

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία
της Ελληνικής Γλώσσας
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Τομπαΐδης Δημήτριος
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μέλη:

Δαμανάκης Μιχάλης, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιορδανίδου Άννα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Καλλογήρου Τζίνα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Καμαρούδης Σταύρος, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καψάλης Γεώργιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτσογιάννης Δημήτρης, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματσαγγούρας Ηλίας, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μήτσος Ναπολέων, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπερελής Πέτρος, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Νάκας Αθανάσιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ντίνας Κώστας, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σουλιώτης Μίμης, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τσιάκαλος Γιώργος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου
Χατζησαββίδης Σωφρόνης, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Κώστας Δ. Ντίνας

Γραμματέας

Άννα Βακάλη

Ταμίας

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Μέλη

Αναστασία Στάμου
Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Γραμματεία

Έφη Γώτη
Ευδοξία Τραιανού
Δημήτρης Χασανίδης
Ελένη Παπαϊωάννου
Στεφανία Τσακιροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

Κυριακή, 6 Σεπτεμβρίου 2009

Ωρα	Αίθουσα 3 Θεματική: Διδακτικό υλικό-νέες διδακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις Προεδρείο: Σ. Χατζησαββίδης - Γ. Καψάλης	12.10-12.30	<i>Είδη λόγου στο Νηπιαγωγείο: Μια διδακτική προσέγγιση στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης</i> Κ. Βαϊρινού
9.00-9.30	<i>1986-1994: Η συζήτηση για την εισαγωγή της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο και η συμβολή της στη χρήση της νέας ελληνικής</i> Α. Χατζησαββίδου	12.30-12.50	<i>Η διδασκαλία της γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς: ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου</i> Ε. Ζάγκα
9.30-9.50	<i>Η περίληψη αφηγηματικών κειμένων ως αντικείμενο διδασκαλίας σε μαθητές Στ' Δημοτικού. Μια έρευνα δράσης</i> Ν. Σελημά	12.50-13.10	<i>Συνδυασμός κειμενοκεντρικής επικοινωνιακής προσέγγισης</i> Ζ. Πετράκη
9.50-10.10	<i>Γλωσσική διδασκαλία στην Πρώτη Δημοτικού: η πολυπλοκότητα της διδακτικής πράξης</i> Ε. Τύμπα	13.10-13.30	<i>Η συμβολή του κοινωνιοδραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας</i> Α. Δάσιου, Ε. Σιβροπούλου
10.10-10.30	<i>Πολυτροπικά κείμενα στην προσχολική τάξη: το παράδειγμα του ημερολογίου</i> Ρ. Μαρτίδου, Ε. Γώτη	13.30-14.15	Ολομέλεια - Κλείσιμο συνεδρίου
10.30-11.00	<i>Μια πρώτη προσέγγιση της εκμάθησης πολύσημων λέξεων από ομιλητές στη μητρική τους γλώσσα</i> Σ. Τουπηλικιώτη	16.00	Ξεναγήση στον Αρκτούρο
11.00-11.30	Διάλειμμα - Καφές		
	Προεδρείο: Ε. Σιβροπούλου - Π. Μπερελής		
11.30-11.50	<i>Ανακαλύπτοντας το Κείμενο»: ένα εγχειρίδιο που τοποθετεί το γραπτό λόγο στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας</i> Α. Τσοτσόρου, Β. Γιαννακού, Β. Δημοπούλου, Θ. Αγάθος		
11.50-12.10	<i>Επιχερείν επιχειρηματολογείν</i> Α. Σηφάκη		

Μια πρώτη προσέγγιση της εκμάθησης πολύσημων λέξεων από ομιλητές στη μητρική τους γλώσσα

Τουπλικιώτη Σοφία

1. Πολυσημία

Η πολυσημία των λέξεων είναι μια ευρεία και πολυδιάστατη έννοια και συνιστά ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα στον τομέα της λεξικής σημασιολογίας, γιατί αποτελεί μια μορφή λεξικής αμφισημίας. Με τον όρο πολυσημία νοείται το φαινόμενο εκείνο, κατά το οποίο η ίδια η λέξη έχει περισσότερες από μία σημασίες, οι οποίες με βάση τη γνωστική προσέγγιση συνδέονται μεταξύ τους (Lyons, 1995) μέσω των μηχανισμών της μεταφοράς και της μετωνυμίας (Lakoff & Johnson 1980, Johnson 1987, Langacker 1987, Saeed 1997). Η γνωστική προσέγγιση υιοθετεί μια εμπειρική αντιμετώπιση του νοήματος και ως συνέπεια οι διάφορες σημασίες μια πολύσημης λέξης αντιμετωπίζονται σαν προϊόντα του εννοιολογικού μας συστήματος και όχι σαν μια λίστα από έννοιες που παρατίθενται στο λεξικό προκειμένου να απομνημονευθούν απ τους γλωσσικούς χρήστες.

Ανάμεσα στις διάφορες σημασίες των λέξεων μερικές είναι πάντα πιο κεντρικές ή πρωτοτυπικές (θεωρία του προτύπου-Taylor, 1995), ενώ άλλες σημασίες εκτείνονται σε μια κλίμακα από τις λιγότερο κεντρικές στις περιφερειακές. Πρόκειται ουσιαστικά για μία διεύρυνση της κυριολεκτικής χρήσης, η οποία εκπροσωπεί το βασικό νόημα της σχετικής λέξης, ενώ η μεταφορική έννοια είναι κατά κάποιο τρόπο η δευτερεύουσα, η περιφερειακή. Όλες οι σημασίες συνδέονται συστηματικά μεταξύ τους σ' ένα ακτινωτό δίκτυο (Dirven & Verspoor, 1998), όπου η ένταξη σε μια κατηγορία δεν είναι απόλυτη αλλά έχει διαβαθμίσεις γιατί οι εμπειρίες και οι γενικότερες γνώσεις που έχουν οι γλωσσικοί χρήστες διαφέρουν.

2. Λόγοι επιλογής πολύσημων λέξεων

Οι λόγοι για τους οποίους επέλεξα να ασχοληθώ με τις πολύσημες λέξεις είναι οι εξής:

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

i) Οι πολύσημες λέξεις ενέχουν παραπάνω από μία σημασίες, τις οποίες οι ομιλητές δυσκολεύονται να συσχετίσουν συστηματικά (Taylor, 1995) και συνεπώς τις θεωρούν άσχετες μεταξύ τους.

ii) Αυτό το είδος των λέξεων μπορούν πολύ εύκολα να παρερμηνευθούν και να δημιουργήσουν ασάφεια. Για αυτό το λόγο, η σωστή αποκωδικοποίηση μιας πολύσημης λέξης βασίζεται στον τρόπο με τον οποίο οι ομιλητές αντιλαμβάνονται το κείμενο που πλαισιώνει την εν λόγω λέξη σε συνδυασμό με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους ή εμπειρίες τους. Για να καθοριστεί για παράδειγμα σε ένα κείμενο εάν η πολύσημη λέξη «βάρος» αναφέρεται στα κιλά ή σε ένα δυσάρεστο συναίσθημα στη ψυχή ή σε μια δύναμη έλξης ή σε μια υποχρέωση χρειάζονται και γενικές και σημασιολογικές γνώσεις του θέματος υπό συζήτηση καθώς επίσης και αξιοποίηση των συμφραζομένων.

iii) Οι πολύσημες λέξεις συγγέονται συχνά με τις ομώνυμες λέξεις (δηλ. λέξεις διαφορετικής φύσης, που μπορεί να έχουν την ίδια μορφή-προσωδία αλλά διαφορετική έννοια-Fromkin & Rodman, 1993:129), όπως για παράδειγμα οι λέξεις ύλη – ίλη, φύλο-φύλλο καθώς επίσης και η λέξη «κόμμα» που σημαίνει είτε «σημείο στίξης» είτε «πολιτικός σχηματισμός».

iv) Υπάρχουν ελάχιστες εμπειρικές μελέτες αναφορικά με την εκμάθηση πολύσημων λέξεων από Έλληνες ομιλητές στη μητρική τους γλώσσα

v) Οι περισσότερες ψυχολinguιστικές έρευνες που έχουν γίνει μέχρι τώρα (Swinney 1979, Tanenhaus et al 1979, Simpson 1984, Lucas 1987) εστιάζουν μόνο σε δύο από τις διάφορες έννοιες μιας πολύσημης λέξης ή

β)ασχολούνται με συντακτικά προβλήματα όπως λεξική αμφισημία ρήματος-ουσιαστικού (π.χ. I will watch-I bought the watch) ή

vi) ακόμη και εάν διαφοροποιούν το φαινόμενο της πολυσημίας από αυτό της ομωνυμίας, δεν κάνουν καθόλου λόγο για συστηματική οργάνωση των διαφόρων εννοιών μιας πολύσημης λέξης ούτε για το αν οι ομιλητές μπορούν να αντιληφθούν κάποια σημασιακή συσχέτιση ανάμεσα στις διάφορες έννοιες μιας λέξης.

3. Στόχοι της έρευνας

Πιο πρόσφατες ψυχολinguιστικές έρευνες (Williams 1992, Sandra & Rice 1995, Gibbs & Matlock 1997, Raukko 1997) καθώς και μερικές παλιότερες (Caramazza & Grober 1976, Colombo & Flores d' Arcais 1984, Durkin & Manning 1989) συγκλίνουν στο ότι οι ομιλητές μπορούν να αντιληφθούν ότι οι διάφορες σημασίες

των πολύσημων λέξεων συσχετίζονται μεταξύ τους και ότι κάθε φορά που συναντούν μία πολύσημη λέξη ενεργοποιείται στο μυαλό τους ένα δίκτυο συσχετιζόμενων εννοιών, μέρος του οποίου παραμένει ενεργό ακόμη και όταν με βάση το ευρύτερο περιεχόμενο έχει καθοριστεί η κατάλληλη έννοια της λέξης

Επομένως, στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο οι γλωσσικοί χρήστες είναι εξοικειωμένοι με τις πολύσημες λέξεις αξιοποιώντας αφενός τους γνωστικούς μηχανισμούς της μεταφοράς και της μετωνυμίας και αφετέρου τις εμπειρίες τους και τις γνώσεις τους. Απώτερος στόχος ήταν να χρησιμοποιηθούν σ' επόμενη έρευνα οι γνωστικοί μηχανισμοί της μεταφοράς και της μετωνυμίας στη διδασκαλία των πολύσημων λέξεων προκειμένου να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα της γνωστικής προσέγγισης στην εκμάθηση του λεξιλογίου.

4. Η έρευνα

4.1. Ερωτήματα

Τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας ήταν τα ακόλουθα.

Κατά πόσο μπορούν οι διαφορετικές ηλικιακές ομάδες:

- (α) να χρησιμοποιήσουν σωστά τις πολύσημες λέξεις σε δικές τους προτάσεις και να ιεραρχήσουν τις διάφορες έννοιες μιας πολύσημης λέξης διαχωρίζοντας την κεντρική από τις δευτερεύουσες σημασίες
- (β) ν' αναγνωρίσουν σε μια πρόταση μία πολύσημη λέξη και την αντίστοιχη συνώνυμη της, εξετάζοντας το ευρύτερο περιεχόμενο (συμφραζόμενα) που πλαισιώνει τη λέξη αυτή
- (γ) να κατακτήσουν τις μεταφορικές έννοιες μίας πολύσημης λέξης λαμβάνοντας υπόψη τη συχνότητα εμφάνισής τους και
- (δ) να επισημανθεί αν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στις επιλογές των παιδιών από αυτές των εφήβων και των ενηλίκων.

4.2. Συμμετέχοντες

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 1, στην έρευνα συμμετείχαν 120 άτομα, τα οποία κατανεμήθηκαν σε 3 ομάδες: 40 άτομα ήταν μαθητές του δημοτικού (Δ' και Ε' Δημοτικού) ηλικίας 9-11 χρονών, 40 ήταν μαθητές του γυμνασίου (Α' και Β' Γυμνασίου) ηλικίας 13-15 χρονών και 40 μεταπτυχιακοί φοιτητές από τα τμήματα της Ψυχολογίας και της Αγγλικής Φιλολογίας ηλικίας 13-15 χρονών.

Πίνακας 1: Ηλικιακή κατανομή συμμετεχόντων

Συμμετέχοντες	Εύρος Ηλικίας	Σύνολο
Ομάδα 1^η (μαθητές Δημοτικού)	9-11	40
Ομάδα 2^η (μαθητές Γυμνασίου)	13-15	40
Ομάδα 3^η (φοιτητές)	22-34	40

4.3. Εργαλείο-Υλικό

Δόθηκε στους συμμετέχοντες ένα ερωτηματολόγιο προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός εξοικείωσης τους με τις πολύσημες λέξεις. Το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από τέσσερα μέρη τα οποία συμπεριλάμβαναν: (1) καταγραφή προσωπικών δεδομένων (2) παραγωγή (3) σχολιασμός της πιο κεντρικής έννοιας και των δεσμών σχέσης μεταξύ των εννοιών και (4) άσκηση πολλαπλής επιλογής: επιλογή της πολύσημης λέξης και μίας συνώνυμής της μέσα σε παραδείγματα. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορούσε την καταγραφή προσωπικών δεδομένων, αποτελούταν από προσωπικές ερωτήσεις για το φύλλο, την ηλικία, την τάξη των μαθητών, την εκπαίδευση των γονιών τους καθώς επίσης και τις ξένες γλώσσες που ήξεραν αντίστοιχα.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δώσουν στην πρώτη άσκηση για 30 λέξεις (10 ουσιαστικά, 10 ρήματα και 10 επίθετα) όσο το δυνατόν περισσότερους ορισμούς και αντίστοιχα παραδείγματα τα οποία να υποδηλώνουν διαφορετικές έννοιες τους (βλέπε προσάρτημα). Τα παραδείγματα μπορούσαν να είναι είτε ολόκληρες προτάσεις είτε εκφράσεις. Στη δεύτερη άσκηση (βλέπε προσάρτημα) που αποτελούταν από τις ίδιες 30 λέξεις, δόθηκαν στους συμμετέχοντες από 3-6 διαφορετικές έννοιες για κάθε λέξη, π.χ. για το «τρώω»: 1)μασώ και καταπίνω, 2) γευματίζω/ δειπνώ, 3) ξοδεύω, 4) πιστεύω εύκολα, 5) κλέβω και 6) βασανίζω, σε τυχαία σειρά και τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν με βάση την αριθμητική κλίμακα από το 1-6 πια θεωρούν πιο σημαντική έννοια κατά την προσωπική τους κρίση. Αμέσως μετά τους ζητήθηκε να

επισημάνουν ποιες έννοιες κατά τη γνώμη τους συσχετίζονται μεταξύ τους, κάνοντας εμφανές κατά αυτόν τον τρόπο τις υποκειμενικές κρίσεις των συμμετεχόντων. Στην τρίτη άσκηση (βλέπε προσάρτημα) οι συμμετέχοντες έπρεπε μέσα από παραδείγματα που είχαν τη μορφή πολλαπλής επιλογής να αναγνωρίσουν την πολύσημη λέξη και την αντίστοιχη συνώνυμη της, εξετάζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο κατά πόσο το ευρύτερο περιεχόμενο και η συχνότητα εμφάνισης μιας λέξης επηρεάζουν στη σωστή ερμηνεία του νοήματος.

Για τη σύσταση του ερωτηματολογίου συμβουλευτήκα φυσικούς ομιλητές και φιλόλογους προκειμένου να αποτρέψω το ενδεχόμενο να προκύψουν πιθανές παρεξηγήσεις ή δυσκολίες στην κατανόηση για τους συμμετέχοντες.

4.4. Λόγοι επιλογής των συγκεκριμένων πολύσημων λέξεων

Τα ουσιαστικά που επιλέχθηκαν για τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν: αίμα, βάρος, δρόμος, κέντρο, λιμάνι, μάτι, μέτρο, θάλασσα, φύλλο, φως.

Τα επίθετα ήταν: άγριος, αδύνατος, καθαρός, κλειστός, κρύος, μικρός, ξερός, σκληρός, σφιχτός και χρυσός.

Τα ρήματα ήταν: ακούω, γράφω, δείχνω, μαυρίζω, παίρνω, πέφτω, σβήνω, τρώω, τρέχω και χωρίζω. Η επιλογή των συγκεκριμένων λέξεων βασίστηκε στο γεγονός ότι είναι λέξεις που συναντιούνται πολύ συχνά και στον προφορικό και στο γραπτό λόγο και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα εννοιών. Επιπλέον, χρησιμοποιούνται πολύ συχνά σε μεταφορικές εκφράσεις και ιδιωτισμούς και ενώ είναι ετυμολογικά πολύσημες λέξεις, σύγχρονοι ομιλητές τις μπερδεύουν συχνά για ομώνυμες.

4.5. Διαδικασία

Η συλλογή του υλικού έγινε στα σχολεία των παιδιών και ενηλίκων και η όλη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου διήρκησε περίπου 1 με 1 30 ώρα. Προηγήθηκε της συλλογής γνωριμία με τα παιδιά και τους ενήλικες και έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί ευχάριστη ατμόσφαιρα. Τονίσθηκε στους συμμετέχοντες πως έπρεπε να απαντούν με σοβαρότητα και να προσπαθήσουν να μην αφήσουν κενά. Πριν από κάθε στάδιο δόθηκε στους συμμετέχοντες ένα υπόδειγμα-παράδειγμα για να αποφευχθούν οποιεσδήποτε παρανοήσεις.

5. Αποτελέσματα

Όσον αφορά την επεξεργασία των αποτελεσμάτων, έγινε μία στατιστική ανάλυση, όπου έχουμε κάνει descriptive statistics, χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο oneway ανονα για να συγκρίνουμε τους μέσους όρους επιδόσεως των υποκειμένων και τέλος κάναμε έλεγχο με το Post Hoc Tuckey. Ο βαθμός σημαντικότητας που ορίστηκε ήταν $p=0.05$. Τα δεδομένα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας το στατιστικό πακέτο SPSS 12.0.

Συγκεκριμένα, με βάση τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τη σημασιακή συνάφεια καθώς και τις μεταφορικές επεκτάσεις των διαφόρων σημασιών των πολύσημων λέξεων, άλλοι σε μεγαλύτερο και άλλοι σε μικρότερο βαθμό, γεγονός που καθορίζεται από διάφορες παραμέτρους.

Αναφορικά με το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου η έρευνα έδειξε ότι συμμετείχαν 52 αγόρια και 68 κορίτσια, από τους οποίους οι 104 μιλούσαν δεύτερη ξένη γλώσσα (βλέπε πίνακα 2).

Πίνακας 2: Κατανομή αγοριών και κοριτσιών

	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΦΟΙΤΗΤΕΣ
ΑΓΟΡΙΑ	21	16	15
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	19	24	25
ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	30	36	38

Σε σχέση με το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, με βάση τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκαν τα εξής για την **άσκηση Α**:

- Διαφοροποίηση μαθητών δημοτικού από μαθητές γυμνασίου όσον αφορά τους ορισμούς ($p < .000$). Οι μαθητές γυμνασίου δίνουν περισσότερους ορισμούς σε σχέση με τους μαθητές του δημοτικού.

- Δεν υπάρχει διαφοροποίηση των μαθητών του δημοτικού από τους μαθητές γυμνασίου όσον αφορά τον αριθμό των προτάσεων ($p=0.708$).
- Διαφοροποίηση μαθητών δημοτικού & γυμνασίου από φοιτητές, ($p < .000$)
Οι φοιτητές δίνουν περισσότερους & πιο πολύπλοκους ορισμούς .
- Διαφοροποίηση μαθητών δημοτικού & γυμνασίου από φοιτητές, ($p < .000$)
Οι φοιτητές δομούν πιο πολλές & αφηρημένες προτάσεις.

Όσον αφορά τη σύγκριση που έγινε μεταξύ των μαθητών που ανήκαν στην ίδια ομάδα τα αποτελέσματα έδειξαν τα εξής:

- Διαφοροποίηση μαθητών Δ' δημοτικού από μαθητές Έ δημοτικού όσον αφορά τους ορισμούς ($p < .000$).
Οι μαθητές της Δ' δημοτικού δίνουν περισσότερους ορισμούς.
- Δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ μαθητών γυμνασίου και μεταξύ των φοιτητών όσον αφορά τον αριθμό των ορισμών ($p= 0.081$).
- Δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ μαθητών δημοτικού, μαθητών γυμνασίου και φοιτητών όσον αφορά τον αριθμό των προτάσεων ($p= 0.081$).

Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων για την άσκηση Β προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα για την άσκηση Β:

Μαθητές Δημοτικού

- Δεν άφησαν κενά. Συσχέτισαν το πολύ 2 σημασίες της κάθε λέξης.
- Δεν υπήρξε σύγκλιση των απόψεων όσον αφορά την κεντρική έννοια
- Οι λέξεις *άγριος*, *λιμάνι*, *δρόμος*, *γράφω*, *σβήνω* τους δυσκόλεψαν περισσότερο.

Μαθητές Γυμνασίου

- Δεν μπόρεσαν να συσχετίσουν παραπάνω από 2 σημασίες
- Δεν υπήρξε σύγκλιση των απόψεων όσον αφορά την κεντρική έννοια
- Οι λέξεις που τους δυσκόλεψαν ιδιαίτερος ήταν: *φως*, *άγριος*, *σφιχτός*, *δείχνω*, *μαυρίζω*, *παίρνω*.

Φοιτητές

- Υπήρξε σύγκλιση των απόψεων όσον αφορά την κεντρική έννοια. Τους δυσκόλεψαν μόνο οι λέξεις *σφιχτός*, *χωρίζω*, *σβήνω*.

➤ Έκαναν σύνθετες συσχετίσεις και πολύπλοκους συνδυασμούς.

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις περισσότερο συχνές συσχετίσεις που έγιναν από τους μαθητές του δημοτικού, του γυμνασίου και τους φοιτητές.

Πίνακας 3: Συσχετίσεις που έγιναν από τους μαθητές του δημοτικού-γυμνασίου και φοιτητές

	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΦΟΙΤΗΤΕΣ
Αίμα	φόνος-κόκκινο υγρό	φόνος-θυσία	φόνος-θυσία
Βάρος	κιλά-δυσαρ.αίσθημα	κιλά-δύναμη έλξης	κιλά-υποχρέωση-δυσαρ.αίσθημα
Δρόμος	πορεία-οδός	πορεία-αγωνισμα ταχύτητας	πορεία-οδός-απόσταση
Κέντρο	χώρος εργασιών- διοίκησης	χώρος εργασιών- διοίκησης	χώρος εργασιών-διοίκησης
Λιμάνι	αγκυροβόλιο- παραθαλάσσια πόλη	αγκυροβόλιο- παραθαλάσσια πόλη	Όλες
Μάτι	όραση- παρατηρητικότητα	όραση-αισθητήριο όργανο	όραση-αισθ.όργανο- παρατηρητικότητα-μάτιασμα
Μέτρο	όριο-διαστάσεις	μετροταινία-μονάδα μέτρησης	μετροταινία-μονάδα μέτρησης-διαστάσεις
Θάλασσα	πέλαγος-ωκεανός	πέλαγος-υδάτινη αλμυρή έκταση	πέλαγος-ωκεανός-υδάτινη αλμυρή έκταση-φουρτούνα
Φύλλο	εφημερίδα-κόλλα χαρτιού	έγγραφο-κόλλα χαρτιού	εφημερίδα-κόλλα χαρτιού- έγγραφο-τραπουλόχαρτο
Φως	λάμπα-φωτεινή πηγή	λάμπα-φωτεινή πηγή	λάμπα-φωτεινή πηγή-λύση- γνώσεις
Άγριος	απειλητικός-μη απαλός	απολίτιστος-άκαρδος	απολίτιστος-άκαρδος- απειλητικός
αδύνατος	λεπτός-ανεπαρκής	ακατόρθωτος-ανεπαρκής	Όλες
καθαρός	αναμάρτητος-τίμιος	αναμάρτητος-τίμιος	αλέρωτος-ανόθευτος- αναμάρτητος-τίμιος
κλειστός	σφραγισμένος-μη ανοιχτός	σφραγισμένος-μη ανοιχτός	σφραγισμένος-μη ανοιχτός-

			στεγασμένος-περιορισμένος
κρύος	ψυχρός-μη ζεστός	ψυχρός-μη ζεστός	δεν έχει ζωντανία-ψυχρός-μη ζεστός
μικρός	λίγος-μικρό μέγεθος	λίγος-μικρό μέγεθος	λίγος-ταπεινός-μικρό μέγεθος-ασήμαντος-αναξιοπρεπής
ξηρός	στεγνός-σκέτος	πεισματάρης-σκληρός	ακίνητος-πεισματάρης-σκληρός-στεγνός
σκληρός	δύσκολος-άσπλαχνος	άσπλαχνος-μη απαλός	δύσκολος-μη απαλός-άσπλαχνος-άκαρδος
Σφιχτός	στενός-πηχτός	στενός-πηχτός	τσιγκούνης-στενός-γυμνασμένος
Χρυσός	χρυσ αφένιος-πολύτιμος	ωφέλιμος-πολύτιμος	χρυσ αφένιος-πολύτιμος
ακούω	παρακολουθώ-υπακούω	υπακούω-έχω την αίσθηση ακοής	πληροφορούμαι-παρακολουθώ-έχω την αίσθηση ακοής
Γράφω	αλληλογραφώ-παρασταίνω με γράμματα	αλληλογραφώ-παρασταίνω με γράμματα	αλληλογραφώ-παρασταίνω με γράμματα -δημοσιεύω
Δείχνω	εξηγώ-προσανατολίζω	εμφανίζω-εξηγώ	εξηγώ-προσανατολίζω
μαυρίζω	βάφω κάτι μαύρο-προκαλώ μελανιά	βάφω κάτι μαύρο-προκαλώ μελανιά	βάφω κάτι μαύρο-προκαλώ μελανιά-δίνω αρνητική ψήφο
Παίρνω	κλέβω-πιάνω	κατακτώ-αγοράζω	πιάνω-αγοράζω κατακτώ-παντρεύομαι-κλέβω
Πέφτω	σκοτώνομαι-χάνω την ισορροπία μου	σκοτώνομαι-χάνω την ισορροπία μου	μειώνομαι-υποκύπτω-απελπίζομαι-σκοτώνομαι-ξαπλώνω
Σβήνω	πεθαίνω-παύω να λειτουργώ	παύω να λειτουργώ-λειτουργώ-σταματώ κάτι να καίει	πεθαίνω-παύω να λειτουργώ-λειτουργώ-σταματώ κάτι να καίει
Τρέχω	συμμετέχω σε αγώνα δρόμου-προχωρώ γρήγορα	συμμετέχω σε αγώνα δρόμου-προχωρώ γρήγορα	συμμετέχω σε αγώνα δρόμου-προχωρώ γρήγορα
Τρώω	γευματίζω-μασώ και καταπίνω	γευματίζω-μασώ και καταπίνω	γευματίζω-μασώ και καταπίνω-πιστεύω
Χωρίζω	ξεχωρίζω-μοιράζω	ξεχωρίζω-μοιράζω	ξεχωρίζω-μοιράζω-απομακρύνω

Τέλος, σε σχέση με την άσκηση Γ, η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έδειξε τα εξής:

- Οι φοιτητές έδωσαν στατιστικά περισσότερες σωστές απαντήσεις από τους μαθητές δημοτικού και τους μαθητές γυμνασίου ($p < .000$).
- Δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των σωστών απαντήσεων που δόθηκαν από τους φοιτητές και τους μαθητές γυμνασίου ($p=0.227$).
- Οι μαθητές γυμνασίου έδωσαν στατιστικά περισσότερες σωστές απαντήσεις από τους μαθητές δημοτικού ($p < .000$).
- Δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών της Δ' και Ε' Δημοτικού, των μαθητών της Β' και Γ' Γυμνασίου καθώς και των Φοιτητών αναφορικά με τον αριθμό των σωστών απαντήσεων που δοθήκαν ($p=0.697$).

6. Παρατηρήσεις

Κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των αποτελεσμάτων εντοπίστηκαν κάποια λάθη ή παραλείψεις από τους μαθητές κυρίως του δημοτικού τα οποία έκρινα σκόπιμο να παραθέσω. Συγκεκριμένα στην άσκηση Α παρατηρήθηκαν πολύ συχνά τα εξής λάθη:

- ι) Μετατροπή επιθέτου σε ρήμα (κλειστός-έκλεισε, αδύνατος-αδυνάτησε)
- ii) Μετατροπή ουσιαστικού σε επίθετο (βάρος-βαρύς, κέντρο-κεντρικός)
- iii) Μετατροπή επιθέτου σε ουσιαστικό (χρυσός-χρυσό, κρύος-κρύο)
- iv) Μετατροπή ρήματος σε ουσιαστικό (τρέχω-τρέξιμο)
- v) Μετατροπή ουσιαστικού σε σύνθετο επίθετο (οφθαλμίατρος-γαλαζοαίματος-καθαρόαιμο)
- vi) Λάθος ορισμοί ή λανθασμένη χρήση των λέξεων που δόθηκαν (π.χ. φύλλο του ματιού-Το Φως το ζαχαροπλαστείο ή Το Μάτι το βιβλιοπωλείο)
- vii) Αντικατάσταση από τους μαθητές της Β' Γυμνασίου της υπό εξέταση λέξης (target word) με συνώνυμή της στα παραδείγματα π.χ. δείχνω→εξηγώ

Όσον αφορά την Άσκηση Β παρατηρήθηκε από μερικά άτομα ότι η αρίθμηση των διαφόρων σημασιών κάθε λέξης έγινε με επιπολαιότητα ή μερικά άτομα άφησαν κενά. Ωστόσο, επειδή ο αριθμός των ατόμων (1 ή 2) που έκανε αυτά τα λάθη ήταν πολύ μικρός δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα για την έγκυρη και αξιόπιστη επεξεργασία των αποτελεσμάτων.

7. Συζήτηση

Αναφορικά με τα ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας προκύπτει ότι η αποκωδικοποίηση της πολυσημίας είναι ιεραρχική, συσχετιστική, μεταφορική και ατομική. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων, οι διαφορετικές ηλικιακές ομάδες μπορούν:

(α) να χρησιμοποιήσουν σωστά τις πολύσημες λέξεις σε δικές τους προτάσεις και να ιεραρχήσουν τις διάφορες έννοιες μιας πολύσημης λέξης διαχωρίζοντας την κεντρική από τις δευτερεύουσες σημασίες. Φαίνεται να ακολουθείται μία ιεραρχική δομή όπου ανακαλούνται πρώτα οι κεντρικές και αργότερα οι δευτερεύουσες περιφερειακές σημασίες (Langacker, 1987). Σύμφωνα με τον (Durkin&Manning, 1989:589) υπάρχουν αποδείξεις ότι η κεντρική έννοια των αμφίσημων λέξεων μαθαίνεται από τους ομιλητές πολύ πριν τις δευτερεύουσες σημασίες τους.

(β) ν' αναγνωρίσουν σε μια πρόταση μία πολύσημη λέξη και την αντίστοιχη συνώνυμη της, εξετάζοντας το ευρύτερο περιεχόμενο (συμφραζόμενα) που πλαισιώνει τη λέξη αυτή

(γ) να κατακτήσουν τις μεταφορικές έννοιες μίας πολύσημης λέξης λαμβάνοντας υπόψη τη συχνότητα εμφάνισής τους. Συγκεκριμένα από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά κατακτούν πιο εύκολα τις συχνές μεταφορικές έννοιες-όχι τις πιο δύσκολες και από τις επιλογές τους στην άσκηση Γ προκύπτει ότι τα παιδιά δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση μόνο στις κοινές συχνές μεταφορικές έννοιες.

Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι παρότι οι ομιλητές μπορούν να αναληφθούν ότι η λεξική οργάνωση των πολύσημων λέξεων δεν είναι ούτε αυθαίρετη ούτε τυχαία, κάθε άτομο ξεχωριστά αντιλαμβάνεται τη συσχέτιση των διάφορων σημασιών για παράδειγμα των πολύσημων λέξεων «κέντρο» ή «παίρνω» ή «μικρός», με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό, ανάλογα με τις προηγούμενες εμπειρίες του και γενικότερες γνώσεις.

Σχετικά με το τέταρτο ερώτημα (αν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στις επιλογές των παιδιών από αυτές των εφήβων και των ενηλίκων) τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τους ισχυρισμούς παλιότερων και πιο πρόσφατων ερευνών ότι η ικανότητα παραγωγής και η κατανόησης των μεταφορών εκδηλώνεται πολύ νωρίς από την παιδική ηλικία (Gibbs 1994) και βελτιώνεται κατά τη διάρκεια της εφηβείας και της ενηλικίωσης (Nerlich 2003, Vosniadou et al 1984). Συγκεκριμένα, παρότι τα παιδιά διαθέτουν θεμελιώδη ικανότητες να κάνουν συσχετίσεις, δεν φαίνεται να το

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

κάνουν με τόση επιτυχία όσο οι έφηβοι και οι φοιτητές ίσως γιατί οι γλωσσολογικές τους γνώσεις είναι περιορισμένες και το εννοιολογικό τους σύστημα (Gibbs 1994) καθώς και η ικανότητά τους εξεργασίας πληροφοριών είναι λιγότερα αναπτυγμένα από αυτά των ενηλίκων. Σύμφωνα άλλωστε με τις γνωστικές εξελικτικές θεωρίες η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών ολοκληρώνεται αφού τα παιδιά κλείσουν το 11 έτος της ηλικίας τους. Στην άσκηση Α τα παιδιά δίνουν και λιγότερα παραδείγματα και λιγότερο συχνά μεταφορικές έννοιες σε σχέση με τους έφηβους και τους ενήλικες, επιβεβαιώνοντας τους ισχυρισμούς των Gardner et al (1975) ότι ο αριθμός των μεταφορών που παράγουν τα παιδιά αυξάνεται αναλογικά με την ηλικία τους. Τα παιδιά προτιμούν τις πιο συγκεκριμένες συχνές κυριολεκτικές έννοιες (Vosniadou, 1987) σε αντίθεση με τους ενήλικες των οποίων ο λόγος είναι αυθόρμητος και συχνά μεταφορικός (Billow 1981).

Επιπλέον, στην περίπτωση των παιδιών στην άσκηση Γ, μερικές λέξεις επιλέχθηκαν λόγω της συχνότητάς τους (Williams, 1992). Σε αντίθεση με τους ενήλικες που αξιοποιούν πιο εύκολα τα συμφραζόμενα (Durkin et al, 1986) γιατί οι μεταγλωσσικές τους δεξιότητες είναι πιο αναπτυγμένες (Gibbs, 1994), τα παιδιά φαίνεται να διαθέτουν ανεπαρκείς γνώσεις για τις έννοιες που αντιπροσωπεύουν οι λέξεις αυτές και κατά συνέπεια στις ασκήσεις πολλαπλής επιλογής έκαναν συχνά λανθασμένες επιλογές. (Winner, 1988:47)

Σε αντίθεση με τα παιδιά, οι έφηβοι διαθέτουν περισσότερη γνωστική ωριμότητα που τους επιτρέπει να έχουν ένα πιο περίπλοκο τρόπο σκέψης, να κατανοούν εύκολα το μεταφορικό λόγο και να κάνουν πιο σύνθετους συσχετισμούς ανάμεσα στις διάφορες έννοιες των πολύσημων ουσιαστικών ή επιθέτων ή ρημάτων (Asch & Nerlove 1960, Elkind 1969, Scaffier 1930, cited in Winner et al 1976, Cameron 2003). Συγκριτικά με τους ενήλικες, παρόλο που και οι έφηβοι έχουν αναμφισβήτητα ελλειπείς γνώσεις για πολλά πράγματα, ψυχογλωσσολογικές έρευνες έδειξαν ότι τα άτομα στην ηλικία των 14 (ο μέσος όρος της ηλικίας των μαθητών του γυμνασίου) παρουσιάζουν αξιόλογη ώριμη σκέψη και μία εξαιρετική ικανότητα να χειρίζονται αφηρημένες έννοιες (Peel, 1976:179). Μπορούν να επωφεληθούν από τις προσωπικές τους εμπειρίες και με βάση προηγούμενες γνώσεις να κατανοήσουν τον κόσμο τριγύρω τους (Piaget, 1960). Όπως άλλωστε διαφαίνεται από αποτελέσματα δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των σωστών απαντήσεων που δόθηκαν από τους φοιτητές και τους μαθητές γυμνασίου, στην άσκηση Γ.

Όσον αφορά τους ενήλικες, τα αποτελέσματα τους υποδηλώνουν ότι διαθέτουν αρκετές γνώσεις οι οποίες συμβάλλουν στο να κάνουν επιτυχείς συσχετίσεις ανάμεσα στις διάφορες έννοιες μίας πολύσημης λέξης και σπάνια κάνουν λανθασμένες επιλογές. Δεν φαίνεται να δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις έννοιες που υποδηλώνουν οι λέξεις καθώς και αντιληφθούν τις εννοιολογικές σχέσεις που υπάρχουν σε μία μεταφορική πρόταση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι γνώσεις τους δεν περιορίζονται στην εμφάνιση των πραγμάτων αλλά επεκτείνονται και στη γενικότερη λειτουργία των πραγμάτων (Winner, 1988:102), λόγω των πλούσιων εμπειριών τους και της συνεχούς μάθησης. Ωστόσο θα πρέπει να επισημανθεί ότι υπήρχαν προτάσεις στην άσκηση Γ που δυσκόλεψαν και τους ενήλικες όπως *Όταν είναι εκτός εαυτού έχει άγριο βλέμμα/Τα παίρνει τα γράμματα το παιδί/ Η θεία της έκανε δώρο ένα φυλαχτό για να μην την πιάνει το κακό μάτι*, γεγονός που υποδηλώνει ότι όπως και τα παιδιά, έτσι και οι ενήλικες δεν έχουν ξεκάθαρα όρια για τις επεκτάσεις των καθημερινών λέξεων (Carabine, 1991).

Συνοψίζοντας είναι εμφανές ότι ο παράγοντας της ηλικίας ασκεί πάρα πολύ σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση πολύσημων λέξεων από ομιλητές στη μητρική τους γλώσσα.

8. Προτάσεις

Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας προέκυψαν διάφοροι προβληματισμοί τους οποίους έκρινα σκόπιμο να εκθέσω με τη μορφή προτάσεων, που θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε μια μελλοντική έρευνα. Συγκεκριμένα, με βάση την εμπειρία που αποκόμισα πιστεύω ότι θα ήταν ενδιαφέρον σε μια άλλη έρευνα

- ✓ Να συμπεριληφθούν και άλλες κατηγορίες πολύσημων λέξεων όπως π.χ. σύνδεσμοι, προθέσεις
- ✓ Να συμπεριληφθούν οι ηλικιακές ομάδες 6-8
- ✓ Να διερευνηθεί ο παράγοντας της διγλωσσίας
- ✓ Να συμπεριληφθούν και άλλες δραστηριότητες όπως π.χ. παράφραση των μεταφορικών εννοιών των πολύσημων λέξεων

9. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, προκύπτει ότι οι πιο σημαντικοί παράγοντες που καθορίζουν την κατανόηση της συνάφειας των σημασιών μίας πολύσημης λέξης είναι η σταδιακή ανάπτυξη των βασικών γνωστικών δεξιοτήτων των γλωσσικών χρηστών-πράγμα το

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

οποίο είναι στενά συνυφασμένο με τον παράγοντα της ηλικίας- σε συνδυασμό με το ευρύτερο περιεχόμενο- πλαίσιο-συμφραζόμενα (Gibbs & Matlock, 1997).

Πέρα όμως από κάθε μεθοδολογικές προσεγγίσεις ή προτάσεις, ενδιαφέρουσα είναι η πρόταση των Scott & Naggy (2004) ότι ένας αξιόλογος τρόπος αντιμετώπισης των πολύσημων λέξεων είναι η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των μαθητών ως προς τις λέξεις. Εάν οι μαθητές συνειδητοποιήσουν ότι η ίδια λέξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διαφορετικές σημασίες σε διαφορετικά περιεχόμενα, τότε με τη σωστή καθοδήγηση από την πλευρά των δασκάλων θα μάθουν να εκτιμούν και να χρησιμοποιούν σωστά τις πολύσημες λέξεις και θα καταλήξουν ν' απολαμβάνουν την εκμάθηση καινούργιων σημασιών.

Παράρτημα

Α. Γράψε όσες περισσότερες σημασίες έχουν οι παρακάτω λέξεις. Δώσε ορισμούς και μία πρόταση ή έκφραση για κάθε σημασία

Π.χ. γλώσσα: ι) όργανο του σώματος: Έχει βγάλει ένα σπυράκι στη γλώσσα του

ιι) κώδικας επικοινωνίας: Μιλάει 5 ξένες γλώσσες

ιιι) εργαλείο: η γλώσσα του παπουτσιού

αίμα:

βάρος:

δρόμος:

άγριος:

αδύνατος:

καθαρός:

ακούω:

γράφω:

δείχνω:

Β. Οι παρακάτω λέξεις έχουν πολλές σημασίες

α) Με αριθμό σημείωσε ποια σημασία είναι η πρώτη που σου έρχεται στο μυαλό και ποιες σημασίες ακολουθούν

β) Γράψε στο κενό τους αριθμούς που ταιριάζουν μαζί

αίμα: φόνος κόκκινο υγρό συγγένεια θυσία

συνδέονται: οι έννοιες

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

βάρος: δύναμη έλξης υποχρέωση κιλά δυσάρεστο αίσθημα στη ψυχή

συνδέονται: οι έννοιες

δρόμος: λύση αγώνισμα ταχύτητας πορεία οδός απόσταση

συνδέονται: οι έννοιες

άγριος: άκαρδος απολίτιστος μη απαλός απειλητικός

συνδέονται: οι έννοιες

αδύνατος: λεπτός ακατόρθωτος ανεπαρκής

συνδέονται: οι έννοιες

καθαρός: ανόθευτος αναμάρτητος φωτεινός αλέρωτος τίμιος

συνδέονται: οι έννοιες

ακούω: υπακούω παρακολουθώ έχω την αίσθηση ακοής

πληροφορούμαι

συνδέονται: οι έννοιες

γράφω: παίρνω μέρος σε εξετάσεις αγνοώ κάποιον δημοσιεύω σε εφημερίδα

παρασταίνω με γράμματα αλληλογραφώ

συνδέονται: οι έννοιες

δείχνω: εξηγώ εμφανίζω δίνω την εντύπωση προσανατολίζω

συνδέονται: οι έννοιες

Γ. Διαβάστε κάθε πρόταση προσεκτικά. Επιλέξτε τις 2 λέξεις που ταιριάζουν μεταξύ τους στο κενό όπως στο ακόλουθο παράδειγμα:

Θα..... πως δεν ξέρω τίποτα.

κάνω	προσποιηθώ	συμπεριφερθώ	κοιτάζω
------	------------	--------------	---------

1. Έκοψε ένα από το σημειωματάριο της και μου έγραψε το τηλέφωνό της.

Φύλλο	κομμάτι	χαρτί	φύλο
-------	---------	-------	------

2. Όταν είναι εκτός εαυτού έχει..... βλέμμα.

Περिφρονητικό	άγριο	άπονο	πονηρό
---------------	-------	-------	--------

3. Όλη τη μέρα..... μεταξύ τους.

Στενοχωριούνται	μαλώνουν	τρώγονται	δαγκώνονται
-----------------	----------	-----------	-------------

4. Τα τα γράμματα το παιδί.

Μαθαίνει	καταλαβαίνει	παίρνει	συλλαμβάνει
----------	--------------	---------	-------------

Πανεπιστήμιο Κρήτης
Τμήμα Γλωσσικής και Προγραμματισμού
Εργαστήριο Γλωσσικής και Προγραμματισμού
Γλωσσικής Διδασκαλίας

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

5. Ο Θάνατος έχει κεφάλι. Δεν αλλάζει γνώμη εύκολα.

Ξερό	αγύριστο	στενό	κούφιο
------	----------	-------	--------

6. Οι έμποροι του λευκού θανάτου δε διστάζουν να λερώσουν τα χέρια τους με

.....	κόκκινο υγρό	αίμα	φόνο	θυσίες
-------	--------------	------	------	--------

Η Διοσκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

(ως πρώτη/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας

Βιβλιογραφία

- Billow, M.R. 1981. "Observing spontaneous metaphor in children". *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 430-445.
- Cameron, L. 2003. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carabine, B. 1991. "Fuzzy boundaries and the extension of object-words". *Journal of Child Language*, 18, 355-372.
- Caramazza, A. & Grober, E. 1976. Polysemy and the structure of the subjective lexicon. In C. Rameh (ed.), *Semantics: Theory and Application* (pp. 181-206). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Colombo, L. & Flores d' Arcais, G. B. 1984. "The meaning of Dutch prepositions: A psycholinguistic study of polysemy". *Linguistics* 22, 51-98.
- Cuyckens, H. & Zawada, E. B. 1997. *Polysemy in Cognitive Linguistics: Selected Papers from the Fifth International Cognitive Linguistics Conference*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dirven, R. & Verspoor, M. 1998. *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Durkin, K., Crowther, D.R., Shire, B. 1986. Children's processing of polysemous vocabulary in school. In K. Durkin (ed), *Language Development in the School Years* (pp 77-94). London & Sydney: Croom Helm.
- Fromkin, V. & Rodman, R. 1993. *An Introduction to Language*. Forth Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Gardner, H., Winner, E., Bechhofer, R., & Wolf, D. 1978. The development of figurative language. In K. Nelson (ed.), *Children's Language*, (pp. 1-37), New York: Gardner.
- Gibbs, W. R. & Matlock, T. 1997. Psycholinguistic perspectives on polysemy. In H. Cuyckens & B.E. Zawada (eds), *Polysemy in Cognitive Linguistics, Selected Papers from the Fifth International Cognitive Linguistics Conference* (pp. 213-239). Amsterdam: John Benjamins.
- Gibbs, W. R. 1994. *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, M. 1987. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar, Volume 1, Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Lucas, M.M. 1987. "Frequency effects on the processing of ambiguous words in sentence contexts". *Language and Speech*, 30-1, 25-46.
- Lyons, J. 1995. *Semantics. Vol. 2*. London: CUP.
- Nerlich, B., Todd, Z. & Clarke, D.D. 2003. Emerging patterns and evolving polysemies: The acquisition of *get* between four and ten years. In B. Nerlich, Z. Todd, V. Herman & D.D. Clarke (eds.) *Polysemy Flexible Patterns of Meaning in Mind and Language* (pp. 333-357). New York: Mouton de Gruyter.
- Peel, E.A. 1976. The thinking and education of the adolescent. In V. P. Varma & P. Williams (eds.), *Piaget, Psychology and Education. Papers in Honour of Jean Piaget* (pp.172-181). London: Hodder and Stoughton.
- Piaget, J. 1960. *The Child's Conception of the World*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.

- Raukko, J. 1999. An “intersubjective” method for cognitive-semantic research on polysemy: The case of GET. In *Cultural Psychological and Typological Issues in Cognitive Linguistics, Selected Papers of the Bi-Annual ICLA Meeting in Albuquerque, July 1995* (pp.87-105). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Saeed, I. J. 1997. *Semantics*. Trinity College Dublin: Blackwell Publishers.
- Sandra, D. & Rice, S. 1995. “Network analyses of prepositional meaning: Mirroring whose mind-the linguist’s or the language user’s?” *Cognitive Linguistics*, 6, 89-130.
- Scott, A.J. & Nagy, E.W. 2004. Developing word consciousness. In F. J. Baumann & E.J. Kame Nui (eds.), *Vocabulary Instruction: Research to Practice* (pp. 201-217). London: Guilford Press.
- Simpson, B.G. 1984. “Lexical ambiguity and its role in models of word recognition”. *Psychological Bulletin*, 96-2, 316-340.
- Swinney, A.D. 1979. “Lexical access during sentence comprehension: (Re)consideration of context effects”. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 645-659.
- Tanenhaus, K. M. & Leiman, M. J. & Seidenberg, S. M. 1979. “Evidence for multiple stages in the processing of ambiguous words in syntactic contexts”. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 427-440.
- Taylor, R.J. 1995. *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. New York: Oxford University Press.
- Vosniadou, S., Ortony, A., Reynolds, E. R., Wilson, P.T. 1984. “Sources in the young child’s understanding of metaphorical language”. *Child Development*, 55, 1588-1606.
- Vosniadou, S. 1987. “Children and Metaphors”. *Child Development*, 58, 870-855.
- Williams, N. J. 1992. “Processing polysemous words in context: evidence for interrelated meanings”. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21-3. 193-218.
- Winner, E., Rosentiel, G. & Gardner, H. 1976. “The development of metaphoric understanding”. *Developmental Psychology*, 12, 289-297.
- Winner, E. 1988. *The Point of Words: Children’s Understanding of Metaphor and Irony*. London: Harvard University Press.

Λεξικά

- Βοσταντζόγλου, Θ. 1962. *Αντιλεξικόν ή Ονομαστικόν της Νεοελληνικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Δομή.
- Μηλαπίδης, Μ. & Πήτα, Ρ. 2001 *Σημασιολογικές Αντιστοιχίες των Κυριότερων Ρημάτων της Ελληνικής Γλώσσας στην Αγγλική και Γερμανική*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μπαμπινιώτης, Γ. 1998. *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Τεγόπουλος-Φυτράκης. (4^η εκδ.). 1991. *Ελληνικό Λεξικό. Ορθογραφικό, Ερμηνευτικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων, Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Αρμονία Α.Ε.
- Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* (6^η εκδ). 2006. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη].