στο πλαίσιο μιας πρότασης. Ειδικότερα, η πρόταση διευκολύνει την κατανόηση της εκάστοτε λέξης και, στη συνέχεια, επιχειρείται η ανάκλησή της και η προσέγγιση της ερμηνείας της (Katsarou, 2018; Woodcock, 2021). Στην περίπτωση κατά την οποία ο μαθητής αδυνατεί να αποδώσει την κατάλληλη σημασία που αντιστοιχεί στη λέξη, του παρέχεται η δυνατότητα να ανατρέξει στο αντίστοιχο εγχειρίδιο – γλωσσάρι, έτσι ώστε να επαναπροσδιορίσει την προκειμένη λέξη. Εξίσου συχνή παρουσιάζεται και η αξιοποίηση της διδακτικής προσέγγισης κατά την οποία μια άγνωστη λέξη εκτίθεται μεμονωμένα, δηλαδή εκτός ενός γνωσιακού πλαισίου, με αποτέλεσμα να απαιτείται η λεξιλογική επανάληψή της, προκειμένου, με αυτόν τον τρόπο, να επιτευχθεί η αποσαφήνισή της (Kennedy, Deshler&Lloyd, 2015; Beachetal., 2015; Tolbert, Lazarus&Killu, 2017).

Παράλληλα, κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών στα πλαίσια της σχολικής τάξης, ο χρόνος ο οποίος διατίθεται με στόχο την διδασκαλία του λεξιλογίου αποδεικνύεται ανεπαρκής, με αποτέλεσμα οι μαθητές να κατακτούν έναν ελάχιστο αριθμό λέξεων. Η ενασχόληση με την ερμηνεία νέων λέξεων παρουσιάζεται ιδιαίτερα περιορισμένη, με αποτέλεσμα το λεξιλόγιο να καταλαμβάνει ένα σχετικά μικρό τμήμα του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου. Επιπρόσθετα, είναι αυξημένος ο αριθμός των μαθημάτων, τα οποία πραγματοποιούνται χωρίς την εμπλοκή ενεργειών για τη διδασκαλία του λεξιλογίου, καθώς ο εκπαιδευτικός εστιάζει σε άλλα διάφορα διδακτικά αντικείμενα, εκτός από τη διδασκαλία της σημασίας των λέξεων (Bjork&Kroll, 2015; Davis,

Lancaster&Camarata, 2016). Ακόμη και στις περιπτώσεις κατά τις οποίες διατίθεται ο απαιτούμενος χρόνος για τη διδασκαλία του λεξιλογίου, εντούτοις το μεγαλύτερο μέρος του αναλώνεται στην διατύπωση ορισμών αναφορικά με τις προβαλλόμενες λέξεις. Επομένως, δεν επιχειρείται η παρουσίαση πληροφοριών που συνδέονται με την αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση, όπως είναι, λόγου χάρη, η ενεργοποίηση των πρότερων γνωσιακών κατακτήσεων και η ποικιλία των εφαρμοζόμενων στρατηγικών κατάκτησης του λεξιλογίου (Crockett, Filippi&Morgan, 2012; Khanetal., 2017).

Η απόκτηση ενός, κατά το δυνατόν, διευρυμένου λεξιλογίου, οφείλει να αποτελεί κύρια προτεραιότητα των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Μέσω του εμπλουτισμού του λεξιλογίου, καθίσταται δυνατή η σαφέστερη γνώση της χρήσης των ήδη κατεκτημένων λέξεων, καθώς και η εκμάθηση της σημασίας και της αξιοποίησης νέων άγνωστων λέξεων (Elleman, etal., 2019). Ο διδάσκων καλείται να παρέχει στους μαθητές ποικίλα ερεθίσματα, προκειμένου να προάγει την βέλτιστη κατανόηση του νοήματος των λέξεων, της μορφολογίας τους αλλά και της λειτουργικής τους χρήσης εντός των γλωσσικών σχημάτων. Ο δάσκαλος επιχειρεί να αναπτύξει ένα σύνολο κατάλληλων στρατηγικών, βασιζόμενος στα σχολικά εγχειρίδια, ώστε οι μαθητές να προβούν στην ενίσχυση του λεξιλογικού τους πλούτου (Kennedy, Deshler&Lloyd, 2015; Davis, Lancaster&Camarata, 2016; O'Connoretal., 2022).

### ***1.7 Έρευνες για τις στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου των Ελληνικών σχολικών εγχειριδίων και αξιολόγηση της καταλληλότητάς τους για τη διδασκαλία μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης***

Παρά το αυξημένο ενδιαφέρον αναφορικά με την χρησιμότητα και την καταλληλότητα των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου, στο πεδίο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και ιδιαίτερα όσον αφορά τους μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση, ελάχιστες μελέτες εντοπίζονται οι οποίες αφορούν την προβολή αυτών των στρατηγικών εντός των Ελληνικών γλωσσικών σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού Σχολείου. Η πλειονότητα των μελετών οι οποίες απαντώνται, σχετίζεται με έρευνες σε διεθνές επίπεδο, μέσω των οποίων επιχειρείται η αποτύπωση της δυναμικής των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου, όσον αφορά τα,

ανά περίπτωση, εξεταζόμενα παιδαγωγικά συστήματα.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τον ελλαδικό χώρο, στις λιγοστές μελέτες στο πεδίο της κριτικής προσέγγισης της χρησιμότητας των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου εντάσσεται η μελέτη της Παραδιά (2010), η οποία, όμως, εστιάζει στην ενασχόληση με την ιδιαίτερη μαθησιακή ομάδα των Τσιγγανοπαίδων. Στην προκειμένη μελέτη, η ερευνήτρια επισημαίνει ότι η διδασκαλία λεξιλογίου και, επομένως, η χρήση των κατάλληλων στρατηγικών, συνιστά, ως επί το πλείστον, υπόθεση της επιλογής και της εφαρμογής τους εκ μέρους του διδάσκοντος και, σε μικρότερο βαθμό, υπόθεση της καταγραφής τους στα σχολικά εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας. Αν και οι συντάκτες του διδακτικού υλικού που προορίζεται για το μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο πληροφορούν έμμεσα τον εκπαιδευτικό για τις προτιμήσεις τους στο πεδίο των επιλεγόμενων στρατηγικών, μέσω των οδηγιών οι οποίες παρατίθενται στο εκάστοτε βιβλίο του δασκάλου για την κάθε τάξη του Δημοτικού Σχολείου, ωστόσο έγκειται στη δική του προσωπική απόφαση η τελική εφαρμογή τους. Όπως τονίζει η Παραδιά, ο δάσκαλος είναι εκείνος ο οποίος, σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης εκπαιδευτικής αντίληψης, δύναται να προσαρμόσει την εκπαιδευτική διαδικασία και τα παρεχόμενα σε αυτόν μέσα, με βάση τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητικού ακροατηρίου, είτε αυτό απαρτίζεται και από μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή είτε όχι. Εκτός αυτών, στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας, παρουσιάζεται το σύνολο των στρατηγικών διδασκαλίας του λεξιλογίου που καταγράφονται στα Ελληνικά γλωσσικά σχολικά εγχειρίδια, όπως είναι η οπτικοποίηση, η διατύπωση ερωτήσεων, η ταξινόμηση των λέξεων με βάση τις ιδιότητές τους, η δημιουργία προσωπικού λεξικού, η χρήση των συμφραζόμενων, η δραματοποίηση, η αξιοποίηση παιγνιδιών, σταυρόλεξων, κρυπτολέξων και σημασιολογικών χαρτών, η παράθεση της ετυμολογίας των λέξεων, η δημιουργία παράγωγων ή σύνθετων λέξεων και η παραγωγή πιθανών προτάσεων (Παραδιά, 2010). Ωστόσο, καθίσταται σημαντικό να τονισθεί ότι στη συγκεκριμένη μελέτη, παρότι η κατηγορία των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση παρουσιάζει σημαντικές μαθησιακές ιδιαιτερότητες και ξεχωριστές ανάγκες, αυτές δεν εντοπίζονται μόνο στην ομάδα των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και στην ανάγνωση, αλλά και στην κατηγορία των Τσιγγανόπαιδων, λόγω της δυσκολίας προσαρμογής τους κατά την εκμάθηση του ελληνικού λεξιλογίου. Κατά συνέπεια, ελάχιστη είναι η εντοπιζόμενη συσχέτιση της

έρευνας αυτής με το υπό εξέταση θέμα της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας.

Πέραν της ανωτέρω μελέτης, δεν εντοπίζεται πρόσθετη ερευνητική προσέγγιση στο συγκεκριμένο πεδίο, εκτός από την παρουσία ενός σημαντικού αριθμού Μεταπτυχιακών Ερευνών, οι οποίες, ωστόσο, αφορούν την γενικότερη προσέγγιση των στρατηγικών διδασκαλίας του λεξιλογίου για το σύνολο των μαθητών ή εστιάζουν στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας.

### *1.7.1 Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης*

Εντοπίζοντας το προαναφερόμενο κενό στη σύγχρονη σχετική βιβλιογραφία, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αποτυπώσει την καταλληλότητα των στρατηγικών διδασκαλίας του λεξιλογίου, όπως αυτές εντοπίζονται στα Ελληνικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου για το μάθημα της Γλώσσας, ιδιαίτερα όσον αφορά την επιλογή και την εφαρμογή τους για την προσέγγιση μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση. Με στόχο την ολιστική εξέταση του υπό διερεύνηση θέματος, τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι στρατηγικές για την εκμάθηση του λεξιλογίου που εντοπίζονται στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
2. Ποιες είναι οι στρατηγικές που θεωρούνται πιο κατάλληλες για την διδασκαλία του λεξιλογίου σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
3. Η εκπαίδευση σε θέματα Ειδικής Αγωγής επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την καταλληλότητα των στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου για μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;
4. Ποιες είναι οι στρατηγικές που θεωρούνται πιο κατάλληλες για την διδασκαλία του λεξιλογίου σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι διαθέτουν επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή;

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Μεθοδολογία της έρευνας**

### **2.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Σκοπό της παρούσας μελέτης συνιστά:

- 1) Η καταγραφή των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου των Ελληνικών γλωσσικών σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού Σχολείου (1<sup>ος</sup> στόχος)

&

- 2) Η αξιολόγηση της καταλληλότητας των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου των Ελληνικών σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου, όσον αφορά την εφαρμογή τους σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. (2<sup>ος</sup> στόχος)

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διεύρυνση του ερευνητικού πεδίου, προκειμένου να επιτευχθεί η, όσο το δυνατόν, αποτελεσματικότερη συμπερίληψη των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του ελληνικού γενικού σχολείου, με έμφαση στη γνωσιακή κατάκτηση του λεξιλογίου τους.

### **2.2 Σχεδιασμός της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα είναι αμιγώς ποσοτική, διότι, στα πλαίσιά της, πραγματοποιήθηκε τόσο ο εντοπισμός και η καταγραφή των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου, οι οποίες υφίστανται εντός των ελληνικών γλωσσικών σχολικών εγχειριδίων όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, όσο και ο διαμοιρασμός σχετικού ερωτηματολογίου, όσον αφορά την ερευνητική στρατηγική η οποία χρησιμοποιήθηκε. Επομένως, ο στόχος της παρούσας μελέτης είναι διττός, με συνέπεια να δημιουργηθεί ένα μοντέλο μεικτής έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την θεωρητική ανασκόπηση, πραγματοποιήθηκε μια εκτενής έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια των τάξεων Α΄-ΣΤ΄ του Δημοτικού Σχολείου

για το μάθημα της Γλώσσας, με στόχο την ανεύρεση των τεχνικών που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία του λεξιλογίου, καθώς και την ακόλουθη καταγραφή τους. Έπειτα, οι αντίστοιχες τεχνικές ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες, ώστε να διευκολυνθεί η ακόλουθη ποσοτική μελέτη τους. Οι καταγεγραμμένες στρατηγικές λειτούργησαν ως οδηγός για την ανάπτυξη του ερωτηματολογίου, δηλαδή του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για την ποσοτική έρευνα, η οποία αποτελεί το δεύτερο στόχο της μελέτης.

Συνεπώς, σε μεταγενέστερο χρόνο, εκπληρώθηκε ο δεύτερος στόχος της έρευνας, δηλαδή πραγματοποιήθηκε η συγκέντρωση, η καταγραφή και η στατιστική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη, αναφορικά με την καταλληλότητα των συγκεκριμένων λεξιλογικών στρατηγικών για διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσω της διενέργειας ποσοτικής έρευνας. Αναλυτικότερα, με βάση τις καταγεγραμμένες στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου, δημιουργήθηκε το κατάλληλο ερωτηματολόγιο, το οποίο διαμοιράστηκε σε σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Για την συγκέντρωση του δείγματος, προηγήθηκε, σε αρκετές περιπτώσεις, τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων ή με έτερα γνώριμα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, κυρίως της Θεσσαλονίκης, ώστε να ενημερωθούν σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας και, κατόπιν της έγκρισής τους, να αποστείλουν ηλεκτρονικά, με τη χρήση καταλλήλως διαμορφωμένης φόρμας της Google, τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς των εκάστοτε Δημοτικών Σχολείων τους, προκειμένου να απαντηθούν από όσους διδάσκοντες είναι σύμφωνοι με την προκειμένη ερευνητική διαδικασία. Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από ορισμένους εκπαιδευτικούς σε έντυπη μορφή και από άλλους σε ηλεκτρονική, ανάλογα με την ευχέρεια του εκάστοτε διδάσκοντος ενώ, σε ορισμένες περιπτώσεις, πραγματοποιήθηκε ο διά ζώσης διαμοιρασμός του. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS, με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας.

### *2.2.1 Δείγμα της έρευνας*

Στην έρευνα έλαβαν συνολικά μέρος 150 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων απαρτίζεται από γυναίκες ηλικίας από 41 έως 60 ετών, από αποφοίτους Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος και από



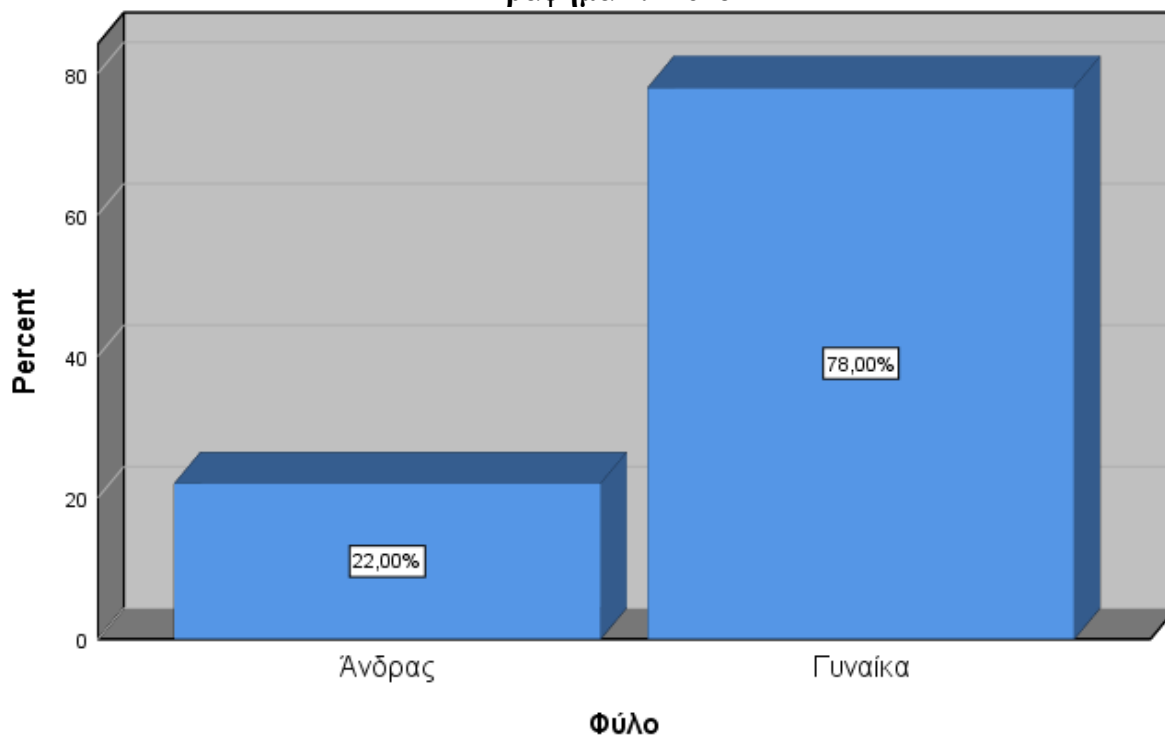
άτομα που διαθέτουν περισσότερα από 20 έτη συνολικής προϋπηρεσίας στο δυναμικό τους. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος δεν έχει παρακολουθήσει εκπαιδευτικά προγράμματα στον τομέα της Ειδικής Αγωγής.

Πιο αναλυτικά περιγράφονται παρακάτω τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των συμμετεχόντων της έρευνας. Συγκεκριμένα, στον **Πίνακα 1** και στο **Γράφημα 1** που ακολουθούν, καθίσταται εμφανές ότι το 78% του συνολικού δείγματος της μελέτης καλύπτεται από γυναίκες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ μόλις το 22% αγγίζει το ποσοστό των ανδρών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

**Πίνακας 1: Φύλο**

	Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Σωρευτικό Ποσοστό
Άνδρας	33	22,0	22,0
Γυναίκα	117	78,0	100,0
Σύνολο	150	100,0	

**Γράφημα 1: Φύλο**

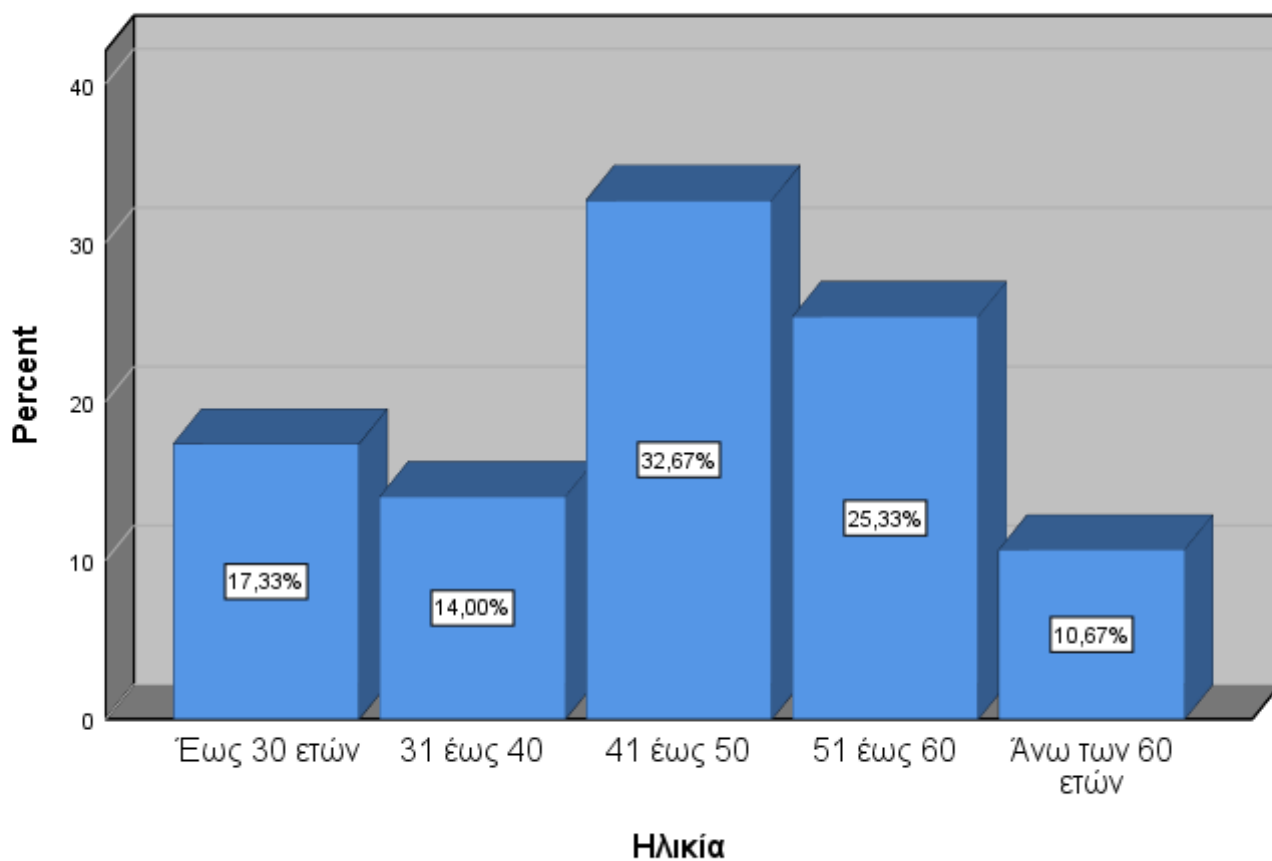


Στον **Πίνακα 2** και στο **Γράφημα 2**, παρατίθεται η ηλικία των συμμετεχόντων στην προκείμενη μελέτη, με δείγμα έρευνας εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, προκύπτει ότι το 32.7% απαρτίζεται από άτομα ηλικίας 41 έως 50 ετών, ενώ το 25.3% αποτελείται από όσους ερωτηθέντες ανήκουν στο ηλικιακό εύρος 51 έως 60 ετών. Ακόμη, σε ποσοστό 17.3% ανέρχονται τα άτομα ηλικίας έως 30 ετών και σε 14% τα άτομα από 31 έως 40 ετών. Τέλος, το 10.7% πλαισιώνεται από ερωτηθέντες με ηλικία άνω των 60 ετών.

**Πίνακας 2: Ηλικία**

	Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Σωρευτικό Ποσοστό
Έως 30 ετών	26	17,3	17,3
31 έως 40	21	14,0	31,3
41 έως 50	49	32,7	64,0
51 έως 60	38	25,3	89,3
Άνω των 60 ετών	16	10,7	100,0
Σύνολο	150	100,0	

**Γράφημα 2: Ηλικία**

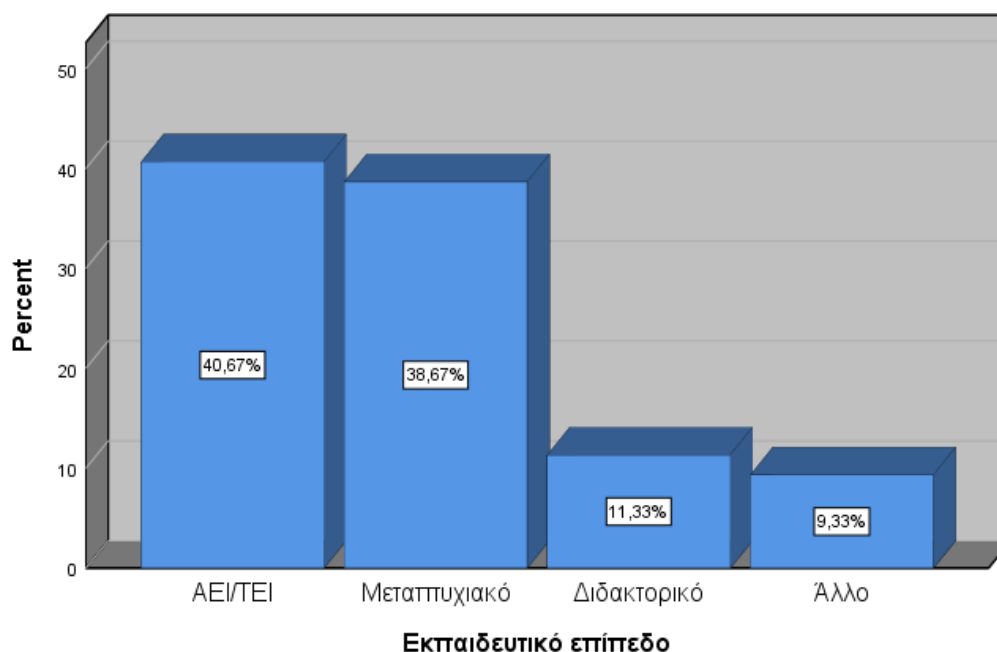


Συνεχίζοντας με την παράθεση των δημογραφικών δεδομένων, στον **Πίνακα 3** και στο **Γράφημα 3** καταδεικνύεται το γεγονός πως το 40.7% των συμμετεχόντων έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σε κάποιο Ανώτατο ή Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, ενώ το 38.7% είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών. Επιπλέον, σε ποσοστό 11.3% ανέρχονται οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν Διδακτορικό Δίπλωμα, Τέλος, το 9.3% που απομένει, αποτελείται από ερωτηθέντες οι οποίοι έδωσαν την απάντηση «Άλλο».

**Πίνακας 3: Εκπαιδευτικό επίπεδο**

	Συχνότητα κατανομής	Έγκυρο Ποσοστό	Σωρευτικό Ποσοστό
ΑΕΙ/ΤΕΙ	61	40,7	40,7
Μεταπτυχιακό	58	38,7	79,3
Διδακτορικό	17	11,3	90,7
Άλλο	14	9,3	100,0
Σύνολο	150	100,0	

**Γράφημα 3: Εκπαιδευτικό επίπεδο**

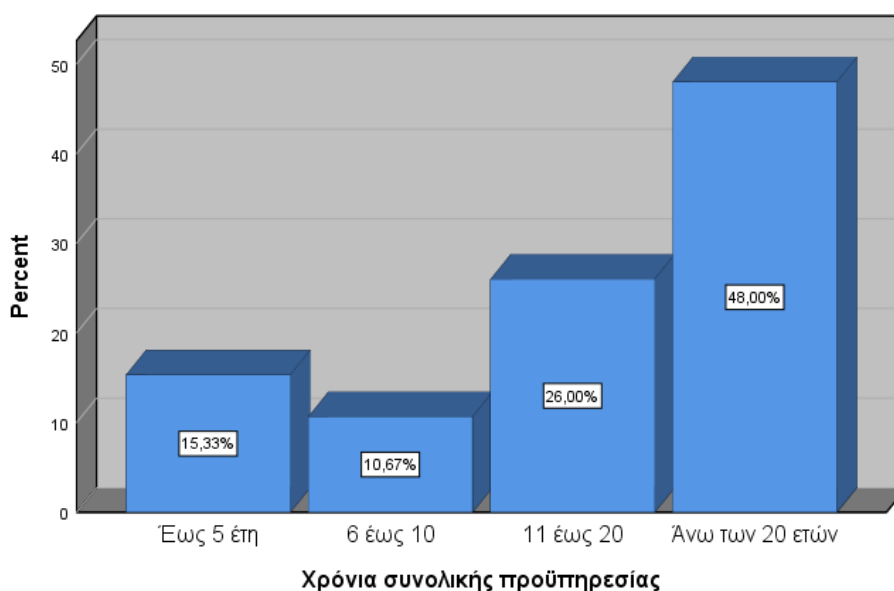


Σύμφωνα με τα στοιχεία που είναι καταγεγραμμένα στον **Πίνακα 4** και στο **Γράφημα 4**, γίνεται αντιληπτό ότι το 48% των ερωτώμενων διαθέτει προϋπηρεσία διάρκειας μεγαλύτερης από 20 έτη, ενώ το 26% των συμμετεχόντων δηλώνει εργασιακή εμπειρία από 11 έως 20 έτη. Επιπλέον, σε ποσοστό 15.3% ανέρχονται οι δάσκαλοι οι οποίοι επιδεικνύουν έως 5 έτη συνολικής προϋπηρεσίας . Τέλος, το 10.7% αποτελείται από διδάσκοντες οι οποίοι απάντησαν ότι η συνολική εργασιακή εμπειρία τους κυμαίνεται από 6 έως 10 έτη.

**Πίνακας 4: Χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας**

	Συχνότητα κατανομής	Έγκυρο ποσοστό	Σωρευτικό Ποσοστό
Έως 5 έτη	23	15,3	15,3
6 έως 10	16	10,7	26,0
11 έως 20	39	26,0	52,0
Άνω των 20 ετών	72	48,0	100,0
Σύνολο	150	100,0	

**Γράφημα 4: Χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας**

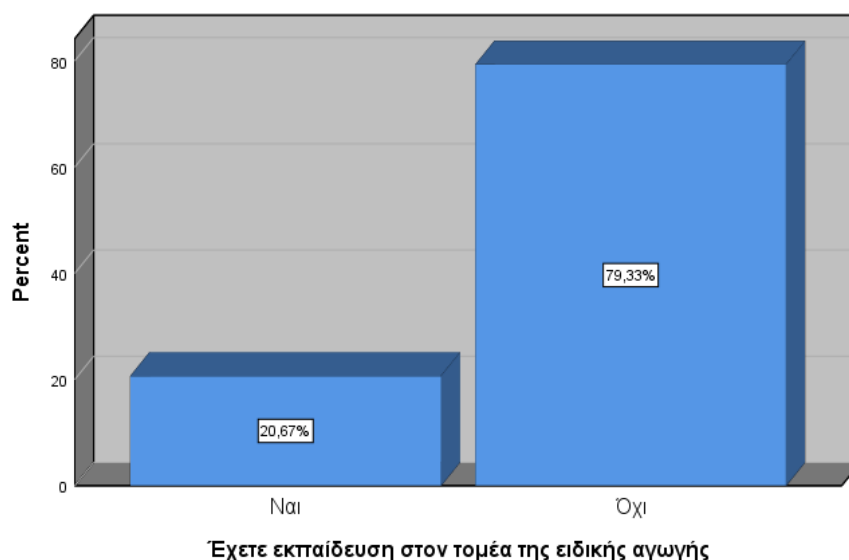


Τέλος, στον **Πίνακα 5** και στο **Γράφημα 5** καθίσταται σαφές το γεγονός ότι το 79.3% των ερωτώμενων δεν διαθέτει επιμόρφωση στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, σε αντίθεση με το 20.7% των δασκάλων που έλαβαν μέρος στην παρούσα μελέτη, οι οποίοι δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχες εκπαιδευτικές διαδικασίες.

**Πίνακας 5: Διαθέτετε επιμόρφωση στον τομέα της Ειδικής Αγωγής;**

	Συχνότητα κατανομής	Έγκυρο ποσοστό	Σωρευτικό ποσοστό
Ναι	31	20,7	20,7
Όχι	119	79,3	100,0
Σύνολο	150	100,0	

**Γράφημα 5: Διαθέτετε επιμόρφωση στον τομέα της Ειδικής Αγωγής;**



### 2.2.2 Τεχνικές συλλογής δεδομένων

Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο 2 ενότητων. Στην πρώτη ενότητα αυτού, καταγράφηκαν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, τα οποία παρουσιάστηκαν στους παραπάνω πίνακες και γραφήματα. Εν συνεχεία, στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου, εξετάζονται οι στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου που θεωρούνται καταλληλότερες για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενώ η δεύτερη αποτελείται από 12 σχετικές ερωτήσεις.

Ο διαμοιρασμός των ερωτηματολογίων διεξήχθη τόσο σε έντυπη όσο και σε ηλεκτρονική μορφή, με την διά ζώσης προώθηση εκτυπωμένων ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και με την αποστολή του ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική μορφή, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Επιπλέον, προώθηση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε και με την αποστολή συνδέσμου για τη συμπλήρωσή του, μέσω κατάλληλα διαμορφωμένης φόρμας της Google, σε διευθυντές και δασκάλους άλλων δημοτικών σχολικών μονάδων, προκειμένου κι εκείνοι να αποστείλουν το ερωτηματολόγιο στους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους και να συμπληρωθεί, κατά αυτόν τον τρόπο, ο απαραίτητος αριθμός συμμετεχόντων για την έρευνα, με κεντρικό πυρήνα την πόλη της Θεσσαλονίκης. Το αρχείο με το ερωτηματολόγιο περιέχει όλες τις μεταβλητές του ερευνητικού εργαλείου και συνοδεύεται από ένα εισαγωγικό σημείωμα, το οποίο ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τους σκοπούς της έρευνας. Επιπλέον, μέσω του εισαγωγικού σημειώματος, οι συμμετέχοντες ενημερώνονται για την εθελοντική μορφή της έρευνας και για την τήρηση της ανωνυμίας τους. Ακόμη, δόθηκαν στοιχεία επικοινωνίας, για την επίλυση οποιασδήποτε ενδεχόμενης απορίας ή προβλήματος, που ίσως προέκυπτε κατά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τέλος, το εργαλείο αυτό στάλθηκε και κοινοποιήθηκε στους ενδιαφερόμενους, κατά κύριο λόγο, με τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και, σε μικρό βαθμό, και με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

### ***2.3 Στατιστική Ανάλυση δεδομένων***

Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS v.25. Για την αποτελεσματική περιγραφή όλων των μεταβλητών του ερωτηματολογίου, υπολογίστηκαν οι συχνότητες, τα ποσοστά, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις. Τα παραπάνω δεδομένα παρουσιάζονται μέσα από **Πίνακες** και **Γραφήματα** που δημιουργήθηκαν με τη χρήση του SPSS και των Υπολογιστικών Φύλλων του Microsoft Excel.

### ***2.4 Ερευνητικό εργαλείο***

Για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας διαμοιράστηκε ερωτηματολόγιο 2 ενοτήτων, η τελική μορφή του οποίου διαμορφώθηκε παράλληλα με την καθοδήγηση του Επιβλέποντα Καθηγητή. Το παρόν ερευνητικό εργαλείο στηρίχθηκε στη Διπλωματική

Εργασία της Φλωρεντίας Δραγκιώτη (2018), η οποία πραγματεύεται αντίστοιχο θέμα. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου συνολικά αναδείχθηκε σε υψηλή, μέσω του δείκτη Cronbach's Alpha, ο οποίος είναι 0.832. Στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, ενώ στη δεύτερη εξετάζονται οι στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου, όσον αφορά την καταλληλότητά τους για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων στη μελέτη. Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενώ η δεύτερη αποτελείται από 12 ερωτήσεις κλειστού τύπου αντίστοιχα.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Αποτελέσματα της έρευνας**

### *3.1 Παρουσίαση των καταγεγραμμένων στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου στα ελληνικά γλωσσικά σχολικά εγχειρίδια*

Έναν από τους κυριότερους στόχους της σχολικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα κατά τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, αποτελεί η διδασκαλία του λεξιλογίου, διότι οι μαθητές χρειάζεται να εμπλουτίζουν σταδιακά το λεξιλόγιό τους κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στην προσπάθειά του να προσεγγίσει το ζήτημα της διδασκαλίας του λεξιλογίου στους μαθητές του, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός αξιοποιεί ένα σύνολο διακριτών στρατηγικών, οι οποίες εντοπίζονται εντός των γλωσσικών σχολικών εγχειριδίων της κάθε τάξης του Δημοτικού Σχολείου και στοχεύουν στη διεύρυνση της λεξιλογικής δεινότητας και στην πρόσκτηση καίριων λεξιλογικών δεξιοτήτων από τους μαθητές. Παρακάτω παρουσιάζονται οι τεχνικές και οι στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου που υφίστανται στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας ανά τάξη Δημοτικού Σχολείου, εκπληρώνοντας τον πρώτο ερευνητικό στόχο της παρούσας μελέτης.

#### *3.1.1 Στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου στο εγχειρίδιο της Γλώσσας της Α΄ Δημοτικού*

Όσον αφορά τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, η πλειονότητα των κεφαλαίων του βιβλίου της Γλώσσας εμπεριέχει είδη κειμένων τα οποία συνδυάζονται με ποικίλες εικονικές αναπαραστάσεις, επιχειρώντας με παιγνιώδη τρόπο την προσέγγιση του γλωσσικού φαινομένου και την εξοικείωση των μαθητών με την πρακτική εφαρμογή των λεξιλογικών εννοιών. Ο ρόλος της εικόνας προβάλλεται ισχυρός καθώς, παρότι δίνεται προτεραιότητα στο κείμενο και στις λέξεις που υπάρχουν σε αυτό, συγχρόνως πλήθος σκίτσων και φωτογραφιών χρησιμοποιείται, για να βοηθήσει συμπληρωματικά τους μαθητές να κατανοήσουν το νόημα των λέξεων. Ένας αριθμός ενότητων στο εγχειρίδιο της Α΄ Τάξης της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου βασίζεται στη χρήση και στην επεξεργασία εικόνων, όπως καταδεικνύεται, για παράδειγμα, στην ενότητα 7.4 με τίτλο «Καράβια». Ειδικότερα, στα πλαίσια της ενότητας αυτής, οι μαθητές επεξεργάζονται τις πληροφορίες που έλαβαν από τον εκπαιδευτικό και, ακολούθως,



επιχειρούν να κατηγοριοποιήσουν κάθε είδους πλοίου σύμφωνα με τις φωτογραφίες των πλοίων που προβάλλονται (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Α΄ Δημοτικού, 20/4/2022).

Επίσης, προτείνεται εντός του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου η χρήση δραστηριοτήτων, όπως είναι η δημιουργία ενός κολλάζ,. Σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, τα παιδιά επιλέγουν ορισμένες εικόνες από εφημερίδες, διαφημιστικά έντυπα και περιοδικά. Οι επιλεγμένες εικόνες χρειάζεται να αντιστοιχούν στη σημασία των υπό μελέτη λέξεων. Κατόπιν, οι μαθητές κολλούν τις εικόνες στο τετράδιο τους, δημιουργώντας, κατά αυτόν τον τρόπο, ένα απόλυτα προσωπικό λεξικό εννοιών (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Α΄ Δημοτικού, 20/4/2022).

Μία ακόμα βασική στρατηγική η οποία αναφέρεται στο ίδιο σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί η εμπλοκή των μαθητών σε διάφορες μορφές λεκτικής επικοινωνίας, όπως, για παράδειγμα, στη δραματοποίηση και στην παντομίμα. Μέσω συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δράσεων, οι μαθητές κατορθώνουν να αποσαφηνίσουν το νόημα δυσνόητων, κατά κύριο λόγο, λέξεων. Παράλληλα, επιχειρούν τη σύνδεσή τους με την πρακτική εφαρμογή, στα πλαίσια δομημένων συζητήσεων (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Α΄ Δημοτικού, 20/4/2022).

Επιπλέον, σημαντική στρατηγική συνιστά και η χρήση «λέξεων - κλειδιών», στρατηγική η οποία περιγράφεται αναλυτικά στο εγχειρίδιο της Α΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη μέθοδο, επιλέγονται, σε κάθε παράδοση μαθήματος, ορισμένες χαρακτηριστικές λέξεις από το κείμενο, των οποίων το νόημα αποσαφηνίζεται από τον εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια, οι μαθητές, με τη βοήθεια αυτών των λέξεων - κλειδιών, τις οποίες σημειώνει στον πίνακα ο διδάσκων, καλούνται να διηγηθούν οι ίδιοι την προβαλλόμενη ιστορία. Κατά τη διήγησή της, χρησιμοποιούν το σύνολο αυτών των λέξεων - κλειδιών, καθώς τις τοποθετούν σε προτάσεις που τους ζητείται να δημιουργήσουν. Πρόκειται για τη στρατηγική της δημιουργίας πιθανών προτάσεων, η οποία συνεισφέρει στο πεδίο της διδασκαλίας του λεξιλογίου, ιδιαίτερα σε μαθητές των πρώτων τάξεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

(Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Α΄ Δημοτικού, 20/4/2022).

Εκτός των προαναφερόμενων στρατηγικών, εξίσου αποτελεσματική αποβαίνει και η αξιοποίηση του Εικονογραφημένου Λεξικού των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, με στόχο την υποστήριξη των μαθητών κατά την διαδικασία κατάκτησης του λεξιλογίου. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στο εγχειρίδιο της Α΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου, ο δάσκαλος είναι θεμιτό να εμπλέκεται σε παιγνιώδεις δράσεις με τους μαθητές του, βασιζόμενος στη χρήση του συγκεκριμένου Λεξικού και αποσκοπώντας στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα παιγνιώδους δράσης αποτελεί το παιχνίδι «Πρόσωπο-Ζώο- Πράγμα», μέσω του οποίου οι μαθητές καλούνται να υιοθετήσουν και να κατανοήσουν νέες λέξεις. Έπειτα, με τη βοήθεια του Λεξικού αυτού, τα παιδιά καταγράφουν τις συγκεκριμένες λέξεις στο τετράδιό τους, ιδιαίτερα όσες από αυτές θεωρούν δυσνόητες. Σε περίπτωση αδυναμίας ανάκλησης της έννοιας μιας λέξης από τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός παροτρύνει να ανατρέξουν στις σημειώσεις τους, προκειμένου να βοηθηθούν, καθοδηγώντας τους παράλληλα στην ορθή χρήση του Λεξικού (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Α΄ Δημοτικού, 20/4/2022).

Η σύνδεση της διδασκαλίας του λεξιλογίου με τη χρήση του κατά την καθημερινή ζωή των μαθητών, αποτελεί βασική προσέγγιση στο πεδίο της κατάκτησης του λεξιλογίου και προβάλλεται ιδιαίτερα κατά την πρώιμη σχολική ηλικία. Ένα σύνολο ενοτήτων στο εγχειρίδιο της Α΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει καθημερινές ασχολίες και εμπειρίες των μαθητών, με σκοπό την γνωσιακή κατάκτηση λεξιλογικών εννοιών. Ενδεικτικό παράδειγμα αξιοποίησης των εμπειριών των παιδιών αποτελεί η εκμάθηση των βασικών και των συμπληρωματικών χρωμάτων, κατά την οποία ο δάσκαλος προτρέπει τους μαθητές να πειραματισθούν εμπειρικά στην απεικόνιση των χρωμάτων με τέμπρες και νερομπογιές, προσδοκώντας έτσι την επιτυχή σύνδεση της έννοιας του χρώματος με την αντίστοιχη λέξη (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Α΄ Δημοτικού, 20/4/2022).

Ένα σημείο το οποίο παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία κατά την κατάκτηση του λεξιλογίου αποτελεί η ανάκληση της σημασίας των λέξεων, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν σε διάφορες περιστάσεις. Με τον παιγνιώδη τρόπο, με τον οποίο πραγματοποιείται, για παράδειγμα, η σύνθεση στίχων, καθίσταται εφικτή η διατήρηση της σημασίας των λέξεων στη μνήμη, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για δυσνόητες έννοιες. Η παραπάνω διαδικασία, αποτελεί τεχνική η οποία αναγράφεται στο εγχειρίδιο της Γλώσσας της Α΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Μία ακόμη παιγνιώδη στρατηγική συνιστά και το «κυνήγι λέξεων», στα πλαίσια της οποίας, με τη χρήση απλών αινιγμάτων αλλά και σκίτσων, στα οποία πρέπει να συμπληρωθεί η λεζάντα, δίνεται στους μαθητές το κίνητρο να ανακαλέσουν ήδη υπάρχουσες λεξιλογικές γνώσεις τους (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Α΄ Δημοτικού, 20/4/2022).

Ακόμη, η χρήση σημασιολογικών χαρτών προτείνεται ως κατάλληλη στρατηγική προσέγγισης της διδασκαλίας του λεξιλογίου, όπως καταδεικνύεται εντός του ίδιου εγχειριδίου. Μια μορφή αυτής της στρατηγικής, εντοπίζεται στην ενότητα 8.4 με τίτλο «Βόλτα στο βουνό». Στα πλαίσια της συγκεκριμένης ενότητας, οι μαθητές διαχωρίζονται σε ομάδες και η κάθε ομάδα επιλέγει μια εικόνα, χωρίς να αποκαλύψει ποια διάλεξε, για την οποία μετέπειτα γίνεται συζήτηση στην τάξη. Παράλληλα, η κάθε ομάδα καταγράφει στον πίνακα λέξεις, οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για την περιγραφή της λέξης η οποία χαρακτηρίζει την επιλεγμένη εικόνα. Οι υπόλοιποι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν την αρχική έννοια, μέσω των λέξεων που παρατίθενται στον πίνακα (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Α΄ Δημοτικού, 20/4/2022).

### *3.1.2 Στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου στο εγχειρίδιο της Γλώσσας της Β΄ Δημοτικού*

Στη Β΄ Τάξη του Δημοτικού Σχολείου, πραγματοποιείται η προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας, μέσα από τη διαμόρφωση αυθεντικότερων επικοινωνιακών συνθήκων στο μάθημα της Γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, ο εκάστοτε δάσκαλος αναλαμβάνει το ρόλο του συντονιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τα παιδιά τοποθετούνται στο επίκεντρο της μαθησιακής κατάκτησης, με σκοπό την προσέλκυση του ενδιαφέροντος

των μαθητών και την καλλιέργεια ισχυρών μαθησιακών κινήτρων (Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Β΄ Δημοτικού, 21/4/2022).

Σαν βασικό βοήθημα για τη διδακτική προσέγγιση του λεξιλογίου, προτείνεται η χρήση του Λεξικού των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση, όπως τονίζεται και εντός του εγχειριδίου της Γλώσσας της Β΄ Δημοτικού, είναι αναγκαίο να πραγματοποιείται καθημερινά. Ειδικότερα, η ενότητα 11 του εν λόγω εγχειριδίου έχει σχεδιασθεί με κατάλληλο τρόπο, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν υψηλή εξοικείωση με τη χρήση του Λεξικού και να κατακτήσουν, με αυτόν τον τρόπο, σημαντικές στρατηγικές για την αποτελεσματική αναζήτηση των λέξεων (Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Β΄ Δημοτικού, 21/4/2022).

Η δημιουργία ενός προσωπικού λεξικού προτείνεται, επίσης, και στο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Β΄ τάξης του Δημοτικού. Συγκεκριμένα, στην ενότητα 11 επιχειρείται η ουσιαστική επαφή των παιδιών με τα χαρακτηριστικά και τη δομή των ορισμών των λέξεων. Η απομνημόνευση συγκεκριμένων λέξεων, οι οποίες προορίζονται για μάθηση, δύναται να διευκολυνθεί με τη χρήση στίχων ή παιγνιωδών εκφράσεων. Ταυτόχρονα, επιχειρείται η προτροπή των μαθητών για δημιουργία ενός προσωπικού λευκώματος, μέσα στο οποίο χρειάζεται να περιγράφονται εκτενώς οι έννοιες προς μάθηση, μαζί με τις λεξιλογικές ερμηνείες τους. Στην επόμενη ενότητα, δηλαδή τη 12<sup>η</sup>, προτείνεται η αυθόρμητη γραπτή περιγραφή προσώπων, η οποία αποτελεί στρατηγική που αποσκοπεί στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών. Πιο αναλυτικά, στα πλαίσια της αυθόρμητης γραπτής έκφρασης, οι μαθητές αρχικά επιχειρούν να περιγράψουν τον εαυτό τους και μετέπειτα τους άλλους (Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Β΄ Δημοτικού, 21/4/2022).

Η ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών επιχειρείται κατά βάση στην ενότητα 13 του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Β΄ Δημοτικού. Ειδικότερα, ο δάσκαλος προτρέπει τα παιδιά να διορθώσουν λάθη τα οποία εντοπίζουν στην λεξιλογική έκφραση των συμμαθητών τους, στηριζόμενος στις δραστηριότητες της ενότητας αυτής. Η ανωτέρω στρατηγική αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη για τη διδακτική

προσέγγιση του λεξιλογίου (Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Β΄ Δημοτικού, 21/4/2022).

Μια ιδιαίτερη προσέγγιση στο πεδίο της κατάκτησης του λεξιλογίου εντοπίζεται στην ενότητα 18. Στα πλαίσιά της, ο εκπαιδευτικός, με βάση το κείμενο της 18<sup>ης</sup> ενότητας, και εφόσον έχει ολοκληρώσει την ανάγνωσή της, αποφεύγει την επεξήγηση των περισσότερων άγνωστων λέξεων που εμπεριέχονται στο συγκεκριμένο κείμενο. Αντ' αυτού, ωθεί τους μαθητές στην κατανόηση του κειμένου, μέσω της διαισθητικής ερμηνείας των δυσνόητων λέξεων. Ο διδάσκων εφαρμόζει, δηλαδή, τη στρατηγική του εμπλουτισμού του λεξιλογίου, κατά την οποία οι μαθητές εικάζουν την ερμηνεία μιας λέξης, αξιοποιώντας τα συμφραζόμενα του κειμένου. Στη συνέχεια, τα παιδιά καταλήγουν στην αποδοχή ή την απόρριψη των υποθέσεων τους, μέσω της διατύπωσης ερωτημάτων. Περαιτέρω, στην ενότητα 21 περιλαμβάνονται ασκήσεις ταξινόμησης των λέξεων σε ομοειδείς ομάδες, με κριτήριο τα κύρια γνωρίσματα των εννοιών που εκφράζουν. Η ταξινόμηση δύναται να υλοποιηθεί με τη χρήση λεξιλογικών ή σημασιολογικών χαρτών, ή ακόμη και διαγραμμάτων Venn (Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Β΄ Δημοτικού, 21/4/2022).

### *3.1.3 Στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου στο εγχειρίδιο της Γλώσσας της Γ΄*

#### *Δημοτικό*

Εντός του εγχειριδίου της Γλώσσας της Γ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου και με στόχο τη διδασκαλία του λεξιλογίου, προτείνεται ένα σύνολο ομαδοσυνεργατικών δράσεων, οι οποίες υλοποιούνται υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, οι μαθητές εισάγονται στην έννοια της συνεργασίας με την ομάδα και αποκτούν την δυνατότητα επίτευξης της γνωσιακής κατάκτησης, μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με το σύνολο της σχολικής τάξης (Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Γ΄ Δημοτικού, 21/4/2022).

Η χρήση εικόνων και σκίτσων εξακολουθεί να εντάσσεται μεταξύ των κύριων στρατηγικών που επιλέγονται για την προσέγγιση του λεξιλογίου, καθώς από την ενότητα 1.1 του συγκεκριμένου εγχειριδίου της Γλώσσας, επιχειρείται η περιγραφή

εννοιών, μέσα από την τιτλοφόρηση φωτογραφιών. Αναλυτικότερα, οι μαθητές καλούνται να πραγματοποιήσουν τη συσχέτιση ανάμεσα στο εικονικό και στο λεξιλογικό μέρος. Η στρατηγική αυτή ακολουθείται και σε άλλες ενότητες του εγχειριδίου, όπως είναι, για παράδειγμα, η ενότητα 2.4 (Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Γ΄ Δημοτικού, 21/4/2022).

Στην ενότητα 1.2, οι μαθητές καθοδηγούνται, με την βοήθεια του δασκάλου, στην εύρεση λέξεων από το Λεξικό, το οποίο, πλέον, εμπλουτίζεται με την παράθεση αντώνυμων και συνώνυμων λέξεων. Το θεματικό λεξιλόγιο των εννοιών οι οποίες ακολουθούν, αντιγράφεται από τα παιδιά στο τετράδιό τους για το μάθημα της Γλώσσας, ενώ, συγχρόνως, οι μαθητές ενθαρρύνονται στην προσθήκη λέξεων, τις οποίες δημιούργησαν οι ίδιοι ή κατέκτησαν εκτός του σχολικού πλαισίου, στο τετράδιό τους (Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Γ΄ Δημοτικού, 21/4/2022).

Στην ενότητα 1.4, εμφανίζεται ξανά ο παιγνιώδης τρόπος προσέγγισης της γνωσιακής κατάκτησης βασικών δεξιοτήτων λεξιλογίου, μέσω της στρατηγικής της παντομίμας, κατά την οποία οι μαθητές δρουν στα πλαίσια του ομαδοσυνεργατικού κλίματος που προωθείται επίσης στη συγκεκριμένη ενότητα. Επίσης, τα παιδιά καλούνται να χρησιμοποιήσουν και να τοποθετήσουν τις λέξεις οι οποίες παρουσιάζουν ετυμολογική συγγένεια σε αλφαβητική σειρά, ενώ, παράλληλα, χρειάζεται να προσέχουν σε κάθε περίπτωση το κοινό τμήμα τους. Οι στρατηγικές οι οποίες αναφέρονται παραπάνω, ακολουθούνται κατά την διδακτική προσέγγιση του συνόλου των εννοιών του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου. Παράλληλα, στα πλαίσια της διδακτικής πράξης, προάγεται η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Γ΄ Δημοτικού, 21/4/2022).

### *3.1.4 Στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου στο εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ Δημοτικού*

Η ανάπτυξη της επικοινωνιακής και λεξιλογικής ικανότητας των μαθητών και η παράλληλη προαγωγή της φαντασίας και της δημιουργικής τους σκέψης, αποτελούν τον κύριο στόχο των δραστηριοτήτων και των στρατηγικών, οι οποίες περιλαμβάνονται

στο εγχειρίδιο της Γλώσσας της Δ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Οι ασκήσεις υλοποιούνται, στο σύνολό τους, κυρίως με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, προκειμένου να επιτευχθεί η ενδυνάμωση των μαθησιακών κινήτρων των παιδιών. Ακόμη, στα πλαίσια των ενοτήτων του εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ΄ Δημοτικού, προβλέπεται η υλοποίηση δραστηριοτήτων δραματοποίησης, στις οποίες παρέχεται η συγκεκριμένη δυνατότητα. Αναλυτικότερα, κατά τις δραστηριότητες δραματοποίησης, ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τόσο τη δημιουργικότητα όσο και τη φαντασία των μαθητών του, συμβάλλοντας, κατά αυτόν τον τρόπο, στην κατάκτηση ωφέλιμων λεξιλογικών δεξιοτήτων από τα παιδιά (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού, 27/4/2022).

Ο δάσκαλος δύναται να προάγει ένα σύνολο δράσεων, προκειμένου να επιτευχθεί η εξοικείωση των μαθητών του με τις ποικίλες πτυχές του λεξιλογίου. Ως αποτέλεσμα, επιτυγχάνεται η ανάπτυξη του λεξιλογίου και η βέλτιστη διαχείρισή του από τα παιδιά. Η αποσαφήνιση της προέλευσης των λέξεων, των σημασιολογικών σχέσεων μεταξύ τους αλλά και της πιθανής πολυσημίας τους, επιχειρείται μέσω ορισμένων προκαθορισμένων στρατηγικών. Τέτοιου είδους στρατηγικές συνιστούν, για παράδειγμα, η λύση σταυρολέξων ή κρυπτολέξων και η αποσαφήνιση των λέξεων μέσω αντιστοιχίσεων. Παράλληλα, εξίσου συνηθισμένες πρακτικές στον τομέα της διδασκαλίας του λεξιλογίου αποτελούν μερικές παιγνιώδεις δράσεις, όπως είναι οι αναγραμματισμοί ή οι ακροστιχίδες. Συγχρόνως, είναι αναγκαίο να προάγεται η βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας, στα πλαίσια της οποίας προωθείται η αυθόρμητη έκφραση των μαθητών κατά την ενεργό εμπλοκή τους στη διάρκεια της διδασκαλίας (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού, 27/4/2022).

Συγκεκριμένα, στην ενότητα 2 του εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου, προτείνεται η χρήση κρυπτόλεξου, προκειμένου να επιτευχθεί η κατάκτηση σημαντικών εννοιών. Στην υποενότητα 5 της ίδιας ενότητας, εντοπίζονται δύο ιδιαίτερες απαιτητικές λεξιλογικές ασκήσεις, μέσω των οποίων οι μαθητές εξοικειώνονται με την προέλευση λέξεων από τα αρχαία ελληνικά. Η εξοικείωση αυτή επιτυγχάνεται καθώς, στην υποενότητα αυτή, δημιουργείται ένα λεξιλογικό διάγραμμα εικονικής απεικόνισης των λέξεων με κοινή προέλευση. Ακόμη, ασκήσεις με παρόμοια ζητούμενα από τους μαθητές ενυπάρχουν και στην υποενότητα 3 της ενότητας 4

(Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού, 27/4/2022).

Όσον αφορά το φαινόμενο της πολυσημίας των λέξεων, αυτό επιχειρείται να αποσαφηνιστεί στην υποενότητα 3 της ενότητας 5 του Τεύχους Α΄ του εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ΄ Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, ο διδάσκων προσεγγίζει την έννοια της ποικιλότητας του λεξιλογίου, η οποία παρουσιάζει αυξημένη δυσκολία για τους μαθητές, τόσο μέσω διαγραμμάτων όσο και μέσω σημασιολογικών χαρτών (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού, 27/4/2022).

Στο Β΄ Τεύχος του εγχειριδίου της Γλώσσας της Δ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου και, συγκεκριμένα, στην ενότητα 1.0, προτείνονται ασκήσεις αποκρυπτογράφησης. Στα πλαίσια των εν λόγω ασκήσεων, οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τα γράμματα που έχουν αφαιρεθεί από τις προβαλλόμενες λέξεις, μέσω της χρήσης αρκτικόλεξων, σταυρόλεξων και κρυπτόλεξων. Τέτοιου είδους ασκήσεις εντοπίζονται και στο Γ΄ Τεύχος του συγκεκριμένου εγχειριδίου (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού, 27/4/2022).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο εγχειρίδιο της Δ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου, η διδασκαλία του λεξιλογίου αρχίζει σταδιακά και καταλήγει, στη συνέχεια, να παρουσιάζεται απόλυτα συνυφασμένη με την απόκτηση γνώσεων ορθογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, στο σύνολο των ασκήσεων του εγχειριδίου, επιχειρείται η συνδυαστική πρόσκτηση τόσο του περιεχομένου της διδασκαλίας του λεξιλογίου όσο και της απόκτησης γνώσεων ορθογραφίας. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται εντονότερο εντός των εγχειριδίων των επόμενων σχολικών βαθμίδων (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού, 27/4/2022).



### *3.1.5 Στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου στο εγχειρίδιο της Γλώσσας της Ε΄ Δημοτικού*

Το γλωσσικό εγχειρίδιο της Ε΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου επικεντρώνεται στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου. Ωστόσο, στο πλαίσιο των διδακτικών εννοιών του συγκεκριμένου εγχειριδίου, ενυπάρχουν δραστηριότητες, οι οποίες δύνανται να υποστηρίξουν στρατηγικές διδακτικής προσέγγισης του λεξιλογίου, με έναν, όσο το δυνατόν, περισσότερο παιγνιώδη τρόπο. Μέσω των εν λόγω δραστηριοτήτων, επιχειρείται η έξαψη της φαντασίας και της δημιουργικότητας του μαθητή. Παράλληλα, προάγεται η σύνδεση της φαντασίας και της δημιουργικότητας των παιδιών με περιστάσεις της καθημερινής ζωής τους. Μέσα από αυτή τη σύνδεση, ενισχύεται η αποτελεσματικότερη προσέλευση του ενδιαφέροντός τους. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής οδηγείται σταδιακά στη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας της πρόσκτησης ενός αυξημένου λεξιλογικού αποθέματος και, συνεπώς, ενεργοποιούνται τα μαθησιακά κίνητρά του (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού, 27/04/2022).

Επιπρόσθετα, κατά τη χρήση του συγκεκριμένου εγχειριδίου, παρέχεται μια αυξημένη ευελιξία στον δάσκαλο. Πιο συγκεκριμένα, ο παιδαγωγός διαθέτει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει το μαθησιακό υλικό ως υπόδειγμα και να χειρισθεί την διδακτική προσέγγιση με βάση την προσωπική οπτική του, σύμφωνα, σε κάθε περίπτωση, με τις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών του. Βασικό στόχο του εκπαιδευτικού, αποτελεί η ενδυνάμωση της υπευθυνότητας των μαθητών του, η οποία επιτυγχάνεται τόσο με την ανάπτυξη χρήσιμων μεταγνωστικών δεξιοτήτων όσο και με την ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών εκ μέρους τους, σχετικά με τη διαχείριση του λεξιλογίου. Όπως τονίζεται εντός του εγχειριδίου, εκτός των ασκήσεων που αφορούν αποκλειστικά την κατάκτηση του λεξιλογίου, η διδασκαλία του λεξιλογίου ενσωματώνεται στη γλωσσική διδασκαλία με κάθε ευκαιρία, ακολουθώντας πάντα τις προτεραιότητες της εκάστοτε ενότητας του συγκεκριμένου εγχειριδίου της Γλώσσας (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού, 27/04/2022).

Η παρουσία σταυρόλεξων, αρκτικόλεξων και κρυπτόλεξων εντός του εγχειριδίου, επιτρέπει τη βέλτιστη κατανόηση των λεξιλογικών εννοιών. Σε εξίσου σημαντικό

παράγοντα για την κατάκτηση του λεξιλογίου καταδεικνύεται και η παρουσία των σκίτσων που εντοπίζονται στο εγχειρίδιο, όπως, για παράδειγμα, στην ενότητα 4. Ειδικότερα, μέσω των σκίτσων, ενθαρρύνεται η προσπάθεια παιγνιώδους παράθεσης σημαντικών στοιχείων, στο πεδίο της κατάκτησης του λεξιλογίου. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός δύναται να εφαρμόσει ένα σύνολο στρατηγικών προσέγγισης του λεξιλογίου, με κυριότερη τη χρήση λεξιλογικών και σημασιολογικών χαρτών (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού, 27/04/2022).

### *3.1.6 Στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου στο εγχειρίδιο της Γλώσσας της ΣΤ΄*

#### *Δημοτικού*

Όπως παρατηρείται και στα γλωσσικά εγχειρίδια των προηγούμενων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, στο εγχειρίδιο της Γλώσσας της ΣΤ΄ Τάξης του Δημοτικού, προωθείται επίσης η αποτελεσματικότερη διαχείριση της παραγωγής γραπτού λόγου από τους μαθητές. Παράλληλα, αναδεικνύεται και η σημασία της διδασκαλίας του λεξιλογίου. Ωστόσο, αφιερώνεται ένα ιδιαίτερα περιορισμένο χρονικό περιθώριο, προκειμένου να διατεθεί για τη διδασκαλία του λεξιλογίου, όπως καταδεικνύεται μέσω του περιεχομένου των προβαλλόμενων διδακτικών εννοιών. Στο πλαίσιο της περιορισμένης χρονικής διαθεσιμότητας για τη διδασκαλία του λεξιλογίου στα παιδιά, ο εκπαιδευτικός προωθεί στρατηγικές διδασκαλίας, οι οποίες συνάδουν με την ανάπτυξη σημαντικών μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές του. Συγχρόνως, ο εκάστοτε δάσκαλος ενδιαφέρεται και για την προαγωγή των μαθησιακών τους κινήτρων (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα ΣΤ΄ Δημοτικού, 27/4/2022).

Στην ευχέρεια διαχείρισης του εκπαιδευτικού τίθενται διάφορες τεχνικές για την διδασκαλία του λεξιλογίου. Ορισμένες βασικές τεχνικές αποτελούν η δημιουργία πιθανών προτάσεων, η συμπλήρωση σταυρόλεξων και κρυπτόλεξων, καθώς επίσης και ο σχεδιασμός λεξιλογικών και σημασιολογικών χαρτών. Ωστόσο, η κατάκτηση του λεξιλογίου προάγεται, κατά βάση, μέσω του εντοπισμού και της αντιμετώπισης των λεξιλογικών αδυναμιών των μαθητών, οι οποίες αποκαλύπτονται κατά την διδασκαλία των κειμένων του προκειμένου γλωσσικού εγχειριδίου. Αξίζει να σημειωθεί ότι

καταγράφεται η απουσία εκτενών δράσεων για την κατάκτηση του λεξιλογίου εντός του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της ΣΤ΄ Δημοτικού, σε σύγκριση με πρότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα ΣΤ΄ Δημοτικού, 27/4/2022).

Με βάση τις παραπάνω καταγραφές των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου για κάθε τάξη του Δημοτικού Σχολείου, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν κατόπιν προσωπικής μελέτης και εντοπισμού των εν λόγω στρατηγικών εντός των εγχειριδίων της Γλώσσας των τάξεων Α΄ έως ΣΤ΄ του Δημοτικού Σχολείου, διαμορφώθηκε, ως ένα βαθμό, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφορικά με τη χρησιμότητα των ανωτέρω στρατηγικών, καθώς οι στρατηγικές αυτές περιλήφθηκαν, κατά ένα μεγάλο μέρος τους, στο εν λόγω ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια, ακολουθεί η έκθεση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας, τα οποία προέκυψαν από την κατάλληλη επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων - ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από το διαμοιρασμό του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και επιδιώκεται να απαντηθούν τα τρία τελευταία ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

### ***3.2 Ποσοτική ανάλυση – Καταλληλότητα στρατηγικών διδασκαλίας***

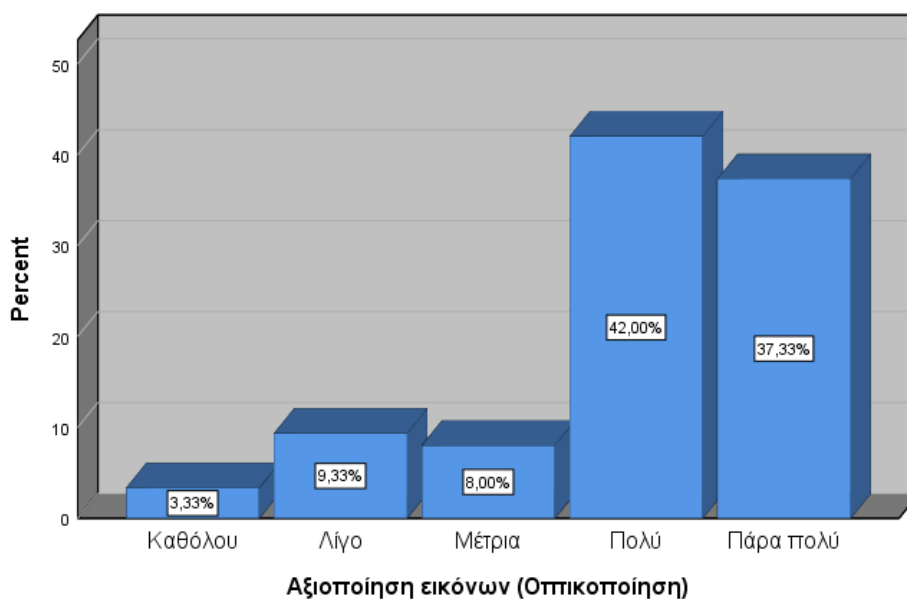
Στην παρούσα υποενότητα, αναλύονται τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας, σχετικά με την χρησιμότητα των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου, οι οποίες ενυπάρχουν στα Ελληνικά γλωσσικά σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όσον αφορά την επιλογή τους για εφαρμογή σε μαθητές οι οποίοι φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο και εκδηλώνουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση. Οι παρακάτω πίνακες και τα γραφήματα που ακολουθούν παρουσιάζουν τις προτιμήσεις των ερωτηθέντων, σχετικά με το ποιες στρατηγικές θεωρούν καταλληλότερες για τη διδασκαλία του λεξιλογίου, απαντώντας, κατά αυτόν τον τρόπο, στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Πιο συγκεκριμένα, στον **Πίνακα 6** και στο **Γράφημα 6** καταδεικνύεται ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν σε ποσοστό 42% πως η αξιοποίηση των εικόνων αποτελεί πολύ χρήσιμη στρατηγική διδασκαλίας λεξιλογίου για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ σε ποσοστό 37.3% πιστεύουν ότι είναι πάρα πολύ χρήσιμη στρατηγική. Ακόμη, το 9.3% των συμμετεχόντων εκτιμά ότι η οπτικοποίηση αποτελεί τη λιγότερο χρήσιμη στρατηγική, ενώ το 8% του δείγματος καλύπτουν εκείνοι που τη θεωρούν μέτριας χρησιμότητας. Τέλος, το 3.3% καταλαμβάνεται από διδάσκοντες που έδωσαν την απάντηση «Καθόλου».

**Πίνακας 6: Αξιοποίηση εικόνων (Οπτικοποίηση)**

	Συχνότητα κατανομής	Έγκυρο ποσοστό	Σωρευτικό ποσοστό
Καθόλου	5	3,3	3,3
Λίγο	14	9,3	12,7
Μέτρια	12	8,0	20,7
Πολύ	63	42,0	62,7
Πάρα πολύ	56	37,3	100,0
<b>Σύνολο</b>	<b>150</b>	<b>100,0</b>	

**Γράφημα 6: Αξιοποίηση εικόνων (Οπτικοποίηση)**

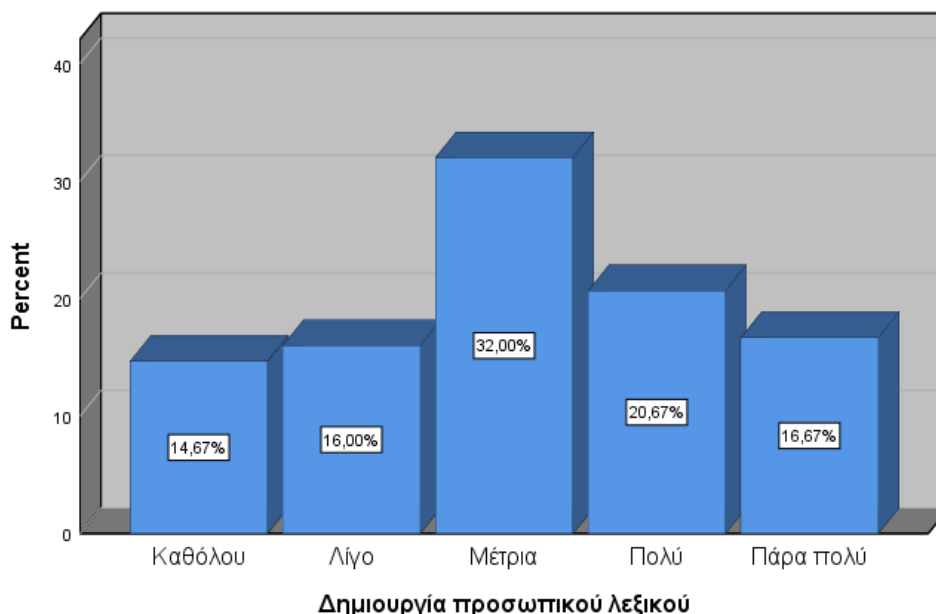


Συνεχίζοντας, σύμφωνα με τον **Πίνακα 7** και το **Γράφημα 7**, οι συμμετέχοντες που θεωρούν πως η δημιουργία προσωπικού λεξικού παρουσιάζει μέτρια χρησιμότητα ανέρχονται σε ποσοστό 32%. Ακόμη, εκείνοι που πιστεύουν πως είναι πολύ χρήσιμη στρατηγική διδασκαλίας λεξιλογίου αγγίζουν το 20.7%, ενώ το 16.7% καταλαμβάνουν όσοι κατατάσσουν την δημιουργία προσωπικού λεξικού στις πάρα πολύ χρήσιμες στρατηγικές. Επιπλέον, το 16% του δείγματος καλύπτεται από συμμετέχοντες που έδωσαν την απάντηση «Λίγο» και το 14.7% απαρτίζεται από ερωτώμενους που πραγματοποίησαν την επιλογή «Καθόλου», όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της ανωτέρω στρατηγικής για την διδασκαλία λεξιλογίου.

**Πίνακας 7: Δημιουργία προσωπικού λεξικού**

	Συχνότητα κατανομής	Έγκυρο ποσοστό	Σωρευτικό ποσοστό
Καθόλου	22	14,7	14,7
Λίγο	24	16,0	30,7
Μέτρια	48	32,0	62,7
Πολύ	31	20,7	83,3
Πάρα πολύ	25	16,7	100,0
Σύνολο	150	100,0	

**Γράφημα 7: Δημιουργία προσωπικού λεξικού**

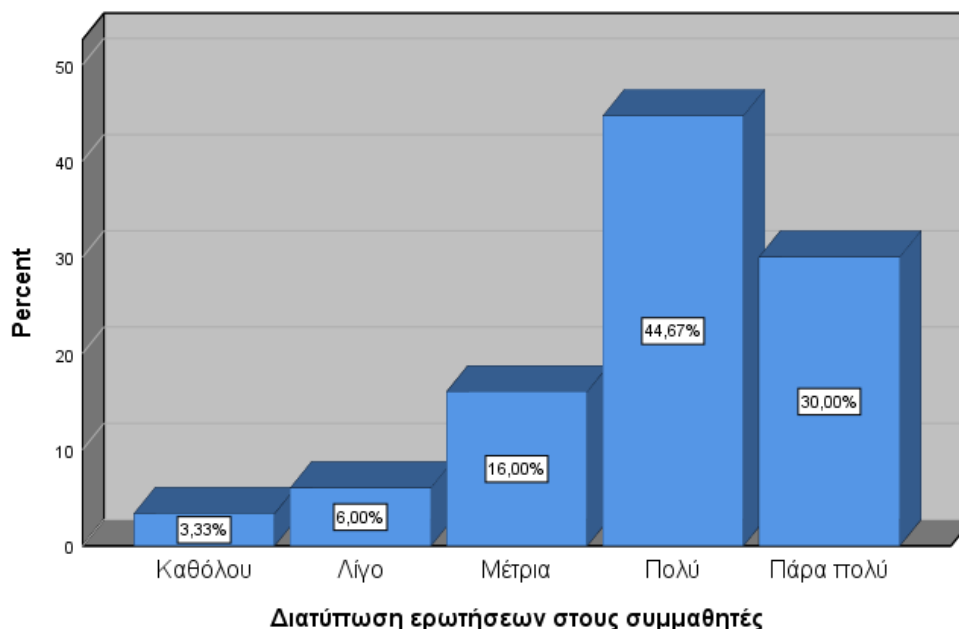


Από τον **Πίνακα 8** και το **Γράφημα 8**, εξάγονται τα δεδομένα ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιλέγουν τη διατύπωση ερωτήσεων στους συμμαθητές των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ως μία πολύ χρήσιμη στρατηγική λεξιλογικής διδασκαλίας, σε ποσοστό 44.7%. Ακόμη, σε ποσοστό 30% ανέρχονται οι δάσκαλοι που πιστεύουν πως η διατύπωση ερωτήσεων αποτελεί πάρα πολύ χρήσιμη στρατηγική, ενώ το 16% καλύπτεται από τους συμμετέχοντες οι οποίοι την κρίνουν ως στρατηγική που παρουσιάζει μέτρια χρησιμότητα. Τέλος, οι ερωτώμενοι που απάντησαν «Λίγο» και «Καθόλου», αγγίζουν το 6% και το 3.3% του συνόλου των συμμετεχόντων αντίστοιχα.

**Πίνακας 8: Διατύπωση ερωτήσεων στους συμμαθητές**

	Συχνότητα κατανομής	Έγκυρο ποσοστό	Σωρευτικό ποσοστό
Καθόλου	5	3,3	3,3
Λίγο	9	6,0	9,3
Μέτρια	24	16,0	25,3
Πολύ	67	44,7	70,0
Πάρα πολύ	45	30,0	100,0
Σύνολο	150	100,0	

**Γράφημα 8: Διατύπωση ερωτήσεων στους συμμαθητές**

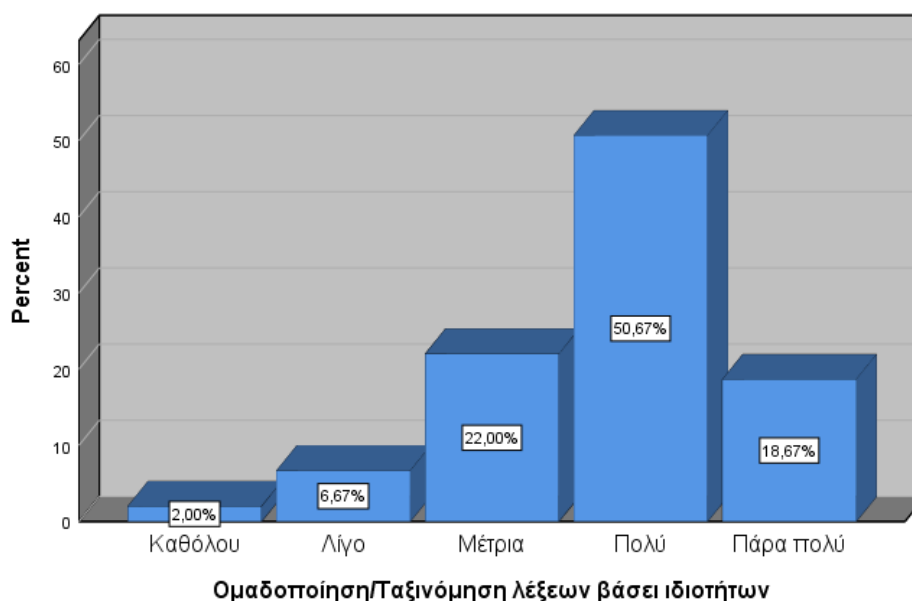


Όπως παρατηρείται στον **Πίνακα 9** και στο **Γράφημα 9**, το 50.7% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δήλωσε πως η ταξινόμηση λέξεων βάσει ιδιοτήτων συνιστά πολύ χρήσιμη στρατηγική διδασκαλίας λεξιλογίου, το 22% τη χαρακτήρισε ως μέτριας χρησιμότητας μέθοδο και το 18.7% την ανέδειξε σε στρατηγική πάρα πολύ μεγάλης αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, σε ποσοστό 6.7% ανέρχονται οι διδάσκοντες οι οποίοι εκτιμούν πως η συγκεκριμένη στρατηγική διδασκαλίας είναι λίγο χρήσιμη, ενώ μόλις το 2% αποτελείται από όσους συμμετέχοντες δεν τη θεωρούν καθόλου χρήσιμη.

**Πίνακας 9: Ομαδοποίηση/Ταξινόμηση λέξεων βάσει ιδιοτήτων**

	Συχνότητα κατανομής	Έγκυρο ποσοστό	Σωρευτικό ποσοστό
Καθόλου	3	2,0	2,0
Λίγο	10	6,7	8,7
Μέτρια	33	22,0	30,7
Πολύ	76	50,7	81,3
Πάρα πολύ	28	18,7	100,0
Σύνολο	150	100,0	

**Γράφημα 9: Ομαδοποίηση/Ταξινόμηση λέξεων βάσει ιδιοτήτων**

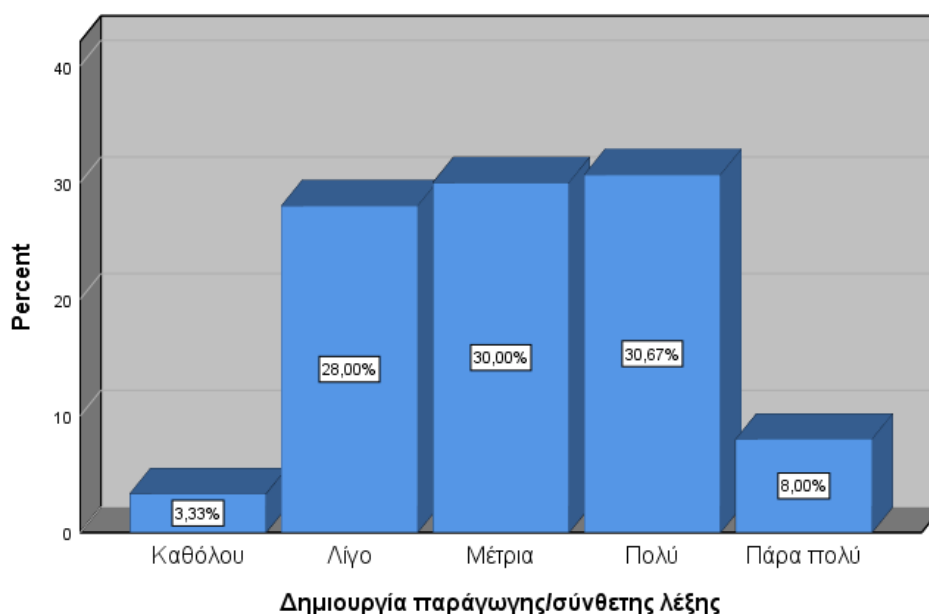


Μελετώντας τον **Πίνακα 10** και το **Γράφημα 10**, εξάγεται το συμπέρασμα πως το 30.7% των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη, κρίνει ότι η δημιουργία παράγωγων ή σύνθετων λέξεων συνιστά μία πολύ χρήσιμη στρατηγική διδασκαλίας λεξιλογίου για τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης, οι συμμετέχοντες που θεωρούν πως η σύνθεση παράγωγων ή σύνθετων λέξεων αποτελεί μέτριας χρησιμότητας πρακτική, πλαισιώνουν το 30% του δείγματος, ενώ οι δάσκαλοι, οι οποίοι την κατατάσσουν στις λιγότερο χρήσιμες στρατηγικές, ανέρχονται στο 28%. Τέλος, οι ερωτηθέντες που επέλεξαν τις απαντήσεις «Πάρα πολύ» και «Καθόλου», καλύπτουν το 8% και 3.3% του συνόλου των συμμετεχόντων αντίστοιχα.

**Πίνακας 10: Δημιουργία παράγωγης/σύνθετης λέξης**

	Συχνότητα κατανομής	Έγκυρο ποσοστό	Σωρευτικό ποσοστό
Καθόλου	5	3,3	3,3
Λίγο	42	28,0	31,3
Μέτρια	45	30,0	61,3
Πολύ	46	30,7	92,0
Πάρα πολύ	12	8,0	100,0
Σύνολο	150	100,0	

**Γράφημα 10: Δημιουργία παράγωγης/σύνθετης λέξης**



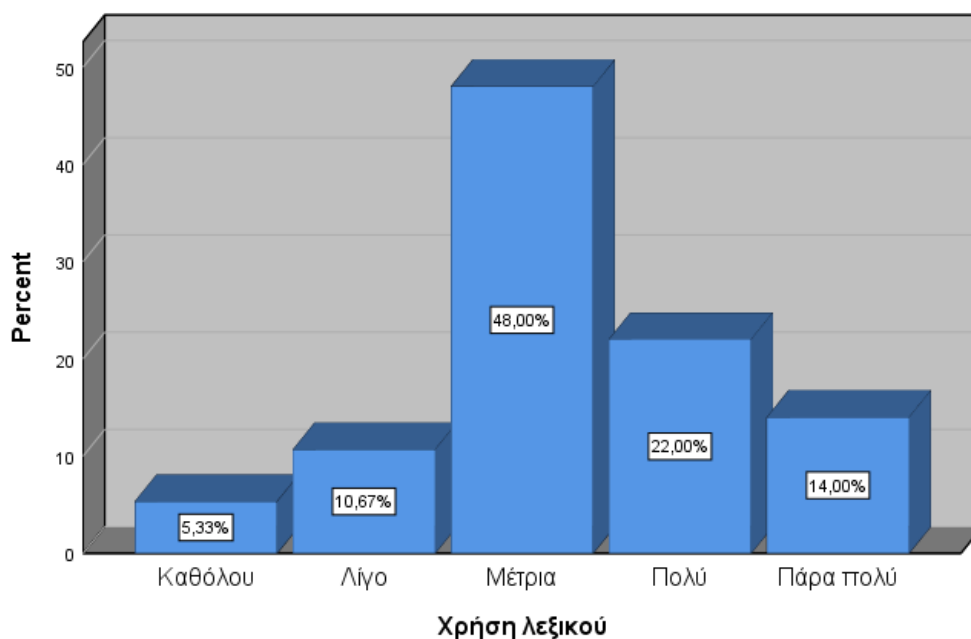


Από τη μελέτη του **Πίνακα 11** και του **Γραφήματος 11**, συμπεραίνεται πως το 48% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η χρήση λεξικού αποτελεί μια στρατηγική διδασκαλίας λεξιλογίου, η οποία παρουσιάζει μέτρια χρησιμότητα, όσον αφορά την εφαρμογή της σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Ακόμη, σε ποσοστό 22% ανέρχονται οι εκπαιδευτικοί που τη χαρακτηρίζουν ως πολύ χρήσιμη πρακτική και στο 14% όσοι δάσκαλοι τη θεωρούν πάρα πολύ χρήσιμη μέθοδο. Επιπλέον, το 10.7% καλύπτεται από διδάσκοντες που πιστεύουν πως ανήκει στην κατηγορία των λιγότερο χρήσιμων στρατηγικών, ενώ το 5.3% αποτελείται από ερωτώμενους που δήλωσαν ότι δεν συνιστά καθόλου χρήσιμη τεχνική.

**Πίνακας 11: Χρήση λεξικού**

	Συχνότητα κατανομής	Έγκυρο ποσοστό	Σωρευτικό ποσοστό
Καθόλου	8	5,3	5,3
Λίγο	16	10,7	16,0
Μέτρια	72	48,0	64,0
Πολύ	33	22,0	86,0
Πάρα πολύ	21	14,0	100,0
Σύνολο	150	100,0	

**Γράφημα 11: Χρήση λεξικού**

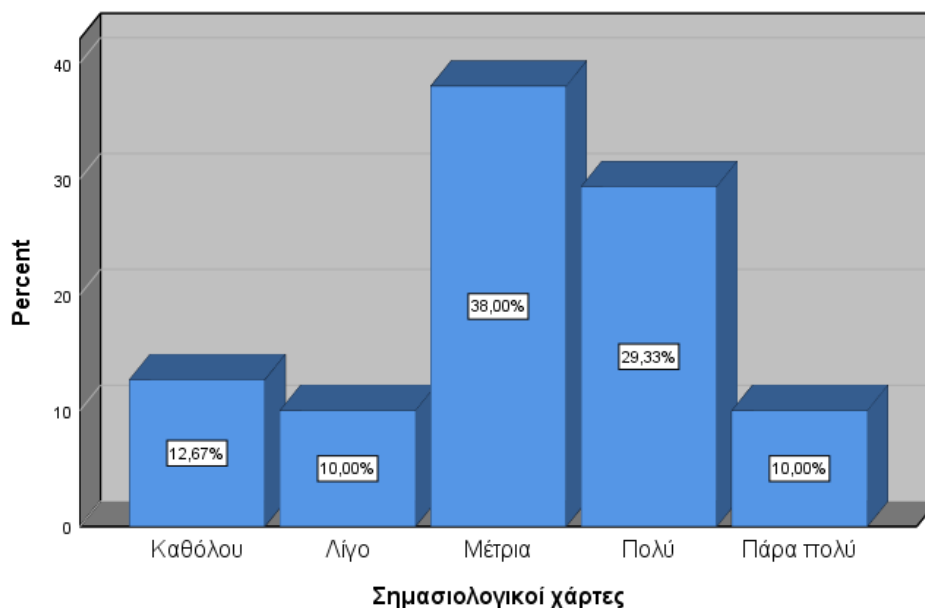


Όπως καθίσταται αντιληπτό από τη μελέτη του **Πίνακα 12** και του **Γραφήματος 12**, το 38% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δηλώνει ότι οι σημασιολογικοί χάρτες συνιστούν μια πρακτική μέτριας χρησιμότητας για τη διδασκαλία του λεξιλογίου σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δημοτικού Σχολείου, ενώ το 29.3% πιστεύει πως οι σημασιολογικοί χάρτες αποτελούν πολύ χρήσιμη μέθοδο διδασκαλίας. Ακόμη, οι συμμετέχοντες που κρίνουν την εν λόγω στρατηγική ως μηδενικής χρησιμότητας, αγγίζουν το 12.7%. Τέλος, το 20% του δείγματος, πλαισιώνεται από δασκάλους, οι οποίοι δηλώνουν πως οι σημασιολογικοί χάρτες συνιστούν είτε πάρα πολύ αποτελεσματική στρατηγική είτε λίγο χρήσιμη τεχνική αντίστοιχα.

**Πίνακας 12: Σημασιολογικοί χάρτες**

	Συχνότητα κατανομής	Έγκυρο ποσοστό	Σωρευτικό ποσοστό
Καθόλου	19	12,7	12,7
Λίγο	15	10,0	22,7
Μέτρια	57	38,0	60,7
Πολύ	44	29,3	90,0
Πάρα πολύ	15	10,0	100,0
Σύνολο	150	100,0	

**Γράφημα 12: Σημασιολογικοί χάρτες**

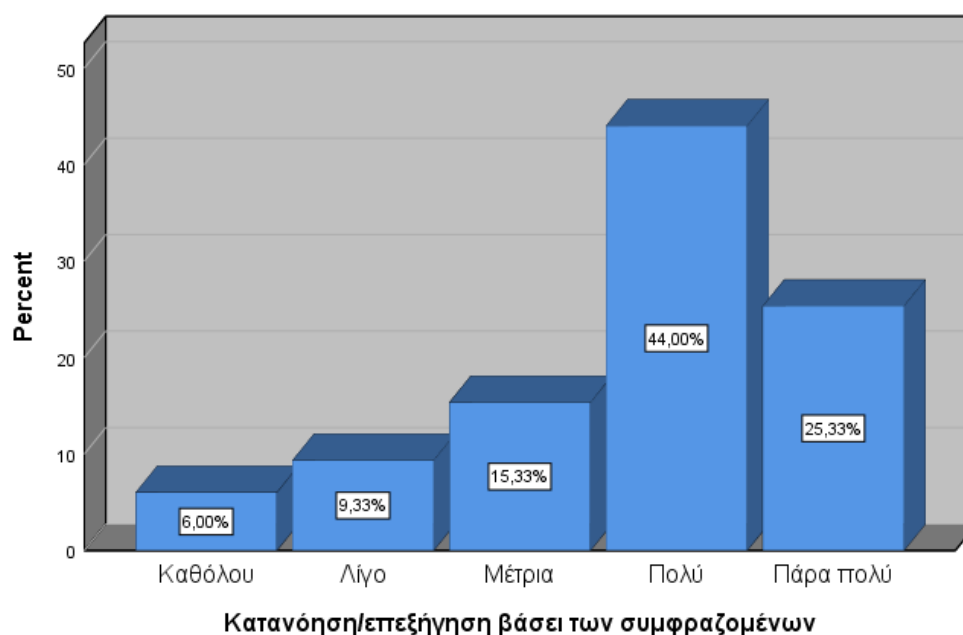


Σύμφωνα με τον **Πίνακα 13** και το **Γράφημα 13**, οι ερωτώμενοι δάσκαλοι, σε ποσοστό 44%, εκτιμούν ότι η κατανόηση και επεξήγηση, βάσει των συμφραζομένων του εκάστοτε κειμένου, αποτελεί μια πολύ χρήσιμη στρατηγική διδασκαλίας λεξιλογίου για την προσέγγιση των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Ακόμη, το 25.3% του δείγματος καταλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς που τη χαρακτηρίζουν ως πάρα πολύ χρήσιμη πρακτική, το 15.3% από όσους παιδαγωγούς την εντάσσουν στις μέτριας χρησιμότητας τεχνικές και το 9.3% από διδάσκοντες οι οποίοι πιστεύουν πως η κατανόηση και επεξήγηση με βάση τα συμφραζόμενα παρουσιάζει μικρή χρησιμότητα. Τέλος, σε ποσοστό 6% ανέρχονται οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν πως η προαναφερόμενη στρατηγική δεν είναι καθόλου χρήσιμη.

**Πίνακας 13: Κατανόηση/επεξήγηση βάσει των συμφραζομένων**

	Συχνότητα κατανομής	Έγκυρο ποσοστό	Σωρευτικό ποσοστό
Καθόλου	9	6,0	6,0
Λίγο	14	9,3	15,3
Μέτρια	23	15,3	30,7
Πολύ	66	44,0	74,7
Πάρα πολύ	38	25,3	100,0
Σύνολο	150	100,0	

**Γράφημα 13: Κατανόηση/επεξήγηση βάσει των συμφραζομένων**

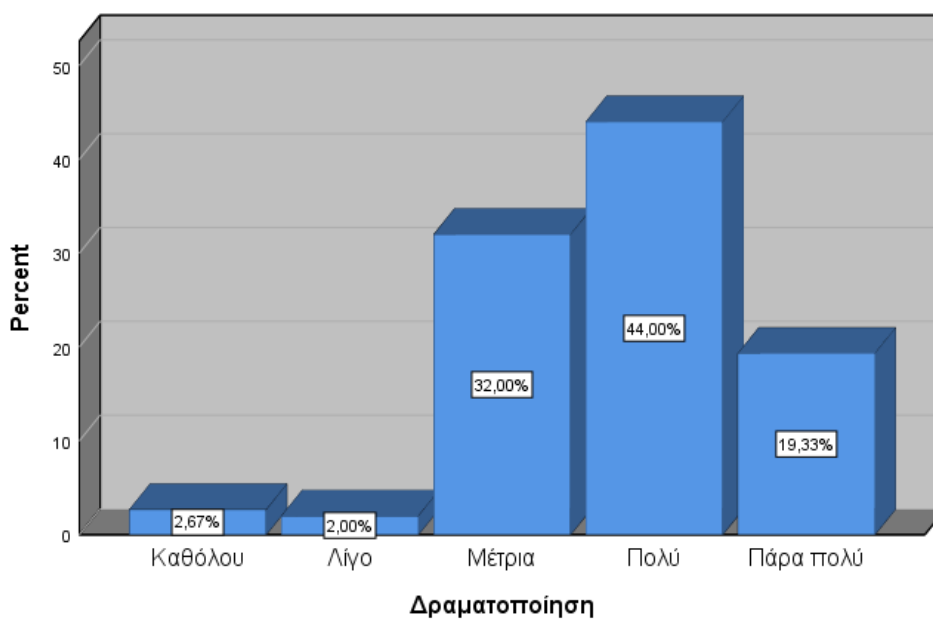


Σύμφωνα με τα καταγεγραμμένα ερευνητικά δεδομένα του **Πίνακα 14** και του **Γραφήματος 14**, το 44% των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρει τη δραματοποίηση ως μία πολύ χρήσιμη στρατηγική για τη διδασκαλία του λεξιλογίου σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ το 32% τη χαρακτηρίζει ως μετρίως χρήσιμη πρακτική και το 19.3% ως πάρα πολύ χρήσιμη μέθοδο. Τέλος, το 2.7% και 2% του συνόλου των συμμετεχόντων στην παρούσα μελέτη καταλαμβάνονται από τους δασκάλους οι οποίοι επέλεξαν την απάντηση «Καθόλου» και «Λίγο» αντίστοιχα.

**Πίνακας 14: Δραματοποίηση**

	Συχνότητα κατανομής	Έγκυρο ποσοστό	Σωρευτικό ποσοστό
Καθόλου	4	2,7	2,7
Λίγο	3	2,0	4,7
Μέτρια	48	32,0	36,7
Πολύ	66	44,0	80,7
Πάρα πολύ	29	19,3	100,0
Σύνολο	150	100,0	

**Γράφημα 14: Δραματοποίηση**

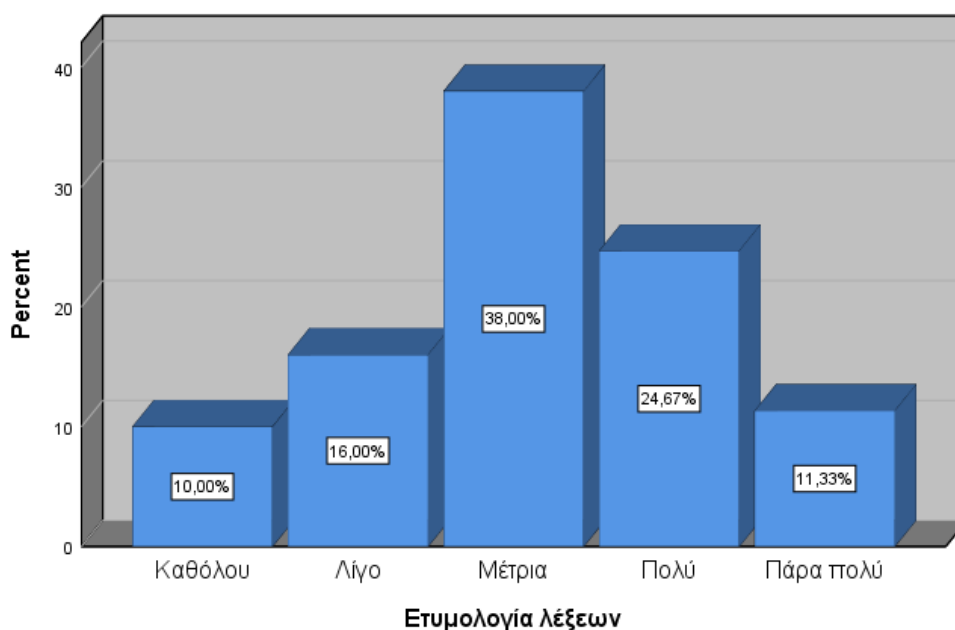


Όπως καθίσταται εμφανές, βάσει των δεδομένων του **Πίνακα 15** και του **Γραφήματος 15**, το 38% των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών Δημοτικού Σχολείου, κατατάσσει την ετυμολογία λέξεων στην ομάδα με τις στρατηγικές μέτριας χρησιμότητας, ενώ το 24.7% τη χαρακτηρίζει ως πολύ χρήσιμη και το 16% ως λιγότερο αποτελεσματική μέθοδο. Περαιτέρω, σε ποσοστό 11.3% ανέρχονται οι ερωτηθέντες δάσκαλοι που θεωρούν πως η ετυμολογία λέξεων συνιστά πάρα πολύ χρήσιμη στρατηγική διδασκαλίας λεξιλογίου, ενώ το 10% του δείγματος πλαισιώνεται από διδάσκοντες που την εντάσσουν στις καθόλου χρήσιμες πρακτικές.

**Πίνακας 15: Ετυμολογία λέξεων**

	Συχνότητα κατανομής	Έγκυρο ποσοστό	Σωρευτικό ποσοστό
Καθόλου	15	10,0	10,0
Λίγο	24	16,0	26,0
Μέτρια	57	38,0	64,0
Πολύ	37	24,7	88,7
Πάρα πολύ	17	11,3	100,0
Σύνολο	150	100,0	

**Γράφημα 15: Ετυμολογία λέξεων**

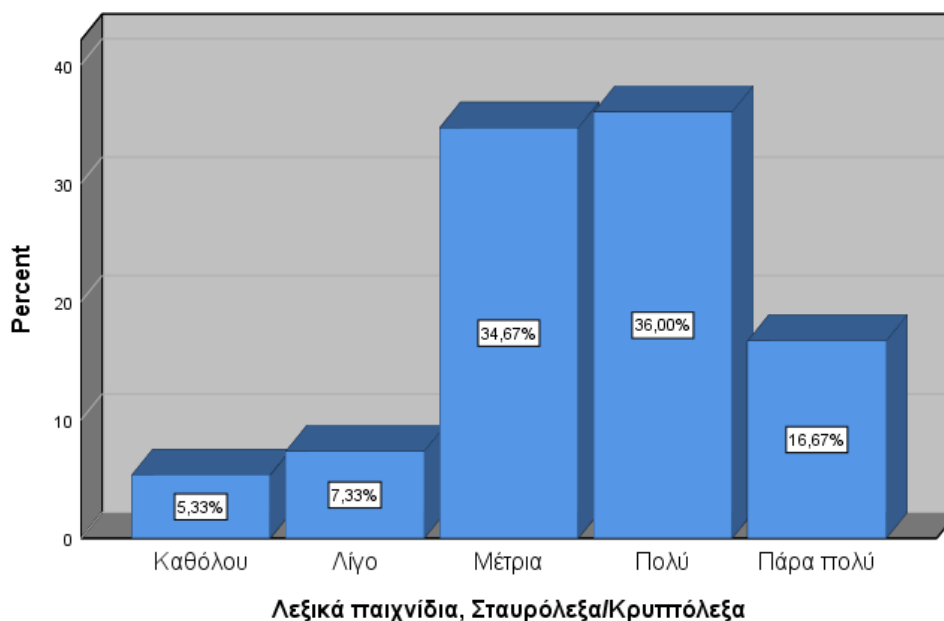


Στον **Πίνακα 16** και στο **Γράφημα 16**, καταδεικνύεται ότι το 36% των ερωτηθέντων δασκάλων, στα πλαίσια της έρευνας, εκτιμά πως τα λεξικά παιχνίδια, τα σταυρόλεξα και τα κρυπτόλεξα αποτελούν πολύ χρήσιμη στρατηγική διδασκαλίας λεξιλογίου, ενώ το 34.7% θεωρεί πως συνιστούν μέτριας χρησιμότητας πρακτική για εφαρμογή σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Ακόμη, σε ποσοστό 16.7% ανέρχονται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατατάσσουν τα λεξικά παιχνίδια, τα σταυρόλεξα και τα κρυπτόλεξα, στις πάρα πολύ χρήσιμες στρατηγικές. Τέλος, το 7.3% και 5.3% του συνολικού δείγματος καλύπτονται από διδάσκοντες, οι οποίοι έδωσαν τις απαντήσεις «Λίγο» και «Καθόλου» αντίστοιχα.

**Πίνακας 16: Λεξικά παιχνίδια, Σταυρόλεξα/Κρυπτόλεξα**

	Συχνότητα κατανομής	Έγκυρο ποσοστό	Σωρευτικό ποσοστό
Καθόλου	8	5,3	5,3
Λίγο	11	7,3	12,7
Μέτρια	52	34,7	47,3
Πολύ	54	36,0	83,3
Πάρα πολύ	25	16,7	100,0
Σύνολο	150	100,0	

**Γράφημα 16: Λεξικά παιχνίδια, Σταυρόλεξα/Κρυπτόλεξα**

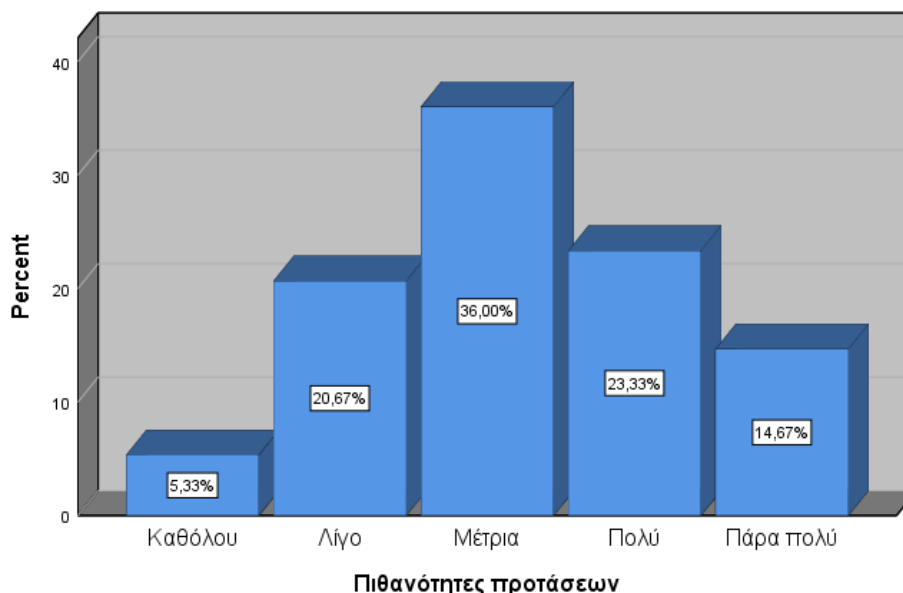


Στη συνέχεια, εξετάζοντας τα δεδομένα που είναι καταγεγραμμένα στον **Πίνακα 17** και το **Γράφημα 17**, εξάγεται το συμπέρασμα πως το 36% των συμμετεχόντων δασκάλων της μελέτης θεωρεί τη σύνθεση πιθανών προτάσεων ως μέτριας χρησιμότητας στρατηγική διδασκαλία λεξιλογίου για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Επιπρόσθετα, διαφαίνεται ότι το 23.3% του δείγματος απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εκτιμούν πως η συγκεκριμένη στρατηγική είναι πολύ χρήσιμη, και το 20.7% από διδάσκοντες οι οποίοι τη χαρακτηρίζουν ως λίγο χρήσιμη μέθοδο. Επιπλέον, σε ποσοστό 14.7% ανέχονται όσοι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την απάντηση «Πάρα πολύ», ενώ το 5.3% καλύπτεται από δασκάλους οι οποίοι πιστεύουν ότι η προαναφερόμενη στρατηγική δεν παρουσιάζει την παραμικρή χρησιμότητα.

**Πίνακας 17: Πιθανές προτάσεις**

	Συχνότητα κατανομής	Έγκυρο ποσοστό	Σωρευτικό ποσοστό
Καθόλου	8	5,3	5,3
Λίγο	31	20,7	26,0
Μέτρια	54	36,0	62,0
Πολύ	35	23,3	85,3
Πάρα πολύ	22	14,7	100,0
Σύνολο	150	100,0	

**Γράφημα 17: Πιθανές προτάσεις**



Προκειμένου να αποδοθεί μια γενικότερη εικόνα, αναφορικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου, τις οποίες επιλέγουν να αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι δηλώσεις τους, οι οποίες παρατέθηκαν αναλυτικά στους παραπάνω **Πίνακες**, αναλύθηκαν και με τη χρήση της μέσης τιμής - τυπικής απόκλισης, στον **Πίνακα 18** και στο **Γράφημα 18** που ακολουθούν. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων αναλύονται με βάση την παρακάτω κλίμακα, σύμφωνα με την οποία, επιδέχονται τις αριθμητικές τιμές από το 1 έως και το 5, όπου το 1 αντιστοιχεί στη δήλωση «Καθόλου» και, συνακόλουθα, οι υπόλοιπες αντιστοιχίες του εκάστοτε αριθμού με την κατάλληλη δήλωση πραγματοποιούνται ως εξής: 2 - «Λίγο», 3 - «Μέτρια», 4 - «Πολύ» και 5 - «Πάρα πολύ». Παράλληλα, η επαύξηση της μέσης τιμής, υποδηλώνει και την επακόλουθη αύξηση της χρησιμότητας της κάθε στρατηγικής διδασκαλίας λεξιλογίου, σύμφωνα, σε κάθε περίπτωση, με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετείχαν στην παρούσα ερευνητική μελέτη.

Ειδικότερα, παρατηρείται ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί εντάσσουν τις απαντήσεις τους στην κλίμακα του «Πολύ», όσον αφορά τη χρησιμότητα των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου της αξιοποίησης των εικόνων (4.01), της διατύπωσης ερωτήσεων στους συμμαθητές (3.92), της ομαδοποίησης λέξεων βάσει ιδιοτήτων (3.77) και της δραματοποίησης (3.75). Επίσης, μεταξύ της κλίμακας των απαντήσεων «Μέτρια» και «Πολύ», με τάση προτίμησης προς τη δεύτερη δήλωση, τοποθετούνται οι ερωτηθέντες της μελέτης, σε σχέση με την κατανόηση ή επεξήγηση βάσει των συμφραζόμενων (3.73) και αναφορικά με τα λεξικά παιχνίδια (3.51). Ακόμη, στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση επιλογής προς το «Μέτρια» τίθενται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, ως προς το βαθμό αποτελεσματικότητας της χρήσης λεξικού (3.29).

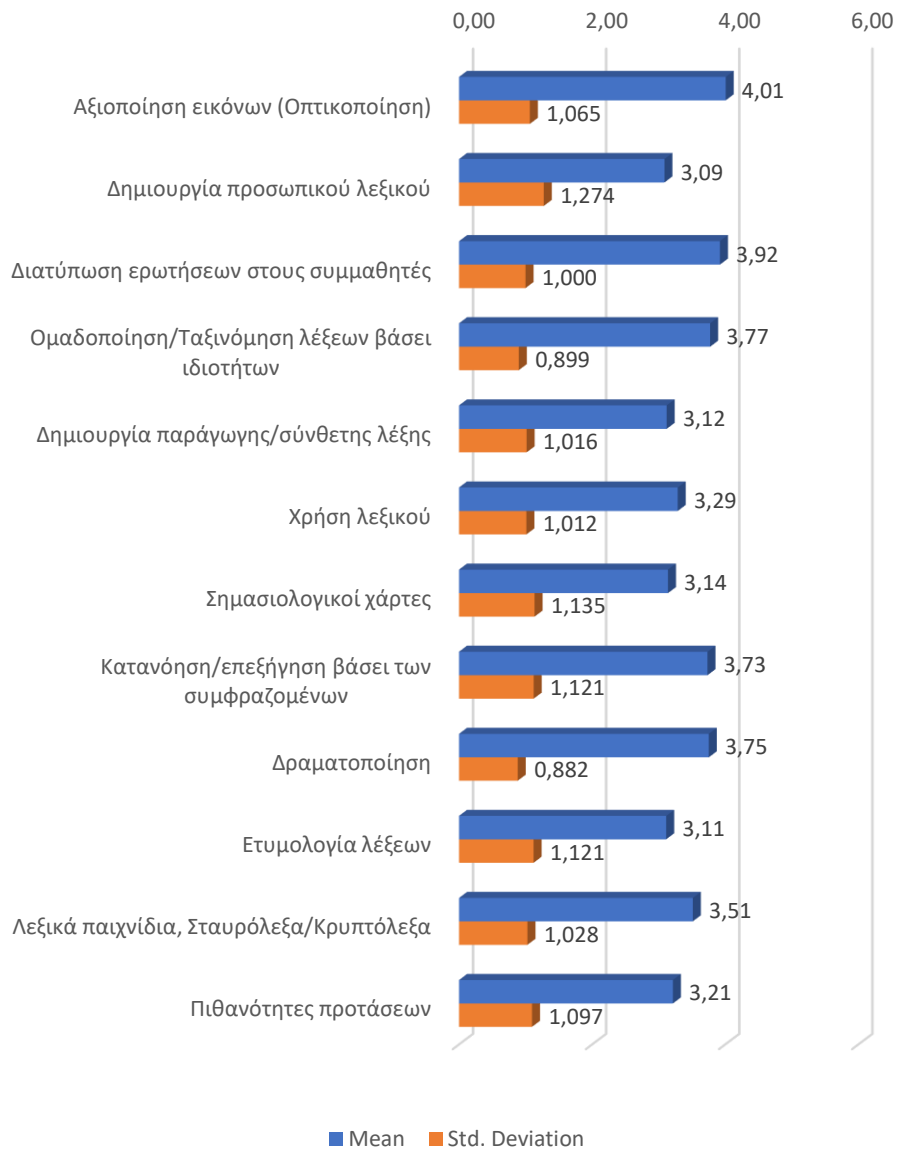
Παράλληλα, οι δάσκαλοι του δείγματος τάσσονται στην κλίμακα της μέτριας χρησιμότητας, σε σχέση με τη στρατηγική των πιθανοτήτων προτάσεων (3.21), των σημασιολογικών χαρτών (3.14), της δημιουργίας παράγωγων ή σύνθετων λέξεων (3.12), της ετυμολογίας λέξεων (3.11) και της δημιουργίας προσωπικού λεξικού (3.09).



**Πίνακας 18: Πόσο χρήσιμη θεωρείτε καθεμία από τις παρακάτω στρατηγικές για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;**

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Αξιοποίηση εικόνων (Οπτικοποίηση)	4,01	1,065
Δημιουργία προσωπικού λεξικού	3,09	1,274
Διατύπωση ερωτήσεων στους συμμαθητές	3,92	1,000
Ομαδοποίηση/Ταξινόμηση λέξεων βάσει ιδιοτήτων	3,77	0,899
Δημιουργία παράγωγης/σύνθετης λέξης	3,12	1,016
Χρήση λεξικού	3,29	1,012
Σημασιολογικοί χάρτες	3,14	1,135
Κατανόηση/επεξήγηση βάσει των συμφραζομένων	3,73	1,121
Δραματοποίηση	3,75	0,882
Ετυμολογία λέξεων	3,11	1,121
Λεξικά παιχνίδια, Σταυρόλεξα/Κρυπτόλεξα	3,51	1,028
Πιθανότητες προτάσεων	3,21	1,097

Γράφημα 18: Πόσο χρήσιμη θεωρείτε καθεμία από τις παρακάτω στρατηγικές για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες



### 3.3 Επαγωγική ανάλυση

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επαγωγικής ανάλυσης, απαντώντας, με αυτόν τον τρόπο, στα δύο τελευταία ερευνητικά ερωτήματα. Από τη μελέτη του **Πίνακα 19**, καθίσταται εμφανές πως εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά τις απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι διαθέτουν επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή, σε σχέση με τις εκτιμήσεις των συναδέλφων τους, οι οποίοι δεν δέχθηκαν σχετική κατάρτιση. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι με εκπαίδευση στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, θεωρούν ως πιο χρήσιμες ως στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου την οπτικοποίηση ( $p<0.001$ ), τη χρήση λεξικού ( $p=0.027$ ), τους σημασιολογικούς χάρτες ( $p=0.007$ ), τη δραματοποίηση ( $p<0.001$ ), την ετυμολογία λέξεων ( $p<0.001$ ), τα λεξικά παιχνίδια (σταυρόλεξα/κρυπτόλεξα) ( $p<0.001$ ) και τις πιθανότητες προτάσεων ( $p<0.001$ ), σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους χωρίς αντίστοιχη εκπαίδευση.

**Πίνακας 19: Επαγωγική ανάλυση**

	Διαθέτετε επιμόρφωση στον τομέα της Ειδικής Αγωγής;		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφαλμά
	Ναι	Όχι			
Αξιοποίηση εικόνων (Οπτικοποίηση)	Ναι	31	4.4839	.50800	.09124
	Όχι	119	3.8824	1.13628	.10416
Δημιουργία προσωπικού λεξικού	Ναι	31	3.2258	.84497	.15176
	Όχι	119	3.0504	1.36449	.12508
Διατύπωση ερωτήσεων στους συμμαθητές	Ναι	31	4.1613	1.00322	.18018
	Όχι	119	3.8571	.99393	.09111
Ομαδοποίηση/Ταξινόμηση λέξεων βάσει ιδιοτήτων	Ναι	31	3.6774	.59928	.10763
	Όχι	119	3.7983	.96181	.08817
Δημιουργία παράγωγης/σύνθετης λέξης	Ναι	31	3.3548	1.11201	.19972
	Όχι	119	3.0588	.98544	.09033
Χρήση λεξικού	Ναι	31	3.7419	1.31574	.23631
	Όχι	119	3.1681	.88604	.08122
Σημασιολογικοί χάρτες	Ναι	31	3.4839	.62562	.11236
	Όχι	119	3.0504	1.22023	.11186
Κατανόηση/επεξήγηση βάσει των συμφραζομένων	Ναι	31	4.0000	.73030	.13117
	Όχι	119	3.6639	1.19517	.10956
Δραματοποίηση	Ναι	31	4.3226	.47519	.08535
	Όχι	119	3.6050	.90403	.08287
Ετυμολογία λέξεων	Ναι	31	3.9032	.90755	.16300
	Όχι	119	2.9076	1.08136	.09913
Λεξικά παιχνίδια, Σταυρόλεξα/Κρυπτόλεξα	Ναι	31	4.4839	.50800	.09124
	Όχι	119	3.2605	.97826	.08968
Πιθανότητες προτάσεων	Ναι	31	4.2258	.76200	.13686
	Όχι	119	2.9496	1.01555	.09309



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Συζήτηση – Συμπεράσματα - Προτάσεις

### 4.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η παρούσα ερευνητική προσέγγιση επικεντρώθηκε στη μελέτη της χρησιμότητας των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου, οι οποίες προορίζονται για εφαρμογή σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, και υλοποιήθηκε μέσω της συμμετοχής 150 εκπαιδευτικών, οι οποίοι απασχολούνται στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Από την ανάλυση των ευρημάτων της συγκεκριμένης μελέτης, κατέστη αντιληπτό ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων αναγνωρίζει την υψηλή χρησιμότητα των στρατηγικών εκείνων που βασίζονται τόσο στην οπτική επεξήγηση όσο και στην αλληλεπίδραση με την υπόλοιπη τάξη, αλλά και την ενίσχυση μέσω παιγνιωδών τεχνικών. Συγκεκριμένα, η αξιοποίηση εικόνων και η οπτικοποίηση αναγνωρίζεται από τους συμμετέχοντες ως πιο κατάλληλη στρατηγική για την εκμάθηση και ενίσχυση του λεξιλογίου, με ένα ποσοστό 79,3% των συμμετεχόντων να αναφέρουν ότι αποτελεί πολύ έως πολύ χρήσιμη στρατηγική. Η χρήση εικόνων συνιστά στρατηγική η οποία εφαρμόζεται με υψηλή συχνότητα, κυρίως στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, αλλά, ωστόσο, στη χρήση της παρουσιάζεται μια σταθερή ελάττωση, κατά την ανέλιξη των μαθητών σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η σημασία της χρήσης εικόνων και της οπτικοποίησης έχει υπογραμμιστεί και σε άλλες έρευνες, όπως στην έρευνα της Καββαδία (2016), που διεξήχθη για την μελέτη των χρησιμότερων στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου σε παιδιά δημοτικού. Στην παραπάνω έρευνα, η πλειονότητα του δείγματος ανέδειξε τις στρατηγικές όπου γίνεται χρήση εικόνων, παιχνιδιών και κοινών δραστηριοτήτων ως πιο χρήσιμες για την διδασκαλία και ενίσχυση του λεξιλογίου (Kanvadia, 2016). Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και έρευνα που εστιάζει στην διδασκαλία λεξιλογίου της αγγλικής γλώσσας σε νεαρούς μαθητές, από ηλικίες 5 έως 7 ετών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές στην ηλικία των 5 ετών, εκδήλωσαν περισσότερη ανάπτυξη λεξιλογίου όταν εφαρμοζόταν η χρήση εικόνων ή άλλων οπτικών ερεθισμάτων (Desthia, 2019). Τέλος, η χρήση πολυμέσων, όπως εικόνων και βίντεο δύναται να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην εκμάθηση λεξιλογίου σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως αναφέρουν τα αποτελέσματα της έρευνας των Narkon, Wells, & Segal (2011), στην οποία έλαβε χώρα η ανάπτυξη

λογισμικού πολυμέσων για την υποστήριξη των παιδιών στην μαθησιακή διαδικασία (Narkon, Wells, & Segal, 2011).

Ομοίως, ένα υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων της μελέτης (74,7%), αναγνωρίζει τη χρησιμότητα της διατύπωσης ερωτήσεων ως στρατηγικής διδασκαλίας του λεξιλογίου σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση. Παρόμοια αποτελέσματα σημειώνονται και στην μελέτη των Jenkins et al. (2003), όπου εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών μέσω δομημένων συνεντεύξεων, σχετικά με το πεδίο των αποτελεσματικότερων στρατηγικών εκμάθησης για παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Συνολικά, το 52% των συμμετεχόντων συμφώνησε πως η συνεργατική μάθηση ενισχύει την μαθησιακή διαδικασία και την ενεργό εμπλοκή των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην τάξη (Jenkins et al., 2003). Η σημαντικότητα της χρήσης ερωτήσεων για την ενίσχυση της εκμάθησης λεξιλογίου αναδεικνύεται και από την πειραματική μελέτη των Marulis & Neuman (2010), στα πλαίσια της οποίας, μεταξύ άλλων ευρημάτων, επισημάνθηκε και η αξία της συνεργατικής μάθησης και της χρήσης ερωτήσεων και κατευθυντήριων οδηγιών για την αποσαφήνιση και αφομοίωση νέων λέξεων. Η διατύπωση κατάλληλα δομημένων ερωτημάτων δύναται να λειτουργήσει ενισχυτικά στην ανάπτυξη των κριτικών δεξιοτήτων των εμπλεκόμενων μαθητών, υποστηρίζοντας σημαντικά, με αυτόν τον τρόπο, την προσπάθεια κατάκτησης βασικών λεξιλογικών εννοιών και κανόνων.

Ακόμη μία εφαρμοζόμενη στρατηγική, η οποία κρίνεται ως ιδιαίτερα χρήσιμη από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην προκειμένη μελέτη, αποτελεί η ταξινόμηση των λέξεων με βάση τις ιδιότητές τους. Πρόκειται για στρατηγική η οποία εφαρμόζεται, κατά βάση, μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής προσέγγισης και η οποία αποσκοπεί στη μνημονική κατάκτηση των διδασκόμενων λέξεων. Ως εξίσου σημαντική μέθοδος από τους ερωτώμενους κρίνεται η ταξινόμηση λέξεων, η οποία προτείνεται στα εγχειρίδια Γλώσσας του γενικού Δημοτικού Σχολείου. Πρόσθετες μελέτες αποτυπώνουν τη θετική στάση των διδασκόντων απέναντι στη συγκεκριμένη στρατηγική (Davis, Lancaster & Camarata, 2016; Johnston, 2019; Alamargot, Morin & Simard-Dupuis, 2020).

Όσον αφορά τη χρήση συμφραζόμενων με στόχο τη βέλτιστη μαθησιακή προσέγγιση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, η εν λόγω στρατηγική υποστηρίζεται από την πλειονότητα των συμμετεχόντων. Μέσω της χρήσης των συμφραζόμενων,

γίνεται αντιληπτός ο πλούτος του λεξιλογίου καθώς και οι ισχυροί υφιστάμενοι δεσμοί μεταξύ των λέξεων εντός ενός κειμένου. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, η κατανόηση των ερμηνειών και η κατάκτηση του λεξιλογίου επιχειρείται μέσω της ολιστικής προσέγγισης του υπό εξέταση κειμένου, επιχειρώντας, κατά αυτόν τον τρόπο, τη διεύρυνση του γνωσιακού πλαισίου και την υποστήριξη της λεξιλογικής αναζήτησης. Πρόσφατες μελέτες επίσης προάγουν τη χρήση των συμφραζόμενων ως βέλτιστη επιλογή στρατηγικής κατά την διδασκαλία λεξιλογίου σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Bjork & Kroll, 2015; Kennedy, Deshler & Lloyd, 2015; Singleton & Filce, 2015; Al-Khawaldeh & Al-Khasawneh, 2019).

Η δημιουργία ενός προσωπικού λεξικού συνιστά τεχνική η οποία χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερος αποτελεσματική από το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που μετείχαν στην παρούσα έρευνα. Η συγκεκριμένη διδακτική στρατηγική προάγεται κυρίως όσον αφορά μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Πιο αναλυτικά, η δημιουργία προσωπικού λεξικού επιχειρείται κατά την Α΄ Τάξη του Δημοτικού, με τους μαθητές να επιλέγουν από εφημερίδες, διαφημιστικά έντυπα και περιοδικά, εικόνες οι οποίες σχετίζονται με τις υπό μελέτη λέξεις και τις οποίες, ακολούθως, κολλούν στο τετράδιο τους. Η τεχνική του προσωπικού λεξικού προωθείται και στη Β΄ Τάξη του Δημοτικού Σχολείου, καθώς εντός του συγκεκριμένου γλωσσικού σχολικού εγχειριδίου και, συγκεκριμένα, στην ενότητα 11, προωθείται η ουσιαστική επαφή των παιδιών με τα χαρακτηριστικά και τη δομή ορισμών, οι οποίοι, εν συνεχεία, καταγράφονται στο προσωπικό τους τετράδιο. Μέσω της στρατηγικής της δημιουργίας ενός προσωπικού λεξιλογικού οδηγού, καθίσταται εφικτή η περιγραφή εννοιών με διάφορους τρόπους και η λεξιλογική ερμηνεία τους, ενώ, συγχρόνως, η σύνθεσή του δύναται να λειτουργήσει συμπληρωματικά στην προσπάθεια απομνημόνευση ιδιαίτερος δυσνόητων λέξεων. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν επίσης έτερες μελέτες, οι οποίες αποτυπώνουν τη σαφή αξία της δημιουργίας ενός προσωπικού λεξικού, όσον αφορά την υποστήριξη μαθητών οι οποίοι παρουσιάζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση (Solís et al., 2017; Elleman, et al., 2019; O'Connor et al., 2019).

Μια ακόμα στρατηγική η οποία επιλέγεται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, αποτελεί η χρήση λεξιλογικών παιχνιδιών και



σταυρόλεξων, με ένα ποσοστό 52,7% να αποκρίνεται πως αξιολογεί την συγκεκριμένη τεχνική ως πολύ έως πάρα πολύ χρήσιμη. Η ενσωμάτωση παιγνιδιών εκπαιδευτικού χαρακτήρα αποτελεί συχνά χρησιμοποιούμενη τεχνική διδασκαλίας λεξιλογίου, ενώ η χρήση σταυρόλεξων και κρυπτόλεξων κυμαίνεται σε επίσης αυξημένη συχνότητα προτίμησης, αποτελώντας έναν από τους κυριότερους τρόπους προσέλκυσης του ενδιαφέροντος και της προσοχής των μαθητών. Σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας τάσσονται και οι έρευνες των Kanvadia (2016) και Desthia (2019), στα πλαίσια των οποίων εξετάστηκαν οι διαδραστικές τεχνικές, όπως η χρήση των εικόνων και των παιγνιδιών, ενώ, παράλληλα, στα αποτελέσματά τους επισημαίνεται ο θετικός αντίκτυπος των στρατηγικών αυτών στην διδασκαλία λεξιλογίου (Kanvadia, 2016; Desthia, 2019). Επιπρόσθετα, σε αντιστοιχία με την παρούσα ερευνητική εργασία, πρόσφατες μελέτες αποτυπώνουν τη χρήση παιγνιδιών και, κυρίως, σταυρόλεξων, ως συχνά αξιοποιούμενων μέσων κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου, καθώς προωθούν την επίτευξη άκρως θετικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Kennedy, Deshler & Lloyd, 2015; Johnston, 2019).

Σε παρόμοιο διδακτικό πλαίσιο, αναπτύσσεται και η τάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την επιλογή λεξιλογικών παιγνιδιών και σταυρόλεξων, με στόχο την επιτυχή υλοποίηση της διδασκαλίας του λεξιλογίου σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Η ενσωμάτωση παιγνιδιών εκπαιδευτικού χαρακτήρα αποτελεί συχνά χρησιμοποιούμενη τεχνική διδασκαλίας, ενώ η χρήση σταυρόλεξων και κρυπτόλεξων κυμαίνεται σε επίσης αυξημένη συχνότητα, αποτελώντας έναν από τους κυριότερους τρόπους προσέλκυσης του ενδιαφέροντος και της προσοχής των μαθητών. Παράλληλα, μέσω της παιγνιώδους διάθεσης, την οποία επιδεικνύει ο εκάστοτε διδάσκων, επιχειρείται η αποσυμφόρηση των αρνητικών συναισθημάτων, τα οποία εκδηλώνουν συχνά οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, λόγω των εγειρόμενων ελλειμάτων που παρουσιάζουν κατά τη γραφή, την ανάγνωση και την πρόσκτηση του λεξιλογίου γενικότερα. Σε αντιστοιχία με την παρούσα ερευνητική εργασία, πρόσφατες μελέτες αποτυπώνουν τη χρήση παιγνιδιών και, κυρίως, σταυρόλεξων, ως συχνά αξιοποιούμενων μέσων κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου, καθώς προωθούν την επίτευξη άκρως θετικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Kennedy, Deshler & Lloyd, 2015; Johnston, 2019).

Επιπρόσθετα, η εμπλοκή μη συμβατικών διδακτικών στρατηγικών κρίνεται ως ιδανική επιλογή κατά τη διδακτική προσέγγιση μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Ειδικότερα, η ενσωμάτωση της τέχνης στην εκπαίδευση έχει επιτρέψει την ολιστική διαχείριση των γνωσιακών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών, με τη δραματοποίηση να αναδεικνύεται ως μια από τις κυριότερες εφαρμοζόμενες στρατηγικές. Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία του λεξιλογίου μέσω της δραματοποίησης, καθίσταται εφικτή η σαφής αποτύπωση των προβαλλόμενων εννοιών, με τρόπους οι οποίοι εγείρουν το ενδιαφέρον των εμπλεκόμενων μαθητών. Σε όμοια συμπεράσματα καταλήγουν επιπρόσθετα και οι πρόσφατες μελέτες των Davis, Lancaster & Camarata (2016) και των Khan et al. (2017).

Παρότι η ενσωμάτωση σημασιολογικών χαρτών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία συνιστά μια από τις συνηθέστερες εφαρμοζόμενες στρατηγικές στο πεδίο της διδασκαλίας του λεξιλογίου, η πλειονότητα των συμμετεχόντων της παρούσας μελέτης κρίνει ότι η συγκεκριμένη πρακτική παρουσιάζει μέτρια χρησιμότητα. Παρά την ουδέτερη ανταπόκριση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά την ένταξη των σημασιολογικών χαρτών στη διδακτική προσέγγιση μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, η ανωτέρω τεχνική εξακολουθεί να αποτελεί μια κυρίαρχη μέθοδο αποσαφήνισης των λεξιλογικών σχέσεων, ιδιαίτερα απέναντι σε μαθητές οι οποίοι καλούνται να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους μαθησιακές αδυναμίες. Στο συγκεκριμένο συμπέρασμα καταλήγει ένα σύνολο μελετών, τα ευρήματα των οποίων καταδεικνύουν ότι οι σημασιολογικοί χάρτες αποτελούν κυρίαρχο εργαλείο για την επίτευξη αυξημένων μαθησιακών αποτελεσμάτων, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την κατηγορία των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Teng & He, 2015; Brown, Lignugaris & Forbush, 2016; Davis, Lancaster & Camarata, 2016; Lee, Roberts & Coffey, 2017; Elleman, et al., 2019).

Η παράθεση της ετυμολογίας των λέξεων συνιστά μια από τις περισσότερο συμβατικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του λεξιλογίου, παρότι η εφαρμογή της πραγματοποιείται σε μεγάλο βαθμό στο σύνολο των σχολικών βαθμίδων. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα δασκάλων, χαρακτήρισε την εύρεση της ετυμολογίας των λέξεων ως μέτριας χρησιμότητας στρατηγική, γεγονός το οποίο υποδηλώνει την τάση των εν λόγω εκπαιδευτικών να στρέφονται σε περισσότερο

καινοτόμες στρατηγικές διδασκαλίας. Αν και η κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προς την επιλογή νεοεισαχθέντων στην σχολική πραγματικότητα στρατηγικών τείνει να κυριαρχεί, όπως αποκαλύπτεται από την πλειονότητα των σχετικών ερευνών, η παράθεση της ετυμολογίας των λέξεων, ωστόσο, εξακολουθεί να αποτελεί το σκελετό της εννοιολογικής προσέγγισής τους και, συνεπώς, η σημασία της ως στρατηγικής διδασκαλίας λεξιλογίου δε δύναται να παραβλεφθεί (Kennedy, Deshler & Lloyd, 2015; Singleton & Filce, 2015; Lee, Roberts & Coffey, 2017; Tolbert, Lazarus & Killu, 2017; Kılıçkaya, 2020).

Η δημιουργία παράγωγων ή σύνθετων λέξεων έχει αναδειχθεί σε μια από τις ιδιαίτερα προσοδοφόρες στρατηγικές για τη διδασκαλία του λεξιλογίου, με την πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας να τίθεται υπέρ της χρήσης της. Ο σχηματισμός λέξεων από τους μαθητές με εφελτήριο μια αρχική λέξη, συντελεί στη βελτιστοποίηση της κατανόησης της σημασίας της εν λόγω λέξης και του τρόπου αξιοποίησής της κατά την παραγωγή λόγου. Ο σχηματισμός τόσο παράγωγων όσο και σύνθετων λέξεων, εντάσσεται στο πλαίσιο της διδακτικής προσέγγισης του λεξιλογίου, με αποδέκτες τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, καθώς συντελεί στην απλοποίηση των παρατιθέμενων λεξιλογικών εννοιών, μέσω της ένταξής τους σε κοινές οικογένειες λέξεων. Πρόσθετες μελέτες στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο καταλήγουν σε αντίστοιχα συμπεράσματα, αναδεικνύοντας, με αυτόν τον τρόπο, την αξία της δημιουργίας παράγωγων και σύνθετων λέξεων κατά τη διδασκαλία των λεξιλογικών εννοιών και την αναγκαιότητα εμπλοκής των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες της εκάστοτε σχολικής τάξης στην προαναφερόμενη διαδικασία (Beach et al., 2015; Elleman et al., 2017; O'Connor et al., 2019)

Όσον αφορά τη στρατηγική της δημιουργίας πιθανών προτάσεων, η πλειονότητα των συμμετεχόντων δασκάλων της έρευνας καταδεικνύεται ότι δεν αναγνωρίζει τη διδακτική αξία της, δεδομένου ότι χαρακτηρίζει ως μέτριας χρησιμότητας διδακτικό μέσο την ενσωμάτωση των πιθανών προτάσεων κατά τη διδακτική προσέγγιση. Η σύνθεση πιθανών προτάσεων συνιστά στρατηγική, η οποία βασίζεται στην επιλογή ενός μικρού αριθμού λέξεων εκ μέρους του εκάστοτε εκπαιδευτικού, ο οποίος κρίνει ότι οι εν λόγω λέξεις δύνανται να δυσκολέψουν τους μαθητές και ιδιαίτερα τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση. Συνεπώς, ενδέχεται

η προαναφερόμενη στάση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών να οφείλεται στην αδυναμία τους να χειρισθούν επαρκώς την ανωτέρω στρατηγική λεξιλογίου, είτε λόγω έλλειψης της κατάλληλης επιμόρφωσης είτε λόγω του περιορισμένου διδακτικού χρόνου. Σε κάθε περίπτωση, η συγκρότηση πιθανών προτάσεων πρόκειται για στρατηγική διδασκαλίας λεξιλογίου, η δυναμική της οποίας υποστηρίζεται από ένα σύνολο πρόσφατων ερευνών, μέσω των οποίων προβάλλονται τα εντόνως θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής της, στο πεδίο της διδακτικής προσέγγισης μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Beach et al., 2015; Teng & He, 2015; Brown, Lignugaris & Forbush, 2016; Kuder, 2017; Saddler, Ellis-Robinson & Asaro-Saddler, 2018).

#### ***4.2 Συμπεράσματα***

Η παραπάνω έρευνα επικεντρώθηκε στη μελέτη της χρησιμότητας ορισμένων στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου για μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στην έρευνα συμμετείχαν 150 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απαρτίζεται από γυναίκες, ηλικίας από 41 έως 60 ετών, απόφοιτους κάποιου ΑΕΙ ή ΤΕΙ, με περισσότερα από 20 έτη συνολικής προϋπηρεσίας. Επιπλέον, η πλειονότητα των ερωτώμενων δεν έχει δεχθεί εκπαίδευση στον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν πιο χρήσιμη την αξιοποίηση των εικόνων ή οπτικοποίηση, ως πρακτική διδασκαλίας λεξιλογίου για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Τέλος, διαφαίνεται πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των ερωτηθέντων που έχουν επιμορφωθεί στην Ειδική Αγωγή συγκριτικά με όσους δασκάλους δε διαθέτουν αντίστοιχη εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή θεωρούν ως περισσότερο χρήσιμες στρατηγικές την οπτικοποίηση, τη χρήση λεξικού, τους σημασιολογικούς χάρτες, τη δραματοποίηση, την ετυμολογία λέξεων, τα λεξικά παιχνίδια, σταυρόλεξα και κρυπτόλεξα και τις πιθανότητες προτάσεων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν εκπαιδευτεί στην Ειδική Αγωγή.

### **4.3 Περιορισμοί της έρευνας**

Η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε αρχικά στην παρουσίαση και την καταγραφή των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου οι οποίες υφίστανται στα γλωσσικά σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου που χρησιμοποιούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η καταγραφή των στρατηγικών πραγματοποιήθηκε με βάση τα επίσημα εγχειρίδια, μη λαμβάνοντας υπόψιν την χρήση βοηθητικού υλικού που μπορεί να έχει κατασκευαστεί από τους εκπαιδευτικούς για την ορθότερη υποστήριξη των μαθητών. Σχετικά με την ποσοτική μελέτη, παρά την συγκέντρωση ενός ικανοποιητικού δείγματος για την διεξαγωγή της έρευνας, ο αριθμός των συμμετεχόντων παραμένει μικρός για την δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ελληνικό πληθυσμό. Επιπλέον, λόγω των χρονικών περιορισμών και των μέτρων για την προστασία από την πανδημία, δημιουργήθηκαν γεωγραφικοί περιορισμοί στην συλλογή του δείγματος. Συγκεκριμένα, με το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων προερχόταν από την πόλη της Θεσσαλονίκης, καθιστώντας την γενίκευση των ευρημάτων σε άλλες περιοχές της Ελλάδος δύσκολη.

Έναν δεύτερο παράγοντα που έδρασε περιοριστικά στην έρευνα αποτέλεσε το ερευνητικό εργαλείο. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, δημιουργήθηκε για να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας, χωρίς, ωστόσο, να έχει χρησιμοποιηθεί προηγουμένως σε κάποια άλλη έρευνα. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε ανάλογο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε σε παρόμοια έρευνα, το οποίο, εντούτοις, πραγματευόταν στρατηγικές που προορίζονται για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι προαναφερόμενοι λόγοι οδήγησαν δημιουργία ενός αυτοσχέδιου ερευνητικού εργαλείου το οποίο δεν έχει σταθμιστεί επαρκώς στον ελληνικό πληθυσμό και να δεν έχει ελεγχθεί πλήρως η αξιοπιστία του.

### **4.4 Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και Αποκατάσταση**

Συμπερασματικά, ο εκάστοτε δάσκαλος καλείται να διαδραματίσει έναν καίριο ρόλο κατά τη διδασκαλία μαθητών, οι οποίοι εκδηλώνουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, καθώς οφείλει να δράσει ως κύριος καθοδηγητής τους στην προσπάθεια κατάκτησης της γνώσης. Επομένως, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και, συνεπώς, η άγνοια των κατάλληλων μεθόδων, τεχνικών, μέσων, εργαλείων, υλικών και

στρατηγικών για την προσέγγιση της συγκεκριμένης κατηγορίας μαθητών, αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες της μη αποτελεσματικής έκβασης της διδακτικής διαδικασίας. Οι διδάσκοντες οι οποίοι διαθέτουν κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή, παρουσιάζονται περισσότερο ενημερωμένοι αναφορικά με τους τρόπους διδασκαλίας, οι οποίοι προορίζονται για εφαρμογή στους προαναφερόμενους μαθητές, γεγονός το οποίο διαφαίνεται από τον εντοπισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών με σχετική επιμόρφωση και εκείνων χωρίς ανάλογες γνώσεις. Ειδικότερα, οι δάσκαλοι οι οποίοι διαθέτουν κατάρτιση στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής, αναγνωρίζουν και επισημαίνουν τη χρησιμότητα του συνόλου των παρατιθέμενων στρατηγικών για τη διδασκαλία του λεξιλογίου στα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως είναι η οπτικοποίηση, η χρήση λεξικού, η δραματοποίηση, η αξιοποίηση σημασιολογικών χαρτών, η εύρεση της ετυμολογίας των λέξεων, η ένταξη των λεξιλογικών παιχνιδιών στη μαθησιακή διδασκαλία και η δημιουργία πιθανών προτάσεων. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν διαθέτουν επιμόρφωση στο συγκεκριμένο πεδίο, αδυνατούν να κατανοήσουν τη σαφή διδακτική επιρροή των ανωτέρω εφαρμοζόμενων στρατηγικών λεξιλογίου. Ποικίλες μελέτες καταδεικνύουν τη διακριτή στάση μεταξύ των δασκάλων με εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, αναφορικά με την αξιοποίηση των παραπάνω στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου, και των συναδέλφων τους δίχως ανάλογες γνώσεις (Davis, Lancaster & Camarata, 2016; Elleman et al., 2017; Solís et al., 2017; Antonelli-Ponti & Crosswaite, 2019; O'Connor et al., 2019; Alamargot, Morin & Simard-Dupuis, 2020; Quinn et al., 2020; Woodcock, 2021; Kennedy et al., 2022). Συμπερασματικά, λοιπόν, η τροποποίηση των εφαρμοζόμενων μεθόδων διδασκαλίας και η υιοθέτηση πρόσθετων, κατάλληλων τεχνικών προσέγγισης του λεξιλογίου, καθίσταται απαραίτητη, στο πεδίο της κάλυψης του ευρέος φάσματος των μαθησιακών διαφοροποιήσεων, το οποίο επιδεικνύεται αισθητά στην κατηγορία των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή. Με έναυσμα την ισχυρή διαφοροποίηση σχετικά με τη χρησιμότητα των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου, η οποία παρατηρείται όσον αφορά τις αντιλήψεις των δασκάλων με επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή, σε σύγκριση με τις εκτιμήσεις των συναδέλφων τους, οι οποίοι δε διαθέτουν σχετική κατάρτιση, κρίνεται καίρια η προαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους διδάσκοντες, αναφορικά με την αξιοποίηση των ανωτέρω στρατηγικών

#### **4.5 Συστάσεις για μελλοντική έρευνα**

Η καλλιέργεια ενός, κατά το δυνατό, διανθισμένου λεξιλογίου, εκ μέρους των μαθητών Δημοτικού Σχολείου, οφείλει να αποτελεί κύρια προτεραιότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Η παρουσία μαθητών εντός της σχολικής τάξης, οι οποίοι εμφανίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, εγείρει την αναγκαιότητα εφαρμογής κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας του λεξιλογίου, με σεβασμό στις ιδιαίτερες ανάγκες, τις αδυναμίες, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και το γενικότερο μαθησιακό προφίλ των εν λόγω μαθητών. Παρά την αναγνώριση της ποικιλότητας των υφιστάμενων τεχνικών διδασκαλίας λεξιλογίου, εντός των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τίθεται θετικά απέναντι στην αξιοποίηση μόνο ορισμένων εξ αυτών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς κρίνει ότι οι υπόλοιπες στρατηγικές παρουσιάζουν, κατά κανόνα, μετρίου επιπέδου χρησιμότητα.

Με στόχο την ολιστική αποτύπωση των κατάλληλων τρόπων διδακτικής προσέγγισης των μαθητών που παρουσιάζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο πεδίο της κατάκτησης του λεξιλογίου, κρίνεται αναγκαία η αποσαφήνιση των αιτιών της ανωτέρω διάκρισης των εμπλεκόμενων στρατηγικών εκ μέρους των ερωτώμενων δασκάλων. Πιο αναλυτικά, η προτίμηση επιλογής και εφαρμογής μιας ορισμένης στρατηγικής έναντι μιας άλλης, δύναται να αποκαλύψει σημαντικά δεδομένα, αναφορικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε σχέση με την ενσωμάτωση συγκεκριμένων παραμέτρων των απορριπτέων ή σπανίως χρησιμοποιούμενων εκ μέρους τους στρατηγικών. Συνεπώς, μέσω του προσδιορισμού των πιθανών γνωσιακών ελλειμμάτων των διδασκόντων, αναφορικά με τη διαχείριση και την ένταξη των προαναφερόμενων στρατηγικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθίσταται εφικτός ο σχεδιασμός κατάλληλων προγραμμάτων επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις, σχετικά με την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του συνόλου των υφιστάμενων, εντός των Ελληνικών γλωσσικών σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού Σχολείου, στρατηγικών διδασκαλίας του λεξιλογίου.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές – Παραπομπές

### Ελληνόγλωσσες

- Δόση Ι. (2021). Η ανάπτυξη των τυπικών ορισμών λέξεων δίγλωσσων μαθητών Γυμνασίου: Μελέτη μίας διδακτικής παρέμβασης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 65–78. <https://doi.org/10.12681/hjre.25863>
- Δραγκιώτη Φ. (2018). Αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου ως προς τη λειτουργικότητά τους για τη διδασκαλία μαθητών / -τριών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. *Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*.  
<http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/21702>
- Ευθυμίου Α. (2009). *Το λεξικό στη διδασκαλία της γλώσσας. Αναφορά στο εικονογραφημένο λεξικό Α΄, Β΄, Γ΄ δημοτικού*. Στα πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής γλωσσολογίας. Σελ. 798 - 812. Ανακτήθηκε από: [http://www.linguist-uoι.gr/cd\\_web/docs/greek/015\\_efthymiouICGL8.pdf](http://www.linguist-uoι.gr/cd_web/docs/greek/015_efthymiouICGL8.pdf)
- Ξυδόπουλος Γ. (2008). *Λεξιλόγιο: εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Παραδιά Μ. (2010). Οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου και η αποτελεσματική αξιοποίησή τους στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής από τη διδακτική σειρά «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» για Τσιγγανόπαιδες. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 57-72. [https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_14/57-72.pdf](https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_14/57-72.pdf)
- Υψηλάντης, Γ., & Μουτή, Α. (2015). ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ [4ο Κεφάλαιο]. Στο Υψηλάντης, Γ., Μουτή, Α. 2015. *Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση δεύτερης γλώσσας: στίλ και στρατηγικές μάθησης*. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://hdl.handle.net/11419/5003>



### Ξενόγλωσσες

- Abrams, S. S., & Walsh, S. (2014). Gamified vocabulary. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(1), 49-58. <https://doi.org/10.1002/jaal.315>
- Alamargot, D., Morin, M. F., & Simard-Dupuis, E. (2020). Handwriting Delay in Dyslexia: Children at the End of Primary School Still Make Numerous Short Pauses When Producing Letters. *Journal of Learning Disabilities*, 53(3), 163–175. <https://doi.org/10.1177/0022219420903705>
- Alizadeh, I. (2016). Vocabulary teaching techniques: A review of common practices. *International Journal of Research in English Education*, 1(1), 22-30. <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=519584>
- Al-Khawaldeh, M. A., & Al-Khasawneh, F. M. (2019). The Effect of Mnemonic Keyword Strategy Instruction on Vocabulary Retention of Students with Learning Disabilities. *International Journal of English Linguistics*, 9(4), 34-44. <https://doi.org/10.5539/ijel.v9n4p138>
- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3, 21-34. <https://doi.10.20472/TE.2015.3.3.002>
- Andrews, J., Joseph, A., & Thulasi, V. (2019). Module for Dyspraxia. *International Journal of Advance Research, Ideas and Innovations in Technology*, 5(2), 1285-1289. <https://bit.ly/2znp5k1>
- Antonelli-Ponti, M., & Crosswaite, M. (2019). Teachers' perceptions about the etiology of intelligence and learning difficulties. *International Journal of Educational Psychology*, 8(2), 162-187. <https://doi.org/10.17583/ijep.2019.3777>
- Astika, I. G. (2016). Vocabulary learning strategies of Secondary school students. *IJOTL-TL: Indonesian Journal of Language Teaching and Linguistics*, 1(1), 1-18. <https://doi.org/10.30957/ijotl.v1i1.1>

- Asyiah, D. N. (2017). The vocabulary teaching and vocabulary learning: perception, strategies and influences of students' vocabulary mastery. *Journal Bahasa Lingua Scientia*, 9(2), 293-318. <https://doi.org/10.21274/ls.2017.9.2.293-318>
- Attachoo, B., & Chaturongakul, P. (2015). A Study of Vocabulary Size, Competency, Learning Strategies, and Perceptions of Problems with Vocabulary Learning of Students with Learning Disabilities. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 8(2), 59-83. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/102674/82221>
- Baleghizadeh, S., & Naeim, M. (2011). Enhancing Vocabulary Retention through Semantic Mapping: A Single-Subject Study, Shahid Beheshti University. *The International Journal - Language Society and Culture*, 32, 123-129. [www.educ.utas.edu.au/users/tle/JOURNAL/](http://www.educ.utas.edu.au/users/tle/JOURNAL/)
- Beach, K. D., Sanchez, V., Flynn, L. J., & O'Connor, R. E. (2015). Teaching academic vocabulary to adolescents with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 48(1), 36-44. <https://doi.org/10.1177%2F0040059915594783>
- Brown, S. H., Lignugaris, B., & Forbush, D. E. (2016). The effects of morphemic vocabulary instruction on prefix vocabulary and sentence comprehension for middle school students with learning disabilities. *Education and Treatment of Children*, 39(3), 301-337. <https://doi.org/10.1353/etc.2016.0014>
- Bytheway, J. (2015). A taxonomy of vocabulary learning strategies used in massively multiplayer online role-playing games. *Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO) Journal*, 32(3), 508-527. <https://www.jstor.org/stable/calicojournal.32.3.508>
- Bjork, R. A., & Kroll, J. F. (2015). Desirable difficulties in vocabulary learning. *The American journal of psychology*, 128(2), 241-252. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.128.2.0241>
- Charoento, M. (2017). Individual learner differences and language learning strategies. *Contemporary Educational Researches Journal*, 7(2), 57-72. <https://doi.org/10.18844/cerj.v7i2.875>

- Chun, E., Choi, S., & Kim, J. (2012). The effect of extensive reading and paired-associate learning on long-term vocabulary retention: an event-related potential study. *Neuroscience letters*, 521(2), 125–129. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2012.05.069>
- Ciecierski, L. M., & Bintz, W. P. (2015). Using Authentic Literature to Develop Challenging and Integrated Curriculum. *Middle School Journal*, 46(5), 17-25. <https://doi.org/10.1080/00940771.2015.11461921>
- Cirino, P., Fuchs, L., Elias, J., Powell, S., & Schumacher, R. (2015). Cognitive and mathematical profiles for different forms of learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 48(2), 156-175. <https://doi.org/10.1177/0022219413494239>
- Crockett, J., Filippi, E., & Morgan, C. (2012). Included, but Underserved. *Learning About Learning Disabilities*, 405-436. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-388409-1.00015-1>
- Desthia, A. (2019). Effective Techniques In Teaching Vocabulary To Young Learners. *English Literature*. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/332186677\\_EFFECTIVE\\_TECHNIQUES\\_IN\\_TEACHING\\_VOCABULARY\\_TO\\_YOUNG\\_LEARNERS](https://www.researchgate.net/publication/332186677_EFFECTIVE_TECHNIQUES_IN_TEACHING_VOCABULARY_TO_YOUNG_LEARNERS)
- Davis, T. N., Lancaster, H. S., & Camarata, S. (2016). Expressive and receptive vocabulary learning in children with diverse disability typologies. *International Journal of Developmental Disabilities*, 62(2), 77-88. <https://doi.org/10.1179/2047387715Y.0000000010>
- Elleman, A. M., Steacy, L. M., Olinghouse, N. G., & Compton, D. L. (2017). Examining child and word characteristics in vocabulary learning of struggling readers. *Scientific Studies of Reading*, 21(2), 133-145. <https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1265970>
- Elleman, A. M., Oslund, E. L., Griffin, N. M., & Myers, K. E. (2019). A review of middle school vocabulary interventions: Five research-based recommendations for practice. *Language, speech, and hearing services in schools*, 50(4), 477-492. [https://doi.org/10.1044/2019\\_LSHSS-VOIA-18-0145](https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-VOIA-18-0145)

- Giofrè, D., & Cornoldi, C. (2015). The structure of intelligence in children with specific learning disabilities is different as compared to typically development children. *Intelligence*, *52*, 36-43. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.07.002>
- Giofrè, D., Toffalini, E., Altoè, G., & Cornoldi, C. (2017). Intelligence measures as diagnostic tools for children with specific learning disabilities. *Intelligence*, *61*, 140-145. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.01.014>
- Goossens, N. A. M. C., Camp, G., Verkoeijen, P. P. J. L., Tabbers, H. K., Bouwmeester, S., & Zwaan, R. A. (2016). Distributed Practice and Retrieval Practice in Primary School Vocabulary Learning: A Multi-classroom Study. *Applied Cognitive Psychology*, *30*, 700– 712. <https://doi.10.1002/acp.3245>
- Govindasamy, P., Yunus, M. M., & Hashim, H. (2019). Mobile assisted vocabulary learning: Examining the effects on students' vocabulary enhancement. *Universal Journal of Educational Research*, *7*(12), 85-92. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2019.071911>
- Habók, A., & Magyar, A. (2018). The effect of language learning strategies on proficiency, attitudes and school achievement. *Frontiers in psychology*, *8*, 2358. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02358>
- Hardan, A. A. (2013). Language learning strategies: A general overview. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *106*, 1712-1726. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.194>
- Heidari, A. A., & Karimi, L. (2015). The effect of mind mapping on vocabulary learning and retention. *International Journal of Educational Investigations*, *2*(12), 54-72. <http://ijeionline.com/attachments/article/49/IJEI.Vol.2.No.12.07.pdf>
- Jenkins, J. R., Antil, L. R., Wayne, S. K., & Vadasy, P. F. (2003). How Cooperative Learning Works for Special Education and Remedial Students. *Exceptional Children*, *69*(3), 279–292. doi:10.1177/001440290306900302  
10.1177/001440290306900302

- Johnston, V. (2019). Dyslexia: What reading teachers need to know. *The Reading Teacher*, 73(3), 339-346. <https://doi.org/10.1002/trtr.1830>
- Katsarou, D. (2018). Teachers' views on inclusive education of children with dyslexia regarding Greek language: a pilot study. *European Journal of Education Studies*, 2(1), 12-18. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.1900>
- Kavvadia, K. (2016). Investigating vocabulary learning strategies of EFL young learners in the Greek primary school. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 7( 1), 88-104. <https://rpltl.eap.gr/images/2016/07-01-088-Kavvadia.pdf>
- Kennedy, M. J., Deshler, D. D., & Lloyd, J. W. (2015). Effects of multimedia vocabulary instruction on adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 48(1), 22-38. <https://doi.org/10.1177%2F0022219413487406>
- Kennedy, M. J., McDonald, S. D., Carlisle, L. M., VanUitert, V. J., & Kunemund, R. L. (2022). Comparing Two Established Multimedia Approaches for Teaching Vocabulary to Students with and Without Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 21-29. <https://doi.org/10.1177/01626434221074055>
- Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S., & Khan, M. (2017). Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 18-21. <https://bit.ly/2J8r39h>
- Kılıçkaya, F. (2020). Learners' perceptions of collaborative digital graphic writing based on semantic mapping. *Computer Assisted Language Learning*, 33(1-2), 58-84. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1544912>
- Kirmizi, Ö., & Kömeç, F. (2019). The impact of the flipped classroom on receptive and productive vocabulary learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 437-449. <https://doi.org/10.17263/jlls.586096>
- Kuder, S. J. (2017). Vocabulary instruction for secondary students with reading disabilities: An updated research review. *Learning Disability Quarterly*, 40(3), 155-164. <https://doi.org/10.1177%2F0731948717690113>

- Laufer, B., & Rozovski-Roitblat, B. (2015). Retention of new words: Quantity of encounters, quality of task, and degree of knowledge. *Language Teaching Research, 19*(6), 687–711. <https://doi.org/10.1177/1362168814559797>
- Laufer, B. (2017). From word parts to full texts: Searching for effective methods of vocabulary learning. *Language Teaching Research, 21*(1), 5–11. <https://doi.org/10.1177/1362168816683118>
- Lee, C., Roberts, C., & Coffey, D. (2017). Using Purposefully Created Stories to Teach Academic Vocabulary. *Intervention in School and Clinic, 52*(5), 304–310. <https://doi.org/10.1177/1053451216676802>
- Liu, J. (2010). Language learning strategies and its training model. *International Education Studies, 3*(3), 100-104. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065871.pdf>
- Mansouri, V. (2015). Vocabulary instruction: Software flashcards vs. word clouds. *Advances in Language and Literary Studies, 6*(1), 41-45. <https://www.journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/614>
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The Effects of Vocabulary Intervention on Young Children’s Word Learning. *Review of Educational Research, 80*(3), 300–335. doi:10.3102/0034654310377087
- McCloskey, M., & Rapp, B. (2017). Developmental dysgraphia: An overview and framework for research. *Cognitive Neuropsychology, 34*(3-4), 65-82. <http://dx.doi.org/10.1080/02643294.2017.1369016>
- McQuillan, J. (2016). Time, texts, and teaching in vocabulary acquisition: A rebuttal to Cobb (2016). *Reading in a Foreign Language, 28*(2), 307-318. [https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/66905/28\\_2\\_10125\\_66905\\_mcquillan.pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/66905/28_2_10125_66905_mcquillan.pdf)
- Mokhtar, A., & Mohd Rawian, R. (2012). Guessing Word Meaning from Context Has Its Limit: Why? *International Journal of Linguistics, 4*, 12-21. <https://doi.10.5296/ijl.v4i2.1237>

- Narkon, D. E., Wells, J. C., & Segal, L. S. (2011). E-Word Wall: An Interactive Vocabulary Instruction Tool for Students with Learning Disabilities and Autism Spectrum Disorders. *Teaching Exceptional Children*, 43(4), 38–45. doi:10.1177/004005991104300404
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Massachusetts: Newbury House. <https://doi.org/10.5070/L421005136>
- Naeimi, M., & Foo, T. C. V. (2015). Vocabulary acquisition through direct and indirect learning strategies. *English Language Teaching*, 8(10), 142-151. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079088.pdf>
- Nicolielo-Carrilho, A. P., Crenitte, P. A. P., Lopes-Herrera, S. A., & Hage, S. R. D. V. (2018). Relationship between phonological working memory, metacognitive skills and reading comprehension in children with learning disabilities. *Journal of Applied Oral Science*, 26, 345-366. <https://doi.org/10.1590/1678-7757-2017-0414>
- O'Connor, R. E., Beach, K. D., Sanchez, V. M., Kim, J. J., Knight-Teague, K., Orozco, G., & Jones, B. T. (2019). Teaching Academic Vocabulary to Sixth-Grade Students With Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 42(4), 231–243. <https://doi.org/10.1177/0731948718821091>
- O'Connor, R. E., Sanchez, V. M., Jones, B., Suchilt, L., Youkhanna, V., & Beach, K. D. (2022). Continuing CHAAOS: Vocabulary Intervention for Students With Disabilities in Eighth Grade Who Are Also English Learners. *Learning Disability Quarterly*, 45(2), 108–120. <https://doi.org/10.1177/0731948720922818>
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1994). *The CALLA handbook: implementing the cognitive academic language learning approach*. N.J: Addison-Wesley, Reading MA. Harlow, England: Longman.

- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, Mass: Newbury House. <https://vdoc.pub/download/language-learning-strategies-what-every-teacher-should-know-6jbbc6po3120>
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 41(4), 271-278. <https://doi.org/10.1515/iral.2003.012>
- Pedro, A., Goldschmidt, T., & Daniels, L. (2019). Parent-carer awareness and understanding of dyspraxia: Implications for child development support practices. *Journal of Psychology in Africa*, 29(1), 87-91. <http://dx.doi.org/10.1080/14330237.2019.1568092>
- Permana, I. G. Y. (2020). Teaching Vocabulary for Elementary School Students. *The Art of Teaching English as a Foreign Language*, 1(2), 1-4. <https://doi.org/10.36663/tatefl.v1i2.56>
- Pikulski, J., & Templeton, S. (2014). Teaching and Developing Vocabulary Success: Key to Long-Term Reading. *Current Research in Reading and Language Arts*, 15, 12-21. <http://www.pdfcollector.com/pdf/teaching-vocabulary-by-using-semantic-mapping.html>
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., Roberts, G., Menzel, A. J., & Schatschneider, C. (2020). Differential codevelopment of vocabulary knowledge and reading comprehension for students with and without learning disabilities. *Journal of educational psychology*, 112(3), 600-618. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000382>
- Saddler, B., Ellis-Robinson, T., & Asaro-Saddler, K. (2018). Using Sentence Combining Instruction to Enhance the Writing Skills of Children with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16(2), 191-202. <https://doi.org/10.1177/136216883344792030>
- Sanfilippo, J., Ness, M., Petscher, Y., Rappaport, L., Zuckerman, B., & Gaab, N. (2020). Reintroducing Dyslexia: Early Identification and Implications for Pediatric Practice. *Pediatrics*, 146 (1): e20193046. <https://doi.10.1542/peds.2019-3046>



- Sayal, K., Prasad, V., Daley, D., Ford, T., & Coghill, D. (2018). ADHD in children and young people: prevalence, care pathways, and service provision. *The Lancet Psychiatry*, 5(2), 175-186. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(17\)30167-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(17)30167-0)
- Schmitt, N. (1997). *Vocabulary learning strategies*. In Schmitt, N. & McCarthy, M. [eds.] *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge: C.U.P. <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/97042211.pdf>
- Schmitt, N. (2014). Size and Depth of Vocabulary Knowledge: What the Research Shows. *Language Learning*, 64, 913-951. <https://doi.org/10.1111/lang.12077>
- Singleton, S. M., & Filce, H. G. (2015). Graphic organizers for secondary students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 48(2), 110-117. <https://doi.org/10.1177%2F0040059915605799>
- Solís, M., Scammacca, N., Barth, A. E., & Roberts, G. J. (2017). Text-based vocabulary intervention training study: Supporting fourth graders with low reading comprehension and learning disabilities. *Learning disabilities (Weston, Mass.)*, 15(1), 103. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5662203/>
- Stahl, S., & Nagy W. (2006). *Teaching Word Meanings. Literacy teaching series*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey. <https://pdfroom.com/books/teaching-word-meanings-literacy-teaching/0andLRe42e3>
- Sumner, E., Connelly, V., & Barnett, A. L. (2016). The influence of spelling ability on vocabulary choices when writing for children with dyslexia. *Journal of learning disabilities*, 49(3), 293-304. <https://doi.org/10.1177%2F0022219414552018>
- Teng, F., & He, F. (2015). An Example of Classroom Practice Using Flashcards for Young Learners: Preliminary Indications for Promoting Autonomy. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 6(4), 123-132. <https://doi.org/10.111123321>
- Tolbert, J. B., Lazarus, B. D., & Killu, K. (2017). Flashcards and Guided Visual Vocabulary Practice: Experiences of Students with Learning Disabilities When Introduced to Concrete Nouns. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 22(2), 24-37. <http://dx.doi.org/10.18666/LDMJ-2017-V22-I2-8111>

- Wei, Z. (2015). Does teaching mnemonics for vocabulary learning make a difference? Putting the keyword method and the word part technique to the test. *Language Teaching Research*, 19(1), 43–69. <https://doi.org/10.1177/1362168814541734>
- Woodcock, S. (2021). Teachers' beliefs in inclusive education and the attributional responses toward students with and without specific learning difficulties. *Dyslexia*, 27(1), 110-125. <https://doi.org/10.1002/dys.1651>
- Woodcock, S., & Nicoll, S. (2022). “It isn't you”: Teachers’ beliefs about inclusive education and their responses toward specific learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 1– 19. <https://doi.org/10.1002/pits.22643>
- Zhang, X., & Lu, X. (2015). The relationship between vocabulary learning strategies and breadth and depth of vocabulary knowledge. *The Modern Language Journal*, 99(4), 740-753. <https://doi.org/10.1111/modl.12277>

### **Διαδικτυακές**

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Γράμματα Λέξεις Ιστορίες. Πρόσβαση:

[http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1993/Glossa\\_A-Dimotikou\\_html-empl/](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1993/Glossa_A-Dimotikou_html-empl/)

Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Β΄ Δημοτικού. Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας. Πρόσβαση:

[http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1995/Glossa\\_B-Dimotikou\\_html-empl/](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1995/Glossa_B-Dimotikou_html-empl/)

Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Γ΄ Δημοτικού. Τα απίθανα μολύβια. Πρόσβαση:

[http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1997/Glossa\\_G-Dimotikou\\_html-empl/](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1997/Glossa_G-Dimotikou_html-empl/)

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Δ' Δημοτικού. Πετώντας με τις λέξεις. Πρόσβαση:

[http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2192/Glossa\\_D-Dimotikou\\_html-empl/](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2192/Glossa_D-Dimotikou_html-empl/)

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Ε' Δημοτικού. Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι. Πρόσβαση:

[http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2001/Glossa\\_E-Dimotikou\\_html-empl/](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2001/Glossa_E-Dimotikou_html-empl/)

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού. Λέξεις Φράσεις Κείμενα. Πρόσβαση:

[http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2005/Glossa\\_ST-Dimotikou\\_html-empl/](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2005/Glossa_ST-Dimotikou_html-empl/)

## Παράρτημα



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

**Ερωτηματολόγιο συλλογής δεδομένων για εκπόνηση ΜΔΕ με Θέμα:**

*«Καταγραφή των στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου των Ελληνικών σχολικών εγχειριδίων και αξιολόγηση της καταλληλότητάς τους για τη διδασκαλία μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»*

**Φοιτήτρια:**

Δέσσου Ιωάννα (email: joandessou@gmail.com)

### **Εισαγωγικό σημείωμα**

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποσκοπεί στη συγκέντρωση ερευνητικών δεδομένων, στα πλαίσια της εκπόνησης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας με θέμα τις στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου, οι οποίες περικλείονται στα Ελληνικά σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης εστιάζεται στην καταλληλότητα των στρατηγικών αυτών για τη διδακτική προσέγγιση μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Υπενθυμίζεται ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν εξειδικευμένες ανεπάρκειες και ελλείψεις στην επεξεργασία συμβολικών κωδίκων (όπως π.χ. ο κώδικας της γλώσσας), χωρίς ωστόσο να εμφανίζουν γενικούς νοητικούς περιορισμούς.

Για να δηλώσετε την άποψή σας παρακαλώ να βάλετε (v) στο αντίστοιχο κουτάκι.

Η συμμετοχή σας είναι πολύτιμη για την ολοκλήρωση της εργασίας.

Σας ευχαριστώ για το χρόνο σας!

#### **Δημογραφικά χαρακτηριστικά**

1. Φύλο:

- Άνδρας
- Γυναίκα

1. Ηλικία:

- Έως 30 ετών
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- Άνω των 60 ετών

2. Εκπαιδευτικό επίπεδο:

- ΑΕΙ-ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Άλλο

3. Χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας:

- Έως 5 έτη
- 6-10
- 11-20
- Άνω των 20 ετών

4. Διαθέτετε επιμόρφωση στον τομέα της Ειδικής Αγωγής;

- Ναι
- Όχι

Στρατηγικές	Πόσο χρήσιμη θεωρείτε καθεμία από τις παρακάτω στρατηγικές για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;				
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
<b>Αξιοποίηση εικόνων (Οπτικοποίηση)</b>					
<b>Δημιουργία προσωπικού λεξικού</b>					
<b>Διατύπωση ερωτήσεων στους συμμαθητές</b>					
<b>Ομαδοποίηση/ Ταξινόμηση λέξεων βάσει ιδιοτήτων</b>					
<b>Δημιουργία παράγωγης/σύνθετης λέξης</b>					
<b>Χρήση λεξικού</b>					
<b>Σημασιολογικοί χάρτες</b>					
<b>Κατανόηση/επεξήγηση βάσει των συμφραζομένων</b>					
<b>Δραματοποίηση</b>					
<b>Ετυμολογία λέξεων</b>					
<b>Λεξικά παιχνίδια, Σταυρόλεξα/ Κρυπτόλεξα</b>					
<b>Πιθανότητες προτάσεων</b>					