



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Ερευνητικά τεκμηριωμένες αποτελεσματικές στρατηγικές
διδασκαλίας λεξιλογίου σε μαθητές/τριες Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες»**

Παπά Όλγα

Θεσσαλονίκη, 2022



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ερευνητικά τεκμηριωμένες αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου σε μαθητές/τριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Researched Effective Vocabulary on Teaching Strategies in primary school students with Special Learning Disabilities

Όλγα Παππά

Εξεταστική επιτροπή

Αγαλιώτης Ιωάννης- Καθηγητής, επόπτης

.....

.....

«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).....

.....Όλγα Παππά.....

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ- ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ...	12
1.1 ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	12
1.1.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	12
1.1.2 ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	18
1.2 Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ	20
1.2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ.....	20
1.2.2 ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	23
1.2.3. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	25
1.2.4 Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ	28
1.3 ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	33
1.3.1 Η ΟΡΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΡΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ Ε.Μ.Δ.	36
1.3.1.1 Η ΕΙΔΙΚΗ ΟΡΟΛΟΓΙΑ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ.....	36
1.3.1.2 ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	37
1.3.1.3 ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	40
1.4 ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ	43
1.4.1 ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ.....	43
1.4.2. ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΗ.....	44
1.4.3. ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	45
1.4.4. ΠΑΙΧΝΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΗ.....	45
1.4.5. ΟΛΙΚΗ ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΗ ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗ.....	46
1.5 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ Ε.Μ.Δ.	47
1.6 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	52
1.6.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	52
1.6.2. ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	55
1.6.2.1. ΑΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	56
1.6.2.2. ΕΜΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	57
1.6.2.3 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΡΑΦΗΣ.....	59
1.6.3 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ	61

1.6.4 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΙΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	62
1.6.4.1. ΦΥΛΟ.....	62
1.6.4.2. ΤΟ ΠΛΑΣΙΟ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	62
1.7. Η ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	64
ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	64
2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	71
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	71
2.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	71
2.2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ, ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	71
2.3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥΣ	74
3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	82
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΔΕΞΙΛΟΓΙΟΥ	82
3.1. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΛΕΞΗ-ΚΛΕΙΔΙ	82
3.2. ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	84
3.3. ΥΠΟΒΟΗΘΟΥΜΕΝΗ ΑΠΟ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	86
3.4. ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	89
3.5. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΑΚΡΙΒΕΙΑΣ	92
3.6. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	95
3.7. ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΤΑΘΕΡΗΣ ΧΡΟΝΟΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ	98
3.8. ΕΠΑΝΑΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΜΕΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	103
3.9. ΠΟΛΥΜΕΣΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	110
4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ-- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	115
4.1. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	127
4.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ	128
4.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	129
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	130

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία μελετά τις συνηθέστερα χρησιμοποιούμενες, ερευνητικά τεκμηριωμένες, αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου σε μαθητές/τριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ελλάδα, καθώς και σε άλλες χώρες. Στόχος αποτελεί η διερεύνηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας του λεξιλογίου μέσω της ενδελεχούς βιβλιογραφικής ανασκόπησης σε μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.). Το συγκεκριμένο θέμα δεν επιλέχθηκε τυχαία, καθώς πολλοί μαθητές/τριες που έχουν Ε.Μ.Δ. αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση του λεξιλογίου και οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τις υπάρχουσες και κατάλληλες στρατηγικές για τη διδασκαλία του. Μάλιστα, τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα από τον ελληνικό χώρο μπορούν να συνδυαστούν με εκείνα άλλων χωρών. Η διερεύνηση όλων των στρατηγικών έγινε με την αναζήτηση έγκριτων ξενόγλωσσων ή ελληνόγλωσσων περιοδικών στοχεύοντας σε ερευνητικές έρευνες με θέμα τη διδασκαλία του λεξιλογίου σε μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. Τα συμπεράσματα συγκλίνουν ότι υπάρχουν πολλές στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου, τις οποίες μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν στους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. Η σημαντικότητα της έρευνας είναι αξιοσημείωτη σε μια εποχή που η ειδική αγωγή και εκπαίδευση αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς και παρά τις προβληματικές της προσφέρει γόνιμο έδαφος επεξεργασίας των δεδομένων και των αποτελεσμάτων της. Η έρευνα δείχνει ότι η συχνή ανασκόπηση του διδαχθέντος υλικού μπορεί να μειώσει δραματικά το ποσοστό λήθης. Ωστόσο, δεν αρκεί απλώς να επαναλαμβάνονται λέξεις και να τις ξανασυναντούν στο αρχικό τους πλαίσιο. Αυτό που πραγματικά βοηθάει είναι να ανακυκλώνονται, δηλαδή να επαναλαμβάνονται οι λέξεις με διαφορετικούς τρόπους και σε ίσα επίπεδα βάθους. Η έρευνα υποστηρίζει ότι εάν οι μαθητές/τριες χρησιμοποιήσουν ή συναντήσουν τις λέξεις με διαφορετικό τρόπο από αυτόν με τον οποίο τις γνώρισαν για πρώτη φορά, τότε είναι πιθανό να επιτευχθεί καλύτερη μάθηση. Μια άλλη σημαντική πτυχή κατά τη χρήση ορισμένων λέξεων είναι οι μαθητές/τριες να βεβαιωθούν ότι κατανοούν πραγματικά τη σημασία και τη χρήση αυτών των λέξεων.

Λέξεις-Κλειδιά: λεξιλόγιο, στρατηγικές, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

ABSTRACT

This paper studies the most commonly used, research-based, effective strategies for teaching vocabulary to Primary Education students with Special Learning Difficulties in Greece, as well as in other countries. The aim is to investigate the effective teaching of vocabulary through a thorough literature review to students with Special Learning Difficulties (SLD). The specific subject was not chosen by chance, as many students who have E.M.D. they face difficulties in learning the vocabulary and the teachers do not know the existing and appropriate strategies for teaching it. In fact, existing research data from the Greek area can be combined with those from other countries. The investigation of all strategies was done by searching reputable foreign language or Greek language magazines aiming at research studies on the topic of teaching vocabulary to students with SEN. The conclusions converge that there are many vocabulary learning strategies that teachers can apply to students with E.M.D. The importance of the research is remarkable at a time when special education and training concerns all teachers and, despite its problems, offers fertile ground for processing the data and its results. Research shows that frequent review of learned material can dramatically reduce the rate of forgetting. However, it is not enough to simply repeat words and meet them again in their original context. What really helps is to recycle, that is, repeat the words in different ways and at equal levels of depth. Research suggests that if students use or encounter words in a different way than they first encountered them, then better learning is likely to occur. Another important aspect when using certain words is for students to make sure they really understand the meaning and usage of those words.

Keywords: Vocabulary, Strategies, Primary Education, Special Learning Disabilities

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η συγγραφή της συγκεκριμένης εργασίας έγινε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος με τίτλο «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και είχε σκοπό τη διερεύνηση αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας του λεξιλογίου τόσο από την Ελλάδα, όσο και από άλλες χώρες για μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Πολλοί μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και ειδικότερα σε επίπεδο λεξιλογίου, που δεν τους επιτρέπουν να ανταποκριθούν στα καθήκοντα και στις σχολικές εργασίες τους, αντιμετωπίζοντας δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Επομένως ο λόγος της επιλογής του θέματος ήταν κατά βάση χρηστικός, καθώς θα πρέπει να διερευνηθούν τρόποι διδασκαλίας του λεξιλογίου σε αυτούς/ές, που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους και να αναπτύξουν όλες τις μαθησιακές τους δυνατότητες.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, η οποία με στήριξε καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, καθώς και τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Αγαλιώτη Ιωάννη για την άμεση ανταπόκριση του στην ανάθεση της επίβλεψης του και στις επισημάνσεις που βοήθησαν την βέλτιστη εικόνα της εργασίας μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξία της γλώσσας αποδεικνύεται από το γεγονός ότι αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία, που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να επικοινωνούν μεταξύ τους είτε στον γραπτό, είτε στον προφορικό λόγο. Η έκφραση μέσω αυτής δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να ικανοποιήσει την ανάγκη του για επικοινωνία, με την έκφραση συναισθημάτων, σκέψεων, ιδεών. Ένας άνθρωπος που γνωρίζει να χειρίζεται τις γλωσσικές επιλογές του φαίνεται πως έχει ανώτερα ψυχικά και πνευματικά εφόδια, αλλά και ότι έχει μια ουσιαστική δόμηση και οργάνωση της σκέψης του (Ράπτη & Κατσανού, 2007).

Το λεξιλόγιο παίζει σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και αποτελεί μια βασική δεξιότητα που πρέπει να κατακτηθεί πριν την εκμάθηση ανάγνωσης, ομιλίας, γραφής και ακρόασης. Χωρίς την επαρκή γνώση αυτού, οι άνθρωποι δεν μπορούν να επικοινωνήσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο. Όσο οι άνθρωποι κατακτούν περισσότερο το λεξιλόγιο, τόσο περισσότερο μπορούν να μιλήσουν, να γράψουν, να διαβάσουν και να ακούσουν, ενισχύοντας και την αυτοπεποίθησή τους αφού αισθάνονται μέλη μιας κοινωνίας (Wilkins στο Thornbury, 2004, σελ. 13).

Χωρίς γραμματικές γνώσεις πολύ λίγα μπορούν να μεταφερθούν. Χωρίς όμως το σωστό λεξιλόγιο τίποτα δεν μπορεί να μεταφερθεί. Αυτό σημαίνει ότι ακόμη και κάποιος που έχει καλή γραμματική θα του είναι άχρηστη εάν δεν γνωρίζει την έννοια των λέξεων. Αυτό υποστηρίζεται από τον Ur (1996) που αναφέρει ότι το λεξιλόγιο είναι ένα από τα σημαντικά πράγματα που πρέπει να διδάσκεται στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας γιατί θα είναι αδύνατο κανείς να μιλήσει χωρίς την ποικιλία των λέξεων. Λειτουργεί, λοιπόν, ως ακρογωνιαίος λίθος και καμία γλώσσα δεν θα μπορούσε να υπάρξει χωρίς αυτό. Η ομιλία θα ήταν ανούσια και ίσως αδύνατη έχοντας μόνο δομή χωρίς λεξιλόγιο.

Η έννοια της λέξης "λεξιλόγιο" αντιπροσωπεύει γενικά ένα σύνολο λέξεων ή τους συνδυασμούς τους σε μια συγκεκριμένη γλώσσα. Ως λεξιλόγιο μιας γλώσσας μπορεί να οριστεί το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιούν τα μέλη μιας γλωσσικής

κοινωνίας (Μπαμπινιώτης, 2002). Ένας ακόμη ορισμός που προσθέτει το στοιχείο της ορθής χρήσης του λεξιλογίου έχει ως εξής: «*Λεξιλόγιο ενός ατόμου είναι το σύνολο των λέξεων μιας γλώσσας που πραγματικά γνωρίζει και χρησιμοποιεί κάποιος για να επικοινωνεί με άτομα μιας κοινωνίας που ομιλούν την ίδια γλώσσα ή τον ίδιο κώδικα*» (Μπαμπινιώτης & Παρασκευόπουλος, 2000).

Πολλά παιδιά από διαφορετικό κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο ίσως να έχουν διαφορετικές ικανότητες και δυνατότητες, αλλά και αδυναμίες και ελλείμματα στην εκμάθηση του λεξιλογίου κι έτσι το σημερινό σχολείο θα πρέπει να εφαρμόσει τις κατάλληλες πρακτικές διδασκαλίας, που θα πρέπει να βασίζονται στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επηρεάσει την πορεία των μαθητών/τριών στον τρόπο μάθησης (Κουτσελίνη, 2009). Ιδιαίτερα η εκπαίδευση που παρέχεται στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία συνδέεται με την απόκτηση πρακτικών εκμάθησης λεξιλογίου, καθώς αυτή είναι η κατάλληλη χρονική στιγμή, εάν παρουσιάζονται ελλείμματα, να γίνει αξιολόγηση των ικανοτήτων του κάθε παιδιού και να αντιμετωπιστούν εγκαίρως και αποτελεσματικά.

Η κατάκτηση των πρακτικών εκμάθησης του διαδραματίζει τον μεγαλύτερο ρόλο για την ικανοποιητική χρήση της γλώσσας, αλλά αποτελεί μια χρονοβόρο διαδικασία και απαιτεί έναν κατάλληλα εκπαιδευμένο ενήλικα, που θα διαμορφώσει την εκπαιδευτική διαδικασία ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε παιδιού. Ο όρος «*στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου*» παραπέμπει σε όλες τις λειτουργίες και τους τρόπους, μέσω των οποίων οι μαθητές/τριες διευκολύνονται στη μαθησιακή διαδικασία, για να κατακτήσουν τους στόχους τους.

Τι περιλαμβάνει στην πραγματικότητα η διδασκαλία του λεξιλογίου; Οι Ur (2000) και Harmer (1993) συμφωνούν στην απαρίθμηση των θεμελιωδών χαρακτηριστικών, τα οποία πρέπει να περιλαμβάνονται στη διδασκαλία του λεξιλογίου. Εκτός από τη γνώση της μορφής της λέξης, οι μαθητές/τριες πρέπει επίσης να είναι εξοικειωμένοι/ες με την ελληνική γραμματική. Πρέπει να γνωρίζουν π.χ. ανώμαλους τύπους ρημάτων ή ουσιαστικών πληθυντικού αριθμού, τη θέση των επιθέτων κλπ. Μια άλλη πτυχή στη διδασκαλία του λεξιλογίου είναι ο σχηματισμός λέξεων. Η διδασκαλία της σημασίας των λέξεων περιλαμβάνει κυρίως τη σύνδεση μιας λέξης με το ισοδύναμό της. Αυτό ονομάζεται δηλωτική σημασία. Εκτός από δηλώσεις πρέπει να διδάσκονται υποδηλώσεις της λέξης (συνειρμοί και συναισθήματα, που προκύπτουν όταν ακούγεται

η λέξη). Πολλά από τα στοιχεία του λεξιλογίου έχουν πολλές σημασίες ανάλογα με το πλαίσιο επικοινωνίας. Επιπλέον, θα πρέπει να μπορούν να διαχειρίζονται κάθε λέξη σε σύγκριση αντίθεσης ή ομοιότητας νοήματος με άλλες λέξεις. Υπάρχουν διάφορες σχέσεις όπως συνώνυμα, αντώνυμα, υπώνυμα κ.λπ. Μια άλλη πρόκληση που θα αντιμετωπίσει ο εκπαιδευόμενος όταν καλείται να μάθει ένα νέο αντικείμενο είναι η συνεγκατάσταση. Τέλος, το εκάστοτε παιδί χρειάζεται να αποκτήσει την ικανότητα να αναγνωρίζει πότε είναι σκόπιμο να χρησιμοποιήσει μια λέξη πραγματολογικά ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο απευθύνεται— άτυπη συνομιλία με φίλο ή επίσημη επιστολή σε ένα ανώτερο ιεραρχικά άτομο.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ- ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

1.1 ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Οι «Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες» (Ε.Μ.Δ.) είναι ο ευρέως χρησιμοποιούμενος όρος που υποδηλώνει μία κατηγορία δυσκολιών στους μαθητές/τριες, αλλά δημιουργείται σύγχυση στην προσέγγιση του όρου, γιατί υπάρχει αμφιβολία γύρω από τον τρόπο που επηρεάζει τον κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά (Swanson, Harris & Graham, 2014· Torgesen, 2004). Σύμφωνα με την Παντελιάδου οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.) εντοπίζονται με διαφορετικό τρόπο στους μαθητές/τριες και όπως αναφέρει και ο Αγαλιώτης είναι μια ετερογενής ομάδα ανθρώπων. Συνεπώς δεν μπορεί να αποδοθεί ένας συγκεκριμένος ορισμός που θα γενικεύεται για όλους τους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ.

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί που αποδίδουν την έννοια και το περιεχόμενο των Ε.Μ.Δ. όμως οι περισσότεροι διαφοροποιούνται ανάλογα με την εποχή. Τον πρώτο επίσημο ορισμό έδωσε ο Kirk (1962) ως εξής: «Η μαθησιακή αναπηρία αναφέρεται σε καθυστέρηση, διαταραχή ή καθυστερημένη ανάπτυξη σε μία ή περισσότερες διαδικασίες της ομιλίας, της γλώσσας, της ανάγνωσης, της γραφής, της αριθμητικής ή σε άλλα σχολικά αντικείμενα που προκύπτουν από ψυχολογικά μειονεκτήματα που προκαλούνται από πιθανή εγκεφαλική δυσλειτουργία / ή και συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές. Δεν είναι αποτέλεσμα της διανοητικής στέρησης, αισθητηριακής απώλειας ή πολιτισμικών και εκπαιδευτικών παραγόντων (Kirk, 1962, σελ.263, όπως αναφέρεται σε Kavale & Forness, 2000). Σε αυτόν τον ορισμό δίνεται έμφαση στις ψυχολογικές διαταραχές και τα προβλήματα στην ακαδημαϊκή επίδοση.

Η δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος αποτελεί μια κοινή αιτιολογία, όμως υπάρχει σύγχυση στο γεγονός πως οι Ε.Μ.Δ. συνδέονται με συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές. Ο Kirk (1968) αναφέρει επίσης πως: «Η δυσκολία μαθήσεως αναφέρεται εις ειδικήν καθυστέρησιν εις μίαν ή περισσοτέρας

πορείας του λόγου, της γλώσσας, της αντιλήψεως, της συμπεριφοράς, της αναγνώσεως, της ορθογραφίας, της γραφής ή της αριθμητικής» (ό.,π., 1968, σελ.398).

Οι δυσκολίες αυτές συνδέονται πράγματι με προβλήματα του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και δημιουργούν εμπόδια στην καθημερινή αλληλεπίδραση των ανθρώπων που τις αντιμετωπίζουν. Συνεπώς, είναι σημαντικό να διαγνωστούν έγκαιρα, ώστε με την εφαρμογή της κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης να βελτιωθεί η κατάσταση του μαθητή με Ε.Μ.Δ. (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2011).

Εμφανίζονται με συχνότητα τέσσερα (4) αγόρια προς (1) κορίτσι κάτι που επιβεβαιώνεται από παλιά από τους Μαρκοβίτη και Τζουριάδου (2011) και παρέχουν ελάχιστες δυνατότητες σε μαθητές/τριες με τυπική νοητική ανάπτυξη να επεξεργαστούν, να συνθέσουν πληροφορίες αλλά και να δημιουργήσουν νέες κατασκευές πληροφοριών. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα βάνουσο όταν αυτά τα άτομα χρησιμοποιούν κώδικες επικοινωνίας της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας με σκοπό να διαβάσουν, να γράψουν, να υπολογίσουν ή να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες (Αγαλιώτης, 2011).

Αποτελούν τις πιο γνωστές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον μαθητικό πληθυσμό της Ελλάδας, καθώς αντιπροσωπεύουν το 50% του συνόλου του και τα πιο συχνά προβλήματα είναι οι αναγνωστικές δυσκολίες (80% έως 90% των μαθητών/τριών με Ε.Μ.Δ.) (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011). Οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. επίσης, αντιμετωπίζουν προβλήματα αποκωδικοποίησης, κατανόησης και ευχέρειας του λόγου (O' Connor et al., 2019).

Σύμφωνα με τον Shiffrer και τους συνεργάτες του (2011) υπάρχει δυσκολία στον προσδιορισμό των μαθησιακών δυσκολιών γεγονός που οφείλεται στους πολλούς ορισμούς για τα χαρακτηριστικά συμπτώματα τους με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πολλά κριτήρια για τη διαφοροποίησή τους. Έτσι, η έγκαιρη αναγνώριση των παιδιών που ενδέχεται να έχουν Ε.Μ.Δ. θέτουν ως πρωταρχική ανάγκη την έγκαιρη και κυρίως την πρώιμη εκπαιδευτική παρέμβαση (Wu et al., 2011).

Ήδη από την προσχολική ηλικία τα παιδιά αυτά στο νηπιαγωγείο παρουσιάζουν ελλείμματα φωνολογικής επεξεργασίας ή δυσκολία αποκωδικοποίησης των λέξεων που καλούνται να αξιοποιήσουν στις δραστηριότητες με τον/την εκπαιδευτικό. Αυτά τα ελλείμματα και οι δυσκολίες παρουσιάζονται και στα επόμενα χρόνια της φοίτησης στο

δημοτικό σχολείο, όπου οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες παρουσιάζουν φτωχή αποκωδικοποίηση και αδυνατούν να κατανοήσουν το κείμενο που διαβάζουν (Παντελιάδου, 2011).

Η τελευταία έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Διανοητικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSMV, 2015) αναφέρει ότι οι Ε.Μ.Δ. ανιχνεύονται όταν σημειώνονται κάποια από τα παρακάτω:

A. Δυσκολίες μάθησης και χρήσης των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως υποδεικνύεται από την παρουσία τουλάχιστον ενός από τα ακόλουθα συμπτώματα που έχουν παρατηρηθεί επίμονα για τουλάχιστον 6 μήνες παρά τις παρεμβάσεις που στοχεύουν σε αυτές τις δυσκολίες:

1. Ανακριβής ή αργή και κοπιώδης ανάγνωση λέξεων (π.χ. διαβάζει μεμονωμένες λέξεις δυνατά λανθασμένα ή αργά και διστακτικά, συχνά μαντεύει λέξεις και έχει δυσκολία να καταλάβει ποιες λέξεις είναι).

2. Δυσκολία στο να κατανοήσει τη σημασία αυτού που διαβάζει (π.χ. μπορεί να διαβάζει το κείμενο με ακρίβεια αλλά να μην κατανοεί την αλληλουχία, τις σχέσεις, τα συμπεράσματα, ή τα βαθύτερα νοήματα που διαβάζει).

3. Δυσκολίες στο συλλαβισμό (π.χ. μπορεί να προσθέσει, να παραλείψει, ή να υποκαταστήσει σύμφωνα ή φωνήεντα).

4. Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση (π.χ. κάνει πολλά γραμματικά λάθη ή λάθη στίξης εντός των προτάσεων, η οργάνωση των παραγράφων δεν είναι καλή και η γραπτή έκφραση των ιδεών στερείται σαφήνειας).

5. Δυσκολία στο να έχει επαρκή γνώση της αίσθησης των αριθμών, των αριθμητικών πράξεων ή του υπολογισμού (π.χ. έχει κακή κατανόηση των αριθμών, του μεγέθους και των σχέσεών τους, μετράει με τα δάχτυλα για να προσθέσει μονοψήφιους αριθμούς αντί να ανακαλεί τις μαθηματικές πράξεις όπως κάνουν οι συνομήλικοι, χάνεται στη μέση του αριθμητικού υπολογισμού και μπορεί να αλλάξει τις διαδικασίες).

6. Δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα (π.χ. έχει σοβαρή δυσκολία εφαρμογής μαθηματικών εννοιών, πράξεων ή διαδικασιών για την επίλυση ποσοτικών προβλημάτων).

Β. Οι επηρεαζόμενες ακαδημαϊκές δεξιότητες είναι σημαντικά και ποσοτικά κατώτερες από αυτές που αναμένονται για τη χρονολογική ηλικία του ατόμου, και προκαλούν σημαντική παρεμβολή στην ακαδημαϊκή ή επαγγελματική επίδοση, ή σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, όπως επιβεβαιώθηκε από ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες μετρήσεις των επιτευγμάτων και ολοκληρωμένη κλινική αξιολόγηση.

Γ. Οι μαθησιακές δυσκολίες ξεκινούν κατά τα χρόνια της προσχολικής ηλικίας αλλά μπορεί να μην εκδηλωθούν πλήρως μέχρις ότου οι απαιτήσεις γι' αυτές τις επηρεαζόμενες ακαδημαϊκές δεξιότητες υπερβούν τις περιορισμένες ικανότητες του ατόμου (π.χ. σε διαγωνίσματα με χρονικό όριο, ανάγνωση ή γραφή εκτενών πολύπλοκων εκθέσεων με αυστηρή προθεσμία ή υπερβολικά δύσκολες ακαδημαϊκές εργασίες).μ

Δ. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να συσχετιστούν με νοητική αδυναμία, μη διορθωμένη οπτική ή ακουστική οξύτητα, καθώς επίσης και με άλλες ψυχικές ή νευρολογικές διαταραχές. Παράλληλα δεν μπορούν να συσχετιστούν με ψυχοκοινωνική αντιξοότητα, έλλειψη επάρκειας στη γλώσσα της ακαδημαϊκής διδασκαλίας, ή ακόμη και με ανεπαρκή εκπαιδευτική διδασκαλία (American Psychiatric Association, 2015, σελ.36-37).

Οι Ειδικές Μαθησιακές Διαταραχές (Ε.Μ.Δ.) έχουν τις εξής κατηγορίες:

1. Διαταραχή ανάγνωσης
2. Διαταραχή γραπτής έκφρασης
3. Μαθηματική διαταραχή (American Psychiatric Association, 2015).

Στη διαταραχή ανάγνωσης σημειώνονται προβλήματα αναγνωστικής ακρίβειας, ρυθμού, ευχέρειας λόγου και κατανόησης. Στη διαταραχή της γραπτής έκφρασης παρατηρούνται προβλήματα συλλαβισμού, στίξης, γραμματικής, οργάνωσης ιδεών και σαφήνειας. Τέλος, στη διαταραχή των μαθηματικών σημειώνονται προβλήματα στην απομνημόνευση, στον υπολογισμό και στην αριθμηση (American Psychiatric Association, 2015). Στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.) υπάρχουν κάποιες δευτερευόντως αναγνωστικές δυσκολίες όπως:

- Αναγνώριση λέξεων μέσω της αναγνώρισης των γραφημάτων (γραμμμάτων), δηλαδή των γραπτών συμβόλων που τις αποτελούν.
 - Δυσκολία αποκωδικοποίησης ενός γράμματος βάσει του ήχου που ακούγεται
- Δυσκολία να συνδέει την κάθε λέξη με την έννοια της.

Μια από τις πιο ανομοιογενείς ομάδες των εκπαιδευτικών αναγκών είναι οι ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στις οποίες πολλοί ερευνητές αποδίδουν τον όρο «Ειδικές Ανάγκες Υψηλής Συχνότητας» (Αγαλιώτης, 2006). Με μεγάλη συχνότητα της εμφάνισής τους στη σχολική περίοδο των παιδιών, οι ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να είναι η αιτία για τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών/τριών σε ποσοστό που ανέρχεται στο 90% του μαθητικού πληθυσμού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Maheady, Mallette & Harper, 2006).

Η κατηγοριοποίηση των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών γίνεται ως εξής:

1. Διάσπαση προσοχής – 1α) υπερκινητικότητα και 1β) χωρίς υπερκινητικότητα
2. Ήπιες νοητικές αναπηρίες
3. Ήπια προβλήματα συμπεριφοράς
4. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Αγαλιώτης, 2016; Lerner & Johns, 2011)

Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014) οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. δυσκολεύονται να επεξεργαστούν τον γραπτό λόγο, δηλαδή αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην ευχέρεια και την κατανόηση του γραπτού λόγου και κυρίως στην αποκωδικοποίησή του.

Περαιτέρω, οι Ε.Μ.Δ. διαφοροποιούνται ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα που βρίσκεται ο μαθητής ή η μαθήτρια. Ωστόσο λόγω της ετερογένειας δεν υπάρχει συμφωνία για τις κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν, ώστε να αντιμετωπιστούν εγκαίρως (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Για αυτό τον λόγο επίσης, υπάρχει και σύγχυση να μπερδεύουν πολλοί τις Ε.Μ.Δ. με τις γενικότερες μαθησιακές δυσκολίες ενώ στην ουσία είναι δύο εντελώς διαφορετικά πράγματα αλλά με κοινά χαρακτηριστικά (ό.,π.,2011). Αυτό προσπάθησαν να χρησιμοποιήσουν ως κριτήριο διάκρισης για να μην γίνεται τέτοιου είδους σύγχυση. Έτσι, η απόκλιση της ακαδημαϊκής επίδοσης από το νοητικό δυναμικό ήταν βασικό χαρακτηριστικό διάκρισης (Gersten, 2001).

1.1.2 ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Ήδη από την προσχολική ηλικία τα παιδιά στο νηπιαγωγείο με ΕΜΔ παρουσιάζουν ελλείμματα φωνολογικής επεξεργασίας, αδυναμία να μάθουν την αλφαβήτα ή να αποκωδικοποιήσουν τις λέξεις που χρησιμοποιούν με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού. Αυτά τα ελλείμματα και οι δυσκολίες παρουσιάζονται και στα επόμενα χρόνια της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, όπου οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες παρουσιάζουν φτωχή αποκωδικοποίηση και αδυνατούν να κατανοήσουν το κείμενο που διαβάζουν (Παντελιάδου, 2011).

Αυτά ενισχύουν την αδυναμία της ακρίβειας και της ευχέρειας του λόγου με αποτέλεσμα να αποσυντονίζεται ή να υπερφορτώνεται η μνήμη τους (Rasinski, Rikli & Johnston, 2009). Τα προβλήματα διευρύνονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν προβλήματα λεκτικής επιλογής, κατανόησης και ανάγνωσης των λέξεων με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις εργασίες και στις υψηλές απαιτήσεις τους (Kuder, 2017).

Επίσης υψηλές συσχετίσεις έχουν βρεθεί ανάμεσα στο λεξιλόγιο και το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης που θα αναπτύξει ο/η μαθητής/τρια. Η ανεπαρκής γνώση λεξιλογίου δυσχεραίνει την κατανόηση κατά την ανάγνωση (Neugebauer & CurrieRubin, 2009· Verhoeven, van Leeuwe, & Vermeer, 2011) και μάλιστα το επίπεδο του εκφραστικού λεξιλογίου του/της μαθητή/τριας θεωρείται ότι αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της αναγνωστικής κατανόησης που θα αναπτύξει κατά την σχολική περίοδο (Cain, Oakhill & Lemmon, 2004· Ouellette, 2006· Verhoeven & Van Leeuwe, 2008).

Το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο και όλες οι λέξεις που αυτό εμπεριέχει, μπορεί να επηρεάσει την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών/τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με έμφαση, όπως είναι φυσικό, στο λεξιλόγιο που αναφέρεται στα σχολικά εγχειρίδια και στις δραστηριότητες/εργασίες μέσα στη σχολική τάξη (LaRusso et al., 2016). Αυτές οι δυσκολίες επιδεινώνονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθότι εκεί οι εργασίες είναι αυξημένες και μεγαλύτερης δυσκολίας (Harmon, 2002).

Η θεωρία της αναγνωστικής κατανόησης θέτει στο κέντρο τη γνώση των λέξεων ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τον ακαδημαϊκό γραμματισμό (Perfetti & Stafura, 2014) αναγκάζοντας τους μαθητές/τριες να μάθουν τον τρόπο εκμάθησης του

ακαδημαϊκού λεξιλογίου στα πλαίσια της ανάγκης για την αξιοποίηση του στην επιστήμη που θα ακολουθήσουν αργότερα

1.2 Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

1.2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

Η εννοιολόγηση του όρου «λεξιλόγιο» οριοθετείται με τη γνώση της σημασίας των λέξεων που χρησιμοποιούνται στον καθημερινό λόγο, είτε είναι γραπτός είτε είναι προφορικός. Το λεξιλόγιο είναι βασικό για τη σωστή ανάγνωση και γραφή και τις ικανότητες που αποκτούν τα παιδιά από μικρή ηλικία, καθώς διαβάζουν κείμενα, τα αναλύουν και τα αποκωδικοποιούν (Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004). Ιδιαίτερα, οι μαθητές/τριες που έχουν μικρό προσληπτικό λεξιλόγιο έρχονται αντιμέτωποι με πολλές δυσκολίες και προβλήματα στον σχολικό χώρο (Biemiller & Slonim, 2001).

Η απόκτηση του λεξιλογίου ξεκινάει ήδη από την οικογένεια, γιατί από τη βρεφική ηλικία τα παιδιά δέχονται και επεξεργάζονται γλωσσικά ερεθίσματα, λέξεις τις οποίες αργότερα στο σχολείο θα τις αναγνωρίσουν και θα έχουν ένα άλλο ποσοστό γνώσης αυτού. Στο πλαίσιο της οικογένειας μαθαίνουν με έμμεσο τρόπο πολλές λέξεις και μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες τους επίσης, λαμβάνουν πολλά γλωσσικά μηνύματα και λέξεις που εμπλουτίζουν το υπάρχον λεξιλόγιό τους.

Ωστόσο, πολλές φορές υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ αυτών των λέξεων που ακούν στο οικείο περιβάλλον και σε εκείνο που χρησιμοποιούν στο σχολικό περιβάλλον με αποτέλεσμα να τους δημιουργείται σύγχυση και να μην κατανοούν ένα κείμενο το οποίο περιέχει ως επί το πλείστον άγνωστες λέξεις (Graham & Bellert, 2004). Επομένως τα γλωσσικά ελλείμματα είναι αναπόσπαστο κομμάτι για αυτές τις περιπτώσεις παιδιών (Diamond & Gutlohn, 2006).

Το λεξιλόγιο είναι μια μεγάλη λίστα λέξεων που συνδέεται με μια γλώσσα ομιλούντων, οι οποίοι γνωρίζουν τη σημασία τους και τις χρησιμοποιούν στο καθημερινό λεξιλόγιο τους για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της ζωής (Hatch & Brown, 1995). Συνήθως το λεξιλόγιο παραδίδεται με αλφαβητική κατάταξη και εντοπίζεται τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο με διαφορετικούς τύπους.

Με άλλα λόγια το λεξιλόγιο παρομοιάζεται με μια αποθήκη λέξεων, που κάθε φορά ανασύρεται κάθε λέξη που είναι χρήσιμη για μια δραστηριότητα του ομιλούντος.

Το λεξιλόγιο παρουσιάζεται στην ομιλία, στη γραφή, στην ακρόαση και στην ανάγνωση για αυτό και είναι πολύ σημαντικό για τα σχολικά χρόνια, αφού όλες οι δραστηριότητες και οι εργασίες των μαθητών/τριών διεκπεραιώνονται με τη χρήση του (Nurul, 2016). Σε μια προσπάθεια χαρτογράφησης, το λεξιλόγιο διακρίνεται σε βασικό ακαδημαϊκό και λεξιλόγιο ορολογίας ανάλογα με τη διαχείριση και τον σκοπό της χρήσης του (Κατσαλήρου, 2017).

Στο γενικό λεξιλόγιο, το οποίο είναι γνωστό και ως «βασικό» εντάσσονται λέξεις οι οποίες χρησιμοποιούνται καθημερινά και είναι υψηλής συχνότητας για τους ομιλούντες. Χρησιμοποιούνται από όλους τους ανθρώπους και δεν παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τις περιστάσεις επικοινωνίας. Τέτοιες λέξεις είναι οι εξής: για, του, που, ο και άλλες παρόμοιες που ονομάζονται γραμματικές ή λειτουργικές. Επίσης, στο βασικό λεξιλόγιο εντάσσονται λέξεις περιεχομένου μερικές εξ αυτών είναι: χρόνια, σήμερα, μήνας. Βασικό κριτήριο κατάταξης ως φαίνεται είναι η συχνότητα της χρήσης αυτών των λέξεων και τις προσδιορίζει ως σημείο αφετηρίας για την εξήγησή τους. Ωστόσο, πρέπει αυτές οι λέξεις του βασικού λεξιλογίου να πληρούν κάποια κριτήρια για να έχουν γραμματικό, συντακτικό και πραγματολογικό ρόλο (Γούτσος και συν., 2006).

Το ειδικό λεξιλόγιο είναι μια άλλη κατηγορία λέξεων που πολλές φορές χρησιμοποιείται και ως «ορολογίας» λεξιλόγιο. Στην ελληνική βιβλιογραφία έως και σήμερα, οι όροι, «τεχνικό» και «ειδικό» λεξιλόγιο, φαίνεται πως είναι συνώνυμοι και για αυτό εναλλάσσονται (Αναστασία- Συμεωνίδη, 1986).

Σύμφωνα με τον Ξυδόπουλο (2008) οι ειδικοί όροι χρησιμοποιούνται σε λεξιλόγια των επιστημών της τεχνολογίας και εντοπίζονται στα πλαίσια των θεωρητικών και θετικών κλάδων τους. Μάλιστα, συναντιούνται στα αντίστοιχα επιστημονικά περιοδικά αυτών των επιστημών και δεν έχουν κάποια παραλλαγή, καθώς απευθύνονται σε εξειδικευμένους επιστήμονες και απαιτείται σωστή κατανόηση του νοήματος των ερευνών τους και των γνώσεων τους (Κατσαλήρου, 2017). Το ειδικό λεξιλόγιο εντοπίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία των επιστημών, αλλά και στη διδασκαλία της γλώσσας με σκοπό να εξυπηρετήσει ακαδημαϊκούς σκοπούς. Η έκφραση και η κατανόηση των επιστημονικών αποδείξεων απαιτεί τη χρήση του

ειδικού λεξιλογίου με συγκεκριμένες λέξεις, οι οποίες μπορεί να είναι κοινές με άλλες επιστήμες (γνωστό και ως γενικό ακαδημαϊκό λεξιλόγιο), διαφορετικές αλλά με κοινά στοιχεία σε συγκεκριμένα πεδία των επιστημών (όπως ο μέσος όρος για τα μαθηματικά και για τη στατιστική), διαφορετικές στο ειδικό λεξιλόγιο (το υποκείμενο στη μεθοδολογία της έρευνας και το υποκείμενο της διδασκαλίας του συντακτικού στη γλωσσολογία), ιδιαίτερης προτίμησης για να ανταποκριθεί στην έννοια μιας επιστήμης («ένα παιδί μεγαλώνει» και όχι «αναπτύσσεται» που χρησιμοποιείται στη φυσική επιστήμη) και τέλος επιτελούν ειδικές ρητορικές λειτουργίες για να δηλώσουν την αξιοποίηση του υλικού τους και την πρόθεση του ερευνητή (όπως αναλύεται, ανάγεται) (Κατσαλήρου, 2014). Με λίγα λόγια, το ειδικό ή ακαδημαϊκό λεξιλόγιο είναι ένα σύνολο λέξεων που τις επιλέγουν οι ερευνητές και όσοι σπουδάζουν μια επιστήμη με σκοπό να οργανώσουν τη δομή του ακαδημαϊκού τους λόγου και να προσδιορίσουν την ακαδημαϊκή τους δουλειά.

Οι λεξιλογικές επιλογές εν τέλει προσδιορίζουν το ύφος του ομιλούντος και το επίπεδο της σκέψης και του περιεχομένου του κειμένου που έχει δημιουργήσει για να προσεγγίσει μια γνωστική περιοχή. Έτσι, οι μαθητές/τριες πρέπει να χρησιμοποιούν το ειδικό λεξιλόγιο με προσοχή τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό τους λόγο γιατί αφορά διαφορετικές απαιτήσεις από αυτές του σχολείου (ό.π., 2014).

1.2.2 ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Πριν πολλά χρόνια το λεξιλόγιο δεν αποτελούσε μεταβλητή της γλωσσικής ανάλυσης και διδασκαλίας. Αντίθετα τώρα το λεξιλόγιο λειτουργεί ως πηγή που παρέχει γραμματικό υλικό και κανόνες της γραμματικής. Η γραμματική είχε πριν κάποια χρόνια τον πρωτεύοντα ρόλο στο μάθημα της γλώσσας και το λεξιλόγιο είχε δευτερεύοντα ρόλο. Ως το 1980, δηλαδή, η ερμηνεία λέξεων που δε χρησιμοποιούνταν ή που ήταν άγνωστες για τους ανθρώπους προσεγγίζονταν βάσει του λεξιλογίου που τους δίδασκαν στο σχολείο.

Το λεξιλόγιο της ελληνικής γλώσσας πρωτοεμφανίζεται περίπου το 1980 στα σχολικά βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας ως ξεχωριστός πλέον τομέας διδασκαλίας στα πλαίσια του μαθήματος της γλώσσας. Αυτό γινόταν με τη μορφή αποπλαισιωμένων ή δομιστικών ασκήσεων για τους μαθητές/τριες (Παραδιά & Μήτση, 2011).

Η εξήγηση της υποβάθμισης της διδασκαλίας του λεξιλογίου δικαιολογείται από τη σύνδεση του λεξιλογίου με την ιδιομορφία του συστήματος όλων των γλωσσών που υπάρχουν στον κόσμο. Αυτό οφείλεται στον μεγάλο βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός, ώστε να μοντελοποιήσει το λεξιλόγιο με ρητό και κυρίως με συστηματικό τρόπο. Αυτό δικαιολογείται, ίσως επειδή το λεξιλόγιο δεν έχει τόσο τυπικούς κανόνες όπως η γραμματική. Το λεξιλόγιο έχει κανόνες που δεν συνδέονται με τους γραμματικούς κανόνες και αυτό οφείλεται κυρίως στη σημασιολογία του. Οι μονάδες του λεξιλογίου σε αντίθεση με της γραμματικής έχουν χαλαρές σχέσεις και συστηματικότητα που είναι σχεδόν ελλιπείς.

Επιπλέον, το λεξιλόγιο, σε αντίθεση με τη γραμματική, έχει ιδιομορφία ως προς τη γρήγορη εξέλιξη του ενσωματώνοντας πολλά πολιτισμικά στοιχεία της κοινωνίας στην οποία κυριαρχεί. Κάθε γλώσσα του κόσμου δέχεται επιρροές από τον οικονομικό, κοινωνικό και τον τεχνολογικό τομέα της κάθε κοινωνίας. Αυτό έχει ως συνέπεια να αναπτύσσεται και να διαμορφώνεται από αυτούς τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζονται και από τη διδασκαλία που παρέχεται στη δημόσια εκπαίδευση. Στην περίπτωση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, το λεξιλόγιο έμεινε παραγκωνισμένο καθώς υπήρχε μεγάλη επιρροή για πολλά χρόνια από το γλωσσικό ζήτημα και τις νέες λέξεις που εισήχθησαν (Αναστασιάδη - Συμεωνίδη και συν., 2014).

Εξαίρεση σε αυτό αποτέλεσε ολόκληρο το έργο του Τριανταφυλλίδη Μανώλη, αφού συνέβαλε στην επίλυση του γλωσσικού ζητήματος στην Ελλάδα (Αναστασιάδη - Συμεωνίδη, Βλέτση & Μητσιάκη, 2014). Ο Τριανταφυλλίδης συνεργάστηκε με τον Δελμούζο το 1917 και ανέπτυξαν ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα με σκοπό να εκδοθούν νέα σχολικά συγγράμματα για τα ελληνικά σχολεία. Σε αυτό πρόσθεσαν και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία του λεξιλογίου. Το έργο «Λεξιλογικές ασκήσεις για την 5η και την 6η δημοτικού» και «Νεοελληνική γραμματική για το δημοτικό» ανήκει στον Μανώλη Τριανταφυλλίδη και συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στην προώθηση των διδαγμάτων που αφορούν τις βασικές αρχές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και συν., 2014).

Ωστόσο, η καθιέρωση της δημοτικής ήρθε να επιλύσει το ζήτημα της διδασκαλίας του λεξιλογίου και κυρίως την εφαρμογή των αρχών της γλωσσολογίας στην εκπαίδευση. Έως και σήμερα το λεξιλόγιο είναι ένα από τα πιο βασικά συστατικά της γλώσσας και είναι σημαντικό για την ολοκληρωμένη κατάκτησή της. Επομένως, η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας στα παιδιά δεν είναι μια απλή διαδικασία, αλλά απαιτεί σωστή ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας που βασίζεται σε συγκεκριμένες στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου με την αξιοποίηση των Προγραμμάτων Σπουδών μέσα από τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και συν., 2014).

1.2.3. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Η ανάγνωση είναι μια εξελικτική διαδικασία που συνδέεται με τον προφορικό και τον γραπτό λόγο. Συγκεκριμένα, ο γραπτός λόγος αποτελεί μια αναπαράσταση του προφορικού. Όταν πρόκειται να γίνει ανάγνωση, απαιτείται αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα σε φωνολογικό. Πρόκειται για μια φωνολογική αναπαράσταση της λέξης που συνδέεται με την προφορική ανάγνωση της. Όταν οι λέξεις είναι του καθημερινού - βασικού λεξιλογίου, τότε ο/η αναγνώστης/στρια τις διαβάζει πιο εύκολα, καθώς τις χρησιμοποιεί καθημερινά. Η φωνολογική αναπαράσταση του προφορικού λόγου προσιδιάζει του γραπτού λόγου, γιατί πραγματοποιείται η πρόσβαση στην έννοια της λέξης με σχεδόν όμοιο τρόπο (Brown et al., 2016).

Αυτή η θεώρηση ανήκει στον Πόρποδα (2002), που προσπάθησε να προσδιορίσει την ανάγνωση ως το αποτέλεσμα της σύμπραξης δυο γνωστικών λειτουργιών της κατανόησης και της αποκωδικοποίησης των λέξεων. Η αποκωδικοποίηση επιτρέπει την αναγνώριση των γραμμάτων, δηλαδή των γραπτών συμβόλων και τη φωνολογική παράσταση τους σε ήχους, δηλαδή σε φωνές που αντιστοιχούν στα γράμματα της αλφαβήτας. Η ολοκλήρωση της αποκωδικοποίησης μιας λέξης πραγματοποιείται με την πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και τη σύνδεσή της με τη σημασία της, γεγονός που είναι σημαντικό για την λεκτική επιλογή της λέξης.

Επίσης μια άλλη γνωστική λειτουργία που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποκωδικοποίηση της λέξης είναι η κατανόηση της σημασίας κάτι που είναι βασικό για τον προφορικό λόγο. Παραδείγματος χάρη ένας μαθητής/τρια γνωρίζει τη σημασία της λέξης «σπίτι» ήδη ως προϋπάρχουσα γνώση από τον προφορικό λόγο που χρησιμοποιούν όλα τα οικεία πρόσωπα και ο ίδιος για να δηλώσουν το συγκεκριμένο τόπο. Όταν ένα άτομο θα κληθεί να αποκωδικοποιήσει τη λέξη από τον προφορικό στον γραπτό λόγο, θα πρέπει να αναζητήσει τη σημασία της λέξης με ανάσυσή της από τη σημασιολογική μνήμη για να κατανοήσει το περιεχόμενο της λέξης. Όταν γίνουν αυτές οι γνωστικές λειτουργίες σωστά, τότε μπορεί να γίνει λόγος για σωστή αποκωδικοποίηση της λέξης από τον μαθητή (ό.π., 2002).

Η γλωσσική διδασκαλία εστιάζει στην ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας των σπουδαστών κάθε ηλικίας. Η επικοινωνιακή πραγμάτωση μεταξύ των ανθρώπων και η

σωστή αξιοποίηση των ακαδημαϊκών όρων βελτιώνεται με την ανάπτυξη της λεξιλογικής ικανότητας. Αυτά έχουν σκοπό να βοηθήσουν τον μαθητή να ανταποκριθεί επαρκώς στις επικοινωνιακές διαδικασίες τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στο κοινωνικό. Επομένως, η λεξιλογική επίγνωση ενέχει τη γλωσσική ικανότητα όλων των μαθητών/τριών και συμβάλει στην πρόσληψη και την εμπέδωση των γλωσσικών γνώσεων σε κάθε της μορφή (Ευθυμίου, 2013).

Η σημαντικότητα του λεξιλογίου στον κόσμο μας, καθίσταται ολοφάνερη αν αναλογιστούμε ότι ο κόσμος στον οποίο ζούμε εξαρτάται από το λεξιλόγιο, ώστε να επιτευχθεί η επικοινωνία που με τη σειρά της θα οδηγήσει σε έναν αριθμό θετικών αποτελεσμάτων. Ο τεράστιος αριθμός ερεθισμάτων που περιβάλλει τον κόσμο, συνεπάγεται την ανάγκη για την ύπαρξη ενός διευρυμένου λεξιλογίου, ώστε να μπορεί να υπάρχει επιλογή κατάλληλων λέξεων για όλες τις περιστάσεις με στόχο την κατανόηση και την παραγωγή μηνυμάτων (Σπαντιδάκης, Βαρσαμίδου και Θώμου, 2014).

Συνεπώς η ανάγνωση είναι μια γνωστική λειτουργία που αποτελεί γινόμενο της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης όλων των λέξεων που διαβάζονται. Εάν μια από τις γνωστικές λειτουργίες δεν εκτελεστεί σωστά, τότε δεν γίνεται σωστή ανάγνωση ούτε κατανόηση ακολούθως (Fellenius, 1996). Τα δύο αναπόσπαστα τμήματα της ανάγνωσης, η κατανόηση και η αποκωδικοποίηση πρέπει να συμβαδίζουν και να μην υπερτερεί ούτε το ένα ούτε το άλλο περισσότερο για να υπάρχει μια σαφής αναγνωστική ικανότητα. Αυτή είναι η θεωρία της ανάγνωσης με απλά λόγια, η οποία ωστόσο διέπεται και από την πολυπλοκότητα της, αφού σύμφωνα με την ψυχολογική θεωρία της ανάγνωσης οι λέξεις αναγνωρίζονται σε πρώτο στάδιο φωνολογικά και σε επόμενο στάδιο γλωσσικά μέσα από το γραμματικό, συντακτικό και σημασιολογικό σύστημα (Πόρποδας, 2002).

Η διδασκαλία ενός επιστημονικού αντικειμένου δεν μπορεί να ολοκληρωθεί εάν ο μαθητής/τρια δεν καταλάβει το λεξιλόγιο του, ώστε να αποκτήσει ευχέρεια και να μην αντιμετωπίζει την αξιοποίηση του αντίστοιχου εκπαιδευτικού υλικού ως μια περίπλοκη διαδικασία. Η λεκτική σημασία των λέξεων ενός μαθήματος είναι η γνώση της έννοιας που αντιστοιχεί σε κάθε λέξη ξεχωριστά (Aarnoutse et al., 2001). Οι διαφορές στον αριθμό των λέξεων που μαθαίνει ο μαθητής/τρια επηρεάζουν και τον βαθμό που καλλιεργεί τις ικανότητές του και την κατανόηση της ανάγνωσης (Cohen, 2012).

Η καλή κατανόηση ενός κειμένου γίνεται όταν οι μαθητές/τριες διαβάζουν ένα κείμενο με απλές και κατανοητές λέξεις. Η σημασία των προτάσεων ενός τέτοιου κειμένου ρέει φυσιολογικά χωρίς να κάνει παύση ο μαθητής/τρια για να αναζητήσει την έννοια μιας λέξης ή λέξεων σε μια πρόταση. Όταν ο μαθητής/τρια έχει πολλές άγνωστες λέξεις τότε δεν καταλαβαίνει το νόημα του κειμένου και σημειώνονται δυσκολίες ως προς την προσοχή και την αναζήτηση του γενικού νοήματος, αλλά και την επεξεργασία του κειμένου (Beck, Perfetti & McKeown, 1982). Με λίγα λόγια οι μαθητές/τριες αδυνατούν να κατανοήσουν τις λέξεις ενός κειμένου τότε αυτό εμποδίζει την κατανόηση του νοήματος του (Braze et al., 2007). Μια έρευνα έχει διαπιστώσει πως οι καλοί αναγνώστες καταλαβαίνουν τα λόγια και τις περιγραφές των ιδεών και πως δεν επεξεργάζονται μια λέξη ως μια αυτόνομη μεμονωμένη λέξη αλλά ως στοιχείο που τους επιτρέπει να κατανοήσουν ένα περιεχόμενο (Yore, Craig & Maguire, 1998).

Η μάθηση του λεξιλογίου περιλαμβάνει τις διαδικασίες της κατανόησης (comprehension) και της παραγωγής (production) (Καμπάκη – Βουγιουκλή, 2014). Κατά την κατανόηση ή προσληπτική μάθηση (receptive learning) διαμορφώνεται η φυσική κατάκτηση της γλώσσας. Είναι δηλαδή το αρχικό στάδιο της εκμάθησης μίας γλώσσας όπου καταλαβαίνουμε και αναγνωρίζουμε τη λέξη όπου και να τη δούμε. Κατά την παραγωγή ή παραγωγική μάθηση (productive learning) έρχεται η στιγμή που κάνουμε χρήση των όσων έχουμε προηγουμένως κατανοήσει και αναγνωρίσει τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Για την ολοκληρωμένη εκμάθηση μίας γλώσσας, είναι απαραίτητες και οι δύο διαδικασίες.

Πιο συγκεκριμένα, η χρήση του λεξιλογίου ως στρατηγική για την κατάκτηση μίας γλώσσας μπορεί να είναι: α) προσληπτική, ενισχύοντας την κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου (ανάγνωση και ακρόαση) και β) παραγωγική, στοχεύοντας στη βελτίωση της παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου (Καμπάκη – Βουγιουκλή, 2014). Βέβαια, στις μικρότερες τάξεις όπου το παιδί έρχεται σε επαφή για πρώτη φορά με μία ξένη γλώσσα, είναι απαραίτητες και οι δύο διαδικασίες με το λεξιλόγιο της προσληπτικής και παραγωγικής μάθησης να δίνεται και να αναμένεται σε τέτοια ποσότητα κάθε φορά έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στο επίπεδο διδασκαλίας και στην ηλικία του κοινού. Συχνά, ο δάσκαλος επιλέγει να τονίσει κάποιες λέξεις γιατί κρίνει πως θα διευκολύνουν την περαιτέρω ανάπτυξη του λεξιλογίου μέσα από παράγωγα, συνώνυμα, αντίθετα ή επειδή θεωρεί πως θα αποδειχθούν χρήσιμες για κάποια μετέπειτα δραστηριότητα ή για την ανάπτυξη κάποιας δεξιότητας.

1.2.4 Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

Κάθε άνθρωπος αντιμετωπίζει δυσκολίες, όταν καλείται να κατανοήσει το λεξιλόγιο της γλώσσας που ομιλεί, καθώς σίγουρα θα συνειδητοποιήσει πως υπάρχουν λέξεις που δε γνώριζε γιατί ανήκουν στο ειδικό λεξιλόγιο της χαμηλής συχνότητας (Mize, Park & Moore, 2018). Όμως αυτό δεν ισχύει για όλες τις άγνωστες λέξεις, καθώς το περιβάλλον μιας λέξης (context) μπορεί να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει το νόημα της λέξης από τον συνδυασμό των υπόλοιπων λέξεων της πρότασης. Εάν όμως η άγνωστη λέξη είναι ο «πυρήνας» του νοήματος αυτής της λέξης, τότε κάθε άνθρωπος, και ιδίως ένα παιδί θα αναζητήσει βοήθεια από έναν εκπαιδευτικό ή από ένα λεξικό για να αποσαφηνιστεί το εννοιολογικό της περιεχόμενο. Σε αυτές τις δύο περιπτώσεις των άγνωστων λέξεων ο άνθρωπος που έχει μεγαλύτερη αναγνωστική εμπειρία δεν αντιμετωπίζει τις ίδιες δυσκολίες με τον άνθρωπο που έχει μικρότερη αναγνωστική εμπειρία. Ο πρώτος μάλιστα γνωρίζει καλύτερα τον τρόπο που θα ψάξει για να αναζητήσει μια άγνωστη λέξη, ενώ ο δεύτερος (εδώ εντάσσονται και οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ.) δεν θα έπαιρνε την ίδια πρωτοβουλία με τον πρώτο. Επομένως είναι απαραίτητη η διδασκαλία του λεξιλογίου με κατάλληλες στρατηγικές, οι οποίες θα βοηθήσουν και τους μεν και τους δε στην απόκτηση τεχνικών κατανόησης και χρήσης του λεξιλογίου (Παντελιάδου, 2011).

Ιδιαίτερα οι μαθητές/τριες που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντιμετωπίζουν μικρότερες δυσκολίες στην εκμάθηση του λεξιλογίου από εκείνους της πρωτοβάθμιας και αναπτύσσουν γνώσεις που είναι θεμελιώδους σημασίας για την κατανόηση ενός κειμένου (Bryant et al., 2003).

Είναι σημαντικό να εφαρμοστούν νέες στρατηγικές, οι οποίες θα υποστηρίξουν τους μαθητές/τριες σε κάθε προσπάθεια κατάκτησης και κατανόησης του λεξιλογίου (Stump et al., 1992). Αυτές οι μέθοδοι αναφέρονται στην ελληνική και στη διεθνή βιβλιογραφία και πολλές συνοδεύονται από ερευνητικά τεκμηριωμένες προτάσεις (Jitendra et al., 2004; Kuder, 2017).

Η ευρεία ανάγνωση (η οποία είναι διεθνώς γνωστή ως «Wide Reading») των μαθητών/τριών συνδέεται με τον βαθμό ανάπτυξης του λεξιλογίου. Αυτό όμως δεν μπορούν να το κάνουν όσοι μαθητές/τριες έχουν Ε.Μ.Δ. (Sweeny & Mason, 2011). Αυτό το πρόβλημα επιδεινώνεται όταν οι μαθητές/τριες καλούνται να διαβάζουν

αναγνωστικό υλικό μεγαλύτερης δυσκολίας και αν η τάξη στην οποία φοιτούν έχει χαμηλό μέσο όρο επίδοσης, τότε οι ευκαιρίες για να βελτιώσουν τις αναγνωστικές δεξιότητες είναι λίγες (O' Connor et al.,2019).

Η ανεξάρτητη ανάγνωση (η οποία είναι γνωστή στη διεθνή βιβλιογραφία ως «Independent Reading» είναι ένας σημαντικός παράγοντας εκμάθησης του λεξιλογίου, όμως οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. δυσκολεύονται να την αποκτήσουν και να μάθουν σωστά το λεξιλόγιο (Sweeny&Mason, 2011).

Μια μελέτη που έγινε από τους Anderson και Nagy (1993) κάθε 25' λεπτά μελέτης του λεξιλογίου από ένα μαθητή της Ε' τάξης είναι επαρκής χρόνος για να μάθει 1.000.000. λέξεις. Επίσης, στα πλαίσια της ίδιας έρευνας διαπιστώθηκε πως από όλες αυτές τις λέξεις οι 2% αν είναι άγνωστες για τον μαθητή, τότε αυτό έχει ως αποτέλεσμα να συναντήσει 20.000 νέες λέξεις ανά σχολικό έτος. Ωστόσο, θα καταφέρει να μάθει μόλις 1.000 λέξεις. Συνεπώς, έστω και 10' λεπτά ανάγνωσης ενός κειμένου μπορεί να βελτιώσει τον ρυθμό ανάπτυξης του λεξιλογίου σε όλους τους μαθητές/τριες. Όμως για τους μαθητές/τριες που έχουν Ε.Μ.Δ. αυτός ο ρυθμός έχει μικρότερη συχνότητα και συχνά αποτυγχάνουν στην ανεξάρτητη ανάγνωση. Έτσι κρίνεται απαραίτητο να υποστηρίζεται από κάποιον ειδικό παιδαγωγό για να βελτιωθεί ο ρυθμός ανάπτυξης και κατάκτησης του λεξιλογίου τους.

Επίσης, υπάρχουν οι παραδοσιακές ανεξάρτητες μέθοδοι διδασκαλίας (οι οποίες είναι γνωστές στη διεθνή βιβλιογραφία ως «independent word-learning strategies»), αλλά οι πηγές είναι περιορισμένες. Το μόνο σίγουρο είναι πως δεν αποδίδουν αποτελεσματικά τον τρόπο εκμάθησης του λεξιλογίου σε μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. Σε αυτό προστίθεται και η μέθοδος χρήσης λεξικού (γνωστή ως «Dictionary Usage»), αλλά και η μέθοδος των συμφραζόμενων (γνωστή ως «Context-Clues») (Bryant et al.,2003).

Επιπλέον, η χρήση του λεξικού απαιτεί και συγκεκριμένες τεχνικές και δεξιότητες από τους μαθητές/τριες, ώστε να καταφέρουν να βρουν τη σωστή λέξη που τους ενδιαφέρει. Τέτοιες δεξιότητες είναι η ανεύρεση της σωστής λέξης μέσα από πολλαπλούς ορισμούς, αλλά και η ανεύρεση της ίδιας της λέξης μέσα στο λεξικό, κάτι που δυσκολεύει κυρίως τους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ.(Van De Wege, 2018). Επομένως, η χρήση του λεξικού είναι πολύπλοκη και η μέθοδος της ανεύρεσης νέων λέξεων από το λεξικό μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ., ώστε να αναπτύξουν

επαρκώς αυτή τη δεξιότητα προς όφελος τους όταν συναντούν μια άγνωστη λέξη σε ένα οποιοδήποτε κείμενο το οποίο είναι γραμμένο στη γλώσσα που τους ενδιαφέρει.

Περαιτέρω, η «αξιοποίηση των συμφραζόμενων» μιας πρότασης με σκοπό την ανίχνευση της έννοιας μιας λέξης (Beck & McKeown, 2007) αποτελεί δύσκολη και απαιτητική διαδικασία που ενσωματώνει πολλούς τύπους πληροφοριών (παραδείγματα και ορισμοί) με σκοπό την κατανόηση ενός μικρού ή μεγάλου κειμένου. Ωστόσο, αυτή η τεχνική θα πρέπει να αξιοποιείται στις λέξεις που έχουν ξανασυναντήσει οι μαθητές/τριες σε άλλα κείμενα, αλλά αλλάζουν το νόημα τους ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο είναι τοποθετημένες. Για τους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. αυτή η τεχνική δεν έχει μεγάλη επιτυχία για την εκμάθηση νέων λέξεων. Η ανεξάρτητη μάθηση των λέξεων όμως δεν παύει να έχει εξέχοντα ρόλο στη διδασκαλία και το συγκεκριμένο (το περιβάλλον δηλαδή μια λέξης, το «context») δίνει πολλές πληροφορίες για το νόημα πολλών λέξεων (Jitendra et al., 2004).

Η διδασκαλία του λεξιλογίου είναι σημαντική, όπως προαναφέρθηκε και πρέπει να αναγνωριστούν και οι περιορισμοί, καθότι είναι φυσικό να υπάρχουν, αφού αναφέρεται σε ένα περιβάλλον στο οποίο αλληλεπιδρούν πολλοί μαθητές/τριες μαζί. Σε ετήσια βάση κάθε παιδί δεν μπορεί να μάθει πάνω από 3000 λέξεις. Αυτό αναφέρεται σε παιδιά της σχολικής ηλικίας γενικά. Επίσης, δε μπορεί να μάθει πάνω από 8 ημερησίως. Αυτή η εκμάθηση του λεξιλογίου ίσως θα μπορούσε να αναπτυχθεί και με άλλες στρατηγικές που θα είναι προσαρμοσμένες στο πρόγραμμα διδασκαλίας της κάθε τάξης ξεχωριστά. Όμως οι μη αποτελεσματικές στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου στο σχολείο σε συνδυασμό με τις μεγάλες αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών/τριών με Ε.Μ.Δ. από τους μαθητές/τριες με τυπικές ακαδημαϊκές ικανότητες αποτελούν τους δυο βασικούς περιορισμούς εφαρμογής των στρατηγικών εκμάθησης του λεξιλογίου. Οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. παρουσιάζουν ελλιπή γνώση της έννοιας πολλών λέξεων και των χαρακτηριστικών τους (Jitendra et al., 2004). Αυτό είναι μεγάλο εμπόδιο για τους μαθητές/τριες που προσπαθούν να προσεγγίσουν τις άγνωστες λέξεις, γι' αυτό θα πρέπει να προκαθορίζονται οι μέθοδοι και οι στρατηγικές διδασκαλίας για τους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. (Bryant et al., 2003).

Η διδασκαλία του λεξιλογίου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να ακολουθήσει συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές όπως καταγράφονται παρακάτω ως εξής:

- Οι αδύναμοι αναγνώστες πρέπει να ενθαρρύνονται στην ανάγνωση με σκοπό να αναπτύξουν το λεξιλόγιο τους. Η επιλογή των κειμένων θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ικανότητες τους, ώστε να μην απογοητεύονται στην προσπάθειά τους, αλλά να τους βοηθούν σταδιακά να μάθουν καινούριες λέξεις που δε γνώριζαν πριν. Σύμφωνα με μια μελέτη του Jitendra και των συνεργατών του (2004) που αφορούσε τον πλούτο του λεξιλογίου, η ομιλία του ανθρώπου είναι φτωχότερη από τον γραπτό λόγο του. Η απλοϊκή γλώσσα των παραμυθιών μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους περισσότερο από μια συνομιλία με ενήλικες.
- Η διδασκαλία του λεξιλογίου στους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. θα πρέπει να είναι άμεση και σταδιακή. Σε μια μελέτη (Stahl και Shiel, 1999) της οποίας τα ευρήματα έχουν σημασία έως και σήμερα, σε κάθε σχολικό έτος είναι εφικτό να διδάσκονται από 300 έως 400 λέξεις. Ωστόσο, η κατανόηση αυτών των λέξεων δεν είναι εφικτή για όλους τους μαθητές/τριες ως προς την κατανόηση της σημασίας τους κυρίως. Συνεπώς θα πρέπει και η επιλογή των λέξεων να είναι προσεκτική και να περιλαμβάνει τόσο λέξεις υψηλής συχνότητας όσο και λέξεις ειδικού λεξιλογίου για είναι χρήσιμες στα παιδιά. Η άμεση διδασκαλία πρέπει να αξιοποιεί παραδείγματα και ορισμούς που θα καλεί τα παιδιά να αναζητήσουν τη σωστή λέξη ως συνώνυμο ή αντώνυμο μιας άλλης, την ταξινόμηση της λέξης ως προς τη γραμματική και τη συσχέτιση της με άλλες γνωστές λέξεις από την καθημερινή χρήση τους.
- Οι προσεγγίσεις του λεξιλογίου θα πρέπει να είναι παραγωγικές προς όφελος του μαθητή, ώστε να μαθαίνει με δημιουργικότητα και ευχαρίστηση νέες λέξεις που δε γνώριζε πριν από αυτή τη διαδικασία. Δηλαδή να μην στοχεύει μόνο στις λέξεις αλλά και στη σημασία που έχουν μέσα από τη σύνδεση με άλλες λέξεις που χρησιμοποιεί ήδη στον καθημερινό λόγο του. Τέτοιες παραγωγικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία του λεξιλογίου αφορούν στρατηγικές εκμάθησης από τμήματα λέξεων (παραδείγματος χάρη εξέταση της ρίζας της λέξης) (Jitendra et al. 2004).

Μάλιστα, σε περιπτώσεις που οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης του μεταφορικού λόγου, η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών είναι βασική για να βελτιωθεί η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών/τριών με Ε.Μ.Δ. Η μεταγνώση είναι ουσιαστική και η κατανόηση πως κάποιος κατέχει και γνωρίζει να αξιοποιεί τις γνωστικές λειτουργίες είναι βασικό προνόμιο των ανθρώπων. Οι μεταγνωστικές ικανότητες ανήκουν στο γνωστικό σύστημα με σκοπό να ρυθμίζεται η λειτουργία του και έχει βασικό ρόλο να σχεδιάζουν τον τρόπο που μπορούν οι ίδιοι να αποκτήσουν τις ίδιες γνώσεις σε γρηγορότερο βαθμό

απόκτησης προσεγγίζοντας σωστά μια πληροφορία ή τη γνώση ενός αντικειμένου (Παντελιάδου, 2011). Επίσης, οι μεταγνωστικές ικανότητες συνδέονται με τη δυνατότητα να κατανοήσει κάποιος ένα κείμενο, δηλαδή την αναγνωστική κατανόηση διευκολύνοντας την αναγνωστική διαδικασία.

- Υπάρχουν διάφορες στρατηγικές μεταγνώσης, τις οποίες εφαρμόζουν και αξιοποιούν οι αναγνώστες κάθε ηλικίας και μπορούν άμεσα να επηρεάσουν τον βαθμό της αναγνωστικής κατανόησης. Πολλές ταιριάζουν σε μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. και μπορούν να διευκολύνουν την αναγνωστική κατανόηση εάν τις αξιοποιήσουν και οι ίδιοι/ες με τον σωστό τρόπο. Πολλοί από αυτούς/ες, ωστόσο, αναπτύσσουν ατομικές στρατηγικές ως μηχανισμούς αντιστάθμισης για να κατανοήσουν ένα κείμενο και να βελτιωθεί ο ρυθμός ανάγνωσης. Τα παιδιά που δεν μπορούν να βρουν μόνα τους μια σωστή μεταγνώση χρήζουν ειδικής στήριξης, αφού όπως φαίνεται οι στρατηγικές που επιλέγουν είναι αναποτελεσματικές και τους δημιουργούν δυσκολίες ανάγνωσης και κατανόησης ενός κειμένου (Gersten, et al., 2001).

1.3 ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Η ανάγνωση της γλώσσας είναι βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση οποιασδήποτε γλώσσας σε επίπεδο ομιλίας και γραφής (Seymour & Evans, 1999). Η διδασκαλία του λεξιλογίου είναι ένα από τα πιο σημαντικά συστατικά κάθε γλώσσας. Ο άνθρωπος μπορεί να κατανοήσει τις λέξεις που ακούει ή διαβάζει και στη συνέχεια να εκφράσει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς του με το σωστό και κατάλληλο λεξιλόγιο, ανάλογα με το πλαίσιο της επικοινωνίας (Thornbury, 2004).

Ωστόσο, υπάρχουν πολλοί μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε επίπεδο λεξιλογίου με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνονται στις εργασίες τους, αντιμετωπίζοντας δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Τέτοιου είδους δυσκολίες εμφανίζονται στην πρωτοσχολική ηλικία. Η αναγνώριση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.) είναι πολύπλοκη, όπως ο ορισμός τους, καθώς τα συμπτώματα είναι ασαφή (Cadwgan & Goodwin, 2018).

Οι μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες έχουν Ε.Μ.Δ. ή άλλης μορφής αναπηρία δυσκολεύονται πολύ στην πρόσληψη και την κατανόηση του λεξιλογίου, λόγω της κακής ανάπτυξης των σχετικών δεξιοτήτων τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορούν να συμμετάσχουν σε όλες τις μαθησιακές διαδικασίες, αφού η γνώση του λεξιλογίου αποτελεί βασική παράμετρο για την πλήρη κατάκτηση πολλών άλλων τομέων (παραδείγματος χάρη γεωγραφία, ιστορία κτλ.) (O'Connor et al., 2019).

Επιπροσθέτως, δεν είναι λίγοι οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. οι οποίοι/ες αναφέρουν προβλήματα κατανόησης σε όσα αναγράφονται με μεταφορικό τρόπο σε ένα κείμενο ή σε μια πινακίδα εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Κατ' επέκταση αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατανόησης των παραμυθιών, των μύθων, των παροιμιών, των ποιημάτων στα οποία εφαρμόζεται ο μεταφορικός λόγος κατά κόρον και δεν μπορούν να αποδώσουν το νόημα τους, αφού δεν κατανοούν το περιεχόμενό τους (Παντελιάδου, 2011).

Οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. δυσκολεύονται να καταλάβουν αφηρημένες έννοιες και να τις επεξεργαστούν. Αυτές οι δυσκολίες αφορούν όλο το πλαίσιο των μαθημάτων είτε πρόκειται για τη γλώσσα, είτε για τα μαθηματικά ή την φυσική. Αυτά οδηγούν στο

συμπέρασμα ότι οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. αντιμετωπίζουν περισσότερες από μια μαθησιακές δυσκολίες από την επίλυση προβλημάτων έως την επεξήγηση των φαινομένων που σχετίζονται με τα προβλήματα (Baker et al., 2004).

Ένας άλλος παράγοντας που διαχωρίζει τους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. από εκείνους που δεν έχουν είναι η ικανότητα επεξεργασίας των κειμένων (Shepard & Adjogah, 1994). Σε αυτό το πλαίσιο εντοπίζονται κι άλλοι παράγοντες που αφορούν την ανάγνωση και τη γραφή. Τέλος, υπάρχουν και τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρεμποδίζουν την επίδοση των μαθητών/τριών. Επίσης, οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. μπορεί να έχουν δυσκολίες προσοχής, συγκέντρωσης, κοινωνικοποίησης που συμβάλλουν στη μειωμένη επίδοση που προαναφέρθηκε (Steele, 2004).

Το χάσμα που διαγράφεται μεταξύ των μαθητών/τριών που έχουν Ε.Μ.Δ. και σε όσους δεν έχουν Ε.Μ.Δ. οφείλεται σε παράγοντες, οι οποίοι εστιάζουν στην αναγνωστική κατανόηση και στις δυσκολίες που αφορούν τον συνδυασμό γνωστικών ικανοτήτων και τις στρατηγικές μάθησης που τους παρέχονται (Zentall & Ferkis, 1993; Olson & Platt, 2000).

Επομένως, η εφαρμογή διαφορετικών στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου κρίνεται απαραίτητη, εφόσον υπάρχει διάγνωση που επιβεβαιώνει την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών (Alfonso & Flanagan, 2018). Σήμερα υπάρχουν σταθμισμένα εργαλεία για τους Έλληνες, τα οποία επιτρέπουν την έγκαιρη ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών μέσω εκτεταμένων διαδικασιών προσυμπτωματικού ελέγχου και δοκιμών. Τα συγκεκριμένα εργαλεία χορηγούνται από ειδικούς θεραπευτές όπως είναι οι ψυχολόγοι ή οι λογοθεραπευτές, οι οποίοι έχουν πιστοποιημένες γνώσεις στη χορήγησή τους. Οποιαδήποτε διάγνωση και σωστή αναγνώριση δεν μπορεί να γίνει χωρίς τη συμμετοχή αυτών των εμπειρογνομόνων.

Θα πρέπει να εφαρμόζονται κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. ως μέρος ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Υπάρχουν έρευνες (Gersten et al., 2001) που επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. μπορούν να βελτιώσουν την ευχέρεια της ανάγνωσης μέσα από επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις των λέξεων, αλλά και βελτιώνουν την κατανόησή τους, με αποτέλεσμα οι ίδιοι/ες να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν περισσότερο στην μαθησιακή διαδικασία.

Η σημασία της έγκαιρης παρέμβασης έχει θετική επίδραση στις στρατηγικές, τις οποίες αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Διάφορες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί για τη διευκόλυνση των επιτυχών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Μερικές από αυτές είναι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Skeja, 2014), η παρέμβαση στις κινητικές ικανότητες (Bishop & Pangelinan, 2018), η παρέμβαση μέσω υποστηρικτικής τεχνολογίας (Saita et al., 2018) και η κοινωνική παρέμβαση (Mafra, 2015). Αυτές οι τρέχουσες προσεγγίσεις παρέμβασης απαιτούν τη συμμετοχή ειδικών, ιδιαίτερα ιατρών, εργοθεραπευτών και εκπαιδευμένων δασκάλων.

Σύμφωνα με τον Castro και τους συνεργάτες του (2015) και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών με Ε.Μ.Δ. είναι σημαντική, καθώς συμβάλλει σημαντικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους. Ωστόσο, οι γονείς παιδιών με ειδικές αναπηρίες αντιμετωπίζουν πιο σημαντικά εμπόδια και εμπλέκονται στη διαδικασία εκπαιδευτικού σχεδιασμού του παιδιού τους, καθώς δεν έχουν κίνητρα και πόρους όσον αφορά τις γνώσεις και τις πρακτικές δεξιότητες για το πώς να υποστηρίξουν το παιδί τους (Fishman & Nickerson, 2015). Επομένως, υπάρχουν ζωτικές ανάγκες για την εμφάνιση του οντολογικού μοντέλου με σκοπό την εξαγωγή γνώσεων και την παροχή πληροφοριών για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι, οι γονείς και οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη αυτών των παιδιών και θα ξέρουν τουλάχιστον τι να κάνουν αν διαπιστώσουν ότι το παιδί τους αντιμετωπίζει οποιοδήποτε από τα προβλήματα των μαθησιακών δυσκολιών.

Γίνεται αντιληπτό λοιπόν πως οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες, καθώς δεν μπορούν να επεξεργαστούν και να χρησιμοποιήσουν το λεξιλόγιο, είτε ειδικό είτε γενικό και θα πρέπει να στηριχθούν από κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη βελτίωση αυτής της κατάστασης.

1.3.1 Η ΟΡΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΡΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ Ε.Μ.Δ.

Τα προγράμματα σπουδών όλων των βαθμίδων αντανακλώνται στα σχολικά εγχειρίδια τα οποία αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να στοχεύουν σε συγκεκριμένο σκοπό και περιεχόμενο γνωστικών αντικειμένων που αφορά την ύλη των εξετάσεων και τα καθήκοντα που έχουν οι μαθητές/τριες για το σπίτι. Επομένως, τα σχολικά εγχειρίδια είναι βασικό στοιχείο που επιβεβαιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας και συνδέονται με την επίδοση τους (Leite, 2002).

Υπάρχουν στοιχεία ερευνών που αποδεικνύουν ότι τα σχολικά εγχειρίδια αντιμετωπίζονται ως η μοναδική πηγή, δηλαδή ως κατευθυντήρια οδηγία με σκοπό την υλοποίηση του μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς και ως πηγή γνώσης τόσο για τους μαθητές/τριες, όσο και για τους γονείς τους (Chiang-Soong & Yager, 1993; Sinatra /7 Broughton, 2011).

1.3.1.1 Η ΕΙΔΙΚΗ ΟΡΟΛΟΓΙΑ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

Τα σχολικά εγχειρίδια απαρτίζονται από συγκεκριμένα στοιχεία όπως:

1. παροχή ενός ουσιαστικού υποβάθρου γνώσεων για έναν συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο
2. παράθεση κανόνων για ένα κείμενο ή μιας μορφής ασκήσεων
3. παρουσίαση λυμένων ασκήσεων ή προβλημάτων, ώστε οι μαθητές/τριες να μην κάνουν λάθη για τις έννοιες της ορολογίας
4. παράθεση εικόνων, γραφικών παραστάσεων με σκοπό να συμπληρωθεί το νόημα ενός κειμένου ή να αποσαφηνιστούν έννοιες των λέξεων (Kuehn, 2014).

Αυτά τα στοιχεία ισχύουν για όλα τα εγχειρίδια των σχολικών μαθημάτων τα οποία επικεντρώνονται στο λεξιλόγιο και στην παροχή οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων με σκοπό τα παιδιά να κατανοήσουν τις νέες έννοιες και όρους του κάθε αντικειμένου που διδάσκεται (Cohen, 2012).

Ένα στοιχείο αλφαριθμητισμού για όλους τους μαθητές/τριες είναι η εκμάθηση του λεξιλογίου χρησιμοποιώντας τις ειδικές λέξεις ενός συγκεκριμένου πεδίου γνώσης. Ένας πιο σωστά τεκμηριωμένος ορισμός του αλφαριθμητισμού έχει δοθεί από τους McKee και Ogle (2005) οι οποίοι επιβεβαιώνουν την ύπαρξη αλφαριθμητισμού σε έναν μαθητή με τη σωστή χρήση της γραφής, της ομιλίας, της ακοής και της ανάγνωσης, ώστε να μεταδώσει και να εκφράσει τα επιχειρήματα και τις ιδέες του σε όλα τα μαθήματα. Μια καλή γνώση του λεξιλογίου μπορεί να αξιολογηθεί με τα διαγωνίσματα και τις δεκάλεπτες δοκιμασίες σε συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες ή κεφάλαια του σχολικού εγχειριδίου. Κάθε επιστήμη έχει το δικό της ειδικό λεξιλόγιο στο οποίο οι μαθητές/τριες εντρυφούν με ασκήσεις και εργασίες, ώστε να τις χρησιμοποιούν και στις επόμενες τάξεις. Η κατανόηση των λέξεων είναι σημαντική και οι μαθητές/τριες μπορούν να διαβάζουν επιστημονικά κείμενα με μεγάλο όγκο λεξιλογίου (Cohen, 2012).

Η ορολογία των σχολικών εγχειριδίων έχει σκοπό να εστιάσει στην ορολογία της επιστήμης που αντιστοιχεί από την προσχολική έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Yager, 1983). Πολλοί εκπαιδευτικοί αξιοποιούν επομένως τα σχολικά εγχειρίδια για να καθορίσουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας μέσα στην τάξη κρίνοντας τι είναι σημαντικό να μάθουν οι μαθητές/τριες βασισμένοι πάντα στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Μέσα στην τάξη, οι μαθητές/τριες διαβάζουν τα σχετικά κείμενα με το ειδικό λεξιλόγιο της κάθε επιστήμης, ώστε να κατακτήσουν το λεξιλόγιο της κάθε επιστήμης. Κατά συνέπεια η επιστήμη βρίσκεται σε δυσανάλογη ποσόστωση του χρόνου με την κατάκτηση της ειδικής ορολογίας. Βασικός δηλαδή σκοπός μέσα στον χρόνο του σχολικού έτους είναι να μπορούν να συνδέσουν την κάθε λέξη με την έννοια που αντιστοιχεί.

1.3.1.2 ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Η μελέτη των φυσικών φαινομένων μπορεί να επιτευχθεί με εξηγήσεις που βασίζονται στη μελέτη τους και περιβάλλουν τον άνθρωπο. Οι θετικές επιστήμες αναπτύχθηκαν κατά τον 17ο αιώνα και έχουν σημαντική σημασία έως και σήμερα στη ζωή των ανθρώπων σε συνδυασμό με την υγεία, την τεχνολογία και την οικονομία (Mulligan, 1991).

Αυτό το πρόβλημα είναι μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για τους ερευνητές των θετικών επιστημών. Οι διδακτικές προσεγγίσεις των μαθημάτων βασίζονται στις πρακτικές δραστηριότητας με τις οποίες οι μαθητές/τριες καλούνται να αποσαφηνίσουν τις λέξεις των επιστημών. Η γλώσσα με την οποία εκφράζονται οι μαθητές/τριες είναι είτε προφορική, είτε γραπτή και είναι αναπόφευκτα ένας τρόπος να προσεγγιστούν νέες λέξεις και έννοιες που σχετίζονται με τις θετικές επιστήμες. Το επιστημονικό- ειδικό λεξιλόγιο των θετικών επιστημών είναι απαραίτητο για να σημειωθεί η ποιότητα της μαθησιακής διδασκαλίας τους. Αυτό σημειώνεται παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες, όταν χρησιμοποιούν νέες λέξεις των θετικών επιστημών (Oyoo, 2011).

Η χρήση επιστημονικής ορολογίας επηρεάζει τις αντιλήψεις όλων των μαθητών/τριών σχετικά με την απομνημόνευσή τους. Δηλαδή πολλοί που δυσκολεύονται να απομνημονεύσουν λέξεις, καθώς τις θεωρούν ασήμαντες και με τη σαφή έλλειψη συνειδητοποίησης της αξίας των λέξεων, δεν ασχολούνται με τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους (Oyoo, 2011).

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό στοχεύει στην ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων, αλλά και δεξιοτήτων. Επίσης, έχει σκοπό την ανάπτυξη στρατηγικών ανάγνωσης για να βελτιωθεί ο γραπτός και ο προφορικός λόγος των μαθητών/τριών γύρω από τις επιστήμες. Στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες αυτό διαφοροποιείται, αφού οι μαθητές/τριες έχουν φθάσει σε υψηλότερο στάδιο ανάγνωσης και μπορούν να χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο με μεγαλύτερη ευχέρεια, ώστε να αποκτήσουν ακαδημαϊκές γνώσεις (Fang, 2006).

Η κοινωνική γλώσσα της καθημερινότητας διαφέρει από τη σχολική, η οποία συνδέεται με θεωρίες, πεποιθήσεις και γνώσεις γύρω από συγκεκριμένους επιστημονικούς κλάδους. Αυτή η διαφοροποίηση εντοπίζεται και δικαιολογείται στις δυσκολίες των μαθητών/τριών που δεν μπορούν να διαβάσουν ή και να κατανοήσουν όσα διαβάζουν. Σε αυτή την ετυμηγορία προστίθεται και το γεγονός πως οι τελευταίες επιστημονικές εξελίξεις διαμορφώνουν μια πιο ογκώδη επιστημονική γνώση για κάθε κλάδο και τομέα με αποτέλεσμα για πολλούς να θεωρείται αφηρημένη ή και συμβολική, αφού δεν πρόκειται να αξιοποιηθούν ή να υιοθετηθούν στο καθημερινό λεξιλόγιο (Fang, 2006).

Με αυτό, οι μαθητές/τριες υποδηλώνουν πως η δυσκολία τους είναι κάτι φυσιολογικό αφού προτιμούν να εκφράζονται με την αυθεντική γλώσσα, της καθημερινής ζωής και εμπειρίας και όχι με εκείνη της μειωμένης ακρίβειας. Μόνο έτσι θα μπορέσουν να κατανοήσουν τα φυσικά φαινόμενα και τους μαθηματικούς υπολογισμούς. Το λεξιλόγιο των θετικών επιστημών στο σχολείο είναι μέρος μιας τέτοιας «επιχείρησης» εκ μέρους των μαθητών/τριών (Fang, 2006).

Απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στους επιστημονικούς όρους από τους μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας και θα πρέπει να αποσαφηνίζονται δύο και τρεις φορές αν είναι εφικτό, ιδιαίτερα αν υπάρχουν μέσα στην τάξη μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. Σύμφωνα με τους Wellington και Osborne (2001) η κατανόηση της γραμματικής μιας επιστήμης έχει παρόμοια διαδικασία με την εκμάθηση μιας ξένης γραμματικής. Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως η ανάγνωση ενός ειδικού λεξιλογίου είναι σημαντική για την προσέγγιση των θετικών επιστημών (Aguilar & Brady, 1991).

Όλες οι ενότητες των μαθημάτων απαιτούν κατανόηση της ειδικής ορολογίας που έχει ως αποτέλεσμα την ουσιαστική κατανόηση τους (Kuehn, 2014). Τα κείμενα που διδάσκονται θα πρέπει να αποσαφηνίζουν τους όρους και τις έννοιες, να έχουν επαρκείς πηγές, σωστή δομή και οργάνωση να συνδέονται όσα αναφέρονται με τα προηγούμενα και να χρησιμοποιείται μόνο το λεξιλόγιο που πρέπει να μάθουν οι μαθητές/τριες σε συνδυασμό με άλλο υλικό όπως γραφήματα, εικόνες κ.α. (Akinbobola, 2015).

Ένα μεγάλο εμπόδιο, λοιπόν, στη διδασκαλία των θετικών επιστημών είναι το ειδικό λεξιλόγιο, όπως στο μάθημα της φυσικής. Φαίνεται πως οι μαθητές/τριες είναι εξοικειωμένοι με τους όρους που βρίσκουν και στην καθημερινή τους ζωή, αλλά κάποιες έννοιες είναι πρωτάκουστες για αυτούς/ές με αποτέλεσμα να βρίσκονται σε σύγχυση ή να αδιαφορούν για το μάθημα (Oyoo, 2016; Reddy και Panacharoensawad, 2017).

Η λεξική ακρίβεια είναι επίσης σημαντική, καθώς ανάμεσα σε ένα ευρύ λεξιλόγιο οι μαθητές/τριες πρέπει να εντοπίσουν τη σωστή λέξη και να τη χρησιμοποιήσουν στο σωστό σημείο. Σε τεχνικές έννοιες που δεν συνδέονται με την καθημερινή χρήση η απομνημόνευση τους είναι πολύ δύσκολη (Brookes, 2006). Συνεπώς, ειδικοί όροι όπως «επιτάχυνση», «ταχύτητα» είναι λέξεις που υπάρχουν στην καθημερινότητα των ανθρώπων και λαμβάνονται υπόψη με διαφορετικές σημασίες με

αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση κυρίως στους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. Μόνο αυτοί οι μαθητές/τριες που καταλαβαίνουν τις διαφορετικές σημασίες μπορούν να τις χρησιμοποιούν σωστά και να μην τις συγχέουν με συνώνυμες από άλλες επιστήμες (Arons, 1984). Αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι πολλοί μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. δυσκολεύονται να κατανοήσουν τους όρους «επιτάχυνση» και «ταχύτητα» στο μάθημα της φυσικής και την εξισώνουν απλά με την έννοια της «γρήγορης κίνησης» (Halloun & Hestenes, 1985).

Αρκετά παλαιότερα δύο ερευνητές ο Johnstone και ο Cassels (1978) εξέτασαν τις δομές της γλώσσας και κυρίως ποια προβλήματα προκαλούν σε έναν επιστημονικό κλάδο η μη κατανόησή τους. Αρχικά προσδιόρισαν τις έννοιες και τις λέξεις κλειδιά μιας επιστήμης. Συγκεκριμένα προσπάθησαν να προσδιορίσουν τις ειδικές ορολογίες του λεξιλογίου με άλλες λέξεις παρόμοιες και διαπίστωσαν πως προκαλούνται πολλές συγχύσεις στους μαθητές/τριες. Όπως εξήγησαν μέσα από την έρευνα τους, οι καθαρά τεχνητοί όροι του λεξιλογίου του σχολικού μαθήματος της χημείας δεν δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους μαθητές/τριες όπως η λέξη «ισότοπο». Αντίθετα λέξεις όπως «τηγμένο» που δηλώνει το λιωμένο τους/τις δυσκολεύει περισσότερο. Σε παρόμοιο πλαίσιο οι λέξεις με αρνητικό περιεχόμενο αμβλύνουν τη δυσκολία της κατανόησης και δημιουργούν δεύτερες σκέψεις για τις λέξεις που χρησιμοποιούν σε ένα μάθημα. Ιδιαίτερα στις προτάσεις που υπάρχουν περισσότερες από μια άγνωστες λέξεις ειδικού λεξιλογίου οι δυσκολίες εντείνονται.

1.3.1.3 ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τα θεωρητικά μαθήματα είναι η ιστορία, τα αρχαία ελληνικά, η γεωγραφία, τα θρησκευτικά όπως και άλλα μαθήματα που απαιτούν διάβασμα, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές/τριες να τα απομνημονεύσουν. Η μελέτη όλων των θεωρητικών μαθημάτων απαιτεί απομνημόνευση και επανάληψη για να κατακτηθεί η γνώση του αντικειμένου τους. Τα μαθήματα όπως τα θρησκευτικά ή η ιστορία είναι δύσκολο να απομνημονευτούν και πολλοί μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες δυσαναγνωσίας ή κατανόησης με αποτέλεσμα να μην μπορούν να καταλάβουν το νόημα όσων διαβάζουν και όταν έρχεται η ώρα της εξέτασης δε ξέρουν τι να απαντήσουν.

Οι βασικές δυσκολίες των μαθητών/τριών με Ε.Μ.Δ. στα θεωρητικά μαθήματα είναι οι εξής:

- Δυσκολίες ανάγνωσης
- Δυσκολία στο λεξιλόγιο και στη σύνταξη
- Μνήμη
- Αφήγηση
- Συγκέντρωση

Οι δυσκολίες ανάγνωσης, εντοπίζονται κατά τις πρώτες σχολικές τάξεις καθώς οι μαθητές/τριες δεν έχουν αυτοματοποιήσει τον αναγνωστικό μηχανισμό. Επομένως, όταν οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. στη Γ' δημοτικού κληθούν να μάθουν ιστορία θα καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες για να απομνημονεύσουν τις πληροφορίες του βιβλίου και δε θα μπορούν να αναδιηγηθούν όσα διαβάζουν. Το παιδί διαβάζει και συλλαβίζει, κάνει λάθη, μπερδεύει λέξεις που μοιάζουν με άλλες λέξεις. Επομένως, τα παιδιά μαθαίνουν αποσπασματικές πληροφορίες και δεν καταλαβαίνουν το νόημα του κειμένου. Επίσης, τα παιδιά με Ε.Μ.Δ. επιβαρύνονται με πολλές άλλες δυσκολίες όπως η δυσλεξία και οι μαθητές/τριες ταλαιπωρούνται στις επόμενες τάξεις του δημοτικού και πολλές φορές και του γυμνασίου. Αυτό αιτιολογείται, καθώς η δυσκολία των κειμένων μεγαλώνει όπως και η κατανόηση και η εκμάθηση του λεξιλογίου που είναι απαραίτητα για τη νοηματική απόδοση όσων διαβάζονται στα σχολικά εγχειρίδια.

Οι δυσκολίες στη σύνταξη και στο λεξιλόγιο των σχολικών εγχειριδίων από τους μαθητές/τριες εντοπίζονται στο φτωχό λεξιλόγιο και στη δυσκολία κατανόησης των προτάσεων. Αυτά τα παιδιά πρέπει να δεχτούν την κατάλληλη υποστήριξη με σκοπό να απλουστευτούν τα νοήματα των λέξεων και των φράσεων και να οργανωθεί η αφήγησή τους.

Οι δυσκολίες στη μνήμη πολλές φορές δεν συνδέονται με την εκμάθηση λεξιλογίου ή την αναγνωστική ευχέρεια, καθώς μπορεί ένας μαθητής/τρια είτε να διαβάζει σωστά είτε να γνωρίζει λεξιλόγιο, αλλά να μην μπορεί να ανακαλέσει από την μνήμη του/της κάτι που διάβασε πριν από λίγο ή χθες. Αυτή η δυσκολία συνδέεται με τη λειτουργία της εργαζόμενης μνήμης, η οποία είναι υπεύθυνη για τη συγκράτηση, την επεξεργασία και την ανάκληση πληροφοριών. Αυτές οι ικανότητες σχετίζονται με τη βραχύχρονη μνήμη, η οποία αποθηκεύει πληροφορίες για σύντομο χρονικό διάστημα.

Τα σχεδιαγράμματα είναι βασικά, ώστε να οργανωθούν οι πληροφορίες ενός κειμένου και να μην αισθάνεται το παιδί ότι έχει να απομνημονεύσει πολλά πράγματα.

Οι δυσκολίες στην αφήγηση παρατηρούνται, όταν ένα παιδί με Ε.Μ.Δ. δε μπορεί να κάνει έναν μονόλογο, όπως να αφηγηθεί τι έκανε χθες το απόγευμα, να παρουσιάσει ένα καινούργιο του παιχνίδι κ.α. Αυτές οι δυσκολίες συνδέονται με τις δυσκολίες εκμάθησης του λεξιλογίου, αφού αυτοί οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να βρουν τις σωστές λέξεις (γραμματική) και να τις βάλουν στη σωστή συντακτική τους θέση, ώστε να οργανώσουν σωστά το κείμενο (σειροθέτηση πληροφοριών). Αυτά τα παιδιά όσο κι αν θυμούνται καλά όσο κι αν διαβάζουν σωστά μπορεί την επόμενη μέρα να αδυνατούν να αναδιηγηθούν όσα ειπώθηκαν μέσα στην τάξη.

Οι δυσκολίες συγκέντρωσης αφορούν την ακρόαση, τη μνήμη, την αφήγηση, ώστε ένα παιδί να συγκεντρώνεται και να προσέχει κατά τη διαδικασία αυτών. Έτσι το παιδί με Ε.Μ.Δ. αν έχει τέτοιες δυσκολίες, τότε η μαθησιακή διαδικασία είναι για αυτόν τροχοπέδη που καταβάλλεται συναισθηματικά και ψυχολογικά (Μπαστέα, 2014β).

1.4 ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

1.4.1 ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ

Η σημερινή τάξη έχει διαμορφωθεί με σύνολο μαθητών/τριών που έχουν διαφορές δημογραφικές, στις μαθησιακές επιδόσεις, στην κουλτούρα, στο οικονομικό επίπεδο και στο μαθησιακό στυλ. Επομένως, φαίνεται να καταρρίπτεται ο μύθος της ομοιογένειας στη σχολική τάξη (Στυλιάρης & Δήμου, 2015). Επίσης, η εκπαιδευτική πολιτική της ενσωμάτωσης των μαθητών/τριών σε μικτές σχολικές τάξεις δημιουργεί δυσκολίες και αναδεικνύει την ανεπάρκεια του ισχύοντος εκπαιδευτικού στυλ διδασκαλίας, αφού μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. φοιτούν μαζί με άριστους μαθητές/τριες και θέτουν επιτακτική ανάγκη για εδραίωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε όλα τα ελληνικά σχολεία (Κουτσελίνη, 2009).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στηρίζεται στο γεγονός ότι οι μαθητές/τριες των τάξεων παρουσιάζουν ένα σύνολο διαφορετικών στοιχείων όπως το στυλ μάθησης, πεποιθήσεων, εμπειριών. Όλες αυτές οι διαφοροποιήσεις τείνουν στην αναδιαμόρφωση της διδασκαλίας και συγκεκριμένα στη διαφοροποίηση της με έναν άλλο ρυθμό από τον παραδοσιακό (Tomlinson, 2000). Η εφαρμογή της απαιτεί γνώσεις για την εφαρμογή των αρχών της και είναι αποτελεσματική, καθώς οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα, προωθεί τη συνεργασία μεταξύ τους, αξιοποιεί υλικά και εργαλεία που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών, ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών με Ε.Μ.Δ. και θέτει στο κέντρο της διδασκαλίας τους μαθητές/τριες και τις επιθυμίες τους (Στυλιάρης & Δήμου, 2015).

Υπάρχουν κάποιες προτάσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. όπως είναι η χρήση οπτικοακουστικών μέσων (Tomlinson, 2000), οι νέες δραστηριότητες, στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά βάσει των ενδιαφερόντων τους, οι δραστηριότητες για τη διδασκαλία του λεξιλογίου, αλλά και οι δραστηριότητες διαβαθμισμένης διδασκαλίας, ώστε οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. να εργάζονται περισσότερο και να βελτιώνονται σταδιακά και η δημιουργία κολάζ ή τα παιχνίδια που επιτρέπουν στους μαθητές/τριες να συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία ανεξάρτητα από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους (Στυλιάρης & Δήμου, 2015).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να σχετίζεται και με την οργάνωση του χώρου στον οποίο πραγματοποιείται το μάθημα. Συγκεκριμένα τα έπιπλα, τα χρώματα και άλλα υπάρχοντα αντικείμενα μπορούν να αλλάξουν και αυτή η αλλαγή να βελτιώσει τη μαθησιακή διαδικασία για όλα τα παιδιά. «Όλα τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα σ' ένα δεκτικό, μαθητοκεντρικό περιβάλλον που ενθαρρύνει την έρευνα και την ανεξαρτησία, περιλαμβάνει ποικιλία υλικών και συνδέει τις εμπειρίες του σχολείου με τον ευρύτερο κόσμο» (Κουτσελίνη, 2009, σελ. 18).

Άλλα παραδείγματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τα οποία βοηθούν στη συγκέντρωση των μαθητών/τριών με Ε.Μ.Δ. είναι η αξιοποίηση ενός παραβάν για τη δημιουργία ενός χώρου απομόνωσης ή ενός χώρου συνεργασίας με ενωμένα τραπέζια με αναρτημένο υλικό από όποιο μάθημα ή μαθήματα επιθυμεί (Tomlinson, 2000).

1.4.2. ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΗ

Η σχολική πράξη προσεγγίζεται με πολλούς τρόπους και υπάρχουν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας. Οι μαθητές/τριες έχουν διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης και ο/η εκπαιδευτικός έχει οργανωτικό ρόλο στη διδασκαλία. Η μαθητοκεντρική διδασκαλία αποτελείται από τα σχέδια εργασίας, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, την παιχνιδοκεντρική προσέγγιση και την ολική αισθητηριακή κινητική απόκριση.

Τα σχέδια εργασίας συνδέονται με όσες εμπειρίες έχουν τα παιδιά και καθοδηγούνται από στόχους τους οποίους έχει θέσει ο/η εκπαιδευτικός και βασίζονται στις ερωτήσεις των μαθητών/τριών (Γκλιάου, 2005). Οι μαθητές/τριες συγκεντρώνουν τα ευρήματά τους και τα παρουσιάζουν σε κοινό (π.χ. άλλες τάξεις του σχολείου), συνεργάζονται και καλλιεργούν τις επικοινωνιακές ικανότητες. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους με τις οποίες κατανοούν τον τρόπο σκέψης, τα συναισθήματα και τις ιδέες των μαθητών/τριών τους (ό.π., 2005). Ειδικά για τη γλωσσική ανάπτυξη τα σχέδια εργασίας παρέχουν πολλά κίνητρα στους μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες ανταλλάσσουν ιδέες και χρησιμοποιούν επιχειρήματα με σκοπό να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα. Η πιο σημαντική επίδραση είναι στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, καθώς βλέπουν λέξεις μέσα στα κείμενα που τους δίνονται, οι οποίες δεν είναι οικείες, τις αντιγράφουν και τις νοηματοδοτούν με

αποτέλεσμα να καλλιεργείται ο προφορικός και ο γραπτός λόγος τους με τις νέες λέξεις που μαθαίνουν (Γκλιάου, 2005).

1.4.3. ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ

Παλαιότερα υπήρχε η αντίληψη ότι τα μικρά παιδιά δεν μπορούν να συνεργαστούν παραγωγικά και δημιουργικά. Αυτή η άποψη στηρίζεται στο «εγωκεντρικό στάδιο» του Γάλλου παιδαγωγού και φιλοσόφου Πιαζέ, ο οποίος θεωρεί πως τα παιδιά δεν μπορούν να αντιληφθούν τις θέσεις των άλλων ανθρώπων για αυτό και αλληλεπιδρούν χωρίς να έχουν κάποιο όφελος (Singh & Agrawal, 2011). Η θετική αλληλεξάρτηση και η ατομική ευθύνη είναι δύο βασικά στοιχεία στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με σκοπό να καταμεριστούν οι εργασίες για τη διδασκαλία του λεξιλογίου.

Αυτή η πρακτική βοηθάει τους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. καθώς αλληλεπιδρούν με τους μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες είναι και φίλοι/ες τους, έχουν ενδιαφέρον για το αντικείμενο της μάθησης και ενισχύεται η μαθησιακή τους πορεία. Τα άτομα με τυπική ανάπτυξη αποδέχονται τους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ., καθώς αντιλαμβάνονται τις δεξιότητες και τα χαρίσματά τους (Chambers, 2011).

1.4.4. ΠΑΙΧΝΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΗ

Τα παιδιά αντιμετωπίζουν τα δικά τους προβλήματα και αναζητούν λύσεις για να μπορούν να μάθουν να τις χρησιμοποιούν όταν δυσκολεύονται στις εργασίες τους. Οι Fernández - Oliveras & Oliveras (2015, σελ. 39) λένε ότι «τα παιδιά μαθαίνουν παίζοντας και, παίζοντας τα σωστά παιχνίδια, μπορούν να μάθουν σπουδαία πράγματα». Τα προβλήματα των παιδιών επιζητούν λύση, την οποία τα ίδια τα παιδιά ανακαλύπτουν ανάλογα με τη σημασία του προβλήματος. Η ικανότητα να επιλύουν τα προβλήματά τους καλλιεργείται και μέσα από το παιχνίδι (Lockhart, 2010).

Σύμφωνα και με διάσημους παιδαγωγούς, όπως ο Φρέμπελ και η Μοντεσσόρι, το παιχνίδι αποτελεί βασικό πυρήνα για τη διδασκαλία πολλών επιστημών, εξ αυτών και του λεξιλογίου μιας γλώσσας (Fernández-Oliveras & Oliveras, 2015). Μια έρευνα

των Yien, Hung, Hwang & Lin (2011) επιβεβαίωσε με τα ευρήματά της ότι η τεχνολογία ωφελεί την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών στην εκμάθηση του λεξιλογίου τους. Επίσης, σύμφωνα με αυτή τη θέση είναι και μια άλλη έρευνα από τον χώρο της ειδικής αγωγής του Tanaka και των συνεργατών του (2010) που επιβεβαίωσε και την ανάπτυξη του λεξιλογίου σε άτομα με νοητικά προβλήματα, καθώς προσπαθούσαν να περιγράψουν τις εκφράσεις του προσώπου άλλων ανθρώπων.

1.4.5. ΟΛΙΚΗ ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΗ ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗ

Μια άλλη μέθοδος διδασκαλίας του λεξιλογίου που προτείνεται για παιδιά με Ε.Μ.Δ. είναι η "ολική αισθητηριακή κινητική απόκριση". Η συγκεκριμένη μέθοδος ανακαλύφθηκε αρκετά παλιά από τον Asher (1977) και στοχεύει στον συντονισμό του λόγου με τις σωματικές κινήσεις του ατόμου. Κάθε μαθητής/τρια/τρια που συμμετέχει σε δραστηριότητες αλληλεπιδρά γλωσσικά με τον/την εκπαιδευτικό και ανταποκρίνεται μη λεκτικά προς σε αυτόν/αυτήν. Συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός δίνει μη λεκτικές εντολές και οι μαθητές/τριες καλλιεργούν το λεξιλόγιο τους καθώς εκφράζονται λεκτικά.

Η συγκεκριμένη μέθοδος συμβάλλει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου σε μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ., καθώς προσπαθούν να κατανοήσουν και να συγκρατήσουν όσα ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει με χειρονομίες. Μια από τις πιο δημοφιλείς τεχνικές είναι η μουσικοκινητική με τραγούδια που συνοδεύονται με κινήσεις του σώματος. Αυτά τα τραγούδια και το περιεχόμενο του γίνεται κατανοητό και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν γραμματικά στοιχεία και θεματικό λεξιλόγιο με τη βοήθεια της μουσικής (Widodo, 2005). Η απομνημόνευση των γλωσσικών στοιχείων γίνεται ευχάριστα και χωρίς να δυσαρεστείται κάποιος μαθητής/τρια είτε ανήκει σε μεγάλο τμήμα είτε σε μικρό.

1.5 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ Ε.Μ.Δ.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970, υπήρξε μια σημαντική αλλαγή στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Η εστίαση στράφηκε από την Άμεση Μέθοδο και την Ακουογλωσσία στην Επικοινωνιακή Προσέγγιση, η οποία τόνισε τη σημασία της διδασκαλίας του λεξιλογίου. Οι μαθητές/τριες εκτέθηκαν σε πολλά είδη λεξιλογίου και δραστηριότητες ομιλίας. Πολλές λέξεις άρχισαν να εισάγονται κατά τη διάρκεια τέτοιων μαθημάτων και οι μαθητές/τριες ενθαρρύνθηκαν να εκφραστούν όσο το δυνατόν περισσότερο.

Σήμερα, υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία στην επιλογή των μεθόδων που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Το αναλυτικό πρόγραμμα της γλώσσας είναι οργανωμένο γύρω από τις δομές λεξιλογίου και γραμματικής. Δεδομένου ότι υπάρχει ένας ορισμένος αριθμός τάξεων που διατίθενται για κάθε θέμα στο αναλυτικό πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί έχουν συνήθως τον απαραίτητο χρόνο για να επιμείνουν στη διδασκαλία και την εξάσκηση του λεξιλογίου. Το λεξιλόγιο δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως πρόσθετο μέρος διδασκαλίας και οι δάσκαλοι συνειδητοποιούν περισσότερο τη σημασία του λεξιλογίου και δίνεται προσοχή στη γραμματική των λέξεων, στις συνθέσεις και στη συχνότητα των λέξεων. Παρόλα αυτά, οι μαθητές/τριες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να εκφραστούν με ευχέρεια.

Όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου λέξεων (όπως τη χρήση λεξικού, μορφολογική ανάλυση, ετυμολογική ανάλυση κ.α.) οι μαθητές/τριες μπορούν να ανακαλέσουν νέες λέξεις, συνώνυμα και αντώνυμα άλλων λέξεων. Η γνώση του λεξιλογίου που σχετίζεται με ένα θέμα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να συνδέσουν τις βασικές γνώσεις τους με αυτό που διαβάζουν. Τι γίνεται αν οι μαθητές/τριες δεν είναι εξοικειωμένοι με κάποιο από το λεξιλόγιο του κειμένου; Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι η προεπισκόπηση άγνωστων λέξεων πριν διαβάσουν οι μαθητές/τριες βελτιώνει την κατανόηση. Σε μια προσέγγιση της διδασκαλίας του λεξιλογίου, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μοντελοποιήσουν τις δεξιότητες και την κατανόηση που απαιτούνται για την ανάπτυξη μιας πλούσιας γνώσης λεξιλογίου. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λένε τις λέξεις σωστά και

μεγαλόφωνα μέσα στην τάξη. Η προφορά είναι κρίσιμη, ώστε οι μαθητές/τριες να κάνουν ισχυρές συνδέσεις μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου. Μπορούν να χρησιμοποιούν μια συλλαβή μιας λέξης για να κάνουν σωστή άρθρωση των λέξεων.

Μια άλλη τεχνική είναι να γράφουν τη λέξη σε ένα σημείο περιοχής μέσα στην τάξη, ώστε ο μαθητής/τρια να μπορεί να έχει άμεση οπτική επαφή και να μπορεί να την απομνημονεύσει καλύτερα. Για να επιτραπεί στους μαθητές/τριες να έχουν πρόσβαση στο λεξιλόγιό τους τόσο σε παθητικό όσο και σε ενεργητικό πλαίσιο, πρέπει να είναι εξοπλισμένοι να συλλαβίζουν νέο λεξιλόγιο. Ο δάσκαλος θα πρέπει να δίνει τον ορισμό των λέξεων και να χρησιμοποιεί λεξικά, δηλαδή να φέρνει λεξικά μέσα στην τάξη, καθώς πολλές λέξεις απαιτούν αποσαφήνιση της έννοιας τους. Η απλή παροχή πρόσβασης στους μαθητές/τριες σε λεξικά και θησαυρούς δεν θα τους δώσει απαραίτητα τις πληροφορίες που χρειάζονται για να κατανοήσουν τη σημασία της λέξης, αλλά θα τους δώσει εμπειρίες για την αναζήτηση νέων λέξεων. Μπορούν να δίνουν ένα παράδειγμα από την καθημερινότητα που να συνδέεται με τις λέξεις που διδάσκουν. Δηλαδή να χρησιμοποιούν τις λέξεις σε προτάσεις και συμφραζόμενα που έχουν νόημα για τους μαθητές/τριες. Αλλά να μην σταματήσουν σε ένα! Να δίνουν ένα ευρύ φάσμα παραδειγμάτων για να επιτρέψουν σε όλους τους μαθητές/τριες να συνδέουν και να συσχετίζουν τη λέξη με την καθημερινότητά τους.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός, μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές/τριες να κάνουν δικές τους προτάσεις με τις λέξεις που διδάχθηκαν. Μπορεί να είναι εξίσου χρήσιμο να προσπαθούν να αρθρώσουν τα δικά τους παραδείγματα της λέξης στο πλαίσιο. Συμπεριλαμβάνοντας αυτό στη ρητή φάση διδασκαλίας, υπάρχουν ευκαιρίες για να διευκρινιστεί η κατανόηση, όταν οι λέξεις έχουν πολλαπλές σημασίες και να αντιμετωπιστούν τυχόν παρερμηνείες.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές/τριες, να κατακτήσουν την κατανόηση του νέου λεξιλογίου στο πλαίσιο μέσω της ακρόασης, της έκφρασης, της ανάγνωσης και της γραφής. Η χρήση λέξεων είναι ο καλύτερος τρόπος για να τις θυμούνται. Οι ακόλουθες μέθοδοι μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να εμπεδώσουν τις γνώσεις τους στο λεξιλόγιό τους. Επομένως οι εκπαιδευτικοί πρέπει:

1. Να δείχνουν στους μαθητές/τριες πώς να αναγνωρίζουν νέες λέξεις

Ο καλύτερος τρόπος για να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες να θυμηθούν και να διατηρήσουν τις νέες λέξεις στις οποίες διδάσκονται είναι να τις συνδέσουν με ένα

αντικείμενο στον πραγματικό κόσμο που ζουν και αλληλεπιδρούν με άλλους ανθρώπους. Οι εικόνες και οι κάρτες flash είναι καλές, αλλά τα αντικείμενα του πραγματικού κόσμου είναι ακόμα καλύτερα. Αυτό μπορεί να γίνει δύσκολο με πιο αφηρημένες λέξεις, αλλά αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο και σκέψη, η εικόνα ή το αντικείμενο που χρησιμοποιείται και η εξήγησή του εκπαιδευτικού, γι' αυτές τις λέξεις, θα βοηθήσει τους μαθητές/τριες να τις κατανοήσουν.

- Να ενισχύσουν την μνήμη
Αφού διδαχθεί μια νέα λέξη, οι μαθητές/τριες πρέπει να τη δουν τουλάχιστον 10 ακόμη φορές, ώστε να την απομνημονεύσουν οπτικά. Δραστηριότητες όπως «συμπλήρωσε το κενό» και «word bingo» βοηθούν τους μαθητές/τριες να δημιουργήσουν ισχυρές συνδέσεις μεταξύ των λέξεων που εισάγονται.
- Να ζητήσουν τη χρήση αυτών των νέων λέξεων
Αφού εισαχθούν νέες λέξεις, οι μαθητές/τριες είναι έτοιμοι να βρουν τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτές τις λέξεις για να κάνουν προτάσεις με ολοκληρωμένο νόημα. Δραστηριότητες όπως η χρήση της λέξης σε μια πρόταση, οι νοητικοί χάρτες, η συμπλήρωση των κενών (χωρίς επιλογές) αναπτύσσουν τη χρήση των λέξεων από τους μαθητές/τριες ως εργαλεία για νόημα και επικοινωνία.
- Οργανωτές γραφικών
Ένας απλός οργανωτής γραφικών μπορεί να είναι μια αποτελεσματική μέθοδος για να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να κατακτήσουν τις γνώσεις τους για νέες λέξεις. Να μεγεθυνθούν οι λέξεις μέσα από ένα πλούσιο σε λέξεις περιβάλλον.
- Να αναζητήσουν την ετυμολογία των λέξεων
Αυτή η στρατηγική μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να κάνουν συνδέσεις εντός και μεταξύ των λέξεων. Η κατανόηση των κοινών τμημάτων λέξεων βοηθά να κατανοήσουν τις έννοιες, ακόμη και σε λέξεις που δεν είχαν συναντήσει πριν. Να δημιουργήσουν οικογένειες λέξεων με βάση ένα συγκεκριμένο ετυμολογικό χαρακτηριστικό. Για παράδειγμα, «βρείτε λέξεις με «νερό» ή «ύδωρ» στην ορθογραφία τους – και οι δύο αναφέρονται στο νερό, ώστε να προβλέπουν τη σημασία αυτών των λέξεων με βάση τα δομικά μέρη τους.
- Να εξηγήσουν τη σημασία της λέξης

Αυτή είναι η σχέση μεταξύ της λέξης και των συναισθημάτων για αυτήν, (θετικά, ουδέτερα ή αρνητικά). Η κατανόηση του τρόπου ερμηνείας των λέξεων δίνει τη δυνατότητα να τις χρησιμοποιήσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια.

- Μπορεί να συνταχθεί μια κλίμακα λέξεων.

Στο πλαίσιο αυτό τοποθετείται μια λέξη στο ένα άκρο αυτής της κλίμακας και μια λέξη με αντίθετη σημασία στο άλλο. Για παράδειγμα, εάν οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν λέξεις, τότε συνεργάζονται για να δημιουργήσουν αυτή την κλίμακα, αναζητώντας συνώνυμα και τοποθετώντας τα σε κατάλληλα σημεία της κλίμακας.

- Να εξηγούν πού και πότε χρησιμοποιείται ή δεν χρησιμοποιείται μια λέξη

Αυτό μπορεί να είναι οτιδήποτε, από την τυπικότητα μιας λέξης μέχρι τη χρονολόγησή της. Μπορεί να χρησιμοποιούν «μπάνιο» στο σπίτι, ή «τουαλέτα» στο σχολείο και στις καφετέριες. Αυτό βοηθά τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν πώς οι λέξεις μπορούν να διαχωρίζουν ότι το μπάνιο είναι για το σπίτι αφού μπορεί κάποιος άτομο να πλύνει το σώμα και τα μαλλιά του, ενώ η τουαλέτα είναι μόνο για συγκεκριμένους σκοπούς. Αυτό μπορεί να γίνει επίσης γράφοντας ένα κατάλληλο άτυπο κείμενο για να τονιστεί η σημασία της επιλογής λέξεων.

- Να συνδέουν σχεσιακά τη μια λέξη με άλλη

Έτσι κατανοούν οι μαθητές/τριες ποιες λέξεις έχουν την ίδια, παρόμοια, αντίθετη ή σχετική σημασία. Λαμβάνοντας μέσα από λέξεις, συνώνυμα ή αντώνυμα, βοηθούνται να αναπτύξουν τα λεξιλογικά τους αποθέματα.

Πέρα από τις στρατηγικές οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δείξουν πως τα επιθήματα μπορούν να καθορίσουν το νόημα των λέξεων. Συγκεκριμένα, οι περισσότερες λέξεις μπορούν να αλλάξουν προσθέτοντας προθήματα πριν από τη λέξη και επιθήματα μετά τη λέξη. Αλλά ένα πλούσιο λεξιλόγιο μπορεί να αναπτυχθεί με την κατανόηση του σκοπού των προθημάτων και των επιθημάτων και του τρόπου με τον οποίο επηρεάζουν μέρος του λόγου και πληροφορούν το νόημα. Για να υποστηριχθούν οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. και να μπορέσουν να κατανοήσουν τα επιθήματα και πώς μπορούν να αλλάξουν νόημα, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιλέξουν μια λέξη-ρίζα και να αναζητούν νέες λέξεις που προέρχονται από αυτή. Για παράδειγμα, η λέξη «κοινωνικός» μπορεί να προστεθεί για να δημιουργήσει: κοινωνικοποιώ, κοινωνικά, μη κοινωνικό, αντικοινωνικό, μη κοινωνικό, κ.λπ.

Πρέπει οι εκπαιδευτικοί να διατηρούν τη μάθηση μέσω επαναλαμβανόμενης πρακτικής και αναθεώρησης. Υπάρχουν πολλές υπέροχες ιδέες παιχνιδιών που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό προς όφελος όλων των μαθητών/τριών γεγονός που θα διαπιστώνεται μετά από μία μέρα, μία βδομάδα και έναν μήνα.

Επίσης, μπορούν να εξασκηθούν στη δημιουργική γραφή συγκεντρώνοντας αυτές τις «λέξεις της ημέρας» της εβδομάδας και οι μαθητές/τριες να γράψουν μια ιστορία που χρησιμοποιεί όσο το δυνατόν περισσότερες από αυτές. Θα μάθουν πώς να χρησιμοποιούν το νέο τους λεξιλόγιο στο πλαίσιο. Τέλος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει μια λίστα με άγνωστες λέξεις που συναντά η τάξη, όταν διαβάζει ένα κείμενο ή μελετά ένα θέμα. Κάθε μαθητής/τρια μπορεί να επιλέξει μια λέξη και να δημιουργήσει μια σελίδα γλωσσάρι για αυτήν, με έναν ορισμό, παράδειγμα πρότασης, μνημονικό (βοήθημα μνήμης) και μια εικόνα που συνοψίζει το νόημά της. Η ρητή διδασκαλία του λεξιλογίου συχνά παραβλέπεται στην πολυάσχολη τάξη της τυπικής τάξης.

1.6 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

1.6.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Οι πρακτικές της γλωσσικής ανάπτυξης είναι γνωστές και ως στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης (Griffiths & Oxford, 2014) και έχουν μακρά ιστορία ήδη από τους πρώτους συγγραφείς των αρχαίων παραμυθιών, δηλαδή πολλοί από αυτούς αξιοποιούσαν μνημονικές στρατηγικές με σκοπό οι μαθητές/τριες να απομνημονεύουν τα παραμύθια τους (Samida, 2012). Οι πρακτικές γλωσσικής ανάπτυξης είναι διαδικασίες σκέψης ή συμπεριφοράς που έχουν σκοπό οι μαθητές/τριες να ενισχύσουν τις γλωσσικές ικανότητές τους (Oxford, 2003).

Ο όρος «στρατηγική» προέρχεται ως παράγωγη λέξη από το συννηρημένο ρήμα «στρατηγέω», το οποίο σημαίνει καθοδηγώ κάποιον στρατό στη νίκη. Φαίνεται λοιπόν πως ο όρος «στρατηγική» είναι η πορεία προς την επίτευξη ενός στόχου, και της αξιοποίησης όλων των πόρων που θα επιφέρει αυτή η κατάκτηση (Di Carlo, 2016). Εάν αφαιρεθεί το περιτύλιγμα της στρατιωτικής χροιάς, η εστίαση των στόχων μπορεί να αφορά οποιαδήποτε διαδικασία που απαιτεί χρόνο και έλεγχο προόδου (Oxford, 1990).

Ο όρος «στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης» έχει δεχθεί πολλές κριτικές και πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να τον ορίσουν. Το κοινό στοιχείο όλων των ορισμών είναι όλα τα παραπάνω και κάθε ένας δίνει έμφαση σε συγκεκριμένα στοιχεία της έννοιας. Παραδείγματος χάρη ο DiCarlo (2016) υποστηρίζει πως η έννοια «στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης» έχει δύο περιορισμούς. Στην συγκεκριμένη έννοια δεν είναι ένας αποδεκτός ορισμός από όλους τους ερευνητές και οι πολλές παραλλαγές του επιβεβαιώνουν τη σύγχυση που υπάρχει.

Ο πρώτος ερευνητής ήταν ο Rubin (1975: 43) που όρισε τη συγκεκριμένη έννοια ως εξής: «οι τεχνικές ή οι συσκευές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας μαθητής/τρια, προκειμένου να αποκτήσει γνώσεις». Οι στρατηγικές γλωσσικής κατάκτησης είναι ένας όρος που πολλές μελέτες τον χρησιμοποιούν.

Σε έναν άλλον ορισμό του Oxford (1990, σελ.8) για τις στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης αναφέρεται ότι οι στρατηγικές αυτές είναι: «Οι λειτουργίες που χρησιμοποιούνται από τον μαθητή με σκοπό να ενισχύσει την πρόσκτηση, αποθήκευση, ανάκτηση και χρήση των πληροφοριών» και στη συνέχεια επισημαίνεται πως είναι

«συγκεκριμένες ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο μαθητής/τρια για να κάνει τη μαθησιακή του διαδικασία πιο εύκολη, πιο γρήγορη, πιο απολαυστική, πιο αποτελεσματική και πιο μεταβιβάσιμη σε νέες καταστάσεις».

Τον παραπάνω ορισμό φαίνεται πως διαφοροποιεί ο Dörnyei (2005, στο Di Carlo, 2016) ο οποίος ξεκαθαρίζει τότε μια διαδικασία πρέπει να λέγεται «στρατηγική» ή και εμμέσως «πρακτική». Ακόμα, η Griffiths (2013, στο DiCarlo, 2016) αναφέρει πως η διαδικασία που επιλέγει κάποιος να διδάξει το λεξιλόγιο ονομάζεται «στρατηγική».

Επίσης, άλλοι ερευνητές, όπως οι Braunstein, Pasternac, και Benedito (2002, στο DiCarlo, 2016) συμπληρώνουν τον προηγούμενο ορισμό λέγοντας πως η διαδικασία αυτή πρέπει να γίνεται «συνειδητά», δηλαδή η κάθε ενέργεια του εκπαιδευτικού έχει σκοπό να αξιολογηθεί μέσα από τις ικανότητες που θα αποκτήσουν οι μαθητές/τριες.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τονίζει πως: *«Μία στρατηγική είναι οποιαδήποτε οργανωμένη, συγκροτημένη και ρυθμισμένη δράση που επιλέγεται από ένα άτομο για να φέρει εις πέρας μία δραστηριότητα που είτε έθεσε το ίδιο στον εαυτό του είτε ήρθε αντιμέτωπο με αυτήν»* (DiCarlo, 2016, σελ. 10). Ο Di Carlo (2016) φαίνεται πως στοχεύει στις ενέργειες που έχουν σκοπό να εκπληρωθούν οι στόχοι που έχει ο ορισμός του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου. Δηλαδή η ύπαρξη στρατηγικών και πρακτικών έχουν στόχο να διαμορφώσουν τις ενέργειες των εκπαιδευτικών, ώστε να επιτύχουν τον σκοπό τους σε κάθε γνωστικό τομέα.

Επίσης, ο ορισμός των «στρατηγικών» προσεγγίζεται από τους Díaz Barriga και Hernández Rojas ως «οι διαδικασίες (βήματα, λειτουργίες ή ικανότητες) που υιοθετούν σκόπιμα και συνειδητά οι μαθητές/τριες για να μάθουν ουσιαστικά αλλά και να επιλύσουν προβλήματα» (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002,σελ. 234).

Οι παραπάνω ορισμοί έχουν κοινό σημείο πως οι στρατηγικές έχουν σκοπό να αντιμετωπίσουν όλες τις δυσκολίες και να βελτιώσουν τις δυνατότητές τους (Di Carlo, 2016). Οι στρατηγικές δεν είναι μόνο γνωστικές διαδικασίες, αλλά και κινητικές και συναισθηματικές διαδικασίες (Ferreras Remesal, 2008 στο Di Carlo, 2016).

Αυτή η ασυμφωνία και αλληλοσυμπλήρωση των ορισμών για τις στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου οδήγησε τον Maraco (2006, στο Griffiths & Oxford, 2014) να καταγράψει έναν πιο σφαιρικό ορισμό σύμφωνα με τον οποίο: *«Οι στρατηγικές*

αποτελούν δραστηριότητες που συνειδητά επιλέγουν οι μαθητές/τριες με σκοπό να ελέγξουν τη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας».

Ο Di Carlo (2016) μελέτησε όλους τους προαναφερόμενους ορισμούς και έδωσε έναν καταληκτικό, δικό του ορισμό στον οποίο σημειώνει τρία βασικά στοιχεία των στρατηγικών που αφορούν τη γλωσσική ανάπτυξη αναφέροντας πως αυτές οι στρατηγικές μπορεί να είναι δράσεις, ψυχικές, συναισθηματικές ή κινητικές διαδικασίες. Μάλιστα γίνονται με σταδιακά βήματα, τα οποία έχουν σκοπό να βοηθήσουν και να υποστηρίξουν τους μαθητές/τριες να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους και να κατακτήσουν τις γνώσεις επιλύοντας τα καθήκοντα του σχολείου μόνοι τους. Αυτά θα επιβεβαιώνουν την επιτυχία των στρατηγικών γλωσσικής ανάπτυξης σε έναν μαθητή.

1.6.2. ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Η μελέτη και η ταξινόμηση των πρακτικών έχει γίνει από πολλούς ειδικούς ερευνητές. Μια από αυτές, η οποία είναι και η πιο γνωστή είναι αυτή των O'Malley, Chamot, Stewner-Manzares, Kupper και Russo (1985), η οποία ταξινομεί τις στρατηγικές στις εξής κατηγορίες:

1. Μεταγνωστικές
2. Γνωστικές και
3. Κοινωνικοσυναισθηματικές.

Η πρώτη κατηγορία των μεταγνωστικών στρατηγικών είναι γνωστή στη διεθνή βιβλιογραφία ως «Metacognitive» και σχετίζεται με τον σχεδιασμό, τον συλλογισμό, την παρατήρηση, την αυτοδιόρθωση, την αξιολόγηση και την επανατροφοδότηση του μαθητή (O'Malley et al., 1985).

Η δεύτερη κατηγορία των γνωστικών στρατηγικών είναι γνωστή ως «Cognitive» στην οποία τα καθήκοντα αφορούν τη μετάφραση, την επανάληψη, την χρήση οπτικοακουστικού υλικού, τον ανασυνδυασμό, την καταγραφή λέξεων-κλειδιών, την εύρεση πηγών και τον συνδυασμό με τα συμφραζόμενα του κειμένου αναφοράς (O'Malley et al., 1985).

Τέλος, είναι η τρίτη κατηγορία των κοινωνικοσυναισθηματικών στρατηγικών στην οποία βρίσκονται η διαχείριση των συναισθημάτων, της συμπεριφοράς και της συνεργασίας των μαθητών/τριών (O'Malley et al., 1985).

Αυτή η τριμερής ταξινόμια επεκτάθηκε μετέπειτα από την RebeccaOxford (1990) δίνοντας τη διαίρεση των πρακτικών γλωσσικής ανάπτυξης σε άμεσες και έμμεσες. Η πρώτη κατηγορία αφορά τις στρατηγικές που αξιοποιούνται από τον μαθητή, ενώ η δεύτερη αφορά αυτές τις στρατηγικές που στοχεύουν γενικά στη μάθηση του παιδιού (Samida, 2012).

1.6.2.1. ΑΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Οι άμεσες στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης είναι οι εξής:

1. Οι μνημονικές
2. Οι γνωστικές
3. Οι αντισταθμιστικές

Οι μνημονικές στρατηγικές είναι απλές διαδικασίες που έχουν σκοπό να δημιουργήσουν νοερές συνδέσεις (όπως οι ομαδοποιήσεις), συσχετίσεις ήχων (όπως η ομοιοκαταληξία) και εικόνες (όπως οι σημασιολογικοί χάρτες), κινήσεις του σώματος ή αξιοποίηση μηχανικών μέσων (όπως οι κάρτες) (Oxford, 1990).

Οι μνημονικές στρατηγικές μπορούν να εφαρμοστούν στα πρώτα στάδια κατάκτησης του λεξιλογίου και κυρίως για τους μαθητές/τριες που έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Samida, 2012) γιατί τους βοηθούν να κάνουν τη σύνδεση μιας λέξης με μια άλλη σύμφωνα με το εννοιολογικό περιεχόμενο (Oxford, 2003). Όσο βελτιώνονται οι μνημονικές ικανότητες των παιδιών τόσο οι μνημονικές στρατηγικές εφαρμόζονται όλο και λιγότερο (Samida, 2012).

Οι γνωστικές στρατηγικές είναι η εξάσκηση, η ανάλυση, η λήψη αποτελεσμάτων για να δημιουργηθούν εισερχόμενα και εξερχόμενα στοιχεία με σκοπό την εκμάθηση του λεξιλογίου. Οι συγκεκριμένες στρατηγικές είναι κατάλληλες για την εκμάθηση της γλώσσας και η εξάσκηση των μαθητών/τριών περιλαμβάνει την επανάληψη μοτίβων και τον συνδυασμό τους με τη γραφή και την ομιλία (Oxford, 1990). Όταν αναφέρονται «εργαλεία λήψης και αποστολής μηνυμάτων» εννοείται η αξιοποίηση πηγών και συγκεκριμένα η επεξεργασία τους με σκοπό να βρεθεί η κεντρική ιδέα του κειμένου χωρίς να έχουν το κείμενο μπροστά τους. Όσο μεγαλώνει το παιδί και κυρίως τη στιγμή της ενηλικίωσης τα εργαλεία αυτά μετατρέπονται σε «εργαλεία ανάλυσης και αιτιολόγησης» καθώς καλούνται να μεταφέρουν και να συνδέσουν το λεξιλόγιο τους (Γ2) σε μια δεύτερη ξένη γλώσσα κάθε επιπέδου. Τα εργαλεία για τα εισερχόμενα και τα εξερχόμενα μηνύματα πρέπει να έχουν σημειώσεις με σκοπό να επισημαίνονται τα πιο βασικά σημεία (Samida, 2012).

Οι αντισταθμιστικές στρατηγικές είναι η αξιοποίηση γλωσσικών ενδείξεων, η εναλλαγή επιπέδων εκμάθησης του λεξιλογίου, η αναζήτηση συνωνύμων, η συμβολή των κινήσεων και η μερική ή και μερικές φορές ολική αποφυγή της επικοινωνίας

(Oxford, 1990). Αυτές οι στρατηγικές είναι σημαντικές για την εκμάθηση του λεξιλογίου καθώς κάποιοι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες και έχουν ελλειπείς γνώσεις για τη γραμματική και το λεξιλόγιο και πρέπει να αναζητήσουν αντισταθμιστικούς μηχανισμούς (Samida, 2012). Παραδείγματος χάρη, όταν ένας μαθητής/τρια δεν κατανοεί τη λέξη «μαγειρεύω» μέσα σε ένα κείμενο το οποίο έχει διαβάσει, υπάρχει δυνατότητα να την καταλάβει εάν το κείμενο αναφέρεται στην προετοιμασία ενός φαγητού ή σε μια συνταγή. Επίσης, εάν ο μαθητής/τρια δεν καταλαβαίνει τη λέξη «διαβάζω», τότε μπορεί, αν εφαρμόσει τον κανόνα για τον παρατατικό βασιζόμενος σε ένα άλλο ρήμα όπως το ρήμα «γράφω» το οποίο γίνεται στον παρατατικό «έγραφα», να καταφέρει να ολοκληρώσει την επικοινωνία του με κάποιον άλλον άνθρωπο ή να αναλύσει το κείμενο, το οποίο του έχει δοθεί.

1.6.2.2. ΕΜΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Οι έμμεσες στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου είναι οι εξής:

1. Μεταγνωστικές
2. Κοινωνικές
3. Συναισθηματικές

Οι μεταγνωστικές διαφέρουν από τις γνωστικές, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές/τριες να κατακτήσουν μια ικανότητα ή μια γνώση. Η βασική διαφορά τους είναι πως οι μεταγνωστικές στρατηγικές έχουν σκοπό να αξιολογήσουν το λεξιλόγιο των παιδιών που έχουν ήδη διδαχθεί (Livingston, 1997). Αυτές με τη σειρά τους χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες οι οποίες είναι η επικέντρωση, ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση της μάθησης (Oxford, 1990).

Η μάθηση πρέπει να επικεντρώνεται στον μαθητή και η επιλεγμένη δραστηριότητα να περιλαμβάνει τόσο την προϋπάρχουσα γνώση του μαθητή όσο και τη νέα γνώση με σκοπό την αναζήτηση ευκαιριών για την εξάσκηση του στην εκμάθηση του λεξιλογίου κ.α. Η οργάνωση της μάθησης είναι σημαντική για τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες και είναι απαραίτητη η χρήση εργαλείων όπως είναι η εγκυκλοπαίδεια με σκοπό να συγκεντρώσουν τις απαραίτητες ιδέες και γνώσεις για το λεξιλόγιο. Η αξιολόγηση της μάθησης γίνεται με σκοπό να εντοπιστούν τα ελλείμματα

και να εφαρμοστεί η κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση στον μαθητή με σκοπό να βελτιωθεί (Oxford, 1990).

Τη γνωστική διαδικασία ακολουθούν οι μεταγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες υποστηρίζουν τους μαθητές/τριες με σκοπό να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους (Livingston, 1997). Οι στρατηγικές των γνωστικών ή μεταγνωστικών διαδικασιών είναι πολλές ανάλογα με τη δυσκολία που προσπαθούν να αντιμετωπίσουν. Παραδείγματος χάρη, ένας μαθητής/τρια που έχει διαβάσει ένα κείμενο πρέπει να το κατανοήσει και μπορεί για αυτό τον σκοπό να θέσει αυτόματα, χωρίς να του ζητηθεί, ερωτήσεις κατανόησης. Αυτό ονομάζεται «γνωστική στρατηγική». Από την άλλη, η μεταγνωστική στρατηγική πραγματοποιείται όταν ένας/μία μαθητής/τρια έχει διαβάσει ένα κείμενο και στη συνέχεια ελέγχει κατά πόσο έχει κατανοήσει το κείμενο μόνος/η του/της (Livingston, 1997). Μια έρευνα που πραγματοποίησε η Samida (2012) έδειξε πως οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν περισσότερο τις γνωστικές από ό,τι τις μεταγνωστικές στρατηγικές.

Οι κοινωνικές στρατηγικές είναι σημαντικές για την εκμάθηση της γλώσσας. Είναι γνωστό ότι το επικοινωνιακό πλαίσιο είναι σημαντικό για την ανάπτυξη της γλώσσας ανάμεσα στους ανθρώπους (Samida, 2012). Οι κοινωνικές κατηγορίες χωρίζονται στις ερωτήσεις, στη συνεργασία και την ενσυναίσθηση (Oxford, 1990). Η διατύπωση ερωτήσεων και η επεξήγησή τους εκ μέρους των μαθητών/τριών είναι σημαντική για να κατακτηθεί άμεσα η γνώση και για να δραστηριοποιηθεί ο μαθητής/τρια στη μαθησιακή δραστηριότητα με τη συνεργασία μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού και μεταξύ των μαθητών/τριών (Oxford, 1990).

Η συνεργασία του μαθητή/τριας με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αυξήσει την αυτοεκτίμησή του και να πετύχει τους στόχους του καταβάλλοντας μεγαλύτερη προσπάθεια από ό,τι αν το έκανε μόνος του. Ο ανταγωνισμός μπορεί να τον επηρεάσει αρνητικά νιώθοντας αισθήματα κατωτερότητας και αποτυχίας (Samida, 2012). Η ενσυναίσθηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ικανότητα του μαθητή να αισθάνεται τα συναισθήματα του άλλου. Επίσης, καλλιεργείται η διαπολιτισμική επίγνωση των μαθητών/τριών (Oxford, 2003). Κάποια παραδείγματα τέτοιων στρατηγικών είναι η συνεργασία όλων των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών για ένα φιλικό και παραγωγικό κλίμα στο σχολείο.

Οι συναισθηματικές στρατηγικές έχουν σκοπό τη διαχείριση των συναισθημάτων και την αναγνώριση των συναισθημάτων που έχουν οι άνθρωποι από το περιβάλλον τους (Oxford, 1990).

Οι μαθητές/τριες όταν διδάσκονται τη γλώσσα αποκτούν συγκεκριμένες ικανότητες, όπως οι γνωστικές και οι μεταγνωστικές στρατηγικές. Οι συναισθηματικές στρατηγικές σιγά-σιγά καθώς μεγαλώνουν, εγκαταλείπονται (Samida, 2012).

1.6.2.3 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΡΑΦΗΣ

Η συγγραφική διαδικασία δεν είναι απλή, αλλά οι μαθητές/τριες πρέπει να έχουν υπόψη πολλούς παράγοντες με σκοπό να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γρίβα, Μαστροθανάση & Γελαδάρη, 2010).

Στην ελληνική γλώσσα υπάρχουν πολλά κειμενικά είδη, τα οποία διακρίνονται για τα ιδιαίτερα γνωρίσματα τους. Παραδείγματος χάρη ένα απλό κείμενο ημερολογίου θα έχει λέξεις απλές παρμένες από τον καθημερινό λόγο, ενώ μια επιστολή σε ανώτερο στέλεχος του κράτους θα έχει γλώσσα επίσημη και ύφος απρόσωπο και αυστηρό και θα γίνεται χρήση τρίτου προσώπου του ενικού αριθμού. Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να εφαρμόζουν πολλές στρατηγικές για την παραγωγή γραπτού λόγου (όπως είναι η οργάνωση και η διατύπωση των ιδεών τους, ο συλλογικός έλεγχος και η τελική διατύπωση του κειμένου). Πρόκειται για τα τρία στάδια της συγγραφής ενός κειμένου τα οποία είναι:

1. Το προσυγγραφικό
2. Το συγγραφικό
3. Το μετασυγγραφικό (Γρίβα, Μαστροθανάση & Γελαδάρη, 2010).

Το πρώτο στάδιο (προσυγγραφικό) είναι γνωστό στη διεθνή βιβλιογραφία ως «Planning». Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές/τριες πρέπει να διαμορφώσουν την εσωτερική αναπαράσταση των ιδεών τους με τις σωστές λέξεις που θα καταγράψουν στο συγκεκριμένο σημείο. Στη συνέχεια πρέπει να οργανώσουν τη δομή του κειμένου με την ομαδοποίηση των ιδεών τους βασισμένες στο κατάλληλο λεξιλόγιο συνδυάζοντας το με τα μηνύματα που θέλουν να μεταδώσουν (Flower & Hayes, 1981).

Το προσυγγραφικό στάδιο περιλαμβάνει στρατηγικές όπως η παραγωγή λόγου με τις κατάλληλες λέξεις, η οργάνωση των ιδεών με το κατάλληλο είδος λεξιλογίου, και η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης (Γρίβα, Μαστροθανάση & Γελαδάρη, 2010).

Στο στάδιο της συγγραφής (που είναι γνωστή και ως «Translating») διατυπώνονται οι ιδέες πάνω στο χαρτί. Ο όρος «Tranlating» που αποδίδεται στα ελληνικά ως «μετάφραση» δεν είναι τυχαίος, καθώς στο συγκεκριμένο στάδιο οι μαθητές/τριες «μεταφέρουν» τις ιδέες και τις σκέψεις τους πάνω στον χαρτί, ώστε να γίνουν αντιληπτές από τους αναγνώστες (Flower & Hayes, 1981). Οι μαθητές/τριες πρέπει να ανταποκριθούν σε μια σειρά απαιτήσεων με σκοπό τη σωστή απόδοση των ιδεών τους στην κατάλληλη γραμματικοσυντακτική και λεξιλογική μορφή των λέξεων που θα επιλέξουν. Αυτές οι απαιτήσεις για τους μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν επιπρόσθετη επιβάρυνση. Συγκεκριμένα, χρειάζεται να αφιερώσουν πολύ χρόνο για να έχουν σωστή ορθογραφία και γραμματική στις λέξεις που θα χρησιμοποιήσουν με αποτέλεσμα κάποιοι μαθητές/τριες να μην εκφράζουν όλες τις ιδέες τους και να παραδίδουν ένα ελλιπές κείμενο. Ωστόσο, εάν αγνοήσουν αυτές τις απαιτήσεις θα έχουν τα περισσότερα λάθη (Flower & Hayes, 1981). Η ανάκληση και η επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου από το νοητικό λεξικό τους είναι μια από τις στρατηγικές του συγκεκριμένου σταδίου, καθώς και η σύνδεση προτάσεων, η οργάνωση των σκέψεων και ιδεών και η τελική ανάγνωση του κειμένου (Γρίβα, Μαστροθανάση & Γελαδάρη, 2010).

Στο μετασυγγραφικό στάδιο (που είναι γνωστό ως reviewing) πραγματοποιείται μια συνειδητή επανεξέταση του κειμένου με σκοπό οι μαθητές/τριες να αυτοαξιολογηθούν και ίσως να διορθώσουν τα λάθη τους στο δικό τους γραπτό κείμενο. Πολλοί μαθητές/τριες κάνουν διόρθωση και κατά τη διάρκεια της συγγραφής του κειμένου (Flower & Hayes, 1981). Επίσης, συμπληρώνουν παραλείψεις ή διαγράφουν περιττά στοιχεία, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και διορθώνουν γραμματοσυντακτικά λάθη με σκοπό τη συνολική βελτίωση του κειμένου τους (Γρίβα, Μαστροθανάση & Γελαδάρη, 2010).

1.6.3 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

Η διδασκαλία του λεξιλογίου γίνεται με συγκεκριμένες στρατηγικές και βασίζεται σε κριτήρια ανάλογα με εκείνα του μαθητικού πληθυσμού που προορίζονται (Oxford, 1990). Οι μνημονικές στρατηγικές είναι μια κατηγορία στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου, γεγονός που αποδεικνύεται καθώς η εκμάθηση του λεξιλογίου είναι μια απομνημονευτική διαδικασία. Η γνωστική και η μεταγνωστική εξέλιξη είναι πλέον στο επίκεντρο όλων των στρατηγικών εκμάθησης του λεξιλογίου (Gu & Johnson, 1996, στο Ζάγκα, 2007).

Υπάρχουν πολλές ακόμη στρατηγικές που έχουν σκοπό την ενίσχυση ή την εκμάθηση του λεξιλογίου όπως:

- Εξάσκηση σε φυσικές και καθημερινές καταστάσεις
- Οπτικοποίηση (όταν μια λέξη αντιστοιχεί με μια εικόνα)
- Ομαδοποίηση των λέξεων βάσει οικογένειας, θεματικής ενότητας ή κατηγορίας
- Σημασιολογικός χάρτης (όταν μια λέξη- στόχος είναι στο κέντρο και ταυτόχρονα συνδέεται με άλλες αντώνυμες ή συνώνυμες της)
- Χρήση λεξικού από τον μαθητή
- Ανάλυση λέξεων και παραγωγή νέων (όπως από το ρήμα συρράφω → συν+ ραφή προέρχεται η λέξη συρραφή.)
- Σχηματισμός σύνθετων ή παράγωγων λέξεων από ρήματα (όπως από το ρήμα "μαγειρεύω" προέρχεται η λέξη "μάγειρας")
- Κατανόηση της έννοιας μιας λέξης από τα συμφραζόμενα
- Μηχανική αποστήθιση ή επανάληψη της λέξης μεγαλόφωνα ή νοερά, ώστε να γίνει συσχέτιση της λέξης με μια νοητή ή μη εικόνα, μια καθημερινή εμπειρία, μια ιστορία, ένα παιχνίδι, έναν ήχο, ένα παζλ
- Ενθάρρυνση και παρακίνηση των μαθητών/τριών να διαβάζουν λογοτεχνικά κείμενα (Diamond & Gutlohn, 2006, στο Ζάγκα, 2007).

1.6.4 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΙΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

1.6.4.1. ΦΥΛΟ

Η επιλογή στρατηγικών-πρακτικών εκμάθησης λεξιλογίου έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές, όμως δεν υπάρχει μια ομοφωνία ως προς τα συμπεράσματά τους και δεν καταλήγουν στα ίδια αποτελέσματα ερευνών, αφού τα παιδιά δεν έχουν την ίδια ανατροφή και δεν επιδέχονται την ίδια εκπαίδευση από τα πρώτα σχολικά χρόνια (El-Dib, 2004).

Μια πιο πρόσφατη έρευνα των Αιβαζόγλου και Γρίβα (2014) απέδειξε ότι τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερες επιδόσεις στην κατανόηση των κειμένων, άρα στην κατανόηση του λεξιλογίου των κειμένων, που έχει ως αποτέλεσμα να μπορούν να επιλέγουν τις κατάλληλες πρακτικές για την ανάγνωση και την επεξεργασία ενός κειμένου σε αντίθεση με τα αγόρια. Η ευκολία των κοριτσιών στην επιλογή τόσο των γνωστικών όσο και των μεταγνωστικών στρατηγικών είναι κάτι που επαληθεύεται σε παλαιότερες έρευνες. Μια χρονικά ταυτόχρονη με την προηγούμενη έρευνα είναι αυτή της El-Dib (2014) η οποία απέδειξε πως τα αγόρια προτιμούν κοινωνικές στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου, ενώ τα κορίτσια προτιμούν γνωστικές επανάληψης και αντισταθμιστικές πρακτικές εκμάθησης του λεξιλογίου. Αυτά τα αποτελέσματα των μελετών αποδεικνύουν ότι η εκπαίδευση βρίσκεται σε πλήρη αλληλεξάρτηση με την κοινωνία και η υιοθέτηση πρακτικών και στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου είναι διαφορετική σε αγόρια και κορίτσια. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα αγόρια είναι περισσότερο ελεύθερα από μικρότερη ηλικία από ό,τι τα κορίτσια στην αλληλεπίδραση με την κοινωνία, καθώς ανεξαρτητοποιούνται νωρίτερα (El-Dib, 2004).

1.6.4.2. ΤΟ ΠΛΑΣΙΟ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Οι επιλογές πρακτικών εκμάθησης του λεξιλογίου επηρεάζονται από τις πολιτιστικές αξίες αλλά και από το πλαίσιο της μαθησιακής διδασκαλίας που είναι ο μαθητής/τρια. Παραδείγματος χάρη, όταν προωθείται ο ατομικισμός και η σύγκριση σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα τότε οι περισσότεροι από τους μαθητές/τριες επιλέγουν

πρακτικές που προϋποθέτουν μόνο δικιά τους εργασία απορρίπτοντας τις συνεργατικές πρακτικές διδασκαλίας (Chamot, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν χρέος να αξιοποιήσουν πολλές μεθόδους διδασκαλίας λεξιλογίου (όπως οπτικές, κιναισθητικές, ακουστικές) με στόχο να ανταποκριθούν στις ικανότητες και στις ανάγκες των μαθητών/τριών (Oxford, 2003). Η δυναμική της τάξης είναι αυτή που καθορίζει τον τύπο διδασκαλίας και τις πρακτικές που πρόκειται να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί. Αρχικά, οι παρεμβάσεις πρέπει να είναι μικρές και να στοχεύουν στην αναζήτηση της σημασίας των λέξεων ακόμη και με εικασίες των μαθητών/τριών ώστε να γίνεται προσπάθεια να βρεθεί το νόημα τους από τα συμφραζόμενα του κειμένου.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κάνουν συστηματική παρατήρηση και αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών/τριών μέσα από διαφορετικά στυλ μαθησιακής διαδικασίας. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίσουν τις προτιμήσεις των μαθητών/τριών, αλλά και τις προκαταλήψεις τους που αφορούν τις επιλογές γλωσσικής ανάπτυξης. Η αξιολόγηση της διδασκαλίας των στρατηγικών αποδεικνύει τα προσωπικά κίνητρα των παιδιών για την επιλογή των πρακτικών εκμάθησης (Oxford, 2003).

1.7. Η ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Για τους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. θα πρέπει να εξεταστεί επαρκώς η διαθέσιμη ξένη και ελληνική βιβλιογραφία, ώστε να διαπιστωθούν τα συχνά ελλείμματα, οι μέθοδοι που εφαρμόζονται και έχουν καλά αποτελέσματα στον γλωσσικό τομέα του λεξιλογίου των συγκεκριμένων μαθητών/τριών. Πληθώρα ερευνών αποδεικνύει τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο γλωσσικής κατάκτησης των παιδιών και τη χρήση γλωσσικών στρατηγικών. Με άλλα λόγια, όσο υψηλότερο το επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης, τόσο πιο ευέλικτη και σύνθετη η χρήση στρατηγικών από πλευράς των μαθητών/τριών (El- Dib, 2004).

Οι πιο αδύναμοι μαθητές/τριες δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τόσο τις γνωστικές, όσο και τις μεταγνωστικές στρατηγικές όπως οι μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης, οι οποίοι/ες μπορούν να χρησιμοποιούν και συνδυαστικές πρακτικές σύμφωνα με τους Anastasiou και Griva (2009). Αυτά τα ευρήματα επαληθεύτηκαν και σε μια επόμενη έρευνα των Πενέκελη & Γρίβα (2013), οι οποίοι απέδειξαν ότι οι ικανοί αναγνώστες έχουν λίγες δυσκολίες συγκριτικά με τους αδύναμους μαθητές/τριες. Οι τελευταίοι όχι μόνο δε μπόρεσαν να χρησιμοποιήσουν το λεξιλόγιο, αλλά δεν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές με σκοπό να αντιμετωπίσουν τις λεξιλογικές δυσκολίες τους. Οι συμμετέχοντες σε αυτή την έρευνα αξιοποίησαν μεταγνωστικές στρατηγικές για να βελτιώσουν τις γνωστικές ικανότητες.

Οι αρχάριοι συγγραφείς ενεργοποιούν στρατηγικές με σκοπό να συνθέσουν ένα κείμενο. Έχουν μικρότερη μεταγνωστική επίγνωση, αλλά και μικρότερη ικανότητα να εφαρμόζουν μεταγνωστικές στρατηγικές. Ωστόσο, φαίνεται πως οι αρχάριοι συγγραφείς χρησιμοποιούν αντισταθμιστικές στρατηγικές, με σκοπό να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες αναζήτησης του σωστού λεξιλογίου (Γρίβα, Μαστροθανάση & Γελαδάρη, 2010). Αυτά τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από μια άλλη έρευνα (El-Dib, 2004) η οποία απέδειξε πως οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι αδύναμοι μαθητές/τριες αντιμετωπίζονται με συναισθηματικές στρατηγικές, ώστε να μην έχουν άγχος, όταν επεξεργάζονται ένα κείμενο ή λέξεις του κειμένου.

Η διδασκαλία του λεξιλογίου στα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα για τους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς. Εντούτοις, υπάρχουν παλαιότερες έρευνες (Gilligham & Stillman, 1956· Hickey, 1977· Milesetal., 1989), οι οποίες αξιοποιούν την πολυαισθητηριακή μέθοδο διδασκαλίας που συνδύαζε τη διδασκαλία της αγγλικής με την ελληνική γλώσσα για τη γραφή και την ανάγνωση λέξεων.

Επόμενες έρευνες στην ελληνική γλώσσα είχαν σκοπό την εφαρμογή της πολυαισθητηριακής μεθόδου, ώστε να εξαλειφθούν ή να μειωθούν ελλείμματα στην ανάγνωση και τη γραφή των μαθητών/τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες έχουν διαγνωσθεί με Ε.Μ.Δ. (Μπαστέα, 2014). Στην αρχή συμμετείχαν 10 παιδιά με δυσλεξία πιλοτικά και φαινόταν πως η συμμετοχή των παιδιών ήταν λειτουργική, κάτι που οδήγησε στην πραγματοποίηση της έρευνας. Αρχικά με εξατομικευμένο τρόπο που διήρκησε 6 ώρες για 3 μήνες συμμετείχαν μαθητές/τριες με δυσλεξία της Γ', Δ', Ε' Δημοτικού και είχαν διάγνωση δυσλεξίας. Οι μαθητές/τριες ήταν 46 και οι μισοί από αυτούς ήταν με δυσλεξία (πειραματική ομάδα), ενώ οι άλλοι μισοί ήταν τυπικής ανάπτυξης (ομάδα ελέγχου). Δηλαδή η κάθε ομάδα αποτελούνταν από 23 μαθητές/τριες. Η δεύτερη ομάδα παρακολουθούσε το εξατομικευμένο πρόγραμμα με σκοπό να βελτιωθούν οι ικανότητες ανάγνωσης και γραφής, οι οποίες αξιολογήθηκαν με σταθμισμένα εργαλεία διάγνωσης τόσο πριν όσο και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει στόχο βελτίωσης της έκφρασης τόσο στο γραπτό λόγο, όσο και στην αναγνωστική ικανότητα, η οποία επιτυγχάνεται σταδιακά από το πρώτο στο δεύτερο βήμα και ούτω καθεξής. Ωστόσο, η μετάβαση από το πρώτο στο δεύτερο βήμα προϋπέθετε ο μαθητής/τρια να είχε βαθμολογία τουλάχιστον 95%. Αλλιώς έπρεπε να κάνει επανάληψη του ίδιου στόχου. Αυτοί οι στόχοι αφορούν την ανάπτυξη του λεξιλογίου εφόσον ο μαθητής/τρια συνειδητοποιήσει την έννοια των λέξεων και κυρίως τη χρήση τους στην καθημερινή τους ζωή, όχι μόνο στη μαθησιακή διαδικασία (Μπαστέα, 2014β).

Οι ασκήσεις της Μπαστέα (ό.π.,2014β) αντιστοιχούν σε διδακτικούς στόχους. Μόνο στον τέταρτο στόχο δεν αναφέρεται ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται η πολυαισθητηριακή μέθοδος στη διδασκαλία του λεξιλογίου. Πρόκειται για τις εξής ασκήσεις:

- Αναγνώριση συνώνυμων, ομόηχων αντώνυμων κτλ λέξεων μέσω της αποκοπής, της έκθλιψης ή της αφαίρεσης συλλαβών
- Αναγνώριση μορφημάτων μιας ή δύο λέξεων, δηλαδή του επιθήματος ή του προθήματος της λέξης
- Κατανόησης λέξης μέσω της ανεύρεσης της εννοιολογικής ρίζας μιας λέξης
- Παραγωγή νοήματος μιας λέξης
- Εντοπισμός ομοιοτήτων μεταξύ δύο και παραπάνω λέξεων
- Εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών ως προς την έννοια δύο και παραπάνω λέξεων
- Ερμηνεία λέξεων βάσει της θέσης και του περιεχομένου τους μέσα στην πρόταση
- Συμπλήρωση κενών με λέξεις που ταιριάζουν σε μια πρόταση
- Κατηγοριοποίηση των λέξεων ύστερα από αποθήκευση και μνημονική ανάκλησή τους
- Δημιουργία λίστας λέξεων ως προς μια κατηγορία λέξεων (π.χ. τα επαγγέλματα) (Μπαστέα, 2014α).

Η εξατομικευμένη παρέμβαση με σκοπό τη βελτίωση της γραπτής έκφρασης είχε 4 διδακτικούς στόχους. Διαδοχικά τα επίπεδα διδασκαλίας είναι με κλιμακωτή δυσκολία. Η γραπτή έκφραση σχετίζεται με διδακτικούς στόχους που αφορούν το λεξιλόγιο και κυρίως με τις ασκήσεις που αντιστοιχούν στους διδακτικούς στόχους (Μπαστέα, 2014β).

Επίσης, υπήρχαν ασκήσεις με σκοπό τη συγγραφή κειμένων όπως:

1. Συγγραφή κειμένου με συγκεκριμένο λεξιλόγιο και με τη στήριξη εικόνων
2. Χρήση κατάλληλου λεξιλογίου σε ένα κείμενο

Πέρα από αυτά οι ερευνητές δεν περιγράφουν συγκεκριμένα τον τρόπο εφαρμογής. Η ουσία είναι πως η πολυαισθητηριακή μέθοδος επέφερε θετικά αποτελέσματα στους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. στη γραφή, στην ανάγνωση ή και στα δύο μαζί, οι οποίες είναι παράμετροι της αναγνωστικής ευχέρειας, της κωδικοποίησης και της αποκωδικοποίησης, της φωνολογικής επίγνωσης και της μορφοσυντακτικής ικανότητας. Οι μαθητές/τριες με σκοπό να ενισχύσουν την κατανόηση ενός κειμένου

και την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου ανέπτυξαν το λεξιλόγιο τους μέσα από ειδικά σχεδιασμένες ασκήσεις, οι οποίες αξιολογήθηκαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το λεξιλόγιο των μαθητών/τριών εμπλουτίστηκε σε όλους τους μαθητές/τριες και των δύο ομάδων (Μπατσέα, 2014).

Μια δεύτερη έρευνα είχε σκοπό:

1. να αξιολογήσει τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών που σχετίζονται με το λεξιλόγιο, δηλαδή την πρόσληψη, την κατανόηση και την παραγωγή μιας λέξης κατά τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου,
2. να διερευνήσει τις νευρολογικές αιτίες που συνδέονται με τις λαθεμένες απαντήσεις των λεξιλογικών ασκήσεων.

Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών (εξ αυτών οι 22 μαθητές/τριες είχαν άριστες επιδόσεις και οι 67 ήταν μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ.) έγινε με άτυπες δοκιμασίες οι οποίες συνδέονταν με το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας για το δημοτικό. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν πως οι μαθητές/τριες με υψηλές επιδόσεις είχαν καλύτερη βαθμολογία από τους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. Ωστόσο παρατηρήθηκε πως και οι δύο ομάδες των μαθητών/τριών αντιμετώπισαν δυσκολίες στη χρήση του μεταφορικού λόγου και στη διάκριση των εννοιών των λέξεων. Μόνο στην αναζήτηση του ορισμού μιας λέξης και οι δύο ομάδες δεν αντιμετώπισαν δυσκολία. Τέλος, παρατηρήθηκε πως η λεξιλογική γλωσσική ικανότητά τους συνδέεται με γλωσσικά ελλείμματα και με γνωστικούς μηχανισμούς (Ξάνθη, 2017).

Μια τρίτη έρευνα αξιολόγησε την παραγωγή γραπτού αφηγηματικού λόγου, στην οποία οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. είχαν χαμηλές επιδόσεις, αλλά με την εφαρμογή δύο τεχνικών καθοδήγησης που χρησιμοποιούσαν εικόνα και ημιτελείς φράσεις. Σε αυτήν, οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες φαίνεται πως μπόρεσαν να βελτιώσουν τις αφηγηματικές ικανότητες τους συμπληρώνοντας τις ημιτελείς προτάσεις, ώστε να ολοκληρωθεί το νόημά τους. Οι μαθητές/τριες επίσης με τη βοήθεια εικόνων, τις οποίες έπρεπε να βάλουν στη σειρά βάσει του νοήματός τους, έπρεπε να συγγράψουν ένα κείμενο στο οποίο να αναλύουν την ιστορία που αναδιπλώνεται σε αυτές. Αυτό το έργο κλήθηκαν να κάνουν 89 μαθητές/τριες εκ των οποίων οι 22 είχαν υψηλές επιδόσεις, ενώ οι 67 είχαν Ε.Μ.Δ. μέσα σε δύο συνεδρίες των 15'. Η αξιολόγηση του κειμένου έγινε βάσει του αριθμού των λέξεων, των προτάσεων, των παραγράφων και της δομής του κειμένου. Φαίνεται πως οι μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης είχαν καλύτερη

αφηγηματική ικανότητα από τους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. Όμως, η συμπλήρωση των ημιτελών φράσεων βοήθησε και τις δύο ομάδες ως προς τη λεξιλογική βελτίωσή τους. Συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης είχαν μέσο όρο που αγγίζει το 92,48 ($M= 92,48$), ενώ στους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. ο μέσος όρος ήταν στο 55,52 ($M= 55,52$). Μάλιστα, όσον αφορά το είδος του λεξιλογίου, οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. των τριών τελευταίων τάξεων φάνηκε πως με δυσκολία μπόρεσαν να χρησιμοποιήσουν το ειδικό λεξιλόγιο συγκριτικά με τους μαθητές/τριες της τυπικής ανάπτυξης (Ξαυθιά, 2015).

Οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. δε διαφέρουν πολύ από εκείνους που ζουν σε άλλες χώρες. Οι μελέτες και οι έρευνες που έγιναν στον ελλαδικό χώρο επικεντρώνονται σε δυσκολίες που αφορούν αφηρημένες έννοιες, αλλά και μαθηματικά σύμβολα. Επίσης, επικεντρώνονται στην απομνημόνευση τόσο στη θεωρία, όσο και στις απαιτήσεις τους (Κατσαρού, 2014· Κανδεράκης, 2016· Κουτσοκόστα, 2017). Σε κάποια μαθήματα, όπως στη φυσική οι Έλληνες μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες χαρακτηρίζοντας το μάθημα ως «βαρετό» ή «αδιάφορο» (Πιερράτος, 2013). Σε αυτό όμως δεν συμπεριλαμβάνονται τα πειράματα που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος και οι μετρήσεις (Χατζηγεωργίου & Νικολοπούλου, 2016).

Τα πειράματα επαλήθευσης και τα πειράματα διερεύνησης είναι δύο διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης της γνώσης με αποτέλεσμα πολλοί μαθητές/τριες να προτιμούν ένα από τα δύο ή και τα δύο (Mathew και Earnest, 2004). Οι εκπαιδευτικοί αναλύουν τα πειραματικά εργαστήρια και οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. ακολουθούν τις οδηγίες τους, δηλαδή παρατηρούν, αναλύουν και ερμηνεύουν όσα γίνονται στο μάθημα (Rothetal., 1997). Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές/τριες:

- μπορούν να ερμηνεύσουν διαφορετικά από τον εκπαιδευτικό
- αναπτύσσουν ερμηνείες και εξηγήσεις που είναι μια παραδειγματική απεικόνιση των εννοιών της φυσικής, αλλά και άλλων μαθημάτων των θετικών επιστημών

Πολλά πειράματα των θετικών επιστημών είναι απρόβλεπτα για όλους τους μαθητές/τριες και η εξήγησή τους ίσως να τους προβληματίζει και να τους δυσκολεύει καθώς απαιτείται ειδικό λεξιλόγιο, το οποίο οι ίδιοι δε γνωρίζουν, ιδιαίτερα όταν έχουν Ε.Μ.Δ.

Τα τελευταία 25 χρόνια έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον για την εκμάθηση του λεξιλογίου. Υπάρχουν πολλές πτυχές της διερεύνησης του λεξιλογίου που έχουν γίνει σε διάφορες μελέτες. Παρά το γεγονός αυτό, πολλοί μαθητές/τριες εξακολουθούν να χρησιμοποιούν παραδοσιακές μεθόδους για να μάθουν το ελληνικό λεξιλόγιο, όπως η απομνημόνευση κατά λέξη, η εκμάθηση νέων λέξεων μέσω της ρητής καθοδήγησης των δασκάλων, της απαγγελίας από λίστες λέξεων και ούτω καθεξής.

Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των ελληνικών σχολείων εξακολουθούν να χρησιμοποιούν παραδοσιακές στρατηγικές για να διδάξουν λεξιλόγιο, όπως η παροχή λίστας λέξεων με τα συνώνυμά τους που επιτρέπουν στους μαθητές/τριες να απαγγέλλουν νέες λέξεις, να αναλύουν τη σύνταξη προτάσεων με λεξιλόγια-στόχους, η επανάληψη λεξιλογίου που κάνει τους μαθητές/τριες να είναι πιο ενεργοί στη μαθησιακή διαδικασία είτε είναι τυπικής είτε είναι μη τυπικής ανάπτυξης. Αυτές οι μέθοδοι εστιάζουν άμεσα στη λέξη πως μαθαίνεται χωρίς να συσχετίζεται με ένα πλαίσιο (Schmitt, 2000).

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό της να μελετήσει τις συνηθέστερα χρησιμοποιούμενες, ερευνητικά τεκμηριωμένες, αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου σε μαθητές/τριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ελλάδα, καθώς και σε άλλες χώρες. Το συγκεκριμένο θέμα δεν επιλέχθηκε τυχαία, καθώς πολλοί μαθητές/τριες που έχουν Ε.Μ.Δ. αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση του λεξιλογίου και οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τις υπάρχουσες και κατάλληλες στρατηγικές για τη διδασκαλία του.

Στην παρούσα εργασία θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι συνηθέστερες στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου σε μαθητές/τριες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ελλάδα;
2. Ποιες είναι οι συνηθέστερες στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου σε μαθητές/τριες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σε άλλες χώρες;

3. Οι στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου σε μαθητές/τριες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες διαφοροποιούνται με βάση τον υποτύπο των δυσκολιών;

2° ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία, με σκοπό τη διερεύνηση των ανωτέρω ερευνητικών ερωτημάτων, βασίστηκε σε μία συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση - (Systematic Literature Review-SLR). Η SLR είναι μια διαδικασία που επιτρέπει τη συλλογή της διαθέσιμης βιβλιογραφίας σχετικής με ένα ερευνητικό ερώτημα (Kitchenham, Pearl, Budgen, Turner, Bailey, & Linkman, 2009). Αποτελεί μια μέθοδο για τον εντοπισμό, την αξιολόγηση και τη σύνοψη των ερευνητικών αποτελεσμάτων σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Η ανασκόπηση αναλύει και παρουσιάζει τις δημοσιευμένες έρευνες μέσω σύνοψης, ταξινόμησης, ομαδοποίησης, σύγκρισης και σύνθεσης. Επιπλέον, η SLR επιτρέπει τη συλλογή από βάσεις δεδομένων περιοριστικά, με στόχο να οικοδομηθεί μία συνολική οπτική για ένα συγκεκριμένο ερώτημα και να του δοθεί έγκυρη περίληψη της βιβλιογραφίας που υφίσταται επ' αυτού (Nightingale, 2009). Για τη διενέργεια συστηματικών βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων είναι απαραίτητο να ακολουθείται ένα προκαθορισμένο και καλά καθορισμένο πρωτόκολλο. Ακολουθώντας τα καθορισμένα συστηματικά βήματα μπορεί να εγγυηθεί η αποτελεσματικότητα της μελέτης και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της (Πατελάρου & Μπροκαλάκη, 2010).

2.2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ, ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η συστηματική βιβλιογραφική μας ανασκόπηση πραγματοποιήθηκε μέσω των ηλεκτρονικών βάσεων δεδομένων «google scholar» και «eric» και αφορούσε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν με σκοπό τη διδασκαλία λεξιλογίου σε αυτούς/ες. Οι

συγκεκριμένες βάσεις δεδομένων επιλέχθηκαν διότι περιέχουν εγκεκριμένα και έγκριτα επιστημονικά περιοδικά, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας. Η διερεύνηση όλων των στρατηγικών έγινε με την αναζήτηση έγκριτων ξενόγλωσσων ή ελληνόγλωσσων περιοδικών στοχεύοντας σε ερευνητικές έρευνες με θέμα τη διδασκαλία του λεξιλογίου σε μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ.

Κατ' αρχάς, η έρευνά μας έγινε με τις λέξεις – κλειδιά «vocabulary teaching strategies», «vocabulary instruction», «vocabulary awareness» και «specific learning disability», «learning disabilities». Ανάμεσα στους τρεις πρώτους όρους χρησιμοποιήθηκε το «or», ακολούθως συνδέθηκαν με τους δύο επόμενους με το «and». Στην αρχή, με αυτήν την αναζήτηση τα αποτελέσματα μας ήταν περίπου 130.000. Από το συνολικό αριθμό άρθρων που μας εμφανίστηκαν αποκλείσαμε αυτά τα οποία αποτελούσαν επίσης βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις – μετα-αναλύσεις και επικεντρωθήκαμε σε αυτά που συμπεριλάμβαναν μεθόδους – στρατηγικές παρέμβασης που εφαρμόστηκαν σε μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Από το συνολικό αριθμό των άρθρων που ευρέθησαν, αποκλείσαμε όσα δεν αφορούσαν μαθητές/τριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των τεσσάρων τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και καταλήξαμε στην επιλογή εννέα (9) άρθρων, όπως αναλύονται στον παρακάτω πίνακα. Τα κριτήρια που τέθηκαν ήταν τα κάτωθι:

- A. Τα άρθρα να έχουν δημοσιευτεί σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά.
- B. Η συγγραφή τους να έχει πραγματοποιηθεί στην αγγλική γλώσσα.
- Γ. Να αφορούν στρατηγικές / μεθόδους παρέμβασης που εφαρμόστηκαν σε μαθητές/τριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των τεσσάρων τελευταίων τάξεων του Δημοτικού
- Δ. Να μην αποτελούν βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις/μετα – αναλύσεις άλλων ερευνών.
- Ε. Να έχουν δημοσιευτεί από το 2000 κι έπειτα.
- ΣΤ. Επίσης να αφορούν τις παρακάτω περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών, καθώς θεωρείται ότι στις συγκεκριμένες περιπτώσεις είναι ιδιαίτερα σημαντική η αξιοποίηση στρατηγικών γλωσσικής ανάπτυξης :

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

- α) ήπιες αναπηρίες
- β) αυτισμός
- γ) αναγνωστικές δυσκολίες
- δ) σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες
- ε) χαμηλή αναγνωστική κατανόηση
- στ) δυσλεξία

Z. Πέρα από την παρουσίαση των στρατηγικών που αφορούν τη βελτίωση του τρόπου πρόσληψης και κατανόησης του λεξιλογίου επιλέχθηκαν έρευνες από τις ΗΠΑ και την Αγγλία, καθώς επίσης και από αγροτικές και αστικές περιοχές, προκειμένου να μπορούν να είναι πιο αξιόπιστα τα αποτελέσματα

2.3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥΣ

Τα αποτελέσματα των ερευνών που επιλέχθηκαν για τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση μελετήθηκαν ενδελεχώς και σε συνδυασμό με την υπάρχουσα βιβλιογραφία επί του θέματος, τόσο σε έντυπη μορφή, όσο και σε ηλεκτρονική μορφή, παρουσιάζονται κάτωθι έπειτα από ποιοτική τους ανάλυση. Κατ' αρχάς προχωράμε σε μία ανάλυση των όρων των «Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών» και στη συνέχεια αναφερόμαστε στη διαδικασία εκμάθησης του λεξιλογίου. Αναλύονται οι δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην εκμάθηση του λεξιλογίου και ακολούθως παρουσιάζονται μέθοδοι που ενδείκνυνται για τη διευκόλυνση εμπλουτισμού του. Κατόπιν παρουσιάζονται πρακτικές και στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης, καθώς και παράγοντες που επηρεάζουν στην επιλογή τους. Τέλος παρουσιάζονται αναλυτικά οι στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου που έχουν εφαρμοστεί στις μελέτες/άρθρα σε μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα σε μαθητές των τεσσάρων τελευταίων τάξεων Δημοτικού.

A. Ελληνικές Μελέτες

Πριν την παρουσίαση των διεθνών μελετών παρουσιάζεται μία ελληνική μελέτη, η οποία δίνει έμφαση στην αξιοποίηση της πολυαισθητηριακής μεθόδου για την πρόσληψη του λεξιλογίου από δυσλεκτικούς μαθητές.

Μελέτη/άρθρο	Δείγμα μαθητών/τριών με Ε.Μ.Δ.	Ερευνητές	Ερευνητική στρατηγική	Τύπος παρέμβασης	Αποτελέσματα
Μπαστέα, Α. (2014α)	24 δυσλεκτικοί μαθητές δημοτικού σχολείου, που φοιτούσαν στην Γ', Δ' και Ε' τάξη και	1.057 εκπαιδευτικοί	α) κλίμακες Νοημοσύνης Wechsler για Παιδιά (ελληνικό WISC-III) δοκιμασίες εκπαιδευτικής αξιολόγησης, β)	Εφαρμογή πολυαισθητηριακής μεθόδου	Η παρέμβαση είχε θετικά αποτελέσματα, βελτιώνοντας τις δεξιότητες στον γραπτό λόγο

	αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα		διαγνωστικό εργαλείο ανίχνευσης δυσλεξίας Bangor Dyslexia Test (Miles, 1983) και γ) η Δοκιμασία Ανίχνευσης Δυσλεξίας		
--	----------------------------------	--	--	--	--

B. Διεθνείς Μελέτες

Μελέτη/άρθρο	Δείγμα μαθητών/τριών με Ε.Μ.Δ.	Ερευνητές	Ερευνητική στρατηγική	Τύπος παρέμβασης	Αποτελέσματα
Arthorp, H., Randel, B., Cherasaro, T., Clark, T., McKeown, M., & Beck, I. (2012).	Συμμετείχαν 6.471 μαθητές από το νηπιαγωγείο, Α', Γ' και Δ' δημοτικού από δημοτικά σχολεία μέτριας έως υψηλής φτώχειας.	1.057 εκπαιδευτικοί	Η παρέμβαση περιλαμβάνει δομημένα, εβδομαδιαία σχέδια μαθημάτων για 6 έως 8 λογοτεχνικές λέξεις και ακουστικές/προφορικές και γραπτές γλωσσικές δραστηριότητες που παρέχουν πολλαπλές εκθέσεις και ευκαιρίες για χρήση.	Πειραματικό πρόγραμμα παρέμβασης συμπληρωματικού με στόχο το λεξιλόγιο	Η παρέμβαση είχε θετικές και στατιστικά σημαντικές επιδράσεις, αλλά όχι στατιστικά σημαντικές. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η παρέμβαση μπορεί να βελτιώσει το στοχευμένο λεξιλόγιο και την εστιασμένη κατανόηση.
Brown, S. H., Lignugaris/Kraft, B., & Forbush,	6 παιδιά με Ε.Μ.Δ.	1 Ερευνητής εκπαιδευτικός	Α. Διδάχτηκαν 60 λέξεις ρίζας και τέσσερα προθέματα.	Παρέμβαση μορφηματικού λεξιλογίου στη	Α. Αύξησαν τους ακριβείς ορισμούς για τις

D. E. (2016).			B. Ακριβώς τα ίδια με τη μελέτη A και προστέθηκε ένα εκπαιδευτικό στοιχείο για το πώς να εφαρμόζουν τη σημασία της λέξης με πρόθεμα σε προτάσεις.	Γνώση των λέξεων και στην αναγνωστική κατανόηση.	λέξεις με πρόθεμα που δεν είχαν διδαχθεί B. Αύξησαν τις βαθμολογίες τους στην αναγνωστική κατανόηση ακολουθώντας την αρχική οδηγία για το πλαίσιο της πρότασης.
Cullen, J., Keeseey, S., Alber-Morgan, S. R., & Wheaton, J. (2013).	τέσσερις Αφροαμερικανοί μαθητές της τέταρτης τάξης με ήπιες αναπηρίες	2 εκπαιδευτικοί	Διδασκαλία με τη βοήθεια υπολογιστή χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα κειμένου σε ομιλία Kurzweil 3000	Παρέμβαση με δραστηριότητες εξάσκησης	Και οι τέσσερις μαθητές κατέκτησαν τις λέξεις-στόχους Επιπλέον, τρεις μαθητές επέδειξαν διατήρηση των λέξεων όρασης που απέκτησαν έως και τέσσερις εβδομάδες μετά τη διακοπή της παρέμβασης στον υπολογιστή.
Ganz, J. B., Boles, M. B., Goodwyn, F. D., & Flores, M. M.	τρία παιδιά 8 έως 14 ετών με αυτισμό.	1 εκπαιδευτικός	Υλοποίηση ενός σχεδιασμού εναλλασσόμενης επεξεργασίας για τη	Πρόγραμμα παρέμβασης με συγκεκριμένη διαδικασία	Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι συμμετέχοντες

(2014).			διερεύνηση των επιπτώσεων των οπτικών σεναρίων που βασίζονται σε υπολογιστή tablet		έδειξαν αυξημένη χρήση ρημάτων ή ουσιαστικών με τα υλικά θεραπείας, όλοι οι συμμετέχοντες χρειάζονταν λιγότερο επεμβατικές προτροπές καθώς προχωρούσε το έργο και ένας συμμετέχων είχε μικτά αποτελέσματα στην αυθόρμητη χρήση ουσιαστικών, αυξάνοντας τη χρήση τους στη θεραπεία και συνθήκες μη θεραπείας.
Gonzalez, M. (2014).	17 μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες στην τρίτη (n = 10) και την τέταρτη (n = 7) τάξη	2 εκπαιδευτικοί	Η επίδραση της χρήσης των e-Book που περιλαμβάνουν κείμενο σε συνδυασμό με ομιλία. Οι συμμετέχοντες διάβασαν κείμενο που παρουσιάζεται σε 3	Πρόγραμμα παρέμβασης.	Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν μια σημαντική επίδραση των διαφορετικών μορφών βιβλίων στην κατανόηση

			μορφές με υποστήριξη μετατροπής κειμένου σε ομιλία και λεξιλόγιο.		που μετράται με προφορική επανάληψη, αλλά όχι στην κατανόηση που μετράται με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.
Green, L., Stockholm, M., Cearley, J., & Sheffield-Anderson, L. (2015).	2 μαθητές της 5ης τάξης με σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες.	1 ερευνητής	Πρόγραμμα άμεσης παρέμβασης λεξιλογίου, διάρκειας 10 εβδομάδων με στόχο 10 λέξεις.	Οιονεί πειραματική μελέτη	Βελτίωση σημειώθηκε και στους δύο μαθητές με γνώση των στοχευμένων λέξεων, αλλά δεν υπήρξε καμία αλλαγή σε ένα σύνολο λέξεων ελέγχου που δεν είχαν υποστεί επεξεργασία.
Hughes, T. A., & Fredrick, L. D. (2006).	3 μαθητές έκτης τάξης με μαθησιακές δυσκολίες	15 μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σε διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων	Οι μαθητές που συμμετείχαν εφάρμοσαν αξιόπιστα τις διαδικασίες peer tutoring με υψηλό βαθμό ακεραιότητας με στόχο τη διδασκαλία στοχευμένων λέξεων.	Πρόγραμμα παρέμβασης με διδασκαλία μεταξύ ομοτίμων.	Οι διαδικασίες ήταν αποτελεσματικές και αποδοτικές για τη διδασκαλία στοχευμένων λέξεων λεξιλογίου σε μαθητές με

					ΕΜΔ.
Solís, M., Scammacca, N., Barth, A. E., & Roberts, G. J. (2017).	Παιδιά Δ' δημοτικού με χαμηλή αναγνωστική κατανόηση.	2 ερευνητές.	Μέθοδος παρέμβασης ανάγνωσης και λεξιλογίου με βάση το κείμενο με υποστήριξη αυτορρύθμισης. Οι ερευνητές παρείχαν την παρέμβαση σε μαθητές σε ομάδες των περίπου 2-3 μαθητών για οκτώ συνεδρίες των 30 λεπτών.	Πειραματική έρευνα.	Οι μαθητές στην πειραματική ομάδα σημείωσαν στατιστικά σημαντικά κέρδη σε μια μέτρηση ανάγνωσης και λεξιλογίου που ανέπτυξε ο ερευνητής σε σύγκριση με τους μαθητές στη συνθήκη σύγκρισης.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

3.1. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΛΕΞΗ-ΚΛΕΙΔΙ

Οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες. Μία από αυτές είναι η διατήρηση πολλών πληροφοριών στη μνήμη τους. Αυτό το έλλειμμα εκφράζεται στο σχολικό περιβάλλον ως δυσκολία απομνημόνευσης και είναι συνώνυμο της σχολικής αποτυχίας στις τελικές εξετάσεις κάθε σχολικής χρονιάς ή των προκαθορισμένων τεστ που καλούνται να συμπληρώσουν όλοι οι μαθητές/τριες. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, το πρόγραμμα σπουδών προσπαθεί να συμπεριλάβει και τους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. αφού εφαρμόζει μνημονικές στρατηγικές, οι οποίες μέσα από διάφορες μελέτες, έχει διαπιστωθεί πως αποφέρουν σημαντική βελτίωση στη μνήμη όλων των μαθητών/τριών, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών/τριών με Ε.Μ.Δ. (Loftus, Coyne, McCoach, Zipoli, & Pullen, 2010· Scruggs & Mastropieri, 2000).

Σύμφωνα με τους Scruggs και Mastropieri (1990, σελ. 271-272) οι μνημονικές στρατηγικές είναι: «μια ειδική ανακατασκευή του περιεχομένου που αποσκοπεί στη στενότερη σύνδεση των νέων πληροφοριών με την υπάρχουσα γνώση των μαθητών/τριών και συνεπώς στη διευκόλυνση της ανάκτησης».

Η εκπαίδευση της μνήμης βασίζεται στο ότι η πληροφορία που διδάσκεται είναι γνωστή στον μαθητή και με αυτόν τον τρόπο είναι πιο εύκολο να επεξεργαστεί και να αφομοιωθεί από τους μαθητές/τριες σε σχέση με μια άλλη πληροφορία που δεν συνδέεται με τη ζωή των μαθητών/τριών (Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill, & Joshi, 2007· Solís, Scammacca, Barth, & Roberts, 2017· Scruggs & Mastropieri, 2007).

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν τρεις μνημονικές στρατηγικές, οι οποίες είναι ερευνητικά αποτελεσματικές και είναι οι εξής:

1. Pegword Mnemonics
2. Letter Strategies
3. Keyword Strategy.

Η πρώτη είναι ρίμες αριθμών, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές/τριες να μάθουν να αριθμούν μια σειρά αντικειμένων, όπως είναι οι μήνες ή άλλα αντικείμενα που βρίσκονται γύρω τους. Επίσης, είναι δυνατό με αυτή τη στρατηγική να επεξεργαστούν τις πληροφορίες και να συνθέσουν δικές τους, όταν τους ζητηθεί. Πολλές φορές χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη στρατηγική λεξιλογίου με διαδραστικές απεικονίσεις ή με λέξεις-κλειδιά. Για παράδειγμα μια έρευνα του Fontana και των συνεργατών του (2007) και του Richmond και των συνεργατών του (2008) αξιοποίησε τη συγκεκριμένη στρατηγική για την εκμάθηση των προέδρων των Η.Π.Α. και με ποια σειρά υπηρέτησε ο καθένας ως πρόεδρος.

Η δεύτερη στρατηγική εκμάθησης λεξιλογίου είναι οι «Letter Strategies», οι οποίες αξιοποιούν ακροστιχίδες και ακρωνύμια με σκοπό την εύκολη επεξεργασία πληροφοριών και κυρίως την ανάκληση στοιχείων που θα βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να τις αξιοποιήσουν στις απαντήσεις τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας στρατηγικής είναι η αξιοποίηση της σειράς των γραμμάτων της λέξης «ΓΑΛΑ» ως ακρωνύμιο για να μάθουν οι μαθητές/τριες τους μεγαλύτερους ποταμούς του νομού Θεσσαλονίκης (Γαλλικός, Αξιός, Λουδίας και Αλιάκμονας) (Fontana et al., 2007).

Η τρίτη στρατηγική εκμάθησης του λεξιλογίου ονομάζεται «Λέξη- Κλειδί», η οποία είναι γνωστή και ως «Keyword Strategy». Πρόκειται για μια ευπροσάρμοστη μνημονική στρατηγική, την οποία οι μαθητές/τριες επιλέγουν περισσότερο από τις προηγούμενες και σχετίζεται με την ανάκληση νέων λέξεων ή άλλων δεδομένων (Scruggs & Mastropieri, 2000).

3.2. ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας είναι μια από τις τυπικές μεθόδους που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: τα παιδιά πρέπει να είναι ήσυχα και συγκεντρωμένα στη διδασκαλία, καθώς ο δάσκαλος ή η δασκάλα παραδίδει το μάθημα. Αυτό γίνεται σε μια συμβατική αίθουσα του ελληνικού δημοτικού σχολείου και οι μαθητές/τριες απλά ακούν ή αντιγράφουν όσα λέει ο/η εκπαιδευτικός. Οι μαθητές/τριες με αυτόν τον τρόπο δε μπορούν να είναι αποτελεσματικοί στην ανάλυση των δεδομένων που τους παρέχει η προσωπική κριτική αποτίμηση και αξιολόγηση. Αυτό κατ' επέκταση δημιουργεί αδιαφορία για το μάθημα και παθητική στάση μέσα στην τάξη (Coyne, McCoach, & Kapp, 2007 ·Noreen & Rana, 2019).

Η διδασκαλία που βασίζεται στη «δραστηριότητα» επικεντρώνεται στη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων δραστηριοτήτων για την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, ο εκπαιδευτικός τονίζει την αξία της διδασκαλίας του στους μαθητές/τριες, οι οποίοι αναπτύσσουν αποτελεσματικές πρακτικές εκμάθησης. Οι μαθητές/τριες το δείχνουν αυτό σωματικά αλλά και πνευματικά (ό.,π., 2019).

Οι εκπαιδευόμενοι/ες μαθητές/τριες δημοτικού συμμετέχουν ενεργά στη μέθοδο διδασκαλίας με δραστηριότητες, γεγονός που τη διαφοροποιεί από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Η μάθηση μέσω δραστηριοτήτων είναι σημαντική για την επιτυχή γνώση των μαθητών/τριών, καθώς απομνημονεύονται καλύτερα οι γνώσεις και για περισσότερο χρονικό διάστημα στη μνήμη τους. Επίσης, οι δραστηριότητες απαιτούν την ενεργοποίηση της φαντασίας, της εξυπνάδας και επιτυγχάνουν μια ολική βελτίωση των παιδιών (Kenly,2007). Επίσης η διδασκαλία με δραστηριότητα δρα δυναμικά στην επίλυση όλων των προβλημάτων των μαθητών/τριών, βελτιώνει τις εμπειρικές τους καταστάσεις οι οποίες πραγματώνονται στις δραστηριότητες, ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες να αποκτήσουν νέες γνώσεις και ικανότητες, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και δημιουργεί ευχάριστο κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενθουσιάζονται και ενθαρρύνονται να ανακαλύψουν το περιβάλλον μάθησης. Μάλιστα, οι μαθητές/τριες εφαρμόζουν καινοτόμες ιδέες και προσπαθούν να βρουν νέους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων τους(Noreen & Rana, 2019).

Η επιτυχής μάθηση βασίζεται στην αλληλεπίδραση μαθητών/τριών-εκπαιδευτικού που είναι βασικό για μια επιτυχή μάθηση με διδασκαλία που βασίζεται σε δραστηριότητες (Shah & Rahat,2014). Οι αλληλεπιδραστικές πηγές είναι συνήθως προσβάσιμες για όλους τους μαθητές/τριες και η πρόσβαση πραγματοποιείται όσες φορές επιθυμεί ο μαθητής/τρια (Ravi & Xaviera, 2007).

Η διδασκαλία που βασίζεται στη δραστηριότητα έχει στο επίκεντρο τον μαθητή και πραγματοποιείται με εστιασμένη προσέγγιση έως την ολοκλήρωσή της. Τα παιδιά μαθαίνουν βασισμένα στις ικανότητες και στις δεξιότητές τους (Noreen & Rana, 2019).

Σχετικά με τη διδασκαλία του λεξιλογίου, η διδασκαλία με δραστηριότητα φαίνεται πως απασχόλησε τους Scruggs και Mastropieri (1992) σε 26 μαθητές/τριες στα πλαίσια διδασκαλίας της φυσικής στο γυμνάσιο. Φαίνεται πως η τεχνική της διασταύρωσης είχε επιτυχή αποτελέσματα σε μαθητές/τριες της ειδικής εκπαίδευσης.

3.3. ΥΠΟΒΟΗΘΟΥΜΕΝΗ ΑΠΟ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η εξέλιξη της τεχνολογίας έχει μεγάλη σημασία στη βελτίωση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και κατ' επέκταση στην ποιότητα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες. Από το 1950 άρχισαν οι υπολογιστές να αξιοποιούνται στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Έως σήμερα αυτή η εξέλιξη της τεχνολογίας έχει αναγνωριστεί ως ένα από τα πιο αξιοποιήσιμα εκπαιδευτικά εργαλεία. Πλέον γίνεται λόγος για «υποβοηθούμενη από υπολογιστή διδασκαλία» (είναι γνωστή στη διεθνή βιβλιογραφία ως «Computer-Assisted Instruction») (Cullen, Keeseey, Alber-Morgan, & Wheaton, 2013· Rathmell, 2018).

Ο συνδυασμός της παραδοσιακής διδασκαλίας με την υποβοηθούμενη από υπολογιστή διδασκαλία μπορεί να πετύχει πολλούς εκπαιδευτικούς στόχους (Mize, 2018). Αυτός ο νέος τρόπος διδασκαλίας χρησιμοποιείται στις περισσότερες αίθουσες των σχολείων με συμπληρωματικό τρόπο στην παραδοσιακή διδασκαλία ως άσκηση και πρακτική (το πιο γνωστό λογισμικό που είναι το Drilland Practise) (Johnson, Gersten & Carnine, 1987) που προσφέρει άσκηση (Drill) και πρακτική (Practise) όλων των βασικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στηριζόμενοι πάντα στο περιεχόμενο της διδασκαλίας (Jitendra et al., 2004).

Επομένως αυτή η πρόταση είναι μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας που μπορεί επίσης να έχει μεγάλο όφελος και για τους μαθητές/τριες με αναπηρίες καθώς μπορεί να εστιάσει ατομικά βελτιώνοντας τις δυσκολίες τους, να δώσει ανατροφοδότηση, να παρέχει ακριβείς και κατανοητές διορθώσεις, να γίνει επανάληψη σε άμεσο χρόνο και να δώσει πολλά κίνητρα, ώστε να μην αποκλίνουν από την ομάδα των μαθητών/τριών (Hall, Hughes & Filbert, 2000).

Πάνω σε αυτό το ζήτημα των αναπηριών, η δυνατότητα της εξατομικευμένης διδασκαλίας γίνεται με πολλούς τρόπους που πρέπει να επικεντρώνονται στις δυσκολίες των μαθητών/τριών και στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Η παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού γίνεται με πολλούς τρόπους, δηλαδή με εικόνα, ήχο και διάφορα γραφικά καθιστώντας την τεχνολογία και τα ψηφιακά εργαλεία της ως τα πιο ελκυστικά και αποτελεσματικά μαθησιακά εργαλεία.

Ένα άλλο πρόβλημα που δυσκολεύει την εφαρμογή της υποβοηθούμενης με τεχνολογία διδασκαλίας είναι το μέγεθος των σημερινών αιθουσών, το μαθηματικό δυναμικό που είναι μεγάλο τις περισσότερες φορές και τα πολλά καθήκοντα που έχουν οι μαθητές/τριες καθημερινά από όλα τα μαθήματα αλλά και τις εξωσχολικές δραστηριότητες. Αυτά έχουν ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να δημιουργούν μια πιο βελτιωμένη διδασκαλία υποβοηθούμενη από υπολογιστή, ώστε να γίνεται πιο ελκυστική για όλους τους μαθητές/τριες.

Ήδη από το 1995 (Fletcher – Flin & Gravatt, 1995) η υποβοηθούμενη από την τεχνολογία διδασκαλία ήταν σε μεγαλύτερη προτίμηση από τη παραδοσιακή διδασκαλία καθώς ήταν πιο αποτελεσματική από τη δεύτερη. Η αποτελεσματικότητά της επιβεβαιώνεται ερευνητικά από την προσχολική έως τη λυκειακή εκπαίδευση, γενική και ειδική.

Εξίσου σημαντική είναι η συνεισφορά της υποβοηθούμενης από υπολογιστή διδασκαλίας όταν στα πλαίσια μιας έρευνας ο Johnson και οι συνεργάτες του (1987) χρησιμοποίησαν δύο προγράμματα: το «LargeTeachingSet» και το «SmallTeachingSet», τα οποία είχαν σκοπό να διδάξουν το λεξιλόγιο σε μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κυρίως τον αριθμό των λέξεων που μπορούν οι μαθητές/τριες να μάθουν μέσω αυτών των προγραμμάτων (Bryant et al., 2003).

Αργότερα ο Horton και οι συνεργάτες του (1988) προσπάθησαν να εξετάσουν κατά πόσο οι μαθητές/τριες μπορούν να κατανοήσουν γεωγραφικούς όρους βασιζόμενοι σε ένα πρόγραμμα λεξιλογίου. Στην έρευνα τους συμμετείχαν έξι μαθητές/τριες που φοιτούσαν στο γυμνάσιο και είχαν διάγνωση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Οι συνεδρίες τους διήρκεσαν τριάντα λεπτά και οι μαθητές/τριες επεξεργάστηκαν σύνολα στα οποία καλούνταν να ανασύρουν από τη μνήμη τους μέσα σε τριάντα λεπτά. Η διδασκαλία γινόταν ως εξής: αρχικά εμφανιζόταν ο ορισμός της λέξης και οι μαθητές/τριες καλούνταν να επιλέξουν τη σωστή λέξη από τις πιθανές απαντήσεις. Το σύνολο των λέξεων ήταν δέκα. Για κάθε σωστή απάντηση εμφανιζόταν μια φράση επιβράβευσης, ενώ για κάθε λαθεμένη απάντηση μια φράση που αποδοκίμαζε τον μαθητή. Το posttest στο posttest για τους μαθητές/τριες έδειξε ότι οι μαθητές/τριες βελτίωσαν τις ικανότητές τους με τη χρήση υποβοηθούμενης με υπολογιστή διδασκαλίας. Οι τιμές των αποτελεσμάτων για κάθε επανάληψη των

δοκιμασιών επιβεβαιώνουν αυτό τον ισχυρισμό ως εξής:(ES=1.6), Posttest 2 (ES=2.47), Posttest 3 (ES=3.13).

3.4. ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η διαδραστική διδασκαλία υπόσχεται πολλά στους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς αυτοί είναι κυρίως αμέτοχοι στη διδασκαλία (Bos et al., 1989). Η διαδραστική διδασκαλία εμπλέκει τους μαθητές/τριες και τους εκπαιδευτικούς στη μάθηση. Οι μαθητές/τριες μοιράζονται τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και τις εμπλέκουν με νέους όρους του λεξιλογίου. Επίσης, μέσω της συνεργατικής μάθησης που έχει επισημάνει το λεξιλόγιο και το συγκρίνει με τη σημασιολογική έννοια άλλων λέξεων σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο (Arthorp, Randel, Cherasaro, Clark, McKeown, & Beck, 2012). Η διαδραστική μάθηση έχει διερευνηθεί ήδη από το 1989 (Bos, Andres, Filip & Jaffe, 1989) επιβεβαιώνοντας ότι έχει αποτελεσματικότητα στους μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Επομένως οι έρευνες του Bos και των συνεργατών του (1989) υποστηρίζουν ότι η διαδραστική διδασκαλία παρέχει την απαραίτητη ενθάρρυνση στα παιδιά για την εκμάθηση του λεξιλογίου και αυτό το έχουν επιβεβαιώσει ερευνητικά. Με την ανάλυση σε σημασιολογικό και σε συντακτικό επίπεδο για κάθε λέξη, οι μαθητές/τριες κατάφεραν να κατηγοριοποιήσουν τις λέξεις και να εντοπίσουν παράλληλα τις ομοιότητες και τις διαφορές τους. Αυτό επαληθεύτηκε και σε μια μεταγενέστερη έρευνα του Jitendra και των συνεργατών του (2004).

Και στις δύο έρευνες φαίνεται πως οι μαθητές/τριες αξιοποιούν τις προγενέστερες γνώσεις τους όσον αφορά το λεξιλόγιο μέσω της σημασιολογικής χαρτογράφησης και των εκπαιδευτικών υλικών. Με την χαρτογράφηση, τοποθετείται μια λέξη στην κορυφή με μια βασική ιδέα που σχετίζεται σημασιολογικά με τη λέξη. Πιο κάτω καταγράφονται δευτερεύουσες προτάσεις που σχετίζονται με τη λέξη. Η οπτική παρουσίαση του λεξιλογίου με τη βοήθεια ενός χάρτη είναι πολύ χρήσιμη καθώς βοηθά στη διάκριση μεταξύ των λέξεων (Hughes, Fredrick, & Keel, 2002).

Μια από τις διαδραστικές στρατηγικές, επομένως, είναι η σημασιολογική ανάλυση των λέξεων και των άλλων χαρακτηριστικών της που συνδέονται με τη δομή της και τη βαθιά επεξεργασία της. Σχηματίζεται ένα γράφημα σχέσεων της λέξης σε έναν πίνακα που παρουσιάζει τις σχέσεις και το σχετικό λεξιλόγιο με τη λέξη που

υπάρχει στο κέντρο της οθόνης. Οι άλλες λέξεις που δεν σχετίζονται με την κεντρική λέξη δεν εμφανίζονται στην οθόνη. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να συζητά για τη λέξη και να τη συνδέει με προηγούμενη γνώση των μαθητών/τριών, ώστε στη συνέχεια να μπορέσουν να συμπληρώσουν το γράφημα που λείπει από κάθε λέξη σύμφωνα και με τις οδηγίες που τους δίνονται. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες καλούνται να διαβάσουν ένα σχετικό με τη λέξη απόσπασμα κειμένου και να ελέγχουν εάν οι απαντήσεις που έδωσαν πριν ήταν σωστές ή λαθεμένες. Στο τέλος διαβάζουν το απόσπασμα και διαμορφώνουν ένα διάγραμμα σχέσεων της λέξης με άλλες λέξεις που ανήκουν στην ίδια ρίζα της (Bos et al., 1989).

Μια άλλη διαδραστική στρατηγική είναι η σημασιολογική και συντακτική ανάλυση μιας λέξης. Σύμφωνα με αυτή υπάρχουν προτάσεις που συνδέονται με τον προηγούμενα πίνακα σχέσεων μιας λέξης με άλλες λέξεις (Bos & Andres, 1990).

Σύμφωνα με τον Jitendra (2004), οι ερευνητές Andres, Bos και Filip (1984) επιβεβαίωσαν την αποτελεσματικότητα της διαδραστικής διδασκαλίας καθώς εξήντα μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συμμετείχαν σε εβδομαδιαίες συνεδρίες των πενήντα λεπτών. Οι μαθητές/τριες χωρισμένοι σε δυο ομάδες έπρεπε να βρουν είκοσι λέξεις και τον ορισμό της καθεμιάς. Σε όσο χρόνο έμεινε οι μαθητές/τριες εξασκήθηκαν στην ανάγνωση του κειμένου και στον έλεγχο των πραγματολογικών πληροφοριών του. Όσον αφορά τον σημασιολογικό έλεγχο των λέξεων, κλήθηκαν να βάλουν ένα γράφημα για κάθε λέξη που τους παρουσιαζόταν, ώστε να είναι σωστή.

Ο εκπαιδευτικός έγραφε έννοιες για κάθε λέξη και στη συνέχεια, ο μαθητής/τρια έδινε μια βαθμολογία στη λέξη ως θετική, αν τη γνώριζε και ως αρνητική σχέση αν δε τη γνώριζε. Οι μαθητές/τριες είχαν ενθάρρυνση να διαβάζουν και να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο από την παραδοσιακή διδασκαλία που είχαν έως τότε (Bryant et al., 2004).

Σε μια άλλη μελέτη των Bos, Andres, Filip & Jaffe (1989) που διήρκεσε δύο εβδομάδες συμμετείχαν πενήντα μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες επίσης παρακολουθούσαν συνεδρίες των πενήντα λεπτών. Με βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, οι μαθητές/τριες φάνηκε πως πρόβλεψαν τη σχέση μια λέξης με άγνωστες λέξεις βασιζόμενοι στη σημασία της λέξης. Σημαντική ήταν και η χρήση του λεξικού, ώστε να αναζητήσουν τη σημασία της κεντρικής λέξης. Τα τελικά αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά είχαν υψηλές επιδόσεις σε εννοιολογικές μονάδες της λέξης ($ES = 1.63$), αλλά

και στο λεξιλόγιο με καλές τιμές που ήταν κοντά με εκείνες των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ($ES = 1.64$). Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες είχαν καλύτερες επιδόσεις στην κατανόηση του κειμένου ($mean ES = 1.35$) και στην αναζήτηση ορισμού των λέξεων ($mean ES=1.05$). Ωστόσο, οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στη σημασιολογική και συντακτική ανάλυση των λέξεων φάνηκε πως ξεπέρασαν τους προηγούμενους.

Σε μια άλλη έρευνα των Bos και Andres (1992) έγινε σύγκριση των ορισμών διάφορων λέξεων σε τρεις φάσεις, οι οποίες περιελάμβαναν δύο δοκιμές. Στη μελέτη συμμετείχαν δίγλωσσοι μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Κατά την πρώτη φάση συμμετείχαν σαράντα δύο μαθητές/τριες, στη δεύτερη φάση συμμετείχαν σαράντα δύο μαθητές/τριες και στην τρίτη φάση είκοσι έξι μαθητές/τριες. Πρόκειται για μια δοκιμή που έγινε στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και στις γυμνασιακές τάξεις. Στις δύο πρώτες φάσεις οι αξιολογήσεις αφορούσαν τις θετικές επιστήμες και στην τρίτη φάση οι αξιολογήσεις αφορούσαν τη σημασιολογική χαρτογράφηση των λέξεων στα πλαίσια συνεργατικών ομάδων. Τα αποτελέσματα των δύο φάσεων έδειξαν πως οι μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, κυρίως του δημοτικού είχαν καλύτερες επιδόσεις στη μέθοδο ορισμού των λέξεων ($mean ES= 0.92$) χωρίς να υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο φάσεων. Τα αποτελέσματα της τρίτης φάσης έδειξαν πως αυτοί/ές που φοιτούσαν στο δημοτικό είχαν περισσότερες γνώσεις καθώς πραγματοποιήθηκε έναν μήνα μετά από τη δεύτερη φάση (Jitendra et al., 2004). Όλες οι φάσεις δείχνουν πως η κατηγοριοποίηση των λέξεων και η χρήση σημασιολογικών χαρτών μπορούν να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών/τριών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Η διαδραστική διδασκαλία βοήθησε τους μαθητές/τριες και η συγκεκριμένη διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί έως και σήμερα για τη διδασκαλία λεξιλογίου σε μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

3.5. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΑΚΡΙΒΕΙΑΣ

Για την κατάκτηση μιας δεξιότητας οι μαθητές/τριες θα πρέπει να συνδυάζουν την ακρίβεια με τη γρήγορη ανταπόκριση σε ένα ερώτημα ή σε μια εργασία. Αυτό είναι συνώνυμο της συμπεριφορικής ευχέρειας. Σε μεγάλα χρονικά διαστήματα, αυτό μπορεί να καλλιεργηθεί και να βελτιωθεί σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και με την εξέλιξη του χρόνου να διατηρηθεί (Green, Stockholm, Cearley, & Sheffield - Anderson, 2015· Ramey et al., 2016).

Μια μέθοδος που σχετίζεται με αυτή την προσπάθεια είναι η "διδασκαλία ακρίβειας", η οποία είναι γνωστή στη διεθνή βιβλιογραφία ως "precisionteaching". Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει σκοπό να παρέχει κίνητρα στους μαθητές/τριες, ώστε να είναι γρήγοροι/ες και ακριβείς στις απαντήσεις ή στις εργασίες που καλούνται να διεκπεραιώσουν. Μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά κ.α., και σε μεγάλα τμήματα του πληθυσμού που είναι είτε τυπικής, είτε μη τυπικής ανάπτυξης, συμπεριλαμβανόμενων και αυτών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, ψυχολογικές διαταραχές ή εγκεφαλικές βλάβες (Ramey et al., 2016).

Οι εργασίες που αναλαμβάνουν οι μαθητές/τριες πρέπει να ολοκληρωθούν σε ένα συγκεκριμένο χρονικό όριο. Οι εκπαιδευτικοί διευκολύνονται σε μεγάλο βαθμό γιατί οι απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές/τριες είναι σωστές ή λαθεμένες και έτσι μπορούν να επικεντρωθούν στις δυσκολίες τους τροποποιώντας το πρόγραμμα διδασκαλίας προς όφελος των μαθητών/τριών (Stump, 1992).

Όσον αφορά τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, αυτή η μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να αποβεί πολύ χρήσιμη σε πολλές περιπτώσεις, καθώς συνδυάζει τεχνικές διδασκαλίας ακρίβειας με το λεξιλόγιο. Υπάρχουν δημοσιευμένες έρευνες που ενισχύουν αυτόν τον ισχυρισμό, καθώς τα αποτελέσματα τους τον επιβεβαιώνουν. Ουσιαστικά, όμως η δεύτερη αποτελεί επανάληψη της πρώτης. Ο σκοπός των ερευνών ήταν να παρατηρηθεί κατά πόσο οι μαθητές/τριες μπορούν να διατηρήσουν το λεξιλόγιο το οποίο είναι σχετικό με τη διδασκαλία μιας θεματικής περιοχής. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί εξήγησαν το λεξιλόγιο και το παρουσίασαν σε ολόκληρη την τάξη. Στη συνέχεια δόθηκαν στους μαθητές/τριες δέκα λεπτά για να μελετήσουν μόνοι τους το λεξιλόγιο. Έπειτα δόθηκαν άλλα τρία λεπτά για να συμπληρώσουν όλα τα απαραίτητα έγγραφα για τη διεξαγωγή της έρευνας. Στη συνέχεια αντάλλαξαν τα φύλλα τους και ο

ένας διόρθωνε τον άλλον, καταγράφοντας τις διορθώσεις τους σε ειδικά φύλλα (Stump, 1992; Bryant et al., 2003).

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης, οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί έδιναν λέξεις στους μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες καθώς ήταν χωρισμένοι σε ζευγάρια προσπάθησαν να συμπληρώσουν τα φύλλα με το λεξιλόγιο που είχαν χρησιμοποιήσει πριν. Δηλαδή, έπρεπε να βρουν τις κατάλληλες λέξεις που ταίριαζαν με τις προτάσεις, αρκεί να ήταν από την προηγούμενη εργασία τους, στα φύλλα αξιολόγησης. Αυτή η διαδικασία διήρκεσε έως δέκα λεπτά και επαναλήφθηκε τρεις φορές ανά εβδομάδα (Bryant et al., 2003; Stump, 1992).

Στη συγκεκριμένη μελέτη συμμετείχαν δεκαοκτώ εκπαιδευτικοί και διακόσιοι τριάντα έξι μαθητές/τριες, καθώς και ενενήντα ένας μαθητές/τριες, οι οποίοι είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Πρόκειται για μαθητές/τριες δημοτικού. Το πιο σημαντικό είναι ότι οι μαθητές/τριες βελτίωσαν τις επιδόσεις τους προς το τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Μάλιστα, πραγματοποιήθηκε ένα σύστημα αξιολόγησης με σκοπό να καταγραφεί ποιοι μαθητές/τριες

1. βελτίωσαν τις επιδόσεις
2. δεν άλλαξαν τις επιδόσεις τους
3. χειροτέρεψαν από τη πρώτη φάση

Τα τελικά αποτελέσματα έδειξαν πως το 73% βελτίωσαν τις επιδόσεις σε 85%. Από την άλλη το 11% είχαν παρόμοιες επιδόσεις και το 19% χειροτέρεψε τις ικανότητες του. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (N=91) βελτίωσαν τις επιδόσεις τους σχετικά με την επιλογή και τη χρήση του λεξιλογίου από 68% που ήταν στην πρώτη συνεδρία σε 80% στην τελευταία φάση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Μόλις το 21% διατήρησε τις επιδόσεις του και άλλο ένα παρόμοιο ποσοστό στα 21% μείωσε τις επιδόσεις του, καθώς δε μπορούσε να διαχειριστεί τις πληροφορίες για το λεξιλόγιο από άλλους συμμαθητές/τριες.

Στη δεύτερη έρευνα, συμμετείχαν δεκαοκτώ εκπαιδευτικοί και ακολούθησαν την ίδια διαδικασία με την πρώτη. Οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. (N=34) και οι μαθητές/τριες τυπικών ικανοτήτων (N=248) βελτίωσαν τις ικανότητές τους έως 52%. Ειδικότερα οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. κατάφεραν να διατηρήσουν το λεξιλόγιο στο 60% και έφθασαν στο 79% του συνόλου τους στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Stump, 1992).

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες ευχαριστήθηκαν τη συγκεκριμένη μέθοδο και μπορούσαν να την επαναλαμβάνουν στις επόμενες θεματικές του λεξιλογίου πέρα από τα πλαίσια μιας έρευνας (Stump, 1992).

3.6. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Για την εκμάθηση λεξιλογίου υπάρχει άλλη μια ερευνητικά τεκμηριωμένη πρόταση, αυτή της μορφολογικής ανάλυσης. Πρόκειται για ένα χρήσιμο εργαλείο με το οποίο οι μαθητές/τριες αναλύουν σε μέρη τις λέξεις με τη βοήθεια κατανόησης των εννοιών τους. Υπάρχουν περιγραφικές μελέτες (Harris, Schumaker & Deshler, 2011) οι οποίες επιβεβαιώνουν αυτόν τον ισχυρισμό, καθώς απέδειξαν ότι οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν δεξιότητες μορφολογικής ανάλυσης καθώς αναπτύσσονται σωματικά, διανοητικά και γνωστικά.

Γενικά, η μορφολογική διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει την ανάγνωση, την κατανόηση του λεξιλογίου και κατ' επέκταση τη χρήση του λεξιλογίου στον προφορικό και στον γραπτό λόγο (McCutchen, Stull, Herrera, Lotas, & Evans, 2013). Μάλιστα, κυρίως για τους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. είναι χρήσιμη και σε πολλές περιπτώσεις απαραίτητη, γιατί είναι γνωστό πως οι συγκεκριμένοι/ες δυσκολεύονται στην ανάγνωση. Με τη συγκεκριμένη μέθοδο οι μαθητές/τριες έχουν υποστήριξη για τη φωνολογική επεξεργασία των λέξεων, η οποία είναι απαραίτητη για μια σωστή ανάγνωση του λεξιλογίου (McCutchen et al., 2013). Επομένως η διδασκαλία μορφολογικής ανάλυσης βελτιώνει την αναγνωστική κατανόηση και τη χρήση του λεξιλογίου για τους περισσότερους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ.(Brown, Lignugaris/Kraft & Forbush,2016).

Η μορφολογική ανάλυση των λέξεων αφορά τον συνδυασμό των μικρότερων τμημάτων της λέξης που έχουν νόημα (μορφήματα) με την έννοια/σημασία της λέξης που ανήκουν. Αναφορικά με τα μέρη μιας λέξης αυτά είναι τα εξής:

1. Πρόθημα
2. Επίθημα
3. Ρίζα

Επίσης, η μορφολογική ανάλυση μιας λέξης αποτελείται από τρεις φάσεις:

1. Η λέξη διασπάται στα μορφολογικά μέρη της
2. Η έννοια της συνδέεται με κάθε μέρος αυτής της διάσπασης
3. Αυτές οι έννοιες συνδυάζονται με τα μορφολογικά μέρη με σκοπό να παραχθεί ένας ορισμός της λέξης (Nation, 1990, όπως αναφέρεται στο Harris et al., 2011),

Όσον αφορά τα προθήματα μιας λέξης, αυτά είναι προβλέψιμα ως προς την έννοια τους. Ένα από τα πιο γνωστά προθήματα είναι το "προ-", το οποίο δηλώνει το προτερόχρονο. Σε περίπτωση που προστεθεί ένα ρήμα στο συγκεκριμένο πρόθημα, όπως το βλέπω, τότε διαμορφώνεται ένας νέος ορισμός μιας λέξης, αυτής του ρήματος "προβλέπω" που σημαίνει ότι βλέπω κάτι πριν συμβεί στην πραγματικότητα σε προγενέστερο χρόνο (Brown et al., 2016).

Μια σχετική έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Harris και του συνεργάτες του (2011), οι οποίοι χρησιμοποίησαν τη μορφολογική ανάλυση με σκοπό οι μαθητές/τριες να μάθουν και κυρίως να απομνημονεύσουν τη σημασία των λέξεων που τους δόθηκαν (Harris et al., 2011). Οι ερευνητές που ανέλαβαν τη συγκεκριμένη μελέτη περιγράφουν πως όσες προσεγγίσεις γίνονται με σκοπό να διδάξουν λέξεις που δε χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία νέων λέξεων, είναι μη παραγωγικές, ενώ αν στοχεύουν στη διδασκαλία λέξεων που μπορούν να σχηματίσουν άλλες λέξεις είναι παραγωγικές στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα για να γίνει αυτό κατανοητό είναι το ρήμα "διανέμω", το οποίο αποτελείται από το πρόθημα "δια-" και το ρήμα "νέμω". Σύμφωνα με την παραγωγική μέθοδο, οι μαθητές/τριες μπορεί εύκολα να μάθουν στη λέξη τη σημασία της πρόθεσης και του ρήματος. Αυτό κατ'επέκταση μπορεί να τους βοηθήσει να μάθουν και άλλες σχετικές λέξεις είτε με το ίδιο πρόθημα, είτε με το ίδιο ρήμα, καθώς τους είναι οικείες από το καθημερινό λεξιλόγιο.

Στο σύνολο των μαθητών/τριών (N=230) που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη μελέτη υπήρχαν και μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. (N= 24). Στις εβδομήντα ένα συνεδρίες που πραγματοποιήθηκαν φάνηκε πως οι μαθητές/τριες κατάφεραν να προβλέψουν τον ορισμό ή τις έννοιες των λέξεων μέσα από τη μορφολογική ανάλυσή τους. Οι συνεδρίες διαρκούσαν σαράντα πέντε λεπτά και υπήρχε ένας γραφικός οργανωτής που κατηύθυνε τους μαθητές/τριες στα βήματα της μορφολογικής ανάλυσης (Kuder, 2017).

Με την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκε μια εξέταση (prottest), η οποία έδειξε πως οι μαθητές/τριες έμαθαν να χρησιμοποιούν τη μορφολογική ανάλυση με σκοπό να δημιουργούν νέες λέξεις βασιζόμενοι στη μορφολογική ανάλυση μιας λέξης. Κυρίως για τους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. οι επιδόσεις βελτιώθηκαν σημαντικά στο 87% του συνόλου τους

Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι οι μη παραγωγικές στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου (δηλαδή η μνημονική εκμάθηση του λεξιλογίου), αλλά και η

παραγωγική στρατηγική διδασκαλίας λεξιλογίου (δηλαδή η μορφολογική ανάλυση) δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. να μάθουν το λεξιλόγιο και να βελτιώσουν τις γνώσεις σχετικά με αυτό. Όμως η μορφολογική ανάλυση φαίνεται πως έχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα για τους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. καθώς τους προσφέρει περισσότερα από τη βελτίωση της απομνημόνευσης λεξιλογίου (Kuder, 2017).

3.7. ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΤΑΘΕΡΗΣ ΧΡΟΝΟΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ

Εδώ και πολλές δεκαετίες υπάρχει η πρακτική της ομαδοποίησης των μαθητών/τριών που περιλαμβάνουν δραστηριότητες με συνεργατική μέθοδο (είναι γνωστή στη διεθνή βιβλιογραφία ως «peer-mediated activities») (Bentz & Fuchs, 1996). Αυτή η μέθοδος χρησιμοποιείται έως και σήμερα (Indrawati, 2017). Έτσι επιβεβαιώνεται η σημασία της συνεργασίας των παιδιών, την οποία ο Vygotsky ονομάζει ως «ζώνη εγγύς ανάπτυξης». Αυτή παρέχει στα παιδιά πολλά κίνητρα για να γίνουν τα ίδια ανεξάρτητα με τη βοήθεια άλλων ανθρώπων. Σύμφωνα με τον Γερμανό φιλόσοφο, τα παιδιά θα πρέπει να εκτίθενται σε νέο υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους και με καθοδήγηση από έναν ενήλικα θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ασκήσεις τους. Αυτός θα πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις δραστηριότητες διαμεσολάβησης (Maheady, Harper & Mallette, 2001).

Μια άλλη μέθοδος διδασκαλίας είναι της σταθερής χρονικής καθυστέρησης, η οποία είναι γνωστή στη διεθνή βιβλιογραφία ως «ConstantTimeDelay» με σκοπό να παρέχει ουσιαστική βοήθεια στους εκπαιδευτικούς. Η περιγραφή της συγκεκριμένης μεθόδου έγινε για πρώτη φορά το 1971 από τον Touchette (Walker, 2008) σε μια ερευνητική προσπάθεια να περιγράψει τον τρόπο διδασκαλίας μαθητών/τριών με βαριά νοητική υστέρηση. Έκτοτε, πολλοί ερευνητές θέλησαν να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο θέμα και εφάρμοσαν τη μέθοδο της σταθερής χρονοκαθυστέρησης σε όλες τις περιπτώσεις της νοητικής υστέρησης και άλλων ήπιων διαταραχών συμπεριφοράς και μάθησης (Hughes et al., 2002). Η σταθερή χρονική καθυστέρηση (CTD) είναι μια συστηματική διαδικασία προτροπής που χρησιμοποιεί ρητή διδασκαλία λέξεων όρασης, λέξεων μπράιγ ή συσπάσεις σε κάρτες flash.

Τόσο οι διαδικασίες προοδευτικής όσο και σταθερής χρονοκαθυστέρησης περιλαμβάνουν τα ακόλουθα τρία στοιχεία που περιέχουν μια δοκιμή:

- (1) ένα σύνθημα και ένα ερέθισμα στόχο που λέει στους μαθητές/τριες να χρησιμοποιήσουν τη δεξιότητα/συμπεριφορά στόχο (προηγούμενο),
- (2) την απόκριση του μαθητή (δεξιότητα/συμπεριφορά στόχο), και
- (3) ανατροφοδότηση (συνέπεια).

Η σταθερή χρονοκαθυστέρηση είναι μια πρακτική που εστιάζει στην εξασθένιση της χρήσης προτροπών κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων παρέχοντας, επίσης, ενίσχυση για να αυξηθεί η πιθανότητα οι στοχευόμενες δεξιότητες/συμπεριφορές, να χρησιμοποιούνται και στο μέλλον. Αυτή η πρακτική χρησιμοποιείται πάντα σε συνδυασμό με διαδικασίες προτροπής όπως η ελάχιστη – προς - πολύ προτροπή, ταυτόχρονη προτροπή και διαβαθμισμένη καθοδήγηση. Η τεκμηριωμένη έρευνα επικεντρώνεται σε δύο τύπους διαδικασιών χρονικής καθυστέρησης: την προοδευτική και τη σταθερή. Με προοδευτική χρονική καθυστέρηση, οι δάσκαλοι και άλλοι επαγγελματίες αυξάνουν σταδιακά τον χρόνο αναμονής μεταξύ μιας εντολής και τυχόν προτροπών που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να προκαλέσουν μια απάντηση από έναν εκπαιδευόμενο με Ε.Μ.Δ. Με σταθερή χρονική καθυστέρηση, δεν υπάρχει καθυστέρηση μεταξύ της εντολής και της ερώτησης, δηλαδή τότε ένας μαθητής/τρια μαθαίνει πρώτα μια δεξιότητα. Ωστόσο, με σταθερή χρονοκαθυστέρηση, ένα σταθερό χρονικό διάστημα είναι μεταξύ της εντολής και της προτροπής καθώς ο/η εκπαιδευόμενος/η γίνεται πιο ικανός/η χρησιμοποιώντας τη νέα δεξιότητα.

Και οι δύο διαδικασίες χρησιμοποιούν δύο τύπους δοκιμών: δοκιμές 0 δευτερολέπτων και δοκιμές καθυστέρησης. Και στις δύο διαδικασίες, οι δοκιμές 0 δευτερολέπτων είναι πανομοιότυπες. Ο δάσκαλος παρουσιάζει το ερέθισμα-στόχο και την κατεύθυνση της εργασίας, και παρουσιάζει αμέσως την προτροπή ελέγχου (προτού ο εκπαιδευόμενος έχει την ευκαιρία να απαντήσει). Οι δοκιμές 0 δευτερολέπτων χρησιμοποιούνται κατά την αρχική διδασκαλία (π.χ. για τις πρώτες δύο συνεδρίες) και τότε οι δοκιμές καθυστέρησης χρησιμοποιούνται για το υπόλοιπο της διδασκαλίας. Οι διαδικασίες είναι διαφορετικές μόνο στον τρόπο χρήσης των δοκιμών καθυστέρησης. Με τη διαδικασία σταθερής χρονικής καθυστέρησης, η προτροπή ελέγχου καθυστερεί για ένα σταθερό αριθμό δευτερολέπτων (συνήθως 3, 4 ή 5). Αυτές οι δοκιμές χρησιμοποιούνται μέχρι που ο μαθητής/τρια με ΔΑΦ κατακτά τη δεξιότητα. Με τη διαδικασία προοδευτικής χρονικής καθυστέρησης, την απόκριση. Το μεσοδιάστημα μεταξύ της παρουσίασης του ερεθίσματος στόχου και της προτροπής ελέγχου είναι σταδιακά (προοδευτικά) αυξημένο σε μπλοκ δοκιμών ή περιόδων σύνδεσης. Για παράδειγμα, μπορεί να αυξηθεί κατά 1 δεύτερη για κάθε συνεδρία μέχρι να φτάσει σε κάποιο τελικό επίπεδο (π.χ. 5 ή 6 δευτερόλεπτα). Τόσο οι διαδικασίες προοδευτικής

όσο και σταθερής χρονικής καθυστέρησης περιέχουν τα ακόλουθα τρία στοιχεία που περιλαμβάνει μια δοκιμή:

1. ένα σύνθημα και ένα ερέθισμα στόχο που λέει στους μαθητές/τριες να χρησιμοποιήσουν τον στόχο δεξιότητα/συμπεριφορά (προηγούμενο),
2. απόκριση του μαθητή (δεξιότητα στόχος/συμπεριφορά) και
3. ανατροφοδότηση (συνέπεια).

Αυτά τα τρία στοιχεία είναι κρίσιμα για την εφαρμογή διαδικασιών χρονικής καθυστέρησης αποτελεσματικά. Περιγραφές καθενός από αυτά τα συστατικά παρέχονται στις ακόλουθες ενότητες.

1. Στόχος ερέθισμα (Προηγούμενο)

Το ερέθισμα στόχος είναι το «πράγμα» ή η «κατάσταση» στην οποία πρέπει ο εκπαιδευόμενος να ανταποκριθεί κάνοντας μια στοχευόμενη ικανότητα/συμπεριφορά.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

Εάν τα χέρια ενός μαθητή είναι βρώμικα από τη ζωγραφική με τα δάχτυλα, τα βρώμικα χέρια του μαθητή χρησιμεύουν ως στόχος ερέθισμα για το πλύσιμο των χεριών (η ικανότητα/συμπεριφορά στόχος).

2. Cue (Προηγούμενο)

Το σύνθημα είναι ένα σήμα που βοηθά τους μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν τις δεξιότητες ή τις συμπεριφορές που πρέπει να χρησιμοποιούν.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Ένας δάσκαλος θα μπορούσε να δώσει στους μαθητές/τριες μια εικόνα με ένα παιδί να πλένει τα χέρια του. Το σύνθημα της εικόνας υπενθυμίζει στους μαθητές/τριες να πάνε στο νεροχύτη και να αρχίσουν να πλένουν τα χέρια τους. Όταν εφαρμόζεται η χρονική καθυστέρηση, το σύνθημα πρέπει να είναι ακριβές, ώστε οι μαθητές/τριες να γνωρίζουν ακριβώς τι πρέπει να κάνουν σε μια δραστηριότητα.

3. Απόκριση μαθητή (στοχευόμενη ικανότητα/συμπεριφορά)

Η ανταπόκριση του μαθητή είναι ουσιαστικά η δεξιότητα/συμπεριφορά-στόχος που έχουν οι δάσκαλοι και άλλοι ειδικοί επαγγελματίες, την οποία θέλουν να την αποκτήσει ο μαθητής/τρια. Οι εκπαιδευόμενοι είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν τη δεξιότητα/συμπεριφορά-στόχο με ακρίβεια όταν το σύνθημα είναι σαφές. Ωστόσο, οι

απαντήσεις των μαθητών/τριών και η χρήση του στόχου στις δεξιότητες/συμπεριφορές δεν είναι πάντα επιτυχημένες. Επομένως, οι απαντήσεις των μαθητών/τριών ταξινομούνται ως: σωστές ή λάθος.

4. Ανατροφοδότηση

Η ενίσχυση και η ανατροφοδότηση που παρέχονται μετά την απάντηση του μαθητή είναι κρίσιμης σημασίας για τη διδασκαλία της στοχευμένης ικανότητας/συμπεριφοράς. Όταν οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν τις δεξιότητες με επιτυχία ή ανταποκρίνονται με ακρίβεια, η ανατροφοδότηση είναι άκρως θετική και περιγραφική, ώστε οι μαθητές/τριες να γνωρίζουν ακριβώς τι έκαναν και ήταν σωστό. Η θετική ανατροφοδότηση (δηλαδή η ενίσχυση) αυξάνει την πιθανότητα να γίνει η ικανότητα/συμπεριφορά στόχος που θα χρησιμοποιηθεί σωστά και στο μέλλον. Η ανατροφοδότηση για μια λαθεμένη απόκριση ή εσφαλμένη χρήση του στόχου δεξιότητα/συμπεριφορά(ες), αναφέρεται ως διαδικασία διόρθωσης και παρέχεται με συνέπεια μετά από τη λαθεμένη απάντηση. Αυτός ο τύπος ανατροφοδότησης αποτελείται γενικά από την επανάληψη της υπόδειξης και την παροχή οποιασδήποτε προτροπής που είναι απαραίτητη για να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευόμενος.

Όσον αφορά τη διδασκαλία του λεξιλογίου σε μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. υπάρχει μια έρευνα που επικεντρώθηκε σε αυτούς τους μαθητές/τριες με τη συγκεκριμένη μέθοδο της χρονοκαθυστερήσης (Hughes & Fredrick, 2006). Στη συγκεκριμένη μελέτη οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και προσπάθησαν να διδαχθούν με τη χρονική καθυστέρηση αλλά και να δώσουν ανατροφοδότηση σε άλλους συμμαθητές/τριες τους. Αφού οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ζευγάρια, ο ένας μαθητής/τρια είχε τον ρόλο του εκπαιδευτικού και ο άλλος του μαθητή, εργάστηκαν για δεκαέξι λεπτά για πέντε λέξεις- στόχους που έπρεπε να βρουν μέσα σε οκτώ λεπτά (Kuder, 2017).

Τα αποτελέσματα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας έδειξαν πως οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. βρήκαν στο 100% τις λέξεις και βελτίωσαν μετά κατά την μαθησιακή διαδικασία τις επιδόσεις, αφού έμαθαν καινούργιες λέξεις μέσα από αυτό το εγχείρημα. Στην ίδια μελέτη συμμετείχαν και μαθητές/τριες χωρίς Ε.Μ.Δ. οι οποίοι είχαν ίδιες επιδόσεις με τους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. Ο μέσος όρος των επιδόσεων τους ήταν 4,5 για παιδιά τυπικής ανάπτυξης και 3,5 για παιδιά με Ε.Μ.Δ. Επιπλέον, αυτά τα αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. μπορούν να

διδάσκονται στην ίδια εκπαίδευση με τους μαθητές/τριες χωρίς Ε.Μ.Δ. διαφοροποιώντας ίσως τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Hughes & Fredrick, 2006).

Οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. φαίνεται πως με τη χρονοκαθυστέρηση έχουν υψηλότερες επιδόσεις από την παραδοσιακή διδασκαλία του λεξιλογίου. Μάλιστα, το 90% από αυτούς ισχυρίστηκαν πως η συνεργασία με άλλους συμμαθητές/τριες τους βοήθησε να θυμούνται λέξεις. Αυτόν τον ισχυρισμό επιβεβαιώνουν και οι εκπαιδευτικοί των μαθητών/τριών με Ε.Μ.Δ. οι οποίοι γνώριζαν τις προηγούμενες επιδόσεις των μαθητών/τριών τους. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως θα εφαρμόσουν τη χρονοκαθυστέρηση για τη διδασκαλία του λεξιλογίου, ύστερα από τα συγκεκριμένα αποτελέσματα καθώς όλοι οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. κατάφεραν να συμμετέχουν ενεργά στην ερευνητική προσπάθεια (Hughes & Fredric, 2006). Το μόνο που δεν αναφέρεται στη συγκεκριμένη έρευνα είναι εάν η συγκεκριμένη μέθοδος είναι πιο κατάλληλη από κάποιες άλλες (Kuder, 2017).

3.8. ΕΠΑΝΑΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΜΕΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Μια άλλη μέθοδος για την εκμάθηση του λεξιλογίου είναι η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση, η οποία είναι γνωστή ως "Repeated Reading" και προτείνεται για μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. Η συγκεκριμένη μέθοδος καλεί τους μαθητές/τριες να διαβάσουν ένα μικρό απόσπασμα πολλές φορές (Lee & Yoon, 2015). Με πολλές επαναλήψεις οι μαθητές/τριες μπορούν να αναγνωρίσουν τις λέξεις και να τις συνδέσουν με τη θεματική ενός κειμένου (Kesler, 2010· Lee & Yoon, 2015).

Η ανάγνωση, δεν αφορά την ανάγνωση μιας λίστας λέξεων, αλλά έναν συνδυασμό λέξεων με ένα ολοκληρωμένο κείμενο (Chard, Ketterlin-Geller, Baker, Doabler & Arichatabutra, 2009). Η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση παρέχει πολλά οφέλη στους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. καθώς βελτιώνονται στην ευχέρεια, την ακρίβεια και την ταχύτητα της ανάγνωσης. Οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. με αυτή τη μέθοδο ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και επιθυμούν να συμμετέχουν περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία με μια καλή ανάγνωση (Cohen, 2011). Η συγκεκριμένη μέθοδος, επίσης, τις περισσότερες φορές συνδυάζεται με άλλες μεθόδους, όπως είναι η προεπισκόπηση και η ακρόαση της λέξης από έναν εκπαιδευτικό (Wexler, Vaughn & Roberts, 2010).

Για μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. η ανάπτυξη ευχέρειας στην ανάγνωση συνδεδεμένων κειμένων παραμένει μια τρομερή πρόκληση. Ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν συχνά επαναλαμβανόμενες πρακτικές ανάγνωσης που έχουν σχεδιαστεί για να παρέχουν στους μαθητές/τριες πολλαπλές εκθέσεις στις ίδιες λέξεις. Αυτή η μελέτη εξέτασε έρευνα που επικεντρώθηκε στον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας των προσεγγίσεων επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης για τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας για μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες. Οι μελέτες χρησιμοποίησαν πειραματικά/οιονεί πειραματικά και μόνο θεματικά ερευνητικά σχέδια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση δεν υποστηρίζεται από αυστηρή έρευνα, όπως ορίζεται από τους δείκτες ποιότητας που χρησιμοποιούνται και, ως εκ τούτου, δεν αποτελεί πρακτική βασισμένη σε στοιχεία που στηρίζεται σε αυτά τα κριτήρια για μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες. Συζητούνται οι επιπτώσεις για μελλοντική έρευνα και πρακτική.

Η μελέτη (Omorì & Yamamoto, 2022) διερεύνησε εάν η βελτιωμένη ευχέρεια και η κατανόηση διαφορετικών ιστοριών στην επαναλαμβανόμενη ανάγνωση εξαρτώνται από τον βαθμό επικάλυψης των λέξεων μεταξύ των αποσπασμάτων και εάν η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση είναι πιο αποτελεσματική από μια ισοδύναμη ποσότητα μη επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης. Οι μη μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. διαβάζουν αποσπάσματα που παρουσιάζονται και χρονομετρούνται από υπολογιστή υπό τρεις διαφορετικές συνθήκες. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι σε σύντομες χρονικές περιόδους, οι αυξήσεις στην ταχύτητα ανάγνωσης με τη μέθοδο επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης εξαρτώνται από τον αριθμό των κοινών λέξεων μεταξύ των ιστοριών και ότι εάν οι ιστορίες έχουν λίγες κοινές λέξεις, η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση δεν είναι πιο αποτελεσματική για τη βελτίωση της ταχύτητας από μια ισοδύναμη ποσότητα μη επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης.

Η αναγνωστική ευχέρεια, η ικανότητα ανάγνωσης με κατάλληλο ρυθμό και με ακρίβεια και σωστή έκφραση, είναι ουσιαστικής σημασίας για την αναγνωστική κατανόηση (Stevens, Walker, & Vaughn, 2017). Όταν οι μαθητές/τριες διαβάζουν άπταιστα, μπορούν να αφιερώσουν τους περιορισμένους γνωστικούς πόρους τους στο να δίνουν νόημα από το κείμενο, αντί να αναγνωρίζουν μεμονωμένες λέξεις (LaBerge & Samuels, 1974). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν οδηγίες αναγνωστικής ευχέρειας που βασίζονται στην έρευνα για να βελτιώσουν τις δεξιότητες των μαθητών/τριών. Η διδασκαλία με ευχέρεια ανάγνωσης μπορεί να λάβει πολλές μορφές, αλλά συχνά περιλαμβάνει την προφορική ανάγνωση, ώστε οι δάσκαλοι να μπορούν να ακούσουν πώς οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται το κείμενο. Η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση είναι ένας τύπος διδασκαλίας αναγνωστικής ευχέρειας που έχει στοιχεία αποτελεσματικότητας στη βελτίωση της προφορικής ευχέρειας ανάγνωσης μαθητών/τριών δημοτικού (Kim, Bryant, Bryant, & Park, 2017) και μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Wexler, Vaughn, Edmonds, & Reutebuch, 2008).

Επιπλέον, οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες (LD; Stevens et al., 2017) και εκείνοι με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές (EBD; Morgan, Sideridis, & Hua, 2012) έχουν επίσης ωφεληθεί από αυτό το είδος διδασκαλίας. Αυτό είναι σημαντικό επειδή αυτοί οι πληθυσμοί είναι πιο πιθανό να δυσκολεύονται με την ευχέρεια ανάγνωσης από τους τυπικούς συνομηλίκους τους (Tindal, Nese, Stevens, & Alonzo, 2016; Wanzek, Al Otaiba, & Petscher, 2014). Κατά τη διάρκεια της

Επαναλαμβανόμενης Ανάγνωσης, οι μαθητές/τριες διαβάζουν προφορικά ένα απόσπασμα πολλές φορές προκειμένου να επιτύχουν ένα συγκεκριμένο ποσοστό ακρίβειας ή κριτήριο ή να ολοκληρώσουν έναν προκαθορισμένο αριθμό αναγνώσεων (Wexler et al., 2008). Για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες μπορεί να λάβουν οδηγίες να διαβάζουν επανειλημμένα ένα απόσπασμα μέχρι να φτάσουν τις 130 σωστές λέξεις ανά λεπτό (WCPM). Ένας άλλος δάσκαλος μπορεί να δώσει οδηγίες στους μαθητές/τριες να ολοκληρώσουν τρεις αναγνώσεις του αποσπάσματος. Όταν οι μαθητές/τριες διαβάζουν επανειλημμένα το ίδιο κείμενο, εξασκούνται στην ενεργή επεξεργασία της εκτύπωσης, η οποία μπορεί να βελτιώσει την ικανότητά τους να διαβάζουν αυτόματα, με λίγη προσπάθεια που δαπανάται για την αναγνώριση λέξεων (LaBerge & Samuels, 1974).

Επιπλέον, οι μαθητές/τριες λαμβάνουν πολλαπλές εκθέσεις σε νέες λέξεις και εξασκούνται στην ανάγνωση αυτών των νέων λέξεων σε διαφορετικούς τύπους προτάσεων και παραγράφων (Chard, Ketterlin - Geller, Baker, Doabler, & Arichatabutra, 2009). Οι ερευνητές έχουν εντοπίσει πολλά βασικά συστατικά της διδασκαλίας επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης. Το πρώτο είναι η διόρθωση σφαλμάτων, στην οποία οι μαθητές/τριες λαμβάνουν ανατροφοδότηση για λέξεις που προφέρονται εσφαλμένα κατά την προφορική ανάγνωση και εξασκούν τις σωστές προφορές (Therrien, 2004). Η διόρθωση σφαλμάτων ωφελεί την ευχέρεια της προφορικής ανάγνωσης βοηθώντας τους μαθητές/τριες να κάνουν πρόβες και να βελτιώσουν τις προφορές, κάτι που μπορεί να βελτιώσει την ικανότητα αναγνώρισης των ασκούμενων λέξεων σε νέα κείμενα (Ardoin, Eckert, & Cole, 2008).

Ένα δεύτερο ωφέλιμο συστατικό της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης είναι η διαμεσολάβηση από ομοτίμους, στην οποία οι μαθητές/τριες εργάζονται μαζί σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες για να ολοκληρώσουν τις εκπαιδευτικές εργασίες (Wexler, Reed, Pyle, Mitchell, & Barton, 2015). Στην Επαναλαμβανόμενη Ανάγνωση, οι μαθητές/τριες διαβάζουν μαζί και χρησιμεύουν ως πιο άμεσες πηγές διόρθωσης σφαλμάτων από ό,τι όταν ένας μεμονωμένος δάσκαλος παρέχει ανατροφοδότηση σε μεμονωμένους μαθητές/τριες.

Όταν οι μαθητές/τριες εργάζονται με τους συμμαθητές/τριες τους, ασχολούνται περισσότερο με δραστηριότητες πρακτικής ευχέρειας και αναφέρουν αυξημένη ικανοποίηση με τις εργασίες (Lee & Yoon, 2017). Τέλος, ο καθορισμός στόχων των μαθητών/τριών είναι μια συνιστώσα Επαναλαμβανόμενης Ανάγνωσης που σχετίζεται

με άμεσα κέρδη στον ρυθμό και την ακρίβεια ανάγνωσης, καθώς και με διαρκή βελτίωση με την πάροδο του χρόνου (Morgan et al., 2012). Ο καθορισμός στόχων μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να παρακολουθούν μόνοι τους το διάβασμά τους και να εντοπίσουν χρήσιμες στρατηγικές που ωφελούν την αναγνωστική τους απόδοση (Berkeley & Larsen, 2018· Perry, Albeg, & Tung, 2012).

Αν και ο καθορισμός στόχων είναι σημαντικός, θα πρέπει να βασίζεται σε ακριβείς πληροφορίες και ρεαλιστικές προσδοκίες. Σε πρόσφατη έρευνα, ορισμένοι μαθητές/τριες που ήταν υπεύθυνοι για να υπηρετήσουν ως προπονητές ευχέρειας τους συνομηλίκους τους κατέγραφαν με συνέπεια ανακριβή δεδομένα αναγνωστικού ρυθμού και ακρίβειας (Reed, Zimmermann, Reeger, & Aloe, 2018). Δεδομένου ότι ακόμη και εκπαιδευμένοι ενήλικες αγωνίζονται να εντοπίσουν τα λάθη των μαθητών/τριών στις αξιολογήσεις ευχέρειας, αυτά δεν προκαλούν έκπληξη (Reed, Cummings, Schaper, Lynn, & Biancarosa, υπό έκδοση).

Επιπλέον, η εστίαση στον αριθμό των λέξεων που διαβάζονται σωστά μπορεί να γνωστοποιήσει στους μαθητές/τριες ότι η ταχύτητα της ανάγνωσής τους είναι πιο σημαντική από την ποιότητα της ανάγνωσής τους. Αντί να τεθεί ένας στόχος που βασίζεται σε αμφισβητήσιμα δεδομένα ανάγνωσης ή σε ακατάλληλη κατανόηση της ευχέρειας, συνιστούμε στους μαθητές/τριες να διδάσκονται να εντοπίζουν θετικές συμπεριφορές και στρατηγικές ανάγνωσης στις οποίες να επικεντρώνονται κατά την πρακτική της αναγνωστικής ευχέρειας.

Πριν εφαρμόσουν οι μαθητές/τριες την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση μόνοι τους, οι δάσκαλοι θα πρέπει να εφαρμόσουν ένα εισαγωγικό μάθημα. Κατά τη διάρκεια αυτού, η δασκάλα παρέχει ρητή οδηγία, στην οποία διαμορφώνει μια συνεδρία Επαναλαμβανόμενης Ανάγνωσης, καθώς και τις διαδικασίες σκέψης και τις διαδικασίες που σχετίζονται με την υλοποίησή της. Επιπλέον, ο δάσκαλος παρέχει στους μαθητές/τριες ευκαιρίες να εξασκήσουν την Επαναλαμβανόμενη Ανάγνωση πριν ξεκινήσουν οι εκπαιδευτικές συνεδρίες με τη μεσολάβηση ομοτίμων. Ακολουθεί μια ακολουθία διδασκαλίας που περιγράφει την εισαγωγή που κατευθύνεται από τον δάσκαλο και την εφαρμογή των μαθητών/τριών της Επαναλαμβανόμενης Ανάγνωσης. Αυτό το μάθημα είναι κατάλληλο για μαθητές/τριες οποιασδήποτε ηλικίας που μπορούν να διαβάσουν συνδεδεμένο κείμενο.

Εισαγωγή

Ο/Η εκπαιδευτικός λέει στους μαθητές/τριες ότι ο στόχος της Επαναλαμβανόμενης Ανάγνωσης είναι να βελτιώσουν την προφορική τους αναγνωστική ευχέρεια. Στη συνέχεια τους εξηγεί ότι θα δουλέψουν σε δύο από τα στοιχεία της αναγνωστικής ευχέρειας: την ακρίβεια και τον ρυθμό ανάγνωσης και καθορίζεται τί σημαίνει να διαβάζουν με ακρίβεια υπογραμμίζοντας τις βασικές λέξεις του κειμένου. Πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να υπενθυμίζει στους μαθητές/τριες ότι η βελτίωση της ευχέρειας της προφορικής ανάγνωσης είναι σημαντική επειδή η καλή ανάγνωση επιτρέπει στον αναγνώστη να επικεντρωθεί στην κατανόηση του κειμένου. Επίσης, μια καλή ανάγνωση τους επιτρέπει να κατανοήσουν πως τα αναγνωστικά λάθη συμβάλουν στις δυσκολίες κατανόησης. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει μια επίδειξη της ανάγνωσης πολύ γρήγορα, πολύ αργά ή κάνοντας τόσα πολλά λάθη που οι ιδέες στο κείμενο δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές.

Μοντελοποίηση

Σε αυτό το σημείο ο/η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές/τριες ότι θα θέσει στόχους στην αρχή κάθε συνεδρίας ‘‘Επαναλαμβανόμενης Ανάγνωσης’’ και εξηγεί ότι ο καθορισμός στόχων πριν από την ανάγνωση βοηθά τους αναγνώστες να περιγράψουν και τις στρατηγικές που θα αξιοποιήσουν για να επιτύχουν τους στόχους τους.

Ο καθορισμός στόχων είναι να κάνετε ένα σχέδιο επιτυχίας. Για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες μπορούν να επιλέξουν να εστιάσουν σε εκτεινόμενους ήχους άγνωστων λέξεων και να παραμείνουν σιωπηλοί εάν κάνουν κάποιο λάθος. Οι μαθητές/τριες πρέπει να σκεφτούν πόσο γρήγορα διαβάζουν και κατανοούν όσα διαβάζουν γιατί ο ρυθμός της ανάγνωσης είναι σημαντικός για την ευχέρεια και την κατανόηση του νοήματος ενός κειμένου. Επιπλέον, ζητήστε από τους μαθητές/τριες να δώσουν προσοχή στο τι κάνει ένας άπαιστα αναγνώστης ενώ διαβάζει, ιδιαίτερα όταν συναντά μια άγνωστη λέξη ή κάνει λάθος.

Πρακτική

Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές/τριες να σκεφτούν τη δική τους ανάγνωση και να εντοπίσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους. Το πιο σημαντικό είναι να δοθεί η κατάλληλη υποστήριξη στους μαθητές/τριες, οι οποίοι πρέπει να εντοπίσουν μία ή δύο στρατηγικές ανάγνωσης προκειμένου να βελτιώσουν την

προφορική τους αναγνωστική ευχέρεια και κατ' επέκταση τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Οι μαθητές/τριες μπορούν να εξετάσουν άλλες στρατηγικές εκτός από τις προτάσεις που παρέχονται, ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες.

Στη συνέχεια σε κάθε μαθητή βρίσκει έναν συνεργάτη του ίδιου επιπέδου ανάγνωσης με το δικό του. Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές/τριες ένα κείμενο που δεν έχουν διαβάσει. Αυτό το κείμενο θα πρέπει να ευθυγραμμιστεί με τις τρέχουσες ικανότητές τους. Επειδή οι μαθητές/τριες στην τάξη μπορεί να βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα αναγνωστικής ευχέρειας, δεν θα διαβάζουν όλοι οι μαθητές/τριες το ίδιο απόσπασμα κειμένου. Εάν οι συνεργαζόμενοι μαθητές/τριες βρίσκονται σε ελαφρώς διαφορετικά επίπεδα ανάγνωσης, το κείμενο θα πρέπει να είναι στο επίπεδο του μαθητή με τη χαμηλότερη αναγνωστική ικανότητα. Με μια σύντομη προεπισκόπηση των διαδικασιών για την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση περιγράφει τον ρόλο του προπονητή ή του συνεργάτη ακρόασης και του αναγνώστη και θα πρέπει να δοθεί ακολούθως στους μαθητές/τριες η ευκαιρία να κάνουν ερωτήσεις.

Καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος, οι μαθητές/τριες θα διαβάσουν ολόκληρο το απόσπασμα τρεις φορές και θα ακούσουν τους συμμαθητές/τριες τους να διαβάζουν ολόκληρο το απόσπασμα τρεις φορές. Επομένως, το κείμενο θα πρέπει να έχει έκταση ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να ολοκληρώσουν την ανάγνωση σε περίπου 60 έως 90 δευτερόλεπτα. Ο πιο καλός αναγνώστης από κάθε ζευγάρι θα πρέπει να διαβάσει πρώτος. Ο αναγνώστης διαβάζει όλο το κείμενο δυνατά, εστιάζοντας στην ανάγνωση με τον κατάλληλο ρυθμό και με ελάχιστα λάθη. Εάν ο αναγνώστης δεν διαβάσει σωστά μια λέξη μέσα σε περίπου 3 δευτερόλεπτα, δίνονται μερικές προσπάθειες να την προφέρει ξανά και ο μαθητής/τρια που ανήκει στο ίδιο ζευγάρι μπορεί να τον βοηθήσει μετά τις λαθεμένες προσπάθειες. Οι αυτοδιορθώσεις που προκύπτουν γρήγορα ή με την εκ νέου ανάγνωση της πρότασης δεν υπολογίζονται ως σφάλματα.

Μετά την εφαρμογή αυτού του μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επαναλάβουν αυτή τη στρατηγική της Επαναλαμβανόμενης Ανάγνωσης στην τάξη. Αυτές οι συνεδρίες με τη μεσολάβηση ομοτίμων θα δώσουν στους μαθητές/τριες ευκαιρίες να κάνουν πρόβες και να βελτιώσουν την αναγνώριση νέων λέξεων. Εστιάζοντας στην ποιότητα ανάγνωσης και όχι στην ταχύτητα ανάγνωσης, οι μαθητές/τριες θα δημιουργήσουν μια διαδρομή για βελτιωμένη αναγνωστική ευχέρεια.

Οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. έχουν σοβαρό πρόβλημα στην αναγνωστική ευχέρεια ενός κειμένου (Chard et. al., 2009.) κυρίως στις τάξεις του δημοτικού. Η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση ωφελεί τους μαθητές/τριες στους οποίους η ανάγνωση είναι ακριβής αλλά ασταθής, βοηθώντας τους να αναπτύξουν αυτοματισμό ή την ικανότητα να διαβάζουν γρήγορα και με ακρίβεια. Με αυτόν τον αυτοματισμό έρχεται αυξημένη κατανόηση και μεγαλύτερη επιτυχία στην ανάγνωση γενικά.

Επίσης, έχει ερευνητικά τεκμηριωθεί ότι η άμεση διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών/τριών προς τα θετικά αποτελέσματα (MacIntyre & Noels, 1996, στο Yang, 2007). Η άμεση διδασκαλία της γραφής, ιδιαίτερα σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχει σημαντικά αποτελέσματα στην ποιότητα των γραπτών κειμένων τους, τα οποία μπορούν να βελτιωθούν με την εφαρμογή του μοντέλου «Αυτορρυθμιζόμενη Ανάπτυξη Στρατηγικών», το οποίο είναι γνωστό ως « Self-Regulated Strategy Development». Η διδασκαλία γραφής είναι βασικό εργαλείο για την κατάκτηση και χρήση των στρατηγικών εκμάθησης μιας γλώσσας. Ο καθορισμός στόχου, ο αυτοέλεγχος στις επιδόσεις και η σωστή καθοδήγηση έχουν ως αποτέλεσμα την ενίσχυση των μαθητών/τριών. Το μοντέλο της «Αυτορρυθμιζόμενης Ανάπτυξης Στρατηγικών» διαμορφώνεται με τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με σκοπό οι ίδιοι/ες να ανακαλύψουν τα στυλ μάθησης που τους ταιριάζουν στη μαθησιακή διαδικασία (Graham, McKeown, Kihara & Harris, 2012).

Μια ερευνητική προσέγγιση που ανήκει στους Mizumoto & Takeuchi (2009) που διερεύνησε την άμεση διδασκαλία και κυρίως την αποτελεσματικότητα της σε φοιτητές πανεπιστημίου επιβεβαίωσε ότι η διδασκαλία του λεξιλογίου στηρίχθηκε σε στρατηγικές που ενίσχυσε την πειραματική ομάδα, ώστε να είναι ενεργή περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, αυτές οι στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου συνδέονται με την εξέλιξη της μάθησης όλων των μαθητών/τριών.

Πολλές έρευνες έχουν καταλήξει πως οι μαθητές/τριες από την προσχολική ηλικία είναι πιθανό να καλλιεργήσουν τη μεταγνωστική γνώση και την επιδεξιότητα με σκοπό να μπορέσουν να έχουν μια καλή αναπτυξιακή πρόοδο στο σχολείο. Συγκεκριμένα, οι Fuente, Amate, & González Torres (2015).

3.9. ΠΟΛΥΜΕΣΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα με λέξεις και εικόνες σε συνδυασμό, παρά μόνο από λέξεις. Αυτή η υπόθεση είναι η βάση για την υπόσχεση της πολυμεσικής μάθησης (Mayer, 2009). Η εξέλιξη της τεχνολογίας έχει προσφέρει την αξιοποίηση πολλών πολυμέσων για τη δημιουργία σύγχρονου εκπαιδευτικού υλικού που στοχεύει σε αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού για συγκεκριμένη θεματολογία. Επίσης, η πολυμεσική μάθηση έχει τη δυνατότητα να υποστηρίζει εκπαιδευτικά και τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, για τους εκπαιδευτικούς, η πολυμεσική μάθηση μπορεί να καλύψει πολλές απαιτήσεις της διδασκαλίας και του περιεχομένου της στοχεύοντας στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Δεδομένου ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ένας μαθητής/τρια με Ε.Μ.Δ. δε μπορεί να ανταποκριθεί στη μαθησιακή διαδικασία της γενικής εκπαίδευσης (κυρίως αυτοί με αναγνωστικές δυσκολίες), πολλοί εκπαιδευτικοί προσπαθούν να διερευνήσουν τη χρήση των πολυμέσων για τη διδασκαλία του λεξιλογίου όπως αυτή βασίζεται σε τεκμηριωμένες έρευνες (Kennedy, Deshler & Lloyd, 2015).

Η σύνδεση των πρακτικών διδασκαλίας με τις ερευνητικές προτάσεις επιτυγχάνεται με την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και με την ενσωμάτωση της στις στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζονται στους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. με σκοπό την εκμάθηση του λεξιλογίου (Kennedy, Thomas, Meyer, Alves & Lloyd, 2014). Σήμερα οι αίθουσες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν κυρίως τον ηλεκτρονικό υπολογιστή αλλά και άλλες τεχνολογίες με σκοπό να κάνουν πιο ενδιαφέρουσα τη διδασκαλία καθώς αυτές διεγείρουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών. Μάλιστα, οι κατάλληλες τεχνολογικές εφαρμογές έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι μπορεί να βελτιώσουν τις ικανότητες όλων των μαθητών/τριών που έχουν αναπηρία (Kuder, 2017).

Υπάρχουν δύο μελέτες οι οποίες έχουν σκοπό να αξιοποιήσουν τα πολυμέσα για να αποδείξουν ερευνητικά τη χρήσιμη αξία τους στην εκπαίδευση βασιζόμενες στις αρχές του καθολικού σχεδιασμού μάθησης στο σχολείο (ο οποίος είναι γνωστός στη διεθνή βιβλιογραφία ως «Universal Design of Learning»), με αποδεικτικές μελέτες που

σχετίζονται με την εκμάθηση του λεξιλογίου (Mayer, 2009) με σκοπό τη βελτίωση της χρήσης του λεξιλογίου στις ασκήσεις και σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία είτε έχουν αναπηρίες είτε όχι (Ganz, Boles, Goodwyn, & Flores, 2014· Gonzalez, 2014).

Η καθολική σχεδίαση στη μαθησιακή διαδικασία είναι γνωστή ως «Universal Design for Learning» και έχει σκοπό της τον σχεδιασμό και τη χρήση πολλών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την εξάλειψη της διαφορετικότητας στους μαθητές/τριες. Ο όρος «καθολική» αφορά την ευελιξία και κυρίως την αφομοίωση των εναλλακτικών λύσεων με σκοπό να αξιοποιηθούν από τους μαθητές/τριες και κυρίως την εναρμόνισή τους με αυτές. Οι βασικές αρχές του καθολικισμού είναι οι εξής:

1. Πολλαπλά μέσα αναπαράστασης
2. Πολλαπλά μέσα δραστηριοποίησης
3. Πολλαπλά μέσα εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ρίβιου, Κουρουπέτογλου & Οικονομίδης, 2015).

Μάλιστα, η χρήση του καθολικού σχεδιασμού πραγματοποιείται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες του σχολείου (Boothe, Lohmann & Owiny, 2020). Η γνωστική θεωρία («Cognitive Theory of Multimedia Learning-CTML») εφαρμόζεται και στην πολυμεσική μάθηση με τη δημιουργία νέων αποτελεσματικών πολυμέσων (Mayer, 2009) και είναι προσανατολισμένη στον μαθητή. Η συγκεκριμένη θεωρία αποτελείται από αρχές οι οποίες είναι:

1. Η αρχή της προσαρμοστικότητας (modality principle),
2. Η πολυμεσική αρχή (multimedia principle),
3. Η αρχή της εικόνας (image principle),
4. Η αρχή της προσωποποίησης (personalization principle),
5. Η αρχή του πλεονασμού (redundancy principle),
6. Η αρχή της φωνής (voice principle),
7. Η αρχή της προεκπαίδευσης (pretraining principle),
8. Η αρχή της χρονικής συνοχής (temporal contiguity principle),
9. Η αρχή της σηματοδότησης (signaling principle),
10. Η αρχή της συνάφειας (coherence principle),
11. Η αρχή της κατάτμησης (segmenting principle),
12. Η αρχή της χωρικής γειτνίασης (spatial contiguity principle),
13. Η αρχή της μορφής ή της τροπικότητας (modality principle)

Αυτές οι αρχές συναντιώνται σε πολλές ερευνητικές μελέτες (Mayer & Moreno, 2003. Kennedy et al. 2015, Mayer, 2009) οι οποίες προσπαθούν να προσεγγίσουν τον τρόπο εκμάθησης του λεξιλογίου. Σε μια από τις δύο μελέτες του Kennedy και των συνεργατών του (2014) χρησιμοποιείται μια εκπαιδευτική παρέμβαση που είναι γνωστή στη διεθνή βιβλιογραφία ως «Content Acquisition Podcasts- CAPs» με σκοπό την εκμάθηση του λεξιλογίου στο μάθημα της ιστορίας από όλους τους μαθητές/τριες. Τα CAPs αξιοποιούν τα πολυμέσα με ήχους και εικόνες, τα οποία είναι συμβατά στη γνωστική θεωρία της πολυμεσικής μάθησης (Mayer, 2009) και του καθολικού σχεδιασμού. Όμως για τους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. αυτό δεν αρκεί, καθώς τα CAPs επικεντρώνονται μόνο σε ένα διδακτικό περιεχόμενο. Όμως η διάρκεια των CAPs είναι το πολύ 3 λεπτά και οι ζωντανές εικόνες στην οθόνη μπορούν να διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών/τριών με Ε.Μ.Δ. αναπαριστώντας σημαντικά θέματα από το αντικείμενο των μαθημάτων.

Η ανάπτυξη του λεξιλογικού υπόβαθρου και η βελτίωση της μνήμης εργασίας είναι οι βασικοί στόχοι των CAPs για όλο το μαθητικό δυναμικό μιας τάξης. Τα CAPs έχουν χρησιμοποιηθεί ερευνητικά με σκοπό να προσφέρουν τεκμηριωμένα αποτελέσματα σε μεγάλο μαθητικό δυναμικό πάνω στο μάθημα της ιστορίας. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν αυτό το εργαλείο με σκοπό τη σχεδίαση και την οργάνωση ενός αντικειμένου διδασκαλίας σε ένα μάθημα (Kennedy et al. 2014).

Τα CAPs δεν είναι μια ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία αλλά αποτελούν πρότυπο για τις εκπαιδευτικές πρακτικές και μπορούν να αντιστοιχίσουν στο περιεχόμενο διδασκαλίας. Αυτές οι πρακτικές διδασκαλίας είναι οι εξής:

1. η επίγνωση της λέξης (συλλαβές, προφορά κτλ.)
2. η διδασκαλία εννοιών
3. η διδασκαλία όρων
4. η κλιμακούμενη υποστήριξη
5. οι μνημονικές στρατηγικές (με την εφαρμογή της «λέξης-κλειδί» που αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο),
6. ο σκοπός εκμάθησης της συγκεκριμένης λέξης/έννοια/όρου.

Η «λίστα ελέγχου» είναι γνωστή στη διεθνή βιβλιογραφία ως «Vocabulary Planning Framework» και περιέχει αυτά τα έξι στοιχεία που και πολλές φορές εντοπίζονται σε συνδυασμό με τις αρχές της καθολικής σχεδίασης, ώστε να μπορούν

όλοι οι μαθητές/τριες να επωφεληθούν από την πολυμεσική μάθηση (Kennedy et al., 2014).

Στην πρώτη μελέτη του Kennedy και της ερευνητικής ομάδας του (2014) συμμετείχαν 114 μαθητές/τριες που φοιτούσαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από αυτό το σύνολο, οι 32 μαθητές/τριες ήταν μη τυπικής ανάπτυξης, καθώς είχαν κάποιου είδους αναπηρία και οι 109 ήταν μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης. Από το σύνολο των μαθητών/τριών με αναπηρία το 84% είχαν Ε.Μ.Δ. δηλαδή ήταν περίπου 27 από τους 32. Από τους υπόλοιπους 5 μαθητές/τριες, οι 2 είχαν νοητική υστέρηση και οι 3 διαταραχές συμπεριφοράς. Οι ερευνητές δημιούργησαν 81 CAPs με σκοπό τη διδασκαλία του λεξιλογίου σε 28 μαθητές/τριες οι οποίοι σχημάτισαν 5 τμήματα τάξεων. Οι συνεδρίες ολοκληρώθηκαν σε μια εβδομάδα και διήρκεσαν από 5' έως 50'. Η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση των CAPs έγινε με τη χρήση του προβολέα αλλά και ηχείων για την καλή ακρόαση της κάθε λέξης, η οποία παρουσιάζεται στους μαθητές/τριες δύο φορές, μία στη διδασκαλία του μαθήματος και άλλη μια στην επανάληψη. Μόνο για τους μαθητές/τριες που ανήκαν στην ομάδα με αναπηρίες δόθηκε η δυνατότητα να δουν άλλες δύο φορές μια λέξη. Αυτό αποδεικνύει πως είναι ένα καλά σχεδιασμένο εργαλείο και για τους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. και δεν απαιτεί την κατά πρόσωπο διδασκαλία.

Από την άλλη μεριά εφαρμόστηκε και η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας του λεξιλογίου χωρίς τα CAPs με την οποία απλά δόθηκαν οι ορισμοί των ίδιων λέξεων 2 φορές, όπως πριν, μια στη διδασκαλία και μια στην επανάληψη. Η παρουσίαση κάθε λέξης γινόταν με τη βοήθεια ενός προτζέκτορα. Ο ορισμός κάθε λέξης γράφονταν στο τετράδιό τους.

Μετά το πέρας της έρευνας του Kennedy και των συνεργατών του (2014), παρατηρήθηκε από την ερευνητική ομάδα πως τα «Pottest» βοήθησαν τους μαθητές/τριες με αναπηρία, καθώς αυτοί/ές σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες από τις γραπτές δοκιμασίες της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας. Συγκεκριμένα με την εκμάθηση του λεξιλογίου οι μαθητές/τριες με αναπηρία κατακτούσαν λέξεις πιο γρήγορα με τα CAPs από ό,τι με τον παραδοσιακό τρόπο που απαιτεί απλά προτζέκτορα και ηχεία (ό.,π., 2014).

Σε μια άλλη ερευνητική απόπειρα του Kennedy με άλλους ερευνητές από την πρώτη φορά συμμετείχαν 278 μαθητές/τριες, οι οποίοι φοιτούσαν στη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση. Οι 30 από αυτούς είχαν Ε.Μ.Δ. ενώ οι υπόλοιποι 248 μαθητές/τριες ήταν τυπικής ανάπτυξης. Στη διεξαγωγή της έρευνας έγιναν πειραματικές προσπάθειες συμπεριλαμβάνοντας χρήση της πολυμεσικής μάθησης και ήταν CAPs με άμεση διδασκαλία, CAPs μνημονικής ανάκλησης λέξεων με την μέθοδο του κλειδιού που προαναφέρθηκε και CAPs με αφήγηση ήχου μέσω της παρακολούθησης του εκπαιδευτικού βίντεο μόνο με κείμενο και όχι με τη χρήση εικόνων.

Οι μαθητές/τριες έχοντας δικά τους ακουστικά και ηλεκτρονικό υπολογιστή αξιολογήθηκαν για τη διδασκαλία της εκμάθησης του λεξιλογίου σχετικά με το μάθημα της ιστορίας και συγκεκριμένα για το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούνταν για την εξιστόρηση και την ανάλυση των γεγονότων του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Στις πρώτες δοκιμασίες της έρευνας, παρακολούθησαν CAPs με κείμενο και ζωντανές λέξεις μέσα από εικόνες του πολέμου, οι οποίες συνδέονταν με την αφήγηση.

Η έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας έγινε με pretest με σκοπό να ελεγχθεί το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, δηλαδή ποιες γνώσεις έχουν ήδη κατακτήσει. Πρόκειται για σχεδόν όμοια «PotTest» που οι μαθητές/τριες ανά 3 ημέρες παρακολουθούσαν 30 CAPs. Οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών/τριών με Ε.Μ.Δ. επιβεβαίωσαν την αποτελεσματική εφαρμογή των CAPs σε αυτούς/ές συγκριτικά με άλλες μεθόδους όπως η άμεση διδασκαλία του λεξιλογίου, τα εκπαιδευτικά βίντεο, η μνημονική ανάκληση των λέξεων. Μάλιστα η συνδυαστική μέθοδος επίσης σημείωσε υψηλές επιδόσεις στους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. (Kennedy et al., 2015).

Οι αποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας λεξιλογίου μπορούν να συνδυαστούν με τα CAPs επιβεβαιώνοντας τη μεγάλη σημασία τους στη διδασκαλία του λεξιλογίου στους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. Όλοι οι μαθητές/τριες είτε με αναπηρία είτε όχι αποδίδουν υψηλές επιδόσεις κατά την εφαρμογή των CAPs στην εκμάθηση και του ελληνικού λεξιλογίου.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ-- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Μια από τις πιο βασικές πτυχές της ανάπτυξης των γλωσσικών ικανοτήτων είναι, αναμφίβολα, η συστηματική καλλιέργεια και χρήση του λεξιλογίου, η διδασκαλία του οποίου οφείλεται να γίνεται με συγκεκριμένες στρατηγικές, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται στην σχολική αίθουσα μια ισορροπία, αναφορικά με τις γλωσσικές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Αποτελεί βασικό στοιχείο επικοινωνίας και διάδρασης μεταξύ των ανθρώπων. Η σημαντικότητα του στον κόσμο μας, καθίσταται ολοφάνερη αν αναλογιστούμε ότι ο κόσμος στον οποίο ζούμε εξαρτάται από το λεξιλόγιο, ώστε να επιτευχθεί η επικοινωνία που με τη σειρά της θα οδηγήσει σε έναν αριθμό θετικών αποτελεσμάτων. Ο τεράστιος αριθμός ερεθισμάτων που περιβάλλει τον κόσμο, συνεπάγεται την ανάγκη για την ύπαρξη ενός διευρυμένου λεξιλογίου, ώστε να μπορεί να υπάρξει επιλογή κατάλληλων λέξεων για όλες τις περιστάσεις με στόχο την κατανόηση και την παραγωγή μηνυμάτων (Σπαντιδάκης, Βαρσαμίδου και Θώμου, 2014).

Το λεξιλόγιο συνδέεται άρρηκτα με τον προφορικό λόγο και αναπτύσσονται μεταξύ τους μια σχέση αλληλεπίδρασης, καθώς η ορθή γνώση του λεξιλογίου αυξάνει την προσληπτική ικανότητα του μαθητή, την ίδια ώρα που ο χειρισμός του προφορικού λόγου μετατρέπεται σε ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την ενίσχυση του λεξιλογίου, καθώς ο μαθητής εστιάζει στο νόημα. Προφανώς η κύρια δυσκολία του προφορικού λόγου έγκειται στο γεγονός της συνεχούς και αυξανόμενης ροής του, κάτι που δημιουργεί επιτακτική την ανάγκη της ολοκληρωμένης λεξιλογικής γνώσης, η οποία και εξαρτάται από τον βαθμό των γνωσιακών απαιτήσεων της επικοινωνιακής περίπτωσης.

Οι γνώσεις στη χρήση του λεξιλογίου ποικίλλουν πολύ ανάμεσα στα άτομα με Ε.Μ.Δ. Σε ορισμένα από αυτά, το λεξιλόγιο μπορεί να είναι ένας τομέας δύναμης και ενίσχυσης σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που εξετάστηκε στην παρούσα εργασία. Για παράδειγμα, τα παιδιά με δυσλεξία ή ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να έχουν προφορικό λεξιλόγιο άνω του μέσου όρου παρά το γεγονός ότι έχουν φωνολογικές αδυναμίες που επηρεάζουν αρνητικά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης. Αυτά τα άτομα μπορεί να έχουν εξαιρετική ακουστική κατανόηση, καθώς και την ικανότητα να υπαγορεύουν ιστορίες με δύσκολο εννοιολογικό περιεχόμενο.

Για άλλα παιδιά με Ε.Μ.Δ. οι αδυναμίες του λεξιλογίου μπορεί να αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης γλωσσικής διαταραχής.

Φυσικά, η γνώση του λεξιλογίου για άτομα με Ε.Μ.Δ. επηρεάζεται επίσης από την εμπειρία και τις ευκαιρίες να μάθουν νέες λέξεις, όπως συμβαίνει για όλα τα παιδιά. Για παράδειγμα, είτε έχουν μαθησιακές δυσκολίες, είτε όχι, τα παιδιά που διαβάζουν συχνά στο σπίτι και οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται στο λεξιλόγιο κατά τη διδασκαλία θα έχουν μεγαλύτερη έκθεση στις λέξεις και καλύτερες προοπτικές για την ανάπτυξη του λεξιλογίου (Sadeghi και Farzizadeh, 2013).

Στους μαθητές/τριες που οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν την ευρεία απόκτηση της γλώσσας και του λεξιλογίου θα χρειαστεί να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην εκμάθηση λεξιλογίου. Για το λόγο αυτό, η εκμάθηση και η σωστή χρήση του είτε στη μητρική γλώσσα κάποιου ή σε μία ξένη, κρίνεται εξαιρετικά κομβική προκειμένου να επιτευχθεί μία σωστή επικοινωνία. Για τη σωστή και αποτελεσματική εκμάθηση του λεξιλογίου, είναι σκόπιμο να ακολουθηθούν κάποιες διαδικασίες κατανόησης και παραγωγής λεξιλογίου (Sadeghi και Farzizadeh, 2013).

Για άλλους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ., το λεξιλόγιο μπορεί να είναι μια δύναμη πάνω στην οποία θα πρέπει να κεφαλαιοποιηθεί η διδασκαλία. Ωστόσο, ως θεμελιώδες συστατικό της μάθησης του γραμματισμού και του περιεχομένου κατά τη διάρκεια της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης, το λεξιλόγιο πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μέρος του προγράμματος σπουδών για όλους τους μαθητές/τριες. Επομένως, η συνεχής αξιολόγηση του λεξιλογίου και η κατάλληλα στοχευμένη διδασκαλία είναι απαραίτητες, ανεξάρτητα από το αν οι μαθητές/τριες έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή όχι.

Παρόλο που το λεξιλόγιο είναι απαραίτητο για την ανάγνωση σε όλα τα στάδια ανάπτυξης του ανθρώπου, οι λεξιλογικές γνώσεις των κειμένων που χρησιμοποιούνται στο σχολείο κλιμακώνονται σε μεγάλο βαθμό ξεκινώντας περίπου από το επίπεδο της τετάρτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Ως εκ τούτου, τα παιδιά με Ε.Μ.Δ. είναι ιδιαίτερα ευάλωτα σε δυσκολίες με την αναγνωστική κατανόηση καθώς φοιτούν στην πρωτοβάθμια. Επιπλέον, οι αδυναμίες στη χρήση του λεξιλογίου μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική επίδοση σε πολλούς τομείς πέρα από την ανάγνωση, συμπεριλαμβανομένης της γραπτής έκφρασης, των μαθηματικών και της απόδοσης σε θέματα περιεχομένου.

Άλλωστε, το λεξιλόγιο του προφορικού λόγου διαδραματίζει βασικό ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση. Αν τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με τις έννοιες των

λέξεων σε ένα κείμενο, θα δυσκολεύονται στην κατανόηση τους, ακόμα κι αν μπορούν να αποκωδικοποιήσουν τις λέξεις.

Για παράδειγμα, εάν ένα παιδί μπορεί να πει την τυπωμένη λέξη "κόκκινο" σε μια πρόταση, αλλά δεν ξέρει ότι το κόκκινο είναι χρώμα αυτό επηρεάζει την κατανόηση του λόγου. Εάν αυτό επαναληφθεί με πολλές λέξεις στο κείμενο, τότε σημειώνονται δυσκολότερα προβλήματα κατανόησης.

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση λαμβάνει υπόψη την παρούσα εκπαιδευτική πραγματικότητα στα σχολεία, στα οποία μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. φοιτούν μαζί με μαθητές/τριες χωρίς Ε.Μ.Δ. κατανοώντας πως οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος μπορούν να επιτευχθούν μόνο με τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών.

Δημιουργήθηκαν πολλά νέα ερωτήματα όπως:

Οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ.

- μπορούν να έχουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο γνώσης του λεξιλογίου σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου;
- αναγνωρίζουν τη συνέχεια της γνώσης από μία τάξη στην επόμενη;
- αναγνωρίζουν τη σχέση της συνέχειας σε όλα τα μαθήματα που διδάσκονται ή έστω στα περισσότερα;
- έχουν επιστημονικό τρόπο σκέψης που να βασίζεται στην επιστημονική μεθοδολογία των μαθημάτων, κυρίως των θετικών επιστημών;
- μήπως απαιτείται μια στοιχειώδης επάρκεια λεξιλογίου, ώστε οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κάθε μαθήματος;

Η απάντηση σε όλα τα παραπάνω ερωτήματα δίνεται ως εξής: το λεξιλογικό υπόβαθρο είναι επαρκές σε πολλές γνωστικές λειτουργίες όπως είναι η κατανόηση ή η απομνημόνευση. Στις θετικές επιστήμες προστίθενται η χρήση μεγεθών και ορισμών. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα ευρήματα των μελετών που αναφέρονται στην παρούσα εργασία διαπιστώνεται πως πρέπει να γίνουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στη διδασκαλία όλων των μαθητών/τριών, ώστε να μπορούν και οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. να καταλαβαίνουν τους όρους του λεξιλογίου που χρησιμοποιείται. Παράλληλα

υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση του λεξιλογίου είναι κρίσιμη για τον εντοπισμό των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση λεξιλογίου.

Αυτά τα τεστ που χορηγούνται για την αξιολόγηση απαιτούν καλή ανάγνωση ή γραφή και καθιστούν αδύνατη τη διαφοροποίηση άλλων προβλημάτων που μπορεί να έχουν τα παιδιά, όπως δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση ή την ορθογραφία λέξεων, από την έλλειψη γνώσης λεξιλογίου. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να αξιολογούνται μεμονωμένα τόσο σε δεκτικό όσο και σε εκφραστικό προφορικό λεξιλόγιο.

Το προσληπτικό λεξιλόγιο, επίσης, περιλαμβάνει την κατανόηση προφορικών λέξεων. Για παράδειγμα, ζητείται από ένα παιδί να δείξει μια εικόνα που αντιπροσωπεύει μια λέξη που εκφωνήθηκε από τον εξεταστή. Από την άλλη, το εκφραστικό λεξιλόγιο περιλαμβάνει τη χρήση ή την ονομασία μιας λέξης, όπως όταν ο εξεταστής δείχνει μια εικόνα σε ένα παιδί και ζητά από το παιδί να την ονομάσει. Αν και η σχέση του προσληπτικού λεξιλογίου με την αναγνωστική κατανόηση φαίνεται προφανής, το εκφραστικό λεξιλόγιο φαίνεται να είναι ένας ακόμη ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας για την έναρξη της αναγνωστικής επιτυχίας από το δεκτικό λεξιλόγιο. Επομένως, και οι δύο τομείς θα πρέπει να συμπεριληφθούν σε μια συνολική αξιολόγηση.

Ερευνητές που ενδιαφέρονται για τη διδασκαλία του λεξιλογίου έχουν εξετάσει άμεσες και έμμεσες προσεγγίσεις στη διδασκαλία του λεξιλογίου. Οι άμεσες προσεγγίσεις περιλαμβάνουν ρητή διδασκαλία νέων σημασιών λέξεων, ενώ οι έμμεσες μέθοδοι ενθαρρύνουν την εξαγωγή σημασιών λέξεων από τα συμφραζόμενα. Επί του παρόντος, υπάρχει σημαντική συναίνεση ότι η ρητή διδασκαλία λεξιλογίου είναι ιδιαίτερα επιθυμητή για τα παιδιά γενικά, και ιδιαίτερα σημαντική για τους νέους με μαθησιακές δυσκολίες. Η διδασκαλία του λεξιλογίου θα πρέπει να περιλαμβάνει πολλές ευκαιρίες για χρήση νέων λέξεων, συζήτηση λέξεων και σύγκριση νέων λέξεων με λέξεις που είχαν μάθει προηγουμένως.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε διχογνωμία σχετικά με την άμεση ή την έμμεση διδασκαλία του. Συγκεκριμένα δεν υπάρχει ομοφωνία για τον αν θα πρέπει να διδάσκουν μόνο τη σημασία των λέξεων ή αν θα πρέπει να διδάσκουν τις

λέξεις μέσα από την προσέγγιση ενός αφηγηματικού κειμένου στα πλαίσια της ανάγνωσης. Αυτοί οι δύο τρόποι είναι εξίσου αποτελεσματικοί και πολλά παιδιά μαθαίνουν με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο διδασκαλίας (Smith, 1997).

Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να υποστηρίζουν τους μαθητές/τριες στην απόκτηση ενός σωστού λεξιλογίου. Αλλά για να το κάνουν, πρέπει οι ίδιοι να είναι καταρτισμένοι με πλούσιο λεξιλόγιο και να έχουν κατανοήσει τον πλούτο και την αξία των λέξεων. Από τις παραπάνω οδηγίες φαίνεται πως ο δάσκαλος έχει ουσιαστικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία βοηθώντας τους μαθητές/τριες να βελτιώσουν το λεξιλόγιό τους. Δυστυχώς, η διδασκαλία του λεξιλογίου δεν ανταποκρίνεται αρκετά σε τέτοια προβλήματα και οι δάσκαλοι δεν έχουν αναγνωρίσει την τεράστια σημασία του, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες τους να αναπτύξουν ένα εκτενές λεξιλόγιο.

Απαντήσεις ερευνητικών ερωτημάτων

α) Όσον αφορά τα ερευνητικά μας ερωτήματα, σύμφωνα με μελέτες που έχουν επικεντρωθεί ειδικά στη διδασκαλία λεξιλογίου για τους Έλληνες μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. έχουν βρει μια σειρά από προσεγγίσεις που είναι χρήσιμες για αυτόν τον πληθυσμό, συμπεριλαμβανομένης της διδασκαλίας μνημονικών στρατηγικών λέξεων-κλειδιών (δηλαδή, μια "ένδειξη λέξης" που περιλαμβάνει εικόνες για κάθε λέξη λεξιλογίου), σημασίες τμημάτων λέξης όπως κοινές ρίζες, προθήματα και επιθήματα, και τεχνικές χαρτογράφησης, όπως η σχεδίαση χαρτών λέξεων για την απεικόνιση κεντρικών εννοιών. Καθώς οι μαθητές/τριες προχωρούν πέρα από τα αρχικά επίπεδα ανάγνωσης, η διδασκαλία του λεξιλογίου θα πρέπει να ενσωματωθεί με την αποκωδικοποίηση και την ορθογραφία. Για παράδειγμα, την ίδια στιγμή που οι μαθητές/τριες μαθαίνουν ότι το πρόθημα "τηλε" σημαίνει από μακριά (τηλέφωνο, τηλεγράφημα, τηλεπάθεια, τηλεμάρκετινγκ κ.λπ.), το διαβάζουν επίσης και μαθαίνουν ότι η ορθογραφία του είναι γενικά σταθερή.

Η πιο συνήθης στρατηγική είναι ο μαθητής/τρια να εντοπίζει λέξεις και να αναζητά συνώνυμες ή αντίθετες λέξεις, αξιοποιώντας εξωγλωσσικά ή παραγλωσσικά στοιχεία. Αυτή η στρατηγική μπορεί να αξιοποιήσει την οπτικοποίηση των λέξεων με σκοπό την εκμάθησή νέων λέξεων. Αυτή είναι μια καλή στρατηγική εκμάθησης του

λεξιλογίου για μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ., η οποία είναι δημοφιλής για την αποτελεσματικότητά της (Diamond & Gutlohn, 2006).

Παράλληλα, η εκμάθηση του λεξιλογίου μπορεί να γίνει με ερωτήσεις κάνοντας τον τρόπο εκμάθησης πιο αλληλεπιδραστικό (όπως «Τί είναι αυτό;» ή «Πού συναντάμε αυτή την λέξη;») (Χλαπάνα, 2012).

Ο καταιγισμός ιδεών είναι επίσης μια καλή πρακτική με τις λίστες λέξεων, οι οποίες κατηγοριοποιούνται και αυτό διευκολύνει τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν τη σημασία τους. Τέλος, οι αναλογίες συνδέονται με τις έννοιες των λέξεων και μπορούν να συμβάλλουν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (Smith, 1997). Επιπλέον, τα παιδιά θα πρέπει να διδάσκονται πώς να χρησιμοποιούν εργαλεία όπως γλωσσάρια, λεξικά και θησαυρούς λέξεων στα πλαίσια της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένων ηλεκτρονικών και διαδικτυακών πόρων. Αν και η άμεση διδασκαλία στο λεξιλόγιο είναι επιτακτική, οι μαθητές/τριες επωφελούνται επίσης από την εκμάθηση της χρήσης του πλαισίου για τον προσδιορισμό της σημασίας των λέξεων, καθώς και από τις ευκαιρίες να δουν και να ακούσουν πώς τείνουν να χρησιμοποιούνται οι λέξεις.

Η διδασκαλία λεξιλογίου θα πρέπει να στοχεύει τουλάχιστον σε δύο μεγάλες κατηγορίες λέξεων: σε άγνωστο λεξιλόγιο με υψηλή γενίκευση στα κείμενα (δηλαδή, λέξεις που είναι πιθανό να επαναληφθούν σε διαφορετικά περιβάλλοντα) και σε εκείνο που είναι απαραίτητο για την κατανόηση συγκεκριμένων κειμένων που χρησιμοποιούνται στο σχολείο (π.χ. βασικοί όροι που είναι απαραίτητοι για την κατανόηση των σχολικών βιβλίων της περιοχής περιβάλλοντος).

Κατά συνέπεια η επίτευξη της διδασκαλίας του λεξιλογίου στη χώρα μας σε μαθητές των τεσσάρων τελευταίων τάξεων του Δημοτικού γίνεται κατά κύριο λόγο μέσω των παρακάτω τεχνικών :

- απευθείας διδασκαλία, στο πλαίσιο της οποίας τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας δίνουν έμφαση στους ορισμούς των λέξεων
- διδασκαλία με έμμεσο τρόπο, κατά την οποία τα παιδιά ασχολούνται με δραστηριότητες και ασκήσεις ως προς το λεξιλόγιο
- τεχνικές, οι οποίες μπορούν να συσχετισθούν με την αξιοποίηση κειμένων και πολυμέσων

- κατάκτηση και παράλληλα εμπέδωση του λεξιλογίου, αξιοποιώντας την πρακτική της συστηματικής επανάληψης
- στρατηγικές, οι οποίες αναφέρονται στη σύνδεση του νέου λεξιλογίου με το ήδη υπάρχον λεξιλόγιο
- πολυαισθητηριακές μέθοδοι, οι οποίες διευκολύνουν την κατάκτηση της σύνδεσης του γράμματος με το φώνημα που αντιπροσωπεύει, δίνοντας έμφαση στην ψηλάφηση κινητών γραμμμάτων, στη σχεδίαση γραμμμάτων, στην προφορά ήχου γραμμμάτων και στη δημιουργία συλλαβών και στη συνέχεια λέξεων

Στο πλαίσιο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι υπάρχουν πολλές στρατηγικές, οι οποίες βοηθούν και προωθούν τη διδασκαλία του λεξιλογίου, αλλά παρόλα αυτά σε κάθε περίπτωση είναι απαραίτητο να επιλέγεται αυτή που διευκολύνει τη βελτίωση ή την ενίσχυσή του.

β) Ως προς το δεύτερο ερώτημα με βάση τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας κατανοείται ότι οι πιο γνωστές στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου για μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. σε άλλες χώρες είναι η εμπλοκή σε πλαίσια παρέμβασης όπως η κλιμακωτή προσέγγιση, η χρήση πολυτροπικών διαδικασιών, η συνεργατική μάθηση, η δημιουργία ερωτήσεων από τον μαθητή, η επανειλημμένη χρήση ενός συγκεκριμένου λεξιλογίου(Woolley,2010) η ανατροφοδότηση του/της εκπαιδευτικού (Puhalla, 2011). Σε γενικές γραμμές έχουν σχεδιαστεί μια σειρά από στρατηγικές που είναι γνωστές και εφαρμόζονται σε άλλες χώρες με σκοπό από τη μια να βοηθούν τους μαθητές/τριες να απομνημονεύουν αποτελεσματικά τις λέξεις και από την άλλη να βοηθούν τους δασκάλους να κάνουν τη διαδικασία μάθησης ευκολότερη για τους μαθητές/τριες τους. Η επανάληψη είναι μια σημαντική τεχνική στην εκμάθηση του λεξιλογίου. Για να διατηρηθούν οι λέξεις όσο το δυνατόν περισσότερο στη μνήμη, είναι απαραίτητο να επαναλαμβάνονται σε συχνά χρονικά διαστήματα. Ωστόσο, η επανάληψη από μόνη της δεν θα είναι αποτελεσματική. Πρέπει να συνοδεύεται από την κατανόηση της σημασίας των συγκεκριμένων λέξεων και από τη συσχέτιση με άλλες παρόμοιες ήδη μαθημένες λέξεις.

Μια άλλη σημαντική τεχνική είναι η χρήση των νέων λέξεων. Σε αυτή την περίπτωση, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι επίσης πολύτιμος. Στην τάξη, οι δάσκαλοι πρέπει να επιμείνουν στην εξάσκηση του λεξιλογίου ενθαρρύνοντας τους μαθητές/τριες να μιλούν όσο το δυνατόν περισσότερο και σχεδιάζοντας δραστηριότητες και παιχνίδια

με επίκεντρο το λεξιλόγιο. Στο σπίτι, οι μαθητές/τριες πρέπει να παρακινηθούν να συνεχίσουν να χρησιμοποιούν μεμονωμένα τις νέες λέξεις μέχρι να αποθηκευτούν στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Η εξάσκηση του λεξιλογίου συνδέεται στενά με την εφαρμογή του λεξιλογίου στα γεγονότα της πραγματικής ζωής των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες θα αποκτήσουν εύκολα λεξιλόγιο εάν το εξασκήσουν συνδέοντας λέξεις με γεγονότα από την καθημερινή τους ζωή.

Μια άλλη καλή στρατηγική εκμάθησης λεξιλογίου, τεχνική που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την εκμάθηση και τη διδασκαλία του λεξιλογίου είναι η απεικόνιση. Οι μαθητές/τριες θα μάθουν εύκολα νέες λέξεις εάν διδαχθούν να τις συσχετίζουν με την εικόνα τους. Εάν, για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες συσχετίσουν το «ταξιδιωτικό γραφείο» με την εικόνα του συγκεκριμένου κτιρίου όπου πηγαίνουμε για να ρωτήσουμε πληροφορίες σχετικά με τα ταξίδια, είναι πιθανό να κρατήσουν αυτή τη λέξη στο μυαλό τους για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Έτσι, είναι εξαιρετικά σημαντικό για τους μαθητές/τριες να οπτικοποιούν τις λέξεις που πρέπει να μάθουν. Αυτό θα βοηθήσει στη μαθησιακή διαδικασία και θα μπορέσουν να αποθηκεύσουν τις νέες λέξεις στη μακροπρόθεσμη μνήμη.

Τέλος, αξιοσημείωτο να αναφερθεί πως μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση συμπεραίνεται ότι οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. αντιμετωπίζουν προβλήματα κυρίως στον σχολικό χώρο. Συγκεκριμένα στα θεωρητικά μαθήματα φαίνεται πως οι μαθητές/τριες δεν κατανοούν την ειδική ορολογία αλλά και την έννοια πολλών λέξεων που είναι υψηλής συχνότητας με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αποσαφηνίζουν ένα αφηγηματικό κείμενο. Κάθε μάθημα έχει συγκεκριμένο λεξιλόγιο, δηλαδή ειδικό και εξειδικευμένο σχετικά με την επιστήμη στην οποία αντιστοιχεί και το εκπαιδευτικό υλικό που δίνεται στους μαθητές/τριες πρέπει να το αναφέρει, ώστε να μπορούν όλοι οι μαθητές/τριες να το κατανοούν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να μαθαίνουν με αποστήθιση το θεωρητικό υπόβαθρο όλων των μαθημάτων και να δυσκολεύονται στη συνέχεια να το εφαρμόσουν στις ασκήσεις ή στα πειράματά τους. Επίσης, αυτό έχει ως συνέπεια τη χαμηλή σχολική επίδοση και το μειωμένο ενδιαφέρον συμμετοχής ακόμη και σε ομαδικές συνεργασίες.

γ) Στο πλαίσιο του τρίτου ερωτήματος είναι σαφής με βάση τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας η διαφοροποίηση των στρατηγικών διδασκαλίας των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται ο διαφορετικός τρόπος

εφαρμογής στρατηγικών στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ανάλογα με την ηλικία τους.

Πίνακας 1 - Στρατηγικές ανά ηλικία παιδιών

α/α	Ηλικία	Παρέμβαση
1	Γ* και Δ* Δημοτικού	<ol style="list-style-type: none"> 1) Η παρέμβαση βασίστηκε σε δομημένα, εβδομαδιαία σχέδια μαθημάτων για 6 έως 8 λογοτεχνικές λέξεις και στη συνέχεια σε ακουστικές/προφορικές και γραπτές γλωσσικές δραστηριότητες που παρέχουν πολλαπλές εκθέσεις και επίσης αρκετές ευκαιρίες για χρήση 2) Διδασκαλία 60 λέξεων ρίζας και τεσσάρων προθεμάτων. Επίσης προσθήκη ενός εκπαιδευτικού στοιχείου για το πώς να εφαρμόζουν τη σημασία της λέξης με πρόθεμα σε προτάσεις. 3) Διδασκαλία με τη βοήθεια υπολογιστή χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα κειμένου σε ομιλία Kurzweil 3000 4) Χρήση των e-Book που περιλαμβάνουν κείμενο σε συνδυασμό με ομιλία. Οι συμμετέχοντες διάβασαν κείμενο που παρουσιάζεται σε 3 μορφές με υποστήριξη μετατροπής κειμένου σε ομιλία και λεξιλόγιο 5) Μέθοδος παρέμβασης ανάγνωσης και λεξιλογίου με βάση το κείμενο με υποστήριξη αυτορρύθμισης. Παροχή της παρέμβασης σε μαθητές σε ομάδες των περίπου 2-3 μαθητών για οκτώ συνεδρίες των 30 λεπτών
2.	Ε* Δημοτικού	Πρόγραμμα άμεσης παρέμβασης λεξιλογίου, διάρκειας 10 εβδομάδων με στόχο 10 λέξεις
3.	ΣΤ* Δημοτικού	Εφαρμογή με αξιόπιστο τρόπο των διαδικασιών peer tutoring με υψηλό βαθμό ακεραιότητας με στόχο τη διδασκαλία στοχευμένων λέξεων

4.	8 – 14 ετών	Υλοποίηση ενός σχεδιασμού εναλλασόμενης επεξεργασίας για τη διερεύνηση των επιπτώσεων των οπτικών σεναρίων που βασίζονται σε υπολογιστή tablet
----	-------------	--

Αξιοποίηση αποτελεσμάτων

Βασιζόμενοι σε αυτά τα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διδάσκουν το ειδικό λεξιλόγιο του κάθε μαθήματος συνδέοντας το με το λεξιλόγιο της καθημερινής χρήσης και να προβαίνουν σε διαχωρισμό των επιστημονικών και των καθημερινών λέξεων. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες θα μπορέσουν να κατανοήσουν πολλές λέξεις και δε θα δυσκολεύονται στον ίδιο βαθμό με πριν.

Επίσης, οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. θα καταφέρουν με τους παραπάνω τρόπους να κατανοήσουν τα γραφήματα και τους πίνακες του βιβλίου, καθώς πολλοί/ες εκπαιδευτικοί βιάζονται και δεν εξηγούν το ειδικό λεξιλόγιο και δίνουν άμεσα έναν πίνακα ή ένα γράφημα νομίζοντας πως οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες θα το καταλάβουν με την πρώτη φορά. Οι οπτικές και ακουστικές αναπαραστάσεις των λέξεων μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. όπως προαναφέρθηκε σε κεφάλαιο της εργασίας και θα μπορέσουν αυτές να συμπληρωθούν ή να ενισχυθούν με τη συνεργατική μάθηση, η οποία είναι από τις πιο ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ένα παράδειγμα που θα μπορούσε να δοθεί από τις θετικές επιστήμες είναι το μάθημα της φυσικής. Οι καθηγητές του μαθήματος της φυσικής μπορούν να παρέχουν ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές/τριες, ώστε να δημιουργήσουν ομάδες και να εργάζονται συνεργατικά, να μοιράζονται τις ευθύνες και να ασχολούνται με το έργο τους αναμειγνύοντας τις ιδέες τους (Jolliffe, 2007). Επίσης, στο συγκεκριμένο μάθημα μπορούν οι μικρές ομάδες να ολοκληρώνουν ένα πρότζεκτ και γενικά μια κοινή εργασία καθώς συνεργάζονται αξιοποιώντας το λεξιλόγιο και το υλικό του μαθήματος (ο.,π., 2007).

Περαιτέρω, οι μαθητές/τριες διαφέρουν ως προς το πόσο εύκολα απομνημονεύουν το λεξιλόγιο. Σύμφωνα με τον Jeremy Harmer, οι ερευνητές στον τομέα της μνήμης διακρίνουν τρεις τύπους μνήμης: τη βραχυπρόθεσμη αποθήκευση, τη μνήμη εργασίας και τη μακροπρόθεσμη μνήμη. Η βραχυπρόθεσμη αποθήκευση είναι «*η ικανότητα του εγκεφάλου να κρατά έναν περιορισμένο αριθμό στοιχείων, πληροφοριών για χρονικές περιόδους έως και μερικά δευτερόλεπτα*» (Harmer, 2007).

Έτσι, η βραχυπρόθεσμη μνήμη είναι το είδος της μνήμης που δεν βοηθάει πολύ τους μαθητές/τριες στην προσπάθειά τους να μάθουν νέες λέξεις, επειδή η επιτυχημένη εκμάθηση λεξιλογίου περιλαμβάνει κάτι περισσότερο από το να κρατούν λέξεις στη μνήμη τους για μερικά δευτερόλεπτα.

Η λειτουργική μνήμη εστιάζει στο να κρατούν λέξεις αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα στη μνήμη τους, ώστε να μπορούν να τις χειρίζονται. Είναι το είδος της μνήμης που βασίζεται στη λογική. Έτσι, εάν ένας μαθητής/τρια συναντήσει μια νέα λέξη, όπως «αναγνωρίζω» που σημαίνει «παραδέχομαι», θα είναι σε θέση να την απομνημονεύσει εύκολα συγκρίνοντάς την με μια άλλη λέξη από τη μακροπρόθεσμη μνήμη του, για παράδειγμα, « γνώση» που σημαίνει «cunoastere». Η χρήση ενός τέτοιου συσχετισμού σίγουρα θα βοηθήσει τους μαθητές/τριες να διατηρήσουν τις λέξεις στη μνήμη τους για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα. Σε αντίθεση με τη μνήμη εργασίας που έχει περιορισμένη ικανότητα συγκράτησης λέξεων στον εγκέφαλο, η μακροπρόθεσμη μνήμη έχει τεράστια χωρητικότητα και το περιεχόμενό της είναι ανθεκτικό στο χρόνο. Ωστόσο, το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες ξεχνούν το λεξιλόγιο από το ένα μάθημα στο άλλο, καταδεικνύει το γεγονός ότι δεν αρκεί να έχουν μακροχρόνια μνήμη. Η μεγάλη πρόκληση για τους μαθητές/τριες και τους εκπαιδευτικούς της γλώσσας είναι να μετατρέψουν την ύλη που ξεχνιέται γρήγορα σε ύλη που θα τη θυμούνται για πάντα.

Κατά συνέπεια, το λεξιλόγιο είναι η πιο απαιτούμενη δεξιότητα κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας. Σε αυτό βασίζονται και αναπτύσσονται όλες οι άλλες δεξιότητες, η ανάγνωση, η γραφή, η ομιλία και η ακρόαση. Αυτή η εργασία έδειξε γιατί είναι σημαντικό να μαθαίνουν όλοι οι μαθητές/τριες νέες λέξεις και γιατί είναι δύσκολο οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. να τις διδαχθούν, να τις κατανοήσουν και ακολούθως να τις αφομοιώσουν. Έτσι, οι στρατηγικές διδασκαλίας και εκμάθησης λεξιλογίου σε αυτά τα

παιδιά μπορεί να είναι αποτελεσματικές. Έχουν προταθεί μέθοδοι και τεχνικές που βοηθούν στην κατανόηση του νέου λεξιλογίου χρησιμοποιώντας την εργαζόμενη μνήμη και στη μεταφορά του στη μακροπρόθεσμη μνήμη.

Οι εκπαιδευτικοί κάθε χρόνο είναι αντιμέτωποι με πολλές προκλήσεις, κυρίως με αυτή του διαθέσιμου χρόνου διδασκαλίας, ώστε να καλύψουν όλη την ύλη της τάξης (Yang, 2007). Πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το λεξιλόγιο μπορεί να αποκτηθεί χωρίς την ανάγκη παροχής στοχευμένης διδασκαλίας. Άλλοι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν την ανάγκη να διδάσκουν ρητά το λεξιλόγιο.

Ορισμένοι δεν έχουν την κατάρτιση ή την κατανόηση των σχετικών δεξιοτήτων. Και κάποιοι απλώς κατακλύζονται από τις ανταγωνιστικές φωνές των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων.

Σε έναν κόσμο όπου οι πληροφορίες είναι πάντα διαθέσιμες, ορισμένοι απλώς παρέχουν πρόσβαση στους πόρους που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές/τριες για να δημιουργήσουν ανεξάρτητα το λεξιλόγιό τους – όπως λεξικά, θησαυρούς και διαδικτυακά εργαλεία. Και ενώ ο τελικός στόχος είναι οι αυτόνομοι και ανεξάρτητοι μαθητές/τριες, αυτοί/ές που ήδη παλεύουν με χαμηλό λεξιλόγιο (συμπεριλαμβάνονται και οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ.) χρειάζονται σημαντική υποστήριξη και σαφή διδασκαλία για να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά αυτά τα εργαλεία. Η πολυπλοκότητα της ελληνικής γλώσσας παρουσιάζει ομόηχες, παρώνυμες και πολύσημες λέξεις (λέξεις με πολλαπλές έννοιες) και σημειώνεται σύγχυση στις καθημερινές λέξεις που χρησιμοποιούνται σε ιδιωματικά και μεταφορικά πλαίσια.

Είναι βασικό να αναπτύξουν στρατηγικές με σκοπό την εκμάθηση του λεξιλογίου και κατ' επέκταση την ενίσχυση της γλωσσικής εξέλιξης. Άλλωστε σύμφωνα και με μια άποψη που υποστηρίζει ότι *«η διδασκαλία των στρατηγικών αποτελεί μια σταδιακή, επαναλαμβανόμενη και διαχρονική διαδικασία»*. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, δεν είναι σε θέση να αναμένουν άμεσα και γρήγορα αποτελέσματα, αλλά οφείλουν να είναι ικανοποιητικά οργανωμένοι και επαρκώς πληροφορημένοι, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες τους να αναπτύξουν στρατηγικές με απώτερο στόχο την αυτοδιαχείριση της μάθησης και τη γλωσσική ανάπτυξη (Rubin, 2013).

Όσο νωρίτερα μπορούν να εφαρμοστούν στρατηγικές λεξιλογίου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ), τόσο το καλύτερο. Μάλιστα, η έρευνα προτείνει ότι η υιοθέτηση μιας στρατηγικής από μόνη της δεν είναι η βέλτιστη πρακτική και ότι οι πολλαπλοί τρόποι στρατηγικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων λειτουργούν καλύτερα από κοινού. Οι εκπαιδευτικοί που σκόπιμα διδάσκουν χρησιμοποιώντας οπτικές οργανωτικές στρατηγικές, θέτοντας ερωτήσεις, επεξεργάζονται τα νοήματα και συμμετέχοντας σε συνεργατικούς διαλόγους, θα βελτιώσουν τα αποτελέσματα των μαθητών/τριών. Τα πολλαπλά πλαίσια στρατηγικής είναι τα καλύτερα εργαλεία για τη διευκόλυνση της ανάπτυξης του λεξιλογίου των μαθητών και της επεξεργασίας κατανόησης ολόκληρου του κειμένου.

Ο Nation (2001) υποστηρίζει πως ένα καλά οργανωμένο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας θα πρέπει να συνδυάζει την άμεση ή εστιασμένη διδασκαλία του λεξιλογίου με τις δραστηριότητες που θα εξασφαλίζουν τη μη εστιασμένη εκμάθησή του γιατί καθένας από τους δύο τρόπους μπορεί να καλύψει διαφορετικές ανάγκες. Προτείνει τον συνδυασμό της συνειδητής μάθησης με την ασυναίσθητη μέσα από την οργάνωση του μαθήματος με τέτοιο τρόπο, ώστε να συγκεράσει στον καλύτερο δυνατό βαθμό τις δύο μεθόδους, αφού πρώτα εκτιμηθούν οι ανάγκες του μαθητή. Καταλήγοντας, συμφωνεί με τον Schmitt (2000), λέγοντας πως και οι δύο προσεγγίσεις είναι απαραίτητες για την εκμάθηση του λεξιλογίου και δεν αποκλείουν, αλλά αντίθετα συμπληρώνουν η μία τη χρήση της άλλης.

4.1. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το συγκεκριμένο θέμα της παρούσας έρευνας είναι επίκαιρο, καθώς το λεξιλόγιο είναι ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία αν πρόκειται να μιλήσουμε για επιτυχημένη κατάκτηση της γλώσσας και θεωρείται κεντρικής σημασίας για την καταρτισμένη αναγνωστική κατανόηση και την γενική ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υπόκεινται σε ορισμένους περιορισμούς και ελλείψεις σχετικά με την γενικευμένη θεώρηση και αποδοχή των αποτελεσμάτων των ερευνητικά τεκμηριωμένων αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου σε μαθητές/τριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς επικεντρωθήκαμε κυρίως σε έρευνες ξένης βιβλιογραφίας. Περαιτέρω, κάποιες από τις έρευνες που επιλέχθηκαν είχαν ως δείγμα ιδιαίτερα περιορισμένο αριθμό ή μάλιστα

αυτό συνίστατο σε μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, που προέρχονταν όμως και από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ή από περιθωριοποιημένες περιοχές.

Επίσης, αξιοσημείωτο να αναφερθεί πως η κυριότερη έλλειψη της βιβλιογραφικής μας έρευνας συνίσταται στο γεγονός πως οι έρευνες μας δεν εκκινούσαν από κοινή αξιολόγηση του επιπέδου σε γνώση λεξιλογίου των μαθητών/τριών, που αποτελούσαν το δείγμα τους και ούτε από κοινή ηλικιακή βάση, με αποτέλεσμα να μην είναι συγκρίσιμα τα αποτελέσματα μεταξύ των ερευνών με εγκυρότητα.

4.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ

Τα ευρήματα της παρούσας συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης, αποτελούν μία πολύ σημαντική συνεισφορά τόσο για τον χώρο της ειδικής αγωγής γενικά, όσο και της εκπαίδευσης γενικότερα. Η εκμάθηση λεξιλογίου θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους τομείς διδασκαλίας. Όταν σκεφτόμαστε το λεξιλόγιο, δεν αναφερόμαστε μόνο στη γνώση της σημασίας μιας λέξης, του ορισμού της, αλλά στο να γνωρίζεις πώς να χρησιμοποιείς μια λέξη σωστά, να έχεις την ικανότητα να χρησιμοποιείς τη λέξη μέσα σε προφορικές και γραπτές περιπτώσεις και επίσης να την αναγνωρίζεις και να την κατανοείς σε διάφορα πλαίσια. Όσον αφορά τη διδασκαλία του λεξιλογίου, και ιδιαίτερα τη διδασκαλία του λεξιλογίου σε μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, η κατάσταση μπορεί να αποδειχθεί πιο περίπλοκη από ό,τι φαίνεται αρχικά. Εκεί είναι πολλοί παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη και πολλές θεωρίες και τεχνικές που πρέπει να ενσωματωθούν στη διδασκαλία μας.

Η συγκεκριμένη μελέτη επιδιώκει να λειτουργήσει ως οδηγός για εκπαιδευτικούς που αναζητούν μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου σε μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Είναι απαραίτητο οι νέοι/ες μαθητές/τριες να διδαχθούν στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου, ώστε να μπορούν να ανακαλύψουν τη σημασία μιας νέας λέξης και αυτές οι στρατηγικές μπορεί να αποδειχθούν απαραίτητες σε καταστάσεις εντός του μαθησιακού πλαισίου και της σχολικής αίθουσας.

Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας είναι απαραίτητο να κατανοήσουν ότι για την επαφή των παιδιών αυτής της ηλικίας με τον προφορικό λόγο, στον οποίο ο λεξιλογικός πλούτος παρουσιάζεται άφθονος, είναι ιδιαίτερα σημαντική η γλωσσική επικοινωνία. Για τον λόγο αυτό πρέπει οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να διαθέτουν πολύ χρόνο για διάλογο με τα παιδιά στο

σπίτι και στο σχολείο, προκειμένου να μπορούν να έρθουν σε επαφή με ποικίλα και διαφορετικά λεξιλογικά ερεθίσματα. Επίσης οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας πρέπει να αξιοποιήσουν τις γνωστικές, τις μεταγνωστικές αλλά και τις κοινωνικοσυναισθηματικές στρατηγικές, οι οποίες δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα διάδρασης με άλλα άτομα. Πέρα από αυτά απαιτείται να κατανοήσουν ότι για τη σωστή εφαρμογή των συγκεκριμένων στρατηγικών το ενδιαφέρον πρέπει να εστιαστεί στον ορθό προγραμματισμό τους καθώς επίσης και στη στοχευμένη αξιοποίησή τους και την αποτελεσματική διαλογή των λέξεων, στο πλαίσιο της οποίας θα σχεδιαστεί η διδασκαλία.

Τέλος, στο πλαίσιο του σχεδιασμού της λεξιλογικής διδασκαλίας θεωρείται σημαντική η κατανόηση και η αξιολόγηση των παραμέτρων της ιδιοσυγκρασίας, της κουλτούρας, των αναγκών, του υπόβαθρου και της νοοτροπίας των παιδιών.

4.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Σε μελλοντικές έρευνες χρήσιμο θα ήταν να πραγματοποιηθεί και μία ποιοτική έρευνα με εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διερευνηθεί στην πράξη ποιες είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία τους εντός των αιθουσών διδασκαλίας. Καίρια θα ήταν και η συμμετοχή εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τμήματα ένταξης σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες αναλαμβάνουν την εξειδικευμένη και εξατομικευμένη παρέμβαση σε μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Περαιτέρω, η αξιοποίηση και μιας ποσοτικής έρευνας με συγκεκριμένες μετρήσιμες μεταβλητές, με τη συμμετοχή μαθητών/τριών θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, καθώς με αυτόν τον τρόπο τα αποτελέσματα θα είναι πιο εύκολα μετρήσιμα και συγκρίσιμα, ώστε να γίνει και μια σφαιρική ανάλυση των δεδομένων. Τέλος, χρήσιμο θα ήταν να γίνει σύγκριση ανάμεσα στα ιδιωτικά και τα δημόσια σχολεία αναφορικά με τις απόψεις των μαθητών/τριών.

Με αυτόν τον τρόπο σημαντική θεωρείται η προσπάθεια να διενεργηθεί μία έρευνα με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης, προκειμένου μέσω του συνδυασμού της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας να συλλεχθούν όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστα και αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα θα μπορούν εύκολα να συγκριθούν έτσι ,ώστε να διαπιστωθεί εάν οι εμπειρικά τεκμηριωμένες στρατηγικές

στις οποίες αναφερθήκαμε μέσω της βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης εφαρμόζονται και στην πράξη εντός των αιθουσών διδασκαλίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ

Αγαλιώτης, Ι. (2020). *Σημειώσεις για το μάθημα ακαδημαϊκών γνώσεων και δεξιοτήτων σε μαθητές/τριες με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Βλέτση, Ε., & Μητσιάκη, Μ. (2014). Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο (τ. Β'). Στο Κατσαρού, Ε., & Λιακοπούλου, Μ. (Επιμ.), *Η ενίσχυση της Λεξιλογικής Ικανότητας στη Γλωσσική Διδασκαλία* (σ. 363-396). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Βασιλειάδης, Η. (2013). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Διαχείριση και τρόποι παρέμβασης*. ΠΡΑΞΗ: "ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ/ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ/ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ". Ευρωπαϊκή Ένωση/Ευρωπαϊκό Κοινωνικό ταμείο, Επιχειρησιακό πρόγραμμα, Εκπαίδευση και Διαβίου μάθηση, ΕΣΠΑ 2007-2013.

Γκλιάνου, Ν. (2005). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο-Παιδαγωγικά Χαρακτηριστικά και Εκπαιδευτική Πράξη. Στο Ε. Μπότσαρη-Μακρή (επιμ.), *Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ.* (σ. 17- 23). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γούτσος, Δ., Σηφιανού, Μ., & Γεωργακοπούλου, Α. (2006). *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: από τις λέξεις στα κείμενα*. Εκδόσεις Πατάκη.

Γρίβα, Ε., Μαστροθανάσης, Κ., & Γελαδάρη, Α. (2010). *Διαδικασίες και στρατηγικές συγγραφής κειμένων από μαθητές/τριες του Δημοτικού Σχολείου*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 22, 25-48.

Ευθυμίου, Α. (2013). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο δημοτικό σχολείο: θεωρία και εφαρμογές*. Επίκεντρο.

Ζάγκα, Ε. (2007). *Στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Στο Γ. Δ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας*, Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου, 17-20 Μαΐου 2007 (σσ. 1204-1212). Ιωάννινα: Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Κατσαλήρου, Α. (2014). *Ακαδημαϊκό λεξιλόγιο: τα χαρακτηριστικά του και η αξιοποίησή του στη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής για ακαδημαϊκούς σκοπούς*. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. (34), 575-590.

Κατσαλήρου, Α. (2017). *Το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο στη διδασκαλία της ελληνικής για ακαδημαϊκούς σκοπούς (Διδακτορική διατριβή)*. Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/40724> (16/11/2021)

Μαριδάκη - Κασσωτάκη Α. (2011). *Δυσκολίες Μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Διάδραση.

Μαρκοβίτης, Μ., & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες – θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας Ελληνικής* (σ. 1002). Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μπαμπινιώτης, Γ. – Παρασκευόπουλος, Ι. (2000). *Εμπλουτισμός του λεξιλογίου – Βιβλίο του Μαθητή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαστέα, Α. (2014α). Αξιολόγηση της Πολυαισθητηριακής Μεθόδου Διδασκαλίας στην Ελληνική Γλώσσα, για Δυσλεκτικούς Μαθητές/τριες. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (επιμ.), *Σύγχρονες Αναζητήσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα: 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014: Πρακτικά* (Τόμος 2, σσ. 468-493). Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μπαστέα, Α. (2014β). Δημιουργία Πολυαισθητηριακής Μεθόδου Διδασκαλίας στην Ελληνική Γλώσσα, για Δυσλεκτικούς Μαθητές/τριες. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (επιμ.), *Σύγχρονες Αναζητήσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα: 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014: Πρακτικά* (Τόμος 2, σσ. 435-466). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μπότσας, Γ., & Σανδραβέλης, Α. (2014). Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο (τ. Α'). Στο Κατσαρού, Ε., & Λιακοπούλου, Μ. (Επιμ.), *Αλλοδαποί μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: η περίπτωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών* (σ. 255-276). Θεσσαλονίκη: Υ. ΠΑΙ. Θ.

Κουτσελίνη, Μ. (2011). Διαφοροποίηση διδασκαλίας/μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Στο Κ. Χρυσοφίδης & Ρ. Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., & Μπότσας, Γ. (2004). *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος: ΕΠΕΑΕΚ II – ΥΠ.Ε.Π.Θ. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Σιβροπούλου (επιμ.), *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης. Αφιέρωμα στην Ευγενία Κουτσουβάνου* (σσ. 73-94). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Στυλιάρης, Γ., & Δήμου, Β. (2015). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις σε μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές ανάγκες με αξιοποίηση ηλεκτρονικών μέσων*. Στο Γ. Στυλιάρης & Β. Δήμου (επιμ.), *Διδακτική της πληροφορικής [ηλεκτρ. βιβλ.]* (σσ. 162-206). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Ξάνθη, Σ. (2017). Διερεύνηση της Λεξιλογικής Γλωσσικής Ικανότητας σε Μαθητές/τριες Δ' - ΣΤ' Δημοτικού: Μια Συγκριτική Μελέτη. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, 123-141.

Ξυδόπουλος, Γ. Ι. (2008). *Λεξικολογία: Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Πατάκη: Αθήνα.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ., & Αργυρόπουλος, Β. (2011). *Ειδική αγωγή: από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Πατελάρου, Ε., & Μπροκαλάκη, Η. (2010). Μεθοδολογία της συστηματικής ανασκόπησης και μετα-ανάλυσης. *Νοσηλευτική*, 49(2), 122-130.

Πενέκελης, Κ. & Γρίβα, Ε. (2014). *Αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές: Μια πιλοτική διερεύνηση των αναγκών δίγλωσσων μαθητών/τριών του δημοτικού σχολείου*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 25, 186-212.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Ράπτη Μ., & Κατσάνου Μ. (2007). *Η γλωσσική ικανότητα των μαθητών/τριών των Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων*. Στα Πρακτικά του 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση». Ιωάννινα: Περιφερειακή.

Ρίβιου, Κ., Κουρουπέτογλου, Γ., & Οικονομίδης, Ν. (2015). *Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων με βάση τις αρχές της Καθολικής Σχεδίασης για Μάθηση. Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: από την θεωρία στην καθημερινή πρακτική* (σσ. 442-451). Ηράκλειο Κρήτης: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών.

Σπαντιδάκης, Γ., Βαρσαμίδου, Δ. & Θώμου, Β. (2014, 3-5 Οκτωβρίου). *Η διδασκαλία του Λεξιλογίου στο Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ) της ελληνικής ως δεύτερης του ΕΔΙΑΜΜΕ – Επίπεδο Β2*. Εισήγηση στο 9ο Πανελλήνιο

συνέδριο με διεθνή συμμετοχή: Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χλαπάνα, Ε. (2012). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου κατά την ανάγνωση ιστοριών και η επίδρασή της στην ανάπτυξη του λεξιλογίου ελληνόφωνων και αλλοδαπών παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Στο Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (Ε.ΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο 118 Συνέδριο. 5-7 Οκτωβρίου 2012. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/41_Xlapana.pdf

ΞΕΝΕΣ

Aguiar, L. και Brady, S. (1991). Vocabulary acquisition and reading ability. *Reading and Writing*, 3(3-4), σελ.413-425.

Aivazoglou, E., & Griva, E. (2014). Reading skills and strategies: assessing primary school students' awareness in L1 and L2 strategy use. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(5), 239-250.

Anastasiou, D., & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategies use and reading components among poor and good readers. *Elementary Education Online*, 8(2), 283-297.

Alfonso V.C. & Flanagan, D.P. (2018). *Essentials of Specific Learning Disability Identification*, 2nd Edition. Wiley.

Anderson, R. C., & Nagy, W. E. (1993). *The vocabulary conundrum*. Center for the Study of Reading Technical Report; 570.

Arthorp, H., Randel, B., Cherasaro, T., Clark, T., McKeown, M., & Beck, I. (2012). Effects of a Supplemental Vocabulary Program on Word Knowledge and Passage Comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 5(2), 160-188.

Arnoutse, C., vanLeeuw, J., Voeten, M. & Oud, H. (2001). Development of decoding, reading comprehension, vocabulary and spelling during the elementary school years. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14(1-2), σελ.61-89.

Ardoin, S. P., Eckert, T. L., & Cole, C. A. S. (2008). Promoting generalization of reading: A comparison of two fluency-based interventions for improving general education students' oral reading rate. *Journal of Behavioral Education* 17, 237–252. doi:10.1007/s10864-008-9066-1

Arons, A. (1984). Student patterns of thinking and reasoning. *The Physics Teacher*, 22(1), σελ.21-26.

Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of communication disorders*, 36(3), 189-208.

Baker, S., Gersten, R., Dimino, J. A., & Griffiths, R. (2004). The sustained use of research-based instructional practice: A case study of peer-assisted learning strategies in mathematics. *Remedial and special education*, 25(1), 5-24.

Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271.

Bentz, J. L., & Fuchs, L. (1996). Improving Peers' Helping Behavior to Students with Learning Disabilities During Mathematics Peer Tutoring. *Learning Disability Quarterly*, 19(4), 202-215.

Berkeley, S., & Larsen, A. (2018). Fostering self-regulation of students with learning disabilities: Insights from 30 years of reading comprehension intervention research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33, 75–86. doi:10.1111/ldrp.12165.

Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 498.

Bishop, J.C. & Pangelinan, M. (2018). "Motor skills intervention research of children with disabilities," *Res Dev. Disabil.*, 74, σελ.. 14– 30.

Boothe, K. A., Lohmann, M. J., & Owiny, R. (2020). Enhancing Student Learning in the Online Instructional Environment Through the Use of Universal Design for Learning. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 22(1), 24.

Bos, C. S., Allen, A. A., & Scanlon, D. J. (1989). Vocabulary Instruction and Reading Comprehension with Bilingual Learning Disabled Students. *National Reading Conference Yearbook*, 38, 173-179.

Bos, C. S., & Anders, P.L. (1990). Effects of interactive vocabulary instruction on the vocabulary learning and reading comprehension of junior high-learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 13, 31-42.

Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R.M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary of third-grade students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70–77.

Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D. και Mencl, W. (2007). Speaking Up for Vocabulary. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), σελ.226-243.

Brookes, D. (2006). *The role of language in learning physics*. Διδακτορική εργασία. Rutgers University.

Brown, S. H., Lignugaris/Kraft, B., & Forbush, D. E. (2016). The Effects of Morphemic Vocabulary Instruction on Prefix Vocabulary and Sentence Comprehension for Middle School Students with Learning Disabilities. *Educational and Treatment of Children*, 39(3), 301-337.

Bryant, D.P., Goodwin, M., Bryant, B.R., & Higgins, K. (2003) Vocabulary Instruction for Students with learning Disabilities: A review of the research. *Learning Disability Quarterly*, 26, 117-128.

Cadwgan, J. & Goodwin, J. (2018). “Helping parents with the diagnosis of disability,” *Paediatr. Child Heal. (United Kingdom)*, vol. 28, no. 8, σελ. 357–363.

Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 671-681. Retrieved from http://literacy.kent.edu/ohioliteracyalliance/research/pdf/cain_jep.pdf

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L. Navarro-Asencio, E. & Gaviria, J.L. (2015). “Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis,” *Education Res. Review*, 14, σελ. 33–46.

Chambers, B. (2011). Little Ones Working Together. *Journal of Cooperative Studies*, 44(3), 43-48.

Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic journal of foreign language teaching*, 1(1), 14-26.

Chard, D. J., Ketterlin-Geller, L. R., Baker, S. K., Doabler, C., & Apichataruba, C. (2009). Repeated Reading Interventions for Students with Learning Disabilities Status of the Evidence. *Council for Exceptional Children*, 75(3), 263-281.

Chiang-Soong, B. & Yager, R. (1993). The inclusion of STS material in the most frequently used secondary science textbooks in the U.S. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(4), σελ.339-349.

Cohen, J. (2011). Building Fluency through the Repeated Reading Method. *English Teaching Forum*, 3, 20-27.

Coyne, M. D., McCoach, D. B., & Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 74–88. <https://doi.org/10.2307/30035543>

Cohen, M. (2012). The Importance of Vocabulary for Science Learning. *Kappa Delta Pi Record*, 48(2), σελ.72-77.

Cullen, J., Keeseey, S., Alber-Morgan, S. R., & Wheaton, J. (2013). The effects of computer-assisted instruction using Kurzweil 3000 on word acquisition for students with mild disabilities. *Education & Treatment of Children*, 36(2), 87–103.

- Diamond, L., & Gutlohn, L. (2006). *Vocabulary handbook for all educators working to improve reading comprehension*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co
- Di Carlo, S. (2016). A different perspective to define language learning strategies. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 6(4), 43-51.
- El-Dib, M. A. B. (2004). Language learning strategies in Kuwait: Links to gender, language level, and culture in a hybrid context. *Foreign Language Annals*, 37(1), 85-95.
- Fang, Z. (2006). The Language Demands of Science Reading in Middle School. *International Journal of Science Education*, 28(5), σελ.491-520
- Feil, A. (2004). *TALKING PHYSICS: HOW THE ABILITY TO COMMUNICATE PHYSICS CONCEPTS AFFECTS LEARNING*. Μεταπτυχιακή εργασία. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Fellenius, K. (1996). Reading competence of visually impaired pupils in Sweden, *Journal of visual impaired and blindness*, 90, 237-246.
- Fernández-Oliveras, A., & Oliveras, M. L. (2015). Conceptions of science, mathematics, and education of prospective kindergarten teachers in a play-based training. *International Journal on Advances in Education Research*, 2(1), 37-48.
- Fishman, C.E. & Nickerson, A.B. (2015) "Motivations for Involvement: A Preliminary Investigation of Parents of Students with Disabilities," *Journal of Child Fam. Stud.*, 24 (2) .σελ. 523–535, 2015.
- Fletcher-Flinn, C. M., & Gravatt, B. (1995). The Efficacy of Computer Assisted Instruction (CAI): A meta-analysis. *Journal of Educational and Computing Research*, 12, 219-242.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- Fontana, J. L., Scruggs, T., & Mastropieri, M.A. (2007). Mnemonic Strategy Instruction in Inclusive Secondary Social Studies Classes. *Remedial and Special Education*, 28(6), 345-355.

Ganz, J. B., Boles, M. B., Goodwyn, F. D., & Flores, M. M. (2014). Efficacy of handheld electronic visual supports to enhance vocabulary in children with ASD. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(1), 3–12. <https://doi.org/10.1177/1088357613504991>

Gonzalez, M. (2014). The effect of embedded text-to-speech and vocabulary eBook scaffolds on the comprehension of students with reading disabilities. *International Journal of Special Education*, 111–125

Gersten, R., Fuchs, L.S., Williams, J.P. & Baker, S., (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students with Learning Disabilities: A Review of Research. *Review of educational research*, (71)2, 279-320.

Gillingham, A. & Stillman, B.W. (1956) .*Remedial Training*. Cambridge, MA: Educators Publishing Service.

Graham, L., & Bellert, A. (2004). *Difficulties in Reading Comprehension for Students with Learning Disabilities*. In B. Wong (Ed.), *Learning About Learning Disabilities* (Τρίτη έκδοση) (σελ. 251–279). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012762533-1/50010-X>

Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896.

Green, L., Stockholm, M., Cearley, J., & Sheffield-Anderson, L. (2015). Direct vocabulary instruction with two 5th-grade English-language learners with language-learning disabilities: A treatment study. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 42(Fall), 191-201.

Griffiths, C., & Oxford, R. L. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies. *System*, 43, 1-10.

Hall, T. E., Hughes, C. A. & Filbert, M. (2000). Computer Assisted Instruction in Reading for Students with Learning Disabilities: A Research Synthesis. *Education and Treatment for Children*, 23(2), 173-193.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Pearson longman.

- Harmon, J. M. (2002). Teaching Independent Word Learning Strategies to Struggling Readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(7), 606-615.
- Harris, M. L., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2011). The Effects of Strategic Morphological Analysis Instruction on the Vocabulary Performance of Secondary Students With and Without Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 34(1), 17-33.
- Hatch, E. & Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge University Press.
- Hickey, T. (1973). Problems of measurement with the bilingual preschool child. *School Psychology Review*, 2(4), 36-40.
- Horton, S. V., Lovitt, T. C., & Givens, A. (1988). A Computer-Based Vocabulary Program for Three Categories of Student. *British Journal of Educational Technology*, (19)2, 131-143.
- Hughes, T. A., & Fredrick, L. D. (2006). Teaching Vocabulary with Students with Learning Disabilities Using Classwide Peer Tutoring and Constant Time Delay. *Journal of Behavioral Education*, 15(1), 1–23. <https://doi.org/10.1007/s10864-005-9003-5>
- Hughes, T. A., Fredrick, L. D., & Keel, M.C. (2002). Learning to Effectively Implement Constant Time Delay Procedures to Teach Spelling. *Learning Disability Quarterly*, 25(3), 209-222.
- Jitendra, A. K., Edwards, L. L., Sacks, G. & Jacobson, L. A. (2004). What research says About Vocabulary Instruction for Students With Learning Disabilities. *Council for Exceptional Children*, 70(3), 299-322.
- Johnson, G., Gersten, R., Carnine, D. (1987). Effects of Instructional Design Variables on Vocabulary Acquisition of LD students: A Study of Computer-Assisted Instruction. *Journal of Learning Disabilities*, 20(4), 206-213.
- Johnstone, A. και Cassels, J. (1978). What's in a Word? *IEEE Transactions on Professional Communication*, PC-21(4), σελ.165-167.
- Indrawati, S. (2017). Peer Tutoring with Quick Method vs. Task Based Method on Reading Comprehension Achievement. *Beyond Words*, 5 (1), 23-31.

- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What Definitions of Learning Disability Say and Don't Say, A critical Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239-256.
- Kenley, R. (2007). Activity-based teaching for Unitec New Zealand construction students. *Emirates Journal for Engineering Research*, 12(1), 57-63.
- Kennedy, M. J., Thomas, C. N., Meyer, J. P., Alves, K. D., & Lloyd, J. W. (2014). Using Evidence-Based Multimedia to Improve Vocabulary Performance of Adolescents with LD: A UDL Approach. *Learning Disability Quarterly*, 37(2), 71-86.
- 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.
- Kesler, T. (2010). Shared reading to build vocabulary and comprehension. *The Reading Teacher*, 64(4), 272-277.
- Kim, M. K., Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Park, Y. (2017). A synthesis of interventions for improving oral reading fluency of elementary students with learning disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61, 116–125. doi:10.1080/1045988X.2016.1212321
- Kitchenham, B., Pearl Brereton, O., Budgen, D., Turner, M., Bailey, J., & Linkman, S. (2009). Systematic literature reviews in software engineering – A systematic literature review. *Inf. Softw. Technol.*, 51, 7–15.
- Kuder, S.J. (2017). Vocabulary Instruction for Secondary Students With Reading Disabilities: An Updated Research Review. *Learning Disability Quarterly*, 40(3), 155-164.
- Kuehn, K. (2014). A student's guide through the great physics texts. *Springer*.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Towards a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323. doi:10.1016/0010-0285

Lee, J., & Yoon, S. Y. (2015). The Effects of Repeated Reading on Reading Fluency for Students with Reading Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 1-12.

Leite, L. (2002). History of science in science education: Development and validation of a checklist for analysing the historical content of science textbooks. *Science & Education*, 11(4), 333-359.

Lerner, J. W. & Johns, B. H. (2011). *Learning Disabilities and Related Mild Disabilities: Characteristics, Teaching Strategies, And New Direction*. 12nd ed. Wadsworth: Cengage Learning.

Livingston, J. A. (1997). *Metacognition: An overview*. Ανάκτηση από <http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm>

Lockhart, S. (2010). Play: An important tool for cognitive development. *HighScope Extensions*, 24(3), 1-8.

Loftus, S. M., Coyne, M. D., McCoach, D. B., Zipoli, R., & Pullen, P. C. (2010). Effects of a supplemental vocabulary intervention on the word knowledge of kindergarten students at risk for language and literacy difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(3), 124–136. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00310.x>

Mafra, H. (2015). Development of Learning and Social Skills in Children with Learning Disabilities: An Educational Intervention Program. *Procedia - Social Behavior Science*. (209), σελ. 221–228.

Maheady, L., Mallette, B., & Harper, G. F. (2006). Four Classwide Peer Tutoring Models: Similarities, Differences, and Implications for Research and Practice. *Reading and Writing Quarterly*, 22(1), 65-89.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

McKee, J. και Ogle, D. (2005). *Integrating instruction: Literacy and science*. Guilford Press.

McCutchen, D., Stull, S., Herrera, B. L., Lotas, S., & Evans, S. (2013). Putting Words to Work: Effects of Morphological Instruction on Children's Writing. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 86-97.

Miles, S. H., Lane, L. W., Bickel, J., Walker, R. M., & Cassel, C. K. (1989). *Medical ethics education: coming of age*. Academic medicine.

Mize, M., Park, Y., & Moore, T. (2018). Computer assisted vocabulary instruction for students with disabilities: Evidence from an effect size analysis of single-subject experimental design studies. *Journal of Computer Assisted Learning*, 1-11.

Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 13(4), 425-449.

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., & Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and metaanalysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic reviews*, 4(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>

Montague, M., & Applegate, B. (1993). Mathematical problem-solving characteristics of middle school students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 27(2), 175-201.

Morgan, P. L., Sideridis, G., & Hua, Y. (2012). Initial and over-time effects of fluency interventions for students with or at risk for disabilities. *The Journal of Special Education* 46, 94–116. doi:10.1177/0022466910398016.

Mulligan, J. (1991). *Introductory college physics*. McGraw-Hill.

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental psychology*, 40(5), 665.

Nation, P. (2000). Language Vocabulary in Lexical Sets: Dangers and Guidelines. *TESOL Journal*, 9(2), 6-10.

Neugebauer, S. R., & Currie-Rubin, R. (2009). Read-alouds in Calca, Peru: A bilingual indigenous context. *The Reading Teacher* 62(5), 396-405. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ826853>

Nicolielo - Carrilho, A. P., Crenitte, P. A. P., Lopes-Herrera, S. A., Hage, S. R. V. (2018). Relationship between phonological working memory metacognitive skills and reading comprehension in children with learning disabilities. *Journal of Applied Oral Science*, 26, 1-8.

Nightingale, A. (2009). A guide to systematic literature reviews. *Surg. - Oxf. Int. Ed.*, 27, 381-4.

Noreen, R., & Rana, A. M. K. (2019). Activity – Based Teaching versus Traditional Method of Teaching in Mathematics at Elementary Level. *Bulletin of Educational and Research*, 41(2), 145-159.

Nurul, F. A. (2016). Teaching vocabulary through context clues strategy. *English Empower*, 27-33.

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*. 1-13.

Olson, J., & Platt, J. (2000). *The instructional cycle: Teaching children and adolescents with special needs*.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzares, G., Kupper, L., & Russo, R. P. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19(3), 557-584

Omori, M., & Yamamoto, J. (2022). Segment-Unit Reading Comprehension Training for Japanese Students with Autism Spectrum Disorder and Learning Disabilities. *Behavior Analysis in Practice*, 1-10.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.

Omari, D. R. (2001). A Comparison of Foreign Language Teaching Methods: Total Physical Response versus Song/Chants with Kindergartners (Doctoral Dissertation, Johnson Bible University, Tennessee). Ανάκτηση από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461987.pdf>

Oyoo, S. (2011). Language in Science Classrooms: An Analysis of Physics Teachers' Use of and Beliefs about Language. *Research in Science Education*, 42(5), σελ.849-873.

Oyoo, S. (2016). Learner Outcomes in Science in South Africa: Role of the Nature of Learner Difficulties with the Language for Learning and Teaching Science. *Research in Science Education*, 47(4), σελ.783-804.

Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An over-view. *Greek Applied Linguistics Association (GALA)*, 1-25. Ανάκτηση από: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>

Penny, U. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University.

Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18, 22-37.

Perry, V., Albeg, L., & Tung, C. (2012). Meta-analysis of single-case design research on self-regulatory interventions for academic performance. *Journal of Behavioral Education, 21*, 217–229. doi:10.1007/s10864-012-9156-y.

Puhalla, E. (2011). Enhancing the Vocabulary Knowledge of First-Grade Children With Supplemental Booster Instruction, *Remedial and Special Education .32*: 471

Ramey, D., Lydon, S., Healy, O., McCoy, A., Holloway, J., & Mulhern, T. (2016). A Systematic Review of the Effectiveness of Precision Teaching for Individuals with Developmental Disabilities. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 3*(3), 179-195.

Rasinski, T., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading Fluency: More than Automaticity? More than a Concern for the Primary Grades? *Literacy Research and Instruction, 48*, 350-361.

Rathmell, B. R. (2018). Computer-Assisted Instruction in Elementary Classrooms: Student-Teacher Relationships and Teacher Role Through the Implementation of Computer-Adaptive Instruction Programs.

Ravi, R., & Xaviera, P. (2007). Activity based learning as self-accessing strategy to promote learners' autonomy. *Journal on Educational Psychology, 1*(2), 7-9.

Reddy, M. καιPanacharoensawad, B. (2017). Students Problem-Solving Difficulties and Implications in Physics: An Empirical Study on Influencing Factors. *Journal of Education and Practice, 8*(14), σελ.59-62.

Reed, D. K., Cummings, K. D., Schaper, A., *Lynn, D., & Biancarosa, G. (in press). Accuracy and reliability in identifying miscues during oral reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. doi:10.1007/s11145-018-9899-5

Reed, D. K., Zimmermann, L. M., Reeger, A. J., & Aloe, A. M. (2018). The effects of varied practice on the oral reading fluency of fourth-grade students. Manuscript submitted for publication.

Richmond, A. S., Cummings, R., & Klapp, M. (2008). Transfer of the Method of Loci, Pegword, and Keyword Mnemonics in the Eighth Grade Classroom. *Researcher*, 21(2), 1-13.

Rubin, J. (2013). *Teaching language-learning strategies*. In C. Chapelle (eds.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1022-1026). London: Blackwell Publishing Ltd.

Sadeghi, K. & Farzizadeh, B. (2013). The effect of visually supported vocabulary instruction on beginner EFL learners' vocabulary gain. *MEXTESOL Journal*, 37(1), 1-12.

Saitta, M., Devan,H., Boland,P. & Perry, M.A.(2018). “Park-based physical activity interventions for persons with disabilities: A mixedmethods systematic review,” *Disability Health Journal*. 12(1), σελ.11–23.

Samida, D. K. (2012). Language learning strategies. *TESOL Journal*, 159, 1-6.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1992). Science for Students with Disabilities. *Review of Educational Research*, 64(4), 377-411.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2000). The effectiveness of Mnemonic Instruction for Students with Learning and Behavior Problems: An Update and Research Synthesis. *Journal of Behavioral Education*, 10(2/3), 163-173.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.

Seymour, P. H., & Evans, H. M. (1999). Foundation-level dyslexia: Assessment and treatment. *Journal of learning disabilities*, 32(5), 394-405.

- Shah, I., & Rahat, T. (2014). Effect of Activity Based Teaching Method in Science. *International Journal of Humanities an Management Science*, 2(1), 39-41.
- Shepard, T., & Adjogah, S. (1994). Science performance of students with learning disabilities on language-based measures. *Learning Disabilities Research & Practice*.
- Shifrer, D., Muller, C. & Callahan, R. (2011). Disproportionality and Learning Disabilities: Parsing Apart Race, Socioeconomic Status, and Language, *J. Learn. Disabil.*, 44(3), pp. 246–257.
- Sinatra, G. και Broughton, S. (2011). Bridging Reading Comprehension and Conceptual Change in Science Education: The Promise of Refutation Text. *Reading Research Quarterly*, 46(4), σελ.374-393.
- Singh, Y. P., & Agrawal, A. (2011). Introduction to Co-operative Learning. *Indian Streams Research Journal*, 1(2), 1-9.
- Skeja, E. (2014). “The Impact of Cognitive Intervention Program and Music Therapy in Learning Disabilities,” *Procedia – Social Behavior Science*. 159(1973), σελ. 605–609.
- Smith, C. B. (1997). *Vocabulary Instruction and Reading Comprehension*. ERICDigest.
- 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. *Learn Disabil.*, 15(1), 103-115.
- Steele, J. M. (2004). *The Cauchy-Schwarz master class: an introduction to the art of mathematical inequalities*. Cambridge University Press.
- Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, 50, 576-590. doi:10.1177/0022219416638028
- Stump, C. S., Lovitt, T. C., Fister, S., Kemp, K., Moore, R., & Schroeder. (1992). Vocabulary Intervention for Secondary – Level Youth. *Learning Disability Quarterly*, 15(3), 207-222.

Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (2014). *Handbook of learning disabilities*. New York: Guildford Press

Sweeny, S. M., & Mason, P. A. (2011). Research – based Practices in Vocabulary Instruction: An Analysis of What Works in Grades PreK – 12. *Massachusetts Reading Association*. 1-13.

Tanaka, J. W., Wolf, J. M., Klaiman, C., Koenig, K., Cockburn, J., Herlihy, L., Brown, C., Stahl, S., Kaiser, M. D., & Schultz, R.T. (2010). Using computerized games to teach face recognition skills to children with autism spectrum disorder: The Let's Face It! program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 51(8), 944-952.

Therrien, W.J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25, 252–261. doi: 10.1177/07419325040250040801

Thornbury, S. (2006). *How to teach vocabulary*. Pearson Education India.

Tindal, G., Nese, J. F., Stevens, J. J., & Alonzo, J. (2016). Growth on oral reading fluency measures as a function of special education and measurement sufficiency. *Remedial and Special Education*, 37, 28–40. doi:10.1177/0741932515590234

Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of instruction in the Elementary Grades*. Champaign, IL: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED443572). Ανάκτηση από <https://eric.ed.gov/?id=ED443572>

Torgesen, J. K. (2004). *Learning Disabilities: An Historical and Conceptual Overview*. In B. Wong (Ed.), *Learning About Learning Disabilities* (Τρίτη έκδοση) (σελ. 3–40). Academic Press. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1016/B978-012762533-1/50004-4>

UKEssays. (2018). The Importance of Teaching and Learning Vocabulary. Ανακτήθηκε από <https://www.ukessays.com/essays/english-language/the-importance-of-teaching-and-learning-vocabulary-english-language-essay.php?vref=1>

Yien, J. M., Hung, C. M., Hwang, G. J., & Lin, Y. C. (2011). A game-based learning approach to improving students' learning achievements in a nutrition course. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(2), 1-10.

Van De Wege, M. (2018). Teaching Strategies for Independent Vocabulary Development. Σε John I. Liontas (Επιμ.). *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Ανακτήθηκε από:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118784235.eelt0754>

Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423. DOI: 10.1002/acp.1414

Verhoeven, L., van Leeuwe, J & Vermeer, A. (2011). Vocabulary Growth and Reading Development across the Elementary School Years. *Scientific Studies of Reading*, 15, 8-25. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ912169>

Walker, G. (2008). Constant and Progressive Time Delay Procedures for Teaching Children with Autism: A Literature Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2008, 38, 261-275.

Wellington, J. & Osborne, J. (2001). *Language and literacy in science education*. Open University Press.

Wanzek, J., Otaiba, S. A., & Petscher, Y. (2014). Oral reading fluency development for children with emotional disturbance or learning disabilities. *Exceptional Children*, 80, 187–204. doi:10.1177/001440291408000204

Wexler, J., Reed, D. K., Pyle, N., Mitchell, M., & Barton, E. E. (2015). A synthesis of peer-mediated academic interventions for secondary struggling learners. *Journal of Learning Disabilities*, 48, 451–470. doi:10.1177/0022219413504997

Wexler, J., Vaughn, S., Edmonds, M., & Reutebuch, C. K. (2008). A synthesis of fluency interventions for secondary struggling readers. *Reading and Writing*, 21, 317–347. doi:10.1007/s11145-007-9085-7

Wexler, J., Vaughn, S., Roberts, G., & Denton, C. A. (2010). The Efficacy of Repeated Reading and Wide Reading Practice for High School Students with Severe Reading Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 25(1), 2-10.

Widodo, H. P. (2005). Teaching children using a total physical response (TPR) method: Rethinking. *Bahasa Dan Seni*, 33(2), 235-248.

Woolley, G. (2010). A Multiple Strategy Framework Supporting Vocabulary Development for Students with Reading Comprehension Deficits. *Australasian Journal Of Special Education*, 34(2), 119-132.

Wu, T., Huang, S.C., Chiou, W. & Meng, Y. R. (2011). "Customizing Asynchronous Parallel Pattern Search Algorithm to Improve ANN Classifier for Learning Disabilities Students Identification," Seventh Int. Conf. Nat. Comput., no. 1, pp. 1639–1643, 2011.

Yang, M. N. (2007). Language learning strategies for junior college students in Taiwan: Investigating ethnicity and proficiency. *Asian EFL Journal*, 9(2), 35-57.

Yore, L., Craig, M. και Maguire, T. (1998). Index of science reading awareness: An interactive- constructive model, test verification, and grades 4–8 results. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(1), σελ.27-51.

Zentall, S. S., & Ferkis, M. A. (1993). Mathematical problem solving for youth with ADHD, with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 16(1), 6-18.