ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΔΙΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

# Παρέμβαση στον τομέα του λεξιλογίου μέσω της Δημιουργικής Γραφής: Η μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή με οριακή νοημοσύνη

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ελένη Παπαγεωργίου

elenipapagewrgiou98@gmail.com

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αναστασία Αλευριάδου

Βαθμολογητής Α: Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Βαθμολογήτρια Β: Άννα Βακάλη

Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2022

# Πίνακας περιεχομένων

**Περίληψη** ..... **3**
**Abstract** ..... **3**
**Α' Μέρος: Θεωρία** ..... **5**
ΟΡΙΑΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ..... 6
Ορισμός και ταξινόμηση στα διαγνωστικά εγχειρίδια ..... 6
Χαρακτηριστικά ..... 9
Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες ..... 11
Γνωστικό προφίλ ..... 15
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ..... 20
Δημιουργική γραφή και εκπαίδευση ..... 22
Είδη κειμένων και δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση ..... 24
Οφέλη από την ένταξη της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση ..... 26
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ..... 30
Μέθοδοι διδασκαλίας λεξιλογίου ..... 33
Σκόπιμη και τυχαία μάθηση ..... 37
Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση λεξιλογίου ..... 39
Λογοτεχνία και λεξιλόγιο ..... 42
**Β' Μέρος: Έρευνα** ..... **45**
Συμμετέχων – Προφίλ παιδιού ..... 46
Διάγνωση από φορέα ..... 46
Συστημική παρατήρηση και αξιολόγηση ..... 46
Διαγνωστικό εργαλείο ..... 49
Αρχική αξιολόγηση ..... 50
Παρέμβαση ..... 52
Σχεδιασμός υλικού ..... 53
Πορεία παρέμβασης ..... 54
Αρχικό στάδιο ..... 55
Ενότητα «Εγώ και ο κόσμος μου» ..... 56
Ενότητα «Η κοινωνία γύρω μου» ..... 61
Ενότητα «Το περιβάλλον» ..... 63
Τελική αξιολόγηση ..... 66
Αποτελέσματα ..... 67

Συζήτηση ..... 70
**Βιβλιογραφία ..... 75**
**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ..... 82**
Αποτελέσματα αρχικής αξιολόγησης ..... 83
Αποτελέσματα τελικής αξιολόγησης ..... 84

# Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης στο λεξιλόγιο ενός μαθητή με οριακή νοημοσύνη, μέσω της Δημιουργικής Γραφής. Ειδικότερα, πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης, όπου διερευνάται κατά πόσο η Δημιουργική Γραφή, μέσω σχετικών δραστηριοτήτων, μπορεί να αξιοποιηθεί ως διδακτικό μέσο στον εμπλουτισμό του εκφραστικού λεξιλογίου ενός μαθητή της Γ' Δημοτικού με οριακή νοημοσύνη. Για το λόγο αυτό αναπτύσσονται δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με τους αντίστοιχους διδακτικούς στόχους και τα μέσα υλοποίησής τους. Για την αρχική αξιολόγηση του επιπέδου του εκφραστικού λεξιλογίου καθώς και για την αξιολόγηση μετά την παρέμβαση, χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο εργαλείο «Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου» (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας, & Σιδερίδης, 2009), το οποίο βασίζεται στο Word Finding Vocabulary Test (Renfrew, 1995). Αποτελείται από 50 εικόνες, οι οποίες παρουσιάζουν έννοιες γνωστές στα παιδιά από την καθημερινότητα και από την παιδική βιβλιογραφία. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι στοχευμένες δραστηριότητες που βασίζονται στην Δημιουργική Γραφή μπορούν να εμπλουτίσουν το εκφραστικό λεξιλόγιο του μαθητή. Τέλος, τα ευρήματα συζητιόνται ευρύτερα στα πλαίσια του σχεδιασμού προγραμμάτων παιδαγωγικής παρέμβασης καθώς και για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητάς τους, μέσω της Δημιουργικής Γραφής, σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.

Λέξεις-κλειδιά: οριακή νοημοσύνη, δημιουργική γραφή, ανάπτυξη λεξιλογίου, μελέτη περίπτωσης

# Abstract

The aim of this study is to examine the effectiveness of an intervention program on the vocabulary of a student with borderline intelligence through Creative Writing. In particular, this is a case study which examines whether Creative Writing through related activities can be used as a teaching tool to enrich the expressive vocabulary of a student in the 3rd grade of primary school with borderline intelligence. Therefore,

Creative Writing activities have been designed which reflect the teaching objectives and the means of their implementation. The standardized test “Expressive Vocabulary Test” (Vogindroukas, Protopapas, & Sideridis, 2009) is used for the primary evaluation of the level of the expressive vocabulary as well as for the final evaluation at the end of the intervention. This test is based on the Word Finding Vocabulary Test (Renfrew, 1995) and consists of 50 images presenting concepts familiar to children from their everyday life and taken from the children’s bibliography. The results show that the creative writing activities with a specific aim can help enrich the expressive vocabulary of the student. Finally, the findings of the research are further discussed in relation to the organization of educational intervention programs and their effectiveness in children with special educational needs or/and disabilities.

Keywords: borderline intelligence, creative writing, vocabulary development, study case

# Α’ Μέρος: Θεωρία

## ΟΡΙΑΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

### Ορισμός και ταξινόμηση στα διαγνωστικά εγχειρίδια

Η νοημοσύνη είναι ένα από τα πιο εντατικά μελετημένο πεδίο στις επιστήμες της ψυχολογίας. Δεν υπάρχει ενιαίος ορισμός της νοημοσύνης, αλλά οι ειδικοί τείνουν να συμφωνούν ότι μπορεί να θεωρηθεί ως η ικανότητα των ατόμων να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους και να μαθαίνουν από την εμπειρία. Το πηλίκο νοημοσύνης ενός ατόμου καθορίζεται συχνά μέσω εργασιών που αξιολογούν διαφορετικά στοιχεία νοημοσύνης (π.χ. λεκτική, οπτικοχωρική, μνήμη εργασίας και ταχύτητα επεξεργασίας). Ορισμένες δοκιμασίες έχουν αναπτυχθεί για την αξιολόγηση συγκεκριμένων πτυχών της νοημοσύνης. Ωστόσο, οι ατομικές διαφορές στη νοητική λειτουργία ξεπερνούν μια απλή διαφορά στον Δείκτη Νοημοσύνης, και είναι πιο σωστό να μιλάει κανείς για συγκεκριμένες δυνατότητες και αδυναμίες (Pulina, Lanfranchi, Henry, & Vianello, 2019).

Ο ορισμός της νοητικής αναπηρίας περιλαμβάνει δύο βασικά στοιχεία, ένα γενικό έλλειμμα στη γνωστική λειτουργία, το οποίο εκδηλώνεται κατά την παιδική ηλικία και ένα γενικό έλλειμμα στη γνωστική λειτουργία, το οποίο συνήθως εμφανίζεται ως βαθμολογία μικρότερη από 2 τυπικές αποκλίσεις κάτω από το μέσο όρο σε ένα τυποποιημένο τεστ μέτρησης του Δείκτη Νοημοσύνης. Δεδομένου ότι οι περισσότερες σταθμισμένες δοκιμασίες σε αυτή την κατηγορία κατασκευάζονται για να έχουν μέσο όρο 100 και τυπική απόκλιση 15, αυτό συνήθως ισοδυναμεί με βαθμολογία κάτω του 70. Ωστόσο, η νοημοσύνη δεν είναι μια ενιαία κατασκευή. Ως εκ τούτου, τα άτομα των οποίων η απόδοση της δοκιμασίας τα τοποθετεί σε αυτό το εύρος μπορεί να έχουν σημαντικά διαφορετικά προφίλ σε όλο το ευρύ φάσμα γνωστικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, όταν αξιολογούνται με κάποιο διαφορετικό τεστ μέτρησης του Δείκτη Νοημοσύνης. Ο ορισμός είναι σημαντικός για τη διάκριση μεταξύ ατόμων με σημαντικά ελλείμματα σε πολλαπλούς τομείς της γνωστικής λειτουργίας και ατόμων με πολύ συγκεκριμένα γνωστικά ελλείμματα ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ένα τρίτο στοιχείο, το έλλειμμα στην προσαρμοστική συμπεριφορά, προστίθεται επίσης μερικές φορές στον ορισμό (Einfeld & Emerson, 2008). Οι κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων με νοητική αναπηρία μπορεί να είναι ιδιαίτερα περιορισμένες, ως αποτέλεσμα των κοινωνικών ελλειμμάτων και των δυσκολιών τους με την κοινωνική αλληλεπίδραση, που είναι κεντρικά κριτήρια για τη διαφοροδιάγνωσή τους (Giaouri, Alevriadou, & Rachanioti, 2022). Ωστόσο

αναφέρεται στη βιβλιογραφία ότι υπάρχουν κάποιες προβληματικές γύρω από αυτό το στοιχείο. Αρχικά, τα συστήματα ταξινόμησης διαφέρουν ως προς τον βαθμό στον οποίο αυτές οι περιορισμένες δυνατότητες θεωρούνται ως εγγενές χαρακτηριστικό του ελλείμματος στη γνωστική λειτουργία ή ως ένα ανεξάρτητο χαρακτηριστικό του οποίου η παρουσία πρέπει να προσδιοριστεί για να εφαρμοστεί η ταξινόμηση. Επίσης, δεν υπάρχει συναίνεση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να τεθούν σε λειτουργία τέτοιες «αποτυχίες» ή «ελλείμματα» στην κοινωνική λειτουργία και στην προσαρμοστική συμπεριφορά (Einfeld & Emerson, 2008).

Σύμφωνα με τον ορισμό της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρίας, η οριακή νοημοσύνη είναι *«ένα επίπεδο νοημοσύνης μεταξύ της νοητικής αναπηρίας και της νοημοσύνης κάτω του μέσου όρου. Συνδέεται με έναν Δείκτη Νοημοσύνης μεταξύ 70 και 75. Ο Δείκτης Νοημοσύνης στο οριακό εύρος, ειδικά πάνω από 75, δεν δικαιολογεί βάση για τη διάγνωση της νοητικής αναπηρίας»* (American Psychological Association, 2022).

Η ομάδα συναίνεσης CONFIL 2007[1] όρισε την οριακή νοημοσύνη ως «*μετα-συνθήκη υγείας που απαιτεί ειδική δημόσια υγεία, εκπαίδευση και νομική προσοχή*». Χαρακτηρίζεται από ποικίλες γνωστικές δυσλειτουργίες που σχετίζονται με δείκτη νοημοσύνης μεταξύ 71 και 85 και οι οποίες καθορίζουν ένα έλλειμμα στη λειτουργία του ατόμου, τόσο στον περιορισμό των δραστηριοτήτων του, όσο και στον περιορισμό της κοινωνικής του συμμετοχής και δράσης (Salvador-Carulla, et al., 2013).

Η οριακή νοημοσύνη είναι μια σύνθετη κατάσταση που χαρακτηρίζεται από νοητικό δυναμικό κάτω από το φυσιολογικό εύρος, αλλά πάνω από το όριο για τη διάγνωση της νοητικής αναπηρίας (Pulina, Lanfranchi, Henry, & Vianello, 2019). Συγκεκριμένα, η οριακή νοημοσύνη είναι μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από δείκτη νοημοσύνης που κυμαίνεται από 71 έως 84 και δυσκολίες στην εκπλήρωση αναπτυξιακών και κοινωνικοπολιτισμικών προτύπων για προσωπική ανεξαρτησία και

[1] Η καταλανική ένωση Nabiu (ACNabiu) ξεκίνησε το έργο CONFIL το 2007. Αυτό το έργο συγκέντρωσε ένα σύνολο επαγγελματιών από διαφορετικούς τομείς με τους ακόλουθους στόχους: (1) να παρέχει στο πεδίο της γνώσης για την οριακή νοημοσύνη ένα εννοιολογικό πλαίσιο εντός της ομάδας των δια βίου αναπτυξιακών προβλημάτων και από μια προοπτική ολιστικής παρέμβασης με επίκεντρο το άτομο και (2) να καθιερώσει κατευθυντήριες γραμμές συναίνεσης για την οριακή νοημοσύνη στην Καταλονία. Το αποτέλεσμα ήταν η ανάπτυξη ενός εννοιολογικού πλαισίου αναφοράς για αυτήν την κατάσταση που θα επέτρεπε τη μεταγενέστερη δημιουργία έρευνας σε αυτόν τον τομέα και την ανάπτυξη ενός πλαισίου ολιστικής παρέμβασης για την οριακή νοημοσύνη (δημόσια υγεία, εκπαίδευση, εργασία και νομική υποστήριξη) (Salvador-Carulla, et al., 2013).

κοινωνική ευθύνη (Galletta, et al., 2020). Αρκετοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι το μειωμένο γνωστικό δυναμικό πρέπει να συσχετίζεται με βλάβες στην προσαρμοστική λειτουργία για να ληφθεί υπόψη μια κλινική κατάσταση της οριακής νοημοσύνης (Pulina, Lanfranchi, Henry, & Vianello, 2019).

Η οριακή νοημοσύνη είναι μια εξαιρετικά πολύπλοκη κατάσταση, η οποία ελάχιστα έχει μελετηθεί. Στην πραγματικότητα, υπάρχει ελάχιστη συναίνεση στην επιστημονική κοινότητα για το τι εννοεί κανείς όταν μιλάει για οριακή νοημοσύνη και για τη σχέση της με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές (Salvador-Carulla, et al., 2013). Η οριακή νοημοσύνη ήταν πάντα ένας δύσκολος όρος προς αποσαφήνιση. Είχε διαφορετικά ονόματα και διαφορετικά μετρήσιμα όρια στον Δείκτη Νοημοσύνης. Συναντήθηκε σε προηγούμενες εκδόσεις του DSM ξεκινώντας ως στοιχείο νοητικής ανεπάρκειας στο DSM-I και τελειώνοντας, στο DSM-V (Wieland & Zitman, 2016). Τις τελευταίες δεκαετίες, η οριακή νοημοσύνη έχει διακριθεί από την νοητική αναπηρία και θεωρείται ως μια οριακή κατάσταση, χωρίς σαφή ορισμό ή ταξινόμηση. Αυτό προκύπτει σαφώς από την περιγραφή του στο DSM-V, το οποίο δεν προτείνει συγκεκριμένα κριτήρια για τον ορισμό της (Pulina, Lanfranchi, Henry, & Vianello, 2019).

Σύμφωνα με το DSM και το ICD, η οριακή νοημοσύνη δεν είναι διαταραχή, αλλά τα άτομα με οριακή νοημοσύνη ή Δείκτη Νοημοσύνης μεταξύ 70 και 85, αποτελούν μια ευάλωτη ομάδα. Οι γενετικοί παράγοντες, τα βιολογικά αίτια όπως οι περιγεννητικές δυσκολίες και οι επιγενετικοί παράγοντες, όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και το μητρικό στρες, συμβάλλουν στην οριακή γνωστική λειτουργία (Wieland & Zitman, 2016).

Στο DSM-V, παρόμοια με τη νέα ταξινόμηση της νοητικής αναπηρίας, οι βαθμολογίες του τεστ μέτρησης του Δείκτη Νοημοσύνης αφαιρούνται από τη διαγνωστική περιγραφή της οριακής νοημοσύνης. Αυτό είναι επιζήμιο για την έννοια, αφού ήταν το μόνο κριτήριο που είχε απομείνει για να οριστεί. Στην ταξινόμηση της νοητικής αναπηρίας, ακόμη και στο DSM-V, περιγράφεται ως σημαντική η σημασία των βαθμολογιών του Δείκτη Νοημοσύνης. Η οριακή νοημοσύνη έχει ορισθεί τελικά αποκλειστικά από τον βαθμό του Δείκτη Νοημοσύνης, αλλά αφαιρώντας το κριτήριο αυτό, το DSM-V δεν παρέχει πλέον κανένα κριτήριο για το τι ακριβώς είναι η οριακή

νοημοσύνη. Η ταξινόμησή του στο DSM-V ακολούθησε παρόμοια πορεία όπως στο ICD (Wieland & Zitman, 2016).

Όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν ορισμένες σταθμισμένες δοκιμασίες που μετρούν τον Δείκτη Νοημοσύνης και μια από αυτές περιγράφεται παρακάτω. Το WISC-IV είναι το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο κλινικό εργαλείο για την αξιολόγηση της νοημοσύνης σε παιδιά μεταξύ 6 και 16 ετών. Χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της νοημοσύνης όχι μόνο όταν υπάρχει υποψία νοητικής αναπηρίας, αλλά και ως μέρος της διαγνωστικής εργασίας για συγκεκριμένες μαθησιακές διαταραχές, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) και άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές (Wechsler, 2003).

Ωστόσο, η έγκαιρη ανίχνευση αποτελεί σήμερα μια πρόκληση, δεδομένου ότι δεν υπάρχουν ορατά χαρακτηριστικά για την ταυτοποίηση ενός παιδιού με οριακή νοημοσύνη, ούτε υπάρχουν διακριτικοί φαινότυποι συμπεριφοράς (Salvador-Carulla, et al., 2013).

## Χαρακτηριστικά

Οι πιο συχνές αιτίες που σχετίζονται με αυτήν την πάθηση είναι τόσο βιολογικοί παράγοντες, όπως περιγεννητικές επιπλοκές, όσο και επιγενετικοί παράγοντες που σχετίζονται με το κοινωνικό περιβάλλον (Blasi, Baglio, Baglio, Canevini, & Zanette, 2017). Τα προγεννητικά αίτια περιλαμβάνουν χρωμοσωμικές διαταραχές, διάφορες διαταραχές δυσμορφικού συνδρόμου, εγγενή προβλήματα μεταβολισμού και αναπτυξιακές διαταραχές του σχηματισμού του εγκεφάλου, όπως υδροκέφαλος ή δισχιδής ράχη, τοξικές και τερατογόνες επιδράσεις, όπως η έκθεση του εμβρύου στο αλκοόλ και ο υποσιτισμός. Η δεύτερη ομάδα, τα περιγεννητικά αίτια, περιλαμβάνει την ανεπάρκεια του πλακούντα και τις νεογνικές διαταραχές όπως η σηψαιμία. Τα μεταγεννητικά αίτια περιλαμβάνουν τραυματισμούς στο κεφάλι, λοιμώξεις, όπως μηνιγγίτιδα και εκφυλιστικές διαταραχές όπως οι λευκοδυστροφίες (Einfeld & Emerson, 2008). Ορισμένα παραδείγματα αιτιών που οφείλονται στο περιβάλλον του ατόμου είναι η κακοποίηση, η παραμέληση και το υψηλό επίπεδο μητρικού στρες (Blasi, Baglio, Baglio, Canevini, & Zanette, 2017).

Υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της γνωστικής λειτουργίας του παιδιού και των συγγενών πρώτου βαθμού. Η κληρονομικότητα της νοητικής αναπηρίας σε αυτήν

την ομάδα είναι περίπου 0,5. Οι γενετικές επιρροές θεωρείται ότι είναι πολυγονιδιακές, αν και ορισμένοι συγκεκριμένοι γονιδιακοί τόποι έχουν πρόσφατα αναγνωριστεί ως επιδραστικοί παράγοντες. Η γονιμότητα σε αυτή την ομάδα είναι φυσιολογική ή σχεδόν φυσιολογική, όπως και το προσδόκιμο ζωής. Υπάρχει ισχυρή συσχέτιση με χαμηλότερη κοινωνικοοικονομική θέση. Η γενική υγεία συνήθως δεν επηρεάζεται. Η προσαρμοστική λειτουργία και η ικανότητα των ενηλίκων να εργάζονται και να ζουν ανεξάρτητα παρουσιάζουν σχετικά μη σοβαρά ελλείμματα (Einfeld & Emerson, 2008).

Η νοητική αναπηρία σχετίζεται ακόμη με επιληπτικές κρίσεις, τοξικές διαταραχές όπως η δηλητηρίαση από μόλυβδο, υποσιτισμό και χρόνια κοινωνική και αισθητηριακή στέρηση. Διάφορες ταυτόχρονες βλάβες του εγκεφάλου, που ενδέχεται να συνοδεύουν την νοητική αναπηρία, μπορεί να αυξήσουν τον κίνδυνο διαταραχής της συμπεριφοράς, όπως κάποια βλάβη του μετωπιαίου λοβού που προκαλεί παρορμητικότητα (Einfeld & Emerson, 2008).

Η έλλειψη συναίνεσης στην ορολογία και η απουσία της στις κύριες διαγνωστικές ταξινομήσεις, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολο τον υπολογισμό του επιπολασμού της οριακής νοημοσύνης στον γενικό πληθυσμό. Εάν ληφθεί υπόψη η κανονική κατανομή του δείκτη νοημοσύνης, αυτή η ομάδα πληθυσμού θα πρέπει να αντιπροσωπεύει τουλάχιστον το 13,6% του συνόλου (Salvador-Carulla, et al., 2013; Wieland & Zitman, 2016). Στην πραγματικότητα, διαφορετικές μελέτες τοποθετούν το πρόβλημα σε ένα εύρος που κυμαίνεται μεταξύ 12% και 18% του πληθυσμού. Εάν ληφθεί υπόψη ο σχολικός πληθυσμός με προβλήματα ακαδημαϊκής επίδοσης που αντιστοιχούν στο εύρος νοητικού δυναμικού. που αναφέρθηκε παραπάνω, και ληφθεί υπόψη μια πιθανή βελτίωση με την ηλικία, με την προϋπόθεση ότι μέρος αυτής της ομάδας θα προσαρμοστεί σε περιβάλλοντα εργασίας με ανεπαρκή προσόντα στην ενήλικη ζωή, μπορεί να εκτιμηθεί ότι ο πληθυσμός που θα επηρεαζόταν θα αντιπροσώπευε περίπου ένα ποσοστό της τάξεως του 7% (Salvador-Carulla, et al., 2013). Εκτιμάται επίσης ότι ο επιπολασμός της οριακής νοημοσύνης, που δεν προκύπτει από γενετικά αίτια, κυμαίνεται μεταξύ του 7% και 12%, αλλά η έλλειψη ορολογικής συναίνεσης και συγκεκριμένου διαγνωστικού κώδικα στα DSM-V και ICD-10 καθιστά δύσκολη την ακριβή εκτίμηση (Blasi, Baglio, Baglio, Canevini, & Zanette, 2017).

Η διάγνωση περιστατικών ατόμων με οριακή νοημοσύνη μπορεί να προέλθει από παιδιάτρους και παιδιατρικό νοσηλευτικό προσωπικό στην πρωτοβάθμια περίθαλψη, από επαγγελματίες σε νηπιαγωγεία και σχολεία και από τους ίδιους τους γονείς, καθώς αυτοί μπορεί να παρατηρήσουν ορισμένα ελλείμματα στο παιδί που τους οδηγεί στο να προβληματίζονται. Μόλις καθοριστεί η ύποπτη διάγνωση, το παιδί θα πρέπει να παραπεμφθεί σε εξειδικευμένες υπηρεσίες που προσφέρει η φροντίδα ψυχικής υγείας για παιδιά και που παρέχονται από διεπιστημονικό προσωπικό. Αφού διαγνωστεί το παιδί με οριακή νοημοσύνη, θα παραπεμφθεί στις υπηρεσίες έγκαιρης παρέμβασης (Salvador-Carulla, et al., 2013).

Παρά το μέγεθός της, ο επιπολασμός της οριακής νοημοσύνης δεν μπορεί να προσδιοριστεί ποσοτικά. Η διάγνωσή της δεν έχει εφαρμοστεί και δεν υπάρχουν κριτήρια επιλεξιμότητας που να διασφαλίζουν ρητή πρόσβαση σε κοινωνικές ή υγειονομικές υπηρεσίες, δομές προστασίας και τις κατάλληλες παροχές, όταν χρειάζονται. Όπως και τα άτομα με ήπια νοητική αναπηρία, τα άτομα με οριακή νοημοσύνη αντιπροσωπεύουν ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού και χρειάζονται σημαντική υποστήριξη σε διαφορετικές πτυχές της ζωής τους. Ωστόσο, η επιστημονική βιβλιογραφία αγνοεί αυτόν τον πληθυσμό, ενώ την ίδια στάση κρατούν και οι εξειδικευμένες υπηρεσίες και φορείς για την νοητική αναπηρία (Salvador-Carulla, et al., 2013).

### Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες

Η έρευνα έχει δείξει ότι υπάρχει συνεχής κίνδυνος για τα άτομα με οριακή νοημοσύνη σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Τέτοιου είδους άτομα είναι πιο πιθανό να βιώσουν στρεσογόνους παράγοντες στα πρώτα στάδια της ζωής τους, υπό τη σκιά του εκφοβισμού και της κακής ανατροφής στο οικογενειακό περιβάλλον, σε σχέση με τα άτομα με τον μέσο ή πάνω από τον μέσο όρο του δείκτη νοημοσύνης. Τα άτομα με οριακή νοημοσύνη είναι πιο ευαίσθητα στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς, παρουσιάζουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, καταφεύγουν σε κατάχρηση ουσιών και έχουν διπλάσιες πιθανότητες να λάβουν κάποια ψυχιατρική διάγνωση (Galletta, και συν., 2020). Τα άτομα με επίμονες διαταραχές συμπεριφοράς, οι οποίες εμφανίστηκαν νωρίς, έχουν κατά μέσο όρο 8-12 βαθμούς Δείκτη Νοημοσύνης κάτω από αυτόν του μέσου γενικού πληθυσμού (Salvador-Carulla, et al., 2013).

Τα παιδιά με οριακή νοημοσύνη διατρέχουν κίνδυνο να λάβουν κακή ανατροφή. Οι μητέρες παιδιών με οριακή γνωστική λειτουργία ήταν λιγότερο θετικές στην σχέση μητέρας-παιδιού και έδειξαν λιγότερη θετική δέσμευση, παρόλο που τα παιδιά τους δεν παρουσίαζαν πιο δύσκολη συμπεριφορά κατά την παιδική τους ηλικία, από αυτή των παιδιών χωρίς γνωστικά ελλείμματα. Δεδομένης της σημασίας της θετικής και ευαίσθητης ανατροφής των παιδιών για την ασφαλή προσκόλληση και τις προσαρμοστικές ρυθμιστικές ικανότητες, τα παιδιά με οριακή νοημοσύνη μπορεί να διατρέχουν κίνδυνο ήδη από πολύ μικρή ηλικία (Wieland & Zitman, 2016).

Έχει διαπιστωθεί ότι περισσότερα από τα μισά παιδιά με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν μειωμένη λειτουργικότητα στην καθημερινότητά τους λόγω των ελλειμμάτων τους, σε σύγκριση με το ένα τρίτο έως το μισό των παιδιών που δεν έχουν διαγνωστεί με νοητική αναπηρία, γεγονός που υποδηλώνει ότι η ψυχοπαθολογία είναι πιο πιθανό να προκαλέσει έκπτωση στην καθημερινή λειτουργικότητα των παιδιών με νοητική αναπηρία, παρά σε τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Dekker & Koot, 2003). Ο παιδικός πληθυσμός με οριακή νοημοσύνη είναι πιο ευάλωτος από τον γενικό πληθυσμό, γι' αυτό τίθεται η πρόκληση και η αναγκαιότητα της έγκαιρης ανίχνευσης, της αξιολόγησης της ψυχοπαθολογίας του ατόμου και της έγκαιρης παρέμβασης σε αυτές τις περιπτώσεις (Salvador-Carulla, et al., 2013).

Πολλοί μαθητές με οριακή νοημοσύνη αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία στο να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια έχουν σημαντικά χαμηλότερη κοινωνιομετρική κατάσταση από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Περίπου το 20% από αυτούς είναι απομονωμένοι μέσα στην τάξη και το 25% απορρίπτεται έντονα από τους συμμαθητές του. Η στάση των μαθητών της τάξης απέναντί τους είναι πιο αρνητική κυρίως στη Γ’ – Ε’ τάξη. Ο λόγος για τον οποίο απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους είναι ο ίδιος με τους λόγους για τους οποίους οι ίδιοι απορρίπτουν τους άλλους. Αυτό καταδεικνύει τη δυσκολία που έχουν αυτοί οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τα προβλήματα των διαπροσωπικών τους σχέσεων και να αναπτύξουν κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά (Bócsa, 2003).

Όπως συμβαίνει με πολλές γνωματεύσεις, η διάγνωση της οριακής νοημοσύνης μπορεί να έχει αποτέλεσμα που στιγματίζει τον άνθρωπο. Τα άτομα με χαμηλό Δείκτη Νοημοσύνης συχνά τείνουν να αποτρέπουν την έκθεση των

περιορισμένων νοητικών τους δυνατοτήτων, προσπαθώντας επίπονα να συμπεριφέρονται φαινομενικά «κανονικά» και συγκαλύπτοντας τις μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες τους (Wieland & Zitman, 2016).

Στην ενήλικη ζωή, πολλά άτομα με οριακή νοημοσύνη έχουν προβλήματα στην προσαρμοστική λειτουργία. Στην πραγματικότητα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής. Διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να αντιμετωπίσουν σωματικά προβλήματα, φτώχεια, έχουν περισσότερες δυσκολίες με τις καθημερινές δραστηριότητες, έχουν περιορισμένη κοινωνική υποστήριξη και δεν έχουν πρόσβαση σε εξειδικευμένες υπηρεσίες. Συχνά ζουν «προβληματικές» ζωές, λειτουργώντας υπό υψηλή πίεση, περνώντας όμως απαρατήρητοι από την υπόλοιπη κοινωνία (Wieland & Zitman, 2016).

Για παράδειγμα, σε παρόμοια έρευνα, σε σύγκριση με άτομα με μέσου όρου νοημοσύνη, τα άτομα με ήπια νοητική αναπηρία ή οριακή νοημοσύνη διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να αναπτύξουν προβλήματα ψυχολογικής φύσεως, συμπεριφοράς και ακαδημαϊκά, ενώ είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν και κοινωνικοοικονομικά προβλήματα. Η παρουσία τέτοιων προβλημάτων υποδηλώνει ότι τα άτομα με ήπια νοητική αναπηρία ή οριακή νοημοσύνη είναι επίσης πιο ευάλωτα σε κακή ποιότητα ζωής και ακόμη και σε αποκλεισμό από την κοινωνία (Nouwens, Lucas, Smulders, Embregts, & van Nieuwenhuizen, 2017).

Πολλά άτομα με οριακή νοημοσύνη δεν έχουν ψυχιατρικές διαταραχές, αλλά είναι πιο ευάλωτα στην ανάπτυξη προβλημάτων ψυχικής υγείας από άτομα μέσου ή άνω του μέσου όρου νοημοσύνης και μπορεί επίσης να είναι πιο ευάλωτα από τα άτομα με ήπια νοητική αναπηρία. Αρκετές μελέτες δείχνουν αυξημένο κίνδυνο για την ανάπτυξη σχεδόν όλων των ψυχιατρικών διαταραχών στην παιδική ηλικία καθώς και στην ενήλικη ζωή, συμπεριλαμβανομένης της κατάχρησης ουσιών και των διαταραχών προσωπικότητας (Wieland & Zitman, 2016).

Η οριακή νοημοσύνη σχετίζεται με αρκετές νευροαναπτυξιακές διαταραχές, με υψηλή συχνότητα εμφάνισης διαταραχών άγχους και συμπεριφοράς. Μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ οριακής νοημοσύνης και ψυχικών διαταραχών παρατηρείται στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή (π.χ. αντικοινωνική διαταραχή προσωπικότητας, κατάθλιψη, ψύχωση, αυτοκτονία και κατάχρηση ουσιών). Η συννοσηρότητα με ψυχικές διαταραχές έχει μεγάλη σημασία για τη διάγνωση, καθώς η οριακή

νοημοσύνη αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα για την εμφάνιση και την εξέλιξη ψυχιατρικών παθήσεων. Επιπλέον, είναι μια δια βίου κατάσταση με προφανή μειονεκτήματα όσον αφορά τις κοινωνικές και επαγγελματικές ευκαιρίες. Μια διαχρονική μελέτη αναφορικά με τον αντίκτυπο που έχουν οι ήπιες γνωστικές δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένης της οριακής νοημοσύνης, στη ζωή τους έδειξε ότι άτομα με χαμηλό Δείκτη Νοημοσύνης, σε σύγκριση με τα αδέρφια τους με υψηλότερο Δείκτη Νοημοσύνης, δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν το σχολείο, δεν απασχολούνταν με τα λεγόμενα «επαγγέλματα κύρους», ενώ βαθμολόγησαν τους εαυτούς τους ως λιγότερο υγιείς σωματικά και ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα ψυχολογικής ευεξίας (Blasi, Baglio, Baglio, Canevini, & Zanette, 2017).

Αντίθετες ενδείξεις βρέθηκαν σε μια άλλη έρευνα, η οποία υποστηρίζει ότι το προφίλ της οριακής νοημοσύνης δεν φαίνεται να εξαρτάται από την παρουσία συννοσηρών νευροαναπτυξιακών διαταραχών. Όταν οι συμμετέχοντες ομαδοποιήθηκαν με βάση την παρουσία ή την απουσία συννοσηρών διαταραχών, προέκυψε ένα παρόμοιο προφίλ για τις δύο ομάδες (Pulina, Lanfranchi, Henry, & Vianello, 2019).

Πρόσφατα υποστηρίχθηκε ότι, δεδομένης της ετερογένειας και της πολλαπλής αιτιολογίας της οριακής νοημοσύνης ένας σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων πιθανώς να έχει βελτιώσει τις εκτελεστικές του λειτουργίες, κατανοώντας αυτές τις λειτουργίες ως την ομάδα ικανοτήτων που απαιτούνται για την οργάνωση, τον σχεδιασμό και τον προσανατολισμό της εκάστοτε συμπεριφοράς προς κάποιο στόχο με ευελιξία και αποτελεσματικότητα. Κατά συνέπεια, παρατηρούνται αλλαγές στις παρακάτω ικανότητες: έκφραση συγκεκριμένων συμπεριφορών για κάποιον σκοπό, επίλυση προβλημάτων με προγραμματισμένο και στρατηγικό τρόπο, θεώρηση ενός προβλήματος ταυτόχρονα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, καθοδήγηση και εστίαση της προσοχής με ευελιξία, αναστολή αυθόρμητων τάσεων που οδηγούν σε λάθος, διατηρώντας στη μνήμη εργασίας τις πληροφορίες που απαιτούνται για μια ενέργεια και αποτυπώνοντας τα δεδομένα που είναι απαραίτητα για την επίλυση μιας περίπλοκης κατάστασης (Salvador-Carulla, et al., 2013).

Φαίνεται ότι υπάρχουν κάποιες διαφορές φύλου αναφορικά με την συσχέτιση μεταξύ νοημοσύνης και προβλημάτων συμπεριφοράς. Σε ένα γενικό πληθυσμό, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ νοημοσύνης και προβλημάτων συμπεριφοράς

στα αγόρια. Ωστόσο, αυτή η σχέση ήταν θετική στα κορίτσια και όσο υψηλότερη ήταν η νοημοσύνη, τόσο μεγαλύτερα ήταν τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσίαζαν (Salvador-Carulla, et al., 2013).

Χωρίς επαρκή υποστήριξη, τα άτομα με οριακή νοημοσύνη μπορεί να είναι ευάλωτα ή να κινδυνεύουν να βιώσουν αρνητικές καταστάσεις και αποτελέσματα, όπως εγκατάλειψη του σχολείου, προβλήματα συμπεριφοράς, κοινωνικά προβλήματα και ψυχιατρικές διαταραχές σε όλη τους τη ζωή (Pulina, Lanfranchi, Henry, & Vianello, 2019). Η έρευνα δείχνει ότι οι δυσλειτουργικές συμπεριφορές είναι τόσο διαδεδομένες όσο και επίμονες σε άτομα με νοητική αναπηρία. Ως εκ τούτου, προτείνεται ότι μπορεί να είναι απαραίτητο να αρχίσει έγκαιρα μια πρώιμη παρέμβαση όσο το δυνατόν νωρίτερα, για να αποτραπούν συμπεριφορές από το να γίνουν πιο σοβαρές (Unwin & Deb, 2011).

### Γνωστικό προφίλ

Η πλειοψηφία των μαθητών με οριακή νοημοσύνη δεν εντοπίζεται εύκολα μέχρι να αρχίσουν να πηγαίνουν στο σχολείο. Μπορεί να φτάσουν ακόμη μέχρι και το τέλος του δημοτικού σχολείου, όταν είναι 12 ετών, χωρίς να διαγνωστούν, γιατί η φαινομενική κανονικότητά τους δυσκολεύει τον εντοπισμό του προβλήματος (Salvador-Carulla, et al., 2013).

Οι διαθέσιμες μελέτες σχετικά με το γνωστικό προφίλ των ατόμων με οριακή νοημοσύνη έχουν επικεντρωθεί κυρίως στα παιδιά. Η βιβλιογραφία παρέχει στοιχεία για πιο αργή ταχύτητα επεξεργασίας, μειωμένη παρατεταμένη προσοχή, δυσκολίες που σχετίζονται με την αφηρημένη σκέψη και τη μνήμη εργασίας σε παιδιά και εφήβους με οριακή νοημοσύνη σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Galletta, και συν., 2020). Για παράδειγμα, συγκρίθηκαν παιδιά με οριακή νοημοσύνη και τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά εξισωμένα ως προς τη χρονολογική ηλικία και διαπιστώθηκε ότι τα πρώτα είχαν χειρότερη απόδοση τόσο στη λεκτική όσο και στην οπτικοχωρική βραχυπρόθεσμη μνήμη και στη μνήμη εργασίας (Alloway, 2010). Σε παρόμοια έρευνα, βρέθηκαν χειρότερες επιδόσεις σε παιδιά με οριακή νοημοσύνη από ό,τι σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά εξισωμένα ως προς τη χρονολογική ηλικία, ενώ η ομάδα παιδιών με οριακή νοημοσύνη ξεπέρασε

τους συνομηλίκους της με ήπια νοητική υστέρηση (Schuchardt, Gebhardt, & Maehler, 2010).

Σε μια μελέτη των Pulina, Lanfranchi, Henry και Vianello αναλύθηκε το γνωστικό προφίλ ενός δείγματος παιδιών με οριακή νοημοσύνη που φοιτούσαν στις τάξεις 1 έως 8 σε ιταλικά σχολεία. Εκτός από μια γενικά κάτω του μέσου όρου γνωστική λειτουργία, λίγα είναι γνωστά για το γνωστικό προφίλ των ατόμων με οριακή νοημοσύνη. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης επιβεβαίωσαν ότι το προφίλ των ατόμων με οριακή νοημοσύνη διαφέρει από αυτό των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Πρώτον, όπως αναμενόταν, τα άτομα με οριακή νοημοσύνη είχαν χαμηλότερες βαθμολογίες από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, βάσει του εργαλείου αξιολόγησης WISC-IV. Ωστόσο, το προφίλ των ατόμων με οριακή νοημοσύνη δεν ήταν επίπεδο όπως αυτό της ομάδας των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Χαρακτηρίστηκε από υψηλότερες βαθμολογίες σε εργασίες που μετρούν κυρίως τη μη λεκτική ρευστή συλλογιστική και τις αντιληπτικές ικανότητες οργάνωσης, και χαμηλότερες βαθμολογίες στην υποκλίμακα της μνήμης εργασίας. Η παρουσία διαταραχών στη μνήμη εργασίας είναι συνεπής τόσο με προηγούμενες μελέτες σχετικά με αυτό το γνωστικό στοιχείο, όσο και με τα αποτελέσματα μελετών που βασίζονται σε γνωστικά προφίλ του WISC-IV (Pulina, Lanfranchi, Henry, & Vianello, 2019).

Επιπλέον, στην παιδική ηλικία, η οριακή νοημοσύνη σχετίζεται με κάποιου βαθμού περιορισμό των κινητικών δεξιοτήτων και γνωστικών δυσκολιών στην απόκτηση και γενίκευση γνώσεων, σε εκτελεστικές λειτουργίες (π.χ. μνήμη εργασίας, επίλυση προβλημάτων, διατήρηση προσοχής και συγκέντρωσης, σχεδιασμός και αναστολή παρορμητικών αντιδράσεων) και στην κατανόηση κειμένου. Πράγματι, βρέθηκε ότι τα παιδιά με οριακή νοημοσύνη έχουν υψηλό ποσοστό σχολικών αποτυχιών (Blasi, Baglio, Baglio, Canevini, & Zanette, 2017).

Κάτω από το φάσμα της οριακής νοημοσύνης, συναντά κανείς μαθητές με εντελώς διαφορετικές αναπτυξιακές τροχιές, που έχουν κοινές τις χαμηλές σχολικές τους επιδόσεις. Αυτές οι επιδόσεις αναφέρονται σε προβλήματα με την ανάγνωση, τη γραφή ή τα μαθηματικά, λόγω χαμηλού επιπέδου κατανόησης, φτωχής λεκτικής ευχέρειας, δυσκολίες στην συλλογιστική πορεία και τις διαδικασίες συμβολισμού, ελλειμματική προσοχή και συγκέντρωση ή έλλειψη αυτοεκτίμησης και προσωπικής

αυτενέργειας. Αυτά τα χαρακτηριστικά, μαζί με την έλλειψη ξεκάθαρης διάγνωσης και έγκαιρης ανίχνευσης, αντιστοιχούν σε πολλούς μαθητές που οδηγούνται σε ακαδημαϊκή αποτυχία, ενώ φαίνεται να είναι στην πραγματικότητα άτομα με μη ανιχνεύσιμη οριακή νοημοσύνη (Salvador-Carulla, et al., 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη τις σημαντικές διαφορές μεταξύ των σχολικών αποτελεσμάτων των μαθητών με οριακή νοημοσύνη και εκείνων των μαθητών με μέσου όρου νοημοσύνη, μπορεί κανείς να πει ότι, στις μικτές τάξεις οι μαθητές με οριακή νοημοσύνη αποτελούν μια ξεχωριστή κατηγορία υπό το πρίσμα των σχολικών αποτελεσμάτων. Αφομοιώνουν τη γνώση με πιο αργό ρυθμό από ότι οι τυπικοί μαθητές. Ο ρυθμός προόδου τους είναι πιο αργός από τις απαιτήσεις του εκάστοτε προγράμματος σπουδών τους. Αυτό που είναι σημαντικό, είναι το γεγονός ότι το ποσοστό αφομοίωσης της γνώσης ακολουθεί παρόμοια πορεία στην περίπτωση των περισσότερων από αυτούς τους μαθητές. Έτσι, η γνωστική και σχολική τους πρόοδος μπορεί να προβλεφθεί ως ένα βαθμό. Γνωρίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εξέλιξής τους στο σχολείο, μπορεί κανείς να διατυπώσει πιο ρεαλιστικές απαιτήσεις και προσδοκίες σχετικά με αυτά προκειμένου να αποτρέψει την αποτυχία και όλες τις αρνητικές συνέπειές της. Τέτοιες προσδοκίες μπορούν να διατυπωθούν σε ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών (Bócsa, 2003).

Δεν μπορεί κανείς να πει ότι η στάση των μαθητών με οριακή νοημοσύνη απέναντι στο σχολείο είναι πιο αρνητική από αυτή των τυπικών συμμαθητών τους. Ο μεγαλύτερος αριθμός απουσιών χωρίς άδεια μπορεί, αφενός, να αποτελεί ένδειξη της απογοήτευσής τους σε ένα περιβάλλον, του οποίου οι απαιτήσεις υπερβαίνουν τις ικανότητες προσαρμογής τους και, αφετέρου, να δείχνει την έλλειψη ενδιαφέροντος των οικογενειών αυτών των μαθητών για τη φοίτησή τους και τον αναποτελεσματικό χαρακτήρα του ελέγχου τους. Η διακοπή του σχολείου δεν είναι πάντα ένδειξη αρνητικής στάσης απέναντι στο σχολείο (Bócsa, 2003).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί εδώ, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ότι τα γνωστικά ελλείμματα που αποτελούν τη βάση της συνολικής αξιολόγησης του Δείκτη Νοημοσύνης είναι ετερογενή, επομένως η γνωστική αξιολόγηση των ατόμων με οριακή νοημοσύνη δεν πρέπει να περιορίζεται στη μέτρηση του Δείκτη Νοημοσύνης (Salvador-Carulla, et al., 2013).

Η δυνατότητα έγκαιρης ανίχνευσης σε περιπτώσεις ατόμων με οριακή νοημοσύνη και η δυνατότητα εφαρμογής των κατάλληλων παρεμβάσεων το συντομότερο δυνατό είναι αδύνατη κατά την πρώιμη παιδική ηλικία. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ούτε οι γνώσεις ούτε τα εργαλεία που απαιτούνται για να γίνει αυτό δεν είναι διαθέσιμα μέχρι σήμερα. Ωστόσο, η πρόκληση της έγκαιρης ανίχνευσης για περιπτώσεις ατόμων με οριακή νοημοσύνη θα πρέπει να είναι μεγάλης σημασίας, για διάφορους λόγους. Η υποψία της ύπαρξης της εν λόγω κατάστασης στα πρώτα χρόνια της ζωής θα επέτρεπε να περιοριστούν τα εμπόδια πρόσβασης σε υπηρεσίες και, κατά συνέπεια, να εφαρμοστούν παρεμβάσεις με στόχο την αποτροπή αρνητικής εξέλιξης της ανάπτυξής τους. Υπάρχουν ενδείξεις ότι οι αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον στα πρώτα αναπτυξιακά στάδια επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Αυτό σημαίνει ότι οι πρώιμες παρεμβάσεις θα μπορούσαν να έχουν τη δυνατότητα να τροποποιήσουν τα αναπτυξιακά πρότυπα, να βελτιώσουν την εκπαιδευτική απόδοση και να επιτύχουν βελτιώσεις στην κοινωνική λειτουργία (Salvador-Carulla, et al., 2013). Οι εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά νωρίς στη ζωή τους και το περιβάλλον στο οποίο τις έχουν αποκτήσει, διαμορφώνουν την αντίστοιχη ανάπτυξη του εγκεφάλου τους και επηρεάζουν έντονα το αν θα μεγαλώσουν ως υγιή και παραγωγικά μέλη της κοινωνίας (Jacob, Olisaemeka, & Edozie, 2015).

Η παρέμβαση απαιτεί συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών επαγγελματιών και υπηρεσιών από την πρώτη στιγμή και μια συνεχή επαφή μεταξύ των υπηρεσιών υγείας και των κοινωνικών και εκπαιδευτικών πόρων. Αργότερα, στην ενηλικίωση, η συμμετοχή από τους τομείς της εργασίας και της διαβίωσης θα χρειαστεί να προστεθεί και μερικές φορές, του νομικού συστήματος. Οι παρεμβάσεις δεν πρέπει να διακρίνονται από αυτές που γίνονται στις περιπτώσεις των αναπτυξιακών διαταραχών και θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες ενός ατόμου με οριακή νοημοσύνη. Θα πρέπει να περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων: προγράμματα με τη συνεργασία των γονέων, παρεμβάσεις επικοινωνιακής υποστήριξης, ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις όταν υπάρχουν διαταραχές συμπεριφοράς ή συναισθηματικές διαταραχές, προσαρμογή του προγράμματος σπουδών στην εκπαιδευτική διαδικασία, προγράμματα πρόσβασης στον εργασιακό κόσμο και προγράμματα στέγασης στην κοινότητα (Salvador-Carulla, et al., 2013).

Η ομάδα συναίνεσης CONFIL 2007 ετοίμασε μια σειρά συστάσεων που θεωρείται ότι θα είναι χρήσιμες για τη βελτίωση της τρέχουσας εκπαιδευτικής

παρέμβασης για άτομα με οριακή νοημοσύνη. Αρχικά προτείνεται συστηματική συνεργασία μεταξύ επαγγελματιών στα Υπουργεία Παιδείας και Υγείας και έπειτα να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στον πληθυσμό με γνωστικά ελλείμματα κατά τις μεταβάσεις μεταξύ των σταδίων της ζωής. Κρίνεται ακόμη απαραίτητη η δημιουργία εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και η προετοιμασία ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος σε μαθητές με διαφόρων ειδών διαταραχές. Χρειάζεται η παρουσία συγκεκριμένου καθηγητή σε κάθε εκπαιδευτικό στάδιο και η κατάρριψη των μύθων που περιβάλλουν τον Δείκτη Νοημοσύνης ως τη μοναδική, αποκλειστική παράμετρο για τη διάγνωση της οριακής νοημοσύνης (Salvador-Carulla, et al., 2013).

## ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Η δημιουργικότητα περιλαμβάνει περισσότερα από ένα στενά καθορισμένο σύνολο ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Sarbo & Moxley, 1994). Η δημιουργικότητα έχει επίσης οριστεί ως η παραγωγή καινοτόμων σκέψεων, λύσεων ή προϊόντων που βασίζονται σε προηγούμενη εμπειρία και γνώση (Cheung, Tse, & Tsang, 2003).

Ο όρος «Δημιουργική Γραφή» είναι το εγχείρημα απόδοσης του αντίστοιχου αγγλοσαξωνικού όρου “creative writing” στα ελληνικά και εγείρει πολλαπλά και διφορούμενα νοήματα που προκαλούν σύγχυση, τόσο για την ύπαρξη ποικίλων σημασιοδοτήσεων, όσο και για τις αξιολογικές τους προεκτάσεις (Κωτόπουλος, Ζωγράφου, & Βακάλη, 2013).

Η δημιουργική γραφή είναι η μελέτη της γραφής, συμπεριλαμβανομένης της ποίησης, της μυθοπλασίας, του διηγήματος και των δοκιμίων, και των πλαισίων της μέσω δημιουργικής παραγωγής και προβληματισμού σχετικά με τη διαδικασία. Με τον όρο γραφή, εννοούμε όχι μόνο βιβλία και άλλο έντυπο υλικό, αλλά και παραστάσεις με σενάριο και χωρίς σενάριο, προφορικές και ηχογραφημένες εκπομπές και την ποικιλία των μορφών σε ηλεκτρονικά, ψηφιακά και άλλα νέα μέσα. Η δημιουργική γραφή μπορεί να χρησιμοποιήσει οποιαδήποτε μορφή ή είδος γραφής ως υποδειγματικό αντικείμενο μελέτης, αλλά οι παραγωγές της δημιουργικής γραφής τείνουν να μην είναι ενημερωτικές, αλλά ευφάνταστες ερμηνείες του κόσμου που καλούν τη συμμετοχή του κοινού ή του αναγνώστη (Bennett, Clarke, Motion, & Naidoo, 2008).

Για πολλούς η δημιουργική γραφή μοιάζει να είναι συνώνυμο με τη λογοτεχνική παραγωγή, ενώ για άλλους ταυτίζεται με τη δυνατότητα παραγωγής μιας πρωτότυπης γραπτής σύνθεσης ή ανασύνθεσης, η οποία μπορεί να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα κειμένων χωρίς αποκλειστικές συνδέσεις με τη λογοτεχνία (Κωτόπουλος, 2011). Η αναδημιουργία εμπειριών με βάση το συναίσθημα ελεύθερα στο μυαλό είναι μια θεμελιώδης φιλοσοφία της δημιουργικής γραφής (Temizkan, 2011).

Σύμφωνα με την ολιστική οπτική της δημιουργικής γραφής, η ίδια δεν περιορίζεται στην αναζήτηση και στην προσπάθεια ανάδειξης των ιδιοτήτων που χαρακτηρίζουν ένα άτομο ως δημιουργικό, αλλά διερευνά τις ιδιαίτερες συνθήκες και τα πλαίσια μέσα στα οποία η δημιουργικότητα του ατόμου απελευθερώνεται. Ο

γράφων υιοθετεί μια ενεργή κριτική προσέγγιση για να είναι σε θέση να συγγράψει, να επανεξετάσει, να αναθεωρήσει και να διασκευάσει μέρος της δουλειάς του, καθώς λειτουργεί ταυτόχρονα σε δύο αλληλοσυμπληρούμενα πεδία: την πράξη του να γράφεις (δημιουργικά) και την πράξη του να σκεφτείς κριτικά την γραφή ως πράξη και τα αποτελέσματά της. Η μέθοδος αυτή προσεγγίζει βιωματικά το λόγο και τις δυνατότητές του και στηρίζεται στην αναδόμηση του, με σκοπό της παραγωγή νέων κειμένων (Κωτόπουλος, 2014).

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των κειμένων δημιουργικής γραφής είναι η παιχνιδιάρικη ενασχόληση με τη γλώσσα, η επέκταση και η δοκιμή των κανόνων της στο όριο σε μια ατμόσφαιρα χωρίς ενοχές, όπου ενθαρρύνεται το ρίσκο. Τέτοια γραφή συνδυάζει γνωστικούς με συναισθηματικούς τρόπους σκέψης (Maley, 2009). Η δημιουργική γραφή περιλαμβάνει την υπέρβαση του συνηθισμένου χωρίς απόκλιση από τους κανόνες της γραφής, τη δημιουργία ιδεών που είναι διαφορετικές από τις ιδέες των άλλων με τη βοήθεια της φαντασίας, την επίτευξη πρωτοτυπίας και τη γραφή με τους σωστούς κανόνες γραμματικής και συντακτικού, ενώ ο γράφων απολαμβάνει τη σύνθεση του έργου και υπερβαίνει τα πρότυπα. Η δημιουργική γραφή χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία και φαντασία παρά από τυποποίηση των σκέψεων (Temizkan, 2011).

Το παιχνιδιάρικο στοιχείο της δημιουργική γραφής δεν πρέπει, ωστόσο, να συγχέεται με μια χαλαρή και άναρχη χρήση της γλώσσας. Αντίθετα, η δημιουργική γραφή απαιτεί μια πρόθυμη υποταγή από την πλευρά του συγγραφέα στους «κανόνες» του υποείδους που αναλαμβάνεται (Maley, 2009). Απαιτεί οργάνωση, προγραμματισμό και ανακάλυψη νέων ιδεών και απορρίπτει τη συγκρατημένη και περιορισμένη σκέψη (Temizkan, 2011).

Ωστόσο υπάρχει η άποψη από τη μεριά των θιασωτών της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής, οι οποίοι την θέλουν να διαχωρίζεται από τα στενά πλαίσια της επίσημης λογοτεχνικής κριτικής. Δεν τη θέλουν να αναφέρεται αποκλειστικά σε παραγωγή κάποιου λογοτεχνικού είδους, αλλά σε οποιοδήποτε γράψιμο που μπορεί να χαρακτηριστεί ως δημιουργικό, να είναι δηλαδή πρωτότυπο, πέρα από τα όρια του συμβατικού, εκφραστικό και που μοιάζει πολλές φορές να εναντιώνεται στην επίσημη λογοτεχνία (Dawson, 2005). Στη δημιουργική γραφή, ο συγγραφέας

χρησιμοποιεί λέξεις και φαντασία, συνήθως με τη μορφή ιστοριών και ποιημάτων (Agus & Winiharti, 2011).

### Δημιουργική γραφή και εκπαίδευση

Δεν είναι δυνατό να δοθεί στους μαθητές ένα επιθυμητό επίπεδο ικανότητας γραφής, μόνο με το να γράφουν μαθήματα (Babayigit, 2019). Επιβεβαιώνεται ότι η δημιουργική γραφή μπορεί με πολλούς τρόπους και σε διαφορετικά επίπεδα να υπηρετήσει την ανακαλυπτική, παιδοκεντρική, βιωματική αλλά και συνεργατική μάθηση, καθώς η κατά κανόνα παθητική πρόσληψη του εκάστοτε μαθησιακού αντικειμένου μετατρέπεται με τη βοήθεια της δημιουργικής γραφής σε ενεργητική. Παρέχει ακόμη την ευκαιρία καλλιτεχνικής έκφρασης και αναδημιουργίας του πραγματικού κόσμου από τους μαθητές, ενώ παράλληλα τους εξοικειώνει με τους τρόπους, τα μέσα και τις τεχνικές της λογοτεχνικής γραφής και όχι με την αυστηρή της αντιμετώπιση ως διδακτέα ύλη (Κωτόπουλος, 2014).

Οι πρώτοι ερευνητές θεώρησαν τη διδασκαλία στην εκφραστική γραφή ως έναν τρόπο για να επεκτείνουν τη διδασκαλία της ειδικής αγωγής ώστε να συμπεριλάβουν δραστηριότητες τόσο απαιτητικές γνωστικά όσο και εγγενώς παρακινητικές. Πράγματι, πολλές από τις διδακτικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν από ερευνητές ειδικής αγωγής, έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της πρακτικής στην τάξη στη γενική εκπαίδευση (Gersten & Baker, 2001).

Όλα τα στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας (εκπαιδευτικός, περιεχόμενο, πρόγραμμα σπουδών κ.λπ.) θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να γράφουν δημιουργικά και να δημιουργούν κατάλληλα περιβάλλοντα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας κάθε μαθητή (Babayigit, 2019). Οι διδάσκοντες που πραγματοποιούν μαθήματα δημιουργικής γραφής θα πρέπει να έχουν ευχέρεια στη θεωρία. Πρέπει να αναγνωρίσουν τρόπους χρήσης αυτής της θεωρίας για πρακτικούς σκοπούς (Pawliczak, 2015). Η δημιουργική γραφή δεν είναι δύσκολο να διδαχθεί, εάν ο εκπαιδευτικός μπορεί να βρει έναν καλό και διασκεδαστικό τρόπο να μεταδώσει τη νέα γνώση (Agus & Winiharti, 2011).

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση της έρευνας δείχνουν ότι η αριστεία στη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής εξαρτάται από το αν ο εκπαιδευτικός έχει στην ευχέρειά του ορισμένα εργαλεία. Αρχικά, χρειάζεται

διάφορα, πρωτότυπα και ποικίλα είδη κειμένων που θα αποτελέσουν πηγή σκέψης μέσω γραφής, όπως περιοδικά, ιστολόγια, διαδικτυακά φόρουμ συζήτησης, αλλά ακόμη και νέους τύπους και είδη γραφής που εμφανίζονται στη σύγχρονη λογοτεχνία. Χρειάζεται επίσης την ικανότητα να διακρίνει τα ποικίλα είδη μοτίβων σκέψης των μαθητών μόλις γράφουν και πώς φαίνεται να συνδέονται αυτά τα μοτίβα σκέψης αναφορικά με το νόημα του παραγόμενου κειμένου. Σημαντικές ακόμη είναι οι στρατηγικές για τον σχεδιασμό επιτυχημένων μαθημάτων δημιουργικής γραφής και οι μέθοδοι εφαρμογής τους στην αίθουσα (Pawliczak, 2015).

Παράγοντες και λόγοι που παρακινούν τους μαθητές να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής περιλαμβάνουν υψηλότερης τάξης δεξιότητες σκέψης, εξερεύνησης και παρατήρησης, γνώση, τακτική συνήθεια ανάγνωσης, καινοτομία, κριτική ματιά στα πράγματα που συμβαίνουν στο περιβάλλον τους και στην κοινωνία, πλούτος συναισθημάτων και εμπειριών, επαρκή χρήση πληροφοριών και εξοικείωση με τις διάφορες τεχνολογίες επικοινωνίας (Temizkan, 2011).

Στις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, στόχος είναι να προετοιμαστούν οι μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στη γραφή. Μπορούν να εκφράσουν τις γνώσεις τους τόσο με τον δικό τους τρόπο, όσο και με διαφορετικό τρόπο μέσω της δημιουργικής γραφής. Η δημιουργική γραφή βασίζεται στη δημιουργία πρωτότυπων σχέσεων μεταξύ πολλαπλών σκέψεων. Παράλληλα, στοχεύει στη καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης στους μαθητές (Babayigit, 2019).

Οι μαθητές-συγγραφείς είναι συχνά περιορισμένοι, όχι επειδή δεν έχουν λύση, αλλά επειδή μπορούν να δουν μόνο μία λύση σε ένα αφηγηματικό πρόβλημα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να τονώσει και να επικυρώσει την εγγενή δημιουργικότητα των μαθητών εκθέτοντάς τους στην πεζογραφία και την ποίηση ποικίλων σύγχρονων συγγραφέων (Sarbo & Moxley, 1994).

Οι πιο κερδοφόρες τεχνικές για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών θεωρήθηκε ότι είναι η οικοδόμηση εμπιστοσύνης, η παροχή μιας ελεύθερης ατμόσφαιρας και η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν τις μαθησιακές τους προσεγγίσεις (Cheung, Tse, & Tsang, 2003). Αυτό που βοηθά στην επίτευξη επιτυχίας στη βελτίωση των δεξιοτήτων δημιουργικής γραφής είναι επίσης η ανάγνωση κατάλληλων κειμένων και η σοφή υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό (Pawliczak, 2015).

Κατά την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής, είναι σημαντικό να παρέχεται βοήθεια και υποστήριξη στους μαθητές και να παρακολουθούνται όλα τα βήματα της γραφής τους, με γνώμονα πάντα τους στόχους που έχουν τεθεί για την εκάστοτε δραστηριότητα. Από αυτή την άποψη, το τελικό κείμενο μπορεί να επεξεργαστεί από δύο διαφορετικές οπτικές γωνίες. Από τη μία πλευρά, μπορεί να επικεντρωθεί στη γραμματική, το λεξιλόγιο, την ορθογραφία και τη σωστή στίξη, ενώ από την άλλη πλευρά, το άλλο σημείο εστίασης είναι σε δομικά θέματα και θέματα που σχετίζονται με το περιεχόμενο, όπως το θέμα και το νόημα του κειμένου και άλλες συμπληρωματικές λεπτομέρειες. Μπορούν να οργανωθούν προγράμματα δημιουργικής γραφής για τη βελτίωση των δεξιοτήτων γραφής των μαθητών. Διαφορετικοί τύποι δραστηριοτήτων και κειμενικών ειδών μπορούν να συμπεριληφθούν σε αυτά τα προγράμματα, ενώ τα δεύτερα μπορούν να διακριθούν σε παραμύθια, ιστορίες, ποιήματα, ημερολόγια κ.α (Ulu, 2019).

## Είδη κειμένων και δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση

Το είδος των κειμένων και βιβλίων που χρησιμοποιούνται στη δημιουργική γραφή είναι κυρίως μυθοπλασία. Ο λόγος είναι απλώς επειδή η μυθοπλασία θα μπορούσε να ενεργοποιήσει τη φαντασία για να δώσει το περιθώριο για μεγαλύτερη έκφραση δημιουργικότητας. Ωστόσο, ο δάσκαλος μπορεί επίσης να χρησιμοποιήσει κείμενα και βιβλία μη μυθοπλασίας για να παρέχει στους μαθητές ποικιλία λογοτεχνικών ειδών. Με βάση όσα έχουν διδαχθεί στην ενότητα δημιουργικής γραφής, μια καλή ιστορία αναμένεται να έχει τέσσερα βασικά στοιχεία: χαρακτήρα, σκηνικό, πλοκή και πρόβλημα. Πρέπει επίσης να έχει μια σαφή δομή αρχής, μέσης και τέλους (Agus & Winiharti, 2011).

Όσον αφορά τη δημιουργική γραφή, το καταλληλότερο είδος για μελέτη είναι η αφήγηση. Επειδή περιέχει τόσο φανταστικά όσο και μη φανταστικά στοιχεία στη δομή της, οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής θα πρέπει να στηρίζονται στην αφήγηση περισσότερο από άλλα είδη. Αυτό υποστηρίζεται, γιατί η αφήγηση είναι ένα λογοτεχνικό είδος για το οποίο τα παιδιά αρχίζουν να είναι περίεργα μετά από κάποια ηλικία. Η αφήγηση δημιουργεί ένα ευρύ πεδίο μελέτης στο οποίο μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικιλοτρόπως η δημιουργική σκέψη και οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής (Temizkan, 2011), καθώς ο μαθητής χρειάζεται να

χρησιμοποιεί πολυδιάστατες, υψηλού επιπέδου δεξιότητες σκέψης, ήδη από την πρώτη τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Babayigit, 2019).

Παράλληλα, τα παιδικά βιβλία με παραμύθια, όταν επιλέγονται προσεκτικά, μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμη πηγή διδασκαλίας και εκμάθησης δημιουργικής γραφής, καθώς οι ιστορίες μπορούν να αναπτύξουν τη φαντασία και την επιθυμία των παιδιών για τη δημιουργία και τη σύνθεση ιστοριών (Agus & Winiharti, 2011).

Όσον αφορά την ποίηση, τα γνωρίσματα τα οποία ακόμη αναγνωρίζονται ως ζητούμενα για τη συγγραφή αλλά και ως κριτήρια για την επιλογή ποιημάτων, ιδιαίτερα για τα μικρότερα παιδιά είναι τα παρακάτω. Αρχικά, κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη της έντονης εικονογράφησης και της γρήγορης, ακόμη και απρόβλεπτης εναλλαγής εικόνων. Ακολουθούν η δυναμική μουσικότητα, ακόμη και η μετρικά ποικίλη ρυθμικότητα, η αξιοποίηση του τροχαϊκού μέτρου, τα ηχητικά παιγνίδια, η ομοιοκαταληξία, ειδικά όταν υποστηρίζει και το νοηματικό βάρος. Σημαντική είναι ακόμη η χρήση λιγότερων επιθέτων και περισσότερων ρημάτων, ενώ ζωτικής σημασίας είναι η παιγνιώδης μορφή και γραφή. Το ολιγόστιχο επίσης των ποιημάτων και η νοηματική αυτοτέλεια των στίχων είναι στοιχεία προσφιλή για τα παιδιά. Ειδικά από τα μεγαλύτερα παιδιά εκτιμάται το διασκεδαστικό νόημα των ποιημάτων (Αναγνώστου, 2021).

Η παραγωγή ενός ποιήματος είναι κάτι περισσότερο από μια μηχανική άσκηση. Απαιτεί μια προσωπική ανταπόκριση από τους μαθητές και τους ενθαρρύνει να βασιστούν στις δικές τους εμπειρίες. Κάθε μαθητής μπορεί να ανταποκριθεί με διαφορετικό τρόπο σε ένα ποίημα. Τα ποιήματα παρέχουν μια βάση ή ένα ερέθισμα και χρησιμεύουν ως καλό πρότυπο για δημιουργική γραφή. Περιλαμβάνουν το ανθρώπινο δίλημμα, τη σύγκρουση, την αγάπη και τη θλίψη που μπορεί να είναι καθολικά και συχνά προκαλούν έντονες αντιδράσεις από τους μαθητές. Παρέχοντας συναισθηματική απόκριση, οι μαθητές εμπλέκονται προσωπικά στη διαδικασία μάθησης μιας γλώσσας και αρχίζουν να κατέχουν τη γλώσσα που μαθαίνουν πληρέστερα. Μόλις οι μαθητές εξερευνήσουν την ποιητική γλώσσα, μπορούν να αποκτήσουν χρήσιμες ιδέες για δημιουργική γραφή. Από αυτή την άποψη, η συγγραφή ποίησης μπορεί να αποτελέσει σημαντικό ερέθισμα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών (Kirkgöz, 2014). Η εκπαίδευση σε αυτά τα κειμενικά είδη θα προωθήσει την ανάπτυξη στους τομείς της οργάνωσης της σκέψης, της

ευχέρειας χρήσης της γλώσσας, της επιλογής λέξεων, της γραμματικής κ.α. (Ulu, 2019).

### Οφέλη από την ένταξη της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση

Σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης, από το δημοτικό σχολείο ως και το πανεπιστήμιο, η ένταξη της δημιουργικής γραφής στο πρόγραμμα των μαθητών αποδεικνύεται επωφελής (Συμεωνάκη, 2013). Καθώς οι μαθητές χειρίζονται τον λόγο με ενδιαφέροντες τρόπους για να εκφράσουν μοναδικά προσωπικά νοήματα, αναγκαστικά και αναπόφευκτα ασχολούνται με τη γλώσσα σε βαθύτερο επίπεδο επεξεργασίας, γεγονός που οδηγεί σε σημαντικά κέρδη στη γραμματική και συντακτική ακρίβεια και την πρωτοτυπία της λεξιλογικής επιλογής (Kirkgöz, 2014). Η συγγραφή ιστοριών είναι επίσης ένα αποτελεσματικό μέσο για να βοηθηθούν τα παιδιά να μάθουν να διαβάζουν, να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τις λογοτεχνικές τεχνικές, τόσο τις πετυχημένες όσο και τις μη πετυχημένες, και να αποκτήσουν γνώσεις για γραμματικά φαινόμενα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν στο γραπτό τους. Τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν, να διαβάζουν, να κατανοούν τη λογοτεχνική και τη γραμματική και συντακτική δομή ενός κειμένου διαβάζοντας ιστορίες, συζητώντας για αυτή τη δομή με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους, και έπειτα γράφοντας ιστορίες με βάση αυτές τις δομές (Tompkins, 1982). Σημαντικά είναι τα κέρδη στη γραμματική ακρίβεια και εύρος, στην καταλληλότητα και την πρωτοτυπία της λεξιλογικής επιλογής, στην ευαισθησία στην ομοιοκαταληξία, τον ρυθμό, τον τονισμό και στον τρόπο που τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους (Maley, 2009).

Δεύτερον, η δημιουργική γραφή προωθεί την παιχνιδιάρικη διάθεση, η οποία ενθαρρύνει τους μαθητές να παίξουν δημιουργικά με τη γλώσσα, να εξερευνήσουν τη γλώσσα και να ανακαλύψουν πράγματα όχι μόνο για τη γλώσσα αλλά και για τους εαυτούς τους (Kirkgöz, 2014). Τα τελευταία χρόνια έχει αναζωπυρωθεί το ενδιαφέρον για τον ρόλο του παιχνιδιού στην κατάκτηση της γλώσσας. Οι υποστηρικτές του παιχνιδιού επισημαίνουν, ότι κατά την διαδικασία κατάκτησης της μητρικής γλώσσας, μεγάλο μέρος της γλώσσας που συναντούν και χρησιμοποιούν τα παιδιά είναι με τη μορφή ρυθμικών τραγουδιών και ομοιοκαταληξιών, παιχνιδιών με λέξεις, αστεία και λογοπαίγνια. Επιπλέον, μια τέτοια παιχνιδιάρικη διάθεση επιβιώνει

μέχρι την ενηλικίωση, έτσι ώστε πολλές κοινωνικές συναντήσεις χαρακτηρίζονται από γλωσσικό παιχνίδι (Maley, 2009).

Η δημιουργική γραφή τροφοδοτεί επίσης την πιο δημιουργική ανάγνωση και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αισθητικής ανάγνωσης, οι οποίες παρέχουν στον εκπαιδευόμενο καλύτερη κατανόηση της κειμενικής κατασκευής και συμβάλλουν στη γραφή ενός κειμένου (Kirkgöz, 2014). Οι μαθητές εμπνέονται να χρησιμοποιήσουν διαφορετικούς τρόπους για να αναλύσουν, να αναθεωρήσουν και να «παίξουν» με μια ιστορία (Agus & Winiharti, 2011; Maley, 2009). Με βάση την παρατήρηση, τη διδακτική διαδικασία και την ανάλυση, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η αγάπη για το διάβασμα μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές να γράψουν ένα κείμενο πιο δημιουργικά (Agus & Winiharti, 2011). Καθώς οι μαθητές άρχισαν να μαθαίνουν πώς είναι δομημένα τα διάφορα είδη κειμένων, αυτό τους βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα τι διάβαζαν. Επομένως, ενθαρρύνθηκαν να χρησιμοποιούν την αυξανόμενη επίγνωσή τους για τη δομή του κειμένου στις δικές τους γραπτές εργασίες (Gersten & Baker, 2001). Οι μαθητές βρίσκουν επίσης εύκολο να παράγουν ένα κείμενο, όταν γνωρίζουν τη στρατηγική ή τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθήσουν για να δημιουργήσουν ένα δικό τους γραπτό (Agus & Winiharti, 2011). Οι μαθητές έμαθαν, για παράδειγμα, ότι μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα κύρια στοιχεία των ιστοριών που διαβάζουν (χαρακτήρες, σκηνικό, πλοκή) στις δικές τους ιστορίες και αυτό τους έδωσε μεγαλύτερη ευχαρίστηση για να διαβάζουν και να γράφουν (Gersten & Baker, 2001).

Η διαδικασία της γραφής μπορεί επομένως να θεωρηθεί ως πρωταρχικό μέσο για την προώθηση της δημιουργικότητας στους μαθητές και αξιωματικά, η τόνωση της δημιουργικότητας και η παραγωγή ιδεών είναι ένα αποτελεσματικό μέσο διδασκαλίας δεξιοτήτων γραφής (Cheung, Tse, & Tsang, 2003). Η δημιουργική γραφή δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να επιλέξουν τα δικά τους θέματα και μεθόδους γραφής (Temizkan, 2011).

Η σημασία της δημιουργικής γραφής είναι αναμφισβήτητη για τη βελτίωση των γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών (Temizkan, 2011). Η κοινή χρήση και η δημοσίευση των ιστοριών τους μπορεί να οικοδομήσει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των μαθητών ως συγγραφέων (Agus & Winiharti, 2011). Ίσως το πιο αξιοσημείωτο είναι η αύξηση της αυτοπεποίθησης και

της αυτοεκτίμησης που η δημιουργική γραφή βοηθάει ώστε να αναπτυχθεί στους μαθητές. Οι μαθητές τείνουν επίσης να ανακαλύπτουν πράγματα μόνοι τους για τον εαυτό τους, προάγοντας έτσι την προσωπική παράλληλα με τη γλωσσική ανάπτυξη. Αναπόφευκτα, αυτά τα κέρδη αντικατοπτρίζονται σε μια αντίστοιχη αύξηση των θετικών κινήτρων (Maley, 2009).

Η ένταξη της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση έρχεται να δώσει λύση σε ένα ακόμη ζήτημα. Είναι δύσκολο να προσεγγίσει ο εκπαιδευτικός τον καθένα από τους μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα ταυτόχρονα. Οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής όμως δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ξεκινήσουν τη διαδικασία της γραφής μέσω της διασκέδασης. Η διαδικασία δημιουργικής γραφής μπορεί να θεωρηθεί ως ικανότητα επίλυσης προβλημάτων με μεμονωμένες προσεγγίσεις που βασίζονται στην εμπειρία, τις γνώσεις και τις στάσεις των συγγραφέων (Babayigit, 2019).

Είναι δυνατό να ερευνηθεί και να κατανοηθεί ο εσωτερικός κόσμος των παιδιών και το υποσυνείδητό τους μέσα από δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Είναι πιο εύκολο για αυτούς να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους μέσω της γραφής (Babayigit, 2019). Η αφήγηση παραμυθιών είναι ο τρόπος με τον οποίο ένα παιδί εκφράζει το τι σκέφτεται και τι συμβαίνει στο μυαλό του. Είναι σημαντική η ενθάρρυνση και η υποστήριξη για την καλλιέργεια δεξιοτήτων των παιδιών ως συγγραφείς ιστοριών με γνώμονα την προσωπική ανάπτυξή τους και την ανάπτυξη του εγκεφάλου τους (Tompkins, 1982). Υποστηρίχθηκε ότι οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής όχι μόνο αύξησαν τα ενδιαφέροντα των μαθητών για το μάθημα, αλλά βελτίωσαν επίσης τη δημιουργικότητά τους παρακινώντας τους να σκεφτούν (Temizkan, 2011). Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο είναι ότι τα παιδιά και οι έφηβοι δεν μπορούν πάντα να μοιράζονται τις σκέψεις και τις ανησυχίες τους με όλους και παντού. Για τον λόγο αυτό, η δημιουργική γραφή γίνεται για αυτά ένα περιβάλλον, στο οποίο απαλλαγμένα από τον φόβο να κρίνουν και να κριθούν, έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται χωρίς κανένα στοιχείο πίεσης (Babayigit, 2019).

Τα αποτελέσματα μιας έρευνας έδειξαν ότι οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής οδήγησαν σε δημιουργία θετικότερης στάσης των μαθητών της τέταρτης δημοτικού απέναντι στο μάθημα της γλώσσας. Στο πλαίσιο των αποτελεσμάτων της

έρευνας, οι ερευνητές κατέληξαν στο ότι οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής έχουν αυξήσει το ενδιαφέρον της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας. Για το λόγο αυτό, οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής θα πρέπει να αξιοποιούνται περισσότερο στα μαθήματα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας (Babayigit, 2019).

Σύμφωνα με τη γνώμη των μαθητών μπορεί να διαπιστωθεί ότι τα πεδία θετικής επιρροής των ασκήσεων δημιουργικής γραφής είναι κυρίως στους τομείς του λεξιλογίου, της γραμματικής, της φαντασίας, ακόμη και της αυτοεκτίμησης. Θεωρήθηκε επίσης ότι η παρέμβαση μέσω της δημιουργικής γραφής είναι ο καλύτερος τρόπος βελτίωσης των δεξιοτήτων γραφής τους (Pawliczak, 2015).

Τέλος, η διαδικασία δημιουργίας μιας ιστορίας είναι μια πολύ σημαντική δεξιότητα που πρέπει να έχουν οι μαθητές ως βάση για την περαιτέρω εκπαίδευσή τους (Agus & Winiharti, 2011). Είναι απαραίτητο για τον ταχέως αναπτυσσόμενο και μεταβαλλόμενο κόσμο να αποκτήσει κανείς αποτελεσματικά δεξιότητες δημιουργικής γραφής. Οι δεξιότητες αυτές δεν αφορούν μόνο στη γραφή, αλλά συμβάλλουν ώστε οι μαθητές να μπορούν να προσαρμόζονται, να σκέφτονται πιο πρακτικά και δημιουργικά, να μπορούν να εκφράζονται καλύτερα, αλλά και να έχουν διαφορετικές και ξεχωριστές ικανότητες από άλλα άτομα (Babayigit, 2019).

## ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

Αρχικά, φαίνεται απαραίτητο να δοθεί ένας σαφής ορισμός του όρου λεξιλόγιο. Μπορούν να δοθούν διαφορετικοί ορισμοί για τον συγκεκριμένο όρο υπό το πρίσμα των διαφορετικών απόψεων. Ωστόσο, μπορεί κανείς γενικά να ορίσει το λεξιλόγιο ως τη γνώση λέξεων και των αντίστοιχων σημασιών τους. Κάποιος άλλος θα μπορούσε να ορίσει το λεξιλόγιο ως μια λίστα λέξεων ταξινομημένων με αλφαβητική σειρά και με τους ορισμούς τους. Μια λέξη, στις περισσότερες γλωσσικές αναλύσεις, περιγράφεται ως ένα σύνολο ιδιοτήτων ή χαρακτηριστικών, ενώ κάθε λέξη είναι ο συνδυασμός της σημασίας, του συσχετισμού, της γραμματικής συμπεριφοράς, της γραπτής μορφής (ορθογραφία), της προφορικής μορφής (προφορά) και της συχνότητάς της. Το να κατακτήσει κανείς μια λέξη δεν σημαίνει μόνο να μάθει τη σημασία της, αλλά και να μάθει και τις υπόλοιπες πτυχές της. Όλες αυτές οι ιδιότητες ονομάζονται γνώση μιας λέξης (Alizadeh, 2016).

Το λεξιλόγιο είναι πιο περίπλοκο από ό,τι υποδηλώνεται από τους ορισμούς. Οι λέξεις μπορεί να εμφανιστούν σε προφορική μορφή, όπως αυτές που χρησιμοποιούνται στον προφορικό λόγο ή σε γραπτή μορφή, όπως αυτές οι λέξεις που χρησιμοποιούνται στην ανάγνωση και τη γραφή. Επιπλέον, η γνώση της λέξης παίρνει επίσης δύο μορφές, τη δεκτική και την παραγωγική. Το δεκτικό λεξιλόγιο περιλαμβάνει λέξεις που αναγνωρίζει κανείς όταν τις ακούει ή τις βλέπει. Το παραγωγικό λεξιλόγιο περιλαμβάνει λέξεις που χρησιμοποιεί όταν μιλάει ή γράφει. Το δεκτικό λεξιλόγιο είναι συνήθως μεγαλύτερο από το παραγωγικό λεξιλόγιο και μπορεί να περιλαμβάνει πολλές λέξεις στις οποίες αποδίδεται κάποιο νόημα, ακόμα κι αν δεν είναι γνωστός ο πλήρης ορισμός και οι συνδηλώσεις τους (Alizadeh, 2016).

Ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό του λεξιλογίου, το οποίο διέπει πολλές αποφάσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, είναι το γεγονός ότι ένα μικρό ποσοστό του συνολικού αριθμού των λέξεων στη γλώσσα είναι πολύ συχνό και το αντίστροφο, δηλαδή ένα μεγάλο ποσοστό δεν χρησιμοποιείται τόσο συχνά. Μια κοινή παραδοχή είναι ότι η ποσότητα του λεξιλογίου που χρειάζονται οι εκπαιδευόμενοι για την καθημερινή ομιλία είναι μικρότερη από αυτή που χρειάζεται για την ενασχόληση με τον γραπτό λόγο (Read, 2004).

Η εκμάθηση ενός στοιχείου λεξιλογίου είναι μια διαδικασία που ξεκινά με την πρώτη ουσιαστική επαφή με μια προηγουμένως άγνωστη λέξη και συνεχίζεται μέσω

της επιτυχούς ενσωμάτωσης βασικών χαρακτηριστικών αυτής της λέξης στο νοητικό λεξικό ενός ανθρώπου. Το να γνωρίζει κανείς ένα λεξιλογικό στοιχείο σημαίνει να γνωρίζει μια σειρά πραγμάτων, τις περισσότερες φορές το νόημα. Στην πραγματικότητα, αυτό είναι που συνήθως επιδιώκεται. Ωστόσο, μια βαθύτερη και πληρέστερη γνώση περιλαμβάνει συντακτικές πληροφορίες και, ειδικότερα, την υποκατηγοριοποίηση των λέξεων, δηλαδή τα συντακτικά πλαίσια στα οποία εντάσσονται οι λέξεις (Gass, 1999). Σημειώνεται επίσης, ότι η απόκτηση λεξιλογίου είναι μια σταδιακή και πιθανώς επαναλαμβανόμενη διαδικασία, που περιλαμβάνει την ενσωμάτωση διαφορετικών ειδών γνώσης, καθώς και την επίτευξη διαφορετικών επιπέδων ικανότητας χρήσης αυτής της γνώσης στην επικοινωνία (Gass, 1999; Schmitt, 2000).

Η εκμάθηση μιας γλώσσας ξεκινά όταν είναι ακόμα το έμβρυο στη μήτρα (Kallergi, 2015). Μέχρι την ηλικία των 8 μηνών περίπου τα μωρά μπορούν να καταλάβουν πώς ακούγονται και πώς εκφέρονται τα φωνήεντα σε διάφορες γλώσσες, μια ικανότητα που χάνουν πέρα από αυτό το στάδιο (Guasti, 2004). Τα προσωδιακά χαρακτηριστικά μιας γλώσσας είναι το μέσο με το οποίο τα μωρά ξεκινούν την εκμάθηση λεξιλογίου. Αργότερα επικεντρώνονται στα αδρά χαρακτηριστικά της γλώσσας ώστε να μπορούν να επικοινωνούν. Μέχρι την ηλικία των 3 ετών, με το φωνολογικό τους σύστημα εν μέρει ανεπτυγμένο, συνεχίζουν να επεκτείνουν το λεξιλόγιό τους με σταδιακό τρόπο, δεδομένων των πολλών διαφορετικών πτυχών των λέξεων που μαθαίνουν. Τα στοιχεία για το γεγονός ότι οι λέξεις αποθηκεύονται και επεξεργάζονται ως κομμάτια, συμβάλλουν στον σημαντικό ρόλο του φωνολογικού βρόγχου στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας (Kallergi, 2015).

Τα παιδιά ξεκινούν το σχολείο σε ηλικία 5 ετών με λεξιλόγιο, η ποσότητα του οποίου ανέρχεται περίπου στις 4.000-5.000 λέξεις (Schmitt, 2000). Η πρώιμη έρευνα για την ανάπτυξη του λεξιλογίου οδήγησε σε εκτιμήσεις ότι οι μαθητές μάθαιναν από 1.000 λέξεις έως και 7.300 νέες λέξεις ετησίως. Ο αριθμός των νέων λέξεων που μαθαίνουν οι μαθητές, ειδικά στις τάξεις του δημοτικού σχολείου, είναι περίπου 3.000 νέες λέξεις ετησίως. Οι μαθητές που μαθαίνουν την σημασία 3.000 λέξεων το χρόνο σημαίνει ότι πρέπει να μαθαίνουν μια ποσότητα περίπου 8 λέξεων την ημέρα (Baker, Simmons, & Kameenui, 2011). Όταν ξεπερνάει κανείς το όριο του λεξιλογίου υψηλής συχνότητας, που αντιπροσωπεύουν οι πρώτες 2000 οικογένειες λέξεων, είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα συγκεκριμένων

ομάδων μαθητών ή κάθε μαθητή εξατομικευμένα κατά την επιλογή λέξεων για εκμάθηση (Read, 2004).

Ένα θεμέλιο γνώσης λεξιλογίου πρέπει να έχει δημιουργηθεί από νωρίς, εάν τα παιδιά πρόκειται να έχουν επιτυχή απόδοση στο σχολείο (Baker, Simmons, & Kameenui, 2011). Το πλούσιο λεξιλόγιο θα βοηθήσει πλήρως τους μαθητές να κατακτήσουν τις τέσσερις κύριες δεξιότητές τους που καλύπτουν την ακουστική επεξεργασία, την παραγωγή προφορικού λόγου, την ανάγνωση και τη γραφή (Asyiah, 2017). Το λεξιλόγιο είναι κεντρικό στη γλώσσα και η εκμάθησή του είναι κρίσιμης σημασίας για τους μαθητές. Η έλλειψη γνώσης λεξιλογίου θα έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας (Alizadeh, 2016). Δεδομένου ότι η έκθεση σε άγνωστες λέξεις είναι μια φυσική συνέπεια της μελέτης νέων μαθημάτων, ιδιαίτερα τα παιδιά σχολικής ηλικίας είναι πιθανό να συναντούν καθημερινά λέξεις που δεν έχουν δει ή ακούσει ποτέ πριν (Jenkins & Dixon, 1983). Ωστόσο, οι παραδοσιακές μέθοδοι αποτυγχάνουν να παρέχουν τόσο αποτελεσματική μάθηση στους μαθητές, καθώς δίνουν υπερβολική σημασία στη μετάφραση και τις λίστες λέξεων και παραμελούν την πραγματική χρήση του λεξιλογίου (İnal & Cakir, 2014).

Ο άνθρωπός εκτίθεται συνεχώς σε γνωστό, αλλά και άγνωστο λεξιλόγιο. Η τηλεοπτική και έντυπη αναφορά ειδησεογραφικών γεγονότων, για παράδειγμα, φέρνουν τακτικά νέα σύνολα λέξεων χαμηλής συχνότητας στο προσκήνιο. Πολλές λέξεις μάλιστα δεν μαθαίνονται επιτυχώς από την πρώτη φορά, αλλά απαιτούν πολλαπλές εκθέσεις, ώστε να κατακτηθεί μια ολιστική γνώση της λέξης. Όλο το φάσμα των εμπειριών που δέχεται ο άνθρωπος και που συνοδεύουν την ανάπτυξή του, συμπεριλαμβανομένου του πιο ελεγχόμενου υποσυνόλου εμπειριών που είναι γνωστό ως σχολική εκπαίδευση, παρέχει αυτές τις πολλαπλές ευκαιρίες εκμάθησης μεμονωμένων λέξεων. Η εκμάθηση ανάγνωσης, για παράδειγμα, θα πρέπει να αυξήσει σημαντικά τις ευκαιρίες για εκμάθηση λέξεων, προσφέροντας περισσότερη έκθεση σε άγνωστες λέξεις (Jenkins & Dixon, 1983).

Στα πρώτα στάδια της κατάκτησης του λεξιλογικού συστήματος τα παιδιά δεν είναι σε θέση να κατηγοριοποιήσουν τη ροή του λόγου και να επεξεργαστούν τη σημασία κάθε λέξης ξεχωριστά. Εστιάζουν κυρίως στο πώς ακούγονται οι λέξεις, με άλλα λόγια στις φωνολογικές τους μορφές. Έτσι, ο φωνολογικός βρόγχος φαίνεται να είναι αναπόσπαστο μέρος αυτής της διαδικασίας. Στην πραγματικότητα, ο

φωνολογικός βρόχος φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την υποστήριξη της εκμάθησης της φωνολογικής δομής νέων λέξεων (Kallergi, 2015).

Τα ευρήματα μιας μελέτης που διεξήχθη συμπεριλαμβάνουν τα εξής σημεία. Πρώτον, όσον αφορά την αντίληψη για τη διδασκαλία και την εκμάθηση του λεξιλογίου, τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο και οι μαθητές είχαν θετική αντίληψη και στάση. Διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία και η εκμάθηση λεξιλογίου πρέπει να δρομολογηθούν από νωρίς στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς το αναπτυγμένο λεξιλόγιο λειτουργεί ως ένα μέσο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών που αφορούν στον γνωστικό και στον συναισθηματικό τομέα, καθώς και στον τομέα της συμπεριφοράς. Επιπλέον, η διδασκαλία και η εκμάθηση λεξιλογίου θεωρήθηκαν πιο αποτελεσματικές για τη βελτίωση των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θυμούνται, κατανοούν και χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο στην καθημερινή επικοινωνία. Η διδασκαλία και η εκμάθηση λεξιλογίου θεωρήθηκαν επίσης ότι ασκούν επιδράσεις στη βελτίωση της συναισθηματικής συμπεριφοράς των μαθητών και ακολούθως βελτιώνεται και η συμπεριφορά τους (Asyiah, 2017).

## Μέθοδοι διδασκαλίας λεξιλογίου

Σε γενικά πλαίσια οι έννοιες των λέξεων αποκτώνται κυρίως με έναν από τους τέσσερις τρόπους, οι οποίοι αναλύονται παρακάτω. Ο πρώτος τρόπος περιλαμβάνει ρητή αναφορά σε ένα νόημα και μια σημασία. Η σημασία αυτή παρέχεται απευθείας από τις κύριες πηγές λεξιλογικών πληροφοριών, για παράδειγμα, δίνεται μέσω ενός λεξικού ή μέσω προφορικής διδασκαλίας («καβγάς σημαίνει διαφωνία») (Jenkins & Dixon, 1983).

Ένας δεύτερος τρόπος εκμάθησης του λεξιλογίου είναι μέσω ενός παραδείγματος, όπως όταν ένα αντικείμενο (π.χ. ένα βιολοντσέλο) ή ένα γεγονός (π.χ. μια διαφωνία) συνοδεύεται από μια ετικέτα. Ωστόσο, η εκμάθηση σημασιών λέξεων από ένα παράδειγμα μπορεί να είναι δύσκολη, εκτός εάν παρέχονται πολλαπλές περιπτώσεις διαφορετικών ερμηνειών, καθώς ο εκπαιδευόμενος δεν μπορεί πάντα να είναι σίγουρος ποια χαρακτηριστικά των παραδειγμάτων αντιστοιχούν στη νέα λέξη (Jenkins & Dixon, 1983).

Ο τρίτος τρόπος με τον οποίο αποκτώνται οι έννοιες των λέξεων είναι μέσω του λεκτικού πλαισίου, προφορικού ή γραπτού. Η μάθηση μέσω του πλαισίου είναι παρόμοια με τη μάθηση από παραδείγματα. Και τα δύο απαιτούν πολλαπλές εκθέσεις, πολλαπλά παραδείγματα, δηλαδή πολλαπλά πλαίσια. Διαφέρουν μεταξύ τους κυρίως στο ότι τα επισημασμένα παραδείγματα περιλαμβάνουν μια σκόπιμη προσπάθεια επικοινωνίας ενός νοήματος και υπό αυτή την έννοια μοιάζουν με ρητή αναφορά. Αν και αυτή η διαφορά μπορεί να μην φαίνεται πολύ σημαντική, πιθανώς έχει μεγάλες επιπτώσεις στο αν θα μαθευτεί η σημασία μιας λέξης. Με τα επισημασμένα παραδείγματα, το άτομο ενημερώνεται μάλλον άμεσα ότι αναμένεται μάθηση και ότι ο πάροχος των παραδειγμάτων πιστεύει ότι περιέχουν επαρκείς πληροφορίες για την επικοινωνία ενός νοήματος. Αντίθετα, όταν αντιμετωπίζει μια νέα λέξη σε λεκτικό πλαίσιο, ο αναγνώστης ή ο ακροατής μπορεί να μην αναγνωρίσει την κατάσταση ως ευκαιρία εκμάθησης λεξιλογίου. Μπορεί συνειδητά ή ασυνείδητα να αγνοήσει τη λέξη και να συγκεντρωθεί στην ουσία του συνολικού μηνύματος. Μπορεί ακόμη να επικεντρωθεί προσωρινά στη λέξη, αλλά να μην επιμείνει λόγω αβεβαιότητας ως προς το εάν υπάρχουν επαρκείς πληροφορίες από τα συμφραζόμενα για να εξαχθεί το νόημά της (Jenkins & Dixon, 1983).

Το νέο λεξιλόγιο μπορεί επίσης να μάθει με έναν τέταρτο τρόπο, μέσω της μορφολογικής ανάλυσης μεμονωμένων λέξεων. Για παράδειγμα, αφού μάθει την έννοια του ρήματος «προβλέπω», ένα άτομο μπορεί να είναι σε θέση να διατυπώσει τις έννοιες των λέξεων πρόβλεψη, προβλέψιμος και απρόβλεπτος (Jenkins & Dixon, 1983).

Περισσότερο από πιθανό είναι ότι οι περισσότερες ευκαιρίες εκμάθησης λέξεων περιλαμβάνουν έναν συνδυασμό δύο ή περισσότερων τρόπων εκμάθησης. Για παράδειγμα, όταν κάποιος συμβουλεύεται ένα λεξικό, μπορεί να βρει έναν ορισμό μαζί με μια πρόταση που υποδεικνύει τη χρήση της λέξης-στόχου. Με τους όρους που προαναφέρθηκαν αυτό είναι ένας συνδυασμός ρητής αναφοράς στο νόημα και λεκτικού πλαισίου. Επιπλέον, μπορεί να βρει μορφολογικές πληροφορίες σε συνδυασμό με ετυμολογικές πληροφορίες. Επίσης, η άμεση διδασκαλία λεξιλογίου στην τάξη συχνά συνδυάζει ρητή αναφορά και ειδικά σχεδιασμένες διδακτικές προτάσεις που περιέχουν τη λέξη-στόχο (Jenkins & Dixon, 1983). Οι ερευνητές Gu και Johnson (1996) έχουν αναζητήσει σε μεγάλο βαθμό την καλύτερη στρατηγική για την εκμάθηση και την αφομοίωση του λεξιλογίου. Στην πραγματικότητα, ωστόσο, οι

μαθητές τείνουν να χρησιμοποιούν μια ποικιλία στρατηγικών συνδυαστικά (Gu & Johnson, 1996).

Δεν υπάρχουν στοιχεία που να αποδεικνύουν ότι κάποια μεμονωμένη μέθοδος ή ολοκληρωμένο πρόγραμμα μειώνει σοβαρά το χάσμα λεξιλογίου που υπάρχει μεταξύ στους μαθητές με φτωχό λεξιλόγιο και σε εκείνους με πλούσιο λεξιλόγιο. Το κρίσιμο ζήτημα είναι, εάν η εφαρμογή ενός προγράμματος που έχει σχεδιαστεί για να ενισχύσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου, μειώνει σημαντικά το λεξιλογικό χάσμα μεταξύ ομάδων μαθητών χωρίς να περιορίζει την ανάπτυξη λεξιλογίου μαθητών με μέσες και υψηλές επιδόσεις (Baker, Simmons, & Kameenui, 2011).

Μελετήθηκαν σε μια έρευνα των Nist και Olejnik (1995) οι ικανότητες των υποκειμένων να μαθαίνουν και να θυμούνται νέο λεξιλόγιο ανάλογα με την ισχύ του πλαισίου και την επάρκεια του ορισμού. Διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ του εκάστοτε πλαισίου και των ορισμών. Οι ορισμοί ήταν επαρκείς και επηρέασαν θετικά την απόδοση νοήματος στις καινούργιες λέξεις ανεξάρτητα από την ισχύ του παρεχόμενου πλαισίου. Επιπλέον, η ύπαρξη του πλαισίου βοήθησε την απόδοση μιας λέξης από τη μεριά των μαθητών, όταν έβλεπαν μια λέξη πρώτα σε ένα πλαίσιο και μετά εξέταζαν τον ορισμό της σε μια δοκιμασία πολλαπλής επιλογής (Nist & Olejnik, 1995).

Βεβαιώθηκε ακόμη ότι η διδασκαλία λεξιλογίου και οι στρατηγικές με συμφραζόμενα μπορούν να επιτρέψουν στους μαθητές να αποκτήσουν μια πλούσια αίσθηση της χρήσης και του νοήματος της λέξης και να έχουν ένα μάθημα διαμορφωμένο για αυτούς τους ίδιους, καθώς έχουν ευκαιρίες να επιλέξουν το μαθησιακό υλικό. Η εκμάθηση του λεξιλογίου μέσω του παρεχόμενου πλαισίου θα επιτρέψει επίσης στους μαθητές να αποθηκεύσουν το νέο λεξιλόγιο στη μακροπρόθεσμη μνήμη και να βελτιώσουν την αυτονομία τους (Zimmerman, 1997).

Ανάλογα με τις προηγούμενες γνώσεις ενός ατόμου για ένα θέμα, το κείμενο στο οποίο περιέχεται μια άγνωστη λέξη μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο χρήσιμο για την κατανόηση του νοήματός της. Το πλαίσιο μπορεί να είναι πλούσιο σε ενδείξεις, όπως όταν υπάρχουν τα κατάλληλα συμφραζόμενα, δίνονται ρητά συνώνυμα ή παρέχονται πολλαπλές ενδείξεις (π.χ. χρονική). Ωστόσο, οι επιμέρους διαφορές στην προϋπάρχουσα γνώση σχετικά με τις πληροφορίες που προκύπτουν

μπορεί να καθορίσουν τον τρόπο και το εάν τα διαφορετικά άτομα θα εκμεταλλεύονται τις διαθέσιμες πληροφορίες (Jenkins & Dixon, 1983).

Η έρευνα για την εκμάθηση λεξιλογίου μέσω της ανάγνωσης έχει τώρα εκτενώς αποδείξει ότι το λεξιλόγιο μπορεί να αποκτηθεί μέσω της ανάγνωσης ή οποιωνδήποτε δραστηριοτήτων που βασίζονται στη χρήση συμφραζομένων ή πλαισίου. Επιπλέον, οι λέξεις που αποκτώνται με αυτόν τον τρόπο διατηρούν όχι μόνο την αναφορική τους σημασία αλλά και τις συντακτικές, πραγματολογικές, ακόμη και συναισθηματικές πληροφορίες από το συμφραζόμενό τους. Το πιο σημαντικό είναι ότι το λεξιλόγιο δεν θεωρείται πλέον ως ξεχωριστό στοιχείο μιας γλώσσας. Είναι αναπόσπαστο μέρος του λόγου και αναπτύσσεται μαζί με στρατηγικές ανάγνωσης (Gu & Johnson, 1996).

Αφού συγκρίθηκαν τέσσερις μέθοδοι διδασκαλίας λεξιλογίου, σημειώθηκε ότι μια παρέμβαση που συνδυάζει ορισμούς και περιβάλλοντα εκπαιδευτικών προτάσεων ήταν πιο αποτελεσματική από μια παρέμβαση στην οποία τα παιδιά μελετούσαν απλώς λέξεις με τους ορισμούς τους. Και οι δύο συνθήκες ήταν πιο αποδοτικές από μια εργασία κατηγοριοποίησης, στην οποία τα παιδιά είδαν πρώτα τις άγνωστες λέξεις παρατιθέμενες με οικείες λέξεις που είχαν παρόμοια σημασία και αργότερα εξασκήθηκαν στην κατηγοριοποίηση μικτών λιστών που περιείχαν τόσο τις γνωστές όσο και τις άγνωστες λέξεις. Τέλος, η παρέμβαση που συνδύαζε ορισμούς και διδακτικά πλαίσια προτάσεων ήταν ανώτερη από μια δραστηριότητα με τη χρήση λεξικού, στην οποία τα παιδιά έψαχναν τις λέξεις, έγραφαν τους ορισμούς τους και συνέθεταν πρωτότυπες προτάσεις χρησιμοποιώντας τις λέξεις. Δεδομένου ότι ο χρόνος δεν ελέγχονταν αυστηρά σε αυτή τη μελέτη, είναι δύσκολο να διαχωριστούν τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων διαδικασιών από την ποιότητα της διδασκαλίας που δίνεται από τους διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας λεξιλογίου. Αυτή η έρευνα είναι σημαντική καθώς συνάγεται το συμπέρασμα ότι η παρέμβαση μέσω πλαισίου ήταν η πιο αποτελεσματική (Gipe, 1979).

Υπάρχουν διάφοροι λόγοι για τους οποίους είναι τόσο ελκυστικό και απαραίτητο να αναπτύσσεται η γλωσσική γνώση και πιο συγκεκριμένα το λεξιλόγιο μέσω της εκτενούς ανάγνωσης. Αρχικά, θεωρείται μια παιδαγωγικά αποτελεσματική προσέγγιση, καθώς δύο δραστηριότητες, δηλαδή απόκτηση λεξιλογίου και ανάγνωση, συμβαίνουν ταυτόχρονα. Αυτή η προσέγγιση διευκολύνει την αυτονομία των

μαθητών, μπορεί να είναι πολύ ευχάριστη και παρακινητική, παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να συναντήσουν λέξεις στο πλαίσιο χρήσης τους και θα μπορούσε να οδηγήσει σε ουσιαστική εκμάθηση λεξιλογίου. Υποστηρίζεται επίσης ότι η ανάγνωση για την ανακάλυψη του νοήματος του κειμένου δεν οδηγεί αυτόματα στην απόκτηση του λεξιλογίου. Επιπλέον, το πλήθος των πληροφοριών μπορεί μερικές φορές να έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να αγνοούν τη λέξη-στόχο, καθώς δεν χρειάζεται να κατανοήσουν τη σημασία της για να κατανοήσουν το κείμενο (Pigada & Schmitt, 2006).

### Σκόπιμη και τυχαία μάθηση

Μια διάκριση που έχει επιρροή στις μελέτες λεξιλογίου είναι αυτή μεταξύ της τυχαίας και της σκόπιμης μάθησης (Read, 2004). Μία από τις δυσκολίες στην εξεύρεση ενός καλού ορισμού της τυχαίας μάθησης πηγάζει από το γεγονός ότι δεν υπάρχει τρόπος να αποδειχθεί ότι μια δεδομένη λέξη μαθεύτηκε τυχαία. Το ζήτημα είναι τελικά η γνωστική επεξεργασία που γίνεται στο μυαλό του μαθητή και που φυσικά δεν είναι δυνατόν να έχει άμεση πρόσβαση σε αυτή τη διαδικασία ένας εκπαιδευτικός (Gass, 1999). Το βασικό ζήτημα είναι ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αποκτήσουν τυχαία γνώση λέξεων, με την έννοια ότι οι νέες λέξεις αποτελούν υποπροϊόν της κύριας μαθησιακής τους δραστηριότητας εντός ή εκτός της τάξης, παρά μέσω δραστηριότητας που αποσκοπεί κυρίως στην ενίσχυση της γνώσης του λεξιλογίου τους (Read, 2004).

Η τυχαία μάθηση λαμβάνει χώρα σε όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου, και επομένως είναι λογικό να υποθέσει κανείς ότι λαμβάνει χώρα και στον τομέα της εκμάθησης λεξιλογίου (Gass, 1999). Η τυχαία εκμάθηση λεξιλογίου συμβαίνει, όταν η γλώσσα χρησιμοποιείται κυρίως για επικοινωνιακούς σκοπούς. Με αυτόν τον τρόπο, εκπληρώνεται ένας διττός σκοπός, αφού η αυθεντική επικοινωνία συνδυάζεται με την εκμάθηση νέων λέξεων καθώς εμφανίζονται στο πλαίσιο (Kallergi, 2015). Η άτυπη διδασκαλία περιλαμβάνει μια παροδική αναφορά στη σημασία μιας λέξης, χρησιμοποιώντας μία από τις τέσσερις κύριες μεθόδους διδασκαλίας λεξιλογίου, που περιεγράφηκαν προηγουμένως (Jenkins & Dixon, 1983).

Οι μαθητές, μέσω της τυχαίας απόκτησης λεξιλογίου, συναντούν όρους μαζί με συντακτικές πληροφορίες, οι οποίες βοηθούν στη χρήση των λέξεων με ιδιωματικό

τρόπο. Το λεξιλόγιο εμφανίζεται συχνά επανειλημμένα σε διάφορα πλαίσια κάτω από διαφορετικές συνθήκες και ως εκ τούτου εντυπώνεται στον εγκέφαλο των μαθητών (Alizadeh, 2016). Οι ασυνείδητες διεργασίες δεν βρίσκονται υπό εκούσιο έλεγχο και είναι δύσκολο να τροποποιηθούν, αλλά είναι γρήγορες, αποτελεσματικές και ακριβείς και είναι υπεύθυνες για την επιδέξια απόδοση και τις περισσότερες λεπτομέρειες της γνωστικής επεξεργασίας (Gass, 1999). Υπάρχει και το ερώτημα εάν η εκμάθηση λεξιλογίου από την ανάγνωση είναι πραγματικά τυχαία, καθώς υποστηρίζεται ότι ο εκπαιδευόμενος πρέπει να δώσει τουλάχιστον κάποια προσοχή σε μια δεδομένη νέα λέξη και να καταβάλει κάποια προσπάθεια για να βρει το νόημά της (Pigada & Schmitt, 2006).

Δυστυχώς, χρειάζεται πολύς χρόνος μέχρι να συγκεντρωθεί αρκετό λεξιλόγιο με τυχαίο τρόπο για άπταιστες συζητήσεις (Alizadeh, 2016). Η τυχαία εκμάθηση του λεξιλογίου από το γραπτό πλαίσιο μπορεί να λαμβάνει χώρα, αλλά όχι στον βαθμό που χρειάζεται για να εξηγηθούν μεγάλες προσθήκες στο συνολικό λεξιλογίου των ατόμων (Jenkins & Dixon, 1983).

Η επίσημη διδασκαλία, από την άλλη πλευρά, περιλαμβάνει μια πιο σοβαρή προσπάθεια να εγκατασταθεί η έννοια της λέξης στο νοητικό λεξικό του μαθητή. Οι επαναλήψεις, οι ευκαιρίες για εξάσκηση στη χρήση της λέξης και η επανεξέταση χαρακτηρίζουν την επίσημη διδασκαλία του λεξιλογίου (Jenkins & Dixon, 1983). Η πρώτη προτεραιότητα στην άμεση διδασκαλία λεξιλογίου είναι να γίνει εστίαση στις λέξεις που πρόκειται να μελετηθούν (Read, 2004; Kallergi, 2015). Αυτή η προσέγγιση είναι επιτυχής στο να κάνει τους μαθητές να αποκτήσουν λεξιλόγιο, αλλά απαιτεί κάποια προσπάθεια από την πλευρά του μαθητή και είναι χρονοβόρα (Kallergi, 2015).

Η σκόπιμη μάθηση είναι γρήγορη και ως εκ τούτου συνήθως προτιμάται από τους μαθητές, αλλά είναι επίσης επιφανειακή. Οι μαθητές συναντούν το λεξιλόγιο σε μια απομονωμένη, συχνά αόριστη μορφή, χωρίς να αντιλαμβάνονται επαρκώς πώς να τη χρησιμοποιήσουν σωστά σε κάποιο πλαίσιο. Επιπλέον, το λεξιλόγιο που μαθαίνεται σκόπιμα βυθίζεται πιο γρήγορα στη λήθη. Η διδακτικά προτεινόμενη απόκτηση λεξιλογίου εκθέτει τους μαθητές πλήρως σε κάθε όρο, ενσωματώνοντάς τον βαθιά και σταθερά στο νοητικό λεξικό (Alizadeh, 2016).

Υποστηρίζεται ότι η διάκριση μεταξύ τυχαίας και σκόπιμης μάθησης βασίζεται στη διάκριση μεταξύ εστιακής και περιφερειακής προσοχής. Η σκόπιμη μάθηση απαιτεί εστιακή προσοχή για να δοθεί σκόπιμα στον γλωσσικό κώδικα, ενώ η τυχαία μάθηση απαιτεί προσοχή στη σημασία, δηλαδή το περιεχόμενο του μηνύματος. Επομένως, οποιασδήποτε μορφής μάθηση, είτε σκόπιμη είτε τυχαία, μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με κάποιο βαθμό προσοχής. Ωστόσο, η προσοχή κατευθύνεται εσκεμμένα στη δέσμευση νέων πληροφοριών στη μνήμη στην περίπτωση της σκόπιμης μάθησης, ενώ η εμπλοκή της προσοχής δεν προσανατολίζεται εσκεμμένα σε έναν καθορισμένο μαθησιακό στόχο στην περίπτωση της τυχαίας μάθησης (Alizadeh, 2016).

Εμπειρικά στοιχεία έχουν δείξει ότι και οι δύο προσεγγίσεις είναι επιτυχείς στο να επιτρέπουν στους μαθητές να κατακτήσουν έναν σημαντικό αριθμό λέξεων. Όπως συμβαίνει στις περισσότερες περιπτώσεις, ωστόσο, η επιτυχία έχει τους περιορισμούς της. Για το λόγο αυτό, υπάρχει συναίνεση μεταξύ γλωσσολόγων και ερευνητών ως προς μια συμπληρωματική χρήση των δύο προσεγγίσεων, εάν ο στόχος είναι η επιτυχής απόκτηση λεξιλογίου (Kallergi, 2015; Asyiah, 2017).

### Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση λεξιλογίου

Η ανάκτηση ενισχύει τη σημασία της λέξης στη μνήμη του μαθητή. Όσο πιο συχνή είναι η ανάκτηση ενός συγκεκριμένου αντικειμένου σε μια μαθησιακή διαδικασία, τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες να εντυπωθεί το αντικείμενο πιο βαθιά στη μνήμη του μαθητή. Έτσι, η επανάληψη και η ανάκτηση της λέξης επεκτείνει το νόημα ή τον ορισμό της και η επαναλαμβανόμενη έκθεση και χρήση της θα οδηγήσει τον μαθητή στην κατανόηση κάθε σημασίας της λέξης που συναντά (Alizadeh, 2016).

Οι ερευνητές λεξιλογίου έχουν κάνει σημαντικές εκτιμήσεις σχετικά με την αύξηση του λεξιλογίου που εμφανίζεται κατά τη διάρκεια των μεσαίων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Συνοπτικά, η ανάπτυξη του λεξιλογίου κατά τη διάρκεια των μεσαίων τάξεων εμφανίζεται ως συνάρτηση της αυξημένης έκθεσης σε νέες λέξεις και της επαναλαμβανόμενης έκθεσης σε λέξεις που είναι ήδη γνωστές. (Jenkins & Dixon, 1983)

Σε μια μελέτη που διεξήχθη έχει διερευνηθεί αν τα ελλείμματα στη μνήμη ευθύνονται για τις ατομικές διαφορές στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και υποστηρίχθηκε ότι οι ελλείψεις σημασιολογικής μνήμης μπορεί να αποτελούν τη βάση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν ορισμένοι μαθητές όταν μαθαίνουν τη σημασία των καινούργιων λέξεων. Εξετάστηκαν οι τρεις υποθέσεις που παρατίθενται παρακάτω. Αρχικά, εξετάστηκε αν η ελλιπής γνώση λέξεων των μαθητών είναι το αποτέλεσμα αδύναμων συνειρμικών συνδέσεων μεταξύ λέξεων, συμπεριλαμβανομένων των συνδέσεων σε σημασιολογικό, φωνημικό και ορθογραφικό επίπεδο. Έπειτα, εξετάστηκε η ελλιπής οργάνωση των πληροφοριών από τους μαθητές στη σημασιολογική μνήμη. Τέλος, εξετάστηκε η αναποτελεσματική χρήση διαδικασιών από τους μαθητές για την ενεργοποίηση σημασιολογικών, φωνητικών και ορθογραφικών χαρακτηριστικών των λέξεων. Σημειώθηκε ότι οι σημασιολογικές οργανωσιακές δυσκολίες των μαθητών με αναπηρίες είναι υπεύθυνες για την ανεπαρκή δόμηση της γνώσης καινούργιων λέξεων. Οι μαθητές με αναπηρίες δεν έχουν μια αρκετά ανεπτυγμένη ιεραρχική κατηγοριοποίηση της γνώσης των λέξεων, αλλά αντίθετα η γνώση τους περιορίζεται σε μια μικρή συλλογή χαρακτηριστικών λέξεων που συνδέονται (Swanson, 1986).

Έχει παρατηρηθεί ότι η ποσότητα της διδασκαλίας λεξιλογίου που συμβαίνει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ανάγνωσης είναι κάπου πάνω από το μηδέν, αλλά πολύ κάτω από το επίπεδο που θα ήταν απαραίτητο για να ληφθούν υπόψη τα μεγάλα κέρδη στη γνώση του λεξιλογίου. Στα περισσότερα προγράμματα ο ρυθμός με τον οποίο προγραμματίζεται νέο λεξιλόγιο για διδασκαλία είναι αργός, οι προτεινόμενες διαδικασίες διδασκαλίας είναι μη επαρκείς και αναποτελεσματικές και τα προγράμματα παραβλέπουν όχι μόνο τα σχετικά ερευνητικά ευρήματα που σχετίζονται με την αποτελεσματική διδασκαλία λεξιλογίου, αλλά ακόμη και μερικές από τις πιο στοιχειώδεις και σημαντικές αρχές μάθησης. Άλλοι ερευνητές παρατήρησαν ότι οι μαθητές του δημοτικού σχολείου δεν είναι ιδιαίτερα ικανοί στην εξαγωγή και εκμάθηση σημασιών λέξεων από το φυσικό λεκτικό πλαίσιο, και υπάρχει κάποιο ερώτημα ως προς το εάν τα προγράμματα ανάγνωσης τους διδάσκουν να χρησιμοποιούν αυτές τις δεξιότητες (Jenkins & Dixon, 1983).

Σε άλλη έρευνα των Palmer και Havelka (2010) πραγματοποιήθηκαν δύο πειράματα. Στο πρώτο πείραμα, οι συμμετέχοντες διδάχθηκαν νέες λέξεις που συνδέονταν με εικόνες. Κατά τα αρχικά στάδια της μάθησης οι συμμετέχοντες

φάνηκε να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία στην ανάκληση νέων ονομάτων για έννοιες που αποκτήθηκαν ηλικιακά αργά από ό,τι για έννοιες που αποκτήθηκαν νωρίς, όπως καταδεικνύεται από σημαντικά υψηλότερα ποσοστά σφάλματος στην πρώτη δοκιμασία. Μόλις οι συμμετέχοντες έλαβαν περισσότερη έκθεση σε αντικείμενα και τους δόθηκε η ευκαιρία να εξοικειωθούν με στοιχεία που είχαν ιδιαίτερη δυσκολία στο να τα θυμηθούν, η φαινομενική ηλικία απόκτησης δεν υπήρχε πλέον στα ποσοστά σφάλματος, αλλά εμφανιζόταν αντ' αυτού στα δεδομένα χρόνου αντίδρασης. Κατά τη διάρκεια του δευτέρου πειράματος, οι συμμετέχοντες ήταν σημαντικά πιο αργοί στο να ονομάσουν εικόνες που σχετίζονταν με έννοιες που είχαν αποκτηθεί αργά από ό,τι στο να ονομάσουν εικόνες που σχετίζονταν με έννοιες που είχαν αποκτηθεί νωρίς. Αυτό υποδηλώνει ότι η ηλικία απόκτησης μιας έννοιας μπορεί να ασκήσει επιρροή στην ταχύτητα της ονομασίας της εικόνας, η οποία είναι ανεξάρτητη από την ηλικία απόκτησης του ονόματος. Εν ολίγοις, τα αποτελέσματα των πειραμάτων έδειξαν ότι η ηλικία απόκτησης μιας εννοιολογικής αναπαράστασης μπορεί, αφενός να επηρεάσει πόσο εύκολα μαθαίνεται ένα νέο όνομα για αυτήν την έννοια και, αφετέρου, να ασκήσει επιρροή στην ταχύτητα κατονομασίας της εικόνας, η οποία είναι ανεξάρτητη από την ηλικία απόκτησης του ονόματος του αντικειμένου (Palmer & Havelka, 2010).

Άλλοι παράγοντες που εμπλέκονται στην απόκτηση σημασιών λέξεων περιλαμβάνουν μεμονωμένες διαφορές στη μνήμη εργασίας και στις δεξιότητες συλλογισμού, οι οποίες έχουν τη μεγαλύτερη επιρροή τους όταν οι έννοιες προέρχονται από το πλαίσιο (Jenkins & Dixon, 1983).

Τα μέσα εκμάθησης λεξιλογίου, τα τραγούδια και οι ταινίες, για παράδειγμα, θεωρήθηκαν αποτελεσματικά από τους μαθητές για τη διατήρηση του λεξιλογίου στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους. Μπορεί να είναι μία από τις μεθόδους για την διαμόρφωση θετικής ατμόσφαιρας μάθησης. Περαιτέρω, αναφέρθηκε ότι μέσω των τραγουδιών, οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν όχι μόνο κίνητρα και θετική διάθεση, αλλά και πολιτιστική και ιστορική γνώση και κυρίως γλωσσική γνώση (Asyiah, 2017).

Τα συνώνυμα και τα αντώνυμα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από τους δασκάλους για να διδάξουν λεξιλόγιο στους μαθητές, καθώς έχει επίσης αποδειχθεί

ότι η εκμάθηση συνωνύμων και αντωνύμων είναι ένας από τους τρόπους για να διευρύνει κανείς το λεξιλόγιό του (Asyiah, 2017).

Η διατήρηση του σημειωματάριου λεξιλογίου θεωρήθηκε επίσης ότι ασκεί επιρροή στην εκμάθηση του λεξιλογίου. Πολλά πλεονεκτήματα έχουν αποδοθεί στη χρήση των σημειωματάριων λεξιλογίου. Αρχικά, ενισχύεται η μελέτη λεξιλογίου από πλευράς των μαθητών. Επίσης, παρατηρείται βελτίωση στην ικανότητα χρήσης λεξικών και εξαγωγής νοήματος από το πλαίσιο, στο οποίο βρίσκεται η άγνωστη λέξη. Είναι ακόμη ένας αποδοτικός τρόπος για την ενημέρωση των δασκάλων για την πρόοδο των μαθητών και για την ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών (Asyiah, 2017).

### Λογοτεχνία και λεξιλόγιο

Η λογοτεχνία αποτελεί μια προφανή πηγή λέξεων και λεξιλογίου. Η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού βιβλίου προσαρμοσμένου στην προσληπτική ικανότητα του κάθε παιδιού, το βγάζει από τον καθημερινό λόγο και το οδηγεί σε νέες, φανταστικές μεν, αλλά ευχάριστες καταστάσεις, οι οποίες είναι δυνατό να προκαλέσουν επικοινωνία. Η επικοινωνία αυτή θα επενδυθεί με το ανάλογο λεξιλόγιο, με αποτέλεσμα να βοηθηθεί ο εμπλουτισμός του (Σιβροπούλου & Χατζησαββίδης, 2003). Επιβεβαιώνεται ότι ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα της χρήσης ιστοριών είναι ότι βάζουν τους μαθητές σε ένα ποικίλο και ευχάριστο πλαίσιο. Με αυτόν τον τρόπο, έχουν την ευκαιρία να μάθουν για τον κόσμο και τη γλώσσα ταυτόχρονα, όπως συμβαίνει στην πρώτη γλωσσική κατάκτηση (İnal & Cakir, 2014).

Υποστηρίζεται ότι η ανάγνωση ιστοριών παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να δουν και να ακούσουν λεξιλόγιο σε ένα ουσιαστικό και αξέχαστο πλαίσιο. Οι ιστορίες δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να συμπεράνουν τις έννοιες λέξεων που δεν γνωρίζουν. Δηλαδή, οι ιστορίες βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους κάνοντας συνδέσεις μεταξύ γνωστών και άγνωστων λέξεων (Bafile, 2003). Έτσι, το πλαίσιο της ιστορίας μπορεί εύκολα να ενθαρρύνει τους μαθητές να μάθουν νέες λέξεις. Αυτός είναι ένας εξαιρετικός τρόπος για να ενισχυθεί η χρήση του λεξιλογίου τους και να γίνει η μάθησή τους απτή. Ορισμένα μοτίβα και στοιχεία λεξιλογίου επαναλαμβάνονται συχνά σε ιστορίες, κάτι που φυσικά επιτρέπει στους

μαθητές να εκτεθούν στη γλώσσα σε οικεία περιβάλλοντα. Κάθε λέξη ή δομή παίρνει άλλη διάσταση σε μια ιστορία και γίνεται πολύ πιο εύκολα αποδεκτή ως νέα ή αναθεωρείται και μαθαίνεται από τους μαθητές. Επομένως, η αφήγηση ως εργαλείο διδασκαλίας ενσωματώνει τις περισσότερες από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία του λεξιλογίου για να κάνει τη μάθηση διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα (İnal & Cakir, 2014).

Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι η έκθεση σε ιστορίες ενισχύει την ανάπτυξη του λεξιλογίου στα παιδιά, με ορισμένες μελέτες να δείχνουν ότι η ακρόαση ιστοριών (σε αντίθεση με την ανάγνωσή τους) ή η ταυτόχρονη ανάγνωση και ακρόαση ιστοριών είναι ιδιαίτερα ευεργετική για την εκμάθηση λέξεων σε παιδιά δημοτικού σχολείου (Henderson, et al., 2021).

Η δημιουργία ευκαιριών για τα παιδιά να εφαρμόσουν το λεξιλόγιο που έμαθαν πρόσφατα σε ουσιαστικά πλαίσια είναι μια σημαντική πτυχή της υποστήριξης της ανάπτυξης του λεξιλογίου. Διερευνήθηκε η χρήση της υπαγόρευσης ιστοριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας για να υποστηριχθεί η ανάπτυξη του εκφραστικού λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Βιντεοσκοπήθηκαν 13 παιδιά υπαγορεύοντας συνολικά 38 ιστορίες. Ιστορίες με συγκεκριμένο σενάριο και βίντεο συνεδριών υπαγόρευσης ιστοριών αναλύθηκαν τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά για να εξεταστούν τα αποτελέσματα και η διαδικασία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά χρησιμοποίησαν και έμαθαν το λεξιλόγιο-στόχο κατά τη διάρκεια υπαγόρευσης ιστορίας και ότι η χρήση λέξεων-στόχων αυξήθηκε σε αριθμό και πολυπλοκότητα με την πάροδο του χρόνου (Christ, Wang, & Chiu, 2011).

Σε πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Lenhart, Lenhard, Vaahtoranta, και Suggate, μια ομάδα 60 παιδιών 4-6 ετών άκουσαν δύο διηγήματα δύο φορές σε μία από τις παρακάτω τέσσερις συνθήκες: προφορική ζωντανή ανάγνωση, ζωντανή προφορική αφήγηση, μαγνητοσκοπημένη ανάγνωση και μαγνητοσκοπημένη αφήγηση. Μετρήθηκε η εκμάθηση λέξεων-στόχων τόσο πριν την δοκιμή, όσο και μετά τη δοκιμή, καθώς και η κατανόηση της ιστορίας. Επιπρόσθετα, στις ζωντανές συνθήκες, δηλαδή στις πρώτες δύο περιπτώσεις, κωδικοποιήθηκε η συμπεριφορά του αφηγητή και του παιδιού. Αν και η μάθηση έλαβε χώρα σε διαφορετικές συνθήκες, η ζωντανή προφορική αφήγηση αποδείχθηκε να είναι η πιο αποδοτική στο δεκτικό λεξιλόγιο-στόχο και στην πληρέστερη κατανόηση της

ιστορίας. Επιπλέον, τα παιδιά ήταν λιγότερο ανήσυχα και πιο προσεκτικά κατά τη διάρκεια της ζωντανής προφορικής αφήγησης (Lenhart, Lenhard, Vaahtoranta, & Suggate, 2020).

# Β’ Μέρος: Έρευνα

## Συμμετέχων – Προφίλ παιδιού

### Διάγνωση από φορέα

Ο μαθητής, γεννημένος το 2013, έλαβε γνωμάτευση στις 28/12/2021 από το Κοινοτικό Κέντρο του Γ. Ν. Γ. Παπανικολάου. Μέσα στη γνωμάτευση αναφέρεται ότι «ο μαθητής λειτουργεί νοητικά σε οριακό δυναμικό», γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής έχει οριακή νοημοσύνη. Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά οι παρατηρήσεις των ειδικών που διενέργησαν την αξιολόγησή του.

Αξιοσημείωτα χαρακτηριστικά που προέκυψαν από τη γνωμάτευση των ειδικών σχετίζονται με τον γραπτό λόγο. Ο μαθητής γράφει με καλό ρυθμό και καλοσχηματισμένους χαρακτήρες, αλλά κάνει λάθη τόσο φωνολογικής ενημερότητας, όσο και ορθογραφικά. Η ανάγνωσή του περιορίζεται στην απλή αποκωδικοποίηση της γλώσσας, με αργό ρυθμό και ασταθή ροή, κάνοντας λάθη κατανόησης. Χρειάζεται διευκρινιστικές ερωτήσεις για να μπορέσει να αποδώσει το νόημα του κειμένου. Παρουσιάζει ακόμη δυσκολίες στην οργάνωση του γραπτού λόγου. Ο λόγος του περιορίζεται στον επικοινωνιακό τομέα και υστερεί στον περιγραφικό λόγο. Όσον αφορά τα μαθηματικά, παραμένει ακόμη στη δαχτυλομέτρηση, ενώ κάνει λάθη στη μεθοδολογία των απλών πράξεων. Μάλιστα, ειδικά στην αφαίρεση, μπορεί να διαχειριστεί μόνο αριθμούς μέχρι το 20.

Τα ελλείμματα και οι δυσκολίες που παρουσιάζει ο μαθητής οδήγησαν τους ειδικούς στην απόφαση να υποστηριχθεί σε τμήμα ένταξης. Οι προτάσεις που έγιναν σχετικά με μελλοντικές εξατομικευμένες παρεμβάσεις αναφέρονται στη θετική ανατροφοδότηση και επιβράβευση των προσπαθειών του, χρήση εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης, επιεικής αντιμετώπιση των λαθών του που αφορούν κυρίως την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά και, τέλος, η παροχή κινήτρων σε συνδυασμό με την υποστηρικτική στάση του εκπαιδευτικού.

### Συστημική παρατήρηση και αξιολόγηση

Ο μαθητής φοιτά στη Γ’ τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Παρατηρήθηκε στις κατ' ιδίαν συναντήσεις για την έρευνα και κατά την ώρα του διαλείμματος. Σημαντικές πληροφορίες για το γνωστικό, επικοινωνιακό και συναισθηματικό του

προφίλ δόθηκαν από τη δασκάλα της τάξης του και από τη μητέρα του σε συζητήσεις που έγιναν.

Στον τομέα της γραφής, παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά. Η γραφή του είναι αργή, ενώ ο ίδιος παρουσιάζει εμμονή με τον σωστό σχηματισμό των φθόγγων. Μπορεί να υπάρχει μια παύση κατά τη διαδικασία της γραφής, όταν συναντά φθόγγους με δύσκολο σχηματισμό, καθώς προσπαθεί να ανακαλέσει τον τρόπο γραφής τους, όπως στην περίπτωση του φθόγγου «ξ». Κάνει αρκετά και σοβαρά ορθογραφικά λάθη, κυρίως στην ορθογραφία των ρημάτων (π.χ. γράφει τα ρήματα με κατάληξη - η, τα ουδέτερα ουσιαστικά με κατάληξη - ω αντί για - ο). Όταν του επισημαίνεται πολλές φορές το ίδιο ορθογραφικό λάθος, δηλαδή 4-5 φορές στην διάρκεια της ίδιας διδακτικής ώρας, αρχίζει και το σκέφτεται και το διορθώνει μόνος του, χωρίς όμως να το αφομοιώνει. Σε περίπτωση που βρεθεί μπροστά του ή ίδια περίπτωση λάθους αλλά σε διαφορετική διδακτική ώρα, δεν είναι σε θέση να ανακαλέσει το σωστό.

Η ανάγνωση που κάνει αντιστοιχεί σε έναν τυπικό μαθητή, που βρίσκεται στο τελευταίο τρίμηνο της Α' Δημοτικού. Διαβάζει αργά και σχεδόν συλλαβιστά, ενώ, όταν συναντά δύσκολες και σπάνιες λέξεις, κάνει μικρές παύσεις και σκέφτεται για το πώς θα διαβαστεί η λέξη. Στο επίπεδο της κατανόησης, παρουσιάζει επίσης ελλείμματα, καθώς δυσκολεύεται να αποδώσει το νόημα ενός κειμένου, παρόλο που αυτό μπορεί να έχει μικρή έκταση (100-150 λέξεις). Δεν απαντάει με ευκολία σε προφορικές ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενώ πολλές φορές οι απαντήσεις που δίνει είναι άσχετες με αυτά που αναφέρονται στο κείμενο. Τείνει ακόμη να διανθίζει το περιεχόμενο του εκάστοτε κειμένου με δικά του φανταστικά στοιχειά δημιουργώντας μια δικιά του πλοκή της ιστορίας. Αυτό το χαρακτηριστικό είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο σε ασκήσεις δημιουργικής γραφής, αλλά παράλληλα αποτελεί μεγάλο εμπόδιο για την αποκωδικοποίηση του νοήματος ενός κειμένου.

Αναφορικά με τον επικοινωνιακό και κοινωνικό τομέα, παρατηρούνται τα εξής. Έχει κατακτήσει τους βασικούς κανόνες επικοινωνίας, δηλαδή θα καλημερίσει το πρωί ή θα χαιρετήσει στο διάλειμμα το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους συμμαθητές του. Γενικά είναι απόμακρος και δεν συναναστρέφεται με τους συμμαθητές του. Ο ίδιος προσπαθεί να ενταχθεί στην ομάδα, αλλά πολλές φορές οι συμμαθητές του τον απομακρύνουν με την αιτιολογία ότι «δεν παίζει δίκαια» και ότι

«κάνει χαζομάρες και εμποδίζει το παιχνίδι». Στα διαλείμματα συνήθως κάθεται μόνος του και αναπαριστά σκηνές από παιχνίδια στον υπολογιστή ή από βίντεο, σαν θεατρικό δρώμενο. Όταν νιώθει ότι το άτομο ή τα άτομα γύρω του αποτελούν ασφαλές περιβάλλον έκφρασης, αρχίζει και επικοινωνεί με τον δικό του τρόπο, επαναλαμβάνοντας δηλαδή ήχους από παιχνίδια στον υπολογιστή ή βίντεο.

Όσον αφορά τον συναισθηματικό τομέα, ο μαθητής εκφράζει τα συναισθήματά του με ποικίλους τρόπους. Δεν διστάζει να δείξει ή να μιλήσει για το πώς νιώθει και τι τον ενοχλεί. Ζητά την προσοχή και την επιβράβευση από τον εκπαιδευτικό της τάξης και δείχνει μεγάλη χαρά όταν του δίνεται επιβράβευση, παρόλο που δεν την περίμενε εκείνη τη δεδομένη στιγμή. Αρκετές είναι οι φορές που εκμυστηρεύτηκε προβλήματα που είχε με τους συμμαθητές ή με την οικογένειά του.

## Διαγνωστικό εργαλείο

Το διαγνωστικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου των Ι. Βογινδρούκα, Α. Πρωτόπαπα και Γ. Σιδερίδη. Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελεί την ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test της C. Renfew (Renfrew, 1995). Για πρώτη φορά εκδόθηκε στην αγγλική γλώσσα το 1968 και έκτοτε επανεκδόθηκε αρκετές φορές. Το 1995 εκδόθηκε η τέταρτη και τελευταία του έκδοση, η οποία χρησιμοποιήθηκε για τη στάθμιση του εργαλείου στα ελληνικά δεδομένα.

Απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 4-8 ετών. Αποτελείται από 50 εικόνες, απλές και χωρίς λεπτομέρειες σχεδιασμένες, που απεικονίζουν ουσιαστικά. Οι εικονιζόμενες έννοιες αφορούν σε αντικείμενα από την καθημερινή ζωή των παιδιών, γνωστές κατηγορίες αντικειμένων και έννοιες από παραμύθια ή τηλεοπτικά προγράμματα.

Υπάρχουν τρεις λόγοι, για τους οποίους επιλέχθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο ώστε να σταθμιστεί στα ελληνικά δεδομένα. Αρχικά, δεν υπάρχει κάτι αντίστοιχο στην ελληνική γλώσσα και αποτελεί μια καινοτόμο μέθοδο ανίχνευσης δυσκολιών στο λεξιλόγιο. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι είναι εύχρηστο, ενώ ο τρίτος λόγος είναι ότι προσφέρει έγκυρα και ακριβή αποτελέσματα στον εκάστοτε ειδικό, τα οποία αφορούν στην αναπτυξιακή ηλικία του εκφραστικού λεξιλογίου του ατόμου που εξετάζεται.

Σε περίπτωση που ένα άτομο παρουσιάζει χαμηλό εκφραστικό λεξιλόγιο, αυτό μπορεί να σημαίνει διάφορα πράγματα. Τα ενδεχόμενα είναι να παρουσιάζει ειδική γλωσσική διαταραχή, χαμηλό νοητικό δυναμικό ή λεκτική δυσπραξία. Μπορεί ακόμη να υποδηλώνει ότι προέρχεται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και φτωχό πολιτισμικό περιβάλλον ή παρουσιάζει κάποια διαταραχή της διάθεσης. Ο εξεταστής μπορεί να αναλύσει ποιοτικά τα λάθη του ατόμου κατά τη δοκιμασία και να εξάγει πληθώρα πληροφοριών σχετικά με το είδος τους. Τα λάθη του ατόμου αποτελούν τον γνώμονα σχεδίασης της εξατομικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης, καθώς υποδηλώνουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο έχει οργανωμένο το λεξιλόγιο στον εγκέφαλό του.

## Αρχική αξιολόγηση

Η αρχική αξιολόγηση διενεργήθηκε με τη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας, & Σιδερίδης, 2009) στο πρώτο τριήμερο του Μαρτίου του 2022 και διήρκησε περίπου 7 λεπτά. Οι πρώτες καρτέλες φάνηκαν εύκολες στον μαθητή και γρήγορα έδωσε τις σωστές απαντήσεις. Καθώς όμως άρχισε να κλιμακώνεται η δυσκολία του τεστ και να εμφανίζονται πιο σύνθετες λέξεις, ο μαθητής άρχισε να δυσκολεύεται στην εύρεση ορισμένων λέξεων. Συγκεκριμένα οι πρώτες 19 λέξεις του φάνηκαν πολύ εύκολες, ενώ κατονόμασε τη λέξη με τον αριθμό 20 ως μάτια αντί για κιάλια. Οι λέξεις 21, 22 και 24 απαντήθηκαν σωστά. Η λέξη 23 (κολιέ) κατονομάστηκε ως πέτρες, ενώ η λέξη 25 (μικρόφωνο) κατονομάστηκε ως βρύση. Στη συνέχεια, οι λέξεις 27, 31, 33, 35, 36, 38 και 42 βρέθηκαν από τον μαθητή με σχετική άνεση και ευκολία. Σημειώνεται μόνο ότι για τη λέξη 33 (λαχανικά) έδωσε αρχικά το όνομα «φρούτα», αμέσως μετά όμως το διόρθωσε λέγοντας τη λέξη «λαχανικά» και ότι είχε ονομάσει τη λέξη 38 (σκιάχτρο) ως «σκιάχτρος». Φτάνοντας στη λέξη 36 (βιολί) και αφού την κατονόμασε σωστά, είπε στην εκπαιδευτικό με μεγάλη περηφάνεια ότι μόνος του έφτιαξε ένα βιολί.

Για τις λέξεις 26, 30, 32, 43, 39 και 50 απάντησε με το ΔΘ (Δεν Θυμάμαι), όμως και εδώ είναι σκόπιμο να γίνουν ορισμένες παρατηρήσεις. Στην εικόνα 30 (σέλα) βρήκε αρχικά μόνο το άλογο και μετά απάντησε ότι δεν θυμόταν, ενώ ονόμασε την εικόνα 49 (δοξάρι) ως βιολί και την εικόνα 50 (τρούλος) ως εκκλησία, ρωτώντας έπειτα την εκπαιδευτικό για το ποια είναι η σωστή ονομασία της λέξης. Χαρακτήρισε με ΔΞ (Δεν Ξέρω) την εικόνα 44 (φάρος), αναγνωρίζοντας όμως τη θάλασσα. Για τις υπόλοιπες λέξεις δόθηκε λανθασμένο όνομα από τον μαθητή, χωρίς όμως να δείχνει κάποια δυσανασχέτηση. Αντίθετα έδειξε ενδιαφέρον να μάθει τις λέξεις που δεν ήξερε. Για την ακρίβεια, η λέξη 28 (φλυτζάνι) χαρακτηρίστηκε ως ποτήρι, οι λέξεις 29 (άγκυρα) και 40 (μαγνήτης) ως γάντζος και η λέξη 34 (βίδα) χαρακτηρίστηκε ως καρφί. Έπειτα, ο μαθητής κατονόμασε ως καλώδιο και ρεύμα τη λέξη 37 (κεραία), ως «ακοσμητικά» τη λέξη 39 (κοσμήματα), ως κατσαβίδι τη λέξη 41 (γαλλικό κλειδί/κάβουρας) και ως ρολόι τη λέξη 45 (πυξίδα). Έδωσε δικά του πρωτότυπα ονόματα για τις εικόνες 46 (ιγκλού) και 47 (κυψέλη), δηλαδή «πιγκουινοσπίτι» και «σπιτομέλισσα» αντίστοιχα. Τέλος, στην εικόνα 48 (νάρθηκας/επίδεσμος) έδωσε τα ονόματα χέρι και τσιρότο. Να σημειωθεί στο συγκεκριμένο σημείο, ότι στις οδηγίες διεξαγωγής της Δοκιμασίας Εκφραστικού

Λεξιλογίου αναφέρεται πως η δοκιμασία τερματίζεται όταν ο μαθητής πραγματοποιήσει 5 λάθη στη σειρά. Παρόλο που συνέβη αυτό στη συγκεκριμένη διαδικασία, συνεχίστηκε η αξιολόγηση καθώς η εκπαιδευτικός θέλησε να εξετάσει το είδος των λαθών του μαθητή.

Το συνολικό σκορ του μαθητή κατά την αρχική αξιολόγηση ήταν 29/50, βαθμολογία που αντιστοιχεί σε νοητική ηλικία 6:1. Η χρονολογική ηλικία ωστόσο του μαθητή ήταν 9:3, γεγονός που δείχνει ξεκάθαρα την ύπαρξη ελλειμμάτων στο νοητικό δυναμικό του παιδιού. Διαπιστώθηκε ότι ο μαθητής χρήζει άμεσης παρέμβασης με στοχευμένες δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής.

## Παρέμβαση

Ύστερα από τη συλλογή των δεδομένων σχετικά με το γνωστικό προφίλ του μαθητή και το νοητικό του επίπεδο, ξεκίνησε ο σχεδιασμός της εξατομικευμένης παρέμβασης με δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής. Σκοπός της συγκεκριμένης παρέμβασης ήταν να διαπιστωθεί το κατά πόσο η παρέμβαση με στοχευμένες δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη του εκφραστικού λεξιλογίου ενός μαθητή με οριακή νοημοσύνη, ώστε να μπορεί ο ίδιος να είναι λειτουργικός στην καθημερινότητά του.

Επιλέχθηκε να γίνει η παρέμβαση στον τομέα του εκφραστικού λεξιλογίου για τους εξής λόγους. Αρχικά, παρατηρήθηκε ότι ο μαθητής παρουσίαζε δυσκολίες έκφρασης τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο (*«Κυρία, πήγα το Σάββατο στο… πώς το λένε… εκεί που παίζεις»*). Οι δυσκολίες αυτές προκύπταν από έλλειψη λεξιλογίου. Επίσης η μητέρα του μαθητή ανέφερε ότι αντιμετώπιζε δυσκολίες στην κατ' ιδίαν τους επικοινωνία στο σπίτι, καθώς του έδινε λεκτικές οδηγίες που αδυνατούσε ο ίδιος να διεκπεραιώσει, λόγω μη κατανόησής τους, π.χ. *«πήγαινε να ανοίξεις τον απορροφητήρα»*. Εφόσον λοιπόν ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες που τον δυσκολεύουν στην καθημερινή του λειτουργικότητα, κρίνεται αναγκαίο να σχεδιαστεί ένα κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης.

Επιλέχθηκε ακόμη, να αξιοποιηθεί η Δημιουργική Γραφή ως μέσο παρέμβασης, καθώς, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, προσφέρει στους μαθητές έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης που είναι ταυτόχρονα δημιουργικός και αποτελεσματικός. Ο μαθητής με αυτόν τον τρόπο ξεφεύγει από τα τυπικά πλαίσια μάθησης, που ως έναν βαθμό εκλαμβάνονται καταναγκαστικά και αρνητικά από τους μαθητές, και η νέα γνώση αφομοιώνεται με πιο ευχάριστο τρόπο. Η Δημιουργική Γραφή ακόμη μπορεί να αναδείξει τα ιδιαίτερα ταλέντα των μαθητών.

Ο στόχος του παρόντος προγράμματος παρέμβασης, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, αποτυπώνεται ως εξής. «Ο μαθητής εκφράζεται, αναφέρει τις σκέψεις του και ανταποκρίνεται σε συνδιαλλαγή με άλλους με ευχέρεια κάνοντας χρήση του σωστού λεξιλογίου, όταν αυτό χρειάζεται, ώστε να είναι λειτουργικός στην καθημερινότητά του».

Ακολουθήθηκε μια προσέγγιση που βασίστηκε στη χρήση πολλαπλών μεθοδολογιών και διαφόρων υλικών. Οι μέθοδοι διδασκαλίας λεξιλογίου που

αξιοποιήθηκαν σε αυτή την έρευνα ήταν η αναφορά στο νόημα της λέξης, η χρήση παραδειγμάτων, η χρήση πλαισίου και η μορφολογική ανάλυση μεμονωμένων λέξεων. Πρόκειται κατά κύριο λόγο για σκόπιμη μάθηση, καθώς είναι ένα οργανωμένο εγχείρημα διδασκαλίας λεξιλογίου. Ωστόσο, δεν αποκλείεται μια ποσότητα λεξιλογίου, η οποία δεν άνηκε στην κύρια ομάδα του λεξιλογίου-στόχου, να έχει αποκτηθεί μέσω της τυχαίας μάθησης.

## Σχεδιασμός υλικού

Το λεξιλόγιο-στόχος ταξινομήθηκε σε 3 βασικές κατηγορίες, οι οποίες περιλάμβαναν κυρίως ουσιαστικά. Η ταξινόμηση του λεξιλογίου έγινε θεματικά, καθώς θεωρήθηκε ότι με αυτόν τον τρόπο θα ήταν ευκολότερη η μάθηση. Συγκεκριμένα, η πρώτη κατηγορία ονομάστηκε «Εγώ και ο κόσμος μου» και το λεξιλόγιο που την απασχόλησε είχε να κάνει με το άμεσο περιβάλλον του παιδιού, δηλαδή λεξιλόγιο σχετικά με τα ρούχα, το σπίτι και το φαγητό. Η δεύτερη κατηγορία με όνομα «Η κοινωνία γύρω μου» περιείχε λεξιλόγιο σχετικό με το ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού, όπως το σχολείο, τα επαγγέλματα και τα μαγαζιά της γειτονίας. Τέλος, «Το περιβάλλον» αποτέλεσε την τρίτη κατηγορία με λεξιλόγιο σχετικό με τα φυτά, τα ζώα και γενικά, τα έμβια και άβια όντα του περιβάλλοντος, καθώς και τα καιρικά φαινόμενα. Κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί στο συγκεκριμένο σημείο, ότι η παραπάνω ταξινόμηση είναι αδρή, καθώς οι κατηγορίες λεξιλογίου γενικά είναι αλληλένδετες μεταξύ τους και τα όρια μεταξύ τους είναι πολύ λεπτά, έως και μη διακριτά.

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι ελκυστικό προς τον μαθητή και πολυποίκιλο. Χρησιμοποιήθηκαν κατά κύριο λόγο δείγματα (παιδικής και μη) λογοτεχνικής γραφής, όπως ποιήματα, αποσπάσματα παιδικών βιβλίων και τραγούδια, τα οποία αποτελούσαν αφορμή και βάση για τις δραστηριότητες με τον μαθητή. Το λεξιλόγιο-στόχος δηλαδή, αντλούνταν κατά βάση από αυτά. Τα κριτήρια με τα οποία επιλέχθηκαν τα κείμενα ήταν α) να είναι σχετικά με θέμα της ενότητας που διδάσκεται και β) να περιέχουν πλούσιο (και άγνωστο για τον μαθητή) λεξιλόγιο. Χρησιμοποιήθηκε επίσης οπτικοακουστικό υλικό (προβολή εικόνων και βίντεο), κόμικς, εννοιολογικός χάρτης κ.α.

Η γραφή των δραστηριοτήτων πραγματοποιήθηκε σε ένα τετράδιο που δόθηκε στον μαθητή. Οι ζωγραφιές γινόταν επίσης στο ίδιο τετράδιο ή σε κάποιο φύλλο Α4 και μετά με συρραπτικό η εκπαιδευτικός τις ένωνε με την αντίστοιχη δραστηριότητά τους.

Οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν για τον μαθητή περιλάμβαναν τόσο ερωτήσεις κλειστού τύπου σε πρώτο στάδιο και σε αρκετές περιπτώσεις, όπως αντιστοίχιση, συμπλήρωση κενών και έπειτα, σε δεύτερο στάδιο, δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής, όπως ασκήσεις ύφους, δόμηση χαρακτήρα, συγγραφή θεατρικού διαλόγου, συγγραφή ποιήματος κ.α. Δόθηκε μεγάλη βάση στη συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή, για την καθοδήγηση του μαθητή, την έγκαιρη αντιμετώπιση δυσκολιών και διαλεύκανση κάθε σκοτεινού σημείου στην ερμηνεία των λέξεων. Σχεδιάστηκαν ώστε να διαρκούν 1 ή 2 διδακτικές ώρες, λόγω του σύντομου χρόνου παρέμβασης που είχε στη διάθεσή της η εκπαιδευτικός.

## Πορεία παρέμβασης

Η παρέμβαση διήρκησε 3 μήνες, κατά τους οποίους γινόταν ατομικές συνεδρίες με τον μαθητή στο χώρο του σχολείου. Οι συνεδρίες αυτές γινόταν 3 φορές την εβδομάδα για 45’ και λάμβαναν χώρα σε κάποια αίθουσα του σχολείου που τύγχανε να ήταν ελεύθερη εκείνη την ώρα (π.χ. εργαστήριο πληροφορικής, γραφείο δασκάλων). Πολλές φορές δινόταν στον μαθητή μια δραστηριότητα για να πραγματοποιήσει στο σπίτι του κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου, συνήθως με τη βοήθεια της μητέρας του.

Στη συνέχεια ακολουθούν οι δραστηριότητες που έγιναν με τον μαθητή σε αρχικό στάδιο και έπειτα, ενδεικτικά περιγράφονται ορισμένες από τις δραστηριότητες που έγιναν σε κάθε μια από τις ενότητες.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν συγκεκριμένες παρατηρήσεις που έγιναν κατά τις κατ' ιδίαν συναντήσεις με τον μαθητή, αναφορικά με τη συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά που επέδειξε. Οι εν λόγω παρατηρήσεις θα βοηθήσουν στην πληρέστερη κατανόηση του προφίλ του μαθητή, αλλά αποτελούν και ανατροφοδότηση της διαδικασίας παρέμβασης. Κατά την έναρξη κάθε συνάντησης, ο μαθητής εισερχόταν στην αίθουσα αναφέροντας το ότι είναι πολύ κουρασμένος και θέλει να πάει στο σπίτι του ή θέλει να ζωγραφίσει. Προσπαθούσε,

ώστε να καταφέρει να γλιτώσει το μάθημα και να κάνει αυτό που εκείνος ήθελε, δηλαδή να ζωγραφίσει. Μετά όμως, όταν ξεκινούσε η δραστηριότητα, έδειχνε ενδιαφέρον και κανένα σημάδι κούρασης ή αδιαφορίας. Γενικά ήταν συνεργάσιμος, αλλά υπήρχαν φορές που επέμενε, ώστε να γίνει το δικό του θέλημα και δεν ήταν καθόλου πρόθυμος να συμμετάσχει στη δραστηριότητα. Η προσοχή του επίσης αποσπόταν πολύ εύκολα. Έχει παρατηρηθεί ότι ανά 3-5' διέκοπτε τη διαδικασία για να πει κάτι μη σχετικό με την εκάστοτε δραστηριότητα και χρειαζόταν αρκετή προσπάθεια από τη μεριά του εκπαιδευτικού ώστε να επανέλθει ενεργά στη δραστηριότητα.

### Αρχικό στάδιο

Στην αρχή κρίθηκε σημαντικό να γίνουν παιχνίδια δημιουργικής γραφής με τον μαθητή για τη γνωριμία του με την εκπαιδευτικό και την εξοικείωση του με τη νέα αυτή διαδικασία και τον διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της μάθησης. Σκοπός επίσης ήταν να ερευνηθεί αν ο μαθητής είναι συνεργάσιμος και προσεγγίσιμος. Αφιερώθηκαν 2 διδακτικές ώρες, κατά τις οποίες έγιναν οι εξής δραστηριότητες. Την πρώτη διδακτική ώρα ζητήθηκε από τον μαθητή να μιλήσει στην εκπαιδευτικό για τον αγαπημένο του ήρωα (από την τηλεόραση, από το διαδίκτυο ή από κάποιο βιβλίο). Αφού κατέληξε στο ποιος ήταν ο αγαπημένος του ήρωας, η εκπαιδευτικός ζήτησε από τον μαθητή να μιλήσει για τα αγαπημένα του πράγματα. Για τον σκοπό αυτό, ετοιμάστηκαν καρτέλες που πάνω τους έγραφαν διάφορες λέξεις, όπως «φαγητό», «χρώμα», «ρούχο», «εποχή» κ.α. Έπειτα, του ζητήθηκε να γράψει ένα γράμμα σε αυτόν τον ήρωα και να του συστηθεί. Συγκεκριμένα, έγραψε ένα κείμενο περίπου 60 λέξεων για το όνομα, την ηλικία του, την τάξη που φοιτά, το αγαπημένο του μάθημα, το αγαπημένο του χρώμα, το αγαπημένο του φαγητό και την αγαπημένη του εποχή. Χρησιμοποίησε τις καρτέλες, με προτροπή της εκπαιδευτικού, ως οδηγό για την πορεία της συγγραφής. Αφού το ολοκλήρωσε, ζωγράφισε τον ήρωα, στον οποίο απευθυνόταν. Έδειξε ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και την ολοκλήρωσε με προθυμία.

Τη δεύτερη διδακτική ώρα και σε διαφορετική ημέρα, ο μαθητής χρησιμοποίησε το όνομα του για να μιλήσει για τον εαυτό του. Για την ακρίβεια, χρησιμοποίησε τα αρχικά του ονόματός του αρχικά σαν ακροστιχίδα και κάθε γράμμα ήταν το πρώτο γράμμα μιας λέξης που αντιπροσώπευε κάτι που αγαπάει. Σε

δεύτερο επίπεδο τα χρησιμοποίησε για να φτιάξει μια πρόταση με όσες λέξεις όσες και τα γράμματα του ονόματός του. Τέλος, έγραψε μια είδηση, κάθε λέξη της οποίας έπρεπε να περιέχει ένα γράμμα του ονόματός του στην αρχή ή στη μέση της λέξης. Αυτή η δραστηριότητα τον μπέρδεψε, καθώς δεν μπορούσε εύκολα να βρει λέξεις που ξεκινούσαν από ορισμένα γράμματα του ονόματός του και συχνά ζητούσε την βοήθεια της εκπαιδευτικού. Η εκπαιδευτικός δεν ήταν πιεστική απέναντι στο μαθητή, καθώς ήθελε να διαπιστώσει τα προσωπικά του όρια και τις δυνατότητές του.

### Ενότητα «Εγώ και ο κόσμος μου»

Σε επόμενο στάδιο κρίθηκε σκόπιμο να ασχοληθεί η εκπαιδευτικός με το λεξιλόγιο που είχε σχέση με το άμεσο περιβάλλον του μαθητή, ώστε να έχει άμεση επαφή και ανατροφοδότηση σχετικά με αυτό. Όπως προαναφέρθηκε, το λεξιλόγιο που εντάχθηκε σε αυτή την ενότητα, αφορούσε τις παρακάτω θεματικές: ρούχα, αξεσουάρ, κατοικίες, εσωτερικό και εξωτερικό σπιτιού, διατροφή.

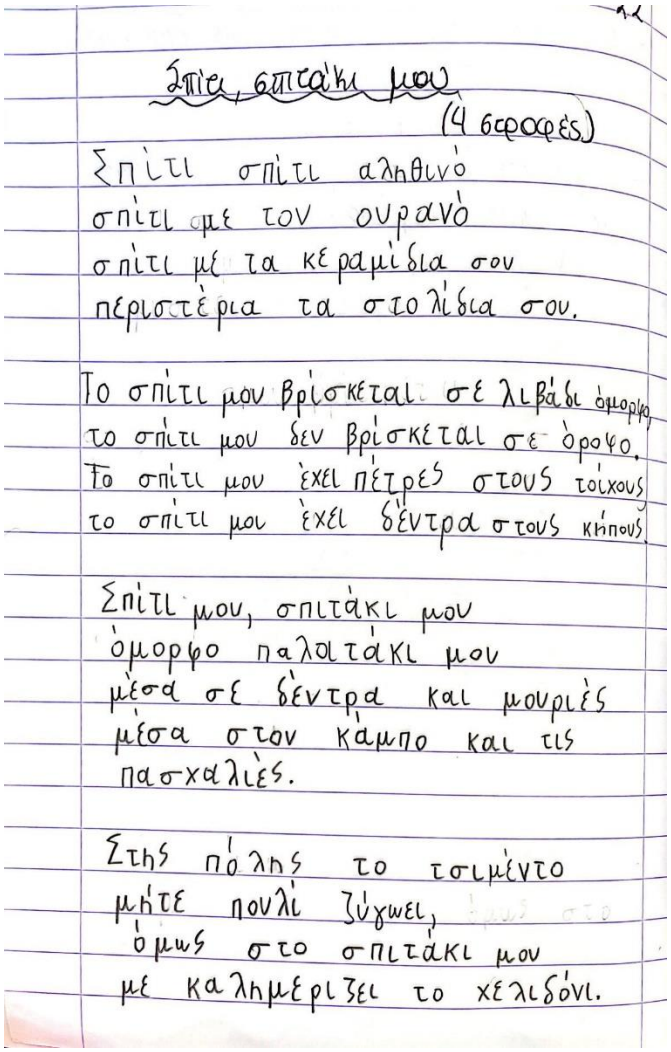
Αρχικά, η εκπαιδευτικός αποφάσισε να ασχοληθεί με τη διδασκαλία του λεξιλογίου των ρούχων και των διαφόρων αξεσουάρ που συνοδεύουν την αμφίεση. Έγιναν δύο δραστηριότητες, από τις οποίες η πρώτη αποσκοπούσε στη διδασκαλία του λεξιλογίου και η δεύτερη στην εμπέδωση. Για τη δραστηριότητα με τίτλο «Τα ρούχα και ο δήμαρχος» χρησιμοποιήθηκε το τραγούδι με τίτλο «Τα ρούχα» (Παπαδόπουλος & Μαρκατόπουλος, 2014). Η μέθοδος εκμάθησης λεξιλογίου ήταν ο συνδυασμός μεθόδων, με αναφορά στο νόημα της λέξης (*«κολιέ είναι αυτό που οι γυναίκες φοράνε στον λαιμό τους»*), χρήση παραδειγμάτων (*«για παράδειγμα, φοράμε πουλόβερ όταν έχει κρύο»*) και χρήση πλαισίου (*«τα δαχτυλίδια και τα σκουλαρίκια είναι κοσμήματα, πες μου κι άλλα κοσμήματα»*). Δόθηκαν στον μαθητή οι στίχοι του τραγουδιού εκτυπωμένοι με μεγάλη γραμματοσειρά, ώστε να είναι ευανάγνωστοι. Ο μαθητής άκουσε το τραγούδι και ενθουσιασμένος, άρχισε να το τραγουδάει, όπως μπορούσε. Μετά, διαβάστηκαν με προσοχή οι στίχοι του τραγουδιού και ρωτήθηκε ο μαθητής για το θέμα του τραγουδιού. Η δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής ήταν η συγγραφή ενός θεατρικού διαλόγου ανάμεσα στα ρούχα του τραγουδιού και τον δήμαρχο της πόλης, καθώς το νόημα του τραγουδιού είναι ότι τα ρούχα επαναστατούν και βγαίνουν στους δρόμους. Η δραστηριότητα έγινε συνεργατικά με την εκπαιδευτικό και ο καθένας ανέλαβε από έναν ρόλο: ο μαθητής ανέλαβε τον ρόλο

των ρούχων και των αξεσουάρ και η εκπαιδευτικός τον ρόλο του δημάρχου. Τα ρούχα μιλούν στον δήμαρχο και του εξηγούν τον ρόλο τους και γιατί δεν μπορούν να μείνουν κλεισμένα στις ντουλάπες. Σκοπός αυτής της δραστηριότητας ήταν να εκφράσει ο μαθητής την ιδιότητα και τον σκοπό των διαφόρων ρούχων και αξεσουάρ στην καθημερινότητα του ανθρώπου (*«είμαι το κασκόλ και πρέπει να βρίσκομαι στον λαιμό των ανθρώπων τον χειμώνα για να μην αρρωσταίνουν»*). Χρειάστηκαν 2 διδακτικές ώρες για την υλοποίηση της παραπάνω δραστηριότητας.

Σε επόμενη δραστηριότητα στο πλαίσιο του λεξιλογίου των ρούχων και των αξεσουάρ, ο μαθητής κλήθηκε να χρησιμοποιήσει τον περιγραφικό λόγο και να γράψει την περιγραφή μιας αμφίεσης. Η εκπαιδευτικός του ζήτησε να φανταστεί έναν άνθρωπο που ήταν περίεργα ντυμένος. Ο μαθητής ξεκίνησε να λέει τις σκέψεις του, αλλά περιοριζόταν μόνο σε κάποιες. Με καθοδηγούμενες ερωτήσεις της εκπαιδευτικού (*«πώς μπορεί να φοράει τις μπότες;»*) ο μαθητής μπόρεσε να σκεφτεί περισσότερες ιδέες. Αφού συγκέντρωσε αρκετές ιδέες και νοητικές εικόνες, η εκπαιδευτικός ζήτησε από τον μαθητή να γράψει την περιγραφή αυτού του περίεργα ντυμένου ανθρώπου.

Κατόπιν, ακολούθησε το λεξιλόγιο σχετικό με τα σπίτια. Ο μαθητής είδε εικόνες από διάφορα είδη σπιτιών και με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, κατονόμασε τα μέρη από τα οποία αποτελούνται. Οι άγνωστες λέξεις διδάχτηκαν με συνδυασμό μεθόδων και συγκεκριμένα με αναφορά στο νόημα της λέξης και χρήση πλαισίου. Επίσης, ο μαθητής ήρθε σε επαφή με τα εξής έργα: «Σπίτι» (Κατσαρός & Μαρκόπουλος, 1972), «Το σπίτι στην ανηφοριά» (Ελευθερίου & Μούτσης, 1972) και «Σπίτι μου σπιτάκι μου» (Γκάτσος & Χατζιδάκις, 1972). Διάβασε τους στίχους και εντόπισε τις λέξεις που εντάσσονται στη λεξιλογική ενότητα του σπιτιού. Οι δραστηριότητες που έγιναν σε αυτό το επίπεδο ήταν δύο. Στην πρώτη δραστηριότητα, ο μαθητής κλήθηκε να κυκλώσει τους στίχους που του άρεσαν και από τα 3 έργα. Είναι αξιοσημείωτο ότι κύκλωσε ένα μεγάλο ποσοστό στίχων από όλα τα έργα, δηλαδή από κάθε έργο απέρριπτε είτε 2 ή 3 στίχους μόνο. Κύκλωσε ακόμη και ορισμένους στίχους που επαναλαμβανόταν μέσα στο έργο, π.χ. *«Σπίτι μου σπιτάκι μου»*. Ύστερα, συνέθεσε ένα δικό του ποίημα, χρησιμοποιώντας τους στίχους που ο ίδιος διάλεξε. Το παραγόμενο αποτέλεσμα ήταν ένα ποίημα δύο μεγάλων σε έκταση στροφών χωρίς εντελώς πετυχημένη ομοιοκαταληξία. Γενικά δεν έκανε σημαντικές

αλλαγές στη σειρά των στίχων. Στην Εικόνα 1 παρακάτω φαίνεται το ποίημα που ο μαθητής έγραψε.



Σπίτι σπιτάκι μου
(4 στροφές)

Σπίτι σπίτι αληθινό
σπίτι με τον ουρανό
σπίτι με τα κεραμίδια σου
περιστέρια τα σιολίδια σου.

Το σπίτι μου βρίσκεται σε λιβάδι όμορφο
το σπίτι μου δεν βρίσκεται σε δρόφο.
Το σπίτι μου έχει πέτρες στους τοίχους
το σπίτι μου έχει δέντρα στους κήπους.

Σπίτι μου, σπιτάκι μου
όμορφο παλατάκι μου
μέσα σε δέντρα και μουριές
μέσα στον κάμπο και τις
πασχαλιές.

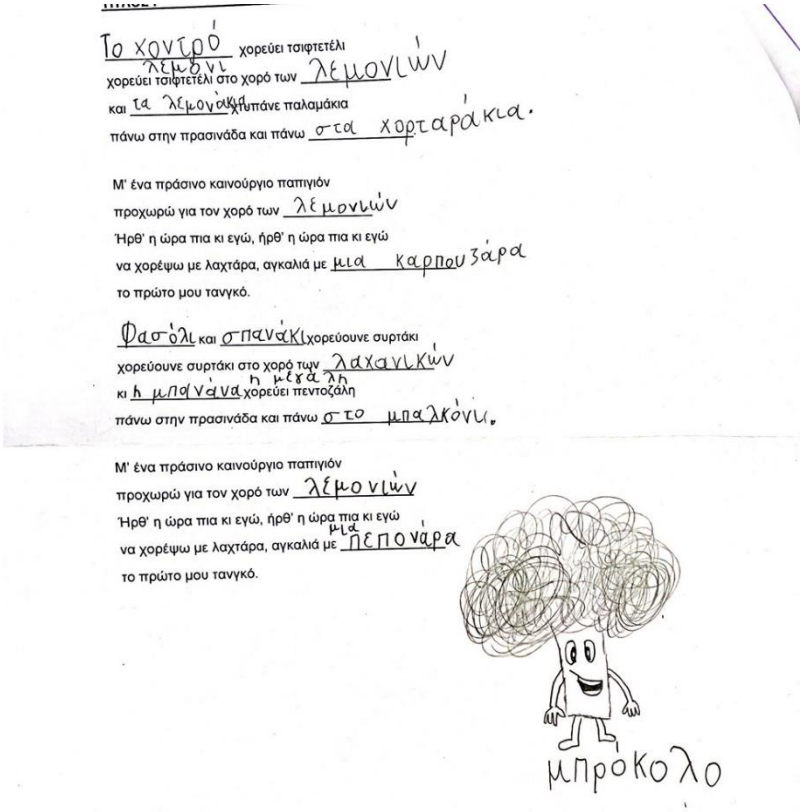
Στης πόλης το τσιμέντο
μήτε πουλί ζύγωνει,
όμως στο σπιτάκι μου
με καλημερίζει το χελιδόνι.

*Εικόνα 1: Το παραγόμενο από τον μαθητή ποίημα*

Σε επόμενο επίπεδο, ο μαθητής συζήτησε με την εκπαιδευτικό για το πώς θα μπορούσε να είναι ένα περίεργο σπίτι. Ενδεικτικές ερωτήσεις που του έγιναν ήταν οι εξής: *Τι χρώμα θα ήταν το ταβάνι; Θα υπήρχε διαστημόπλοιο ή κάτι άλλο στην σκεπή; Θα υπήρχε κάποιο μυστικό δωμάτιο; Τι θα είχε μέσα; Θα υπήρχαν κρυφοί διάδρομοι; Πού θα οδηγούσαν;* Ύστερα από προτροπή της εκπαιδευτικού, ζωγράφισε το πιο περίεργο σπίτι που μπορούσε να φανταστεί, στο οποίο αφιερώθηκαν περίπου 10'. Η εκπαιδευτικός του ανακοίνωσε ότι θα γράψει ένα μικρό κείμενο 80 λέξεων περίπου, το οποίο θα ήταν και η δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής και στο οποίο θα περιέγραφε εξωτερικά το περίεργο σπίτι που ζωγράφισε. Επιλέχτηκε σκοπίμως να ξεκινήσει με τη ζωγραφιά, παρά με τη γραφή, για να μπορεί να τη χρησιμοποιεί σαν

ερέθισμα και σαν σημείο αναφοράς, χωρίς να χάνει την συλλογιστική του πορεία και την παραγωγή ιδεών για την διαδικασία της γραφής.

Μια μεγάλη κατηγορία λεξιλογίου που επίσης εντάχθηκε σε αυτή την ενότητα ήταν τα τρόφιμα, για την εκμάθηση των οποίων αφιερώθηκαν 3 διδακτικές ώρες. Στην πρώτη δραστηριότητα αξιοποιήθηκε το γνωστό τραγούδι «Ο χορός των μπιζελιών» (Κριεζή, 2009) και η χρήση πλαισίου ως μέθοδος εκμάθησης λεξιλογίου. Η εκπαιδευτικός του έδωσε τους στίχους του τραγουδιού τυπωμένους, ώστε να μπορεί να τους παρακολουθεί κατά την ακρόαση του τραγουδιού. Στην φωτοτυπία επίσης υπήρχαν οι εικόνες των λαχανικών που αναφέρονται στους στίχους. Αφού το άκουσε και το τραγούδησε ο μαθητής, του ζητήθηκε να κυκλώσει πάνω στη φωτοτυπία με τους στίχους τα λαχανικά που αναγνώριζε και να ενώσεις τη λέξη με την σωστή εικόνα. Δεν δυσκολεύτηκε να κυκλώσει λέξεις, καθώς βρήκε την πλειοψηφία αυτών, δυσκολεύτηκε όμως στην αντιστοίχηση με τις εικόνες. Έπειτα δημιουργήθηκε ένας εννοιολογικός χάρτης με τα λαχανικά και ο μαθητής κλήθηκε να ανακαλέσει στη μνήμη του και άλλα λαχανικά που ήξερε, ώστε να συμπληρωθεί ο εννοιολογικός χάρτης. Προς διευκόλυνσή του, προβλήθηκαν εικόνες που έδειχναν όλα τα λαχανικά συγκεντρωμένα και ο μαθητής έτσι τα αναγνώρισε με μεγαλύτερη ευκολία, κάνοντας ταύτιση εικόνας-λέξης. Με το πέρας μιας διδακτικής ώρας και όταν ο εννοιολογικός χάρτης συμπληρώθηκε επαρκώς με τα περισσότερα λαχανικά, δόθηκε στον μαθητή μια ακόμη φωτοτυπία με τους ίδιους στίχους, οι οποίοι όμως είχαν κενό αυτή τη φορά στο σημείο όπου αναφέρονταν τα λαχανικά. Αυτό που κλήθηκε να κάνει ως εργασία στο σπίτι ήταν να φτιάξει το ίδιο τραγούδι με τον δικό του τρόπο, αλλάζοντας τα λαχανικά που υπάρχουν και γράφοντας τα δικά του. Όπως φαίνεται παρακάτω και στην Εικόνα 2, ο μαθητής ενέταξε και κάποιες λέξεις που ανήκουν στην κατηγορία των φρούτων, λέγοντας ότι *«το έκανα γιατί είχε πλάκα».*



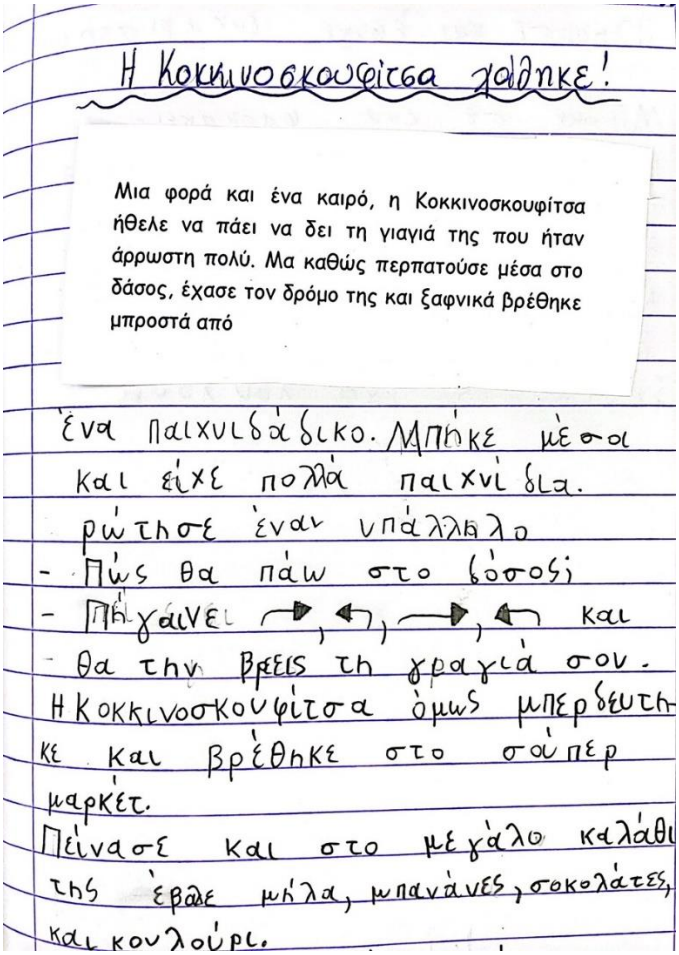

*Εικόνα 2: Το νέο τραγούδι που προέκυψε έπειτα από την παρέμβαση του μαθητή*

Έπειτα, δόθηκαν στον μαθητή 3 τεύχη από τη «Φρουτοπία» του Ευγένιου Τριβιζά. Διαβάστηκε ένα στο σχολείο και τα υπόλοιπα στο σπίτι του μαθητή. Σκοπός ήταν να μάθει ο μαθητής τα φρούτα και να αναγνωρίζει ότι τα φρούτα και τα λαχανικά, που διδάχτηκε προηγουμένως είναι υγιεινές τροφές. Καθώς είχε προηγηθεί η διδασκαλία του λεξιλογίου των λαχανικών, ο μαθητής ήδη αναγνώριζε πολλά από αυτά. Ύστερα από συζήτηση που έγινε, φάνηκε να έχει καλή γνώση του λεξιλογίου των φρούτων, καθώς λίγα ήταν αυτά που έλειπαν από το λεξιλόγιό του. Οι άγνωστες λέξεις διδάχτηκαν με τη μέθοδο της χρήσης παραδειγμάτων (*«για παράδειγμα, το μανταρίνι μοιάζει με το πορτοκάλι, αλλά είναι πιο μικρό σε μέγεθος»*). Σε συνέχεια της συζήτησης που έγινε, ο μαθητής ρωτήθηκε αν γνώριζε άλλες υγιεινές τροφές. Η δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής περιλάμβανε την αναδημιουργία του κόμικς της «Φρουτοπίας». Σκοπός της εν λόγω δραστηριότητας ήταν να αναδείξει ο ίδιος ο μαθητής, μέσα από το κόμικς, τις ευεργετικές ιδιότητες της υγιεινής διατροφής στη ζωή των ανθρώπων, χρησιμοποιώντας γι' αυτόν τον λόγο τις υγιεινές τροφές και στήνοντας μιας πλοκή γύρω από αυτές. Είχαν φωτοτυπηθεί τα καρέ και είχαν σβηστεί τα λόγια και τα πρόσωπα των διαφόρων ηρώων. Ο μαθητής ζωγράφισε τα πρόσωπα των ηρώων, τους έδωσε όνομα και στη συνέχεια, διαμόρφωσε τα καρέ με τρόπο,

ώστε να προκύπτει η πλοκή που ο ίδιος είχε σκεφτεί, ότι δηλαδή όλα τα φρούτα και τα λαχανικά καλωσορίζουν τον νέο επισκέπτη, το αυγό.

### Ενότητα «Η κοινωνία γύρω μου»

Το λεξιλόγιο της γειτονιάς είναι ένα παράδειγμα ομάδας λέξεων που ανήκει σε αυτή την ενότητα. Σε δραστηριότητα που έγινε, η εκπαιδευτικός και ο μαθητής συζήτησαν σχετικά με τα κτήρια και τα μαγαζιά που συναντά κανείς σε μια πόλη ή σε ένα χωριό. Ο μαθητής, καθώς είναι κάτοικος ενός χωριού της Θεσσαλονίκης και δεν μετακινείται συχνά μέσα στην πόλη, δεν έχει πλούσια ερεθίσματα και εικόνες των διαφορετικών γειτονιών που βρίσκονται σε μια πόλη και σε ένα χωριό. Συνεπώς το λεξιλόγιο του σχετικά με τη γειτονιά ήταν περιορισμένο. Η εκπαιδευτικός του έδειξε καρτέλες που έγραφαν διάφορα μαγαζιά και κτήρια-υπηρεσίες της πόλης. Η μέθοδος εκμάθησης λεξιλογίου που εφαρμόστηκε εδώ ήταν ο συνδυασμός μεθόδων με μορφολογική ανάλυση μεμονωμένων λέξεων και αναφορά στο νόημα της λέξης. Η μορφολογική ανάλυση αξιοποιήθηκε στις περιπτώσεις όπου το είδος του μαγαζιού ήταν εύκολα κατανοητό, καθώς ήταν σύνθετη λέξη συνήθως με την κατάληξη «-πωλείο», για παράδειγμα «βιβλιοπωλείο» ή ακόμη και «φαρμακείο». Η ερώτηση που γινόταν στον μαθητή ήταν *«Ποια λέξη αναγνωρίζεις που κρύβεται μέσα στη λέξη που σου δείχνω»*. Εκείνος με τη σειρά του έπαιρνε έναν μαρκαδόρο και την υπογράμμιζε και έτσι μάντευε το είδος του μαγαζιού. Η αναφορά στο νόημα της λέξης αξιοποιήθηκε στις περιπτώσεις που το είδος του μαγαζιού ή του κτηρίου δεν ήταν εμφανές, όπως για παράδειγμα στη λέξη «τράπεζα». Αφού συγκεντρώθηκε μια πληθώρα λέξεων, ξεκίνησε η συγγραφή. Έγινε γνωστό στον μαθητή ότι θα ασχοληθεί με το παραμύθι της Κοκκινοσκουφίτσας και ρωτήθηκε αν ήξερε και αν θυμόταν την πλοκή του. Αφού απάντησε θετικά, του δόθηκε η αρχική πρόταση μιας ιστορίας, στην οποία υπογραμμιζόταν το πρόβλημα που έπρεπε να αντιμετωπίσει η Κοκκινοσκουφίτσα, ότι δηλαδή χάθηκε μέσα σε μια πόλη και δεν βρίσκει το σπίτι της γιαγιάς της. Ο μαθητής κλήθηκε να περιγράψει την πορεία που κάνει μέσα στα καταστήματα και στις υπηρεσίες μιας πόλης και να αφηγηθεί τις συζητήσεις με τους εργαζομένους μέχρι την εύρεση τελικά του σπιτιού της γιαγιάς της.



Η Κοκκινοσκουφίτσα χάθηκε!

Μια φορά και ένα καιρό, η Κοκκινοσκουφίτσα ήθελε να πάει να δει τη γιαγιά της που ήταν άρρωστη πολύ. Μα καθώς περπατούσε μέσα στο δάσος, έχασε τον δρόμο της και ξαφνικά βρέθηκε μπροστά από

ένα παιχνιδάδικο. Μπήκε μέσα
και είχε πολλά παιχνίδια.
ρώτησε έναν υπάλληλο
- Πώς θα πάω στο δάσος;
- Πήγαινε →, ←, →, ← και
- θα την βρεις τη γιαγιά σου.
Η Κοκκινοσκουφίτσα όμως μπερδεύτη-
κε και βρέθηκε στο σούπερ
μαρκέτ.
Πείνασε και στο μεγάλο καλάθι
της έβαλε μήλα, μπανάνες, σοκολάτες,
και κουλούρι.

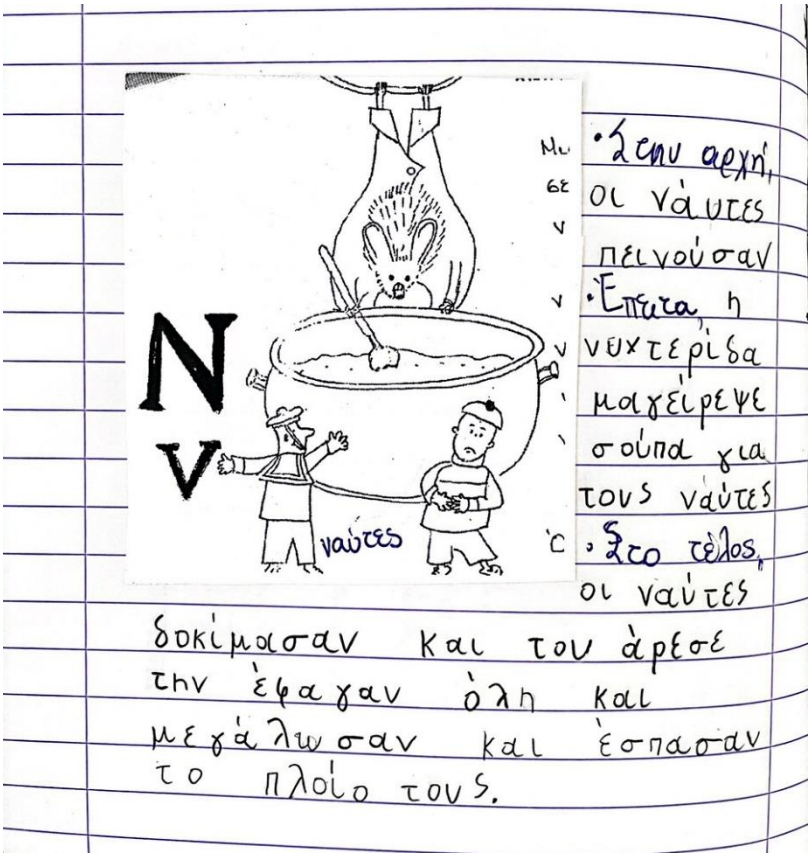
*Εικόνα 3: Αρχή συγγραφής του μαθητή*

Έπειτα από τα παραπάνω και άμεσα συσχετιζόμενο, ακολούθησε το λεξιλόγιο των επαγγελμάτων. Δόθηκαν στον μαθητή 4 αινίγματα σε μορφή τετράστιχων ποιημάτων, ενώ ο ίδιος κλήθηκε να εντοπίσει το επάγγελμα, στο οποίο αναφερόταν το αίνιγμα. Τα ζητούμενα επαγγέλματα ήταν, είτε απλά επαγγέλματα της καθημερινής ζωής, είτε επαγγέλματα που εύκολα γινόταν κατανοητά από το ειδικό λεξιλόγιο που σχετίζεται με αυτά. Η μέθοδος εκμάθησης λεξιλογίου που χρησιμοποιήθηκε εδώ ήταν η χρήση πλαισίου, καθώς ο μαθητής βάσει του πλαισίου αναφοράς μπορούσε ολιστικά να αντιμετωπίσει το ζητούμενο. Αφού ο μαθητής εξοικειώθηκε με τα αινίγματα, ήρθε η σειρά του να γράψει αινίγματα, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Η πορεία που ακολουθήθηκε είναι η παρακάτω. Ο μαθητής αρχικά επέλεξε το επάγγελμα, για το οποίο θα γράψει το αίνιγμα, χωρίς να το μοιραστεί με την εκπαιδευτικό. Έπειτα, καθοδηγήθηκε από την εκπαιδευτικό να συλλέξει λέξεις σχετικές με αυτό το επάγγελμα, π.χ. εργαλεία, τόπος εργασίας, συγκεκριμένα ρούχα κ.α. κάνοντας διευκρινιστικές ερωτήσεις στην εκπαιδευτικό,

όταν αυτό ήταν απαραίτητο *(«Κυρία, πώς λέγεται αυτό το άσπρο ρούχο που φοράνε αυτοί που μας κάνουν καλά»*). Αφού συνέλλεξε το απαραίτητο λεξιλόγιο, έγραψε τον πρώτο στίχο και εντόπισε την τελευταία του λέξη. Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, βρέθηκαν λέξεις που ομοιοκαταληκτούσαν και ο μαθητής με τη σειρά του, έγραψε τον δεύτερο στίχο, προσέχοντας ώστε η τελευταία του λέξη να είναι η ομοιοκατάληκτη. Με την ίδια λογική, έγραψε και τους δύο επόμενους στίχους. Μετά παρουσίασε το ολοκληρωμένο έργο του στην εκπαιδευτικό και την ρώτησε αν μπορούσε να καταλάβει το επάγγελμα. Κλήθηκε ακόμη, με τον ίδιο τρόπο και με τη βοήθεια της μητέρας του, να γράψει άλλα δύο αινίγματα στο σπίτι.

### Ενότητα «Το περιβάλλον»

Για την εισαγωγή και προετοιμασία του μαθητή για την παρούσα ενότητα, έγινε η παρακάτω δραστηριότητα. Δόθηκαν στον μαθητή 3 χιουμοριστικές εικόνες με διάφορα ζώα, που δεν συναντά κανείς στην καθημερινή ζωή. Του ζητήθηκε να γράψει μικρές αστείες ιστορίες των 3 προτάσεων για την κάθε μια εικόνα με την φόρμα «Στην αρχή,… Έπειτα,… Στο τέλος,…», αφού πρώτα είχε γνωρίσει τις νέες λέξεις. Η μέθοδος εκμάθησης λεξιλογίου που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή τη δραστηριότητα ήταν ο συνδυασμός μεθόδων με την αναφορά στο νόημα της λέξης και με τη χρήση παραδειγμάτων. Ένα δείγμα του αποτελέσματος της γραφής του μαθητή φαίνεται παρακάτω στην Εικόνα 4.




*Εικόνα 4: Παράδειγμα γραφής μαθητή*

Σε επόμενη δραστηριότητα αξιοποιήθηκε η χρήση πλαισίου ως μέθοδος εκμάθησης λεξιλογίου. Η εκπαιδευτικός συνέγραψε μια ιστορία με τίτλο «Η μέρα που με βοήθησες», η οποία μετατράπηκε σε βίντεο μέσω εφαρμογής storyboarding και έτσι προβλήθηκε στον μαθητή. Το λεξιλόγιο-στόχος αυτής της ενότητας ήταν τα έμβια και άβια όντα του δάσους. Ο μαθητής παρακολούθησε το βίντεο και έπειτα έγινε μια συζήτηση με την εκπαιδευτικό σχετικά με την κατανόηση της πλοκής. Ο μαθητής ρωτήθηκε για τους ήρωες της ιστορίας, τα μέρη στα οποία βρέθηκαν, τις τροφές τους κ.α. Κατόπιν, ο μαθητής διάλεξε έναν από τους πρωταγωνιστές και διηγήθηκε σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση με παντογνώστη αφηγητή, την πορεία του μέσα στο δάσος μέχρι τη γνωριμία του με τον δεύτερο πρωταγωνιστή. Η δραστηριότητα διήρκησε 1 διδακτική ώρα.

Σε επόμενη δραστηριότητα, αξιοποιήθηκε απόσπασμα από το έργο της Μάρως Λοΐζου με τίτλο «Η πολιτεία του βυθού» (Λοΐζου, 2008). Το λεξιλόγιο-στόχος εδώ αφορούσε τα πλάσματα του βυθού και η μέθοδος εκμάθησης λεξιλογίου που επιλέχθηκε ήταν η χρήση πλαισίου. Ο μαθητής διάβασε το απόσπασμα και ύστερα η εκπαιδευτικός του ζήτησε να κυκλώσει με μαρκαδόρους τις λέξεις που

είχαν να κάνουν με τη θάλασσα και τον βυθό. Κύκλωσε πάνω από το 50% των επιθυμητών λέξεων, ενώ οι λέξεις που κύκλωσε στην πλειοψηφία τους ήταν είδη ψαριών. Παρέλειψε κάποιες λέξεις, οι οποίες εντοπίστηκαν στην πορεία μαζί με την εκπαιδευτικό. Κατόπιν, ο μαθητής διάλεξε ένα από αυτά τα πλάσματα του βυθού, ως κεντρικό ήρωα στη δικιά του ιστορία. Του έδωσε όνομα, αμφίεση και προσδιόρισε μια δύναμη και μια αδυναμία του. Η ιστορία που ο ίδιος κλήθηκε να συγγράψει είχε να κάνει με την αδυναμία του χαρακτήρα, το πρόβλημα που του προκαλούσε αυτή η αδυναμία και πώς τα άλλα πλάσματα του βυθού τον βοήθησαν να την ξεπεράσει. Σκοπός της δραστηριότητας ήταν να προσδιοριστούν δημιουργικά οι ιδιότητες και τα γνωρίσματα των πλασμάτων του βυθού και έτσι ο μαθητής να μπορεί να τα ξεχωρίζει.

Για την δραστηριότητα που ακολουθεί δεν αξιοποιήθηκε κάποιο λογοτεχνικό έργο ως αφορμή για την είσοδο στην δραστηριότητα, αλλά ένα μπουκάλι νερό. Το λεξιλόγιο που απασχόλησε τον μαθητή εδώ είχε σχέση με σύνθετες λέξεις με το συνθετικό «νερό», τις φυσικές καταστάσεις του νερού, τα μέρη που το συναντά κανείς, και το γιατί είναι σημαντικό. Όλα αυτά προέκυψαν από καθοδηγούμενη συζήτηση με τον μαθητή και σημειώθηκαν σε εννοιολογικό χάρτη με κέντρο του τη λέξη «νερό». Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η μέθοδος διδασκαλίας του λεξιλογίου ήταν η χρήση πλαισίου. Η δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής που επιλέχτηκε είχε διττό σκοπό, αφενός τη δημιουργία ενός χαρακτήρα και αφετέρου την αφήγηση μιας ιστορίας με αυτόν ως πρωταγωνιστή. Ο μαθητής προσδιόρισε το όνομα του ήρωα, το πού μένει και τι έχει σαν στόχο ο ήρωας. Τον ονόμασε «ο Σούπερ Νερός», ως τόπο κατοικίας του όρισε τον Λαγκαδά και ο στόχος του είναι να γίνει ένα μεγάλο και δυνατό μπουκάλι νερού. Αφιερώθηκαν στη συνέχεια 5’ για να τον σχεδιάσει. Με βάση αυτές τις πληροφορίες, ο μαθητής αφηγήθηκε την πορεία που ακολούθησε ο ήρωας για να καταφέρει τον σκοπό του.

## Τελική αξιολόγηση

Η τελική αξιολόγηση διενεργήθηκε επίσης με τη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας, & Σιδερίδης, 2009) στο τέλος του πρώτου δεκαπενθήμερου του Ιουνίου του 2022. Έδειξε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη διεξαγωγή της δοκιμασίας, μάλιστα ανέφερε χαρακτηριστικά *«Ωραία, θα παίξουμε με τις εικόνες»*. Όμοια με την αρχική αξιολόγηση, δεν συνάντησε δυσκολία στην εύρεση των πρώτων 18 λέξεων, παρόλο που έκανε λάθος στην εικόνα 19, που δεν είχε κάνει στην αρχική αξιολόγηση. Οι εικόνες 20 μέχρι 25 κατονομάστηκαν επίσης σωστά και με ταχύτητα από τον μαθητή. Η λέξη 26 (ρακέτα) και η λέξη 27 (θερμόμετρο) απαντήθηκαν λάθος με το όνομα «μετρόπουλο» για τη δεύτερη. Δόθηκαν τα ονόματα αγκίστρα για την εικόνα 29 (άγκυρα) και τσέπα για την εικόνα 30 (σέλα), καρφί για την εικόνα 34 (βίδα) και ίντερνετ για την εικόνα 37 (κεραία). Οι εικόνες 41 (γαλλικό κλειδί/κάβουρας), 42 (κάμπια) και 48 (νάρθηκας/επίδεσμος) απαντήθηκαν με το χαρακτηριστικό ΔΞ από τον μαθητή. Κατονόμασε την εικόνα 43 (αλεξίπτωτο) ως αερόστατο, την εικόνα 44 (φάρος) ως φωτιστικό και την εικόνα 45 (πυξίδα) ως ρολόι. Βλέποντας την εικόνα 46 (ιγκλού), αναφώνησε με δυσφορία *«Α, ξεχάστηκα»*. Τέλος, τα ονόματα που δόθηκαν για τις εικόνες 47 (κυψέλη), 49 (δοξάρι) και 50 (τρούλος) ήταν μελισσοκόμος, βιολάκι και εκκλησία αντίστοιχα.

Παρατηρεί κανείς ότι και σε αυτή την περίπτωση ο μαθητής πραγματοποίησε 5 λάθη συνεχόμενα, γεγονός που έπρεπε να οδηγήσει στον τερματισμό της δοκιμασίας. Ο λόγος που συνεχίστηκε ήταν ο ίδιο με την προηγούμενη φορά, δηλαδή να εξεταστεί το είδος των λαθών του μαθητή. Κρίνεται επίσης αναγκαίο να σημειωθεί ότι ο μαθητής έδειξε μεγαλύτερη προθυμία να μάθει τις λέξεις που δεν ήξερε, καθώς ρωτούσε την εκπαιδευτικό για το σωστό όνομα των λέξεων που δεν ήξερε.

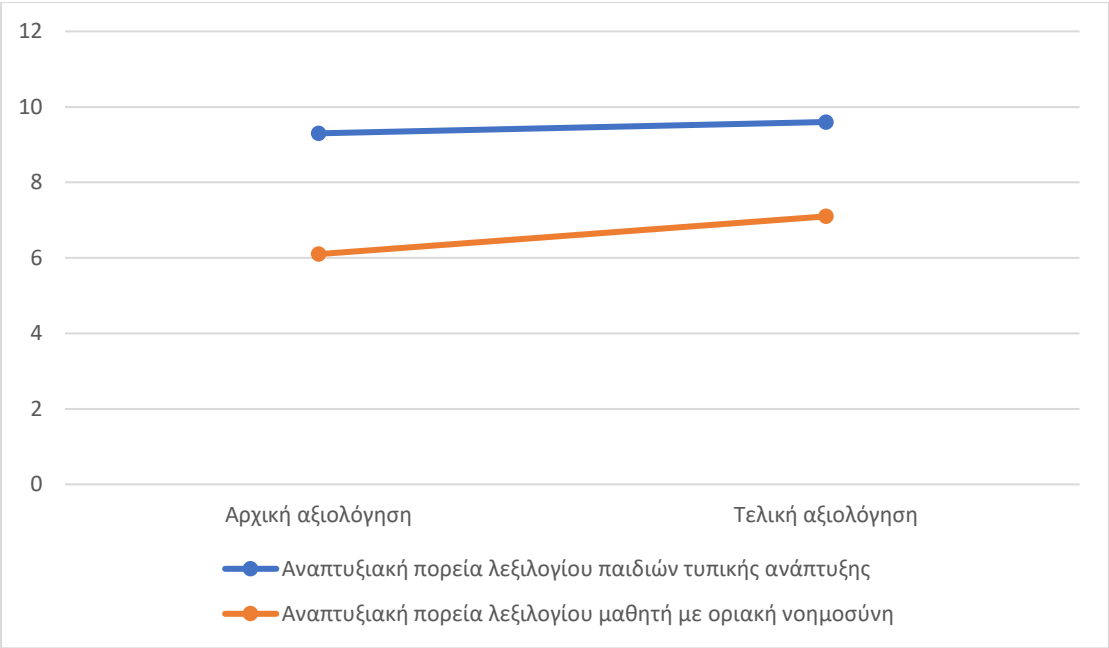
Είναι σημαντικό να γίνουν οι εξής παρατηρήσεις. Ο μαθητής κατονόμασε σωστά τις εικόνες 20 (κιάλια), 23 (κολιέ), 25 (μικρόφωνο), 28 (φλυτζάνι), 32 (τρυπάνι), 39 (κοσμήματα) και 40 (μαγνήτης). Ο μαθητής επίσης έκανε λάθη σε λέξεις που στην αρχική αξιολόγηση δεν είχε κάνει. Συγκεκριμένα, οι εικόνες με αριθμό 19 (καμήλα) και 27 (θερμόμετρο) βρέθηκαν λάθος και η εικόνα 42 (κάμπια) απαντήθηκε με ΔΞ.

Το συνολικό σκορ του μαθητή κατά την τελική αξιολόγηση ήταν 33/50, το οποίο αντιστοιχεί, σύμφωνα με τις οδηγίες της δοκιμασίας, σε νοητική ηλικία 7:1. Η χρονολογική ηλικία του μαθητή εκείνη την περίοδο ήταν 9:6.

## Αποτελέσματα

Ακολουθούν αναλυτικά τα αποτελέσματα της τρίμηνης παρέμβασης που σχεδιάστηκε στα πλαίσια της έρευνας της παρούσας εργασίας. Το επίσημο και σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου. Διενεργήθηκε η διαγνωστική αρχική αξιολόγηση, για να διαπιστωθούν τα ελλείμματα του μαθητή και βάσει αυτών να σχεδιαστεί η παρέμβαση. Συλλέχθηκαν όλα τα απαραίτητα δεδομένα και έπειτα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το πρόγραμμα παρέμβασης. Αφού ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα, έγινε εκ νέου η αξιολόγηση με το εν λόγω διαγνωστικό εργαλείο, ώστε να διαπιστωθεί η εξέλιξη του νοητικού επιπέδου του μαθητή και να είναι μετρήσιμη η σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Στο παρακάτω γράφημα φαίνεται η σύγκριση της πορείας ανάπτυξης την νοημοσύνης ενός μαθητή τυπικής εκπαίδευσης και της νοητικής ηλικίας ενός μαθητή με οριακή νοημοσύνη, στο οποίο έγινε παρέμβαση μέσω δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής. Το γράφημα αποτελείται από δύο οριζόντιες γραμμές. Το στίγμα στην αριστερή πλευρά δηλώνει την αρχική αξιολόγηση πριν την έναρξη του προγράμματος παρέμβασης, ενώ το δεξί στίγμα δηλώνει τη λήξη του προγράμματος παρέμβασης με την τελική αξιολόγηση που διενεργήθηκε τότε. Η πρώτη γραμμή (μπλε) δείχνει την πορεία ανάπτυξης της νοημοσύνης ενός τυπικού μαθητή της Γ' Δημοτικού από τη χρονική στιγμή της έναρξης του προγράμματος παρέμβασης μέχρι τη χρονική στιγμή της λήξης του. Η χρονολογική ηλικία των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ταυτίζεται με τη νοητική τους ηλικία. Η ηλικία δηλαδή των μαθητών κατά την έναρξη του προγράμματος παρέμβασης ήταν 9:3 (9 ετών και 3 μηνών) και κατά τη λήξη του ήταν 9:6 (9 ετών και 6 μηνών). Η δεύτερη γραμμή (πορτοκαλί) δείχνει την πορεία που ακολούθησε η ανάπτυξη της νοημοσύνης του μαθητή, στον οποίο διενεργήθηκε το πρόγραμμα παρέμβασης από την αρχή του μέχρι τη λήξη του.




*Εικόνα 5: Σύγκριση αποτελεσμάτων αρχικής και τελικής αξιολόγησης*

Φαίνεται λοιπόν, ότι υπήρξε μια σημαντική αύξηση του λεξιλογίου του μαθητή στο τέλος της τρίμηνης παρέμβασης. Η νοητική του ηλικία αυξήθηκε από 6:1 που ήταν στην αρχή της παρέμβασης σε 7:1, δηλαδή ένα ολόκληρο νοητικό έτος. Αυτό αποδεικνύει ότι το πρόγραμμα παρέμβασης μέσω δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής που σχεδιάστηκε προσέφερε σημαντικά οφέλη στον μαθητή, τα οποία συνδέονται με την αύξηση της νοητικής του ηλικίας. Η νοητική του ηλικία συνεχίζει βέβαια να απέχει από τη χρονολογική, αλλά δεν μπορεί να παραβλέψει κανείς την σημαντική ανάπτυξη της νοητικής του ηλικίας που προέκυψε από το πρόγραμμα παρέμβασης.

Το λεξιλόγιο συγκεντρώθηκε και ταξινομήθηκε θεματικά σε τρεις κύριες ομάδες με τίτλους «Εγώ και ο κόσμος μου», «Η κοινωνία γύρω μου» και «Το περιβάλλον». Η διδασκαλία ξεκίνησε, αφού έγιναν πρώτα ορισμένες εισαγωγικές δραστηριότητες.

Αναφορικά με τις ενότητες λεξιλογίου, αυτή που διδάχθηκε με μεγαλύτερη επιτυχία ήταν η πρώτη ενότητα με τίτλο «Εγώ και ο κόσμος μου». Μετά το τέλος της διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας και μέχρι και την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης, σε τυχαίες συζητήσεις που γινόταν με τον μαθητή, ο ίδιος μπορούσε να εντάξει το λεξιλόγιο που διδάχθηκε, τόσο στις οποιεσδήποτε

συζητήσεις, όσο και σε δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής των άλλων ενοτήτων. Από τις τρεις ενότητες λεξιλογίου, ο μαθητής έδειξε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το λεξιλόγιο της ενότητας «Το περιβάλλον», αλλά και για τις δραστηριότητες της συγκεκριμένης ενότητας.

Το λεξιλόγιο-στόχος που διδάχθηκε πιο εύκολα και με μεγαλύτερη επιτυχία αφορούσε τις παρακάτω ομάδες: ρούχα και αξεσουάρ, τρόφιμα, γειτονιά και καταστήματα. Ο μαθητής είναι πλέον σε θέση να χρησιμοποιεί το εν λόγω λεξιλόγιο με 100% επιτυχία τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο. Θεωρείται ότι ένας σημαντικός λόγος που υπήρξε μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας στη διδασκαλία των συγκεκριμένων ομάδων λεξιλογίου ήταν το ενδιαφέρον που έδειξε ο μαθητής για τις ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής. Οι υπόλοιπες ομάδες λεξιλογίου διδάχθηκαν επίσης με επιτυχία, αλλά έχει παρατηρηθεί ότι μπορεί να παρουσιάζονται ορισμένα ελλείμματα σε ήδη γνωστές λέξεις των συγκεκριμένων ομάδων. Τα ελλείμματα αυτά ωστόσο δεν είναι προβληματικά, καθώς επανέρχονται στο μυαλό του μαθητή με λεκτική καθοδήγηση.

Για τον σχεδιασμό του προγράμματος παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε μια ποικιλία μεθόδων και μέσων, ώστε να είναι ελκυστικό το μάθημα. Για τη διδασκαλία του λεξιλογίου, χρησιμοποιήθηκαν οι εξής μέθοδοι: αναφορά στο νόημα της λέξης, χρήση παραδειγμάτων, χρήση πλαισίου, μορφολογική ανάλυση μεμονωμένων λέξεων και συνδυασμός των παραπάνω. Από αυτές τις μεθόδους, αυτή που αξιοποιήθηκε ως επί των πλείστων ήταν ο συνδυασμός μεθόδων, καθώς επέτρεπε την πολύπλευρη προσέγγιση των νέων λέξεων και ως εκ τούτου, την καλύτερη εμπέδωσή τους. Αρκετά χρήσιμη ακόμη αποδείχθηκε η μέθοδος διδασκαλίας λεξιλογίου με τη χρήση του πλαισίου, επειδή το συγκεκριμένο πλαίσιο αναφορά βοηθά τον εκάστοτε μαθητή στη καλύτερη νοητική αποτύπωση της λέξης, οργανώνοντας και συνδέοντάς την με άλλες λέξεις. Λιγότερο από τις παραπάνω, αξιοποιήθηκε η μορφολογική ανάλυση μεμονωμένων λέξεων, γιατί αφενός πρόκειται για μια χρονοβόρα διαδικασία και αφετέρου λίγες ήταν οι περιπτώσεις που η συγκεκριμένη μέθοδος μπορούσε να αξιοποιηθεί.

Ο μαθητής έδειξε σημαντικό ενδιαφέρον για τα κείμενα έμμετρου λόγου και συγκεκριμένα για την εύρεση και παραγωγή ομοιοκαταληξίας. Μάλιστα, πολλές φορές την εντόπιζε μόνος του, χωρίς να του το ζητήσει η εκπαιδευτικός. Μεγάλη

επιτυχία είχαν ακόμη οι ασκήσεις δημιουργίας χαρακτήρα, καθώς ο μαθητής «ξεδίπλωσε» το ταλέντο του και με δημιουργικό τρόπο, κατάφερε να πλάσει λογοτεχνικούς χαρακτήρες. Λιγότερο ευχάριστες και επιθυμητές ήταν οι ασκήσεις γραφής πεζού λόγου, ανεξάρτητα από το μέγεθός τους. Ο μαθητής χρησιμοποιούσε συχνά την πρόφαση της κόπωσης, ώστε να σταματήσει η διαδικασία.

## Συζήτηση

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σκοπός της παρούσας μελέτης περίπτωσης ήταν να διαπιστωθεί το κατά πόσο η Δημιουργική Γραφή με τις αντίστοιχες δραστηριότητες μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο εκμάθησης λεξιλογίου από έναν μαθητή με οριακή νοημοσύνη της Γ' Δημοτικού. Χρησιμοποιήθηκε ποικιλία μεθόδων και μέσων για τον σχεδιασμό στοχευμένων δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής. Ο στόχος που τέθηκε για τον μαθητή θεωρείται πως έχει επιτευχθεί, καθώς έχει αυξηθεί η νοητική του ηλικία και ο ίδιος είναι πλέον σε θέση να χρησιμοποιεί σωστά το εκφραστικό του λεξιλόγιο και να είναι λειτουργικός σε καθημερινό επίπεδο.

Δεν υπάρχει πλούσιο και σχετικό ερευνητικό υλικό που να έχει προηγηθεί της παρούσας έρευνας, καθώς ελάχιστα έχει μελετηθεί το κατά πόσο η Δημιουργική Γραφή με τις αντίστοιχες δραστηριότητες μπορεί να αποτελέσει έναν ασφαλές μέσο παρέμβασης σε μαθητές με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Οι προηγούμενες μελέτες στον τομέα της Δημιουργική Γραφής αφορούσαν κυρίως τη διδασκαλία ενός αντικειμένου σε μαθητές τυπικής εκπαίδευσης ή μαθητές με άλλους τύπους ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Σε προηγούμενη έρευνα, σε ένα 3ετές πιλοτικό πρόγραμμα που ασχολήθηκε με την αφήγηση, το παιχνίδι ρόλων και τη δημιουργική γραφή σε μαθητές δημοτικού σχολείου με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κύρια τάξη. Ο βασικός στόχος του προγράμματος ήταν να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν μια σειρά από θεμελιώδεις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες, εξοικειώνοντας μαζί τους στην αναγνώριση και έκφραση των βασικών συναισθημάτων, επιτρέποντάς τους να καλλιεργήσουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Vitalaki, Kourkoutas, & Hart, 2018). Οι Danoff, Harris και Graham διαπίστωσαν τα εξής. Μέσω μιας σειράς μαθημάτων κατά τη διάρκεια ενός εργαστηρίου δημιουργικής γραφής, τόσο οι

μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες διδάχτηκαν μια στρατηγική γραφής και διαδικασίες για την οργάνωση και τον στρατηγικό σχεδιασμό της συγγραφής. Οι διδακτικές παρεμβάσεις είχαν θετική επίδραση στη γραφή των μαθητών της Δ' και Ε' τάξης. Η δομή των ιστοριών τους βελτιώθηκε σημαντικά μετά από οδηγίες και παρέμεινε βελτιωμένη με την πάροδο του χρόνου και με διαφορετικό εκπαιδευτικό (Danoff, Harris, & Graham, 1990).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ήταν αρκετά ενθαρρυντικά, όπως φάνηκε και από τη χρήση του σταθμισμένου εργαλείου αξιολόγησης, τη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας, & Σιδερίδης, 2009), από την οποία προέκυψε ότι η νοητική ηλικία του μαθητή αυξήθηκε σημαντικά (από το 6:1 στο 7:1). Η παρέμβαση αποδείχθηκε οι ήταν αποτελεσματική, καθώς ο μαθητής φάνηκε να έχει βελτιώσει το εκφραστικό του λεξιλόγιο και ως εκ τούτου, τον εκφραστικό του λόγο. Πριν την εξατομικευμένη παρέμβαση ο μαθητής δυσκολευόταν να εκφραστεί και να γίνει κατανοητός, λόγω ελλιπούς λεξιλογίου στο νοητικό του δυναμικό, αλλά και λόγω του ίδιου του περιορισμένου του νοητικού δυναμικού.

Τα οφέλη που είχε όμως ο μαθητής δεν αφορούν μόνο την αύξηση της νοητικής του ηλικίας. Από την άτυπη παρατήρηση που έγινε καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής του προγράμματος παρέμβασης και κυρίως κατά τη λήξη του, παρατηρήθηκαν και σημειώθηκαν τα ακόλουθα. Βασικό και κύριο αποτέλεσμα του προγράμματος παρέμβασης ήταν η εκπλήρωση του στόχου που τέθηκε εξ αρχής, η ανάπτυξη δηλαδή του εκφραστικού λεξιλογίου του μαθητή και η συνακόλουθη ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου του. Έχει κατακτηθεί μια μεγάλη λίστα λεξιλογίου από διάφορους τομείς και ο μαθητής πλέον μπορεί με μεγαλύτερη επιτυχία να εκφράζει σωστά αυτό που σκέφτεται και ως εκ τούτου να γίνεται πιο κατανοητός από τον περίγυρό του. Παράλληλα με αυτό, ο μαθητής έχει αποκτήσει δεξιότητες αναγνώρισης και ερμηνείας άγνωστων λέξεων. Δεν νιώθει πλέον ανασφάλεια, όταν συναντήσει σε κείμενο κάποια άγνωστη λέξη. Έχει αποκτήσει θετική στάση απέναντι στην αντιμετώπιση των άγνωστων λέξεων, καθώς σπεύδει να ρωτήσει την εκπαιδευτικό για τη σημασία της, χωρίς να φοβάται.

Πλέον ο μαθητής παρουσιάζει μια πιο σταθερή συλλογιστική πορεία με τη δομή του αιτίου-αποτελέσματος, χωρίς να χάνεται τόσο έντονα στα αποκυήματα της φαντασίας του, όπως στο παρελθόν. Έχει ακόμη αναπτυχθεί η φαντασία του με τρόπο

δημιουργικό, ώστε να μπορεί να παράγει ιδέες και να τις αξιοποιεί σε δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής. Τέλος, έχει καλλιεργηθεί η φιλαναγνωσία ως ιδανική και ασφαλής επιλογή ψυχαγωγίας κατά τον ελεύθερο χρόνο και ως στάση ζωής.

Από τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη σχεδιασμού προγραμμάτων παρέμβασης μέσω της Δημιουργικής Γραφής σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αποδείχθηκαν τα πολλαπλά οφέλη που προσέφερε το παραπάνω πρόγραμμα σε έναν μαθητή με οριακή νοημοσύνη. Οι λόγοι επιτυχίας του προγράμματος οφείλονται στην ίδια την φύση της Δημιουργικής Γραφής. Πρόκειται για έναν ελκυστικό τρόπο μάθησης, που ξεφεύγει από τα συμβατικά πλαίσια της εκπαίδευσης και που ο ίδιος ο μαθητής βίωσε και επιβεβαίωσε. Ήταν χαλαρός καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και δεν ένιωθε φόβο να εκτεθεί και να κάνει λάθη, όπως επιβεβαιώνεται και από τη θεωρία (Babayigit, 2019; Agus & Winiharti, 2011). Αναδείχθηκε η δημιουργικότητά του και ο ίδιος απέκτησε μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στις δυνατότητές του. Μεταδίδονται ακόμη υψηλές αξίες, όπως η φιλαναγνωσία και η αγάπη για το βιβλίο, και καλλιεργεί δεξιότητες που πρέπει να συνοδεύουν τους ανθρώπους στη ζωή τους (Babayigit, 2019). Δίνονται συστάσεις για εξατομίκευση της διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές των μαθητών στην ικανότητα γραφής, τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τα κίνητρα, το ενδιαφέρον και την προσοχή (Montague & Leavell, 1994).

Δόθηκε επίσης μια ανατροφοδότηση του προγράμματος από τη μεριά της οικογένειας. Η μητέρα του μαθητή μίλησε στην εκπαιδευτικό και αναγνώρισε την αξία και τα οφέλη του προγράμματος παρέμβασης. Ανέφερε πως ο μαθητής είχε πιο συγκροτημένη σκέψη σε σχέση με πριν την παρέμβαση. Τόνισε μάλιστα χαρακτηριστικά πως *«η αλλαγή και η βελτίωση στο λόγο και την έκφραση ήδη άρχισε να φαίνεται»*.

Αναφορικά με τους περιορισμούς της έρευνας, είναι σημαντικό να υπογραμμιστούν τα παρακάτω. Αρχικός περιορισμός είναι το είδος της έρευνας που διεξήχθη στην παρούσα εργασία. Η μελέτη περίπτωσης από τη μία πλευρά επιτρέπει την μελέτη μια συγκεκριμένης περίπτωσης σε βάθος, από την άλλη πλευρά όμως δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Δεν έχουν εμπλακεί υποκείμενα με εκπαιδευτικές ανάγκες διαφόρων ειδών και τα δεδομένα δεν έχουν εξαχθεί από μια μεγάλη ομάδα πληθυσμού. Ένας περαιτέρω περιορισμός ήταν η χρήση ενός μόνο

διαγνωστικού εργαλείου. Η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου αποτελεί ένα έγκυρο επιστημονικά εργαλείο, αλλά μπορεί μόνο να αξιολογήσει την ανάπτυξη του εκφραστικού λεξιλογίου ενός παιδιού (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας, & Σιδερίδης, 2009). Απουσιάζει ο πολύπλευρος και σφαιρικός έλεγχος των δεξιοτήτων που απέκτησε ο μαθητής από το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης.

Σημαντικός ακόμη θεωρείται και ο περιορισμός στην αποκλειστική αλληλεπίδραση μαθητή-εκπαιδευτικού. Η συνεργασία με την οικογένεια ήταν αποσπασματική και μη συγκροτημένη. Η μητέρα του μαθητή ενδιαφερόταν για την πορεία του προγράμματος, ενώ συχνά ήταν πρόθυμη να τον βοηθήσει με δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής που του δινόταν για το σπίτι. Η εκπαιδευτικός την ενημέρωνε για την πορεία της παρέμβασης μέσω μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή δια ζώσης επικοινωνίας. Η αλληλεπίδραση με την οικογένεια περιορίστηκε σε επίπεδο ενημέρωσης και όχι ενεργητικής παρέμβασης. Καλό θα ήταν να υπάρχει και να λειτουργεί το τρίπτυχο μαθητής-εκπαιδευτικός-οικογένεια μεθοδευμένα και σταθερά καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, για την αποτελεσματικότερη υποστήριξη του μαθητή, τόσο στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον και την πληρέστερη αφομοίωση της νέας γνώσης.

Υπήρχαν κάποια κωλύματα και αντικειμενικές δυσκολίες στην εφαρμογή της σχεδιασμένης παρέμβασης που μπορούν να θεωρηθούν ως περιορισμοί στην έρευνα, τα οποία αναλύονται παρακάτω. Αρχικά, υπήρχαν φορές που η εύρεση κενής αίθουσας για διδασκαλία ήταν δύσκολη, λόγω του μεγέθους της σχολικής μονάδας και του ωρολογίου προγράμματος, με αποτέλεσμα να χάνεται πολύτιμος χρόνος μέχρι τη διευθέτηση του προβλήματος και την τελική λύση του. Επίσης, πολλά μαθήματα χανόταν λόγω εορτών, επίσημων αργιών ή εκδρομών, ενώ δεν ήταν λίγες οι φορές που ο μαθητής απουσίαζε, κυρίως λόγω κάποιας ασθένειας. Σε αυτές τις περιπτώσεις χρειαζόταν είτε να συμπυκνωθεί το πρόγραμμα διδασκαλίας, είτε να ζητηθεί άδεια από τη δασκάλα της τάξης, ώστε να γίνει το πρόγραμμα παρέμβασης για 1 διδακτική ώρα και μόνο στις περιπτώσεις που αυτό ήταν δυνατόν. Τέλος, υπήρχαν μέρες που ο μαθητής ήταν πολύ συνεργάσιμος και άλλες μέρες που δεν ήταν καθόλου δεκτικός. Αυτό αποτελούσε τροχοπέδη στην ομαλή πορεία του προγράμματος. Στις περιπτώσεις που η συνεργασία με τον μαθητή ήταν δύσκολη, ο ημερήσιος στόχος μεταβαλλόταν και απλοποιούταν και η δραστηριότητα δινόταν για το σπίτι.

Με το τέλος του παρόντος προγράμματος παρέμβασης και της έρευνας, ακολουθούν προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Προτείνεται, αρχικά, να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης, βάσει των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στην παρούσα εργασία, αλλά να εφαρμοστεί σε μαθητές με αυτισμό ή άλλου είδους εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Με αυτόν τον τρόπο θα ελεγχθεί, αν η Δημιουργική Γραφή μπορεί να αποτελέσει τρόπο παρέμβασης σε γνωστικό επίπεδο σε μη τυπικούς μαθητές γενικά. Σε δεύτερο επίπεδο, προτείνεται η δημιουργία ενός προγράμματος παρέμβασης με ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης και τη συνεπαγόμενη χρήση πολλών και διαφορετικών δοκιμασιών αξιολόγησης, ώστε να ελεγχθεί και να μετρηθεί με έγκυρα δεδομένα η πρόοδος που πραγματοποίησε ο εκάστοτε μαθητής. Αυτό θα οδηγήσει στην καλύτερη κατανόηση τόσο του όρου «Δημιουργική Γραφή», όσο και του τρόπου που μπορεί να λειτουργήσει παρεμβατικά και επιτυχημένα στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.

## Βιβλιογραφία


Agus, J. R., & Winiharti, M. (2011). The Analysis Of Creative Writing Teaching Through Story Book Reading For the First Grade Student Students Of Tunas Muda International School. *Jurnal LINGUA CULTURA, 5*(2), pp. 98-107.

Alizadeh, I. (2016). Vocabulary Teaching Techniques: A Review of Common Practices. *International Journal of Research in English Education, 1*(1), pp. 22-30. Retrieved from www.ijreeonline.com

Alloway, T. P. (2010). Working memory and executive function profiles of individuals with borderline intellectual functioning. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*, pp. 448-456. doi:10.1111/j.1365-2788.2010.01281.x

American Psychological Association. (2022, Ιούνιος 22). *APA Dictionary of Psychology*. Retrieved from American Psychological Association: https://dictionary.apa.org/borderline-intelligence

Asyiah, D. W. (2017). The Vocabulary Teaching and Vocabulary Learning: Perception, Strategies, and Infuences on Students' Vocabulary Mastery. *Jurnal Bahasa Lingua Scientia, 9*(2), pp. 293-318.

Babayigit, O. (2019). Examining the Effect of Creative Writing Activities on Reading, Writing and Language Lesson Attitudes of Elementary School Fourth Grade Students. *European Journal of Educational Research, 8*(1), pp. 213-220. doi:10.12973/eujer.8.1.213

Bafile, C. (2003). Shared reading: Listening leads to fluency and Understanding. Ανάκτηση November 05, 2022, από https://www.educationworld.com/a_curr/profdev/profdev083.shtml

Baker, S. K., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (2011). *Vocabulary Acquisition: Synthesis of the Research.*

Bennett, A., Clarke, G., Motion, A., & Naidoo, B. (2008). Creative writing subject benchmark statement. Retrieved from http://www.nawe.co.uk/writing-in-education/writing-at-university/research.html

Blasi, V., Baglio, G., Baglio, F., Canevini, M. V., & Zanette, M. (2017). Movement cognition and narration of the emotions treatment versus standard speech

therapy in the treatment of children with borderline intellectual functioning: a randomized controlled trial. *BMC Psychiatry, 17*(146). doi: 10.1186/s12888-017-1309-z

Bócsa, E. (2003). *School Adjustment of Borderline inteligence pupils.* (Διδακτορική Διατριβή), The "BABEŞ-BOLYAI" University of Cluj-Napoca, Faculty of Psychology and Education Sciences.

Cheung, W. M., Tse, S. K., & Tsang, H. W. (2003). Teaching Creative Writing Skills to Primary School Children in Hong Kong: Discordance Between the Views and Practices of Language Teachers. *Journal of Creative Behavior, 37*(2), σσ. 77-98.

Christ, T., Wang, C. X., & Chiu, M. (2011). Using story dictation to support young children's vocabulary development: Outcomes and process. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(1), σσ. 30-41. doi:https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.06.002

Danoff, B., Harris, K. R., & Graham, S. (1990). Incorporating Strategy Instruction Within the Writing Process in the Regular Classroom: Effects on the Writing of Students with and without Learning Disabilities. *Journal of Reading Behavior, 25*(3), σσ. 295-322. doi:10.1080/10862969009547819

Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities.* London: Rutledge.

Dekker, M. C., & Koot, H. M. (2003). DSM-IV Disorders in Children With Borderline to Moderate Intellectual Disability. I: Prevalence and Impact. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 42*(8), σσ. 915-922.

Einfeld, S., & Emerson, E. (2008). Intellectual Disability. Στο M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor, & A. Thapar (Επιμ.), *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry* (5th edition εκδ.). Blackwell Publishing Limited.

Galletta, D., Califano, A. I., Micanti, F., Santangelo, G., Santoriello, C., & de Bartolomeis, A. (2020). Cognitive correlates of borderline intellectual functioning in borderline personality disorder. *Journal of Psychiatric Research*(130), σσ. 372-380. doi:https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2020.06.016

Gass, S. (1999). DISCUSSION: Incidental Vocabulary Learning. *Studies in Second Language Acquisition, 21*(2), σσ. 319-333. Ανάκτηση από http://www.jstor.org/stable/44486442

Gersten, R., & Baker, S. (2001). Teaching Expressive Writing to Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *The Elementary School Journal, 101*(3), σσ. 251-272.

Giaouri, S., Alevriadou, A., & Rachanioti, E. (2022). Challenges of assessing the social development skills for children with intellectual disability. Στο S. Giaouri, A. Alevriadou, & E. Rachanioti, *Social Development of Children with Intellectual Disabilities and Down Syndrome in General and Inclusive Education* (σσ. 80-106). Kallipos, Open Academic Editions. Ανάκτηση από https://hdl.handle.net/11419/8038

Gipe, J. (1979). Investigating techniques for teaching word meanings. *Reading Research Quarterly, 14*, σσ. 624-644.

Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. *Language Learning, 46*(4), σσ. 643-679.

Guasti, M. T. (2004). *Language acquisition: The growth of grammar.* MIT Press.

Henderson, L. M., van Rijn, E., James, E., Walker, S., Knowland, V. C., & Gaskell, G. M. (2021). Timing storytime to maximize children's ability to retain new vocabulary. *Journal of Experimental Child Psychology, 210*, σ. 105207. doi:https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105207

İnal, H., & Cakir, A. (2014). Story-based Vocabulary Teaching. *International Conference on Current Trends in ELT* (σσ. 675 – 679). Procedia - Social and Behavioral Sciences.

Jacob, U. S., Olisaemeka, A. N., & Edozie, I. S. (2015). Developmental and Communication Disorders in Children with Intellectual Disability: The Place Early Intervention for Effective Inclusion. *Journal of Education and Practice, 6*(36), σσ. 42-46.

Jenkins, J. R., & Dixon, R. (1983). Vocabulary Learning. *Contemporary Educational Psychology, 8*, σσ. 237-260.

Kallergi, S. G. (2015). *MEMORY AND VOCABULARY DEVELOPMENT IN CHILDREN*. (Thesis), Aristotle University of Thessaloniki, Department of Theoretical and Applied Linguistics School of English, Thessaloniki.

Kirkgöz, Y. (2014). Exploring poems to promote language learners' creative writing. *14th International Language, Literature and Stylistics Symposium. 158*, pp. 394-401. Procedia - Social and Behavioral Sciences.

Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahtoranta, E., & Suggate, S. (2020). More than words: Narrator engagement during storytelling increases children's word learning, story comprehension, and on-task behavior. *Early Childhood Research Quarterly, 51*, σσ. 338-351. doi:10.1016/j.ecresq.2019.12.009

Maley, A. (2009). Creative writing for language learners (and teachers). Ανάκτηση από https://www.teachingenglish.org.uk/article/creative-writing-language-learners-and-teachers

Montague, M., & Leavell, A. G. (1994). Improving the Narrative Writing of Students with Learning Disabilities. *Remedial and Special Education, 15*(1), σσ. 21-32. doi:10.1177/074193259401500105

Nist, S. L., & Olejnik, S. (1995). The Role of Context and Dictionary Definitions on Varying Levels of Word. *Reading Research Quarterly, 30*, σσ. 172-193.

Nouwens, P. J., Lucas, R., Smulders, N. B., Embregts, P. J., & van Nieuwenhuizen, C. (2017). Identifying classes of persons with mild intellectual disability or borderline intellectual functioning: a latent class analysis. *BMC Psychiatry, 17*(257). doi: 10.1186/s12888-017-1426-8

Palmer, S. D., & Havelka, J. (2010). Age of acquisition effects in vocabulary learning. *Acta Psychologica, 135*, σσ. 310-315. doi:10.1016/j.actpsy.2010.08.002

Pawliczak, J. (2015). Creative Writing as a Best Way to Improve Writing Skills of Students. *Sino-US English Teaching, 12*(5), σσ. 347-352. doi:10.17265/1539-8072/2015.05.004

Pigada, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language, 18*(1).

Pulina, F., Lanfranchi, S., Henry, L., & Vianello, R. (2019). Intellectual profile in school-aged children with borderline intellectual functioning. *Research in Developmental Disabilities*(95). doi:10.1016/j.ridd.2019.103498

Read, J. (2004). Research in Teaching Vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics, 24*, σσ. 146-161. doi:10.1017/S0267190504000078

Renfrew, C. (1995). *Word Finding Vocabulary Test* (4th edition εκδ.). Bicester: Speechmark Publishing.

Salvador-Carulla, L., García-Gutiérrez, J. C., Gutiérrez-Colosía, M. R., Artigas-Pallarès, J., Ibánez, J. G., Pérez, J. G., . . . Martínez-Leal, R. (2013). Borderline Intellectual Functioning: Consensus and good practice guidelines. *Revista Psiquiatría y Salud Mental, 6*(3), σσ. 109-120.

Sarbo, L., & Moxley, J. M. (1994). Creativity Research and Classroom Practice. Στο W. Bishop, & H. Ostrom (Επιμ.), *Colors of a Different Horse: Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy* (σσ. 133-145). Urbana: National Council of Teachers of English.

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

Schuchardt, K., Gebhardt, M., & Maehler, C. (2010). Working memory functions in children with different degrees of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Reasearch, 54*(4), σσ. 346-353.

Swanson, H. L. (1986). Do semantic memory deficiencies underlie learning readers' encoding processes? *Journal of Experimental Child Psychology, 41*, σσ. 461-488.

Temizkan, M. (2011). The Effect of Creative Writing Activities on the Story Writing Skill. *Educational Sciences: Theory & Practice, 11*(1), σσ. 933-939.

Tompkins, G. E. (1982). Seven Reasons Why Children Should Write Stories. *Language Arts, 59*(7), σσ. 718-721. Ανάκτηση από https://www.jstor.org/stable/41405103

Ulu, H. (2019). Investigation of Fourth Grade Primary School Students' Creative Writing and Story Elements in Narrative Text Writing Skills. *International*

*Journal of Progressive Education, 15*(5), σσ. 273-287. doi:10.29329/ijpe.2019.212.18

Unwin, G. L., & Deb, S. (2011). Efficacy of atypical antipsychotic medication in the management of behaviour problems in children with intellectual disabilities and borderline intelligence: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities, 32*, σσ. 2121-2133. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2011.07.031

Vitalaki, E., Kourkoutas, E., & Hart, A. (2018). Building inclusion and resilience in students with and without SEN through the implementation of narrative speech, role play and creative writing in the mainstream classroom of primary education. *International Journal of Inclusive Education, 22*(12), σσ. 1306-1319. doi:10.1080/13603116.2018.1427150

Wechsler, D. (2003). *WISC-IV technical and interpretive manual* . San Antonio: TX: The Psychological Association.

Wieland, J., & Zitman, F. G. (2016). It is time to bring borderline intellectual functioning back into the main fold of classification systems. *BJPsych Bulletin, 40*, σσ. 204-206. doi:10.1192/pb.bp.115.051490

Zimmerman, C. B. (1997). Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference? An empirical study. *TESOL Quarterly, 31*(1), σσ. 121-140. doi:doi.org/10.2307/3587978

Αναγνώστου, Ν. (2021). *Επιλέγοντας ποιήματα για παιδιά σχολικής ηλικίας*. Ανάκτηση από ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας: https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/799

Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2009). *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου.* Χανιά: Γλαύκη.

Γκάτσος, Ν., & Χατζιδάκις, Μ. (1972). Σπίτι μου σπιτάκι μου [Καταγράφηκε από το χρήστη Ν. Μούσχουρη].

Ελευθερίου, Μ., & Μούτσης, Δ. (1972). Το σπίτι στην ανηφοριά [Καταγράφηκε από το χρήστη Π. Σαλπέα].

Κατσαρός, Μ., & Μαρκόπουλος, Γ. (1972). Σπίτι [Καταγράφηκε από το χρήστη Ξ. Καραθανάση].

Κριεζή, Μ. (2009). Ο χορός των Μπιζελιών [Καταγράφηκε από το χρήστη Λ. Πλάτωνος, & Α. Κοντογεωργίου].

Κωτόπουλος, Τ. Η. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της δημιουργικής γραφής. Στο Γ. Δ. Παπαντωνάκης, & Τ. Η. Κωτόπουλος, *Τα Ετεροθαλή* (σσ. 21-35). Αθήνα: Ίων.

Κωτόπουλος, Τ. Η. (2014). Πράξη και διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. *Ε' Επιστημονικό Συνέδριο «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014), οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία»* (σσ. 801-822). Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών (European Society of Modern Greek Studies).

Κωτόπουλος, Τ. Η., Ζωγράφου, Μ., & Βακάλη, Α. Π. (2013). Δημιουργικός λόγος στην προσχολική ηλικία. *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη.* Δράμα.

Λοΐζου, Μ. (2008). *Η πολιτεία του βυθού* (Τόμ. Συλλογή Χελιδόνια). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Παπαδόπουλος, Χ., & Μαρκατόπουλος, Δ. (2014). Τα ρούχα [Καταγράφηκε από το χρήστη Α. Μάνου ].

Σιβροπούλου, Ε., & Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η συμβολή των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των νηπίων. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 5*, σσ. 184–196. doi:10.12681/icw.18126

Συμεωνάκη, Α. (2013). *Η Ποίηση ως Δημιουργική Γραφή στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* (Διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## Αποτελέσματα αρχικής αξιολόγησης

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Κλειδί | 1 | 26 | Ρακέτα | ΔΘ |
| 2 | Φίδι | 1 | 27 | Θερμόμετρο | 1 |
| 3 | Φεγγάρι | 1 | 28 | Φλυτζάνι | 0 |
| 4 | Κρεμάστρα | 1 | 29 | Άγκυρα | 0 |
| 5 | Παράθυρο | 1 | 30 | Σέλα | ΔΘ |
| 6 | Κλόουν | 1 | 31 | Ανανάς | 1 |
| 7 | Χαρταετός | 1 | 32 | Τρυπάνι | ΔΘ |
| 8 | Πάπια | 1 | 33 | Λαχανικά | 1 |
| 9 | Μπλούζα | 1 | 34 | Βίδα | 0 |
| 10 | Μανίκι | 1 | 35 | Χάρτης | 1 |
| 11 | Κιθάρα | 1 | 36 | Βιολί | 1 |
| 12 | Ζάρια | 1 | 37 | Κεραία | 0 |
| 13 | Σαλιγκάρι | 1 | 38 | Σκιάχτρο | 1 |
| 14 | Ελικόπτερο | 1 | 39 | Κοσμήματα | 0 |
| 15 | Κουκουβάγια | 1 | 40 | Μαγνήτης | 0 |
| 16 | Γοργόνα | 1 | 41 | Γαλλικό κλειδί/ κάβουρας | 0 |
| 17 | Κροκόδειλος | 1 | 42 | Κάμπια | 1 |
| 18 | Δάχτυλο | 1 | 43 | Αλεξίπτωτο | ΔΘ |
| 19 | Καμήλα | 1 | 44 | Φάρος | ΔΞ |
| 20 | Κιάλια | 0 | 45 | Πυξίδα | 0 |
| 21 | Καγκουρό | 1 | 46 | Ιγκλού | 0 |
| 22 | Ποτιστήρι | 1 | 47 | Κυψέλη | 0 |
| 23 | Κολιέ | 0 | 48 | Νάρθηκας/ επίδεσμος | 0 |
| 24 | Βέλος | 1 | 49 | Δοξάρι | ΔΘ |
| 25 | Μικρόφωνο | 0 | 50 | Τρούλος | ΔΘ |

## Αποτελέσματα τελικής αξιολόγησης

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Κλειδί | 1 | 26 | Ρακέτα | 0 |
| 2 | Φίδι | 1 | 27 | Θερμόμετρο | 0 |
| 3 | Φεγγάρι | 1 | 28 | Φλυτζάνι | 1 |
| 4 | Κρεμάστρα | 1 | 29 | Άγκυρα | 0 |
| 5 | Παράθυρο | 1 | 30 | Σέλα | 0 |
| 6 | Κλόουν | 1 | 31 | Ανανάς | 1 |
| 7 | Χαρταετός | 1 | 32 | Τρυπάνι | 1 |
| 8 | Πάπια | 1 | 33 | Λαχανικά | 1 |
| 9 | Μπλούζα | 1 | 34 | Βίδα | 0 |
| 10 | Μανίκι | 1 | 35 | Χάρτης | 1 |
| 11 | Κιθάρα | 1 | 36 | Βιολί | 1 |
| 12 | Ζάρια | 1 | 37 | Κεραία | 0 |
| 13 | Σαλιγκάρι | 1 | 38 | Σκιάχτρο | 1 |
| 14 | Ελικόπτερο | 1 | 39 | Κοσμήματα | 1 |
| 15 | Κουκουβάγια | 1 | 40 | Μαγνήτης | 1 |
| 16 | Γοργόνα | 1 | 41 | Γαλλικό κλειδί/ κάβουρας | ΔΞ |
| 17 | Κροκόδειλος | 1 | 42 | Κάμπια | ΔΞ |
| 18 | Δάχτυλο | 1 | 43 | Αλεξίπτωτο | 0 |
| 19 | Καμήλα | 0 | 44 | Φάρος | 0 |
| 20 | Κιάλια | 1 | 45 | Πυξίδα | 0 |
| 21 | Καγκουρό | 1 | 46 | Ιγκλού | 0 |
| 22 | Ποτιστήρι | 1 | 47 | Κυψέλη | 0 |
| 23 | Κολιέ | 1 | 48 | Νάρθηκας/ επίδεσμος | ΔΞ |
| 24 | Βέλος | 1 | 49 | Δοξάρι | 0 |
| 25 | Μικρόφωνο | 1 | 50 | Τρούλος | 0 |