

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού

ΙΔΡΥΤΗΣ: Κ.Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

Δύσκολον θέρεμμα άνθρωπος
ΠΛΑΤΩΝ



Η διαχείριση σταδιοδρομίας στο σχολικό περιβάλλον
Επαγγελματική ενσωμάτωση νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας
δημόσιας εκπαίδευσης

Πρακτικές ενίσχυσης του λεξιλογίου στο νηπιαγωγείο

Η εκπαίδευση στη Δομή Φιλοξενίας Προσφύγων Σχιστού

Χαρακτηριστικά του περιφερειακού διευθυντή πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Πρακτική άσκηση φοιτητών του τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας του Δ.Π.Θ.
σε σχολεία της Θράκης

Αναπαραστατικές μεταμορφώσεις ομηρικών σκηνών: Η αξιοποίησή τους
στη διδακτική πρακτική

Σύγκριση Αρήτης-Πηνελόπης

Το παραμύθι στο νηπιαγωγείο και η καλλιέργεια του κριτικού εγγραμματισμού

Γράφουν:

ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ • ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ • ΙΩΑΝΝΑ ΔΕΚΑΤΡΗ • ΑΔΑΜΑΝΤΙΑ ΚΟΚΚΑΛΙΑΡΗ
• ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΛΑΦΤΣΙΔΗ • ΣΑΒΒΑΣ ΜΕΛΙΣΣΟΠΟΥΛΟΣ • ΓΙΩΡΓΟΣ ΜΠΑΓΑΚΗΣ • ΕΛΕΝΗ ΠΑΤΣΙΑΤΖΗ
• ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΠΥΡΡΙΓΥΡΗΣ • ΕΛΕΝΗ ΣΙΝΤΗΛΑ • ΝΕΚΤΑΡΙΟΣ ΣΤΕΛΛΑΚΗΣ • ΠΕΛΑ ΑΝΤ. ΣΤΡΑΒΑΚΟΥ
• ΜΑΡΙΑ ΤΕΡΖΑΚΗ • ΜΕΝΕΛΑΟΣ ΤΖΙΦΟΠΟΥΛΟΣ

Σχολιάζουν την εκπαιδευτική επικαιρότητα:

ΚΩΣΤΑΣ ΜΠΑΛΑΣΚΑΣ • ΓΙΑΝΝΗΣ ΜΠΑΣΔΗΣ

ΕΤΟΣ ΤΕΣΣΑΡΑΚΟΣΤΟ ΤΡΙΤΟ • ΑΘΗΝΑ • 2019

169

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ	Σελ.	5
Σχολιογραφία	»	7
<hr/>		
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ		
<i>Κατερίνα Αργυροπούλου, Μαρία Τερζάκη, Αίσθηση χρονικής προοπτικής και στρατηγικές λήψης επαγγελματικών αποφάσεων: Πεποιθήσεις και συμπεριφορές διαχείρισης σταδιοδρομίας στο σχολικό περιβάλλον</i>	»	13
<i>Αδαμαντία Κοκκαλιάρη, Γιώργος Μπαγάκης, Η επαγγελματική ενσωμάτωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα μετά το 2013</i>	»	29
<i>Ελένη Σιντήλα, Νεκτάριος Στελλάκης, Πρακτικές ενίσχυσης του λεξιλογίου στο νηπιαγωγείο</i>	»	40
<i>Ελένη Πατσιτζή, Σύγχρονες προσφυγικές ροές και ζητήματα εκπαίδευσης στην ελλαδική πραγματικότητα της «κρίσης»: Η εκπαίδευση στη Δομή Φιλοξενίας Προσφύγων Σχιστού</i>	»	58
<i>Σάββας Μελισσόπουλος, Πέλα Αντ. Στραβάκου, Οι απόψεις στελεχών εκπαιδευσης για τα χαρακτηριστικά του περιφερειακού διευθυντή πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μία εμπειρική έρευνα</i>	»	72
<i>Μενέλαος Τζιφόπουλος, Γεφυρώνοντας την παιδαγωγική θεωρία με τη διδακτική πράξη: Μια ποιοτική έρευνα στην πρακτική άσκηση των φοιτητών και φοιτητριών του τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας του Δ.Π.Θ. σε σχολεία της Θράκης</i>	»	81
<hr/>		
ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Λογοτεχνία)		
<i>Παναγιώτης Πυρπυρής, Ιωάννα Δεκατρή, Αναπαραστατικές μεταμορφώσεις ομηρικών σκηνών: Η αξιοποίησή τους στη διδακτική πρακτική</i>	»	107
<i>Χριστίνα Αργυροπούλου, Η οικογένεια του Αλκίνοου, ο ρόλος της Αρήτης και της Ναυσικάς, οι αξίες στην κοινωνία των Φαιάκων. Σύγκριση Αρήτης-Πηνελόπης</i>	»	129
<i>Ελευθερία Λαφτσίδη, Το παραμύθι ως μέσο δημιουργικής εκπαιδευτικής πρακτικής στο νηπιαγωγείο: Η καλλιέργεια του κριτικού εγγραμματισμού</i>	»	149
<hr/>		
ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΤΙΚΕΣ		
<i>Αντώνης Μαστραπάς, Η Έρση και η αρχαιογνωσία του Γεωργίου Δροσίνη, Αθήνα, Εκδόσεις Μανδραγόρας 2018 – (Γράφει η Χριστίνα Αργυροπούλου) ..</i>	»	155

Πρακτικές ενίσχυσης του λεξιλογίου στο νηπιαγωγείο

Σιντήλα Ελένη, νηπιαγωγός & Στελλάκης Νεκτάριος, Επίκουρος Καθηγητής
ΤΕΕΑΠΗ Παν. Πατρών (nekstel@upatras.gr)

Περίληψη: Το λεξιλόγιο κατέχει εξέχουσα θέση στην εκπαίδευση του ανθρώπου, ήδη από την προσχολική ηλικία, και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της πορείας εγγραμματοσμού του, παρ' όλο που το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ) δεν αναφέρεται ρητά στους στόχους της γλωσσικής εκπαίδευσης. Οι βασικές πρακτικές για τη διδασκαλία του λεξιλογίου, οι οποίες περιλαμβάνουν κατά μεγάλο μέρος και την επεξεργασία κατάλληλων κειμένων, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: Πρώτον, είναι η έμμεση διδασκαλία, που στοχεύει στη συμπτωματική μάθηση και δεύτερον είναι η άμεση διδασκαλία, που αποσκοπεί στην στοχευμένη εκμάθηση του λεξιλογίου με δύο υποκατηγορίες: την ενσωματωμένη διδασκαλία και την εκτεταμένη διδασκαλία. Τέλος, η συμπληρωματική λεξιλογική παρέμβαση για παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποιες περαιτέρω δυσκολίες, η πολυμεσική και η διδασκαλία των στρατηγικών εκμάθησης του λεξιλογίου, ανήκουν και αυτές στους πολύτιμους αρωγούς της λεξιλογικής μάθησης. Το άρθρο αυτό στοχεύει στο να προσφέρει στις/στους νηπιαγωγούς τεκμηριωμένες προτάσεις για πρακτικές ενίσχυσης του λεξιλογίου στο νηπιαγωγείο.

Λέξεις-κλειδιά: Λεξιλόγιο, γραμματισμός, κατανόηση, ανάγνωση, αναλυτικό πρόγραμμα νηπιαγωγείου, δραστηριότητες ενίσχυσης του λεξιλογίου, προσχολική ηλικία.

Σημείωση: Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος της πτυχιακής εργασίας της Σιντήλα Ελένης, που κατατέθηκε στο ΤΕΕΑΠΗ τον Ιούνιο του 2017

Enhancing vocabulary development in early childhood education

Sintila Eleni & Stellakis Nektarios

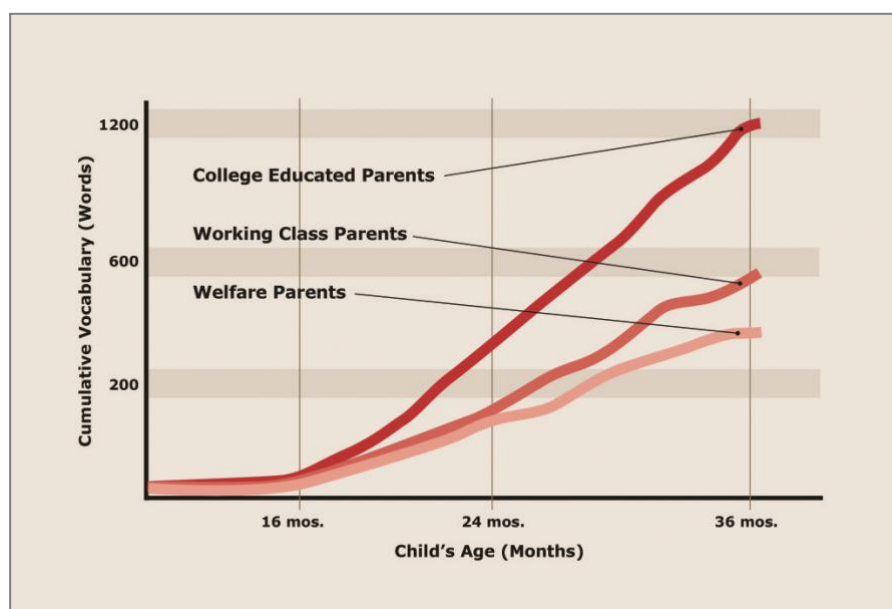
Abstract: Vocabulary plays an important role in people's education, yet from preschool age since it leads to basic aspects of human's personal development like literacy. Nevertheless, the early childhood curriculum curriculum in Greece does not

seem to include vocabulary in its educational objectives. The main vocabulary practices, which mainly include the elaboration of proper texts, can be categorized as follows: Firstly, it is the indirect instruction, which aims to incidental learning and secondly it is the direct instruction, which aims to intentional learning, with two subcategories: the embedded vocabulary instruction and the extended. Finally, the supplemental vocabulary intervention for children who have some further difficulties, the multimedia method and the word learning strategies are precious helpers of vocabulary learning.

Key-words: Vocabulary, literacy, comprehension, reading, early childhood curriculum, literacy practices

1. Εισαγωγή

Παράγοντες όπως το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και το σχολείο, μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του λεξιλογίου. Οι Hart και Risley (1995), χαρακτηριστικά αναφέρουν, πως η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σπίτι του παιδιού, καθώς και το περιβάλλον γραμματισμού, τείνουν γενικώς να είναι πιο περιορισμένα στις λιγότερο προνομιούχες οικογένειες, σε σύγκριση με τις πιο προνομιούχες και εύρωστες. Αυτό είναι δυνατό να συσχετιστεί με χαμηλότερα επίπεδα λεξιλογικής ανάπτυξης για τα μη προνομιούχα παιδιά, σε αντίθεση με «τα παιδιά τα οποία προέρχονται από γονείς με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, τα οποία έχουν 16 φορές περισσότερα γλωσσικά ερεθίσματα από τα υπόλοιπα» (Pikulski & Templeton, 2004:4). Στην παρακάτω εικόνα (1), φαίνεται αρκετά έντονα η «διαφορά» στο λεξιλόγιο μεταξύ των παιδιών που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (σκούρα κόκκινη γραμμή), από μεσαία (πιο ανοιχτή κόκκινη γραμμή) και από κατώτερα (ροζ γραμμή).



Εικόνα 1: Hart & Risley (1995)

Έτσι, από αυτό το διάγραμμα, παρατηρείται μία σημαντική «διαφορά» στο λεξιλογικό επίπεδο αυτών των παιδιών, η οποία μάλιστα αυξάνεται ανά τα χρόνια. Αποτέλεσμα αυτού είναι η εφαρμογή του «φαινομένου Matthew», στο οποίο οι «πλούσιοι» έχουν την τάση να γίνονται «πλουσιότεροι» και οι «φτωχοί» έχουν την τάση να γίνονται «φτωχότεροι» (Stanovich, 1986).

Σε αυτό το σημείο, έρχεται το σχολείο και ειδικά το νηπιαγωγείο, το οποίο έχει να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην πορεία των παιδιών αυτών, καθώς, όπως παρατηρείται και από το προαναφερθέν διάγραμμα, η λεξιλογική «διαφορά» δεν ξεκινά από την πρώτη δημοτικού, αλλά έχει ήδη ξεκινήσει από τους πρώτους κιόλας μήνες της ζωής του παιδιού.

Ποιος όμως είναι ο τόσο σημαντικός λόγος να αναλάβει το σχολείο την ενίσχυση του λεξιλογίου για όλα, ανεξαιρέτως, τα παιδιά; Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα, αν και σχεδόν αυτονόητη, δυστυχώς τείνει να διαφεύγει πολλών: το λεξιλόγιο παίζει καθοριστικό ρόλο στην σχολική πορεία και επιτυχία του ατόμου (Hart & Risley, 1995), λόγω του ότι είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες κατάκτησης του γραμματισμού (Chall & Jacobs, 2003) και κατανόησης των γραπτών κειμένων (Ricketts, Nation & Bishop, 2007). Μάλιστα, ο πρώτος ή αναδυόμενος γραμματισμός των παιδιών στο νηπιαγωγείο είναι από τους πιο βασικούς προγνωστικούς παράγοντες για τη σχολική επιτυχία του ατόμου στην πορεία (Bingham & Patton-Terry, 2013). Για αυτόν το λόγο, η διδασκαλία του λεξιλογίου δεν πρέπει να καθυστερείται μέχρι τα χρόνια του δημοτικού, αλλά να ξεκινά ήδη από την προσχολική ηλικία και το νηπιαγωγείο, ούτως ώστε να προληφθεί οποιοδήποτε ενδεχόμενο «χάσμα» μπορεί να προκύψει μεταξύ κάποιων παιδιών, όσον αφορά τη σχολική επιτυχία από τις πρώτες κιόλας τάξεις του δημοτικού σχολείου (Hirsch & Moats, 2001), το οποίο δεν μειώνεται αλλά τείνει να αυξάνεται συνεχώς ανά τα χρόνια (White, Graves & Slater, 1990),

καθώς, με το πέρας των τάξεων τα γραπτά κείμενα εισβάλλουν όλο και περισσότερο στο σχολείο μαζί με τις απαιτήσεις τους, καθιστώντας το λεξιλόγιο και την ανάπτυξη του από την προσχολική ηλικία έναν αρκετά καθοριστικό προγνωστικό παράγοντα για τη μετέπειτα αναγνωστική κατανόηση (Biemiller, 2005). Κάτι τέτοιο μπορεί να αιτιολογηθεί και από μία έρευνα που διεξήχθη σε κατοίκους της Αγγλίας, της Σκωτίας και της Ουαλίας, στην οποία φάνηκε πως ένα περιορισμένο λεξιλόγιο, το οποίο βρίσκεται κάτω από τον μέσο όρο σε ένα άτομο που είναι πέντε ετών, είναι υπεύθυνο για χαμηλά επίπεδα γραμματισμού ακόμη και στην ενήλικη ζωή του (Schoon, Parsons, Rush, & Law, 2010).

Μεταξύ άλλων, η σχεδόν αυτονόητη αυτή απάντηση στο βασικό ερώτημα του «γιατί άραγε να είναι τόσο σημαντικό να υπάρξει δομημένη εκπαίδευση του λεξιλογίου ακόμη και στην προσχολική ηλικία», ενδεχομένως διαφεύγει και του ισχύοντος ελληνικού αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου, το οποίο δεν φαίνεται να μεριμνά για την ανάπτυξη του λεξιλογίου σε παιδιά 4 έως 6 ετών, καθώς γίνεται σε αυτό φανερή μια διαθεματική αναφορά του λεξιλογίου, χωρίς σαφή σύνδεση του γραμματισμού με το λεξιλόγιο και τον εμπλουτισμό του και χωρίς ιδιαίτερη αναφορά σε δομημένες πρακτικές λεξιλογικής εκπαίδευσης.

Έτσι, σκοπός αυτού του αποσπάσματος είναι να παρουσιαστούν κάποιες ενδεικτικές λεξιλογικές πρακτικές με στόχο να βοηθήσουν τους/τις νηπιαγωγούς να αναπτύξουν το λεξιλόγιο στους/στις μαθητές/τριες τους ως ένας σύντομος οδηγός αλλά και να λειτουργήσουν ως μία καλή αρχή για περαιτέρω διερεύνηση στον τομέα αυτό, καθώς οι δραστηριότητες που αναφέρονται είναι, όπως προαναφέρθηκε, ενδεικτικές. Επίσης, στο απόσπασμα αυτό γίνεται μία σύντομη αναφορά σε κριτήρια με τα οποία επιλέγονται κείμενα μέσα από τα οποία μπορεί να διδαχθεί το λεξιλόγιο και κάποια κριτήρια επιλογής κατάλληλων προς επεξεργασία λέξεων στο νηπιαγωγείο.

2. Κατάλληλα προς επεξεργασία κείμενα για το νηπιαγωγείο και ενδεικτικές οδηγίες ορθής ανάγνωσής των

Πολυάριθμες μελέτες ισχυρίζονται πως το κείμενο είναι από ένα από τα πιο κατάλληλα εναύσματα για τη διδασκαλία του λεξιλογίου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (και όχι μόνο) (NRP, 2000· Dahlgren, 2008· Blackowicz & Fisher, 2011· Bond & Wasik, 2009· Scanlon, Anderson & Sweeney, 2010· Coyne, Simmons, Kame'enui & Stoolmiller, 2004 κ.λπ.).

Μάλιστα, κάποια από τα κριτήρια επιλογής κειμένων προς επεξεργασία είναι τα εξής: Αρχικά, είναι χρήσιμο να παρέχουν πολλές επαναλήψεις και εκτεταμένη αναφορά και χρήση των λέξεων-στόχων (δηλαδή των λέξεων που ο/η εκάστοτε νηπιαγωγός έχει σκοπό να διδάξει) κατά μήκος όλου του κειμένου (Shanahan, 2005), π.χ. τα βιβλία πληροφοριών, τα οποία *«έχουν τη δυνατότητα να αυξήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών για ένα συγκεκριμένο θέμα [...] αλλά και να προσφέρουν ευχαρίστηση και γνώσεις μέσα από την κοινή θεματική, την οποία πραγματεύονται»* (Blackowicz κ.σ., 2011:180). Επιπλέον, τα βιβλία με πλούσια εικονογράφηση είναι πολύ σημαντικά καθώς ελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών (Coyne, κ.σ., 2004). Το ίδιο μπορεί να ισχύσει και με κάποια ηλεκτρονικά βιβλία, τα οποία έχει βρεθεί ότι συμβάλλουν στα κίνητρα των παιδιών για μάθηση και είναι περισσότερο παραγωγικά (Blackowicz, Fisher & Watts-Taffe, 2005). Ακόμη, είναι τα πιο πολύπλοκα βιβλία (sophisticated), στα οποία οι αναγνώστες πρέπει να εξάγουν συμπεράσματα για τους χαρακτήρες της ιστορίας και την συμπεριφορά τους, βάσει των σκέψεων και των κινήτρων τους (McGee & Schickedanz, 2007). Τέλος, συνίσταται κάθε είδους βιβλίο να παρέχει όσο το δυνατόν περισσότερες ενδείξεις για τις λέξεις-στόχους, με σκοπό να διδαχθούν πιο εύκολα οι ερμηνείες των λέξεων αυτών.

Παρακάτω, παρουσιάζονται κάποιες ενδεικτικές οδηγίες ορθής ανάγνωσης κειμένων με σκοπό την ενίσχυση του λεξιλογίου. Συγκεκριμένα, καλό είναι η ανάγνωση να είναι δυνατή και καθαρή, καθώς και η πρώτη ανάγνωση «να γίνεται σε μικρές ομάδες παιδιών, γιατί έτσι υπάρχουν καλύτερα αποτελέσματα» (Blackowicz κ.σ., 2011:179). Επίσης, η πρώτη ανάγνωση (με την προϋπόθεση ότι θα επακολουθήσουν και άλλες) θα πρέπει να περιλαμβάνει ελάχιστες διακοπές, με σκοπό την κατανόηση της ιστορίας από τα παιδιά (Dahlgren, 2008). Μόνο από τη δεύτερη ανάγνωση μπορούν να γίνονται παρεμβάσεις από τον/την εκπαιδευτικό (Dahlgren, 2008). Μάλιστα, έχει αποδειχτεί ότι η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση της ιστορίας οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα στις μικρές ηλικίες (Biemiller & Boote, 2006), καθώς στην περίπτωση αυτή τα παιδιά σταματούν να δίνουν σημασία στην πλοκή της υπόθεσης κι εστιάζουν πλέον στους λόγους δράσης των ηρώων και στο άγνωστο λεξιλόγιο, με αποτέλεσμα, με το πέρας των αναγνώσεων και με κατάλληλες ερωτήσεις επέκτασης του/της εκπαιδευτικού να μπορούν να αναδιηγηθούν την ιστορία αλλά και να επεκτείνουν τη σημασία των λέξεων-στόχων πέραν αυτής (McGee κ.σ., 2007). Όσον αφορά την παρουσίαση και την ανάγνωση ενός εικονογραφημένου βιβλίου, ο εκπαιδευτικός μπορεί, αρχικά, να παρουσιάσει στα παιδιά την πλοκή της ιστορίας, εάν είναι πιο περίπλοκη. Στην συνέχεια, δείχνει το εξώφυλλο ή και το οπισθόφυλλο του βιβλίου. Άλλα στοιχεία, όπως ο συγγραφέας ή ο εικονογράφος, προτιμάται να μην παρουσιάζονται, γιατί υπάρχει πιθανότητα να αποσπαστεί η προσοχή των παιδιών. Κατά την ανάγνωση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιεί εκφράσεις, κινήσεις και παύσεις, οπτική επαφή με τα παιδιά και αλλαγές στο ρυθμό της ανάγνωσης (McGee κ.σ., 2007).

Όμως, η ανάγνωση και μόνο (είτε επαναλαμβανόμενη, είτε -χειρότερα ακόμα- όχι) έχει αποδειχθεί ότι δεν προσφέρει και πολλά, ίσως και καθόλου, σε ορισμένες

περιπτώσεις, όπως, για παράδειγμα, σε παιδιά με πιο περιορισμένο λεξιλόγιο από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Σε αυτή την περίπτωση, ενδείκνυται, μετά την ανάγνωση της ιστορίας, να ακολουθεί και *«επεξεργασία των λέξεων-στόχων, είτε μέσα από ερωτήσεις κατανόησης, είτε μέσα από άλλες δραστηριότητες, διότι διαφορετικά το “κενό” που υπάρχει μεταξύ των δύο κατηγοριών παιδιών συνεχίζει να μεγαλώνει»* (Blackowicz κ.σ., 2011:179).

3. Πρακτικές εκπαίδευσης ανάπτυξης του λεξιλογίου

3.1. Έμμεση ή υποκρυπτόμενη διδασκαλία (indirect/implicit instruction)

Η έμμεση ή υποκρυπτόμενη διδασκαλία στοχεύει στη συμπτωματική μάθηση και επιτυγχάνεται στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας, δίχως να διακόπτεται επίτηδες η τελευταία για την προμελετημένη διδασκαλία της σημασίας των λέξεων. Εφαρμόζει τεχνικές, οι οποίες στοχεύουν στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων, που αποσκοπούν στο να δραστηριοποιηθούν τα παιδιά σε ένα πλούσιο με γλωσσικά ερεθίσματα περιβάλλον. (Χλαπάνα κ.σ., 2013). Με τον όρο «συμπτωματική μάθηση» νοείται *«μία ακούσια και απροσχεδίαστη μάθηση, που απορρέει από άλλες δραστηριότητες»* (Kerka, 2000:1), κατά την οποία δεν επιδιώκεται εξαρχής η ανάπτυξη του λεξιλογίου μέσω στοχοθετημένων δραστηριοτήτων, αλλά απορρέει μέσα από δραστηριότητες, που διατρέχουν όλο το εκπαιδευτικό φάσμα. Το θετικό της είναι πως δεν διακόπτεται η ροή της ανάγνωσης (εάν η λέξη-στόχος εμφανίζεται σε κείμενο) (Χλαπάνα κ.σ., 2013). Τα αρνητικά της όμως είναι πως η «τυχαία» συνάντηση των λέξεων είναι συνήθως αργή (Beck, Perfetti & McKeown, 1982) και δεν είναι ιδιαίτερα ελεγχόμενη, καθώς μπορεί να δημιουργηθούν λανθασμένες ερμηνείες στα παιδιά δίχως πολλή προσοχή (Χλαπάνα κ.σ., 2013). Επίσης, μπορεί να εφαρμοστεί και σε παιδιά

που είναι δίγλωσσα ή αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες στη μάθησή τους (Χλαπάνα κ.σ., 2013). Παρακάτω, παρουσιάζονται κάποιες πρακτικές έμμεσης διδασκαλίας του λεξιλογίου.

Μία πρακτική είναι «οι σταθμοί συζήτησης» (conversation stations), δηλαδή συζητήσεις υψηλής ποιότητας που ξεκινούν είτε από τον/την εκπαιδευτικό είτε από το παιδί σε μία ειδικά διαμορφωμένη γωνιά στην τάξη (Χλαπάνα κ.σ., 2013). Γίνονται είτε μεταξύ ενός παιδιού και ενός ενήλικα, είτε μεταξύ δύο παιδιών και ενός ενήλικα και πολλές φορές συζητούνται και θέματα που απασχολούν τα ίδια τα παιδιά (Χλαπάνα κ.σ., 2013). Ο/Η εκπαιδευτικός παρέχει ποικίλα ερεθίσματα για το θέμα της συζήτησης (π.χ. κείμενα διαφόρων ειδών, εικόνες κ.λπ.) και χρησιμοποιεί ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Επίσης, έχει καθοδηγητικό ρόλο (Χλαπάνα κ.σ., 2013). Μέσω της συζήτησης επιτυγχάνεται η «προσεκτική και συνοδευόμενη από συλλογισμό ακρόαση» (thoughtful listening). Επίσης, μπορεί να θεωρηθεί και πρακτική της άμεσης λεξιλογικής διδασκαλίας, έπειτα από λεξιλόγιο που διδάχθηκε π.χ. από μία ιστορία (Bond κ.σ., 2009). Με αυτή την έννοια, οι «σταθμοί συζήτησης» μπορούν να υποστηρίξουν τη γλωσσική ανάπτυξη, που συμβαίνει κατά την ανάγνωση ιστοριών, δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να κάνουν χρήση του λεξιλογίου που έμαθαν, εντάσσοντάς το στις συζητήσεις τους με έναν ενήλικο, άρα και σε άλλα πλαίσια πέραν της ιστορίας (Bond κ.σ., 2009).

Μία άλλη πρακτική είναι «οι διδακτικές συζητήσεις» (instructional conversations), μία τεχνική που δημιουργήθηκε από τον Goldenberg (Χλαπάνα κ.σ., 2013). Σε αυτήν ο/η εκπαιδευτικός συζητά με τα παιδιά, έχοντας έναν ξεκάθαρο ακαδημαϊκό στόχο στο μυαλό του/της. Στόχος είναι η γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Χλαπάνα κ.σ., 2013). Ο/Η εκπαιδευτικός ξεκινά τη συζήτηση, η οποία, βέβαια, δομείται από τους ίδιους τους ομιλητές, ελκύοντας το ενδιαφέρον των

παιδιών ώστε να συμμετάσχουν (Χλαπάνα κ.σ., 2013). Μοιάζει με συζητήσεις που συμβαίνουν μεταξύ ενός παιδιού και ενός μορφωμένου ενήλικα εκτός του σχολικού πλαισίου (Rogoff, 1990). Μέσω αυτής της πρακτικής είναι δυνατόν να προωθηθούν η κριτική σκέψη και οι κοινωνικές συναναστροφές και η μάθηση γίνεται ατομική υπόθεση (Goldenberg, 1991).

Ακόμη, η επαναλαμβανόμενη και εντατική ανάγνωση κειμένων στο σχολείο, είναι μία έμμεση πρακτική που βοηθά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου (Χλαπάνα κ.σ., 2013). Κάποιες φορές, το παιδί είναι σε θέση να κατανοήσει τη σημασία μιας άγνωστης λέξης σε ένα κείμενο από τα συμφραζόμενα, χωρίς να του εξηγηθεί η ερμηνεία της από τον/την εκπαιδευτικό (Blackowicz, Fisher & Watts-Taffe, 2005). Βέβαια, αυτού του είδους η πρακτική δεν μπορεί να εξασφαλίσει τη μάθηση συγκεκριμένων λέξεων, όμως το μόνο σίγουρο είναι ότι *«αναπτύσσει ένα ευρύ, ευέλικτο και χρηστικό γενικό λεξιλόγιο»* (Blackowicz κ.σ., 2011:180).

Επίσης, κατά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει τη συζήτηση μεταξύ των παιδιών και την επικοινωνία (π.χ. περιγράφοντας το ένα στο άλλο τι φτιάχνουν, ή τι σχεδιάζουν να κάνουν στη συνέχεια) (Bond κ.σ., 2009).

Τέλος, μία τελευταία πρακτική για την «έμμεση λεξιλογική διδασκαλία» είναι η παρακολούθηση βίντεο ή κάποιων τηλεοπτικών προγραμμάτων (Μήτση, 2013).

Μερικά βήματα, για να αναπτύξει ο/η εκπαιδευτικός γενικώς τη συζήτηση, είναι τα εξής: να επαινεί το παιδί για μία ωραία του πρόταση, να ενθαρρύνει απαντήσεις, που είναι πιο εκτενείς και δεν αποτελούνται από μόνο μία με δύο λέξεις (ερωτήσεις ανοιχτού τύπου), να επαναλαμβάνει μία λανθασμένη πρόταση των παιδιών διορθώνοντάς την ή εμπλουτίζοντάς την (π.χ. αν το παιδί πει: «Γάτα στενοχωρημένη», ο εκπαιδευτικός να πει: «Ναι, η γάτα είναι όντως στενοχωρημένη», συμφωνώντας με

το παιδί, αλλά τονίζοντας και τις λέξεις που θα έπρεπε να πει). Επίσης, οι συζητήσεις για πράγματα που συνέβησαν χθες στο παιδί εμπλέκει το τελευταίο σε σαφέστερα προσδιορισμένο λόγο, βάζοντάς το να αφηγηθεί τα γεγονότα και να σκεφτεί πέραν του παρόντος (Graves, 2006).

Όπως και να έχει, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει πολλαπλές ευκαιρίες έκθεσης στις λέξεις-στόχους, και εκτός οργανωμένων δραστηριοτήτων, που να διδάσκουν αποκλειστικά το λεξιλόγιο. Μάλιστα, πρέπει να χρησιμοποιεί, σε κάθε περίπτωση, υψηλής ποιότητας λόγο στην τάξη, μιας και είναι γνωστό ότι αποτελεί πρόσωπο κύρους για τα παιδιά και πρότυπό τους. Ως ο/η ενήλικος, που μένει μαζί τους για ένα αρκετό διάστημα μέσα στην ημέρα και αλληλεπιδρά με τους μαθητές του/της, έχει την ισχύ να «επηρεάσει» τον λόγο των παιδιών και χρησιμοποιώντας πλούσιο λεξιλόγιο, μέσω της μίμησης, τα παιδιά να προάγουν και το δικό τους λεξιλόγιο. Εξάλλου, οι μαθητές ενσωματώνουν στο εκφραστικό τους λεξιλόγιο τις λέξεις που χρησιμοποιεί συχνά ο/η εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη (Dahlgren, 2008). Μάλιστα, μπορεί να χρησιμοποιεί με κάθε αφορμή (κατά τη διάρκεια άσχετων δραστηριοτήτων ή εργασιών) το νέο λεξιλόγιο που δίδαξε, με σκοπό να ενισχύσει την ουσιαστική εκμάθησή του από τα παιδιά (Christ & Wang, 2010).

3.2. Άμεση ή διεξοδική διδασκαλία (direct/explicit instruction)

Η άμεση ή διεξοδική διδασκαλία αποσκοπεί στην στοχευμένη εκμάθηση του λεξιλογίου. Μέσω αυτής, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές τους την ερμηνεία των λέξεων και μία εις βάθος γνώση και κατανόηση των σημασιών τους (NRP, 2000). Αποτελεί μία πολύ σπουδαία προσέγγιση, διότι, κατά τους Beck, Perfetti και McKeown (1982), προκαλεί τη μακροπρόθεσμη μάθηση του λεξιλογίου, καθώς επίσης, το πλαίσιο στο οποίο μπορεί να εμφανιστεί η λέξη ενδέχεται να μην παρέχει αρκετές πληροφορίες

για αυτή, με αποτέλεσμα να δημιουργεί λανθασμένες ερμηνείες για τη λέξη στα παιδιά. Επίσης, είναι σαφώς ταχύτερο το να δημιουργήσει ο ίδιος/η ίδια ο/η εκπαιδευτικός τις κατάλληλες συνθήκες και το πρόσφορο έδαφος για το λεξιλογικό εμπλουτισμό, παρά να περιμένει αυτές να δημιουργηθούν κάποια στιγμή σε απροσδιόριστο χρονικό διάστημα (όπως συμβαίνει με την έμμεση λεξιλογική διδασκαλία). Έτσι, με την κατάλληλη παρέμβαση του εκπαιδευτικού βρίσκονται υπό έλεγχο και τα πλαίσια, που εμφανίζεται η εκάστοτε λέξη-στόχος, αλλά και η συχνότητα έκθεσής της στα παιδιά (Χλαπάνα κ.σ., 2013).

Επιπλέον, κατά την «άμεση διδασκαλία» του λεξιλογίου, ο εκπαιδευτικός πρέπει να προωθεί το λεξιλογικό ενδιαφέρον (word consciousness), το οποίο αναφέρεται στο ενδιαφέρον, που δημιουργείται για τις λέξεις και τις σημασίες των, καθώς και την ενημερότητά τους, και περιλαμβάνει και τη μεταγνωστική ικανότητα για τις λέξεις, δηλαδή την συνειδητοποίηση των αναγκών για μάθηση και τον τρόπο να μαθαίνουν, αλλά και κίνητρα για τη μάθηση (Anderson & Nagy, 1992).

Τέλος, μπορεί να εφαρμοστεί και σε παιδιά που είναι δίγλωσσα ή αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες στη μάθησή τους (Χλαπάνα κ.σ., 2013). Παρακάτω, παρουσιάζονται κάποιες γενικές πρακτικές άμεσης διδασκαλίας του λεξιλογίου.

Η πρώτη είναι η ανίχνευση - εκμαίευση της σημασίας της λέξης-στόχου από τα παιδιά, μέσω ανοιχτών ερωτήσεων από τον/την εκπαιδευτικό, όταν συναντάται. Με αυτή τη μέθοδο είναι αποδεδειγμένο πως το παιδί μπορεί να μάθει περισσότερες λέξεις από το να εκτίθεται απλώς σε λέξεις σε ένα κείμενο ή σε ένα πλαίσιο (Senechal, Thomas & Monker, 1995).

Η δεύτερη είναι η μέθοδος «λέξη – κλειδί», δηλαδή μία μνημονική στρατηγική, κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός, παρέχει έναν σύντομο ορισμό της λέξης-στόχου,

μόλις διαβάσει την πρόταση, στην οποία εμφανίζεται η λέξη αυτή (Χλαπάνα κ.σ., 2013). Στην συνέχεια, ζητάει από τα παιδιά να του παρουσιάσουν μία παρόμοια με αυτή φωνολογικά λέξη (λέξη - κλειδί), που μπορεί να αναπαρασταθεί με μία εικόνα. Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να δημιουργήσουν μία νοητική εικόνα, στην οποία συγκαταλέγονται η λέξη - κλειδί και η λέξη-στόχος. Μόλις τα παιδιά κάνουν αυτό, ο/η εκπαιδευτικός προχωρά, αναρτώντας σε έναν πίνακα της τάξης την εικόνα, στην οποία αναπαριστώνται με δημιουργικό, άλλα και λειτουργικό τρόπο η λέξη-στόχος και η λέξη-κλειδί (Χλαπάνα κ.σ., 2013). Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός «ενθαρρύνει τα παιδιά να σκέφτονται τη λέξη-κλειδί και την εικόνα, ώστε συνειρμικά να ανακαλούν τη σημασία της προς εκμάθηση λέξης (π.χ.: λέξη-στόχος: αρχιπέλαγος, λέξη-κλειδί: πελεκάνος, εικόνα: ένας πελεκάνος, ο οποίος πετά πάνω από μία συστάδα νησιών)» (Χλαπάνα κ.σ., 2013:70).

Σε αυτό το σημείο είναι πολύ σημαντικό να παρουσιαστούν κάποια κριτήρια, τα οποία βοηθούν στην επιλογή κατάλληλων λέξεων προς επεξεργασία στο νηπιαγωγείο (αλλά και σε μεγαλύτερες τάξεις). Ξεκινώντας, λοιπόν, είναι χρήσιμο να αναφερθεί πως 2 με 3 λέξεις είναι ο κατάλληλος αριθμός για επεξεργασία τη φορά και όχι παραπάνω (Spencer, Goldstein & Kaminski, 2012· Christ & Wang, 2012), ώστε να μην κουράζονται και να τις θυμούνται, σύμφωνα και με τη διάρκεια προσοχής τους. Επίσης, πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στις χρήσιμες για τα παιδιά λέξεις είτε για την κατανόηση του κειμένου, είτε για τη χρήση των λέξεων και πέραν της ιστορίας (π.χ. για δραστηριότητες της τάξης, για συζητήσεις ή και για κατανόηση και άλλων κειμένων) (Spencer κ.σ., 2012). Ακόμη, είναι καλό να επιλέγονται αυτές που μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να διδάξει αποτελεσματικά, δηλαδή τις λέξεις, που μέσω ενός οικείου για τα παιδιά ορισμού, μπορούν τα τελευταία να κατανοήσουν. Τέτοιες λέξεις μπορεί να είναι ορισμένα ουσιαστικά, τα οποία μπορούν να παρουσιαστούν στα παιδιά

με συγκεκριμένα αντικείμενα, που τα αναπαριστούν, ή ρήματα, τα οποία μπορούν να γίνουν αντιληπτά μέσω μιας χειρονομίας, έκφρασης ή κίνησης (Spencer κ.σ., 2012). Επιπλέον, λέξεις που επεξηγούνται με έναν τρόπο μέσα στο κείμενο (Spencer κ.σ., 2012), είναι μέσα στις επιλογές του/της εκπαιδευτικού για διδασκαλία. Ακόμη όμως κι όταν δεν υπάρχουν λέξεις-στόχοι μέσα σε ένα κείμενο, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να εισάγει ο ίδιος κάποιες μαζί με σχολιασμούς κατά την ανάγνωση (McGee κ.σ., 2007). Ένα άλλο κριτήριο επιλογής λέξεων είναι αυτές που μπορούν να έχουν πολλές σημασίες, άλλες πιο οικείες και απλές και άλλες πιο δύσκολες. Τις δύσκολες σημασίες μπορεί να τις μάθει το παιδί από την ανάγνωση κειμένων από τον/την εκπαιδευτικό. Τέλος, είναι σημαντικό, να υπάγονται στη δεύτερη βαθμίδα του λεξιλογίου, δηλαδή να διδάσκονται λέξεις γενικής ακαδημαϊκής γνώσης, καθώς αυτές οι λέξεις παρουσιάζουν τρόπους με τους οποίους μία απλή έννοια μπορεί να ειπωθεί με ακριβέστερο τρόπο (π.χ. «Θηλαστικά» αντί για «Ζώα που γεννούν μωρά») και χρησιμοποιούνται από άτομα τα οποία είναι ώριμα γλωσσικά. Οι λέξεις αυτές, μάλιστα, χρησιμοποιούνται με μεγάλη συχνότητα σε γραπτά κείμενα. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν οι εξής λέξεις: «συμβιβάζομαι, διερευνώ» και άλλες (McKeown & Beck, 2004:14). Ακόμη, η εκπαίδευση με στόχο το λεξιλόγιο της δεύτερης βαθμίδας, αποδεικνύεται περισσότερο επιτυχημένη και αποτελεσματική, διότι η γνώση του λεξιλογίου που υπάγεται στη δεύτερη βαθμίδα ασκεί πρωτεύοντα ρόλο στο «γλωσσικό ευρετήριο» ενός ατόμου, με καθοριστική επίδραση στη λειτουργία του, όσον αφορά τον γλωσσικό τομέα (Beck & McKeown, 1985). Έτσι, κρίνεται απαραίτητη ήδη από την προσχολική ηλικία, αλλά και σε παιδιά, τα οποία προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα και έχουν περισσότερες πιθανότητες το λεξιλόγιό τους να είναι πιο περιορισμένο από το αναμενόμενο (Biemiller, 2005). Πρέπει να αναφερθεί, μάλιστα, ότι οι επεξηγήσεις, που παρουσιάζονται μέσα σε αυτά τα κείμενα και βγαίνουν από τα συμφραζόμενα, είναι

πολύ πιο λίγες για τις λέξεις της δεύτερης βαθμίδας, σε σχέση με τις λέξεις της τρίτης βαθμίδας. Επιπλέον, το «ακαδημαϊκό» αυτό λεξιλόγιο, που δεν είναι τόσο εξειδικευμένο, εμφανίζεται σε όλα τα κειμενικά είδη, ανεξαρτήτως του εάν είναι πληροφοριακά ή λογοτεχνικά. Λόγω του ότι είναι πιο δύσκολο, χρειάζεται, βέβαια, και προσεκτική, σκόπιμη προσπάθεια να διδαχθεί, εν αντιθέσει με το λεξιλόγιο της πρώτης βαθμίδας, το οποίο είναι απλούστερο. Όμως, τα παιδιά, τα οποία δεν έχουν κατακτήσει το αναμενόμενο λεξιλογικό επίπεδο, θα πρέπει να διδάσκονται (αρχικά τουλάχιστον) λέξεις που είναι λιγότερο δύσκολες από της δεύτερης βαθμίδας.

Επίσης, η άμεση διδασκαλία χωρίζεται σε δύο κατηγορίες: Την ενσωματωμένη διδασκαλία (embedded instruction) και την εκτεταμένη διδασκαλία (extended instruction). Και οι δύο υποκατηγορίες μπορούν να εφαρμοστούν σε παιδιά που είναι δίγλωσσα αλλά και σε παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες στη μάθηση (Χλαπάνα κ.σ., 2013).

3.2.1. Ενσωματωμένη διδασκαλία (embedded instruction)

Κατά την ενσωματωμένη διδασκαλία, ο/η εκπαιδευτικός παρέχει άμεσα ένα ορισμό της άγνωστης λέξης κατά την εμφάνισή της (Christ & Wang, 2010). Επίσης, παρουσιάζονται με συντομία οι ορισμοί των λέξεων - στόχων π.χ. κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας από τον/την εκπαιδευτικό (Penno, Wilkinson & Moore, 2002).

Αυτή η μέθοδος είναι αποτελεσματικότερη από την «τυχαία» συνάντηση στις λέξεις – στόχους (Biemiller & Boote, 2006), γρήγορη και δεν διασπά την ανάγνωση της ιστορίας (Coyne, McCoach, Loftus, Zipoli & Kapp, 2009). Όμως, ως αρνητικό της είναι ο περιορισμένος χρόνος ενασχόλησης με την εκάστοτε λέξη με αποτέλεσμα να μην συνδέεται με τις εμπειρίες των παιδιών και σε άλλα πλαίσια, ενώ επίσης τα παιδιά δεν εμπλέκονται ως ενεργά μέλη σε μαθησιακές δραστηριότητες, με σκοπό την

αλληλεπίδραση με τις σημασίες των λέξεων (Coyne, κ.σ., 2009). Παρακάτω, παρουσιάζονται κάποιες πρακτικές ενσωματωμένης λεξιλογικής διδασκαλίας.

Μία είναι «η γρήγορη χαρτογράφηση» (fast mapping). Αυτή επιτυγχάνεται με την αντικατάσταση της άγνωστης λέξης-στόχου από τον/την εκπαιδευτικό με ένα οικείο στα παιδιά συνώνυμο ή μια σύντομη φράση. Βέβαια, όσο περισσότερες φορές τα παιδιά συναντούν αυτή τη λέξη-στόχο και σε διαφορετικά πλαίσια, τόσο περισσότερο η σημασία τους βαθαίνει και επεκτείνεται (Dahlgren, 2008).

Επίσης, κάποια βήματα, ενδεικτικά, για αυτού του είδους τη διδασκαλία, που έχουν γίνει για χάριν της έρευνας των Coyne κ.σ. (2009), είναι τα εξής: Αρχικά, πριν την ανάγνωση της ιστορίας, ο/η εκπαιδευτικός συστήνει στα παιδιά τις λέξεις-στόχους και τους ζητάει να τις επαναλάβουν. Έτσι, κατά την ανάγνωση της ιστορίας, τους ζητείται, όποτε ακούν κάποια από αυτές τις λέξεις, να σηκώνουν το χέρι τους. Τότε, ο/η εκπαιδευτικός σταματάει την ανάγνωση και ρωτάει τα παιδιά ποια λέξη άκουσαν και σήκωσαν το χέρι τους και, αφού του απαντήσουν, ο ίδιος/η ίδια επαναλαμβάνει την πρόταση, όπου ακούστηκε η λέξη. Εκείνη είναι και η στιγμή που τους παρέχει έναν σύντομο ορισμό για τη λέξη και, αφού το κάνει αυτό, αντικαθιστά τη λέξη-στόχο με την ερμηνεία της στην πρόταση. Στη συνέχεια, τους δείχνει και την εικόνα που απεικονίζει τη λέξη-στόχο. Τέλος, οι μαθητές επαναλαμβάνουν για ακόμα μία φορά τη λέξη όλοι μαζί. Καλό θα είναι οι νέες γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά, δηλαδή η σημασία μίας λέξης-στόχου, να συνδέεται κατά έναν τρόπο με τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις των παιδιών.

3.2.2. Εκτεταμένη διδασκαλία (extended instruction)

Η «εκτεταμένη διδασκαλία» είναι η προσέγγιση, η οποία χρησιμοποιείται από τους/τις εκπαιδευτικούς, όταν επιθυμούν να διδάξουν τις λεπτές διαφορές στη σημασία

κάποιων λέξεων. Με άλλα λόγια, εδώ διδάσκεται το «βάθος» του λεξιλογίου, καθώς στους μαθητές παρέχονται ποικίλες και εκτεταμένες ευκαιρίες να συζητήσουν και να αλληλεπιδράσουν με τις λέξεις, που ενδεχομένως να συνάντησαν κατά την ανάγνωση μίας ιστορίας από τον/την εκπαιδευτικό, και εκτός από αυτήν την ιστορία (Coyne κ.σ., 2009). Μέσω αυτής της πρακτικής τα παιδιά μπορούν να δείξουν τι κατανόησαν για μία λέξη, που έμαθαν.

Ως θετικά αυτής της μεθόδου μπορούν να σημειωθούν τα εξής: τα παιδιά έχουν περισσότερο χρόνο να ασχοληθούν με τις λέξεις-στόχους (Coyne, κ.σ., 2009). Επίσης, η μέθοδος αυτή προωθεί την κατανόηση των εκάστοτε ιστοριών (NRP, 2000) και σχετίζεται θετικά με τη μεταγνωστική ικανότητα και το λεξιλογικό ενδιαφέρον, ενώ ακόμη τα παιδιά είναι ικανά να εξάγουν συμπεράσματα για τη σημασία της κάθε λέξης και από μόνα τους (Nagy, 2007). Τέλος, τα παιδιά βιώνουν σε πολλά και διαφορετικά πλαίσια την εκάστοτε λέξη (Coyne, κ.σ., 2009), ενώ έχει σημειωθεί πως η «εκτεταμένη» διδασκαλία είναι πιο αποτελεσματική από την «ενσωματωμένη» (Silverman, 2007). Όμως, και πάλι, ο διδακτικός χρόνος δεν είναι απεριόριστος, με αποτέλεσμα, να αφιερώνεται περιορισμένος χρόνος στις λέξεις που πρέπει να διδαχθούν ή να διδάσκονται πολύ λιγότερες λέξεις από αυτές που θα έπρεπε (Coyne κ.σ., 2009). Παρακάτω, παρουσιάζονται κάποιες πρακτικές ενσωματωμένης λεξιλογικής διδασκαλίας.

Οι Beck, McKeown και Kucan (2002) προτείνουν τα 6 ακόλουθα βήματα, ύστερα από μία ανάγνωση ιστορίας στα παιδιά:

1. Τοποθέτηση της λέξης σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο, όπως εμφανίζεται στην ιστορία. Παραδείγματος χάριν, εάν η λέξη είναι «πυθμένας» ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να ανακαλέσουν το

συγκεκριμένο σημείο της ιστορίας, στο οποίο αναφέρεται η έννοια, μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο.

2. Επεξήγηση, για άλλη μια φορά, της λέξης από τον/την εκπαιδευτικό.
3. Επανάληψη της λέξης φωναχτά από τα παιδιά, με σκοπό να απομνημονεύσουν το πώς αυτή η λέξη-στόχος ακούγεται, δηλαδή να απομνημονεύσουν «το φωνολογικό της αποτύπωμα» (phonological imprint).
4. Παροχή παραδειγμάτων και επεξηγήσεων της λέξης-στόχου από τον/την εκπαιδευτικό, που να είναι πέραν της ιστορίας.
5. Παροχή ευκαιριών στα παιδιά να «επιδείξουν» την κατανόηση της σημασίας της λέξης-στόχου, αναφέροντας ένα παράδειγμα κ.ο.κ. Παραδείγματος χάριν, εάν η λέξη-στόχος είναι «πυθμένας», ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ρωτήσει τα παιδιά, εάν θα ήθελαν π.χ. να κοιμηθούν ποτέ πάνω σε έναν πυθμένα.
6. Επανατοποθέτηση της λέξης από τα παιδιά (επανάληψη δυνατά), με σκοπό να ενισχύσουν τη μνήμη τους στο πώς ακούγεται η συγκεκριμένη λέξη.

Επίσης, η χρήση αντιπαραδειγμάτων από τον/την εκπαιδευτικό είναι ωφέλιμη για την κατανόηση της λέξης-στόχου από τα παιδιά, καθώς τα βοηθούν να κατανοήσουν την ορθή σημασία της λέξης σε προτάσεις που την εμπλέκουν με σημασιολογικά λανθασμένο τρόπο (Χλαπάνα κ.σ., 2013).

Μία ακόμη δραστηριότητα είναι τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν μεταξύ δύο εικόνων την εικόνα που απεικονίζει τη λέξη-στόχο (Χλαπάνα κ.σ., 2013).

Μία άλλη δραστηριότητα είναι τα παιδιά να απαντούν σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, πάντα σχετιζόμενες με τη λέξη-στόχο. Τέτοιες ερωτήσεις μπορεί να είναι

αιτιολόγησης («γιατί»), ανάλυσης και ερωτήσεις που συνδέουν τις εμπειρίες των παιδιών με τη σημασία της λέξης (Χλαπάνα κ.σ., 2013). Επίσης, μπορεί να απαντούν σε «ναι-όχι» ερωτήσεις για αυτές τις λέξεις.

Μία άλλη τεχνική είναι το παιχνίδι με τις λέξεις (wordplay), στο οποίο *«αναπτύσσεται και η φωνολογική, η μορφολογική, αλλά και η συντακτική επίγνωση των παιδιών, διασπώντας τις λέξεις και φτιάχνοντας νέες από τα μέρη των διασπασμένων λέξεων, ενώ επίσης αναπτύσσει και το μεταγλωσσικό αναστοχασμό»* (Blackowicz κ.σ., 2011:180). Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά μαθαίνουν πως κάποιες λέξεις δημιουργούνται από την ένωση δύο λέξεων κι έτσι διευκολύνεται η εκμάθηση νέων λέξεων, μέσω της αναγνώρισης των μερών τους (Kindle, 2009).

Ο «εννοιολογικός χάρτης», επίσης, θα μπορούσε να αποτελέσει δραστηριότητα επέκτασης για την εκμάθηση του νέου λεξιλογίου, στον οποίον τα παιδιά μπορούν να κατηγοριοποιούν τις λέξεις που έμαθαν (π.χ. ζώα σαρκοφάγα και φυτοφάγα), όπως και το «διάγραμμα Venn», το οποίο *«χρησιμοποιείται για την ανάδειξη των σημασιολογικών σχέσεων μεταξύ των λέξεων»* (Χλαπάνα κ.σ., 2013:66) μέσω της σύγκρισής τους.

Επιπλέον, η δραματοποίηση (Wang, Christ & Chiu, 2009, όπ. αναφ. στο Christ κ.σ., 2010) και η αναδιήγηση μιας ιστορίας από τα παιδιά (Coayne κ.σ., 2004) ή και η διήγηση δικών τους ιστοριών, σε σχέση με το θέμα που διδάσκονται και τις λέξεις-στόχους, που σχετίζονται με αυτό το θέμα, μπορούν να έχουν τον ίδιο ρόλο.

Μία άλλη πρακτική είναι το «επιτοίχιο λεξικό» (Χλαπάνα κ.σ., 2013). Σε έναν τοίχο της τάξης, ο/η εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά, *«μπορεί να ταξινομήσει κατά αλφαβητική σειρά κάρτες που περιλαμβάνουν τη γραπτή και την οπτική (με απεικόνιση του σημαινόμενου) αναπαράσταση των λέξεων. Η ταξινόμηση των λέξεων μπορεί να γίνεται, παράλληλα, σύμφωνα με μία έννοια ή θεματική ενότητα»* (Χλαπάνα κ.σ., 2013:69).

Ακόμη και με το παιχνίδι ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν την προφορική τους επικοινωνία και το λεξιλόγιό τους. Κάτι τέτοιο μπορεί να το επιτύχει, εάν γύρω στον χώρο τοποθετεί αντικείμενα, που σχετίζονται με τις λέξεις που έμαθαν από μία ιστορία, με σκοπό να εντάξουν τις νέες λέξεις στο λεξιλόγιό τους (Bond κ.σ., 2009). Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με το παιχνίδι «παντομίμα», πρακτική ενός εκπαιδευτικού αποτέλεσε το να γράφει σε αυτοκόλλητα χαρτάκια τις νέες λέξεις της δεύτερης βαθμίδας, με διαφορετικό χρώμα για κάθε ομάδα λέξεων, που έμαθαν τα παιδιά, και να τα κολλάει σε διάφορα σημεία της αίθουσας (κάθε κατηγορία στο ίδιο σημείο). Έτσι, όποτε ήθελαν να παίξουν «παντομίμα», θα χρησιμοποιούσαν μία λέξη από αυτές, για να αναπαραστήσουν (Scanlon κ.σ., 2010). Ακόμη, και οι γρίφοι, τα ανέκδοτα, τα πάζλ, το «ταμπού» ή το «Dictionary», τα οποία είναι γλωσσικά παιχνίδια, εμπλέκουν τα παιδιά σε πρακτική εξάσκηση των λέξεων (Blackowicz, κ.σ., 2005).

Επιπλέον, καλό είναι, να διδάσκονται στα παιδιά λέξεις συνώνυμες και αντίθετες μαζί, με σκοπό να αντιλαμβάνονται καλύτερα και πιο βαθιά τη σημασία κάθε λέξης-στόχου, συσχετίζοντας, δηλαδή, τη σημασία τους με άλλες (Scanlon κ.σ., 2010).

Τέλος, πρακτικές «εκτεταμένης διεξοδικής διδασκαλίας» αποτελούν και η αναπαράσταση με ζωγραφική ή με ένα σύμβολο της λέξης-στόχου ή η επανάληψη του ορισμού της ή διατύπωση ενός παραδείγματος με δικά τους λόγια (Marzano & Pickering, 2005).

Παρακάτω, παρουσιάζονται κάποια άλλα είδη λεξιλογικής παρέμβασης που θα μπορούσαν να υπαχθούν και αυτά στην άμεση λεξιλογική διδασκαλία.

3.2.3. Συμπληρωματική εκπαιδευτική λεξιλογική παρέμβαση (supplemental vocabulary intervention)

Σε περίπτωση που τα παιδιά διαθέτουν κάποιες επιπλέον δυσκολίες με την εκμάθηση λεξιλογίου, εξ αιτίας του ότι είναι δίγλωσσα ή έχουν διαγνωσθεί με μαθησιακές δυσκολίες, υπάρχει και η «Συμπληρωματική Εκπαιδευτική Λεξιλογική Παρέμβαση» (ΣΕΛΠ), κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός εκπαιδεύει ένα μικρό αριθμό παιδιών, με σκοπό να είναι πιο αποτελεσματική η εκπαίδευση του λεξιλογίου (Mathes, κ.σ., 2005). Ο ιδανικός αριθμός των παιδιών σε μία ομάδα που δέχεται τη ΣΕΛΠ πρέπει να είναι μέχρι 6 το ανώτερο (Vaughn, Gersten & Chard, 2000). Σε αυτήν, τα παιδιά, συνήθως, επαναλαμβάνουν λεξιλογικές δραστηριότητες που εκτέλεσαν και με ολόκληρη την τάξη, όμως με στόχο την κατανόηση και ενσωμάτωση στο λεξιλόγιό τους μικρότερου αριθμού λέξεων (Loftus, Coyne, McCoach, Zipoli & Pullen, 2010). Για αυτόν τον λόγο, η ΣΕΛΠ θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως περισσότερο εντατική. Επίσης, μπορεί να χαρακτηριστεί και ως περισσότερο διεξοδική, καθώς σε αυτήν περιλαμβάνονται και επιπλέον δραστηριότητες (π.χ. προφορικές) για κάθε μία λέξη-στόχο.

Μία ενδεικτική τέτοιου είδους δραστηριότητα είναι όταν *«οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν μία εικόνα και να δημιουργήσουν μία πρόταση περιγράφοντας την εικόνα, χρησιμοποιώντας μία από τις λέξεις-στόχους»* (Loftus κ.σ., 2010:128). Μάλιστα, τα παιδιά, πρέπει να διδάσκονται αρχικά και λέξεις της πρώτης λεξιλογικής βαθμίδας (Blackowicz κ.σ., 2005), χωρίς όμως να αποκλείονται από τη διδασκαλία τους και λέξεις της δεύτερης βαθμίδας.

Μία ενδεικτική πρακτική για παιδιά που κατάγονται από άλλη χώρα και είναι δίγλωσσα είναι οι *«κάρτες λέξεων»*. *«Στη μία πλευρά της κάρτας τα παιδιά γράφουν τη λέξη στη δεύτερη γλώσσα, τη μετάφραση της λέξης στη μητρική τους γλώσσα και τοποθετούν μια εικόνα με την αναπαράσταση της λέξης. Στη δεύτερη πλευρά της κάρτας*

ο/η νηπιαγωγός σε συνεργασία με τα παιδιά γράφουν τον ορισμό της λέξης στη δεύτερη γλώσσα ή και στη μητρική, εάν αυτό είναι εφικτό» (Χλαπάνα κ.σ., 2013:68).

Μία από τις βασικές αρχές της ΣΕΛΠ είναι πως πρέπει να αφιερώνεται περισσότερος διδακτικός χρόνος για αυτού του είδους τις δραστηριότητες, διότι μέσω αυτής της χρονικά αυξημένης εκπαιδευτικής λεξιλογικής ενασχόλησης, έχει αποδειχτεί πως μπορεί να μεγιστοποιηθεί η μάθηση των παιδιών που αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες (Gettinger, 1985).

3.2.4. Πολυμεσική εκπαιδευτική λεξιλογική μέθοδος (multimedia method)

Η «πολυμεσική μέθοδος» είναι η μέθοδος, στην οποία χρησιμοποιούνται τα πολυμέσα (βίντεο, εικόνες και βιβλία), με σκοπό την εκμάθηση του λεξιλογίου από τα παιδιά (Neuman & Dwyer, 2011). Μία πρακτική εκπαίδευσης του λεξιλογίου, που βασίστηκε στην πολυμεσική μέθοδο είναι «Ο Κόσμος των Λέξεων» (World of Words), που δημιουργήθηκε από τους Neuman, Dwyer, Koh, και Wright (2007) (όπ. αναφ. στο Davis, 2013). Μέσα από δραστηριότητες τα παιδιά μαθαίνουν να κατηγοριοποιούν έννοιες (π.χ. ζώα) με βάση τα χαρακτηριστικά τους. Αυτή η πρακτική διαρκεί 8 ημέρες και έχει ως εξής: Κάθε μέρα οι δραστηριότητες ξεκινούν με έναν ρυθμό σαν τραγούδι, για να συγκεντρωθούν τα παιδιά. Το τραγούδι αυτό, το ακολουθεί ένα βίντεο, που παρουσιάζει την κατηγορία που επιθυμεί ο/η εκπαιδευτικός να μάθουν (π.χ. τα έντομα). Σε αυτό το βίντεο παρουσιάζονται όλες οι λέξεις-στόχοι για τα έντομα (λέξεις από τη δεύτερη βαθμίδα). Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός κάνει διάφορες ερωτήσεις κατανόησης στα παιδιά (π.χ. «Τι είναι έντομο;», «Πού ζει;» κ.ο.κ). Ένα βιβλίο πληροφοριών μπορεί να ενισχύσει τις γνώσεις τους για τις σημασίες των λέξεων-στόχων. Στις επόμενες 7 ημέρες τα παιδιά βλέπουν και άλλα βίντεο, με σκοπό να μάθουν και άλλα χαρακτηριστικά της κατηγορίας (π.χ. τα έντομα έχουν έξι πόδια και

το σώμα τους αποτελείται από τρία τμήματα) και απαντούν και σε σχετικές ερωτήσεις, με σκοπό να ενισχύσουν τις γνώσεις τους μέσω της κατηγοριοποίησης αυτής. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός ρωτάει τα παιδιά, με σκοπό να δει αν κατανόησαν την κατηγορία, ζητώντας π.χ. να του πουν εάν η νυχτερίδα είναι έντομο. Τέλος, τα παιδιά ενθαρρύνονται να καταγράψουν τα όσα έμαθαν, κάτι το οποίο οδηγεί σε αναστοχασμό των γνώσεων, που απέκτησαν, αλλά και σε μία πρώτη εξοικείωση με τη γραφή (Neuman κ.σ., 2007 όπ. αναφ. στο Davis, 2013). Η αξιοποίηση της τεχνολογίας μπορεί να αποδειχθεί πολύ σημαντική για την εκμάθηση του λεξιλογίου (NRP, 2000).

3.2.5. Διδασκαλία στρατηγικών εκμάθησης του λεξιλογίου (word learning strategies)

Επειδή, δεν είναι δυνατό, εξ αιτίας του χρονικού περιορισμού, ο/η εκπαιδευτικός να διδάσκει κάθε μια λέξη ξεχωριστά στα παιδιά, μπορεί να εφαρμοστεί η «διδασκαλία στρατηγικών εκμάθησης του λεξιλογίου». Με άλλα λόγια, σκοπεύοντας στην εκμάθηση νέου λεξιλογίου, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει στα παιδιά στρατηγικές για το πώς να μαθαίνουν νέο λεξιλόγιο (Christ κ.σ., 2010). Το μεγάλο πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι πως τα παιδιά μαθαίνουν πώς να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και δίχως, πλέον, τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να μαθαίνουν περισσότερες λέξεις και εκτός του σχολικού πλαισίου.

Τα βήματα για τη διδασκαλία των στρατηγικών, όπως παρουσιάστηκαν από τους Wang, Christ και Chiu (2009), είναι τα εξής:

1. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί κατά τις πρώτες αναγνώσεις της ιστορίας να σκεφτεί φωναχτά, με σκοπό να δείξει πώς ερμηνεύει μία λέξη, που δε γνωρίζει. Εάν, για παράδειγμα, τα παιδιά διαβάζουν μαζί με τον/την εκπαιδευτικό για ένα είδος πτηνού (π.χ. τον παπαγάλο), ο τελευταίος μπορεί να αναρωτηθεί τι σημαίνει η λέξη

«παπαγάλος» φωναχτά. Στη συνέχεια, προσπαθώντας να βρει τη σημασία της λέξης-στόχου, λέει αυτό το οποίο γνωρίζει, ότι δηλαδή «τα πτηνά κρίζουν». Έπειτα, συνεχίζει το συλλογισμό του/της δυνατά: *«Εάν το σύννεφο κρίζει, τότε μπορεί το κρίζιμο να προέρχεται από τα πουλιά. Από την στιγμή που ο συγγραφέας λέει ότι υπάρχει ένα σύννεφο γεμάτο από παπαγάλους, τότε οι παπαγάλοι πρέπει να είναι πουλιά»* (Christ κ.σ., 2010:88). Με αυτόν τον τρόπο παρουσιάζει τα βήματα, που ακολουθεί, με βάση τις ενδείξεις που δίνονται στο κείμενο (π.χ. «ένα σύννεφο παπαγάλοι») αλλά και τις γνώσεις, που ήδη κατέχει (ότι τα πουλιά κρίζουν).

2. Έπειτα, με ερωτήσεις ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά στο να επαναλάβουν τη διαδικασία. Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ρωτήσει: *«Τι πιστεύετε ότι μπορεί να κρίζει;»*, με σκοπό να εκμαιεύσει τις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών· στη συνέχεια, μπορεί να ρωτήσει: *«Τι είναι σε σχήμα σύννεφου στην εικόνα της ιστορίας;»*, με σκοπό να συνδέσει τις προηγούμενες γνώσεις με τις ενδείξεις που παρουσιάζει το κείμενο για τη λέξη-στόχο. Τέλος, μπορεί να ρωτήσει: *«Άρα, τι πιστεύετε ότι είναι οι παπαγάλοι;»*, με σκοπό να συλλέξει υποθέσεις για την ερμηνεία της λέξης-στόχου» (Christ κ.σ., 2010:89).

3. Τέλος, αφού έχει επαναληφθεί αυτή η διαδικασία, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να κάνουν την ίδια διαδικασία και με άλλες σημασίες λέξεων-στόχων ανεξάρτητα, δηλαδή να γενικεύσουν την εφαρμογή αυτών των στρατηγικών και σε άλλες περιπτώσεις.

Όμως, για την επίτευξη αυτής της εκμάθησης των στρατηγικών απαραίτητη προϋπόθεση είναι το κείμενο, που παρουσιάζεται στα παιδιά, να έχει πάντοτε ενδείξεις για τις λέξεις-στόχους (Christ κ σ., 2010).

4. Επίλογος

Η επιλογή της καταλληλότερης πρακτικής για τη διδασκαλία του λεξιλογίου μπορεί να εξαρτηθεί από τους εξής παράγοντες: Πρώτον, το αν γνωρίζουν καθόλου από πριν τα παιδιά την εκάστοτε λέξη-στόχο, έστω και εν μέρει και δεύτερον, εάν η ερμηνεία της λέξης-στόχου έχει πιθανότητες να χρησιμοποιηθεί και σε άλλες δραστηριότητες εκτός του συγκεκριμένου πλαισίου (Christ κ.σ., 2012).

Όμως, πρέπει να επισημανθεί πως η πιο αποτελεσματική και ωφέλιμη λεξιλογική διδασκαλία είναι αυτή που σχεδιάζεται εντατικά (Spencer, Goldstein & Kaminski, 2012· Christ κ.σ., 2012), αλλά και αυτή η οποία περιλαμβάνει ταυτόχρονα ποικίλες λεξιλογικές πρακτικές (NRP, 2000). Εν τέλει, όμως, επαφίενται στον/στην εκπαιδευτικό οι μέθοδοι που θα ακολουθήσει για τη διδασκαλία του λεξιλογίου, ανάλογα και με την τάξη που διαθέτει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Μήτση, Α. (2013). Το Λεξιλόγιο και η Διδασκαλία του στη Νηπιακή και την Πρώτη Σχολική Ηλικία - Γενική Θεώρηση από την Πλευρά της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (Επιμ.), *Γλώσσα και (Πρωτο)Σχολική Εκπαίδευση: Επίκαιρες Προκλήσεις και Προοπτικές* (σσ. 91-118). Αθήνα: Gutenberg.
- Χλαπάνα, Ε. & Οικονομίδης, Β. (2013). Η Διδασκαλία του Λεξιλογίου της Δεύτερης Γλώσσας σε Δίγλωσσα Παιδιά στο Νηπιαγωγείο. Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (Επιμ.), *Γλώσσα και (Πρωτο)Σχολική Εκπαίδευση: Επίκαιρες Προκλήσεις και Προοπτικές* (σσ. 48-89). Αθήνα: Gutenberg.
- Anderson, R. C., & Nagy, W. E. (1992). The Vocabulary Conundrum. *American Educator*, τ. 16 (4): σσ. 14-18· 44-47.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A., & McKeown, M. G. (1982). Effects of Long-Term Vocabulary Instruction on Lexical Access and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, τ. 74 (4): σσ. 506-521.
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. (1985). Teaching Vocabulary: Making the Instruction Fit the Goal. *Educational Perspectives*, τ. 23: σσ. 11-15.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. New York: Guilford Press.
- Biemiller, A. (2005). Vocabulary Development and Instruction: A Prerequisite for School Learning. *Handbook of Early Literacy Research*, τ. 2, New York: σσ. 41-51.
- Biemiller, A. & Boote, C. (2006). An Effective Method for Building Meaning Vocabulary in Primary Grades. *Journal of Educational Psychology*, τ. 98 (1). American Psychological Association: σσ. 44-62.
- Bingham, G. & Patton-Terry, N. (2013). Early Language and Literacy Achievement of Early Reading First Students in Kindergarten and 1st Grade in the United States. *Journal of Research in Childhood Education*, τ. 27 (4): Routledge, Taylor & Francis Group: σσ. 440-453.
- Blachowicz, C., Fisher, P. & Watts-Taffe, S. (2005). *Integrated Vocabulary Instruction: Meeting the Needs of Diverse Learners in Grades K-5*. Naperville.

- Blackowicz, C. & Fisher, P. (2011), στο L.-M. Morrow και Gambrell, L. (Επιμ.), *Best Practices in Literacy Instruction*. New York London: The Guilford Press: σσ. 177-195.
- Bond, M.-A. & Wasik, B. (2009). Conversation Stations: Promoting Language Development in Young Children. *Early Childhood Education Journal*: σσ. 467–473.
- Chall, J. S. & Jacobs, V. A. (2003). Poor Children’s Fourth-Grade Slump. *American Educator: Research Round-Up*. (Spring, 2003). Washington, DC: American Federation of Teachers.
- Christ, T. & Wang, C. (2010). Bridging the Vocabulary Gap: What the Research Tells Us about Vocabulary Instruction in Early Childhood. στο *Young children*, τ. 65 (4). Washington: National Association for the Education of Young Children: σσ. 84-91.
- Christ, T. & Wang, C. (2012). Supporting Preschoolers’ Vocabulary Learning: Using a Decision-Making Model to Select Appropriate Words and Methods. *Young children*, τ. 67 (2). Washington: National Association for the Education of Young Children: σσ. 74-80.
- Coyne, M., Simmons, D., Kame’enui, E., & Stoolmiller, M. (2004). Teaching Vocabulary During Shared Storybook Readings: An Examination of Differential Effects. *Exceptionality*, τ. 12 (3): σσ. 145–162.
- Coyne, M., McCoach, B., Loftus, S., Zipoli, R. & Kapp, S. (2009). Direct Vocabulary Instruction in Kindergarten: Teaching for Breadth versus Depth. *The Elementary School Journal*, τ. 110, (1). The University of Chicago Press: σσ. 1-18.
- Dahlgren, M. (2008). «Oral Language and Vocabulary Development Kindergarten & First Grade», στο *Reading First National Conference, 2008*. Nashville, TN.
- Davis, M. (2013). *Explicit Vocabulary Instruction for Kindergarten Students*. (Μεταπτυχιακή Εργασία), Canada: Queen’s University Kingston.
- Gettinger, M. (1985). Time Allocated and Time Spent Relative to Time Needed for Learning as Determinants of Achievement. *Journal of Educational Psychology*, τ. 77, σσ. 3-11.
- Goldenberg, C. (1991). Instructional Conversations and their Classroom Applications, *NCRCDSLL Educational Practice Reports*, τ. 2. Berkley: σσ. 1-23.
- Graves, M. F. (2006). *The Vocabulary Book: Learning and Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful Differences in Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Hirsch, E. D. & Moats, L. C. (2001). Overcoming the Language Gap. *American Educator*, τ. 25 (2): σσ. 4-9.
- Kerka, S. (2000). Incidental Learning. Trends and Issues Alert N° 18. Columbus Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education.
- Kindle, K. (2009). Vocabulary Development During Read-Alouds: Primary Practices. *The Reading Teacher*, τ. 63 (3): σσ. 202-211.
- Loftus, S., Coyne, M., McCoach, B., Zipoli, R. & Pullen, P. (2010). Effects of a Supplemental Vocabulary Intervention on the Word Knowledge of Kindergarten Students at Risk for Language and Literacy Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, τ. 25 (3): σσ. 124–136.
- Marzano, R. J., & Pickering, D. L. (2005) *Building Academic Vocabulary: Teacher's Manual*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Francis, D. J., & Schatschneider, C. (2005). The Effects of Theoretically Different Instruction and Student Characteristics on the Skills of Struggling Readers. *Reading Research Quarterly*, τ. 40, σσ, 148–182.
- McGee, L. & Schickedanz, J. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, τ. 60 (8): σσ. 742-751.
- McKeown, M. G., & Beck, I. L. (2004). Direct and Rich Vocabulary Instruction, J. F. Baumann and E. J. Kame’enui (Επιμ.), *Vocabulary Instruction*. New York: Guilford Press: σσ. 13-27.
- Nagy, W. (2007). «Metalinguistic Awareness and the Vocabulary-Comprehension connection», στο R. Wagner, A. Muse, & K. Tannenbaum (Επιμ.), *Vocabulary acquisition: Implications for Reading Comprehension*. New York: Guilford: σσ. 52–77.
- National Reading Panel (U.S.), & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for*

reading instruction: reports of the subgroups. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Neuman, S. & Dwyer, J. (2011). Developing Vocabulary and Conceptual Knowledge for Low-Income Preschoolers: A Design Experiment. *Journal of Literacy Research*, τ. 43 (2): σσ. 103 - 129.

Penno, J., Wilkinson, I., & Moore, D. (2002). Vocabulary Acquisition from Teacher Explanation and Repeated Listening to Stories: Do They Overcome the Matthew Effect?. *Journal of Educational Psychology*, τ. 94 (1): σσ. 23–33.

Pikulski, J. & Templeton, S. (2004). Teaching and Developing Vocabulary: Key to Long-Term Reading Success. *Current Research in Reading/Language Arts*, σσ. 1-12. Houghton Mifflin Company.

Ricketts, J., Nation, K. & Bishop, D. (2007). Vocabulary Is Important For Some, But Not All Reading Skills. *Scientific Studies of Reading*, τ. 11 (3): σσ.235-257.

Roggo, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking - Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.

Scanlon, D., Anderson, K. & Sweeney, J. (2010). *Early Intervention for Reading Difficulties – The Interactive Strategies Approach*. New York-London: The Guilford Press.

Schoon, I., Parsons, S., Rush, R., & Law, J. (2010). Childhood Language Skills and Adult Literacy: A 29-Year Follow-Up Study. *Pediatrics*, τ. 125 (3): σσ. 459–466.

Senechal, M., Thomas, E. & Monker, J. (1995). Individual Differences in 4-Year-Old Children's Acquisition of Vocabulary During Storybook Reading. *Journal of Educational Psychology*, τ. 87 (2): σσ. 218–229.

Shanahan, T. (2005). *The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers*. Chicago: University of Illinois

Silverman, R. (2007). A Comparison of Three Methods of Vocabulary Instruction During Read-Alouds in Kindergarten. *The Elementary School Journal*, τ. 108, σσ. 97-113.

Spencer, E., Goldstein, H. & Kaminski, R. (2012). Teaching Vocabulary in Storybooks: Embedding Explicit Vocabulary Instruction for Young Children. *Young Exceptional Children*, τ. 15 (1): σσ. 1-15.

Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, τ. 4, σσ. 360-407.

Vaughn, S., Gersten, R., & Chard, D. J. (2000). The Underlying Message in LD Intervention Research: Findings from Research Syntheses. *Exceptional Children*, τ. 67, σσ. 99–114.

White, T. G., Graves, M. F., and Slater, W. H. (1990). Growth of Reading Vocabulary in Diverse Elementary Schools: Decoding and Word Meaning. *Journal of Educational Psychology*, τ. 82 (2): σσ. 281-290.

Εικόνα 1, (σελ. 2): Ανακτήθηκε στις 27 Μαΐου, 2017, από: <http://developingchild.harvard.edu/resources/five-numbers-to-remember-about-early-childhood-development/>