



Πανεπιστήμιο Κρήτης

Σχολή Επιστημών της Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακός Κύκλος Σπουδών- Γλώσσα και Γραμματισμός

Διπλωματική Εργασία

**«Η ανάπτυξη του λεξιλογίου μέσω της διαδικασίας της
σύνθεσης λέξεων. Μια διδακτική πρόταση για το
Νηπιαγωγείο»**

Φοιτήτρια

Χατζησαββίδου Σεβαστή

A.M:343

1η Επιβλέπουσα: Τζακώστα Μαρίνα

2η Επιβλέπουσα: Καραίσκου Μαρία

3η Επιβλέπουσα: Σινώδη Ευανθία

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες

Εισαγωγή.....σελ.5

Κεφάλαιο 1 Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Η Γλωσσική ανάπτυξη	σελ. 8
1.1.1 Η θεωρία του μιχεβιορισμού.....	σελ. 9
1.1.2 Η θεωρία της Γενετικής Γραμματικής.....	σελ. 10
1.1.3 Η θεωρία της αλληλεπίδρασης.....	σελ. 12
1.2 Η σχέση της γλώσσας με τη σκέψη.....	σελ. 15
1.2.1 Η άποψη του Piaget.....	σελ. 15
1.2.2 Η άποψη του Vygotsky.....	σελ. 17
1.3 Λεξιλόγιο.....	σελ. 18
1.3.1 Ορισμός του Λεξιλογίου.....	σελ. 18
1.3.2 Είδη Λεξιλογίου.....	σελ. 19
1.3.3 Ανάπτυξη Λεξιλογίου.....	σελ. 19
1.3.4 Λεξιλόγιο & Προσχολική Ηλικία	σελ. 21
1.3.5 Λεξιλόγιο & Εκπαίδευση.....	σελ. 22
1.3.6 Ανάπτυξη λεξιλογίου και λογοτεχνία.....	σελ. 25
1.4 Η Σύνθεση λέξεων.....	σελ. 28
1.4.1 Ορισμός σύνθεσης και βασικά χαρακτηριστικά των σύνθετων λέξεων.....	σελ.28
1.4.2 Δείκτης σύνθεσης.....	σελ.30
1.4.3 Σχέσεις και σειρά συνθετικών μερών.....	σελ. 32
1.4.4 Δομές σχηματισμού συνθέτων.....	σελ. 34
1.4.5 Η θέση της Κεφαλής των Σύνθετων λέξεων.....	σελ. 36
1.4.6 Ενδοκεντρικά και Εξωκεντρικά σύνθετα.....	σελ.37

1.4.7 Χαλαρά Σύνθετα.....σελ.	39
1.4.8 Σύνθεση και Εκπαίδευση.....σελ.	40
1.4.9 Ερευνητικά δεδομένα για τη σύνθεση λέξεων στη νέα ελληνική.....σελ.	43
1.4.10 Σύνθεση και Λογοτεχνία.....σελ.	48

Κεφάλαιο 2^ο Ερευνητικό Μέρος

2.1 Μεθοδολογία της έρευνας.....σελ.	49
2.1.1 Σκοπός της έρευνας.....σελ.	49
2.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις.....σελ.	49
2.1.3. Το Δείγμα της έρευνας.....σελ.	50
2.1.4. Το Εργαλείο της έρευνας.....σελ.	51
2.1.5 Η Διαδικασία της έρευνας.....σελ.	52
2.2 Αποτελέσματα.....σελ.	54
2.2.1 Σύνθεση Υπαρκτών λέξεων κατά το Pre-test και το Post-test.....σελ.	54
2.2.2 Σύνθεση Μη Υπαρκτών λέξεων κατά το Pre-test και το Post-test.....σελ.	61
2.2.3 Συγκριτικά αποτελέσματα Υπαρκτών και μη Υπαρκτών λέξεων.....σελ.	66
2.3 Συζήτηση- Συμπεράσματα.....σελ.	74
2.4 Πρόταση Διδασκαλίας σύνθεσης λέξεων.....σελ.	77

<u>Επίλογος</u>σελ	82
---------------------------------	----

Βιβλιογραφίασελ.	86
-------------------------------	----

Παράρτημα I: Εργαλείο της έρευναςσελ.	95
--	----

Παράρτημα II: Ζωγραφιές των παιδιώνσελ.	109
--	-----

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας υπήρξε μια διαδικασία, με απεριόριστο ενδιαφέρον από την πρώτη έως και την τελευταία ημέρα της διεκπεραίωσής της αλλά και με πολλές δυσκολίες.

Οι δυσχέρειες ήταν πολλές και σε πολλά επίπεδα. Ωστόσο, η ανάγκη για την εκπλήρωση του αρχικού μου στόχου και τα πρόσωπα που στάθηκαν δίπλα μου όλο αυτό το διάστημα, οδήγησαν στην επιτυχή έκβασή της. Τους ευχαριστώ όλους θερμά για τη συμπαράσταση και την καθοριστικής σημασίας ερευνητική εμπειρία που αποκόμισα. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω:

Στην επόπτρια καθηγήτριά μου κ. Τζακώστα Μαρίνα για την εποικοδομητική συνεργασία και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, τις πολύτιμες συμβουλές της, την άρτια επικοινωνία και τη γενικότερη συμπαράσταση καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, σε κάθε επίπεδο προσωπικό και παιδαγωγικό. Χωρίς εκείνη, δεν ξέρω αν θα τα κατάφερα.

Στις επιβλέπουσες καθηγήτριάς μου κ. Καραίσκου Μαρία και κ. Συνώδη Ευανθία για την υποστήριξη και τις πολύτιμες συμβουλές για την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας.

Στην Χρύσα Δερζέκου της οποίας η ενίσχυση και υποστήριξη υπήρξαν πολύτιμες και ουσιαστικές καθ' όλη τη διάρκεια διεκπαιρέωσής της.

Στις Νηπιαγωγούς των Νηπιαγωγείων, στα οποία διεκπαιρεύθηκε η έρευνα, για την πολύτιμη βοήθεια και την προθυμία τους, να διευκολύνουν την πραγματοποίησή της.

Οποσδήποτε, ιδιαίτερες ευχαριστίες θέλω να εκφράσω στην μητέρα μου Καλλιόπη. Παρά τις αντιξοότητες στέκεται «βράχος» σε κάθε μου προσπάθεια και δεν διστάζει να με ενισχύσει σε κάθε εγχείρημα, όσο δύσκολο και αν είναι. Καθώς και τον πατέρα μου Γερμανό και τον αδερφό μου Σίμο, οι οποίοι μου έμαθαν να θέτω στόχους και να τους πραγματοποιώ με πείσμα και χαμόγελο.

Εισαγωγή

Η κατάκτηση της γλώσσας αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους τομείς της ανάπτυξης των παιδιών, η οποία επηρεάζεται άμεσα από το περιβάλλον στο οποίο ζουν. Η εγγενής προδιάθεση του ανθρώπου για την κατάκτηση της γλώσσας και η επικοινωνία με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος επιτρέπουν στα παιδιά την κατάκτηση των φωνολογικών, μορφολογικών, συντακτικών και σημασιολογικών δομών της γλώσσας τους, χωρίς μάλιστα να απαιτείται η προσχεδιασμένη διδασκαλία τους. Μέσω της κατάκτησης της γλώσσας τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν με τους γύρω τους και να εκφράζουν τις απόψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους.

Έχοντας κατακτήσει τις δομές της γλώσσας τους είναι σε θέση να παράγουν λέξεις, ακόμα και αν δεν τις έχουν ακούσει από το περιβάλλον τους. Με τη χρήση των γραμματικών κανόνων που έχουν κατακτήσει σχηματίζουν λέξεις με τις διαδικασίες της παραγωγής και της σύνθεσης, τις κατεξοχήν διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για το σχηματισμό λέξεων. Συχνά πειραματίζονται δημιουργώντας λέξεις για να εξηγήσουν τις ανάγκες τους, να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους, λέξεις οι οποίες μπορεί να είναι υπαρκτές ή και όχι. Με τον τρόπο αυτό εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, ιδιαίτερα όταν έχουν και την απαραίτητη ενθάρρυνση και ενίσχυση από το περιβάλλον τους.

Στην παρούσα εργασία θα μελετηθεί η ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών, εστιάζοντας στον τομέα της σύνθεσης λέξεων ως μέσου για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Θα γίνει αναφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου και στο ρόλο που διαδραματίζουν το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Η σύνθεση αποτελεί μία από τις παραγωγικότερες διαδικασίες σχηματισμού λέξεων της νέας ελληνικής. Ανήκει στο επίπεδο γλωσσολογικής ανάλυσης της Μορφολογίας και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της γλώσσας και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών. Μέσω των ερευνών οι οποίες ασχολούνται με τον τομέα της σύνθεσης λέξεων αντλούμε σημαντικά στοιχεία τα οποία μπορούν

να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμα στη διδασκαλία. Οι έρευνες εστιάζουν συνήθως στον τρόπο που τα παιδιά κατανοούν τη διαδικασία της σύνθεσης, τη διάσπαση και το σχηματισμό σύνθετων υπαρκτών και μη υπαρκτών λέξεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που μας παρέχουν, έχουμε τη δυνατότητα να μελετήσουμε τους μηχανισμούς οι οποίοι ενεργοποιούνται κατά τη διαδικασία της σύνθεσης λέξεων, να εντοπίσουμε τις προτιμήσεις των παιδιών, αλλά και τα χαρακτηριστικά των σύνθετων λέξεων που λειτουργούν σαν αντιληπτικοί δείκτες της διαδικασίας για τα παιδιά. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν ένα ισχυρό εργαλείο τόσο για τους γλωσσολόγους, ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά οδηγούνται στην κατάκτηση της διαδικασίας της σύνθεσης και της γλώσσας εν γένει, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους αναλόγως.

Αξιοποιώντας τη διαδικασία της σύνθεσης μπορούμε να ενισχύσουμε την προσπάθεια για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών, το οποίο όπως θα δούμε και παρακάτω, συνιστά καθοριστικό παράγοντα για την καθημερινή επικοινωνία, την έκφραση της προσωπικότητας και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Απαιτούνται φυσικά οι κατάλληλες προϋποθέσεις για να γίνει αυτό, η μελέτη σχετικών ερευνητικών δεδομένων, η επιλογή ενδεδειγμένων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, τεχνικών διδασκαλίας και υλικού και η συμμόρφωση με τις ανάγκες και ικανότητες των παιδιών.

Αναλυτικότερα στο θεωρητικό πλαίσιο και πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία σύντομη αναφορά στη γλωσσική ανάπτυξη και κάποιες από τις κυριότερες θεωρίες που ασχολούνται με αυτή, καθώς και στη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και τη σκέψη. Στη συνέχεια αναφέρονται βασικά στοιχεία σχετικά με τα είδη και την ανάπτυξη του λεξιλογίου, τους παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη του και τους τομείς που αυτό επηρεάζει. Δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη του λεξιλογίου στην προσχολική ηλικία, αλλά και το ρόλο του στην εκπαίδευση και τέλος στη σχέση της λογοτεχνίας με την ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Επιπλέον παρουσιάζονται ορισμός και τα βασικότερα γνωρίσματα της μορφολογικής διαδικασίας της σύνθεσης, παρατίθενται ερευνητικά δεδομένα για τη σύνθεση στη νέα ελληνική και γίνεται μία σύντομη αναδρομή σχετικά με το ρόλο της σύνθεσης στα προγράμματα σπουδών των τελευταίων ετών. Τέλος γίνεται μία αναφορά στη σύνθεση και τη θέση της στη λογοτεχνία και αναπτύσσεται εν συντομία μία διδακτική πρόταση για τον

εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών μέσω δραστηριοτήτων οι οποίες επικεντρώνονται στη διαδικασία της σύνθεσης.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας παρατίθενται τα στοιχεία της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια υλοποίησης της εργασίας, ο βασικός σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό της, το δείγμα που συμμετείχε και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε. Παρουσιάζονται και περιγράφονται αναλυτικά στη συνέχεια, τα αποτελέσματα της έρευνας μέσω πινάκων και γραφημάτων. Τέλος καταγράφονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της έρευνας, αλλά και τη σύγκριση με προϋπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα.

Κεφάλαιο 1 Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Η Γλωσσική ανάπτυξη

Η γλωσσική ανάπτυξη προσέλκυσε το ενδιαφέρον πολλών και θεωρητικά διαφορετικών επιστημονικών κλάδων (Εξελικτική Ψυχολογία, Γνωστική Ψυχολογία, Φιλοσοφία, Κοινωνιολογία, Γλωσσολογία, Παιδαγωγική κ.α) και τέθηκε στο επίκεντρο μελετών και ανάπτυξης θεωριών ως ανάγκη κατανόησης της ανάπτυξης και κατανόησης των δομών της.

Ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και τις αρχές του 20^{ου} , γονείς-επιστήμονες, όπως οι Clara και William Stern (Die Kindersprache, 1907, στο Μότσιου, 2017) και ο C. Leopold διατηρούσαν ημερολόγια ανάπτυξης, όπου κατέγραφαν τη γλώσσα των παιδιών τους (Μότσιου, 2017), φανερώνοντας έτσι το ενδιαφέρον που προκαλούσε ο συγκεκριμένος τομέας. Κατά το μεσοπόλεμο παρατηρήθηκε ιδιαίτερο ενδιαφέρον από σοβιετικούς ψυχολόγους, για τη σχέση σκέψης και γλώσσας. Ήταν όμως η θεωρία του Chomsky (1957) και η υπόθεση για το Μηχανισμό κατάκτησης της γλώσσας, που συντάραξε τις μέχρι τότε θεωρίες σχετικά με την ανάπτυξη της γλώσσας και αποτέλεσε αφετηρία για μία σειρά ερευνών που είχαν τεράστια επίδραση στη θεωρητική και μεθοδολογική κατεύθυνση της ψυχολογίας (Κατή, 1989).

Σύμφωνα με την Κατή (1989, σελ. 1134) «Ο όρος γλωσσική "ανάπτυξη" χρησιμοποιείται είτε με αυστηρά περιορισμένη έννοια για να περιγράψει τη σταδιακή κατάκτηση από το παιδί του συστήματος της γλώσσας είτε με την ευρύτερη έννοια της κατάκτησης των ικανοτήτων γλωσσικής επικοινωνίας», ενώ η McCarthy (1946) ορίζει τη γλωσσική ανάπτυξη ως την εξελικτική πορεία και τις φάσεις εξέλιξης και μετάβασης στη γλώσσα στόχο (στο Τζακώστα, 2020). Συχνά ο ίδιος όρος αναφέρεται και στη γλώσσα και στην επικοινωνία, καθώς η διάκρισή τους δεν είναι καθολικά αποδεκτή. Ωστόσο με βάση εμπειρικά δεδομένα ερευνών η κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος κυρίως της γραμματικής και της φωνολογίας έχει ολοκληρωθεί πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας, ενώ η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας συνεχίζεται διά βίου.

Σημαντικό ρόλο στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού διαδραματίζουν παράγοντες γλωσσικοί και εξωγλωσσικοί, τους οποίους θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη, καθώς καθορίζουν το θεωρητικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο ερμηνεύονται τα γλωσσικά δεδομένα. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να είναι εγγενείς δηλαδή καθαρά γλωσσικοί ή εξωγενείς δηλαδή κοινωνικοί, πολιτισμικοί, ψυχολογικοί ή ακόμη σχετικοί με την ηλικία, τις στάσεις και τα κίνητρα των ομιλητών (Τζακώστα, 2020).

Το επιστημονικό ενδιαφέρον που προκάλεσε και συνεχίζει να προκαλεί ο τομέας της γλωσσικής ανάπτυξης, είναι άκρως δικαιολογημένο, καθώς αποτελεί πηγή πληροφοριών σχετικά με την κατάκτηση και την εκμάθηση μιας γλώσσας, αλλά και τη γενικότερη ανάπτυξη της νόησης (Τζακώστα, 2020). Η έρευνα της ανάπτυξης της γλώσσας προσφέρει επίσης τη δυνατότητα της πρόβλεψης και αντιμετώπισης ενδεχόμενων δυσκολιών μέσα από την καταγραφή της πορείας και του τρόπου που αναπτύσσεται η γλώσσα των παιδιών (Μότσιου, 2017). Παρακάτω θα παρουσιαστούν κάποια γενικά χαρακτηριστικά από τις θεωρίες που κατά καιρούς κυριάρχησαν στον επιστημονικό χώρο σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη.

1.1.1 Η θεωρία του Μπιχεβιορισμού

Η θεωρία του μπιχεβιορισμού κυριάρχησε κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα και βασίζεται στο μπιχεβιοριστικό σχήμα «ερέθισμα-απάντηση, με το οποίο ερμηνεύει και την κατάκτηση της γλώσσας. Γνωστότερος εκπρόσωπος της θεωρίας αυτής είναι ο B.F.Skinner (Ανδρέου, 2012). Οι βασικές αρχές του μπιχεβιορισμού απαντώνται στις απόψεις του JohnLocke, σύμφωνα με τον οποίο ο άνθρωπος γεννιέται σαν άγραφος πίνακας (tabularasa) και τις γνώσεις του τις αποκτά μέσω της εμπειρίας. Σύμφωνα με τις αρχές του μπιχεβιορισμού η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι επίκτητη και οι σκέψεις, οι γνώσεις, τα συναισθήματα δεν είναι παρά αντιδράσεις του οργανισμού σε ερεθίσματα (Τζακώστα, 2020).

Η θεωρία αυτή έχει βασιστεί σε πειράματα που έγιναν σε ζώα, όπου παρατηρήθηκε πως η ανακλαστική και η συντελεστική συμπεριφορά μπορούν να τροποποιηθούν με τη μάθηση σε ελεγχόμενο περιβάλλον, κάτω από ορισμένες συνθήκες και με την επιβολή θετικής ή αρνητικής ενθάρρυνσης (Πήτα, 1998). Κατά τον ίδιο τρόπο υποστηρίζουν πως λειτουργεί και η διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας, δηλαδή το παιδί αντιδρά στα ερεθίσματα που δέχεται από το εξωτερικό περιβάλλον, (Πήτα, 1998) οι ενήλικες κατευθύνουν και ενισχύουν τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και τα παιδιά τους μιμούνται (Skinner, 1957, στο Τζακώστα, 2020). Η γλώσσα κατά τον Skinner είναι ένα σύνολο εκφράσεων οι οποίες χρησιμοποιούνται από τον άνθρωπο ανάλογα με την κατάσταση την οποία βιώνει. Δεχόμενο το άτομο κάποιο ερέθισμα από το περιβάλλον, ανασύρει την κατάλληλη έκφραση από το μυαλό του και τη χρησιμοποιεί, με τον τρόπο αυτό, μέσω δηλαδή των ερεθισμάτων που δέχεται οδηγείται βαθμιαία στην κατάκτηση της γλώσσας (Ανδρέου, 2012). Οι βασικές διαδικασίες οι οποίες οδηγούν τα παιδιά στη γλωσσική κατάκτηση, όπως υποστηρίζουν οι συμπεριφοριστές, είναι η μίμηση και η ενίσχυση. Το παιδί επαναλαμβάνει λέξεις ή δομές που χρησιμοποιούν οι ενήλικες προκειμένου να επικοινωνήσει και εάν ακολουθήσει η ενίσχυση από τους ενήλικες, τότε οδηγούμαστε σε αυτόματη γλωσσική συμπεριφορά (Ανδρέου, 2012).

Η συγκεκριμένη θεωρία ωστόσο, δε λαμβάνει υπόψη το δημιουργικό χαρακτήρα της παιδικής γλώσσας (Ανδρέου, 2012) και ερμηνεύει με απλοϊκό τρόπο την ανθρώπινη

νόηση, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις σύνθετες νοητικές λειτουργίες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά (Mapel, 1977, στο Τζακώστα 2020) και την κατάκτηση σύνθετων γραμματοσυντακτικών δομών της γλώσσας (Πήτα, 1998). Επιπλέον αγνοεί το γεγονός ότι τα παιδιά δεν μιμούνται ακριβώς ότι ακούνε από τους ενήλικες, αλλά αποδίδουν μια νέα δομή στις προτάσεις σύμφωνα με το δικό τους γλωσσικό σύστημα και κατ' επέκταση το γνωστικό και γλωσσικό στάδιο στο οποίο βρίσκονται (Πήτα, 1998, Ανδρέου, 2012).

1.1.2 Η Θεωρία της Γενετικής Γραμματικής

Η θεωρία της Γενετικής ή Καθολικής Γραμματικής δίνει έμφαση στο ρόλο της φύσης και της ανατροφής για την ανάπτυξη της γλώσσας (Τζακώστα, 2020). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η ικανότητα της γλωσσικής κατάκτησης είναι βιολογικά-γενετικά προκαθορισμένη στον άνθρωπο (Ανδρέου, 2012), για το λόγο αυτό χαρακτηρίζεται ως Γενετική, αλλά και ως Καθολική, διότι αποτελεί κοινό γνώρισμα όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως του κοινωνικού, οικονομικού ή πολιτισμικού υποβάθρου (Τζακώστα, 2020). Εμπνευστής της θεωρίας που πρωτοεμφανίστηκε το 1957, ήταν ο Noam Chomsky και οδήγησε τη μελέτη της γλώσσας σε ένα νέο επίπεδο, διαφοροποιώντας τις υπάρχουσες αντιλήψεις της εποχής για το τι είναι γλώσσα, αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο κατακτιέται από τα παιδιά (Κατή, 1992, Ανδρέου, 2012). Η θεωρία της Γενετικής Γραμματικής αποτελεί μέχρι και σήμερα το κυρίαρχο μοντέλο της γλωσσολογίας (Κατή, 1992).

Ο Chomsky (1959), με ένα άρθρο του, κριτική στην πραγματικότητα στο βιβλίο του ψυχολόγου Skinner με τίτλο «Verbal Behavior» (1957), αμφισβήτησε μία από τις επικρατέστερες και πλέον αποδεκτές ιδιαίτερα στις Η.Π.Α, υποθέσεις της εποχής σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη, διατύπωσε τη δική του οπτική σχετικά με το ζήτημα και έθεσε τα θεμέλια για μία νέα εποχή στη μελέτη της γλώσσας (Κατή, 1992, Ανδρέου, 2012). Οι απόψεις του για τη γλωσσική κατάκτηση, ήταν εκ βάθρων αντίθετες με αυτές που παρουσίαζε η θεωρία του μιχαεβιορισμού με βασικό εκπρόσωπο, τον Skinner. Σύμφωνα με τον Chomsky η γλώσσα είναι ένα οργανωμένο σύστημα ήχων και εννοιών, το οποίο επιτρέπει την παραγωγή και κατανόηση άπειρων εκφράσεων (Κατή, 1992, Ανδρέου, 2012). Δεδομένου λοιπόν πως ο ομιλητής γνωρίζει τις μονάδες του γλωσσικού συστήματος και τις αρχές που το διέπουν μπορεί να παράγει και να κατανοεί συνεχώς νέες εκφράσεις, οι οποίες επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, όπως η επικοινωνιακή υπόθεση, οι γνώσεις για τον κόσμο και άλλες, προσδίδοντας έτσι στο μηχανισμό της γλώσσας το στοιχείο της δημιουργικότητας (Κατή, 1992).

Σε αντίθεση με το Skinner, που υποστήριζε πως τα παιδιά μιμούνται, απομνημονεύουν και χρησιμοποιούν τις κατάλληλες εκφράσεις στην κατάλληλη περίπτωση, ορίζοντας τους ενήλικες ως τα μοντέλα προς μίμηση αλλά και καθοδηγητές των παιδιών με τη θετική ή αρνητική ενθάρρυνση προς τη σωστή χρήση

της γλώσσας, ο Chomsky υπέθετε πως η κατάκτηση της γλώσσας, προκύπτει από την ικανότητα του παιδιού να εξάγει από την ομιλία που ακούει, το σύστημα της γλώσσας, τις αρχές δηλαδή και τους κανόνες που την απαρτίζουν με βάση τους οποίους παράγονται οι λέξεις και οι προτάσεις. Την άποψή του αυτή, τη στήριξε σε λογικά επιχειρήματα, όπως το γεγονός ότι δεν είναι δυνατό ακόμη και στα χρόνια μιας ολόκληρης ζωής να ακουστούν και να απομνημονευτούν όλες οι εκφράσεις μιας γλώσσας και η αδυναμία της καθημερινής ομιλίας να αποτελέσει πρότυπο για ένα παιδί, εφόσον συχνά παρατηρούνται στον καθημερινό λόγο γραμματικά λάθη, κομπιάσματα, επαναλήψεις και άλλες αδυναμίες (Κατή, 1992).

Την παρουσίαση της θεωρίας του Chomsky, ακολούθησαν πολλές εμπειρικές μελέτες, παρατηρήσεις του φυσικού λόγου των παιδιών και πειράματα, τα οποία επιβεβαίωσαν την υπόθεση ότι τα παιδιά δεν μιμούνται, αλλά ανακαλύπτουν το σύστημα της γλώσσας τους και με βάση αυτό παράγουν λέξεις και προτάσεις. Τα λάθη των παιδιών και οι πρωτότυπες γλωσσικές δομές που παράγουν, αποδεικνύουν το γεγονός ότι εφαρμόζουν τις αρχές και τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος που έχουν ήδη κατακτήσει, αλλά δεν έχουν φτάσει ακόμη στην πλήρη κατάκτησή του (Κατή, 1992).

Ο Chomsky υπέθεσε ότι οι άνθρωποι φέρουν έμφυτη την ικανότητα για δημιουργία λόγου, την οποία ονόμασε Μηχανισμό Γλωσσικής Κατάκτησης (LinguisticAcquisitionDevice, LAD) (Τζακώστα, 2020), η οποία αποτελείται από καθολικά γλωσσικά σχήματα και ικανότητες, που κάνουν δυνατή την κατάκτηση της γλώσσας, (Ανδρέου, 2012). Τα καθολικά χαρακτηριστικά είναι οι ομοιότητες που μοιράζονται όλες οι γλώσσες του κόσμου και ενεργοποιούνται από το γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού. Με τη βοήθεια του Μηχανισμού Γλωσσικής Κατάκτησης και του περιβάλλοντός τους, τα παιδιά είναι σε θέση να εντοπίσουν τον τύπο της γλώσσας στην οποία πρέπει να προσαρμοστεί. Η ύπαρξη ενός τέτοιου εγγενούς μηχανισμού, δικαιολογεί την ομοιομορφία με την οποία τα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο, κατακτούν τη μητρική τους γλώσσα, ανεξαρτήτως των οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών και μάλιστα σε τόσο μικρή χρονική περίοδο (Ανδρέου, 2012).

Η Γενετική Μετασχηματιστική Γραμματική, όπως αρχικά έγινε γνωστή, βασίζεται στο διαχωρισμό του γραμματικού συστήματος σε δύο επίπεδα στη βαθειά και την επιφανειακή δομή (Κατή, 1992, Ανδρέου, 2012). Η επιφανειακή δομή κατά τον Chomsky αναφέρεται στην οργάνωση της πρότασης ως φυσικού φαινομένου, ενώ η βαθειά δομή «στο αφηρημένο δομικό υπόστρωμα, που καθορίζει το σημασιολογικό περιεχόμενο του εκφωνήματος» (Ανδρέου, 2012).

Τη θεωρία της Γενετικής Γραμματικής του Chomsky, ενίσχυσε η θεωρία του Lenneberg (1967) η οποία αναπτύχθηκε την ίδια χρονική περίοδο. Ο Lenneberg ανέπτυξε την Υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου (CriticalPeriodHypothesis), σύμφωνα με την οποία η βιολογική ανάπτυξη των έμβιων όντων, ολοκληρώνεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και στο επίπεδο της γλώσσας σημαίνει πως η

κατάκτησή της μητρικής ή μητρικών, αναφορικά μόνο με το δομικό μέρος της γλώσσας, ολοκληρώνεται εντός του πλαισίου της κρίσιμης περιόδου (Τζακώστα, 2020), η οποία συμπίπτει με τα χρονικά όρια πλευρίωσης του εγκεφάλου (Oblert&Gjerlow, 1999, στο Τζακώστα, 2020).

1.1.3 Η θεωρία της Αλληλεπίδρασης

Βασικός εκφραστής της θεωρίας της αλληλεπίδρασης είναι ο Lev Vygotsky. Αν και δέχτηκε επιρροές από Γάλλους κοινωνιολόγους, σχετικά με τις κοινωνικές ρίζες της γλώσσας και της σκέψης, ήταν ο πρώτος ψυχολόγος που αναφέρθηκε σε μηχανισμούς σύνδεσης της ανθρώπινης φύσης με τον πολιτισμό. Αξιοποίησε τη θεωρία του Engel σχετικά με την εργασία και τη χρήση των εργαλείων, συμβολίζοντας έτσι την ανθρώπινη δραστηριότητα, ως μέσο αλλαγής της φύσης αλλά και μεταμόρφωσης του ίδιου του ανθρώπου, πηγαίνοντάς τη μάλιστα ένα βήμα παραπέρα, αντιμετωπίζοντας τα σύμβολα/σημεία ως τα εργαλεία για το σκοπό αυτό. Έτσι τα συστήματα σημείων (γλώσσα, γραφή, αριθμητικά συστήματα), όπως και τα συστήματα εργαλείων, τα οποία, δημιουργούνται από την κοινωνία, εξελίσσονται καθώς εξελίσσεται και η ίδια η κοινωνία και ο πολιτισμός της, με την εσωτερικέυση δε αυτών των συστημάτων αλλάζει, μεταμορφώνεται και εξελίσσεται η ανθρώπινη συμπεριφορά (Vygotsky, 1978). Σύμφωνα με το Vygotsky (1993) οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες, μία εκ των οποίων, ίσως και η σπουδαιότερη είναι η γλώσσα, αναπτύσσονται στο πλαίσιο της συνεργασίας με τον κοινωνικό περίγυρο, τη συλλογική συμπεριφορά και την κοινωνική εμπειρία. Η γλώσσα αποτελεί μια διαδικασία προσωπική, αλλά ταυτόχρονα στενά συνδεδεμένη με την κοινωνία, βλέπει τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και την κοινωνία ως μία διαλεκτική διαδικασία κατά την οποία τα δύο στοιχεία αλληλεπιδρούν (Vygotsky, 1962).

Αρχικά η γλώσσα σύμφωνα με το Vygotsky, εμφανίζεται σαν αντανακλαστικό, το βρέφος φωνάζει, κλαίει, το κλάμα του παίρνει μορφή και εξελίσσεται, στη συνέχεια το βρέφος αντιλαμβάνεται τη φωνή του και τις αντιδράσεις που επιφέρει, έπειτα χρησιμοποιεί τη φωνή του, το κλάμα του, απαιτώντας με τον τρόπο αυτό, αυτό που επιθυμεί, όπως την παρουσία της μητέρας του για παράδειγμα, παρουσιάζοντας έτσι για πρώτη φορά τη σύνδεση ανάμεσα στην πράξη ενός ατόμου και το πιθανό νόημα αυτής (Vygotsky, 1997a). Η πρώτη λειτουργία της φωνής του βρέφους, του κλάματός του, είναι συναισθηματική, εκφράζει τη συναισθηματική του κατάσταση, μπορούμε να παρατηρήσουμε πως το κλάμα διαφέρει ανάλογα με το συναίσθημα που βιώνει, η δεύτερη λειτουργία που εμφανίζεται αφού το αρχικό αντανακλαστικό έχει ρυθμιστεί από το ίδιο το παιδί, είναι η κοινωνική επαφή, η οποία επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού (Vygotsky, 1997b).

Κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξης ο λόγος των παιδιών φαίνεται να συνοδεύει τις πράξεις τους και να αντανακλά τις δυσκολίες που συναντούν κατά την επίλυση ενός προβλήματος, ενώ σε επόμενο στάδιο ο λόγος προηγείται της πράξης, βοηθά στην

οργάνωση του σχεδίου για την επίλυση του προβλήματος, καθοδηγεί τις πράξεις, κυριαρχεί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι ζωγραφιές των παιδιών καθώς σε αρχικά τα παιδιά πρώτα ζωγραφίζουν και έπειτα ονοματίζουν τη ζωγραφιά τους, σε επόμενο όμως στάδιο είναι σε θέση να αποφασίσουν και να ονομάσουν πρώτα αυτό που θα ζωγραφίσουν και στη συνέχεια να το κάνουν. Έτσι η γλώσσα δεν αποτελεί πια μόνο την αντανάκλαση του κόσμου για τα παιδιά, αποκτά μια νέα λειτουργία, αυτή της οργάνωσης, του σχεδιασμού λύσεων για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Vygotsky, 1978).

Τα παιδιά ξεκινούν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με την απόδοση ονομάτων/τίτλων σε αντικείμενα του περιβάλλοντός τους, διαχωρίζοντάς τα από το σύνολο, την οποία συνοδεύουν με κινήσεις, αρχίζουν έτσι να αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους, όχι μόνο με την όραση, αλλά και με τη γλώσσα. Σε επόμενα στάδια, η γλώσσα δεν περιορίζεται στην απόδοση ονομάτων, αλλά αποκτά πιο σύνθετες λειτουργίες. Η γλώσσα γίνεται ένα σημαντικό μέρος της γνωστικής ανάπτυξης και με την εξέλιξή της ενισχύει και την εξέλιξη της γνωστικής ανάπτυξης (Vygotsky, 1978). Μέσα από τη γλώσσα τα παιδιά απελευθερώνονται, οργανώνουν, σχεδιάζουν, ελέγχουν τη συμπεριφορά τους, ενώ συνεισφέρει σε διάφορες πτυχές της συμπεριφοράς, στην αντίληψη, τη μνήμη (Vygotsky, 1962). Η γνωστική και επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας αποτελούν θεμέλιο για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων και των ικανοτήτων των παιδιών, ενώ τα σημεία και οι λέξεις λειτουργούν ως μέσα για την επικοινωνία των παιδιών με τους ανθρώπους γύρω τους (Vygotsky, 1978).

Επιπλέον επισημαίνει το σπουδαίο ρόλο του διαλόγου και της γλώσσας για τη γνωστική ανάπτυξη, αλλά και την εκπαίδευση την οποία θεωρεί ως κατεξοχήν κοινωνική διαδικασία. Εισήγαγε την έννοια της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης», η οποία διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο για την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς. Η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, αποτελεί την απόσταση ανάμεσα στο αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το παιδί, τις νοητικές δηλαδή λειτουργίες που έχει κατακτήσει και το πιθανό αναπτυξιακό επίπεδο που μπορεί να φτάσει με τη βοήθεια ενός ενηλίκου ή κάποιων ικανότερων συνομηλίκων. Η διδασκαλία όπως γίνεται κατανοητό, αποτελεί το μέσο, το εργαλείο το οποίο μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην πρόοδο της ανάπτυξης (Vygotsky, 1978).

1.2 Η σχέση της γλώσσας με τη σκέψη

Η σχέση της γλώσσας με τη σκέψη έχει αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης και μελέτης πολλών επιστημονικών κλάδων. Ποικίλες και πολύ διαφορετικές μεταξύ τους απόψεις έχουν εκφραστεί και υπερισχύσει κατά καιρούς από επιστήμονες, δίχως όμως να έχει δοθεί μέχρι σήμερα μία ακριβής απάντηση σχετικά με τη σχέση των δύο. Το βασικό ερώτημα που τίθεται και πολλοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να απαντήσουν είναι διττό και αφορά τη μορφή της γλώσσας και κατά πόσον αυτή

επηρεάζει τον τρόπο που σκεφτόμαστε ή εξαρτάται από πιο γενικούς γνωστικούς παράγοντες (Harley, 2008).

Κοινή άποψη πολλών επιστημόνων αποτελεί η σύνδεση γλώσσας και σκέψης σε μία σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τον Saussure (1979) η γλώσσα δεν αποτελεί για τη σκέψη ένα φωνητικό μέσο, υλικό για την έκφραση ιδεών, αλλά λειτουργεί ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στη σκέψη και τον ήχο, η ένωση των οποίων οδηγεί σε αμοιβαίες οριοθετήσεις μονάδων. Σκέψη και ήχος αλληλεπιδρούν και δεν γίνεται να απομονώσουμε το ένα από το άλλο (Saussure, 1979). O Husbands (2000) επίσης, αναφέρει πως η γλώσσα λειτουργεί σαν όχημα ανάμεσα στο σημαίνον και το σημαινόμενο και βοηθά στη μετάδοση της σκέψης του ενός στον άλλο. O Schaff (χ.χ, σ.183) τέλος, αναφέρει πως «κατά τη διεργασία της γνώσης και της επικοινωνίας, η σκέψη και η χρήση μιας γλώσσας αποτελούν αξεχώριστα στοιχεία ενός όλου και η ενοποίηση αυτή είναι τόσο τέλεια, αλλά και η αλληλεξάρτηση τόσο ακριβής, ώστε κανένα από τα δύο δε συναντάται ανεξάρτητα σε καθαρή μορφή».

Η γλώσσα πλέον, δεν γίνεται αντιληπτή μόνο ως μέσο επικοινωνίας και συνεννόησης από τη Νεώτερη Γλωσσολογία, αλλά θεωρείται φορέας της ανθρώπινης σκέψης, μέσο έκφρασης των συναισθημάτων, της ψυχοσύνθεσης, της νοοτροπίας, εννοιών και νοημάτων (Λιαπής, 1984). Με τη μελέτη της γλώσσας, οδηγούμαστε στην κατανόηση του νου, αφού η γλώσσα αποτελεί εξωτερίκευση της σκέψης (Φιλιππάκη-Warburton, 1992).

Κάποιες από τις κυριότερες θεωρίες που επικράτησαν σχετικά με τη σχέση γλώσσας και σκέψης, ήταν αυτές των Piaget, Chomsky, Vygotsky, Sapir και Whorf. Ο Piaget από τη μία πλευρά, υποστήριξε πως η γνωστική ανάπτυξη καθορίζει τη γλωσσική ανάπτυξη, ενώ αντίθετα οι Sapir και Whorf, ισχυρίζονται πως η γλώσσα καθορίζει τη γνωστική λειτουργία, το είδος δηλαδή της γλώσσας μας, επηρεάζει τη δομή των διαδικασιών της σκέψης, τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο. Η θεωρία τους στηρίζεται σε δύο ιδέες, αυτή του *γλωσσικού ντετερμινισμού*, σύμφωνα με την οποία η μορφή και τα χαρακτηριστικά μιας γλώσσας επηρεάζονται από τον τρόπο που σκεφτόμαστε, αντιλαμβανόμαστε και θυμόμαστε και τη *γλωσσική σχετικότητα* η οποία υποστηρίζει πως οι διαφορετικές γλώσσες παράγουν διαφορετικές γνωστικές δομές όπως αντίστοιχα απεικονίζονται με διαφορετικό τρόπο ανά τον κόσμο (Harley, 2008). Ο Vygotsky πάλι, πίστευε πως η σχέση μεταξύ των δύο είναι περίπλοκη, αφού γνωστική και γλωσσική ικανότητα είναι αρχικά ανεξάρτητες και στη συνέχεια αλληλοεξαρτώμενες. Ο Chomsky, τέλος, υποστήριξε πως γλωσσική και γνωστική ικανότητα δεν σχετίζονται, αλλά είναι ανεξάρτητες λειτουργίες (Harley, 2008).

Παρακάτω θα παρουσιαστούν αναλυτικότερα δύο από τις επικρατέστερες θεωρίες στο χώρο της ψυχολογίας, αυτές των Piaget και Vygotsky.

1.2.1 Η άποψη του Piaget

Η άποψη του Piaget είναι πως η σκέψη καθορίζει τη γλώσσα (Harley, 2008), αφού εμφανίζεται από τη γέννηση κιόλας του παιδιού, όταν προκειμένου να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον, δημιουργεί νοητικά σχήματα. Τα μωρά και τα παιδιά δηλαδή, όταν βρίσκονται σε ένα νέο, άγνωστο περιβάλλον για να μπορέσουν να προσαρμοστούν, αναπτύσσουν νοητικές αναπαραστάσεις, αφού πρώτα εξερευνήσουν το περιβάλλον στο οποίο ζουν, ώστε να διαχειριστούν κατάλληλα τις νέες εμπειρίες (Piaget, 1965).

Το περιβάλλον του παιδιού επηρεάζει την ανάπτυξη της σκέψης του, καθώς με τα νέα δεδομένα που προσφέρει διαταράσσει την ισορροπία του παιδιού σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, προκαλείται έτσι ανισορροπία και στη συνέχεια το παιδί μεταβαίνει σε μία νέα κατάσταση ισορροπίας ανωτέρου επιπέδου. Τέτοιες καταστάσεις ισορροπίας και ανισορροπίας εναλλάσσονται διαρκώς. (Ανδρέου, 2012). Η νέα ισορροπία επιτυγχάνεται μέσα από τις διαδικασίες της αφομοίωσης και της προσαρμογής, ώστε να οδηγηθεί το παιδί στην οργάνωση της σκέψης. Μέσω της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης οργανώνεται η σκέψη και μέσω της οργάνωσης της σκέψης δομούνται τα πράγματα, η σχέση μεταξύ των διαδικασιών αυτών είναι όπως φαίνεται άρρηκτα συνδεδεμένη (Piaget, 1965).

Υποστήριζε επίσης πως υπάρχουν συγκεκριμένα αναπτυξιακά στάδια, χρονικές περίοδοι με αυστηρά καθορισμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά, κατά τα οποία σταδιακά οικοδομείται η γνώση. Τα στάδια αυτά είναι τα εξής: (Δρεμέτσικα, 2018 · Τζακώστα, 2020)

- Το αισθησιοκινητικό στάδιο
- Το στάδιο προλογικής νόησης
- Το στάδιο συγκεκριμένων λογικών-νοητικών ενεργειών
- Στάδιο τυπικών λογικών-αφαιρετικών ενεργειών

Κατά το πρώτο στάδιο το οποίο διαρκεί από τη γέννηση έως και τα 2 έτη, το παιδί αρχίζει να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον και η συμπεριφορά του οργανώνεται γύρω από αισθητηριακές και κινητικές λειτουργίες (Harley, 2008· Δρεμέτσικα, 2018· Τζακώστα, 2020). Το δεύτερο στάδιο διαρκεί από τα 2 έως τα 6 ή 7 έτη, χαρακτηρίζεται από την εγωκεντρική σκέψη των παιδιών (Harley, 2008), τα οποία δεν κατανοούν την οπτική των άλλων και πράττουν σύμφωνα με τη δική τους λογική (Δρεμέτσικα, 2018). Παράλληλα στη φάση αυτή καλλιεργούνται οι συμβολικές λειτουργίες της σκέψης, η συμβολική απεικόνιση και αναπαράσταση του κόσμου (Harley, 2008· Τζακώστα, 2020). Κατά το στάδιο των συγκεκριμένων λογικών-νοητικών ενεργειών, τα οποία διαρκεί έως το 12^ο έτος, τα παιδιά είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τη λογική σκέψη γύρω από συγκεκριμένα αντικείμενα και να προσδιορίσουν τη σχέση τους με αυτά (Harley, 2008· Τζακώστα, 2020). Τέλος στο στάδιο των τυπικών λογικών-αφαιρετικών ενεργειών, από το 12^ο έτος και έπειτα, τα

παιδιά είναι σε θέση να σκεφτούν λογικά και αφηρημένα (Harley, 2008·Δρεμέτσικα, 2018),κάνουν υποθετικές και επαγωγικές συζητήσεις και σκέφτονται για το μέλλον (Δρεμέτσικα, 2018·Τζακώστα, 2020)

Τις απόψεις του σχετικά με την ανάπτυξη της σκέψης και το δευτερεύοντα ρόλο της γλώσσας, στηρίζει μεταξύ άλλων, σε πειράματα του Furth (1972), που έγιναν ανάμεσα σε κωφά και τυπικής ανάπτυξης παιδιά, οι επιδόσεις των οποίων, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα δεν απείχαν σημαντικά. Παρ' όλα αυτά δεν αγνοεί τη συμβολή της γλώσσας στην εξέλιξη της νόησης και στην επίτευξη ανώτερων επιπέδων λογικής σκέψης από το άτομο, αμφισβητεί όμως τη σημασία του ρόλου της στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στις νοητικές παραστάσεις που σχηματίζονται από την εσωτερικοποίηση των αισθησιοκινητικών ενεργειών του παιδιού (Πόρποδας, 1993)Η γλώσσα σύμφωνα με τις απόψεις του Piaget (1926), σε κάθε στάδιο ανάπτυξης φανερώνει το γνωστικό επίπεδο του παιδιού.

Κομβικό σημείο στη θεωρία του Piaget αποτελεί ο διαχωρισμός του λόγου των παιδιών σε εγωκεντρικό και κοινωνικό. Σύμφωνα με παρατηρήσεις του Piaget, που προέκυψαν από σχετικά πειράματα, αρχικά η σκέψη και ο λόγος του παιδιού χαρακτηρίζονται από εγωκεντρικότητα. Το περιβάλλον και ο κοινωνικός περίγυρος γίνονται αντιληπτά μόνο μέσα από την οπτική του παιδιού, το παιδί μονολογεί σαν να σκέφτεται δυνατά και δεν απευθύνεται στους γύρω του.Μιλά για τον εαυτό του και δεν το απασχολεί σε ποιον μιλάει και ποια είναι η άποψη του ακροατή, το παιδί επιζητά το ενδιαφέρον και θεωρεί πως το ακούνε και γίνεται κατανοητό.Το παιδί δεν μπορεί να συγκρατήσει τις σκέψεις τουκαι τις εξωτερικεύει, όχι θέλοντας να επικοινωνήσει όμως, ο λόγος του δεν είναι κοινωνικός, αλλά συνοδεύει και ενισχύει την ατομική δραστηριότητα (Piaget,1926).Κατηγοριοποίησε μάλιστα τον εγωκεντρικό λόγο των παιδιών σε τρία είδη: την επανάληψή ηχολαλία, όπου το παιδί επαναλαμβάνει λέξεις και φράσεις που ακούει, το μονόλογο, κατά τον οποίο μιλά στον εαυτό του, εκφράζοντας φωναχτά τις σκέψεις του, και το συλλογικό μονόλογο, κατά τον οποίο τα παιδιά μιλούν για τον εαυτό τους χωρίς να τα ενδιαφέρει εάν γίνονται κατανοητά, ενώ δεν προσέχουν το ένα το άλλο, η παρουσία των γύρω τους λειτουργεί απλώς σαν ερέθισμα (Piaget, 1926). Ο εγωκεντρισμός, σύμφωνα με τον Piaget αποτελεί την αιτία των ιδιομορφιών της παιδικής σκέψης, όπως η αδυναμία αυτοπαρατήρησης, η ελλιπής κατανόηση των σχέσεων, οι δυσκολίες της κρίσης(Δουλγεράκη, 2016). Ωστόσο από το 7^ο-8^ο έτος και μετά, αφού έχει αναπτυχθεί η νόηση του παιδιού, ο εγωκεντρικός λόγος αρχίζει να χάνει τη σημασία του, τα παιδιά προσπαθούν να επικοινωνήσουν τη σκέψη τους με τους γύρω τους, να βελτιώσουν τον τρόπο μετάδοσης των ιδεών τουςκαι ενδιαφέρονται για την ύπαρξη αλληλοκατανόησης, η σκέψη τους δηλαδή, εξελίσσεται σε κοινωνικοποιημένη (Piaget,1926).

Ο εγωκεντρικός λόγος υποστηρίζει ο Piaget,ότι αποτελεί ενδιάμεσο στάδιο ανάμεσα στην αυτιστική σκέψη του παιδιού, η οποία είναι υποσυνείδητη, αυστηρώς ατομική και δεν είναι προσαρμοσμένη στην πραγματικότητα και τηνέλλογακαθοδηγούμενη

σκέψη, η οποία είναι συνειδητή και προσαρμοσμένη στην πραγματικότητα την οποία προσπαθεί να επηρεάσει. Επιπλέον η αυτιστική σκέψη δεν είναι δυνατό να εκφραστεί γλωσσικά σε αντίθεση με την έλλογα καθοδηγούμενη σκέψη (Piaget, 1926).

1.2.2. Η άποψη του Vygotsky

Η γλώσσα και η σκέψη κατά τη βρεφική ηλικία, σύμφωνα με τον Vygotsky είναι δύο συστήματα που αναπτύσσονται ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, αλλά παράλληλα. Το κλάμα, η φλυαρία, το γέλιο ακόμη και οι πρώτες λέξεις των παιδιών αποτελούν δείγμα της γλωσσικής τους ανάπτυξης, χωρίς να συνδέονται όμως με την ανάπτυξη της σκέψης, ανήκουν στο προδιανοητικό στάδιο της γλώσσας. Αποτελούν εκδηλώσεις συναισθηματικής μορφής συμπεριφοράς, συνδέονται όμως με κοινωνικές λειτουργίες του λόγου, λειτουργούν δηλαδή ως μέσο επικοινωνίας και κοινωνικής επαφής (Vygotsky, 1962). Παρατηρείται επίσης σύμφωνα με πειράματα, από τους πρώτους μήνες κιάλας μετά τη γέννηση, το προγλωσσικό στάδιο της σκέψης των παιδιών, κατά το οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη λειτουργία των αντικειμένων που τα περιβάλλον, πιάνουν τα αντικείμενα αυτά και τα χρησιμοποιούν ως εργαλεία, για παράδειγμα χρησιμοποιούν ένα παιχνίδι ως εργαλείο προκειμένου να πιάσουν κάποιο άλλο το οποίο βρίσκεται μακριά τους (Vygotsky, 1997).

Κατά το 3^ο περίπου έτος του παιδιού όμως, γλώσσα και σκέψη παύουν να αναπτύσσονται ανεξάρτητα και παράλληλα και συναντώνται, συνδέονται και αλληλεξαρτώνται. Η σκέψη μπορεί πια να εκφραστεί με τη βοήθεια της γλώσσας, γίνεται λεκτική και ο λόγος αποκτά λογική (Vygotsky, 1962). Προκειμένου να διαπιστώσουμε ότι έχει επέλθει η συνάντηση της σκέψης με τη γλώσσα αρκεί να παρατηρήσουμε ορισμένα χαρακτηριστικά όπως, το ενδιαφέρον του παιδιού για τις ονομασίες νέων αντικειμένων του περιβάλλοντός του και τη δραματική διεύρυνση του λεξιλογίου του. Το παιδί στη φάση αυτή αρχίζει να ανακαλύπτει τη συμβολική λειτουργία της γλώσσας, η συγκεκριμένη παρατήρηση ενισχύεται και με την εμφάνιση του συμβολικού παιχνιδιού (Donaldson, 1995 στο Δουλγεράκη, 2016)

Ιδιαίτερα σημαντική νοητική διεργασία κατά το Vygotsky, αποτελεί ο εσωτερικός μονόλογος του παιδιού καθώς επηρεάζει την ανάπτυξη της σκέψης. Προκειμένου να μελετηθεί ο εσωτερικός λόγος του παιδιού είναι απαραίτητη η μελέτη της δομής και της λειτουργίας του εγωκεντρικού λόγου (Vygotsky, 1987). Όταν τα παιδιά ξεκινούν να μιλούν αδυνατούν να διαχωρίσουν επαρκώς το λόγο προς τον εαυτό τους και το λόγο που απευθύνεται στους γύρω τους, το γεγονός αυτό αποτελεί την πηγή του εγωκεντρικού λόγου των παιδιών (Vygotsky, 1987). Ο εγωκεντρικός λόγος ωστόσο συνδέεται άρρηκτα με τον κοινωνικό λόγο, αυτό διακρίνεται στις περιπτώσεις όπου το παιδί αδυνατώντας να επιλύσει κάποιο πρόβλημα απευθύνεται στον ενήλικο για βοήθεια, μεγαλώνοντας ο κοινωνικός λόγος εσωτερικεύεται και το παιδί δεν απευθύνεται πια στον ενήλικο αλλά στον εαυτό του (Vygotsky, 1978). Σε αντίθεση με τις απόψεις του Piaget, ο οποίος υποστηρίζει πως ο εγωκεντρικός λόγος του παιδιού

δεν επηρεάζει τις δραστηριότητές του και το παιδί μιλά απλά στον εαυτό του, σύμφωνα με το Vygotsky ο εγωκεντρικός λόγος αποτελεί μεταβατικό στάδιο ανάμεσα στον εσωτερικό και τον εξωτερικό λόγο του παιδιού και βάση του εσωτερικού λόγου του (Vygotsky, 1978, 1987) ενώ, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη δραστηριότητά του, τη στάση του απέναντι στον κόσμο και τη συμπεριφορά του (Vygotsky, 1993).

Κατά τα πρώτα σχολικά έτη ο εγωκεντρικός λόγος των παιδιών μεταβάλλεται και μετατρέπεται σε εσωτερικό λόγο, ο οποίος αρχίζει να δομείται και να αναπτύσσεται. Ο λόγος του παιδιού εξελίσσεται και από μέσο επικοινωνίας μετατρέπεται σε μέσο σκέψης (Vygotsky, 1993). Το παιδί αρχίζει να εφαρμόζει στον εαυτό του τις κοινωνικές στάσεις συμπεριφοράς που έχει αποκομίσει μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του, τις οποίες μέχρι τότε εφάρμοζε ο κοινωνικός του περίγυρος σε αυτόν ή και αντίστροφα (Vygotsky, 1993).

Τέλος, για τον Vygotsky (1997) η γλώσσα αποτελεί ένα ιδιαίτερα ισχυρό εργαλείο, όχι μόνο ως μέσο έκφρασης της σκέψης, αλλά και για την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία με τον ίδιο μας τον εαυτό, την οργάνωση των εμπειριών μας, την ανάπτυξη και διευκόλυνση της σκέψης και την επίλυση προβλημάτων.

1.3 Λεξιλόγιο

Ο προφορικός λόγος αποτελεί το μέσο με το οποίο το παιδί κατακτά τη γνώση, μαθαίνει και κατανοεί τον κόσμο, αλλά και τη βάση για κάθε επικοινωνιακή πράξη, αφού μέσω αυτού εκφράζουμε τις ιδέες, τις απόψεις και τα συναισθήματά μας (Μουσένα & Ζέρβα, 2015). Οι λέξεις που χρησιμοποιούμε εκφράζουν και διαμορφώνουν το ποιο είμαστε και «προδίδουν» το κοινωνικό και εκπαιδευτικό μας υπόβαθρο, το λεξιλόγιο που γνωρίζουμε συμβάλει στην έκφραση των ιδεών μας και επιτρέπει την άντληση πληροφοριών από διάφορες πηγές (Stahl & Nagy, 2006) και όπως έχει διαπιστωθεί από πολλές έρευνες η γνώση του λεξιλογίου, επηρεάζει την αναγνωστική ικανότητα και την κατανόηση των κειμένων (Βάμβουκα, 2009). Παρά το γεγονός ότι οι λέξεις παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή μας διαπερνώντας όλους τους τομείς της ανθρώπινης εμπειρίας και επηρεάζοντας τόσο τις σχολικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά και την κοινωνική μας ζωή, στο πεδίο της έρευνας και της εκπαίδευσης η σημασία του λεξιλογίου και της διδασκαλίας του, δεν αντικατοπτρίζεται (Stahl & Nagy, 2006).

1.3.1 Ορισμός του Λεξιλογίου

Ως λεξιλόγιο ορίζεται το «σύνολο των λέξεων τις οποίες χρησιμοποιούν τα μέλη μιας γλωσσικής κοινωνίας με σκοπό την επικοινωνία» (Μπαμπινιώτης, 1998). Ωστόσο το λεξιλόγιο διαχωρίζεται σε προφορικό και γραπτό έτσι, ως προς τον προφορικό λόγο το λεξιλόγιο ορίζεται ως το σύνολο των λέξεων των οποίων το νόημα γνωρίζουμε στο

πλαίσιο της προφορικής επικοινωνίας ή της προφορικής ανάγνωσης, ενώ ως προς το γραπτό λόγο ορίζεται ως το σύνολο των λέξεων των οποίων γνωρίζουμε το νόημα όταν γράφουμε ή διαβάζουμε σιωπηλά (Kamil & Hiebert, 2005).

Επιπρόσθετα ως λεξιλόγιο ορίζεται το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιεί ένα τμήμα ή μια υποομάδα μιας γλωσσικής κοινότητας που διαθέτει κάποια ιδιαίτερα επαγγελματικά, οικονομικά, μορφωτικά κοινωνικά καθώς και άλλα χαρακτηριστικά (π.χ λεξιλόγιο της νεολαίας, των τεχνικών, το ιατρικό λεξιλόγιο, το νομικό κ.λ.π) και η χρήση του όρου λεξιλόγιο ενσωματώνει τα ειδικά αλλά και τα επιμέρους λεξιλόγια που χρησιμοποιούνται από τις εν λόγω ομάδες ατόμων (Μήτσης, 2012). Το λεξιλόγιο ενός ατόμου περιλαμβάνει τις λέξεις που πραγματικά χρησιμοποιεί κατά τις γλωσσικές του πράξεις (Βάμβουκα, 2009).

1.3.2 Είδη Λεξιλογίου

Τα είδη του λεξιλογίου προσδιορίστηκαν ως προς τη χρήση και τη γνώση τους τόσο στο επίπεδο του προφορικού όσο και στο επίπεδο του γραπτού λόγου σε δύο κατηγορίες, το δεκτικό ή παθητικό λεξιλόγιο (receptive/passive vocabulary), και το παραγωγικό ή ενεργητικό λεξιλόγιο (productive/active vocabulary). Το δεκτικό λεξιλόγιο περιλαμβάνει το σύνολο των λέξεων που ένα άτομο κατανοεί κατά την προφορική επικοινωνία ή την ανάγνωση, αποτελείται από λέξεις που δεν χρησιμοποιούνται συχνά και η σημασία τους δεν είναι πάντα ξεκάθαρη από το άτομο. Από την άλλη πλευρά το παραγωγικό ή ενεργητικό λεξιλόγιο περιλαμβάνει το σύνολο των λέξεων που ένα άτομο χρησιμοποιεί κατά τον προφορικό ή γραπτό λόγο, οι λέξεις αυτές είναι οικείες και συχνά χρησιμοποιούμενες. Το δεκτικό λεξιλόγιο είναι μεγαλύτερο από το παραγωγικό, το άτομο δηλαδή είναι δε θέση να κατανοήσει περισσότερες λέξεις σε σχέση με αυτές που χρησιμοποιεί (Kamil&Hiebert, 2005). Το δεκτικό λεξιλόγιο σχετίζεται με την ακρόαση και την ανάγνωση, ενώ το παραγωγικό με την ομιλία και τη γραφή (Βάμβουκα, 2009). Τόσο το δεκτικό, όσο και το παραγωγικό λεξιλόγιο δε χαρακτηρίζονται από στατικότητα, αλλά μεταβάλλονται συνεχώς, πραγματοποιούνται ανακατατάξεις σε αυτά, με αποτέλεσμα να μην είναι σαφή τα όρια που διαχωρίζουν το δεκτικό από το παραγωγικό λεξιλόγιο (Βάμβουκα, 2009)

1.3.3 Η Ανάπτυξη του Λεξιλογίου

Η γνώση του λεξιλογίου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών, αντανakλά την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών κατάκτησης των λέξεων, ενώ καθορίζει και άλλες γλωσσικές δεξιότητες, όπως η γλωσσική κατανόηση και παραγωγή, επηρεάζοντας έτσι τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών, την επικοινωνία με το περιβάλλον του, αλλά και τη δυνατότητα να εκφράζει τον ίδιο του τον εαυτό (Chrysochoou, Bablekou, Masoura, & Tsigilis, 2012). Έχουν παρατηρηθεί ορισμένα

διακριτά στάδια γλωσσικής ανάπτυξης, τα οποία ενδέχεται όμως να διαφοροποιούνται ως προς το χρόνο εμφάνισης ανάλογα με το ρυθμό ανάπτυξης κάθε παιδιού, τα οποία συνοπτικά αναφέρονται παρακάτω.

Τα βρέφη σε ηλικία 2-4 μηνών ξεκινούν με κάποιους φθόγγους, συνήθως ‘κ’, ‘γκ’, καθώς είναι ευκολότεροι στην προφορά, στην ηλικία των 4-8 μηνών προφέρουν κάποιες όχι τόσο ξεκάθαρες συλλαβές, χρησιμοποιώντας τους φθόγγους ‘μπ’, ‘ντ’ συνδυάζοντάς τους με φωνήεντα. Στην ηλικία των 6-12 μηνών αρχίζουν να συσχετίζουν τους ήχους με τις έννοιες και περίπου στην ηλικία των 18 μηνών έχουν κατακτήσει 50 λέξεις. (Νημά, 2004). Οι λέξεις που αρχικά κατακτούν τα παιδιά είναι τα ουσιαστικά, στη συνέχεια τα ρήματα και τα επίθετα, ενώ από το τρίτο έτος αρχίζουν να χρησιμοποιούν συχνότερα και άλλα μέρη τους λόγου, όπως αντωνυμίες, επιρρήματα, προθέσεις, συνδέσμους (Νημά, 2004)

Τα παιδιά ηλικίας 2-3 ετών είναι σε θέση να σχηματίσουν σύντομες, απλές φράσεις, τριών ή και περισσότερων λέξεων που μοιάζουν με τηλεγράφημα. Σύμφωνα με τον Scarborough(2001) μεταξύ του 2^{ου} και 4^{ου} έτους παρατηρείται ραγδαία κατάκτηση της μορφολογίας και του συντακτικού. Στην ηλικία των 4 ετών έχουν κατακτήσει της βασικές δομές της γλώσσας τους. Έτσι φτάνοντας στο νηπιαγωγείο το παιδί χρησιμοποιεί περισσότερες από 2000 λέξεις (O’Connor, 2007) ενώ αντιλαμβάνεται 4000-5000 λέξεις (Brisk & Harrington, 2007, στο Ντούμα & Βορριά, 2013).

Παρά το γεγονός βέβαια ότι μέχρι την είσοδό τους στο σχολείο τα παιδιά έχουν ολοκληρώσει την πρωτογενή λεξιλογική ανάπτυξη τους, η ανάπτυξη του λεξιλογίου συνεχίζεται δια βίου (Νημά, 2004). Το λεξιλόγιο άλλωστε που γνωρίζουμε εξαρτάται από τις εμπειρίες που βιώνουμε και αυξάνεται με τις νέες εμπειρίες που αποκτάμε, καθώς λοιπόν οι εμπειρίες ενός παιδιού είναι περιορισμένες το ίδιο ισχύει και για το λεξιλόγιό του (Βάμβουκα, 2009).

Θα πρέπει να γίνει κατανοητό, πως κάθε άνθρωπος κατέχει τις ελάχιστες μονάδες σημασίας της γλώσσας του και τις αρχές, ώστε να είναι σε θέση να τις συνδυάζει και να σχηματίζει λέξεις, φράσεις και προτάσεις, οι γνώσεις του λοιπόν δεν περιορίζονται σε έναν κατάλογο από λέξεις που περιλαμβάνει το λεξικό της γλώσσας του (Κατή, 1992). Αυτό αποδεικνύεται εξάλλου, από πρωτότυπες, μη υπαρκτές λέξεις, που δημιουργούν τα παιδιά, βασισμένα στους κανόνες και την οργάνωση της γλώσσας τους (Κατή, 1992). Έτσι η καταγραφή ενός καταλόγου λέξεων που γνωρίζει και χρησιμοποιεί το παιδί, όσο συστηματική και αν είναι, παραμένει άτοπη, καθώς δεν είναι δυνατό να συμπεριλάβει όλες τις λέξεις που μπορεί να γνωρίζει το παιδί, και κυρίως δεν είναι δυνατό να φανερώσει τις γνώσεις του παιδιού σχετικά με το μηχανισμό σχηματισμού λέξεων της γλώσσας του (Κατή, 1992).

Η γλωσσική ανάπτυξη αν και είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο, αποτελεί προσωπικό γεγονός για κάθε παιδί, καθώς επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειας, η ενίσχυση και τα κίνητρα από το περιβάλλον του (Νημά, 2004· Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Βλέτση &

Μητσιάκη, χ.χ.). Όπως αναφέρουν και οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Βλέτση και Μητσιάκη (χ.χ.), οι κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν ποσοτικά, αλλά και ποιοτικά το λεξιλόγιο των παιδιών. Σύμφωνα με τους Bornstein, Hayes και Painter (1998) δημογραφικοί και συμπεριφορικοί παράγοντες, μπορούν να επηρεάσουν τη γλωσσική ανάπτυξη, όπως και το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας σύμφωνα με τους Dollaghanetal (1999). Επιπλέον ερευνητικά δεδομένα των Bishop, Price, Dale και Plomin (2003) καταδεικνύουν ως έναν ακόμη παράγοντα το ιστορικό μιας γλωσσικής καθυστέρησης στην οικογένεια. Οι Bornsteinetal (1998) αναφέρουν πως και η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού επίσης επηρεάζει την ανάπτυξη του λεξιλογίου, ενώ και η γνωστική ανάπτυξη αποτελεί σημαντικό δείκτη για την ανάπτυξη του λεξιλογίου σύμφωνα με τους Priceetal (2000) (Stokes&Klee, 2009). Ακόμη, γνωστικοί μηχανισμοί όπως είναι η μνημονική λειτουργία, η φωνολογική εργαζόμενη μνήμη και η αντιληπτική ικανότητα επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη του (Ξάνθη, 2017).

Μέσα από διάφορες έρευνες παρατήρησης της γλωσσικής ανάπτυξης συγκεκριμένων παιδιών ή μελέτης της ανάπτυξης συγκεκριμένων γλωσσικών χαρακτηριστικών, όπως είναι το λεξιλόγιο, η κατανόηση, οι συντακτικές δομές, διαπιστώθηκε η ανάγκη να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στο περιβάλλον των παιδιών (Νημά, 2004). Σύμφωνα με έρευνα του Shefelbine (1990) όσο μεγαλύτερο είναι το λεξιλόγιο των παιδιών τόσο ευκολότερο είναι να το εμπλουτίσουν μαθαίνοντας νέες λέξεις, χαρακτηριστικά, τα αποτελέσματα των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν πως τα παιδιά που γνώριζαν περισσότερες λέξεις κατάφεραν να μαντέψουν το νόημα των νέων λέξεων από το περιεχόμενο, αντίθετα, τα παιδιά με φτωχότερο λεξιλόγιο, αγνοώντας τη σημασία πολλών λέξεων του περιεχόμενου, σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις. Ιδιαίτερη έμφαση λοιπόν να δοθεί τόσο στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά και του σπιτιού, της οικογένειας στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών, καθώς όπως ήδη αναφέρθηκε παίζει σπουδαίο ρόλο τόσο στις σχολικές επιδόσεις, αλλά και σε ολόκληρη την καθημερινότητά του, την επικοινωνία του με τον κόσμο και την έκφραση του εαυτού του.

1.3.4 Λεξιλόγιο και Προσχολική Ηλικία

Η πρώιμη παιδική ηλικία είναι μια περίοδος ραγδαίας γλωσσικής ανάπτυξης. Τα μικρά παιδιά κατακτούν άμεσα το λεξιλόγιο μέσα στο πλαίσιο αυτών που ακούν, παρατηρούν, βιώνουν και διαβάζουν είτε στο σχολικό είτε στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Kamil & Hiebert, 2005). Τα παιδιά μάλιστα, εξαιτίας του σπουδαίου ρόλου που διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον και οι εμπειρίες στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, εμφανίζουν συχνά διαφοροποιήσεις στο επίπεδο της λεξιλογικής τους ανάπτυξης κατά την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο (Τζιβνίκου, 2015).

Έρευνες υποστηρίζουν ότι το λεξιλόγιο αναπτύσσεται ραγδαία κατά την προσχολική ηλικία, καθώς τα παιδιά προσθέτουν περίπου 50 λέξεις το μήνα στο λεξιλόγιό τους

(Τζουριάδου, 1995), ενώ παιδιά ηλικίας 4-5 ετών χρησιμοποιούν περίπου 2000 λέξεις (O'Connor, 2007) και αντιλαμβάνονται περί τις 4000-5000 λέξεις (Brisk&Harrington, 2007, στο Ντούμα και Βορριά, 2013). Το λεξιλόγιο το οποίο χρησιμοποιεί το παιδί κατά την προσχολική ηλικία φέρει ιδιαίτερη σημασία, καθώς συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή του (Longoria, Page, Hubbs-Tait&Kennison, 2009), την προσαρμοστική του συμπεριφορά (Cohen&Mendez, 2009), τη δυνατότητα έκφρασης των συναισθημάτων του (Kubicek&Emde, 2012) στην κατανόηση και τις δεξιότητες του γραπτού λόγου (Hemphill&Tirvan, 2008).

Κατά την ηλικία των 6 ετών τα παιδιά σχηματίζουν πλέον πιο σύνθετες και αφηρημένες γλωσσικές δομές, ενώ οι εκφράσεις που χρησιμοποιούν δε διαφέρουν ιδιαίτερα από αυτές των ενηλίκων (Παπαηλίου, 2005). Στην ηλικία αυτή έχουν κατακτήσει βασικούς γραμματικούς, μορφολογικούς και συντακτικούς κανόνες, γεγονός που τους δίνει τη δυνατότητα σχηματισμού ερωτήσεων, αρνητικών προτάσεων και προστακτικών τύπων (Ντούμα & Βορριά, 2013). Παρατηρείται ωστόσο ότι συχνά δημιουργούν πρωτότυπους γραμματικούς σχηματισμούς (Μουσενά & Ζέρβα, 2015) ή αλλιώς λεκτικές επινοήσεις (Αλεξίου, 2010) προκειμένου να εξυπηρετήσουν γλωσσικές ανάγκες. Το σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας τους, η μάθηση εννοιών και νοημάτων, είναι λιγότερο ανεπτυγμένο σε σχέση με το φωνολογικό και το συντακτικό (Μουσενά & Ζέρβα, 2015) Η διαδικασία γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών τα οποία διανύουν την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία είναι πλέον σε αρκετά ανεπτυγμένο βαθμό, χωρίς όμως να έχει ολοκληρωθεί στο έπακρο (Κατή, 1992, Kamil&Hiebert, 2005),

1.3.5 Λεξιλόγιο και Εκπαίδευση

Η ικανότητα λεξιλογικής ανάπτυξης ενός ατόμου έρχεται σε αντιδιαστολή με τις παρεχόμενες γνώσεις και δυνατότητες αλλά και φαίνεται να μην ικανοποιείται παρά ελάχιστα η σχέση ικανότητας και δυνατότητας, εγείροντας ζητήματα και προβληματισμό για την διδασκαλία του λεξιλογίου, τις τεχνικές, τις δυνατότητες και τις ανάγκες προς μια διαφορετική αντιμετώπιση και προσέγγιση του ζητήματος της λεξιλογικής ανάπτυξης στον χώρο της εκπαίδευσης.

Αρχικά όπως αναφέρει ο Chomsky (1957) σε γλωσσολογικό επίπεδο το λεξιλόγιο λειτουργούσε ως «πηγή άντλησης γραμματικού υλικού και μέσο κατασκευής παραδειγμάτων για την εφαρμογή των κανόνων της γραμματικής» (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.α., χ.χ.) Αλλά και σε διδακτικό επίπεδο κυριαρχούσε ο τομέας της γραμματικής, με το λεξιλόγιο να κατέχει δευτερεύοντα ρόλο στο γλωσσικό μάθημα, χαρακτηριστικά μέχρι το 1980 περιορίζονταν στην ερμηνεία άγνωστων λέξεων και τις συνωνυμικές και αντωνυμικές σχέσεις (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.α., χ.χ.). Μετά το 1980 η διδασκαλία του λεξιλογίου επηρεάζεται από τα δεδομένα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και ως ξεχωριστός τομέας εμφανίζεται το 1980 στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (Παραδιά & Μήτση

2011). Χάρη στην καθιέρωση της Δημοτικής, των γλωσσολογικών και διδακτικών αρχών, σημειώθηκε σημαντική πρόοδος στη διδασκαλία του λεξιλογίου, το οποίο πλέον θεωρείται βασικό συστατικό και σημαντικός παράγοντας για την κατάκτηση της γλώσσας (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.α., χ.χ.)

Πιθανή αιτία για την υποβάθμιση της διδασκαλίας του λεξιλογίου, ίσως αποτελούν οι χαλαρές σχέσεις των λεξικών μονάδων, η έλλειψη συστηματικότητας και η αδυναμία ισχύος των κανόνων από τους οποίους διέπεται το λεξιλόγιο, όταν συντρέχουν σημασιολογικοί, για παράδειγμα, λόγοι (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.α., χ.χ.). Τα παραπάνω καθιστούν δυσκολότερο για τον εκπαιδευτικό να περιγράψει με ρητό και συστηματικό τρόπο το λεξιλόγιο κατά τη διδακτική πράξη, σε αντίθεση βέβαια με η γραμματική που διακρίνεται από συστηματικότητα και αυστηρούς κανόνες. Επιπλέον, βασικό διαφοροποιητικό στοιχείο των δύο, αποτελεί η ταχύτητα εξέλιξης του λεξιλογίου σε σχέση με τη γραμματική, αλλά και ο εμποτισμός του με πολιτισμικά στοιχεία (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1986).

Τα τελευταία μόλις χρόνια άρχισε το λεξιλόγιο να αποτελεί αντικείμενο θεωρητικής μελέτης περιγραφής και διδακτικού ενδιαφέροντος (Μήτσης 2012), καθώς φαίνεται να μεταβάλλεται η αντιμετώπισή του και να αναγνωρίζεται η σημαντικότητα και η αναγκαιότητα διδασκαλίας του, και μάλιστα ως βασικού τομέα του γλωσσικού μαθήματος (Παραδιά & Μήτσης, 2011, Μήτσης, 2012). Όπως αναφέρουν και οι Σιβροπούλου και Χατζησαββίδης (2003), ο αριθμός των λέξεων που γνωρίζει και χρησιμοποιεί ένα παιδί αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους δείκτες γλωσσικής επάρκειας, καθώς φυσικά και η γνώση της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής δομής της γλώσσας του, αλλά και σημαντική παράμετρο για την εκφραστική του ικανότητα στον προφορικό και το γραπτό λόγο, ενώ ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου συμβάλλει στη νοητική ανάπτυξη και την αφαιρετική ικανότητα των παιδιών. Τα πορίσματα της σύγχρονης εφαρμοσμένης γλωσσολογίας αλλά και τα ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν στη σημαντικότητα της ανάπτυξης του λεξιλογίου για την πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού σε γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό επίπεδο και την ανάγκη να «εκσυγχρονιστεί» η διδασκαλία του λεξιλογίου σύμφωνα με τα δεδομένα αυτά, ώστε να ανατρέψει παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές παραδοσιακών προσεγγίσεων της διδασκαλίας του.

Οι συνηθέστερες διδακτικές προσεγγίσεις που έχουν εντοπιστεί για τη διδασκαλία του λεξιλογίου, είναι δύο: η άμεση/ διεξοδική, με έμφαση στις τεχνικές άμεσης και σαφούς διδασκαλίας λεξιλογίου, δίνοντας ορισμούς των λέξεων και παραδείγματα πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά την ανάγνωση ενός βιβλίου και συζήτηση εστιασμένη στις νέες λέξεις και η έμμεση /αποκρυπτόμενη διδασκαλία με τη διδασκαλία των λέξεων πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας και όχι με σκόπιμη διδασκαλία, χωρίς την εσκεμμένη διακοπή της ανάγνωσης για παράδειγμα με σκοπό τη διδασκαλία του λεξιλογίου (Marulis & Neuman, 2010). Η στοχευμένη διδασκαλία του λεξιλογίου είναι σαφώς μία προσέγγιση που μπορεί να βοηθήσει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών, φαίνεται όμως αδύνατο να διδαχθούν τα παιδιά ξεχωριστά όλες τις σημασίες των λέξεων που χρειάζεται να μάθουν. Οι

περισσότερες σημασίες λέξεων που γνωρίζουν έχουν διδαχθεί μέσω συζητήσεων και με την ανάγνωση κειμένων (Τζιβινίκου, 2015). Η γνώση μιας λέξης άλλωστε, δεν αφορά μόνο την κατάκτησή της ως γλωσσικό σημείο, αλλά και τη συσχέτισή της με άλλες λέξεις και τη συνειδητή χρήση της στο κατάλληλο γλωσσικό περιβάλλον (Γαβριηλίδου, 2001)

Ο ρόλος του σχολείου στην ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι εξαιρετικής σημασίας. Το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στην ελλειμματική γλωσσική εμπειρία του σπιτιού (Snow κ.α. 1991, Stahl & Nagy, 2006), οπότε αποτελεί ανάγκη, η ανάπτυξη και ενίσχυση του λεξιλογίου στα εκπαιδευτικά πλαίσια και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των παιδιών οφείλει να αποτελεί βασικό στόχο της σχολικής διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Βάμβουκας, 2001). Για το λόγο αυτό ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει υπόψη κάποιες κατευθυντήριες γραμμές προκειμένου να επιτύχει το σκοπό του/της, αυτές είναι ο εμπλουτισμός, η οργάνωση και η αφομοίωση του λεξιλογίου (Βάμβουκα, 2009).

Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των παιδιών μπορεί να επιτευχθεί μέσω διαφόρων μεθόδων τις οποίες μπορούν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί, όπως είναι για παράδειγμα η ενθάρρυνση των παιδιών να διαβάζουν βιβλία, μέσω των οποίων θα έχουν τη δυνατότητα να συναντήσουν και να ανακαλύψουν το νόημα νέων λέξεων και ο εμπλουτισμός των εμπειριών των παιδιών, αφού όπως και παραπάνω ειπώθηκε το λεξιλόγιο επηρεάζεται και αυξάνεται με βάση τις εμπειρίες που αποκτάμε. Επίσης η χρήση λεξιλογικών ασκήσεων και οι ομαδοποιήσεις λέξεων με βάση τη σημασία τους αποτελούν τεχνικές που μπορούν να υποστηρίξουν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών καθώς και η δημιουργία νοηματικών σχέσεων και αναλογιών ανάμεσα στις λέξεις, δηλαδή αναζητώντας ομοιότητες και διαφορές ανάμεσά τους, συνώνυμες και αντίθετες λέξεις, τοποθετώντας τις σε λογική ή χρονική ακολουθία, ταξινομώντας τις κ.α. (Βάμβουκα, 2009). Τα παιδιά θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία εκμάθησης του λεξιλογίου, να εξατομικεύσουν τη διαδικασία εκμάθησης λέξεων, δημιουργώντας συνδέσεις μεταξύ των λέξεων, χρησιμοποιώντας μνημονικές στρατηγικές, συνδέοντας τις λέξεις με εικόνες. Παράλληλα, θα πρέπει να εκτίθενται σε ένα λεξιλογικά πλούσιο περιβάλλον, το οποίο μέσω ποικίλων πηγών θα παρέχει στο παιδί την ευκαιρία για εκμάθηση νέων λέξεων (Blachowicz & Fisher, 2016). Η επανάληψη αποτελεί επίσης σημαντικό στοιχείο για την εκμάθηση του λεξιλογίου, ώστε να ενισχυθεί η φωνολογική αναπαράσταση των λέξεων στη μνήμη, καθώς και η ενεργοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων των παιδιών, ώστε να τις συνδέσει με τη νέα γνώση (Χλαπάνα & Οικονομίδης, 2013).

Κάποιες από τις συχνότερες τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία των νέων λέξεων είναι: α) η απόδοση του ορισμού της, β) η τοποθέτησή της σε ένα προφορικό εννοιολογικό πλαίσιο, γ) η απόδοση του συνωνύμου ή αντωνύμου της νέας λέξης και δ) η τοποθέτησή της στο εννοιολογικό πλαίσιο μιας φράσης (Βάμβουκα, 2009). Το λεξιλόγιο που θα επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός να διδάξει θα πρέπει να επιλέγεται με προσοχή με βάση την πρωτοτυπικότητα, τη συχνότητα, τη διαθεσιμότητα και την αντιπαραθετικότητα των λέξεων ώστε να

βοηθήσει αρχικά στην κάλυψη των λεξιλογικών κενών των παιδιών και έπειτα στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.α. χ.χ.).

Στόχος των εκπαιδευτικών όμως δεν είναι μόνο η εκμάθηση των νέων λέξεων, αλλά και η διατήρησή τους στη μνήμη των παιδιών. Η διδασκαλία των λέξεων θα πρέπει να πραγματοποιείται με τρόπο ευρηματικό και δημιουργικό με σκοπό να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών, να παρουσιάζονται στο πλαίσιο προτάσεων, ώστε να κατανοήσουν τα παιδιά σε ποιες περιστάσεις χρησιμοποιούνται και μάλιστα ανά τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να αποτυπωθεί στη μνήμη των παιδιών. Τα κείμενα που θα χρησιμοποιούνται θα πρέπει να επιλέγονται κατάλληλα, ώστε να υποστηρίζουν την εκμάθηση των λέξεων και οι στρατηγικές που ακολουθεί να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών, να τα διευκολύνουν και να προκαλούν τον ενθουσιασμό τους (Τζιβινίκου, 2015). Τέλος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει τα παιδιά να δημιουργούν γλωσσικούς συσχετισμούς ανάμεσα στις νέες και τις ήδη γνωστές τους λέξεις, με βάση τα χαρακτηριστικά, τη σημασία τους, αλλά και εξωγλωσσικούς συσχετισμούς, οι οποίοι αφορούν τις συνθήκες υπό τις οποίες πραγματοποιήθηκε η διδασκαλία τους (Βάμβουκα, 2009).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, όπως γίνεται κατανοητό, είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αφού απαιτείται προσοχή στον τρόπο διδασκαλίας των λέξεων, καθώς δεν προσεγγίζονται όλες κατά τον ίδιο τρόπο. Η διδασκαλία ορισμένων λέξεων πραγματοποιείται σε σύντομο χρονικό διάστημα ενώ άλλες απαιτούν εκτενέστερη και εις βάθος διδασκαλία. Εάν η νηπιαγωγός επιλέξει να δώσει τον ορισμό της λέξης, κρίνεται απαραίτητη η επιλογή ενός καλού λεξικού, ώστε ο ορισμός να γίνει κατανοητός από τα παιδιά, διαφορετικά μια χρήσιμη τεχνική είναι η απόδοση του νοήματος της λέξης σε συνεργασία με τα παιδιά βασισμένη στο πλαίσιο που εμφανίζεται η εκάστοτε λέξη. Η διδασκαλία των λέξεων με τη βοήθεια εικόνων, αλλά και χρησιμοποιώντας τες σε προτάσεις μπορεί επίσης να βοηθήσει στην εκμάθησή τους από τα παιδιά (Χλαπάνα & Οικονομιδης, 2013).

Διαπιστώνουμε λοιπόν με βάση τα παραπάνω ότι μεγαλύτερη προσοχή απαιτείται εκ μέρους των εκπαιδευτικών συστημάτων και των εκπαιδευτικών των ίδιων στη διδασκαλία του λεξιλογίου, αλλά και εκ μέρους των ερευνητών απαιτείται να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην έρευνα της εκμάθησης του λεξιλογίου από τα παιδιά και τις μεθόδους διδασκαλίας που καλύτερα εξυπηρετούν το σκοπό αυτό.

1.3.6 Ανάπτυξη λεξιλογίου και λογοτεχνία

Σύμφωνα με τη Χριστοφιδέλλη (2015), η παιδική λογοτεχνία ορίζεται ως «ο σύνολος χώρος μέσα στον οποίο συνυπάρχουν και λειτουργούν όλα εκείνα τα άρθρα λογοτεχνικά έργα που απευθύνονται, άμεσα ή έμμεσα, στις αισθητικές απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα της νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας και που ανταποκρίνονται στο αντιληπτικό, γλωσσικό και συναισθηματικό τους επίπεδο». Η παιδική λογοτεχνία στοχεύει αρχικά στην ψυχαγωγία και την αφύπνιση της

αισθητικής συγκίνησης και ευαισθητοποίησης των παιδιών, αποσκοπεί όμως και στην ανάπτυξη εμπειριών και ιδεών, αλλά και της φαντασίας, στην κοινωνικοποίηση, την ανάπτυξη της γλώσσας, στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και εν τέλει τη διαμόρφωση του νέου πολίτη (Χριστοφιδέλλη, 2016).

Όπως αναφέρει ο Σπανός (2002), η λογοτεχνία η οποία αποτελεί ένα είδος αυθεντικού λόγου και κατέχει έναν αναπόσπαστο δεσμό με τη γλώσσα, έχει μορφοποιό δύναμη για τον άνθρωπο και ιδιαίτερα τα παιδιά, ιδίως όταν προσφέρεται σε ένα κλίμα ελευθερίας, δίνοντας ακόμα και στα ίδια τα παιδιά την ευκαιρία να επιλέξουν τι θέλουν να ακούσουν ή να διαβάσουν. Η λογοτεχνία διευκολύνει την κατάκτηση της γνώσης και την εφαρμογή της στην καθημερινότητα, ενισχύει τη δημιουργικότητα των παιδιών και βοηθά στην αντιμετώπιση από τα παιδιά καθημερινών προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2003). Λογοτεχνικά κείμενα όπως τα παραμύθια, οι μύθοι, τα ποιήματα βοηθούν το παιδί να βρει το δικό του τρόπο έκφρασης, ανακαλύπτοντας μέσα από αυτά τον πλούτο των λέξεων και των εννοιών (Βαλάση, 2001). Αντιλαμβανόμενοι τη διδασκαλία της λογοτεχνίας με μία ευρύτερη έννοια, βλέπουμε ότι είναι ένα παιχνίδι φαντασίας, ένα παιχνίδι λέξεων, το οποίο βοηθά τα παιδιά στη σύλληψη νέων ιδεών και σκέψεων χρησιμοποιώντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους (Κατσίκη, 1994). Σύμφωνα με τον Αναγνωστόπουλο (1994) η επαφή των παιδιών από μικρή ηλικία με λογοτεχνικά κείμενα, όπως παραμύθια, ιστορίες, ποιήματα, ακόμα και παροιμίες, αινίγματα, γλωσσοδέτες, τραγούδια, θρύλους, παραδόσεις, λαχνίσματα, μύθους μειώνει τις πιθανότητες εμφάνισης αναγνωστικών δυσκολιών και ενισχύει την πιθανότητα καλής ακαδημαϊκής εξέλιξης. Αρκετές έρευνες έχουν αναδείξει το μέγεθος του λεξιλογίου που ένα παιδί γνωρίζει ως προβλεπτικό παράγοντα για την ανάγνωση και την κατανόηση των κειμένων σε μεγαλύτερη ηλικία (Stahl & Nagy, 2006· Scarborough, 2001).

Στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου η παιδική λογοτεχνία έχει εξαιρετικά σημαντικό ρόλο για τη διδασκαλία της γλώσσας, τόσο για τον προφορικό λόγο των παιδιών, βοηθώντας στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους, αλλά και για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής (Τάφα, 2011) Παράλληλα αποτελεί εξαιρετική πηγή θεμάτων προς ανάλυση στην τάξη. Η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου μπορεί να λειτουργήσει ως έναυσμα για μία σειρά δημιουργικών και βιωματικών δραστηριοτήτων ή ενός σχεδίου εργασίας, βασισμένου στις διδακτικές αρχές της διαθεματικότητας προσφέροντας στα παιδιά τη δυνατότητα για μάθηση μέσω της διερεύνησης και της ανακάλυψης (Παπαδημητρίου, 2014).

Η αφήγηση και ιδιαίτερα η ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά όπως υποστηρίζεται από έρευνες ενισχύει την ανάπτυξη της προσοχής τους, προσφέρει πληροφορίες για τον κόσμο, την εξωγλωσσική πραγματικότητα που αποτελεί αντικείμενο αναφοράς της γλώσσας και ειδικά των λέξεων (Σπινκ, 1990, Κουλουμπή- Παπαπετροπούλου, 1990, στο Οικονομίδης, 2003) ενώ φέρνει σε επαφή το παιδί με το σωστά δομημένο λόγο (Senecal, LeFevre, Hudson & Lawson 1996, στο Οικονομίδης, 2003), τις συμβάσεις του γραπτού λόγου (Eller, Pappaw & Brown, 1998, στο Οικονομίδης, 2003) και την

ανάγνωση (Τάφα, 2011). Η ανάγνωση ενός βιβλίου, κατάλληλα επιλεγμένου με βάση τις ικανότητες και ανάγκες του παιδιού, μπορεί να βοηθήσει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του μέσα από νέες φανταστικές καταστάσεις, απομακρύνοντας το από τον καθημερινό λόγο και λειτουργώντας ως έναυσμα για επικοινωνία (Σιβροπούλου & Χατζησαββίδης, 2003).

Προκειμένου να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, κομβικός κρίνεται ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος-α συμβάλλει στην ανάπτυξη της γλωσσικής καλλιέργειας και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του παιδιού, στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και στην αισθητική του καλλιέργεια, λειτουργώντας σύμφωνα με την Γκίβαλου (1994), ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο. Η νηπιαγωγός θα πρέπει να κινήσει το ενδιαφέρον των παιδιών, να γίνει πιο δημιουργική, να πραγματοποιήσει την ανάγνωση του βιβλίου με τρόπο τέτοιο ώστε να μεταδώσει το νόημά του στα παιδιά και να τα ωθήσει στην έκφραση των σκέψεων, των συναισθημάτων, των βιωμάτων και των ιδεών τους (Παπαδημητρίου, 2014). Η ώθηση και η δημιουργία κινήτρων από την/τον εκπαιδευτικό είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της ανάγνωσης, προσφέροντας στα παιδιά μία μεγάλη ποικιλία κειμένων τα οποία σχετίζονται με τη ζωή τους, ώστε να δημιουργήσουν συνδέσεις με αυτά και να ανακαλύψουν ευκολότερα το νόημα και την αξία αυτών που διαβάζουν, δίνοντάς τους την ευκαιρία να επιλέξουν τι θα διαβάσουν και συζητώντας με τους συμμαθητές τους το περιεχόμενο του κειμένου, και παρέχοντάς τους εποικοδομητική ανατροφοδότηση (Gambrell, 2011).

Τα παραμύθια μπορούν να βοηθήσουν στην εκπλήρωση των στόχων αυτών και να προσφέρουν στα παιδιά διασκέδαση, αλλά και νέες ιδέες, να λειτουργήσουν σαν κίνητρο, σαν έμπνευση για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους. Παραμύθια όπως είναι αυτά του Τριβιζά, με ιδιαίτερο και ευρηματικό λεξιλόγιο, μπορούν στα χέρια της νηπιαγωγού να αποτελέσουν χρήσιμο εργαλείο για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων που οδηγούν τα παιδιά στην εξερεύνηση και τη γλωσσική δημιουργικότητα, μέσα από παιχνίδια σύνθεσης και παραγωγής, την κατασκευή ιστοριών ή αινιγμάτων (Παζαρή, 2017). Μέσω της παραμόρφωσης και μεταμόρφωσης των λέξεων, τα παιδιά ως ομιλητές μπορούν να εξερευνήσουν τις δυνατότητές των λέξεων και να εκφραστούν ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς, διαμορφώνοντας το δικό τους προσωπικό λόγο (Rodari, 2003).

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις αφήγησης ιστοριών στην προσχολική ηλικία είναι ποικίλες. Τα πρότυπα αφήγησης που φαίνεται να υιοθετούν συχνότερα οι νηπιαγωγοί συγκλίνουν σε δύο μεθόδους ανάγνωσης: την ανάγνωση- παράσταση, η οποία είναι μη διακοπόμενη διεξαγωγή της ανάγνωσης με περιορισμένη συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και από την άλλη τη διαλογική- αλληλεπιδραστική ανάγνωση, η οποία αποτελεί μια ενεργητική διαδραστική διαδικασία και εμπλέκει ενεργά τα παιδιά στη διάρκεια της ανάγνωσης (Γιαννικοπούλου, 2003· Τάφα 2011).

Το παραμύθι ως μοναδική μορφή τέχνης που συνδυάζει και ενεργοποιεί όλο το γενικότερο χώρο της Τέχνης με όλες τις μορφές έκφρασης αποτελεί μία

ενδιαφέρουσα πρόταση διδασκαλίας του λεξιλογίου στην Προσχολική ηλικία καθώς «το παραμύθι παρουσιάζει ένα πρόβλημα και την επίλυση του προβλήματος και όλα αυτά σε μία μοναδική γλώσσα στην οποία έχει πρόσβαση το παιδί : τη γλώσσα της φαντασίας» (Σανταγκοστίνο Π., 2003).

1.4 Σύνθεση Λέξεων

Η σύνθεση αποτελεί μία από τις τρεις παραγωγικότερες διαδικασίες σχηματισμού νέων λέξεων και εμφανίζεται ήδη από την περίοδο των Ομηρικών επών (Tsereris, 1902, στο Ralli, 2016). Οι τρεις αυτές διαδικασίες, κλίση, παραγωγή και σύνθεση ανήκουν στη μορφολογία, τον τομέα δηλαδή της γραμματικής που ασχολείται με τη δομή και τα επιμέρους συστατικά των λέξεων (Ράλλη, 2017). Βασική διαφορά ανάμεσα στη σύνθεση και τις άλλες δύο προαναφερθείσες διαδικασίες σχηματισμού λέξεων είναι πως κατά τη σύνθεση συνδυάζονται στοιχεία με λεξικό περιεχόμενο, όπως θέματα, προκειμένου να παραχθεί η νέα λέξη, ενώ η κλίση και η παραγωγή βασίζονται στην παρουσία λειτουργικών στοιχείων (Τζακώστα, 2017). Αναλυτικότερα, με την κλίση προσδίδονται στην εκάστοτε λέξη τα χαρακτηριστικά που αφορούν το φύλο, την πτώση και τον αριθμό με την ανάλογη κάθε φορά κατάληξη, η οποία εμποδίζει την εφαρμογή άλλων λεξικών διαδικασιών, ενώ κατά την παραγωγή σχηματίζονται λέξεις με βάση το θέμα ή τη ρίζα της λέξης και την προσθήκη παραγωγικών προθημάτων(Τζακώστα, 2015). Η σύνθεση θεωρείται η δυσκολότερη από τις τρεις διαδικασίες καθώς προϋποθέτει τις δύο προηγούμενες ώστε να πραγματοποιηθεί (Τζακώστα, 2017).

1.4.1 Ορισμός Σύνθεσης και βασικά χαρακτηριστικά των σύνθετων λέξεων

Σύμφωνα με τη Ράλλη (2017), η σύνθεση είναι μία διαδικασία σχηματισμού λέξεων, κατά την οποία συνδυάζουμε τουλάχιστον δύο λέξεις ή θέματα προκειμένου να δημιουργηθεί ένας μορφολογικά πολύπλοκος μηχανισμός, που ονομάζεται *σύνθετο*. Άλλοι ερευνητές αναφέρουν πως τα σύνθετα είναι λέξεις που αποτελούνται από δύο λεξήματα, θέλοντας να δώσουν έναν γενικότερο ορισμό της διαδικασίας της σύνθεσης (Bauer 2001, Booij 2002, Neef 2009, Ralli 2013, στο Koliourou, 2014).

Οι λέξεις που προκύπτουν από τη διαδικασία της σύνθεσης, τα σύνθετα, αποτελούν φωνολογικές λέξεις, οι οποίες διαθέτουν τα χαρακτηριστικά που συναντάμε σε κάθε λέξη. Ένα από τα βασικότερα είναι ο τόνος, η θέση του οποίου είτε παραμένει σε κάποιο από τα συνθετικά μέρη του συνθέτου(1α, 1β), είτε μετακινείται (1γ, 1δ), λαμβάνοντας πάντα υπόψη τον κανόνα της τρισυλλαβίας, σύμφωνα με τον οποίο ο τόνος μπορεί να τοποθετηθεί σε μία από τις τρεις τελευταίες συλλαβές της λέξης (Nespor, Ralli, 1996):

1α)ελαιοπαραγωγός,

1β)παπουτσοθήκη

1γ) μακρόστενος

1δ)ασπρόμαυρος

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των συνθέτων είναι η σημασιολογική αδιαφάνεια, καθώς η σημασία τους δεν προκύπτει πάντα από αυτή των συνθετικών τους μερών. Για παράδειγμα η σημασία της λέξης κοκκινομάλλης, προκύπτει από το άθροισμα των δύο συνθετικών, δε συμβαίνει όπως το ίδιο με τη λέξη μεγαλόκαρδος, όπου η σημασία της λέξης είναι μεταφορική και δεν προσδιορίζει το μέγεθος της καρδιάς, αλλά της καλοσύνης (Ράλλη,2017).

Επιπλέον τα σύνθετα της νέας ελληνικής διαθέτουν γραφική ενότητα, γράφονται δηλαδή ως μία λέξη, χαρακτηριστικό που δε συναντάμε σε όλες τις γλώσσες, όπως τα αγγλικά και τα ιταλικά. Τέλος όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, για το σχηματισμό των συνθέτων συνδυάζονται τουλάχιστον δύο θέματα ή δύο λέξεις, κάτι που αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των συνθέτων της ελληνικής γλώσσας. Αυτό δε συμβαίνει σε όλες τις γλώσσες, αφού συνήθως συνδυάζονται δύο λέξεις προκειμένου να σχηματιστεί η νέα λέξη και όχι θέματα (Ράλλη, 2017).

Τα συνθετικά μέρη μίας σύνθετης λέξης μπορούν να είναι ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, προθέσεις (Selkirk, 1984, στο Τζακώστα, 2017) ακόμη και επιρρήματα (Ράλλη,2017).Αντίστοιχα οι λέξεις που προκύπτουν μετά τη σύνθεση ανήκουν στις γραμματικές κατηγορίες των ουσιαστικών, των ρημάτων και των επιθέτων (Ράλλη, 2013, 2017·Τζακώστα, 2017). Αναλυτικότερα οι συνδυασμοί που προκύπτουν είναι:

Ουσιαστικό + Ουσιαστικό (ΟΟ)→Ουσιαστικό

Π.χ. κρέας + αγορά → κρεαταγορά

Επίθετο + Ουσιαστικό (ΕΟ)→Ουσιαστικό

Π.χ. άσχημο +παπί→ασχημόπαπο

Επίθετο+ Επίθετο (ΕΕ)→Επίθετο

Π.χ. πικρός + γλυκός → πικρόγλυκος

Ουσιαστικό + Επίθετο (ΟΕ)→Επίθετο

Π.χ. ήλιος + καμένος → ηλιοκαμένος

Επιρρημα + Επίθετο→Επίθετο

Π.χ. άδικα + χαμένος → αδικοχαμένος

Ρήμα + Ρήμα (ΡΡ)→Ρήμα

Π.χ. ανεβαίνω + κατεβαίνω → ανεβοκατεβαίνω

Ουσιαστικό + Ρήμα, (OP)→ Ρήμα

Π.χ. θάλασσα + πνίγομαι → θαλασσοπνίγομαι

Επίρρημα. + Ρήμα (Επιρ.Ρ)→Ρήμα

Π.χ. σφιχτά + αγκαλιάζω → σφιχταγκαλιάζω

(Ralli, 2016·Ράλλη, 2017) .

Αναφορικά με τα επιρρήματα που προκύπτουν με τη διαδικασία της σύνθεσης, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Ράλλη (2017), πρόκειται στην πραγματικότητα για παράγωγα σύνθετων επιθέτων, αφού γίνεται συνδυασμός του θέματος ενός σύνθετου επιθέτου με το παραγωγικό επίθημα *-α* (π.χ. *πισώπλατος*→*πισώπλατ+ -α*), παρατηρείται δηλαδή δευτερογενής σύνθεση. Ιδιαίτερα παραγωγικά στην ελληνική γλώσσα φαίνεται να είναι τα ονοματικά σύνθετα, κυρίως αυτά που σχηματίζονται με το συνδυασμό δύο ουσιαστικών (Τζακώστα, 2017· Κολιουρού, 2019).

1.4.2 Δείκτης σύνθεσης

Ένα από τα βασικότερα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη σύνθεση στη νέα ελληνική, είναι η χρήση του συνδετικού φωνήεντος ή δείκτη σύνθεσης /o/, κατά το σχηματισμό των συνθέτων, το οποίο θεωρείται κατάλοιπο της αρχαίας ελληνικής, όπου αποτελούσε θεματικό φωνήεν (Ralli 2009, 2016· Ράλλη 2017). Ο δείκτης σύνθεσης είναι αυτός που συνδέει τα δύο συνθετικά μέρη, χωρίς όμως να ανήκει σε κάποιο από αυτά, ενώ δεν επηρεάζει τη σημασία της λέξης, αφού είναι ένα σημασιολογικά κενό στοιχείο (Ralli, 2009, 2016·Tzakosta,2015). Χαρακτηριστικά οι Dressler et al. (1987) και Crocco-Galeas (2002) θεωρούν ως βασική λειτουργία του δείκτη σύνθεσης, τη διάκριση των ορίων των μορφημάτων των δύο συνθετικών (Κίτσου, 2017).

Σύμφωνα με τη Ράλλη, η σύνθεση λέξεων, όπως και η κλίση και παραγωγή, έχει τα δικά της λειτουργικά στοιχεία, ώστε να διακρίνεται από τις άλλες δύο διαδικασίες σχηματισμού λέξεων. Έτσι, ο δείκτης σύνθεσης αποτελεί ένα μορφολογικό στοιχείο, ένα στοιχείο μαρκαρίσματος, χωρίς κάποια σημασία ή μορφοσυντακτικές ιδιότητες, το οποίο χαρακτηρίζει τη διαδικασία της σύνθεσης. (Ralli, 2009· Kechagias, 2005). Η έννοια και χρήση του δείκτη σύνθεσης παρατηρείται και σε άλλες γλώσσες, όπως είναι τα Ολλανδικά, τα Γερμανικά, τα Ρωσικά, ενώ μπορεί να έχει τη μορφή φωνήεντος, συμφώνου ή ολόκληρου ενθήματος (Τζακώστα, 2017· Ράλλη, 2017).

Ο δείκτης σύνθεσης χρησιμοποιείται ανάμεσα στα δύο συνθετικά, πάντα, όταν το δεύτερο ξεκινά με σύμφωνο (15α), απουσιάζει όταν το δεύτερο συνθετικό ξεκινά με φωνήεν (15β) και εμφανίζεται επιλεκτικά στις περιπτώσεις που το δεύτερο συνθετικό αρχίζει με φωνήεν με βάση ορισμένα κριτήρια (Ralli, 2008, 2009· Tzakosta, 2009, 2010· Τζακώστα, 2017). Οι περιπτώσεις κατά τις οποίες μπορεί να γίνει χρήση του

δείκτη σύνθεσης, παρά το γεγονός ότι το δεύτερο συνθετικό ξεκινά με φωνήεν, αφορούν κυρίως περιπτώσεις κατά τις οποίες υπάρχει χαλαρή σχέση ανάμεσα στα συστατικά μέρη της σύνθετης λέξης, τα παρατακτικά, κατά κύριο λόγο, σύνθετα (15γ), (Ralli, 2008, 2009, 2016), όπου παρεμβαίνουν πραγματολογικοί παράγοντες ή τα σύνθετα του τύπου {θέμα+θέμα+παραγ. κτλξ}, όπου ο δείκτης σύνθεσης τονίζεται (15δ) (Tzakosta, 2009· Τζακώστα&Μανωλά, 2012· Τζακώστα&Κουφού, 2017·Τζακώστα, 2017).

15α) χιονόνερο

15β) χιονΘάνθρωπος

15γ) πηγαινοέρχομαι

15δ) κοκκινόασπρος (Tzakosta, 2009)

Ωστόσο έχει παρατηρηθεί η χρήση του /o/ παρά τους μορφοφωνολογικούς λόγους που το απαγορεύουν και σε περιπτώσεις σύνθετων λέξεων των οποίων τα συνθετικά μέρη έχουν σχέση εξάρτησης. Συχνά στις περιπτώσεις αυτές συναντάμε διπλό τύπο των συνθέτων. Η σύνθετη λέξη δηλαδή, σχηματίζεται και χρησιμοποιείται με αλλά και χωρίς την παρουσία του δείκτη σύνθεσης (16) (Ράλλη, 2017).

16) μεγαλοεπιχειρηματίας και μεγαλεπιχειρηματίας

παλιοάνθρωπος και παλιάνθρωπος (Ράλλη, 2017)

Άλλες περιπτώσεις συνθέτων με σχέση εξάρτησης στις οποίες συναντάμε τη χρήση του δείκτη σύνθεσης είναι όταν πρώτο συνθετικό είναι κάποιο από τα παρακάτω: νεο-, μικρο-, παλαιο-, ψευδο- και άλλα (17) (Ράλλη, 2017).

17) νεοαμερικάνος

μικροάνοιγμα

παλαιοαριστερός

ψευδοαναρχικός (Ράλλη, 2017)

Εξαίρεση αποτελούν το λόγια σύνθετα, στα οποία δε χρησιμοποιείται ο δείκτης σύνθεσης /o/ (Αναστασιάδη, 1996 στο Κίτσου 2017· Ράλλη, 2017), καθώς ο σχηματισμός τους ακολουθεί το πρότυπο της αρχαίας ελληνικής και σχηματίζονται με τη χρήση διάφορων συνδετικών φωνηέντων, -α (18α), -ι (18β), -η (18γ), -ε (18δ), -υ (18ε) (Τσολακίδης, 2005 στο Κίτσου, 2017· Ράλλη, 2017).

18α) αγορανομία

18β) λεξιλόγιο

18γ) θανατηφόρος

18δ) εχέμυθος

18ε) βαθύπλουτος (Τσολακίδης, 2005 στο Κίτσου, 2017· Ράλλη, 2017).

Θα πρέπει να τονισθεί πως το συνδετικό φωνήεν ή δείκτης σύνθεσης /o/, δεν αποτελεί κλιτικό επίθημα του α' συνθετικού. Απόδειξη της παραπάνω διαπίστωσης, αποτελεί το γεγονός ότι, το συνδετικό φωνήεν παραμένει αμετάβλητο σε όλο το κλιτικό παράδειγμα (Ράλλη, 2017· Κίτσου, 2017). Ακόμη και σε περιπτώσεις κατά τις οποίες το συνδετικό φωνήεν, συμπίπτει με την κλιτική κατάληξη του α' συνθετικού, όταν αυτό χρησιμοποιείται σαν ανεξάρτητη λέξη, βλέπουμε πως δε μεταβάλλεται όταν η σύνθετη λέξη χρησιμοποιείται στον πληθυντικό (19) και μόνο η κατάληξη του β' συνθετικού τοποθετείται στον πληθυντικό (Kechagias, 2005· Ralli, 2009· Ράλλη, 2017).

19) κοκκινόχωμα → κοκκινοχώματα

δευτερόλεπτο → δευτερόλεπτα

βουνοκορφή → βουνοκορφές (Ράλλη, 2017)

Η εμφάνιση του συνδετικού φωνήεντος /o/ ακόμη και σε περιπτώσεις στις οποίες δεν είναι μορφολογικώς και φωνολογικώς αποδεκτό, ενισχύει την άποψη ότι αποτελεί πραγματικά δείκτη της σύνθεσης και είναι απαραίτητο στοιχείο της διαδικασίας, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που υπάρχει χαλαρή σχέση ανάμεσα στα συνθετικά μέρη, ώστε να ενδυναμώσει τη μεταξύ τους συνοχή (Ralli, 2008, 2009).

1.4.3 Σχέση και σειρά συνθετικών

Η ταξινόμηση των συνθέτων με βάση κριτήρια καθολικής ισχύος αποτελεί δύσκολο έργο, εξαιτίας των διαφορών που παρουσιάζουν από γλώσσα σε γλώσσα (Bloomfield, 1933, στο Ράλλη, 2017). Ωστόσο ο Bloomfield (1933) προχώρησε στη διάκρισή τους σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τα προσδιοριστικά σύνθετα και τα σύνθετα όπου τα δύο συνθετικά μέρη παρατίθενται το ένα δίπλα στο άλλο, τα οποία συναντώνται συχνά με το σανσκριτικό όρο dvandva. Αντίστοιχα με τις δύο παραπάνω κατηγορίες η Ράλλη (2017) αναφέρεται σε σύνθετα με σχέση εξάρτησης και σύνθετα με σχέση παράταξης.

Τα σύνθετα με σχέση παράταξης ή παρατακτικά σύνθετα αποτελούνται από συνθετικά μέρη της ίδιας γραμματικής κατηγορίας, δεν προσδίδει κάποια ιδιότητα το ένα στο άλλο (Ralli, 2016) και σύμφωνα με τον Παπαγεωργίου (χ.χ), χαρακτηρίζονται από το γεγονός ότι τα συνθετικά τους μέρη μπορούν να προφερθούν και χωριστά χρησιμοποιώντας ανάμεσά τους το σύνδεσμο 'και', όταν φυσικά δεν επηρεάζεται η σημασία της λέξης από αυτό, όταν υπάρχει δηλαδή σημασιολογική διαφάνεια.

Στη νέα ελληνική παρατηρείται συχνότερος σχηματισμός και χρήση των συνθετικών αυτού του είδους σε σχέση με την αρχαία ελληνική και την καθαρεύουσα (Παπαγεωργίου, χ.χ). Παρ'όλα αυτά αναφέρει πως τα προσδιοριστικά σύνθετα, εμφανίζονται συχνότερα σε σχέση με τα παρατακτικά τόσο στην αρχαία και νέα ελληνική γλώσσα, αλλά και σε άλλες ινδοευρωπαϊκές γλώσσες. Χαρακτηριστικό των συνθέτων της κατηγορίας αυτής είναι ότι το ένα συνθετικό μέρος αποδίδει κάποιο γνώρισμα ή ιδιότητα στο άλλο (Παπαγεωργίου, χ.χ.) Το συνθετικό μέρος που βρίσκεται στα αριστερά της σύνθετης λέξης, λειτουργεί σαν τροποποιητής του δεξιού μέλους του συνθέτου (Ralli, 2016).

Τα προσδιοριστικά σύνθετα χαρακτηρίζονται από την παρουσία του τροποποιητή, ενώ αναλύονται περαιτέρω σε δύο υποκατηγορίες, τα υποτακτικά σύνθετα (1α) και τα σύνθετα στα οποία το εξαρτώμενο συνθετικό αποδίδει μία ιδιότητα στο βασικό συνθετικό μέρος (1β), ενώ ανάμεσα στα παρατακτικά σύνθετα, παρατηρείται είτε σχέση πρόσθεσης (2α), είτε σχέση παράθεσης (2β)(Ράλλη, 2017).

(1α) νυχοπούλι	2α) αλατοπίπερο	
(1β) αγριόγατα	2β) παιδί-θαύμα	(Ράλλη, 2017)

Στην περίπτωση των παρατακτικών συνθέτων των οποίων τα συστατικά είναι ρήματα διακρίνουμε τρεις κατηγορίες με βάση τη σημασία των συστατικών: τα αθροιστικά (3α), τα συνωνυμικά (3β) και τα αντωνυμικά (3γ).

3α) ζυμώνω + μαγειρεύω → ζυμομαγειρεύω

3β) κλειδώνω + μανταλώνω → κλειδομανταλώνω

3γ) πηγαίνω + έρχομαι → πηγαينوέρχομαι (Ralli&Karasimos, 2009).

Ανάλογα βέβαια με τη γλώσσα την οποία κάθε φορά μελετάμε, παρατηρούνται και άλλες υποκατηγορίες συνθέτων. Μία από αυτές ανήκει στα παρατακτικά σύνθετα και είναι τα επαναληπτικά σύνθετα, τα οποία συναντώνται σε γλώσσες όπως, τα αγγλικά, τα τουρκικά, ακόμη και τα ελληνικά, χωρίς όμως να αποτελούν συχνό φαινόμενο (Ράλλη, 2017)

Σύμφωνα με τον Παπαγεωργίου (χ.χ), η σειρά των συνθετικών μερών είναι ιδιαίτερα αυστηρή στην περίπτωση των προσδιοριστικών συνθέτων, όπου το συνθετικό που φέρει την κύρια έννοια τοποθετείται τελευταίο. Αντίστοιχα και η Ράλλη τονίζει τη σημασία της θέσης των συνθετικών στην περίπτωση αυτή, όπου το προσδιορίζον προηγείται του προσδιοριζόμενου (Ralli, 2016·Ράλλη, 2017). Ωστόσο λιγοστές εξαιρέσεις παρατηρούνται στην περίπτωση ορισμένων συνθέτων με σχέση εξάρτησης, κυρίως σε αυτά, των οποίων το ένα συστατικό σχετίζεται με τη λέξη «πόνος», χωρίς να παρατηρείται όμως αλλαγή στη σημασία (4) (Ράλλη, 2017).

4) πονοκέφαλος αλλά και κεφαλόπονος

χτυποκάρδι αλλά και καρδιοχτύπι

Αντίθετα στην περίπτωση των παρατακτικών συνθέτων η σειρά των συνθετικών είναι σχετικά ελεύθερη, ιδιαίτερα στην περίπτωση των επιθέτων, αφού δεν αποτελεί κάποια από τα συνθετικά μέρη τη βάση της σύνθετης λέξης και η σημασία της σύνθετης λέξης προκύπτει από το άθροισμα των σημασιών των συστατικών της μερών. Στην περίπτωση αυτή εμπίπτουν φωνολογικοί λόγοι, οι οποίοι μπορεί να επηρεάσουν τους φυσικούς ομιλητές, όπως το μήκος της λέξης, ο αριθμός δηλαδή των συλλαβών, με τη μικρότερη λέξη συνήθως να προηγείται (Παπαγεωργίου, χ.χ. Ράλλη, 2017) Παρατηρούνται ωστόσο κάποιες περιπτώσεις όπου με τη σύνθεση προκύπτει νέα σημασία σχετική με τη σημασία των συνθετικών μερών και η σειρά τους τείνει να είναι σταθερή (5) (Ράλλη, 2017)

5α) αυγό + λεμόνι → αυγολέμονο

λάδι + ξύδι → λαδόξυδο

πηγαίνω + έρχομαι → πηγαينوέρχομαι (Ράλλη, 2017)

Στις περιπτώσεις που τα συνθετικά μέρη του παρατακτικού συνθέτου είναι ουσιαστικά ή και ρήματα η σειρά των συνθετικών μερών είναι επίσης αυστηρότερη (6) (Παπαγεωργίου, χ.χ · Ralli, 2016· Ράλλη, 2017).

6) ψωμοτύρι

αναβοσβήνω

λαδολέμονο (Ralli, 2016)

Ο Παπαγεωργίου (χ.χ) εξηγεί πως η σειρά τους εξαρτάται από την αξία, από άποψη σημασίας ή τη φυσική σειρά των συστατικών της λέξης. Όπως αναφέρει και η Ράλλη (2017), σε αυτή την περίπτωση η σειρά των όρων οφείλεται σε πραγματολογικούς και όχι αυστηρά γλωσσολογικούς λόγους. Ακολούθως και η Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.α., χ.χ, παρατηρεί πως στα παρατακτικά σύνθετα με καθορισμένη σειρά όρων, προηγείται το συστατικό που εξωγλωσσικά θεωρείται πιο απαραίτητο, σημαντικό, λογικό, ή προηγείται χρονικά (Ράλλη, 2017).

1.4.4 Δομές σχηματισμού σύνθετων λέξεων

Τα σύνθετα της νέας ελληνικής γλώσσας κατατάσσονται σύμφωνα με μορφολογικά κριτήρια σε δύο κατηγορίες, τα λεξικά και τα μορφοσυντακτικά σύνθετα (Drachman & Malikouti-Drachman, 1994, στο Τζακώστα, 2017). Τα λεξικά σύνθετα είναι προϊόντα μορφολογικών διαδικασιών, ενώ στα μορφοσυντακτικά σύνθετα παρατηρείται αλληλεπίδραση μορφολογικών και συντακτικών διαδικασιών για το σχηματισμό τους (Τζακώστα, 2011, 2017). Έχουμε έτσι τρεις βασικούς τύπους σχηματισμού συνθέτων, {θέμα+θέμα+παραγ.κατάλ.} (7α), {θέμα+λέξη} (7β) και

{λέξη+λέξη} (7γ) (Nespor&Ralli, 1996·Ralli&Karasimos, 2009· Ράλλη, 2017·Τζακώστα, 2011, 2012· Τζακώστα, 2017).

7α) παλι-ό-φίλος

7β) σπιντ-ο-κουτί

7γ) παιδί-θαύμα (Τζακώστα, 2017)

Χαρακτηριστικό των σύνθετων λέξεων της μορφής {θέμα+θέμα+παραγ.κατάλ.}, είναι πως η κατάληξη δεν προκύπτει από το δεύτερο συνθετικό, όταν αυτό χρησιμοποιείται σαν αυτόνομη λέξη, ενώ αντίθετα στην περίπτωση των συνθέτων της μορφής {θέμα+λέξη} διατηρείται η κατάληξη του δεύτερου συνθετικού. Τόσο η κατάληξη αλλά και η θέση του τόνου των συνθέτων αποτελούν τα βασικά διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά μεταξύ των δύο τύπων σχηματισμού τους. Σύμφωνα με τις Nespor και Ralli (1994 και 1996), στην περίπτωση των συνθέτων της μορφής {θέμα + λέξη}, ο τόνος διατηρείται στο δεύτερο συνθετικό, καθώς αυτό αποτελεί φωνολογική λέξη και ο τόνος, όπως ορίζει η βασική γλωσσική αρχή της αρχής της διατήρησης της δομής (structurepreservationprinciple), δεν μπορεί να απαλειφθεί. Δε συμβαίνει το ίδιο όμως στα σύνθετα της μορφής {θέμα+θέμα+παραγ.κατάλ.}, αφού το θέμα δεν αποτελεί ολοκληρωμένη τονική ενότητα (φωνολογική λέξη). Ωστόσο τα σύνθετα της μορφής αυτής υπάγονται σε έναν ειδικό κανόνα που απαιτεί τον τόνο να πέφτει στην τρίτη από το τέλος συλλαβή, την προπαραλήγουσα, ανεξαρτήτως του τόνου των επιμέρους συστατικών, όταν αυτά χρησιμοποιούνται σαν ολοκληρωμένες λέξεις (Ράλλη, 2017).

Αναφορικά με τα συνθετικά του τύπου {λέξη+λέξη} και τα δύο συνθετικά μέρη διατηρούν τις καταλήξεις που θα είχαν εάν χρησιμοποιούνταν σε μία συντακτική φράση. Τα συγκεκριμένα σύνθετα ανήκουν στην κατηγορία των συνθέτων όχι λόγω φωνολογικών χαρακτηριστικών, αλλά εξαιτίας συντακτικών παραγόντων, της αδυναμίας μετακίνησης ή παρεμβολής άλλων στοιχείων ανάμεσα στα συνθετικά τους μέρη, αλλά και σε κάποιες περιπτώσεις της σημασιολογικής αδιαφάνειας που τα χαρακτηρίζει (Nespor&Ralli, 1996). Συχνά αναφέρονται ως λεξικές φράσεις, πολυλεκτικά σύνθετα ή και ως χαλαρά σύνθετα (Tzakosta&Kalantzi, 2015·Ράλλη, 2017).

Η Ράλλη (2009) κάνει λόγο για μία ακόμη κατηγορία συνθέτων αυτά του τύπου {λέξη+θέμα} η οποία μαζί με την κατηγορία {λέξη+λέξη}, αποτελούν σπάνιες περιπτώσεις στην ελληνική γλώσσα, όπως αναφέρει. Στις περιπτώσεις των κατηγοριών αυτών το πρώτο συνθετικό αποτελεί άκλιτη λέξη ή κλιτή με απολίθωμα κλίσης, επίρρημα ή αριθμητικό, καθώς δεν επιτρέπεται στην ελληνική γλώσσα, η κλίση στο εσωτερικό των συνθέτων (Ράλλη 2009, 2017). Οι δύο πρώτοι τύποι {θέμα+θέμα+παραγ.κατάλ.}, {θέμα+λέξη} εμπίπτουν στην κατηγορία των λεξικών συνθέτων, καθώς για το σχηματισμό τους απαιτούνται διαδικασίες σε επίπεδο λέξης, ενώ ο τύπος {λέξη+λέξη} ανήκει στα μορφοσυντακτικά σύνθετα, καθώς περιλαμβάνει διαδικασίες σε επίπεδο φράσης (Τζακώστα, 2009).

1.4.5 Η θέση της Κεφαλής των Σύνθετων λέξεων

Η κεφαλή αποτελεί το γλωσσολογικό όρο για τη βάση της λέξης, η οποία είναι υπεύθυνη για τη γραμματική κατηγορία, τα μορφοσυντακτικά και τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά του συνθέτου. (Ralli, 2009, 2016·Kechagias 2005·Tzakosta, 2009·Ράλλη, 2017). Η κεφαλή είναι αυτή που καθορίζει το γένος, την πτώση και τον αριθμό της σύνθετης λέξης (Tzakosta, 2009). Αποτελεί δηλαδή το ισχυρότερο συνθετικό από αυτά που συντελούν για το σχηματισμό του συνθέτου (Τζακώστα, 2017).

Σύμφωνα με τη Ralli (2009), η κεφαλή καθορίζει τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά του συνθέτου, όχι όμως και την κλιτική κατάληξη, αφού συχνά παρατηρείται η κατάληξη του συνθέτου να διαφέρει από την κατάληξη της κεφαλής, δηλαδή του δεύτερου συνθετικού, όταν αυτό χρησιμοποιείται σαν αυτόνομη λέξη. Οι DiSciullo και Williams (1987), υποστηρίζουν πως η κλιτική κατάληξη είναι μέρος της κεφαλής, ενώ αντίθετα η προσέγγιση της Lieber (1992a, b), διαχωρίζει την κλιτική κατάληξη από την κεφαλή (Kechagias, 2005).

Κατά τον Williams (1981) παρατηρείται πως διαγλωσσικά η θέση της κεφαλής είναι στη δεξιά πλευρά του συνθέτου, η παρατήρηση αυτή όμως, αμφισβητείται από τον Scalise (1988), ο οποίος αναφέρει πως δεν είναι δυνατή η ύπαρξη μίας καθολικής αρχής σχετικά με τη θέση της κεφαλής (Kechagias, 2005). Στην ελληνική γλώσσα, όπως και στην αγγλική και ολλανδική, τη ρωσική και την τουρκική, η κεφαλή τοποθετείται στο δεξί μέρος του συνθέτου, αντίθετα στην ιταλική και γαλλική γλώσσα, η κεφαλή τοποθετείται αριστερά (Ράλλη, 2017).

Η θέση της κεφαλής είναι ξεκάθαρη στα σύνθετα με σχέση εξάρτησης, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως η σειρά των συνθετικών στην περίπτωση αυτή είναι αυστηρή και το προσδιοριζόμενο έπεται του προσδιορίζοντος, η κεφαλή δηλαδή έπεται του προσδιορισμού και τοποθετείται στο δεξί μέρος του συνθέτου (8α), (8β), ενώ το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση που το ένα συστατικό λειτουργεί ως συμπλήρωμα, στα υποτακτικά δηλαδή σύνθετα (8γ), (8δ) (Ralli, 2016·Ράλλη, 2017).

8α) ανθρωποθυσία

8β) χρυσόσκονη

8γ) χρονόμετρο

8δ) αφισοκολλώ

Δε συμβαίνει το ίδιο όμως με τα παρατακτικά σύνθετα, όπου παρατηρείται σύγχυση αναφορικά με την ύπαρξη ή όχι κεφαλής, αφού δεν υπερισχύει η σημασία κάποιου εκ των συνθετικών (9α), (9β) (Ralli, 2009, 2016·Ράλλη, 2017).

9α) ασπρόμαυρος και μαυρόασπρος

9β) μακρόστενος και στενόμακρος

Αντίστοιχο βέβαια φαινόμενο συνθέτων χωρίς κεφαλή, παρατηρείται και σε άλλες γλώσσες, στα σύνθετα αυτά όμως η σημασία και τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά δεν προέρχονται από κανένα από τα συστατικά της σύνθετης λέξης. Αντίθετα στα παρατακτικά σύνθετα της νέας ελληνικής, η γραμματική κατηγορία και η σημασία προέρχεται και από τα δύο συνθετικά μέρη. Έτσι οδηγούμαστε σε δύο πιθανές αναλύσεις, είτε δεν έχει νόημα η έννοια της κεφαλής των παρατακτικών συνθέτων, είτε συμβατικά θα ορίσουμε ως κεφαλή το συνθετικό που βρίσκεται στα δεξιά του συνθέτου, ακολουθώντας το παράδειγμα των συνθέτων με σχέση εξάρτησης. Εκ των δύο, η δεύτερη φέρεται ως η πιο ενδεδειγμένη, καθώς υποστηρίζεται από περιπτώσεις παρατακτικών συνθέτων με συνθετικά ουσιαστικά διαφορετικού γένους, όπου το γένος της σύνθετης λέξης προκύπτει από το συνθετικό που βρίσκεται στη δεξιά πλευρά (10) (Ράλλη, 2017).

10) γυναικόπαιδα ΟΥΔ.< γυναίκα(ες) ΘΗΛ. παιδ(ιά) ΟΥΔ.

Θα μπορούσαμε όμως ακόμη, να υιοθετήσουμε την άποψη του Kageyama (2009), ο οποίος σε αντίστοιχη περίπτωση συνθέτων της ιαπωνικής, αναφέρεται σε διπλή κεφαλή, εφόσον κανένα από τα δύο συνθετικά μέρη δεν υπερέχει (Ralli, 2009·Ralli&Karasimos, 2009·Ralli, 2016)

Αναφορικά με την κατηγορία των συνθέτων της δομής {λέξη+λέξη}, ο Kechagias (2005), αναφέρει πως η κεφαλή βρίσκεται στα αριστερά της δομής (παιδί θαύμα) σε αντίθεση με την αγγλική γλώσσα, όπου η κεφαλή παρατηρείται στο δεξί μέρος του συνθέτου (wonderboy). Αντίθετα η Koliopoulou (2019) υποστηρίζει πως η θέση της κεφαλής εξαρτάται από τη γραμματική κατηγορία των συνθετικών μερών.

1.4.6 Ενδοκεντρικά και Εξωκεντρικά σύνθετα

Η θέση της κεφαλής οδηγεί στο διαχωρισμό των μονολεκτικών συνθέτων σε σύνθετα με σχέση εξάρτησης και σύνθετα με σχέση παράταξης, ως προς τη σειρά των συνθετικών και ενδοκεντρικά ή εξωκεντρικά ως προς την εσωτερική σχέση των συνθετικών μερών (Τζακώστα, 2017).

Ενδοκεντρικά σύνθετα σύμφωνα με τη Ράλλη (2009, 2016, 2017·Τζακώστα, 2017) είναι αυτά που φέρουν την κεφαλή στη δεξιά πλευρά και από αυτή αντλούν τα μορφοσυντακτικά τους χαρακτηριστικά, τη γραμματική κατηγορία και τη βασική σημασία(11). Ονομάζονται έτσι καθώς ένα από τα εσωτερικά συστατικά τους αποτελεί το κεντρικό σημείο της δομής (Ράλλη, 2017). Η πλειοψηφία των ελληνικών συνθέτων ανήκουν στην κατηγορία των ενδοκεντρικών δεξιόστροφων συνθέτων. Τα ενδοκεντρικά σύνθετα ανήκουν στις γραμματικές κατηγορίες των ουσιαστικών, των επιθέτων ή των ρημάτων, ενώ η σχέση των συστατικών τους είναι είτε υποτακτική ή απόδοσης ιδιοτήτων (Ralli, 2009).

11) κοκκινόχωμα ← κόκκινο + χώμα

σιγοβράζω ← σιγά + βράζω

κοσμοξάκουστος ← κόσμος + ξακουστός (Ράλλη, 2016).

Υπάρχουν βέβαια περιπτώσεις στην ελληνική, αλλά και σε άλλες γλώσσες στις οποίες η κεφαλή δε βρίσκεται στο εσωτερικό της λέξης και η σημασία δεν προέρχεται από κανένα από τα δύο θέματα. Τα σύνθετα αυτού του τύπου ονομάζονται εξωκεντρικά, θεωρώντας πως το κεντρικό σημείο της δομής δε βρίσκεται στο εσωτερικό του συνθέτου (12) (Kechagias, 2005 · Ράλλη, 2017). Επιπλέον, στην περίπτωση των εξωκεντρικών σύνθετων λέξεων η κλιτική κατάληξη διαφέρει από αυτή του δεύτερου συνθετικού, όταν αυτό χρησιμοποιείται ως αυτόνομη λέξη και η γραμματική κατηγορία καθώς και τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά του συνθέτου δεν προκύπτουν από τα συνθετικά του μέρη (Ralli, 2016).

12) καλότυχος ← καλός + τύχη

υψηλόμισθος ← υψηλός + μισθός

ανοιχτόκαρδος ← ανοιχτός + καρδιά (Ράλλη, 2017).

Η συνολική σημασία της σύνθετης λέξης καθορίζει την κεφαλή (Τζακώστα & Μανωλά, 2012). Προκύπτει έτσι το ερώτημα για το που βρίσκεται η κεφαλή των εξωκεντρικών συνθέτων, ποιο είναι το συστατικό από το οποίο αντλεί τα βασικά του χαρακτηριστικά και τη σημασία του (Kechagias, 2005); Η Ράλλη(2005) υποστηρίζει πως οι περισσότερες δομές των εξωκεντρικών συνθέτων υποβάλλονται στη διαδικασία της παραγωγής, σύμφωνα με την οποία γίνεται προσθήκη στο σύνθετο ενός παραγωγικού επιθήματος, το οποίο και είναι υπεύθυνο για τα χαρακτηριστικά του συνθέτου που δεν προήλθαν από τη σύνθεση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα εξωκεντρικά σύνθετα με κατάληξη ενικού σε -ης και πληθυντικού σε -ηδες (13) (Ράλλη, 2017).

13) κοκκινομάλλης → κοκκινομάλληδες

στραβολαίμης → στραβολαίμηδες

κουλοχέρης → κουλοχέρηδες (Ράλλη, 2017).

Αντίστοιχες περιπτώσεις παράγωγων λέξεων που προέκυψαν από εξωκεντρικά σύνθετα με τη χρήση παραγωγικού επιθήματος παρατηρούνται και στην αρχαία ελληνική γλώσσα, δεύτερο συνθετικό αποτελούσαν συνήθως θέματα ρημάτων β'αορίστου ή ουσιαστικά και κάποια από αυτά εμφανίζονται ακόμη και σήμερα σε αρχαιοπρεπή ή αρχαίας καταγωγής σύνθετα (14) (Ράλλη, 2017). Τόσο στην αρχαία ελληνική γλώσσα, αλλά και στη νέα παρατηρείται αφθονία εξωκεντρικών συνθέτων (Ralli,2009 · Ράλλη, 2017)

14) νομομαθής

πολεμοχαρής

ολιγομελής

(Ράλλη, 2017).

1.4.7 Χαλαρά Σύνθετα

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε αναλυτικότερα την ιδιαίτερη κατηγορία των πολυλεκτικών ή χαλαρών συνθέτων, στα οποία έγινε μία σύντομη αναφορά παραπάνω. Τα συγκεκριμένα σύνθετα όπως προείπαμε ανήκουν στην κατηγορία των συνθέτων εξαιτίας συντακτικών και όχι φωνολογικών ή μορφολογικών παραγόντων, αλλά και άλλων κοινών χαρακτηριστικών που μοιράζονται με τα μονολεκτικά σύνθετα, όπως η αδυναμία μετακίνησης των όρων ή παρεμβολής κάποιου γλωσσικού στοιχείου ανάμεσά τους και η σημασιολογική αδιαφάνεια που συχνά τα χαρακτηρίζει. Βασική διαφορά τους από τα μονολεκτικά σύνθετα είναι η μη χρήση του δείκτη σύνθεσης (Nespor&Ralli, 1996· Ralli, 2013, 2016). Επιπλέον, καθώς αποτελούνται από δύο φωνολογικές λέξεις, ο τόνος διατηρείται και στις δύο λέξεις, όπως συμβαίνει και όταν χρησιμοποιούνται σαν ανεξάρτητες λέξεις και όχι ως μέρη ενός χαλαρού συνθέτου (Nespor&Ralli, 1996).

Χαρακτηρίζονται ως χαλαρά εξαιτίας της χαλαρής συνοχής τους αναφορικά με τη δομή τους (Tzakosta&Kalantzi, 2015). Η δομή τους περιλαμβάνει είτε ένα επίθετο και ένα ουσιαστικό, τα οποία συμφωνούν σε γένος, αριθμό και πτώση (20α), ή δύο ουσιαστικά, εκ των οποίων, σε ορισμένες περιπτώσεις, το δεύτερο βρίσκεται σε γενική πτώση (20β) και άλλοτε συμφωνεί με το πρώτο συνθετικό (20γ) (Ralli, 2013, 2016· Ράλλη, 2017· Koliopoulou, 2019)

20α) ψυχρός πόλεμος

20β) πρακτορείο ειδήσεων

20γ) παιδί θαύμα

(Ralli, 2016· Ράλλη, 2017)

Ιδιαίτερα στην περίπτωση που το πρώτο συνθετικό είναι επίθετο, δεν επιτρέπεται ο διπλασιασμός του οριστικού άρθρου (21α) (Ralli, 2013, 2016· Tzakosta&Kalantzi, 2015) ενώ επιτρέπεται η προσθήκη παραγωγικού επιθέματος με τη χρήση όμως του δείκτη σύνθεσης και απαλοιφή της εσωτερικής κλίσης του επιθέτου (21β) (Ralli, 2013, 2016· Ράλλη, 2017).

21α) ο ψυχρός ο πόλεμος

21β) ψυχρ-ο-πολεμ-ικός

(Ralli, 2016)

Αναφορικά με τη θέση της κεφαλής σύμφωνα με την Κολιορουλίου (2019), στα χαλαρά σύνθετα του τύπου Επίθετο + Ουσιαστικό, η κεφαλή εμφανίζεται στα δεξιά της σύνθετης λέξης (22α), ενώ η κεφαλή των χαλαρών συνθέτων του τύπου Ουσιαστικό + Ουσιαστικό τοποθετείται στα αριστερά της δομής (22β) (Κολιορουλίου, 2019).

22α) ψυχρός πόλεμος

22β) λέξη κλειδί

1.4.8 Σύνθεση και εκπαίδευση

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) αποτελούν τον οδηγό των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων (γλώσσα, φυσικές επιστήμες, μαθηματικά, πληροφορική κ.α) στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κατά καιρούς τα ΑΠΣ αναδιαμορφώνονται και ανανεώνονται σύμφωνα με τα νέα επιστημονικά δεδομένα και τις ανάγκες που δημιουργούν οι αλλαγές σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Στην παρούσα εργασία θα επικεντρωθούμε στη διδασκαλία του γλωσσικού αντικειμένου της γλώσσας, δίνοντας έμφαση στη μορφολογική επίγνωση και συγκεκριμένα στη διαδικασία της σύνθεσης και της παραγωγής.

Σύμφωνα με τον Carlisle η μορφολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται συνειδητά τη μορφολογική δομή των λέξεων και αποτελεί μια ειδικότερη έκφραση της μεταγλωσσικής επίγνωσης (Grigorakis & Manolitsis, 2016). Στηρίζεται στις τρεις μορφολογικές διαδικασίες που χαρακτηρίζουν τον τομέα της μορφολογίας που είναι: η κλίση, η παραγωγή και η σύνθεση (Kuo & Anderson, 2006, στο Grigorakis & Manolitsis, 2016) και συνδέεται με τη μορφολογική κατάκτηση, την εκμάθηση και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, ενώ αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη βελτίωση της κατανόησης και παραγωγής του προφορικού και γραπτού λόγου των παιδιών (Κουφού & Τζακώστα, 2015).

Ωστόσο δεν έχει δοθεί η ανάλογη σημασία στη μορφολογική επίγνωση των παιδιών από τα ΑΠΣ, αγνοώντας το βασικό ρόλο που διαδραματίζει κατά τη γλωσσική ανάπτυξη, δυσχεραίνοντας έτσι το έργο των δασκάλων, αλλά και των παιδιών. Παρατηρώντας το ζήτημα διαχρονικά, γίνεται αντιληπτό πως τα ΑΠΣ από το 1980 έως και σήμερα, παρά τις βελτιώσεις ως προς την αντίληψη της γλώσσας, την προτεραιότητα του προφορικού, έναντι του γραπτού λόγου, την ένταξη της φωνολογικής επίγνωσης ως βασικού στόχου στα πλαίσια του νηπιαγωγείου δεν έχουν αποδώσει στη μορφολογική επίγνωση το ρόλο που τις αρμόζει στην εκπαίδευση.

Παρακάτω θα γίνει μία σύντομη αναφορά στα ΑΠΣ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού από το 1980 έως το 2011, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας βέβαια στη διδασκαλία του γλωσσικού αντικειμένου και ιδιαίτερα στη διδασκαλία των διαδικασιών της σύνθεσης και της παραγωγής.

Το ΑΠΣ του 1980, ορίζει τις πρώτες τάξεις του δημοτικού ως υπεύθυνες για τη συστηματική διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης, ενώ προτείνει ειδικές λεκτικές ασκήσεις υπό τη μορφή παιχνιδιών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο, για την ενίσχυση της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας, της παραγωγής και κατανόησης του προφορικού λόγου από τα παιδιά, χωρίς να κάνει κάποια ιδιαίτερη αναφορά στις διαδικασίες παραγωγής και σύνθεσης. Το 1982, αλλάζει το Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού και ορίζεται η δημοτική ως γλώσσα της εκπαίδευσης, με την οποία θα πρέπει να εξοικειωθούν οι μαθητές. Οι μορφολογικές διαδικασίες της σύνθεσης και της παραγωγής καλούνται να συμβάλλουν στο λεξιλογικό εμπλουτισμό, την αναγνώριση των επιμέρους συστατικών, την παραγωγή και χρήση παράγωγων και σύνθετων λέξεων, εστιάζοντας όμως σε σημασιολογικό και όχι μορφολογικό επίπεδο, ενώ στο Α.Π.Σ. του 1984 προτείνονται συγκεκριμένοι τύποι δομικών ασκήσεων και κατηγοριών συμφυμάτων για την παραγωγή και ανάλυση παράγωγων και σύνθετων λέξεων. Το 1989, προστίθενται στο ΑΠΣ για το νηπιαγωγείο, οπτικές, ακουστικές και κινητικές δραστηριότητες με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα ενισχύσουν την εκμάθηση του γραπτού λόγου, αλλά και την επαφή των παιδιών με το φωνολογικό και μορφολογικό επίπεδο της μητρικής τους γλώσσας ενώ στο ΑΠΣ του 1999, έχουμε μια βασική διαφοροποίηση, καθώς τίθεται ως προϋπόθεση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών η αντιστοιχία φωνημάτων-γραφημάτων, ενώ ως κεντρική γλωσσολογική και μαθησιακή θεωρία καθίσταται ο δομισμός (Κουφού & Τζακώστα, 2015)

Όσον αφορά τις τάξεις του Δημοτικού το Α.Π.Σ του 1999 στηρίζεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση παράλληλα με τη γνώση του συστήματος, σε επίπεδο φωνολογίας, μορφολογίας και σημασιολογίας. Προτείνεται μία σειρά ασκήσεων αναφορικά με τις μορφολογικές διαδικασίες της παραγωγής και της σύνθεσης, όπως η ανάλυση και ο σχηματισμός συνθέτων, ομαδοποιήσεις λέξεων με βάση κοινά επιθήματα ή προθήματα και ασκήσεις ετυμολογίας.

Το πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο, στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) του 2003, στηρίζεται επίσης στη θεωρία του δομισμού και προτείνει τη συμμετοχή των παιδιών σε ενεργητικές δραστηριότητες που αφορούν τη γλώσσα και είναι κατάλληλα σχεδιασμένες ώστε να ανταποκρίνονται στην αναπτυξιακή πορεία των μαθητών, υιοθετεί την προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού (Τάφα, 2005 στο Συνώδη & Τζακώστα, 2012) και η γλώσσα προσεγγίζεται διαθεματικά. Παρά το γεγονός ότι περιλαμβάνει συγκεκριμένες προτάσεις διδασκαλίας σχετικά με τη φωνολογική επίγνωση, δεν αναφέρεται στη μορφολογική επίγνωση των παιδιών μέσω των διαδικασιών της σύνθεσης και της παραγωγής, αγνοώντας και πάλι μία διαδικασία απαραίτητη για την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας από τα παιδιά (Κουφού & Τζακώστα, 2015).

Αντίστοιχα και στο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2011, στο οποίο δίνεται έμφαση στην παραγωγή και κατανόηση του προφορικού και του γραπτού λόγου, γίνεται αναφορά στη φωνημική επίγνωση, τη διαφοροποιητική αξία του τόνου, τη σημασιολογική επίγνωση όχι όμως στη μορφολογική επίγνωση των παιδιών(Κουφού & Τζακώστα, 2015).

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) του 2003 για το δημοτικό η συστηματική διδασκαλία των διαδικασιών της σύνθεσης και της παραγωγής τοποθετείται στις τέσσερις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, η γνώση προσεγγίζεται ολιστικά, ξεκινώντας τη διδασκαλία της γραμματικής σε επίπεδο λέξης και έπειτα σε επίπεδο κειμένου, ενώ γίνεται λόγος για τη σημασία της φωνημικής επίγνωσης, όχι όμως και της μορφολογικής. Βασικός στόχος είναι ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου, επίσης όμως επιχειρείται η ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με την ετυμολογία των λέξεων και η συνειδητοποίηση των διαδικασιών σύνθεσης και παραγωγής μέσω δραστηριοτήτων αναγνώρισης, ανάλυσης, σχηματισμού και εκφοράς παράγωγων και σύνθετων λέξεων(Κουφού & Τζακώστα, 2015).

Το Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για τις τάξεις του δημοτικού, διαφοροποιείται από αυτό του 2003 εντάσσοντας τη διαισθητική ανάλυση των λέξεων σε μορφήματα ήδη από την πρώτη δημοτικού μέσω του παιχνιδιού και βασικός του στόχος είναι «η κατάκτηση ακαδημαϊκού λεξιλογίου και σύνθετων μορφοσυντακτικών δομών», η ανάπτυξη δηλαδή της μεταγλωσσικής επίγνωσης της ελληνικής (Κουφού & Τζακώστα, 2015)

Τα νεότερα αναλυτικά προγράμματα σπουδών βασίζονται στις αρχές της παιδοκεντρικότητας, της ενεργού μάθησης, της μάθησης μέσω της ανακάλυψης, της ομαδοσυνεργατικότητας, ενώ ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοδηγητικός, δρα ως συνδιερευνητής (Μουσενά & Ζέρβα, 2015) Αναδεικνύουν την ανάγκη για στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας της γλώσσας, αντιμετωπίζουν τα λάθη των παιδιών ως μεταβατικό στάδιο προς τη γνώση, ενισχύουν την αυτονομία των μαθητών, αλλά και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και με την ευρύτερη κοινωνία, προβάλλουν το παιχνίδι ως βασικό μέσο μάθησης και επιχειρούν την προσαρμογή στα νέα δεδομένα της εποχής με την ένταξη της τεχνολογίας και την πρόσβαση σε διάφορες πηγές γνώσης (Μουσενά & Ζέρβα, 2015)

Σύμφωνα με το Χατζησαββίδη (2002) κατά τη φοίτηση του παιδιού στο νηπιαγωγείο στόχος είναι η κατανόηση της λειτουργίας και η ανάπτυξή της γλώσσας και όχι η εκμάθηση της δομής της. Άλλωστε τα παιδιά πρώτα κατακτούν τις λέξεις και έπειτα τη γραμματική της γλώσσας (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.α., χ.χ.) Ενδεικτικές δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων αυτών είναι η σύνθεση και η παραγωγή λέξεων, ο σχηματισμός υποκοριστικών κ.α. (Χατζησαββίδης, 2002).

Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται να δοθεί στις λεκτικές επινοήσεις των παιδιών, τις λέξεις δηλαδή που πλάθουν τα παιδιά βασισμένα στους γραμματικούς κανόνες που έχουν ήδη κατακτήσει, γενικεύοντας τους και χρησιμοποιώντας τους σε περιπτώσεις

που δεν υφίστανται, προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες. Οι λέξεις αυτές λοιπόν δεν είναι τυχαίες, αλλά συμμορφώνονται με τους γραμματικούς κανόνες της γλώσσας (Αλεξίου, 2010) και σχηματίζονται με γλωσσικές διαδικασίες με τις οποίες σχηματίζονται όλες οι λέξεις στη γλώσσα μας, όπως η παραγωγή και η σύνθεση (Mackridge, 2000, στο Αλεξίου, 2010). Οι λέξεις που πλάθουν τα μικρά παιδιά είναι εύηχες, σαφείς, χαρακτηρίζονται από οικονομία του λόγου και εναρμονίζονται πλήρως με τα αντικείμενα, την κίνηση ή την ιδιότητα που τα παιδιά επιθυμούν να περιγράψουν (Αλεξίου, 2010). Ο/η νηπιαγωγός δεν θα πρέπει να αποδοκιμάζει τέτοιες μορφές γλωσσικής συμπεριφοράς, καθώς σύμφωνα με μελέτες, με τον τρόπο αυτό δεν επιτυγχάνεται βελτίωση (Ματσαγγούρας, 1983, στο Αλεξίου, 2010) Η δημιουργικότητα που επιδεικνύουν τα παιδιά μέσω των λεκτικών επινοήσεων θα πρέπει να ενισχύεται και να αποτελεί αφορμή για γλωσσική διδασκαλία μέσα από την ελεύθερη παραγωγή λέξεων (Αλεξίου, 2010).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικές διαφοροποιήσεις στα προγράμματα σπουδών από το 1980 έως και το 2011. Η προσέγγιση του γλωσσικού αντικείμενου πέρασε από την παραδοσιακή-γραμματοκεντρική στην επικοινωνιακή κειμενοκεντρική διάσταση και η διδασκαλία των μορφολογικών διαδικασιών της σύνθεσης και της παραγωγής από την απλή αναφορά στα πρώτα προγράμματα σπουδών και τις ασκήσεις δομικού τύπου, πέρασαν στη συστηματική διδασκαλία από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο (Κουφού & Τζακώστα, 2015).

1.4.9 Ερευνητικά δεδομένα για τη σύνθεση στη νέα ελληνική

Ο τομέας της μορφολογίας και ιδιαίτερα το κομμάτι της σύνθεσης λέξεων, παρά το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει για τη γλωσσική ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στην νέα ελληνική γλώσσα. Λιγοστές έρευνες διαπραγματεύονται τη διαδικασία της σύνθεσης τόσο από τα παιδιά όσο και από τους ενήλικες. Διαθέτουμε ωστόσο κάποια σημαντικά στοιχεία για τον τρόπο που παιδιά και ενήλικες αντιλαμβάνονται, σχηματίζουν και διαχωρίζουν στα συστατικά τους τις σύνθετες λέξεις από τις έρευνες που έχουν κατά καιρούς πραγματοποιηθεί, των οποίων τα αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρονσα είναι η έρευνα της Γαβριηλίδου (2004) στην οποία συμμετείχαν 33 παιδιά 54-73 μηνών, 19 στην πειραματική ομάδα και 14 στην ομάδα ελέγχου και σκοπό είχε να εξετάσει την ικανότητα των παιδιών να παράγουν και να κατανοούν τη σημασία σύνθετων λέξεων. Για τη διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκαν στην πρώτη φάση τέσσερα τεστ, ώστε να εξεταστεί η ικανότητα των παιδιών στην παραγωγή σύνθετων λέξεων και στην κατανόηση της σημασίας σύνθετων με κυριολεκτική και μεταφορική σημασία. Στη συνέχεια η πειραματική ομάδα συμμετείχε σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο διήρκεσε ένα μήνα και αποτελούνταν από δραστηριότητες για την εξοικείωση των παιδιών με τις σύνθετες

λέξεις, την αναγνώριση και την παραγωγή σύνθετων λέξεων και τη σημασιολογική αποκωδικοποίησή τους, ενώ η ομάδα ελέγχου ακολούθησε το κανονικό πρόγραμμα του σχολείου. Μετά το πέρας της παρέμβασης οι δύο ομάδες επανεξετάστηκαν στα αρχικά τεστ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η πειραματική ομάδα σημείωσε σημαντική πρόοδο στο σχηματισμό και την κατανόηση της σημασίας των σύνθετων λέξεων, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη συνεισφορά εξειδικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών στα πλαίσια του νηπιαγωγείου.

Οι Παντελιάδου και Ρόθου (2011) στα πλαίσια έρευνας σχετικά με τη μορφολογική επίγνωση των παιδιών, εξέτασαν 103 παιδιά πρώτης έως τρίτης τάξης του δημοτικού στη διάσπαση παρατακτικών επιθετικών και ρηματικών συνθέτων. Παρατηρήθηκαν μέτριες επιδόσεις από τα παιδιά, ιδιαίτερα στη διάσπαση των επιθετικών συνθέτων, ενώ υψηλότερη επίδοση είχαν τα παιδιά της τρίτης τάξης με ποσοστό σωστών απαντήσεων 55%. Όπως αναφέρεται στην έρευνα, η διαδικασία φάνηκε δύσκολη για τα παιδιά, αν και στα αποτελέσματα διακρίνεται μια ομαλή πορεία ανάπτυξης, καθώς τα παιδιά σταδιακά κατακτούν τη διαδικασία αυτή.

Σε έρευνα των Τζακώστα και Μανωλά (2012) στην οποία συμμετείχαν 3 παιδιά με μέσο όρο ηλικίας τα 5,4 έτη και 3 παιδιά με μέσο όρο ηλικίας τα 11 έτη ζητήθηκε από τα παιδιά να σχηματίσουν 25 υπαρκτές και 15 μη υπαρκτές σύνθετες λέξεις. Όπως ήταν αναμενόμενο τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας είχαν υψηλότερο ποσοστό σωστών απαντήσεων και στις δύο κατηγορίες λέξεων (Υ:87,76%, ΜΥ: 73,8%) σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά (Υ:43,8%, ΜΥ: 23,5%). Και στις δύο ηλικιακές ομάδες παρατηρείται χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας στο σχηματισμό μη υπαρκτών λέξεων, ωστόσο και οι δύο ομάδες είχαν μεγάλο ποσοστό επιτυχίας στη θέση της κεφαλής. Οι δυο ομάδες διαφοροποιήθηκαν και στη χρήση του δείκτη σύνθεσης, τον οποίο με μεγαλύτερη επιτυχία χρησιμοποίησαν κατά το σχηματισμό των σύνθετων λέξεων τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας οδήγησαν στο συμπέρασμα πως τα μικρότερα παιδιά δεν έχουν κατανοήσει τις αλλαγές στα μορφοφωνολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων που προκαλούνται κατά τη σύνθεση, όπως οι αλλαγές στην κλιτική κατάληξη και τον τόνο. Όσον αφορά τη δομή των συνθέτων παρατηρήθηκε ποικιλία προτιμήσεων, καθώς στην περίπτωση των υπαρκτών λέξεων προτίμησαν και οι δύο ηλικιακές ομάδες τη δομή (θέμα+θέμα +παραγ. καταλ.) ενώ στην περίπτωση των μη υπαρκτών λέξεων τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έδειξαν προτίμηση στη δομή (θέμα + λέξη) διαφοροποιώντας την προτίμησή τους από αυτή των μεγαλύτερων παιδιών που και πάλι σχημάτισαν περισσότερες μη υπαρκτές λέξεις με τη δομή (θέμα+θέμα +παραγ. καταλ.). Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας προτιμούν κατά τη σύνθεση μη υπαρκτών λέξεων μια δομή κατά την οποία δεν μεταβάλλονται τα μορφοφωνολογικά χαρακτηριστικά της δευτέρας λέξης, δηλαδή ο τόνος και η κλιτική κατάληξη.

Η έρευνα των Τζακώστα και Καλλιγιαννάκη (2013), εξέτασε 5 παιδιά 4 έως 6 ετών, τα οποία λειτούργησαν ως ομάδα ελέγχου και 6 αλλόγλωσσους ενήλικες που

αποτελούσαν την πειραματική ομάδα. Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε μόνο στα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου, δηλαδή, των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να σχηματίσουν υπαρκτές και μη υπαρκτές σύνθετες λέξεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα παιδιά είχαν αρκετά υψηλές επιδόσεις και στις δύο κατηγορίες λέξεων, υπαρκτές και μη υπαρκτές, με ποσοστά σωστών απαντήσεων 70% και 74% αντίστοιχα. Επιπλέον η θέση της κεφαλής ήταν σωστή σε ποσοστό 100% για τις υπαρκτές και 88% για τις μη υπαρκτές λέξεις, ενώ ο δείκτης σύνθεσης χρησιμοποιήθηκε με ποσοστό επιτυχίας 90% και 96% στις υπαρκτές και μη υπαρκτές σύνθετες αντίστοιχα. Τέλος παρατηρήθηκε προτίμηση της δομής (θέμα +λέξη) για το σχηματισμό τόσο των υπαρκτών, αλλά και των μη υπαρκτών σύνθετων λέξεων.

Επίσης η έρευνα των Τζακώστα και Μαμαδάκη (2013), μελέτησε την αντίληψη και παραγωγή σύνθετων λέξεων από αλλόγλωσσους μαθητές της ελληνικής, συγκρίνοντας τις επιδόσεις τους με 10 φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, μέσα από δύο ερωτηματολόγια που καλούσαν τους συμμετέχοντες να παράγουν υπαρκτές και μη υπαρκτές σύνθετες λέξεις. Στην παρούσα εργασία θα σταθούμε περισσότερο στα αποτελέσματα των φυσικών ομιλητών της ελληνικής. Αρχικά για την κατηγορία των υπαρκτών λέξεων, παρατηρήθηκε πως και οι δύο ομάδες είχαν υψηλές επιδόσεις στη θέση της κεφαλής και τη χρήση του δείκτη σύνθεσης, υποδεικνύοντας έτσι πως τόσο η κεφαλή, αλλά και το συνδετικό φωνήεν αποτελούν σημαντικούς αντιληπτικούς δείκτες των συνθέτων, κάτι το οποίο έχει παρατηρηθεί και στις περισσότερες έρευνες που ασχολούνται με τη σύνθεση λέξεων, ενώ δεν υπήρχε ξεκάθαρη προτίμηση της δομής (θέμα+θέμα+παραγ.καταλ.) ή της δομής (θέμα+λέξη). Διαφορετική εικόνα παρατηρείται στην περίπτωση των μη υπαρκτών λέξεων όπου υπάρχει ξεκάθαρη προτίμηση και από τις δύο ομάδες στη δομή (θέμα+θέμα+παραγ.καταλ.), ενώ οι επιδόσεις σχετικά με τη θέση της κεφαλής και το δείκτη σύνθεσης παρέμειναν υψηλές.

Στην έρευνα των Κουφού και Τζακώστα (2017) η οποία στόχο είχε τη μελέτη των ρηματικών συνθέτων της νέας ελληνικής, συμμετείχαν 100 παιδιά που φοιτούσαν στη δευτέρα Γυμνασίου με μέσο όρο ηλικίας τα 13 έτη καθώς και 25 ενήλικες, καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια για τη διεξαγωγή της έρευνας, τα οποία καλούσαν τους συμμετέχοντες να σχηματίσουν υπαρκτά και μη υπαρκτά ρηματικά σύνθετα. Η πρώτη ομάδα, αυτή των παιδιών, συγκέντρωσε ποσοστό 92,92% σωστών απαντήσεων στην κατηγορία των υπαρκτών λέξεων και 67,38% στην κατηγορία των μη υπαρκτών λέξεων. Τα αντίστοιχα ποσοστά της ομάδας των ενηλίκων ήταν 99,38% και 96,31%, οι οποίοι όπως φαίνεται είχαν υψηλότερες επιδόσεις. Αναφορικά με την προτιμητέα δομή των συνθέτων που σχημάτισαν οι δύο ομάδες, οι ενήλικες προτίμησαν τη δομή (θέμα + θέμα + παραγ.καταλ.) για το σχηματισμό των υπαρκτών λέξεων και τη δομή (θέμα+λέξη) για το σχηματισμό των μη υπαρκτών λέξεων, οι επιλογές των παιδιών ήταν αντίστροφες από αυτές των ενηλίκων, αφού για το σχηματισμό των υπαρκτών σύνθετων λέξεων προτίμησαν τη δομή (θέμα+λέξη) και τη δομή (θέμα+θέμα+παραγ.κατλ.) για το

σχηματισμό των μη υπαρκτών λέξεων. Και οι δύο ομάδες σημείωσαν πολύ υψηλά ποσοστά >90% στην ορθή θέση της κεφαλής και τη χρήση του δείκτη σύνθεσης.

Σημαντικά στοιχεία σχετικά με τον τρόπο αντίληψης της σύνθεσης από τους ενήλικες αντλούμε από την έρευνα της Τζακώστα(2017), της οποίας βασικός στόχος ήταν να μελετήσει την αντίληψη της διαδικασίας της σύνθεσης από φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, αντιπαραβάλλοντας τα δεδομένα αυτά με δεδομένα αλλόγλωσσων που μάθαιναν τη νέα ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στην έρευνα συμμετείχαν 40 φυσικοί ομιλητές νέας ελληνικής ηλικίας 18 έως 58 ετών και 49 αλλόγλωσσοι ομιλητές της ελληνικής με καταγωγή από Αλβανία (3), Γερμανία(3), Ολλανδία (24), Ρωσία(7), Σουηδία(1) και Τουρκία(10). Στους συμμετέχοντες δόθηκαν δύο ερωτηματολόγια, στα οποία ζητούνταν ο σχηματισμός υπαρκτών και μη υπαρκτών λέξεων. Οι φυσικοί ομιλητές έδειξαν σαφή προτίμηση της δομής (θέμα + θέμα + παραγ. καταλ.) στην κατηγορία των μη υπαρκτών λέξεων, ενώ στην κατηγορία των υπαρκτών λέξεων και οι δύο δομές (θέμα + θέμα + παραγ. καταλ.) και (θέμα + λέξη) χρησιμοποιήθηκαν εξίσου. Οι αλλόγλωσσοι ομιλητές της ελληνικής παρουσίασαν ποικιλία στις προτιμήσεις τους, με τους Σουηδούς, τους Ολλανδούς και τους Γερμανούς να προτιμούν και για τις δύο κατηγορίες λέξεων τη δομή (θέμα + λέξη), τους Αλβανούς και τους Τούρκους να προτιμούν αντίστοιχα τη δομή (θέμα + θέμα + παραγ. καταλ.) και τους Ρώσους να χρησιμοποιούν τη δομή (θέμα + θέμα + παραγ. καταλ.) για το σχηματισμό των υπαρκτών σύνθετων λέξεων και τη δομή (θέμα + λέξη) για το σχηματισμό των μη υπαρκτών συνθέτων. Αναφορικά με τη θέση της κεφαλής βλέπουμε αρκετά υψηλές επιδόσεις από όλους τους συμμετέχοντες με μικρή απόκλιση ωστόσο στην περίπτωση σχηματισμού μη υπαρκτών λέξεων από τους Αλβανόφωνους, τους Ρωσόφωνους και τους Σουηδόφωνους. Ο δείκτης σύνθεσης φαίνεται να αποτελεί σημαντικό αντιληπτικό δείκτη της σύνθεσης, καθώς στην πλειοψηφία τους τα αποτελέσματα δείχνουν πως χρησιμοποιήθηκε σε μεγάλο ποσοστό από όλους τους συμμετέχοντες.

Η Παπαγιαννάκη (2017) στο πλαίσιο της διπλωματικής της εργασίας πραγματοποίησε έρευνα με στόχο τη μελέτη της κατάκτησης σύνθετων λέξεων της νέας ελληνικής από παιδιά τυπικής ανάπτυξης και παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ). Στην έρευνα συμμετείχαν 12 παιδιά τυπικής ανάπτυξης που λειτούργησαν σαν ομάδα ελέγχου και 6 παιδιά με ΕΓΔ με μέσο όρο ηλικίας τα 5,3 έτη, τα οποία αποτελούσαν την πειραματική ομάδα. Η ομάδα ελέγχου χωρίστηκε σε δύο υποομάδες με κριτήρια τη χρονολογική και τη γλωσσική ηλικία, μέσος όρος ηλικίας της μίας υποομάδας ήταν τα 5,2 έτη και της δεύτερης τα 3,9 έτη. Τα παιδιά εξετάστηκαν με το εργαλείο Δοκιμασία Σύνθεσης Λέξεων της Konstantzou (2006) στη σύνθεση λέξεων, αλλά και σε άλλους τομείς της γλώσσας με τη βοήθεια εργαλείων όπως το PPVT. Το εργαλείο που αφορούσε τη σύνθεση αποτελούνταν από 12 υπαρκτές και 12 μη υπαρκτές σύνθετες λέξεις. Υψηλότερο επίδοση στο σχηματισμό σύνθετων λέξεων φάνηκε να έχουν τα παιδιά αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας η πρώτη υποομάδα της ομάδας ελέγχου με ποσοστό 66,67%, στη συνέχεια τα παιδιά αντίστοιχης γλωσσικής ηλικίας(δεύτερη υποομάδα ομάδας ελέγχου) με

ποσοστό 39,58% και τέλος τα παιδιά με ΕΓΔ, τα οποία συγκέντρωσαν ποσοστό 20,14%. Ωστόσο τα παιδιά με ΕΓΔ κατέχουν το υψηλότερο ποσοστό ορθά σχηματισμένων σύνθετων λέξεων (41,38%), γεγονός στο οποίο συνέβαλε η πολύ καλή επίδοση ενός εκ των παιδιών. Η πειραματική ομάδα καθώς και τα παιδιά αντίστοιχης γλωσσικής ηλικίας παρήγαγαν περισσότερες υπαρκτές σύνθετες λέξεις, σε αντίθεση με τα παιδιά αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας που παρήγαγαν περισσότερες μη υπαρκτές λέξεις. Τα περισσότερα λάθη των παιδιών όλων των ομάδων αφορούσαν κυρίως τη σειρά των συνθετικών, την τοποθέτηση δηλαδή της κεφαλής και λάθη στην κλιτική κατάληξη.

Τέλος ενδιαφέροντα στοιχεία παρατηρούμε σε έρευνα των Tzakosta et al (υπό δημοσίευση) που διερευνά τους μηχανισμούς σχηματισμού λέξεων της νέας ελληνικής, οι οποίοι ενεργοποιούνται κατά τη σύνθεση λέξεων και τα αποτελέσματα μίας διδακτικής παρέμβασης με τη χρήση ενός γλωσσικού εργαλείου σχεδιασμένου ειδικά για την ενίσχυση της διαδικασίας της σύνθεσης από τα παιδιά, Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 147 παιδιά προσχολικής ηλικίας και 40 ενήλικες ηλικία 18 έως 50 ετών, οι οποίοι λειτούργησαν ως ομάδα ελέγχου. Η εξέταση των δύο ομάδων περιελάμβανε διάφορες γλωσσικές δραστηριότητες μεταξύ των οποίων η αναγνώριση σύνθετων λέξεων και ο σχηματισμός σύνθετων λέξεων, ενώ στα παιδιά εφαρμόστηκε παρέμβαση και επανεξέταση. Οι ενήλικες συγκέντρωσαν υψηλότερο ποσοστό στο σχηματισμό σύνθετων λέξεων και έδειξαν προτίμηση στη δομή (θέμα+θέμα+παραγ.καταλ.), ενώ τα παιδιά προτίμησαν τη δομή (θέμα+λέξη), διατηρώντας τα χαρακτηριστικά του δεύτερου συνθετικού, της κεφαλής δηλαδή, ίδια και τη θέση του τόνου σταθερή. Υψηλές επιδόσεις παρατηρήθηκαν και στις δύο ομάδες αναφορικά με τη θέση της κεφαλής και τη χρήση του δείκτη σύνθεσης. Επιπλέον παρατηρήθηκε βελτίωση της επίδοσης των παιδιών μετά την παρέμβαση και αύξηση των ορθών σχηματισμών σύνθετων λέξεων, ενίσχυση της προτίμησης της δομής (θέμα+λέξη) και διατήρηση της καλής επίδοσης στη θέση της κεφαλής και τη χρήση του δείκτη σύνθεσης.

Οι παραπάνω έρευνες παρέχουν σημαντικά στοιχεία για τον τρόπο που τα παιδιά κατακτούν τη διαδικασία της σύνθεσης και πως οι ενήλικες αντιλαμβάνονται τη διαδικασία αυτή. Η κατάκτηση της σύνθεσης από τα παιδιά, όπως φαίνεται από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί πραγματοποιείται σταδιακά, παρατηρήθηκε πως όσο μεγαλύτερα είναι τα παιδιά, τόσο υψηλότερες επιδόσεις σημειώνουν στο σχηματισμό και τη διάσπαση των σύνθετων λέξεων, γεγονός που οφείλεται και στη συστηματική διδασκαλία της γλώσσας. Επιπλέον το είδος της λέξης, εάν πρόκειται για υπαρκτή ή μη υπαρκτή επηρεάζει το σχηματισμό από τα παιδιά. Είδαμε πως σε αρκετές έρευνες η προτιμητέα δομή μεταβάλλεται ανάλογα με την κατηγορία της λέξης, υπαρκτή ή μη υπαρκτή. Όπως υποστηρίζεται από έρευνες κατά το σχηματισμό υπαρκτών λέξεων ενεργοποιούνται μηχανισμοί απομνημόνευσης, ενώ κατά το σχηματισμό μη υπαρκτών λέξεων ενεργοποιούνται μηχανισμοί σχηματισμού λέξεων, τα παιδιά έτσι λειτουργούν με μεγαλύτερη ελευθερία και δημιουργικότητα, ώστε να κατασκευάσουν τη νέα λέξη. Στις περιπτώσεις αυτές μάλιστα παρατηρείται η χρήση

της δομής (θέμα + λέξη) για το σχηματισμό των σύνθετων λέξεων, η οποία δεν επιφέρει μεγάλες αλλαγές και το δεύτερο συνθετικό διατηρεί τα μορφοφωνολογικά χαρακτηριστικά του.

1.4.10 Σύνθεση και Λογοτεχνία

Σύμφωνα με την Καραντζή (2014) υπάρχουν δύο οπτικές για τη χρήση των συνθέτων στη λογοτεχνία. Η πρώτη οπτική υποστηρίζει πως οι σύνθετες λέξεις συναντώνται στη λογοτεχνία από την εποχή των επών, στο πλαίσιο της προφορικής ποίησης «ως φόρμουλες, μνημοτεχνικών λόγων, σε συγκεκριμένη θέση με την ίδια παγιωμένη σημασία», ενώ η δεύτερη συνδέει τα σύνθετα με το ποιητικό ύφος, θεωρώντας τα στοιχείο πρωτοτυπίας και ταυτίζοντάς τα συχνά με τους νεολογισμούς.

Σκοπός των λογοτεχνών πλάθοντας με ευρηματικό τρόπο τις σύνθετες λέξεις της ποιητικής τους γλώσσας, οι οποίες αποτελούν γλωσσική καινοτομία, είναι κυρίως η συμπύκνωση του νοήματος, προκαλώντας έτσι τον αναγνώστη να τις ερμηνεύσει. (Καραντζή, 2014). Οι σύνθετες λέξεις των λογοτεχνών χαρακτηρίζονται πολύ συχνά από σημασιολογική αδιαφάνεια, όπως συμβαίνει αρκετές φορές και στην κοινή γλώσσα, φέρουν μεταφορικές σημασίες και «πλάθουν» εικόνες, ενώ δε συμμορφώνονται πάντα με τους μορφολογικούς κανόνες, διατηρώντας για παράδειγμα το συνδετικό φωνήεν σε περιπτώσεις που η δεύτερη λέξη ξεκινά με φωνήεν ή τους κανόνες τονισμού, εξυπηρετώντας έτσι τις ανάγκες του έργου (Καραντζή, 2014).

Κάθε λογοτέχνης, σύμφωνα με το δικό του προσωπικό ύφος δημιουργεί διαφορετικές σύνθετες λέξεις, κάποιοι χρησιμοποιούν λέξεις διαλέκτων, άλλοι σχηματίζουν λέξεις με έντονο εικονοπλαστικό περιεχόμενο, άλλοι χρησιμοποιούν επαναλήψεις, παρηχήσεις, συνδυασμούς αντιθέτων. Μελετώντας μάλιστα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σύνθετων αυτών λέξεων θα μπορούσε κάποιος έχοντας γνώση του ύφους των λογοτεχνών, να αναγνωρίσει το δημιουργό τους (Καραντζή, 2014).

Αν και συναντάμε σύνθετες λέξεις όλων των γραμματικών κατηγοριών στα λογοτεχνικά κείμενα, κυριαρχούν τα επίθετα, ενώ τα συνθετικά μέρη των λέξεων είναι ποικίλα, λόγια και μη, διαλεκτικά, δημοτικοφανή, αρχαιοπρεπή (Καραντζή, 2014). Ιδιαίτερη σημασία εκτός από τη χρήση ή τη δημιουργία των σύνθετων λέξεων στα λογοτεχνικά κείμενα έχει η ένταξη και η οργάνωσή τους στο κείμενο, σημειώνοντας έτσι τη στενή σχέση ανάμεσα στη μορφολογία και τη σύνθεση (Καραντζή, 2014).

Κεφάλαιο 2 Ερευνητικό Μέρος

2.1 Μεθοδολογία της έρευνας

Παρά το γεγονός ότι υπάρχει πληθώρα βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων και θεωρητικών αναφορών για τη σύνθεση και τα τελευταία χρόνια εντοπίζεται αύξηση του ενδιαφέροντος της επιστημονικής κοινότητας για τη διαδικασία της σύνθεσης στα νέα ελληνικά με τη διεξαγωγή αρκετών ερευνών που μελετούν το ζήτημα, η σύνθεση παραμένει μία διαδικασία η οποία απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση σε πολυπληθέστερα και ποικιλόμορφα δείγματα.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συνδράμει στην ανάγκη για ευρύτερη μελέτη της διαδικασίας της σύνθεσης λέξεων, να επιβεβαιώσει ήδη γνωστά και να προσφέρει νέα στοιχεία που αφορούν τη διαδικασία.

2.1.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σχηματίζουν σύνθετες υπαρκτές και μη υπαρκτές λέξεις και κατά πόσον μια εξειδικευμένη στη διαδικασία της σύνθεσης παρέμβαση μπορεί να βελτιώσει τις επιδόσεις των παιδιών, αλλά και να ενισχύσει τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους.

2.1.2 Ερευνητικά Ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό της έρευνας ήταν τα εξής:

- Είναι σε θέση τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να σχηματίζουν σύνθετες υπαρκτές και μη υπαρκτές λέξεις;
- Θα υπάρχει διαφοροποίηση της επίδοσης των παιδιών ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκουν οι σύνθετες λέξεις (υπαρκτές και μη υπαρκτές);
- Αποτελεί ο δείκτης σύνθεσης αντιληπτικό δείκτη της σύνθεσης για τα παιδιά, όπως υποστηρίζεται από άλλες έρευνες;

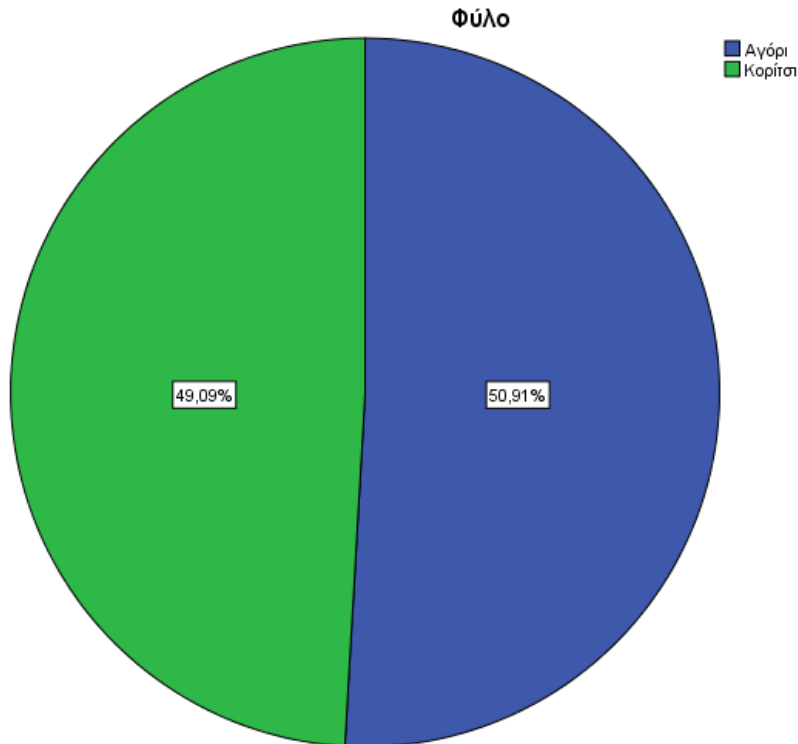
- Θα παρουσιαστεί βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών μετά την εφαρμογή της παρέμβασης;
- Σε ποια από τις δύο κατηγορίες λέξεων, υπαρκτές και μη υπαρκτές θα έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο η εφαρμογή της παρέμβασης;

Οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας είναι:

- Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν κατακτήσει τη διαδικασία της σύνθεσης και είναι σε θέση να σχηματίζουν σύνθετες λέξεις.
- Η επίδοση των παιδιών θα είναι υψηλότερη στο σχηματισμό υπαρκτών λέξεων.
- Ο δείκτης σύνθεσης αποτελεί αντιληπτικό δείκτη της σύνθεσης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.
- Η εφαρμογή της παρέμβασης θα συμβάλει στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών, ιδιαίτερα στο σχηματισμό υπαρκτών σύνθετων λέξεων.

2.1.3 Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 60 παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία Δυτικής Κρήτης. Ωστόσο αποκλείστηκαν από την έρευνα 5 παιδιά τα οποία παρουσίαζαν προβλήματα λόγου ή άλλες διαταραχές, ώστε το σύνολο του δείγματος να αντιπροσωπεύει την τυπική γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Το 50,9% των παιδιών που συμμετείχαν ήταν αγόρια και το 49,1% κορίτσια και ήταν όλα φυσικοί ομιλητές της ελληνικής. Η επιλογή του δείγματος έγινε με βολική δειγματοληψία (δείγμα ευκολίας). Παρακάτω παρουσιάζονται τα στοιχεία του δείγματος με τη μορφή γραφήματος.



2.1.4 Το εργαλείο της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας κατασκευάστηκε ένα τεστ/ παιχνίδι λέξεων, αποτελούμενο από δύο σκέλη. Το πρώτο σκέλος του τεστ περιελάμβανε 15 ζεύγη λέξεων, από το σχηματισμό των οποίων προέκυπταν υπαρκτές σύνθετες λέξεις. Οι λέξεις που επιλέχθηκαν αποτελούν μέρος του καθημερινού λεξιλογίου των παιδιών, είναι οικείες σε αυτά και συχνά εμφανιζόμενες. Επιπλέον η επιλογή των λέξεων ήταν τέτοια ώστε τα παιδιά με βάση ήδη γνωστές σε αυτά λέξεις, να σχηματίσουν νέες, σύνθετες λέξεις και έτσι ευκολότερα να τις εντάξουν στον προφορικό τους λόγο και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους. Χαρακτηριστικά αναφέρονται κάποια από τα ζεύγη των λέξεων παρακάτω:

Χιόνι + άνθρωπος

Ψάρι + βάρκα

Χαρτί + αετός

Ντομάτα + σαλάτα

Θάλασσα + πουλί

Παλιό + σπίτι

Επιλέχθηκαν σύνθετες λέξεις οι οποίες ανήκουν στην κατηγορία των ουσιαστικών και σχηματίζονται με τις δύο παραγωγικότερες δομές στα νέα ελληνικά, {θέμα+θέμα+παραγ.καταλ.} και {θέμα+λέξη}, ενώ σε ορισμένες από αυτές ήταν υποχρεωτική η χρήση του δείκτη σύνθεσης και σε άλλες όχι.

Προκειμένου να υλοποιηθεί το δεύτερο σκέλος του τεστ, χρησιμοποιήθηκαν οι εικόνες όλων των λέξεων οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν και στο πρώτο σκέλος. Οι εικόνες είχαν ζωγραφιστεί από την ερευνήτρια, ώστε να ακολουθούν το ίδιο μοτίβο και να υπάρχει ομοιομορφία ανάμεσά τους, ενώ στη συνέχεια πλαστικοποιήθηκαν, ώστε να παραμείνουν σαν εκπαιδευτικό υλικό στην τάξη.

Επιπλέον για την εφαρμογή της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε το παραμύθι του Ευγένιου Τριβιζά «Ο Λούκουλος τρώει βότσαλα», το οποίο χαρακτηρίζεται από λεξιλόγιο πλούσιο σε σύνθετες λέξεις, υπαρκτές και μη υπαρκτές. Η επιλογή του βιβλίου πραγματοποιήθηκε με σκοπό να εισάγει τα παιδιά στην έννοια της σύνθεσης, με τρόπο ευχάριστο και διασκεδαστικό και να τα κινητοποιήσει ώστε να αναγνωρίζουν ευκολότερα, αλλά και να δημιουργούν τις δικές τους σύνθετες λέξεις.

Τέλος χρησιμοποιήθηκε χαρτί μέτρου όπου σημειώνονταν οι απαντήσεις των παιδιών, χαρτιά και χρώματα για τη ζωγραφική. Στο σκέλος αυτό της έρευνας ζητήθηκε από τα παιδιά επιλέγοντας τυχαία ζεύγη εικόνων να δημιουργήσουν μη υπαρκτές σύνθετες λέξεις. Τα παιδιά αφού τυχαία επέλεγαν κάθε φορά τα ζεύγη των εικόνων, αναγνώριζαν τις αντίστοιχες ονομασίες των εικονιζόμενων και σχημάτιζαν τη σύνθετη λέξη. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας οι λέξεις και οι εικόνες παρατίθενται στο πρώτο μέρος του παραρτήματος της εργασίας.

2.1.5 Η διαδικασία της έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε τρία μέρη, το pre-test, την παρέμβαση και το post-test.

Στην πρώτη φάση της έρευνας δόθηκαν στα παιδιά ζεύγη εικόνων, αφού αναγνώρισαν τις εικόνες, τους ζητήθηκε να τις ενώσουν, ώστε να δημιουργήσουν μία λέξη που να περιέχει και τις δύο, να δημιουργήσουν σύνθετες λέξεις. Από τις λέξεις αυτές οι μισές ήταν υπαρκτές και οι άλλες μη υπαρκτές. Τα παιδιά εξετάστηκαν ατομικά και οι απαντήσεις τους καταγράφονταν σε ειδικό έντυπο.

Η δεύτερη φάση της έρευνας, η παρέμβαση, πραγματοποιήθηκε στην ολομέλεια της τάξης. Αρχικά μαζί με τα παιδιά συζητήσαμε για τη διαδικασία που προηγήθηκε, τις σύνθετες λέξεις που θυμούνταν και τι τελικά είναι οι σύνθετες λέξεις. Στη συνέχεια ανακοίνωσα στα παιδιά πως θα διαβάσουμε ένα πολύ ενδιαφέρον βιβλίο, ο συγγραφέας του οποίου, ο Ευγένιος Τριβιζιάς, λατρεύει να δημιουργεί νέες, δικές του λέξεις. Τους ζήτησα μάλιστα να παρακολουθήσουν με προσοχή την αφήγηση, ώστε να εντοπίσουν τις σύνθετες λέξεις που έχει κατασκευάσει ο συγγραφέας. Η αφήγηση ήταν διαδραστική, τα παιδιά συμμετείχαν και με ενθουσιασμό ανέφεραν τις σύνθετες λέξεις που εντόπιζαν στο κείμενο, όπως *μπαλονόδεντρα*, *ελικοπτεροκροκόδειλο* και άλλες. Μετά την ολοκλήρωση της αφήγησης, ζητήθηκε από τα παιδιά να επαναλάβουν όλες τις σύνθετες λέξεις της ιστορίας, που θυμούνταν, τις οποίες κατέγραφα σε χαρτί μέτρου. Τα παιδιά κατάφεραν να θυμηθούν αρκετές από τις σύνθετες λέξεις της ιστορίας και διασκέδαζαν ιδιαίτερα να τις αναπαράγουν. Έπειτα προχωρήσαμε στη διάσπαση των σύνθετων λέξεων στα συστατικά τους μέρη, με τη βοήθεια εικόνων οι οποίες αναπαριστούσαν τις λέξεις. Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας τα παιδιά ενθαρρύνονταν να δώσουν τις δικές τους απαντήσεις, απαλλαγμένα από το άγχος της «ορθότητάς» τους, ενώ στην αρχή δόθηκαν οι απαραίτητες εξηγήσεις και παραδείγματα σχετικά με το ζητούμενο της έρευνας. Μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, ακολούθησε η επανεξέταση των παιδιών στο ίδιο τεστ/παιχνίδι λέξεων, το οποίο εφαρμόστηκε στο pre-test, ώστε να διαπιστωθούν τα αποτελέσματα που επέφερε.

Οι απαντήσεις των παιδιών εξετάστηκαν με βάση την προτιμητέα δομή των σύνθετων λέξεων και τη χρήση του δείκτη σύνθεσης ή μη στις περιπτώσεις που δεν απαιτούνταν. Επιπλέον εξετάστηκε η μορφή των νεοσχηματισμένων λέξεων, οι οποίες κατατάχθηκαν στις κατηγορίες: α) κανονιστικές, β) εσωτερική κλίση γ) μείωση συλλαβών, δ) άλλες απαντήσεις. Οι σχετικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν

με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS, με τη χρήση του οποίου δημιουργήθηκαν οι πίνακες συχνοτήτων και ποσοστών καθώς και τα αντίστοιχα γραφήματα. Προκειμένου να διαπιστωθεί η σχέση ανάμεσα στις επιδόσεις των παιδιών και την κατηγορία των λέξεων, έγινε χρήση του στατιστικού ελέγχου χ^2 στο pre-test και στο post-test. Επιπλέον για την εύρεση της συσχέτισης ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη εφαρμογή του τεστ μετά την παρέμβαση, χρησιμοποιήθηκε το PairedSamplest-test, ώστε να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα ή μη της παρέμβασης.

2.2 Αποτελέσματα

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με τη βοήθεια πινάκων και γραφημάτων. Αρχικά παρατίθενται περιγραφικοί πίνακες και τα αντίστοιχα γραφήματα, των παρατηρούμενων τάσεων και προτιμήσεων των παιδιών για κάθε στάδιο της έρευνας και τις δύο κατηγορίες λέξεων, υπαρκτές και μη υπαρκτές λέξεις, ακολουθούν τα αποτελέσματα σχετικά με τη σχέση των επιδόσεων των παιδιών, πρώτον με το στάδιο της έρευνας και έπειτα με το είδος των λέξεων, εάν ήταν δηλαδή υπαρκτές ή μη υπαρκτές.

Στους παρακάτω πίνακες και τα γραφήματα για λόγους συντομίας η δομή {θέμα + θέμα + παραγ. κατάλ.} θα αναφέρεται ως «ΘΘ» και η δομή {θέμα + λέξη} ως «ΘΛ».

2.2.1 Σύνθεση Υπαρκτών λέξεων κατά το Pre-test και το Post-test

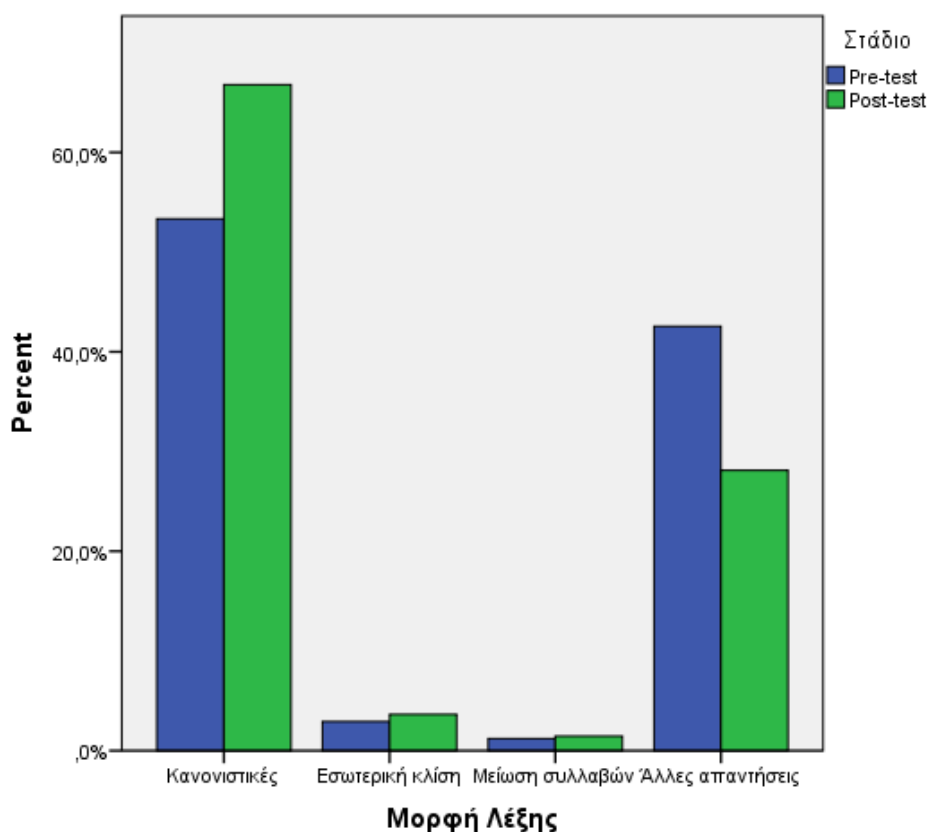
Στον πίνακα και το γράφημα 1.1 βλέπουμε τα αποτελέσματα σχετικά με τη μορφή των λέξεων που σχημάτισαν τα παιδιά. Όπως γίνεται φανερό η πλειονότητα των σύνθετων λέξεων που σχημάτισαν τα παιδιά ανήκαν στην κατηγορία των «κανονιστικών λέξεων» (53,3%), με την κατηγορία «άλλες απαντήσεις» να ακολουθούν με το αμέσως υψηλότερο ποσοστό (42,5%). Μικρότερα ποσοστά συγκέντρωσαν οι κατηγορίες λέξεων που υπέστησαν εσωτερική κλίση ή μείωση συλλαβών.

Μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, στο post-test, αρκετά αυξημένο παρατηρείται το ποσοστό των κανονιστικών λέξεων (66,8%), ενώ λιγότερο αυξημένο είναι το

ποσοστό των λέξεων που υπέστησαν εσωτερική κλίση ή μείωση συλλαβών σε σχέση με το pre-test. Αντίθετα το ποσοστό των άλλων απαντήσεων έχει μειωθεί σημαντικά σε σχέση με την πρώτη φάση της έρευνας, συγκεκριμένα το ποσοστό της κατηγορίας «άλλες απαντήσεις» στο pre-test ήταν 42,5% και στο post-test 28,1%.

Στάδιο Έρευνας		Συχνότητα	Ποσοστό	
Pre-test	Valid	Κανονιστικές	440	53,3
		Εσωτερική κλίση	24	2,9
		Μείωση συλλαβών	10	1,2
		Άλλες απαντήσεις	351	42,5
		Σύνολο	825	100,0
Post-test	Valid	Κανονιστικές	551	66,8
		Εσωτερική κλίση	30	3,6
		Μείωση συλλαβών	12	1,5
		Άλλες απαντήσεις	232	28,1
		Σύνολο	825	100,0

Πίνακας 1.1 Μορφή υπαρκτών σύνθετων λέξεων
κατά το pre-test και το post-test



Γράφημα 1.1 Μορφή υπαρκτών λέξεων

κατά το pre-test και το post-test

Αναφορικά με την προτιμητέα δομή, όπως φαίνεται στον πίνακα 1.2 τα παιδιά προτίμησαν κατά το pre-test το σχηματισμό σύνθετων λέξεων με τη δομή {θέμα+λέξη}, οι οποίες συγκέντρωσαν ποσοστό 38,8%. Ωστόσο το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων καταλαμβάνουν οι «άλλες απαντήσεις» (46,5%), οι οποίες περιλαμβάνουν τόσο τις απαντήσεις που δόθηκαν με τη μορφή παράθεσης, τις κενές απαντήσεις, αλλά και άλλες λέξεις που σχημάτισαν τα παιδιά πέραν αυτής που τους ζητήθηκε. Η δομή {θέμα+θέμα+παραγ.καταλ.} συγκέντρωσε αρκετά χαμηλότερο ποσοστό απαντήσεων, 14,7%.

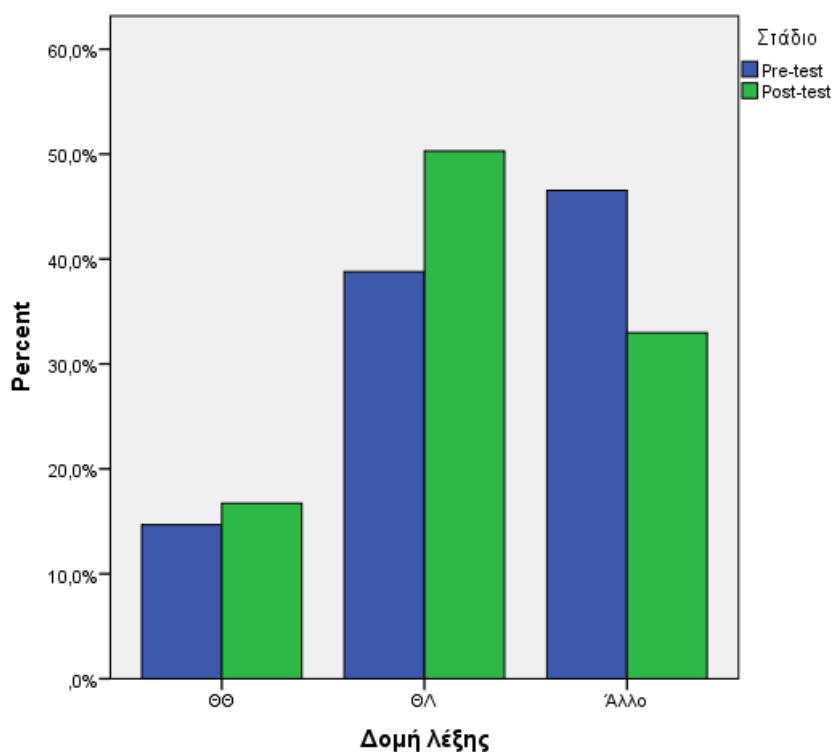
Στη δεύτερη φάση της έρευνας παρατηρείται αισθητή μείωση του ποσοστού της κατηγορίας «άλλες απαντήσεις» (33%) και αύξηση του ποσοστού των δύο δομών

{θέμα+θέμα+παραγ.καταλ.} και {θέμα+λέξη}. Ιδιαίτερα το ποσοστό της δομής {θέμα+λέξη}, αυξήθηκε κατά 11 περίπου μονάδες, αλλαγή η οποία θεωρούμε ότι οφείλεται στην εφαρμογή της παρέμβασης.

Στάδιο Έρευνας			Συχνότητα	Ποσοστό
Pre-test	Valid	ΘΘ	121	14,7
		ΘΛ	320	38,8
		Άλλες Απαντήσεις	384	46,5
		Σύνολο	825	100,0
Post-test	Valid	ΘΘ	138	16,7
		ΘΛ	415	50,3
		Άλλες Απαντήσεις	272	33,0
		Σύνολο	825	100,0

Πίνακας 1.2 Προτιμητέα δομή σύνθεσης υπαρκτών λέξεων

κατά το pre-test και το post-test



Γράφημα 1.2 Προτιμητέα δομή σύνθεσης υπαρκτών λέξεων

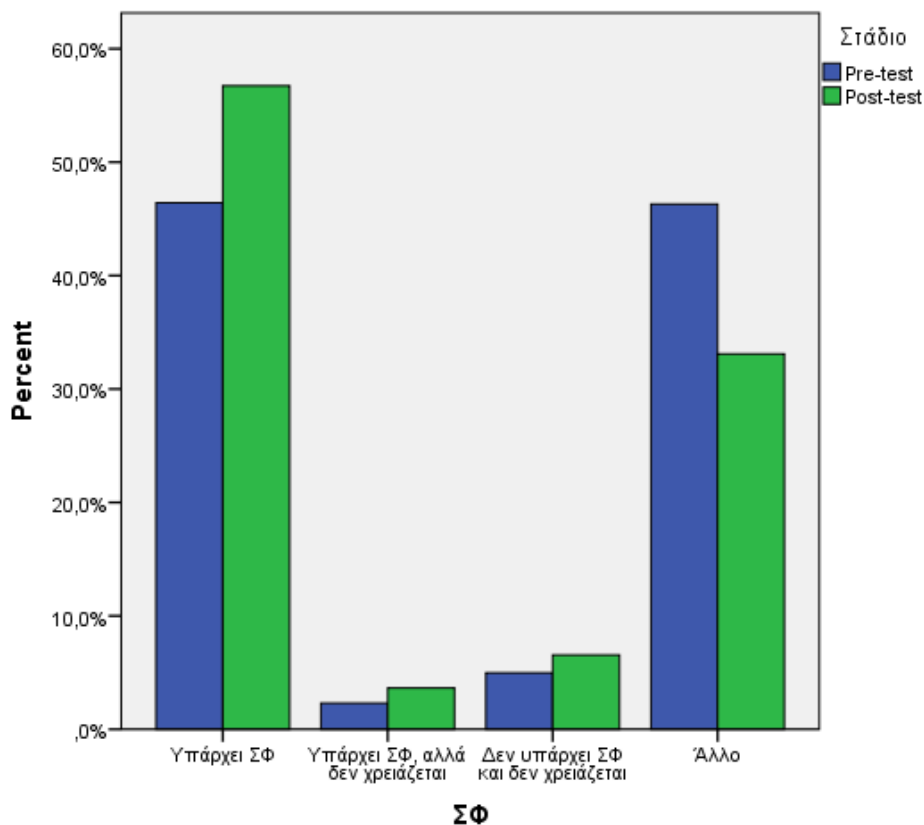
κατά το pre-test και το post-test

Ο πίνακας 1.3 παρουσιάζει τα αποτελέσματα σχετικά με τη χρήση συνδετικού φωνήεντος από τα παιδιά για το σχηματισμό των σύνθετων λέξεων. Με ποσοστό 46,2% για το pre-test, γίνεται αντιληπτό πως τα παιδιά επιλέγουν να χρησιμοποιούν συνδετικό φωνήεν κατά τη σύνθεση λέξεων, ωστόσο παρατηρούμε υψηλό ποσοστό στην κατηγορία «άλλες απαντήσεις», η οποία περιλαμβάνει: τις κενές απαντήσεις, τις λέξεις που υπέστησαν εσωτερική κλίση ή μείωση συλλαβών, και άλλες απαντήσεις. Όσον αφορά τα αποτελέσματα από τη δεύτερη φάση της έρευνας, μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, όπως γίνεται φανερό υπάρχει αύξηση του ποσοστού χρήσης του συνδετικού φωνήεντος από τα παιδιά. Επιπλέον παρατηρείται αύξηση της μη ύπαρξης συνδετικού φωνήεντος στις περιπτώσεις που αυτό δεν χρειάζεται, αλλά και στις περιπτώσεις ύπαρξης συνδετικού φωνήεντος χωρίς να χρειάζεται. Τέλος, παρατηρείται μείωση του ποσοστού της κατηγορίας «άλλες απαντήσεις» από τα παιδιά.

Στάδιο Έρευνας		Συχνότητα	Ποσοστό	
Pre-test	Valid	Υπάρχει ΣΦ	383	46,4
		Υπάρχει ΣΦ, αλλά δεν χρειάζεται	19	2,3
		Δεν υπάρχει ΣΦ και δεν χρειάζεται	41	5,0
		Άλλες Απαντήσεις	382	46,3
		Σύνολο	825	100,0
Post-test	Valid	Υπάρχει ΣΦ	468	56,7
		Υπάρχει ΣΦ, αλλά δεν χρειάζεται	30	3,6
		Δεν υπάρχει ΣΦ και δεν χρειάζεται	54	6,5
		Άλλες Απαντήσεις	273	33,1
		Σύνολο	825	100,0

Πίνακας 1.3 Χρήση του δείκτη σύνθεσης

κατά το pre-test και το post-test στις υπαρκτές σύνθετες λέξεις



Γράφημα 1.3 Χρήση του δείκτη σύνθεσης κατά το pre-test και το post-test στις υπαρκτές σύνθετες λέξεις

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν διαφοροποιήθηκαν στατιστικά σημαντικά οι τάσεις και οι προτιμήσεις των παιδιών μετά την εφαρμογή της παρέμβασης τόσο για τις υπαρκτές, αλλά και τις μη υπαρκτές λέξεις, αναφορικά με τη μορφή των σύνθετων λέξεων, τη δομή αλλά και τη χρήση συνδετικού φωνήεντος πραγματοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος PairedSamples T-test. Δημιουργήθηκαν ζεύγη απαντήσεων pre-test και post-test, για παράδειγμα: Κανονιστικές λέξεις pre-test- Κανονιστικές λέξεις post-test και εξετάστηκε η σχέση των μέσων όρων των ζευγών. Σκοπός ήταν να εξετάσουμε εάν η μεταβολή της επίδοσης από το ένα στάδιο στο άλλο ήταν στατιστικά σημαντική, εάν δηλαδή η εφαρμογή της παρέμβασης επηρέασε στατιστικά σημαντικά τις επιδόσεις των παιδιών.

Αρχικά εξετάστηκε η σχέση της μορφής των λέξεων που σχημάτισαν τα παιδιά κατά το pre-test και το post-test. Παρατηρήθηκε ότι ο μέσος όρος των σύνθετων λέξεων

κανονιστικής μορφής που σχηματίστηκαν κατά το pre-test ($M=8,04$, $SD=6,26$) και κατά το post-test ($M=10,07$, $SD=5,85$) διαφέρει ισχυρά στατιστικά σημαντικά ($t=-3,802$, $M=-2,036$, $df=54$, $p<0,01$). Το αρνητικό πρόσημο μάλιστα που προκύπτει από τη διαφορά των δύο υποδεικνύει το γεγονός ότι κατά το post-test σχηματίστηκαν περισσότερες σύνθετες λέξεις κανονιστικής μορφής.

Επιπλέον, ο μέσος όρος της κατηγορίας «άλλες απαντήσεις» στο pre-test ($M=6,36$, $SD=6,260$) και στο post-test, ($M=4,16$, $SD=5,846$) διέφερε ισχυρά στατιστικά σημαντικά ($t=3,771$, $df=54$ και $p<0,01$) παρουσιάζοντας μείωση μάλιστα των άλλων απαντήσεων μετά την εφαρμογή της παρέμβασης.

Οι διαφορές των μέσων όρων του pre-test και του post-test για τις λέξεις που υπέστησαν εσωτερική κλίση ή μείωση συλλαβών δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά.

Αναφορικά με την προτιμητέα δομή σχηματισμού σύνθετων λέξεων σε κάθε στάδιο είδαμε πως στις περιπτώσεις των δύο δομών {θέμα+θέμα+παραγ.καταλ.} και {θέμα+λέξη}, η διαφορά των μέσων όρων pre-test-post-test έχει αρνητικό πρόσημο, γεγονός που σημαίνει ότι στο δεύτερο στάδιο της έρευνας υπήρχαν περισσότερες απαντήσεις με τις δομές αυτές. Ωστόσο, μόνο στην περίπτωση της δομής {θέμα+λέξη}, η διαφορά αυτή ($M=-1,745$, $df=54$, $t=-3,468$) είναι ισχυρά στατιστικά σημαντική, αφού το $p<0,01$.

Επίσης και η κατηγορία «άλλες απαντήσεις» παρουσιάζει ισχυρά στατιστικά σημαντική διαφορά από το pre-test στο post-test, με μείωση μάλιστα των άλλων απαντήσεων μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Συγκεκριμένα, η διαφορά του μέσου όρου απαντήσεων στο pre-test ($M=6,98$, $SD=6,190$) από τον αντίστοιχο μέσο όρο στο post-test, ($M=4,95$, $SD=5,880$) είναι ισχυρά στατιστικά σημαντική ($t=3,914$, $df=54$ και $p<0,01$).

Τέλος όσον αφορά τη χρήση συνδετικού φωνήεντος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Paired Sample t-test η διαφορά του ζεύγους: «Υπάρχει ΣΦ pre-test και Υπάρχει ΣΦ post-test», χρειάζεται post-test», η οποία ήταν ισχυρά στατιστικά σημαντική ($M=-1,545$, $df=54$, $t=-3,394$, $p<0,01$), υπέδειξε αύξηση των απαντήσεων μετά την παρέμβαση, ενώ και η κατηγορία «άλλες απαντήσεις», παρουσίασε ισχυρά στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων ($t=3,793$, $df=54$ και $p<0,01$) από το

pre-test (M=6,95, SD=6,217) στο post-test (M=4,96,SD=5,869), με μείωση μάλιστα των άλλων απαντήσεων μετά την εφαρμογή της παρέμβασης.

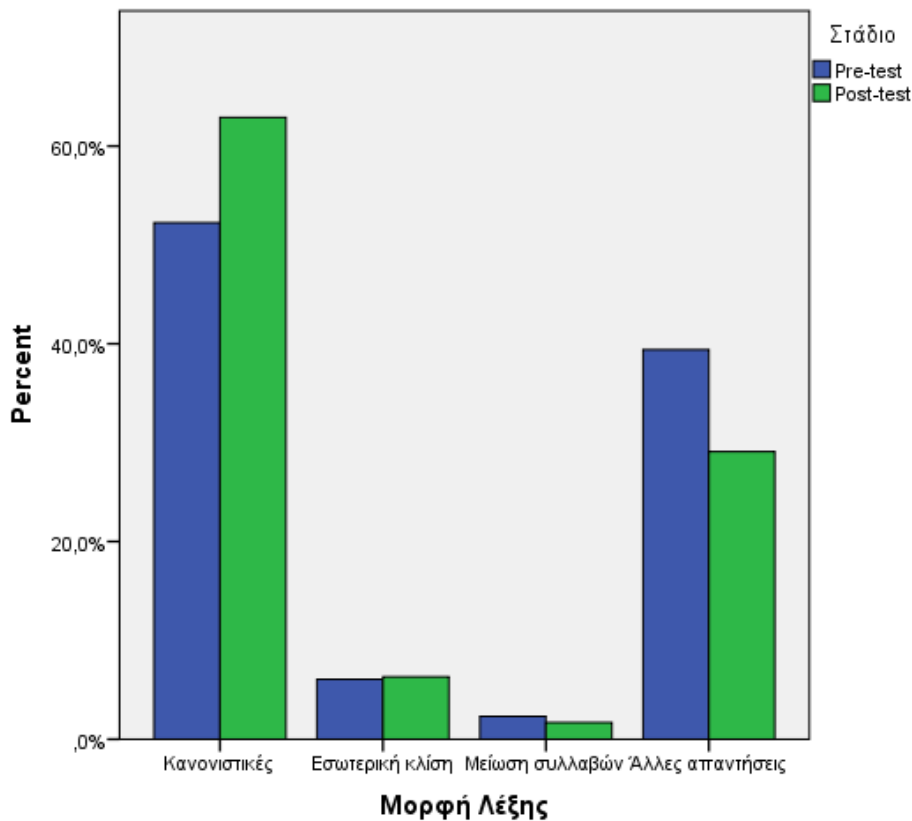
2.2.2 Σύνθεση Μη Υπαρκτών λέξεων κατά το Pre-test και το Post-test

Στον πίνακα 2.1 βλέπουμε τα αποτελέσματα σχετικά με τη μορφή των μη υπαρκτών σύνθετων λέξεων που σχημάτισαν τα παιδιά. Όπως γίνεται φανερό, η πλειονότητα των σύνθετων λέξεων που σχημάτισαν τα παιδιά κατά το pre-test ανήκαν στην κατηγορία των κανονιστικών λέξεων, οι οποίες συγκέντρωσαν ποσοστό 52,2%, με την κατηγορία «άλλες απαντήσεις» να ακολουθούν με το αμέσως υψηλότερο ποσοστό, 39,4%. Μικρότερα ποσοστά συγκέντρωσαν οι κατηγορίες λέξεων που υπέστησαν εσωτερική κλίση ή μείωση συλλαβών. Κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, αρκετά αυξημένο παρατηρείται το ποσοστό των κανονιστικών λέξεων, 62,9%, ενώ λιγότερο αυξημένο είναι το ποσοστό των λέξεων που υπέστησαν εσωτερική κλίση. Μειωμένο ποσοστό παρατηρούμε στις λέξεις που υπέστησαν μείωση συλλαβών, αλλά και στο ποσοστό των άλλων απαντήσεων, το οποίο έχει μειωθεί σημαντικά, κατά 10 περίπου μονάδες, σε σχέση με την πρώτη φάση της έρευνας.

Στάδιο Έρευνας		Συχνότητα	Ποσοστό	
Pre-test	Valid	Κανονιστικές	431	52,2
		Εσωτερική κλίση	50	6,1
		Μείωση συλλαβών	19	2,3
		Άλλες απαντήσεις	325	39,4
		Σύνολο	825	100,0
Post-test	Valid	Κανονιστικές	519	62,9
		Εσωτερική κλίση	52	6,3
		Μείωση συλλαβών	14	1,7
		Άλλες απαντήσεις	240	29,1
		Σύνολο	825	100,0

Πίνακας 2.1 Μορφή μη υπαρκτών σύνθετων λέξεων

κατά το pre-test και το post-test



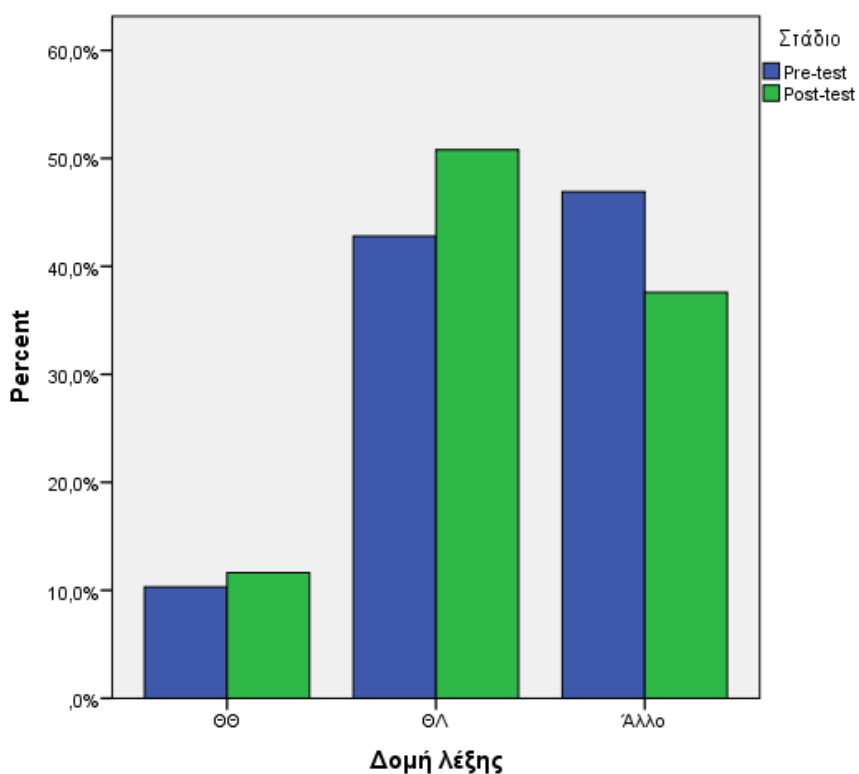
Γράφημα 2.1 Μορφή μη υπαρκτών σύνθετων λέξεων
κατά το pre-test και το post-test

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 2.2 τα παιδιά προτίμησαν κατά το pre-test το σχηματισμό σύνθετων λέξεων με τη δομή {θέμα + λέξη} με ποσοστό 42,8% . Ωστόσο το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων με μικρή διαφορά καταλαμβάνουν οι «άλλες απαντήσεις»(46,9%). Η δομή {θέμα + θέμα + παραγ.καταλ.} δεν προτιμήθηκε από τα παιδιά και συγκέντρωσε ποσοστό απαντήσεων 10,3%.

Στη δεύτερη φάση της έρευνας παρατηρείται αισθητή μείωση του ποσοστού της κατηγορίας «άλλες απαντήσεις» κατά 10 περίπου μονάδες και αύξηση του ποσοστού των δύο δομών {θέμα + θέμα + παραγ.καταλ.} και {θέμα+ λέξη}. Ιδιαίτερα το ποσοστό της δομής {θέμα+λέξη} αυξήθηκε κατά 8 μονάδες και άγγιξε το 50,8%.

Στάδιο Έρευνας			Συχνότητα	Ποσοστό
Pre-test	Valid	ΘΘ	85	10,3
		ΘΛ	353	42,8
		Άλλες Απαντήσεις	387	46,9
		Σύνολο	825	100,0
Post-test	Valid	ΘΘ	96	11,6
		ΘΛ	419	50,8
		Άλλες Απαντήσεις	310	37,6
		Σύνολο	825	100,0

Πίνακας 2.2 Προτιμητέα δομή σύνθεσης μη υπαρκτών λέξεων
κατά το pre-test και το post-test



Γράφημα 2.2 Προτιμητέα δομή σύνθεσης μη υπαρκτών λέξεων
κατά το pre-test και το post-test

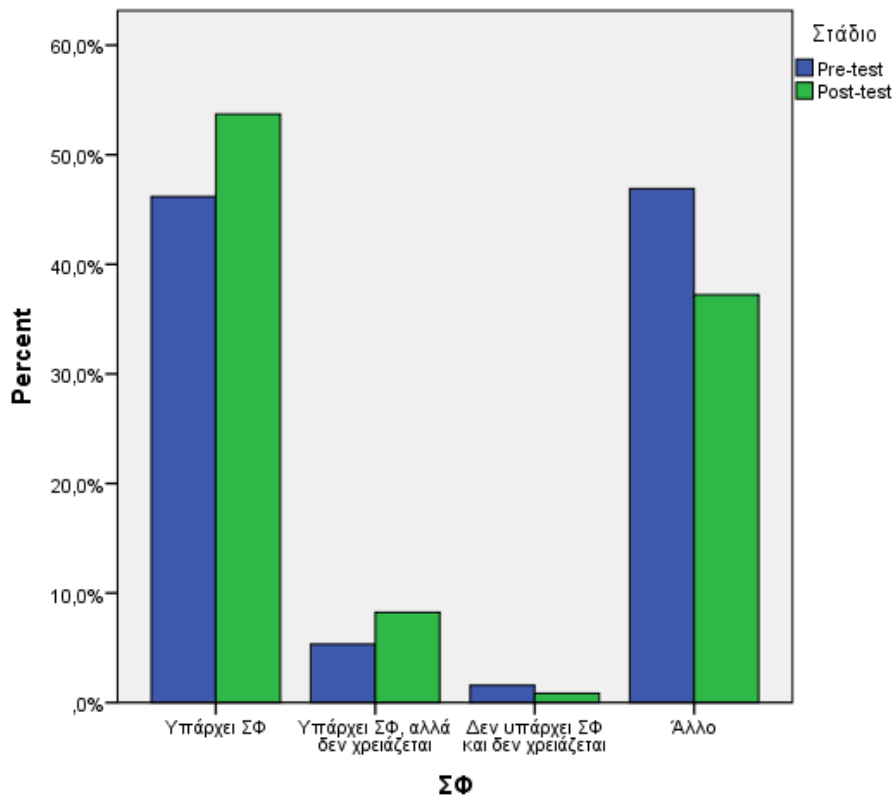
Ο πίνακας 2.3 παρουσιάζει τα αποτελέσματα σχετικά με τη χρήση συνδεδετικού φωνήεντος/δείκτη σύνθεσης από τα παιδιά κατά το σχηματισμό των μη υπαρκτών σύνθετων λέξεων. Με ποσοστό 46,2% γίνεται αντιληπτό πως τα παιδιά επιλέγουν να χρησιμοποιούν συνδεδετικό φωνήεν κατά τη σύνθεση λέξεων στο pre-test, ωστόσο παρατηρούμε υψηλό ποσοστό και στην κατηγορία «άλλες απαντήσεις» (46,9%).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα από τη δεύτερη φάση της έρευνας, σχετικά με τη χρήση συνδεδετικού φωνήεντος υπάρχει αύξηση του ποσοστού χρήσης συνδεδετικού φωνήεντος από τα παιδιά, 53,7% σε σχέση με το 46,2% κατά το pre-test. Επιπλέον παρατηρείται αυξημένο το ποσοστό των σύνθετων λέξεων όπου «Υπάρχει ΣΦ, αλλά δεν χρειάζεται» και μείωση του ποσοστού των λέξεων στις οποίες «Δεν υπάρχει ΣΦ και δεν χρειάζεται», αλλά και του ποσοστού των «άλλων απαντήσεων».

Στάδιο Έρευνας		Συχνότητα	Ποσοστό	
Pre-test	Valid	Υπάρχει ΣΦ	381	46,2
		Υπάρχει ΣΦ, αλλά δεν χρειάζεται	44	5,3
		Δεν υπάρχει ΣΦ και δεν χρειάζεται	13	1,6
		Άλλες Απαντήσεις	387	46,9
		Σύνολο	825	100,0
Post-test	Valid	Υπάρχει ΣΦ	443	53,7
		Υπάρχει ΣΦ, αλλά δεν χρειάζεται	68	8,2
		Δεν υπάρχει ΣΦ και δεν χρειάζεται	7	,8
		Άλλες Απαντήσεις	307	37,2
		Σύνολο	825	100,0

Πίνακας 2.3 Χρήση του δείκτη σύνθεσης

κατά το pre-test και το post-test στις μη υπαρκτές σύνθετες λέξεις



Γράφημα 2.3 Χρήση του δείκτη σύνθεσης
κατά το pre-test και το post-test στις μη υπαρκτές σύνθετες λέξεις

Αντίστοιχα με την περίπτωση των Υπαρκτών λέξεων εφαρμόστηκε και για τις Μη Υπαρκτές λέξεις ο έλεγχος PairedSamplest-test, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν διαφοροποιήθηκαν στατιστικά σημαντικά οι τάσεις και οι προτιμήσεις των παιδιών μετά την εφαρμογή της παρέμβασης.

Ξεκινώντας και πάλι με τη μορφή των σύνθετων λέξεων που σχηματίστηκαν, παρατηρήθηκε ισχυρά στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους: Κανονιστικέςpre-test - Κανονιστικέςpost-test($M=-1,600$, $df=54$, $t=-3,073$, $p<0,01$), ενώ το αρνητικό πρόσημο της διαφοράς επεξηγείται από την αύξηση του σχηματισμού κανονιστικών σύνθετων λέξεων μετά την παρέμβαση.

Επιπλέον, ο μέσος όρος απαντήσεων της κατηγορίας «άλλες απαντήσεις» στο pre-test($M=5,91$, $SD=6,507$) και στο post-test($M=4,36$, $SD=6,375$), διέφερε ισχυρά στατιστικά σημαντικά ($t=2,736$, $df=54$ και $p<0,01$) παρουσιάζοντας μείωση μάλιστα των άλλων απαντήσεων μετά την εφαρμογή της παρέμβασης.

Οι διαφορές των μέσων όρων του pre-test και του post-test για τις λέξεις που υπέστησαν εσωτερική κλίση ή μείωση συλλαβών δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά.

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα σχετικά με την προτιμητέα δομή των παιδιών παρά το γεγονός πως υπήρξε αύξηση της χρήσης της δομής {θέμα+θέμα+παραγ.καταλ.} και της δομής {θέμα+λέξη}, μόνο στην περίπτωση της δομής {θέμα+λέξη}, η διαφορά των μέσων όρων του pre-test από το post-test ($M=-1,200$, $df=54$, $t=-2,237$, $p=0,029<0,05$) ήταν στατιστικά σημαντική. Επίσης η κατηγορία «άλλες απαντήσεις» παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων από το pre-test στο post-test ($M=1,400$, $t=2,600$, $df=54$ και $p=0,012<0,05$) εμφανίζοντας μείωση των άλλων απαντήσεων μετά την εφαρμογή της παρέμβασης.

Σχετικά με τη χρήση του δείκτη σύνθεσης παρατηρήθηκε πως ανάμεσα στα ζεύγη απαντήσεων: «Υπάρχει ΣΦpre-test και Υπάρχει ΣΦpost-test» ($M=-1,227$, $df=54$, $t=-2,391$), «Υπάρχει ΣΦ και δεν χρειάζεται pre-test- Υπάρχει ΣΦ και δεν χρειάζεται post-test» ($M=-0,436$, $df=54$, $t=-2,667$), έχουμε αύξηση των απαντήσεων μετά την παρέμβαση, ενώ και στις δύο περιπτώσεις παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων ($p<0,05$).

Επιπλέον, η κατηγορία «άλλες απαντήσεις», παρουσίασε ισχυρά στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων από το pre-test στο post-test ($M=1,564$, $t=3,002$, $df=54$, $p<0,01$), ενώ οι απαντήσεις του τύπου αυτού μειώθηκαν μετά την εφαρμογή της παρέμβασης.

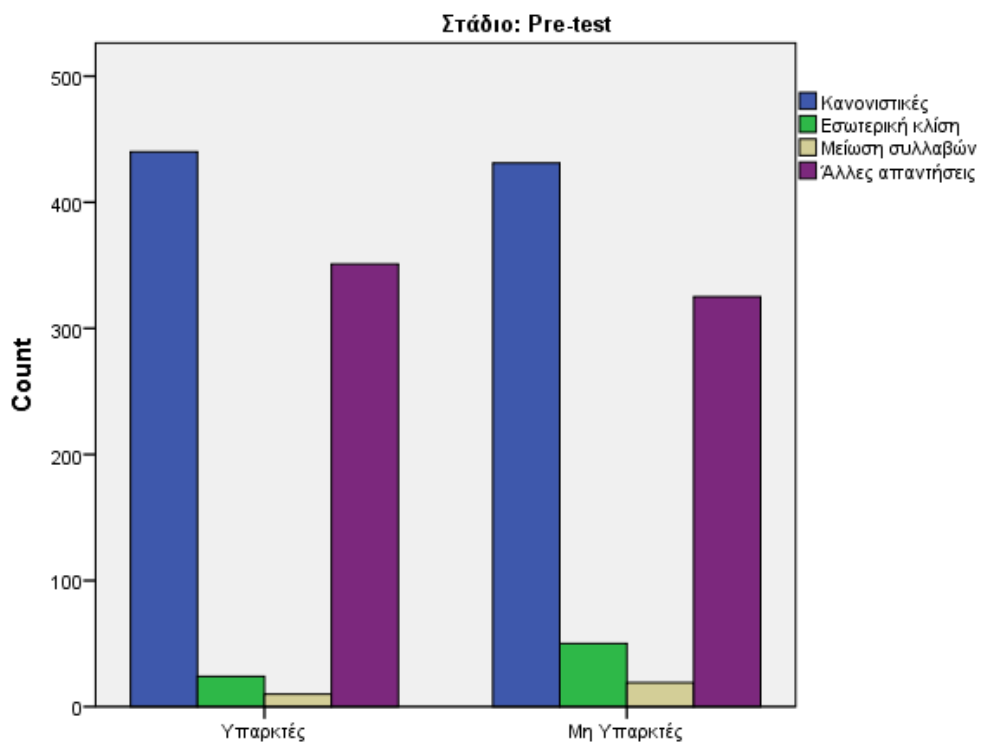
2.2.3 Συγκριτικά αποτελέσματα Υπαρκτών και μη Υπαρκτών λέξεων

Στους παρακάτω πίνακες και διαγράμματα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τη μορφή των λέξεων που παρήγαγαν τα παιδιά για τις δύο κατηγορίες Υπαρκτές και Μη Υπαρκτές λέξεις. Και στα δύο στάδια της έρευνας τα αποτελέσματα είναι παρεμφερή για τις υπαρκτές και τις μη υπαρκτές λέξεις. Υψηλότερο ποσοστό συγκέντρωσαν οι κανονιστικές λέξεις, ποσοστό το οποίο αυξήθηκε μάλιστα μετά την παρέμβαση κατά 13 και 11 ποσοστιαίες μονάδες για τις υπαρκτές και μη υπαρκτές λέξεις αντίστοιχα. Το ποσοστό των άλλων απαντήσεων είναι αρκετά υψηλό και για

τις δύο κατηγορίες, παρουσιάζει σημαντική μείωση όμως στο δεύτερο στάδιο της έρευνας, ενώ ομοίως και για τις υπαρκτές και μη υπαρκτές σύνθετες λέξεις που σχημάτισαν τα παιδιά, δεν παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές στα ποσοστά των λέξεων με εσωτερική κλίση και μείωση συλλαβών στα δύο στάδια της έρευνας.

Κατηγορία λέξεων		Συχνότητα	Ποσοστό	
Υπαρκτές λέξεις	Valid	Κανονιστικές	440	53,3
		Εσωτερική κλίση	24	2,9
		Μείωση συλλαβών	10	1,2
		Άλλες απαντήσεις	351	42,5
		Σύνολο	825	100,0
Μη Υπαρκτές λέξεις	Valid	Κανονιστικές	431	52,2
		Εσωτερική κλίση	50	6,1
		Μείωση συλλαβών	19	2,3
		Άλλες απαντήσεις	325	39,4
		Σύνολο	825	100,0

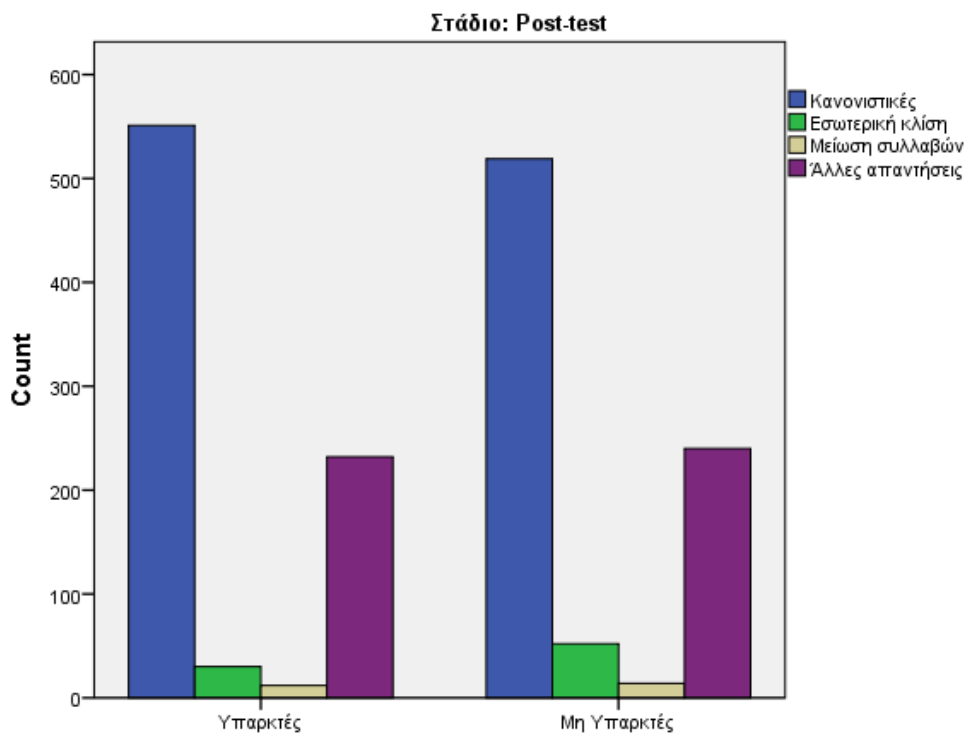
Πίνακας 3.1 Μορφή συνθέτων ανά κατηγορία λέξεων για το pre-test



Γράφημα 3.1 Μορφή συνθέτων ανά κατηγορία λέξεων για το pre-test

Κατηγορία λέξεων		Συχνότητα	Ποσοστό	
Υπαρκτές λέξεις	Valid	Κανονιστικές	551	66,8
		Εσωτερική κλίση	30	3,6
		Μείωση συλλαβών	12	1,5
		Άλλες απαντήσεις	232	28,1
		Σύνολο	825	100,0
Μη Υπαρκτές λέξεις	Valid	Κανονιστικές	519	62,9
		Εσωτερική κλίση	52	6,3
		Μείωση συλλαβών	14	1,7
		Άλλες απαντήσεις	240	29,1
		Σύνολο	825	100,0

Πίνακας 3.2 Μορφή συνθέτων ανά κατηγορία λέξεων για το post-test



Γράφημα 3.2 Μορφή συνθέτων ανά κατηγορία λέξεων για το post-test

Στον πίνακα 4.1 και το αντίστοιχο διάγραμμα παρατίθενται τα αποτελέσματα των παιδιών σχετικά με τη δομή των σύνθετων λέξεων που σχημάτισαν, ανά κατηγορία λέξεων, υπαρκτές και μη υπαρκτές, για το pre-test. Όπως γίνεται φανερό η δομή {θέμα+λέξη} προτιμήθηκε από τα παιδιά κατά το σχηματισμό των υπαρκτών, αλλά και των μη υπαρκτών λέξεων. Πιο συγκεκριμένα το ποσοστό των σύνθετων λέξεων που σχηματίστηκαν με τη δομή {θέμα+λέξη} ήταν 38,8% και 42,8% αντίστοιχα. Η δομή {θέμα+θέμα+παραγ.κατάλ.} συγκέντρωσε πολύ χαμηλότερο ποσοστό και στις δύο κατηγορίες λέξεων, 14,7% και 10,3% αντίστοιχα, ενώ η κατηγορία «άλλες απαντήσεις» κατέχει το υψηλότερο ποσοστό για τις υπαρκτές και τις μη υπαρκτές σύνθετες λέξεις, 46,5% και 46,9% αντίστοιχα.

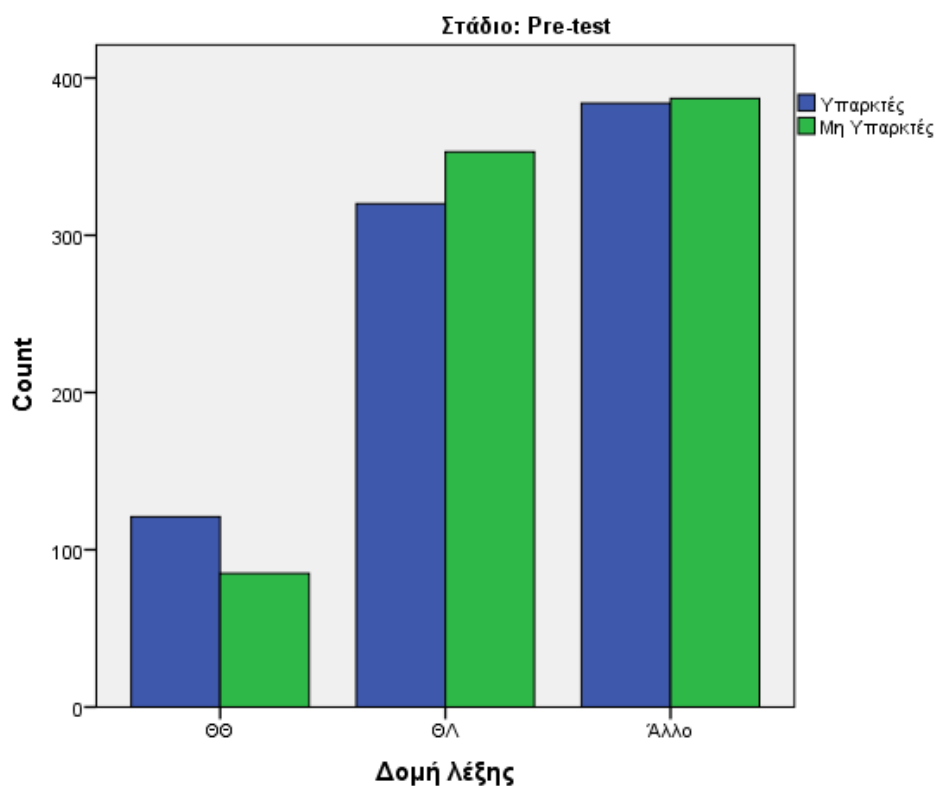
Και στο post-test όπως βλέπουμε στον πίνακα 4.2 τα παιδιά διατήρησαν την προτίμησή τους στο σχηματισμό σύνθετων λέξεων με τη δομή {θέμα+λέξη}, με υψηλότερα μάλιστα ποσοστά από το pre-test τόσο κατά το σχηματισμό υπαρκτών, αλλά και μη υπαρκτών λέξεων, 50,3% και 50,8% αντίστοιχα. Μικρή αύξηση

παρατηρείται στο ποσοστό των λέξεων που σχηματίστηκαν με τη δομή {θέμα+θέμα+παραγ.κατάλ.}, ενώ σημαντική μείωση παρατηρείται στο ποσοστό των άλλων απαντήσεων κατά 11 ποσοστιαίες μονάδες για τις υπαρκτές και 10 περίπου για τις μη υπαρκτές λέξεις. Το γεγονός αυτό φανερώνει τη συμβολή της παρέμβασης στις επιδόσεις των παιδιών.

Κατηγορία λέξεων			Συχνότητα	Ποσοστό
Υπαρκτές λέξεις	Valid	ΘΘ	121	14,7
		ΘΛ	320	38,8
		Άλλο	384	46,5
		Σύνολο	825	100,0
Μη Υπαρκτές λέξεις	Valid	ΘΘ	85	10,3
		ΘΛ	353	42,8
		Άλλο	387	46,9
		Σύνολο	825	100,0

Πίνακας 4.1 Προτιμητέα δομή σύνθεσης

ανά κατηγορία λέξεων για το pre-test

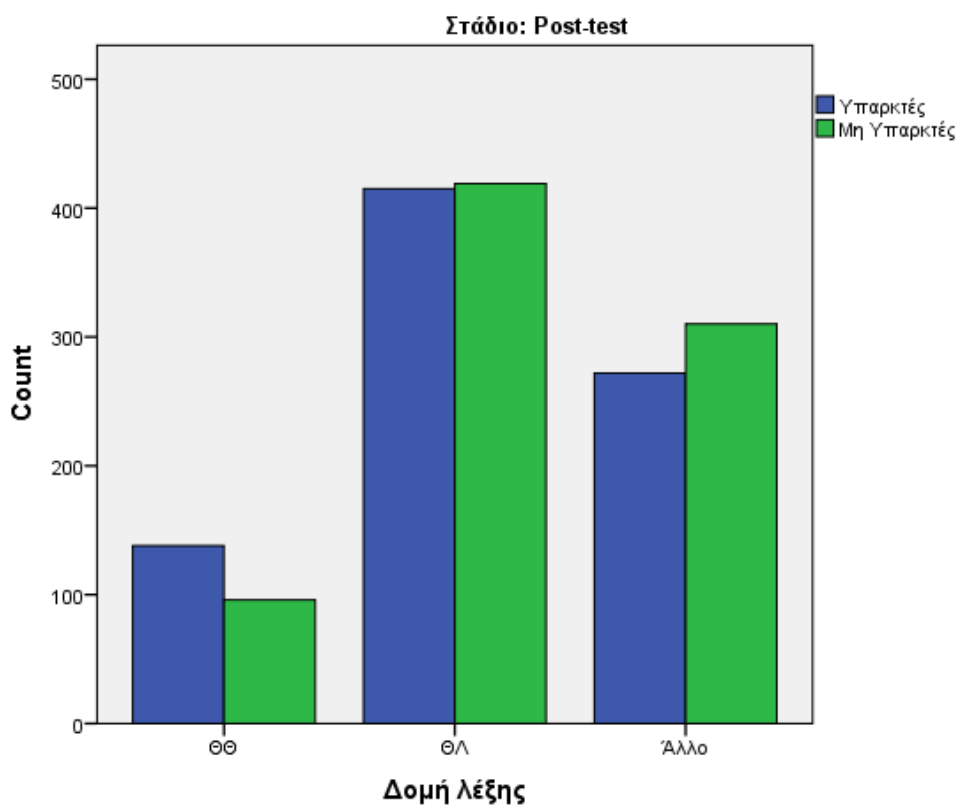


Γράφημα 4.1 Προτιμητέα δομή σύνθεσης ανά κατηγορία λέξεων για το pre-test

Κατηγορία λέξεων		Συχνότητα	Ποσοστό	
Υπαρκτές λέξεις	Valid	ΘΘ	138	16,7
		ΘΛ	415	50,3
		Άλλο	272	33,0
		Σύνολο	825	100,0
Μη Υπαρκτές λέξεις	Valid	ΘΘ	96	11,6
		ΘΛ	419	50,8
		Άλλο	310	37,6
		Σύνολο	825	100,0

Πίνακας 4.2 Προτιμητέα δομή σύνθεσης

ανά κατηγορία λέξεων για το post-test



Γράφημα 4.2 Προτιμητέα δομή σύνθεσης

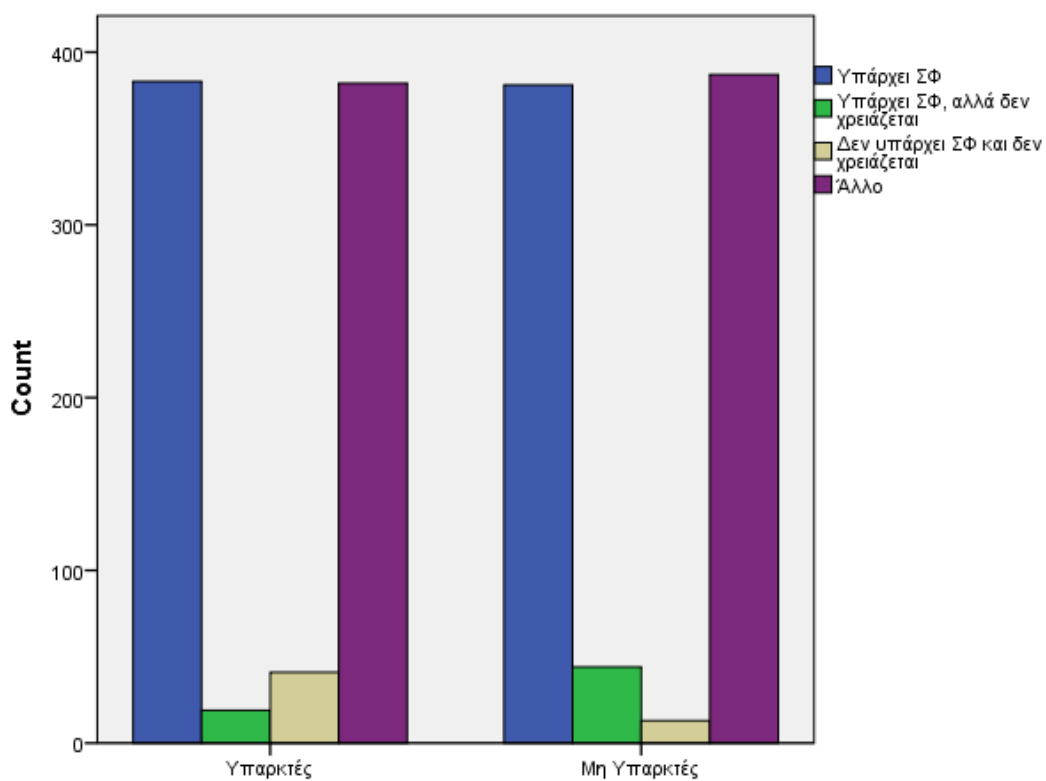
ανά κατηγορία λέξεων για το post-test

Κατά το pre-test όπως φαίνεται στον πίνακα 5.1 τα παιδιά χρησιμοποιούν το συνδυαστικό φωνήεν στις περιπτώσεις που αυτό χρειάζεται κατά τη σύνθεση λέξεων υπαρκτών, αλλά και μη υπαρκτών (46,4% και 46,2% αντίστοιχα), ενώ δε συμβαίνει το ίδιο στις περιπτώσεις στις οποίες το συνδυαστικό φωνήεν δεν χρειάζεται, αφού κατά το σχηματισμό υπαρκτών λέξεων τα παιδιά δείχνουν να κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό το γεγονός αυτό και να μην χρησιμοποιούν το συνδυαστικό φωνήεν. Επιπλέον κατά τη σύνθεση μη υπαρκτών λέξεων παρατηρείται σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι στη σύνθεση υπαρκτών λέξεων, η χρήση του συνδυαστικού φωνήεντος ακόμη και όταν αυτό δε χρειάζεται. Η χρήση του συνδυαστικού φωνήεντος στην περίπτωση αυτή ενισχύει την άποψη πως το συνδυαστικό φωνήεν λειτουργεί ως αντιληπτικός δείκτης της σύνθεσης ιδιαίτερα αφού πρόκειται για λέξεις που δε γνωρίζουν τα παιδιά. Το ποσοστό των άλλων απαντήσεων φαίνεται αρκετά υψηλό και στις δύο κατηγορίες λέξεων.

Κατά το post-test(πίνακας 5.2) διακρίνουμε αύξηση του ποσοστού της χρήσης του συνδυαστικού φωνήεντος κατά το σχηματισμό υπαρκτών και μη υπαρκτών λέξεων, στην αύξηση αυτή θεωρούμε πως συνέβαλε η παρέμβαση, η οποία βοήθησε τα παιδιά στην κατανόηση της διαδικασίας της σύνθεσης και των βασικών χαρακτηριστικών που τη διέπουν. Την άποψη αυτή ενισχύει και η αύξηση του ποσοστού χρήσης του συνδυαστικού φωνήεντος και στις περιπτώσεις όπου αυτό δε χρειαζόταν, τα παιδιά δηλαδή έχοντας κατακτήσει τον κανόνα αυτό τον υπεργενίκευσαν. Παρατηρήθηκε επίσης μείωση των άλλων απαντήσεων μετά την παρέμβαση και για τις δύο κατηγορίες λέξεων.

Κατηγορία λέξεων		Συχνότητα	Ποσοστό
Υπαρκτές λέξεις	Valid	Υπάρχει ΣΦ	46,4
		Υπάρχει ΣΦ, αλλά δεν χρειάζεται	2,3
		Δεν υπάρχει ΣΦ και δεν χρειάζεται	5,0
		Άλλο	46,3
		Σύνολο	100,0
Μη Υπαρκτές λέξεις	Valid	Υπάρχει ΣΦ	46,2
		Υπάρχει ΣΦ, αλλά δεν χρειάζεται	5,3
		Δεν υπάρχει ΣΦ και δεν χρειάζεται	1,6
		Άλλο	46,9
		Σύνολο	100,0

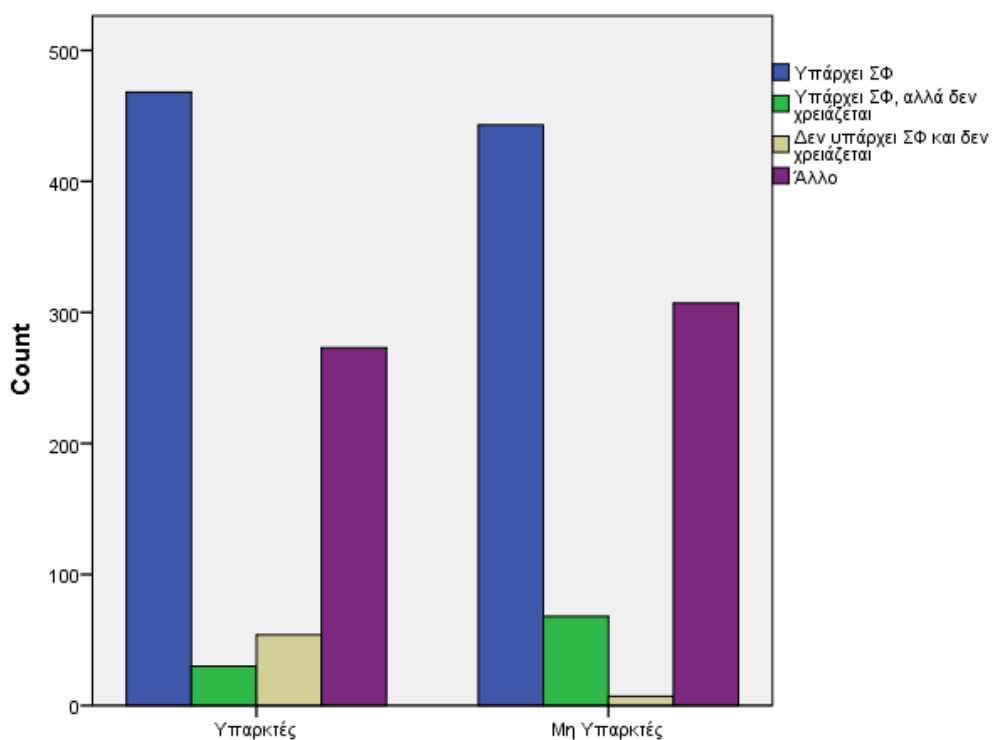
Πίνακας 4.1 Χρήση συνδυαστικού φωνήεντος ανά κατηγορία λέξεων για το pre-test



Γράφημα 5.1 Χρήση συνδετικού φωνήεντος ανά κατηγορία λέξεων για το pre-test

Κατηγορία λέξεων		Συχνότητα	Ποσοστό	
Υπαρκτές λέξεις	Valid	Υπάρχει ΣΦ	468	56,7
		Υπάρχει ΣΦ, αλλά δεν χρειάζεται	30	3,6
		Δεν υπάρχει ΣΦ και δεν χρειάζεται	54	6,5
		Άλλο	273	33,1
		Σύνολο	825	100,0
Μη Υπαρκτές λέξεις	Valid	Υπάρχει ΣΦ	443	53,7
		Υπάρχει ΣΦ, αλλά δεν χρειάζεται	68	8,2
		Δεν υπάρχει ΣΦ και δεν χρειάζεται	7	,8
		Άλλο	307	37,2
		Σύνολο	825	100,0

Πίνακας 5.2 Χρήση συνδετικού φωνήεντος ανά κατηγορία λέξεων για το post-test



Γράφημα 5.2 Χρήση συνδετικού φωνήεντος ανά κατηγορία λέξεων για το post-test

2.3 Συζήτηση- Συμπεράσματα

Στο σημείο αυτό της εργασίας θα συζητηθούν τα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν από την έκβαση της έρευνας, καθώς και το κατά πόσο συμβαδίζουν τα αποτελέσματα που συλλέξαμε, με τα ήδη υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα στον τομέα της σύνθεσης. Επιπλέον θα εξετάσουμε εάν απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και αν επιβεβαιώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό της έρευνας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν αναλυτικά παραπάνω, διαπιστώσαμε πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να σχηματίζουν σύνθετες λέξεις, υπαρκτές, αλλά και μη υπαρκτές, χωρίς να παρατηρούμε μεγάλες αποκλίσεις ανάμεσα στις δύο κατηγορίες λέξεων ως προς τον αριθμό των ορθά παραγόμενων λέξεων. Αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν παρατηρηθεί και στις έρευνες των Τζακώστα&Μανωλά (2012), Tzakosta&Kalligiannaki (2013), Tzakosta&Mamadaki (2013), στις οποίες τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συγκέντρωσαν υψηλά ποσοστά στο σχηματισμό υπαρκτών, αλλά και μη υπαρκτών σύνθετων λέξεων.

Στην παρούσα έρευνα τα παιδιά κατασκεύασαν ως επί το πλείστον κανονιστικές σύνθετες λέξεις και σε πολύ μικρότερα ποσοστά σύνθετες λέξεις με μείωση συλλαβών ή εσωτερική κλίση. Η κατηγορία «άλλες απαντήσεις» συγκέντρωσε μεγάλο αριθμό απαντήσεων για τις υπαρκτές και τις μη υπαρκτές σύνθετες λέξεις. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω στην κατηγορία «άλλες απαντήσεις» συμπεριλήφθησαν περιφραστικά σύνθετα, παραθέσεις, κάποιες κενές απαντήσεις και λέξεις οι οποίες δεν ήταν σύνθετες. Παρατηρήθηκε ωστόσο μείωση των απαντήσεων του τύπου αυτού μετά την παρέμβαση και αύξηση των κανονιστικών σύνθετων λέξεων, γεγονός στο οποίο θεωρούμε πως συνέβαλλε σημαντικά η παρέμβαση και οι δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν προκειμένου να ενισχύσουν τις υπάρχουσες γνώσεις και ικανότητες των παιδιών.

Η δομή που προτιμήθηκε για το σχηματισμό υπαρκτών και μη υπαρκτών λέξεων ήταν η δομή {θέμα + λέξη}, με μεγάλη διαφορά μάλιστα σε σχέση με τη δομή {θέμα + θέμα+ παραγ.κατλ.}. Στο post-test παρατηρήθηκε μικρή αύξηση του ποσοστού των σύνθετων λέξεων που σχηματίστηκαν με τη δομή {θέμα + θέμα + παραγ.κατλ.} και πάλι όμως η προτίμηση στη δομή {θέμα + λέξη} ήταν ξεκάθαρη, αφού η χρήση της κατά τη σύνθεση υπαρκτών και μη υπαρκτών σύνθετων λέξεων αυξήθηκε μετά την παρέμβαση. Διαπιστώθηκε μάλιστα μετά από σχετικό έλεγχο, πως η διαφορά των μέσων όρων των σύνθετων λέξεων που σχηματίστηκαν με τη δομή {θέμα+λέξη} πριν και μετά την παρέμβαση ήταν στατιστικά σημαντική για τις υπαρκτές και τις μη υπαρκτές σύνθετες. Δεν ίσχυε το ίδιο για τη δομή {θέμα+θέμα+παραγ.καταλ.} παρά την αυξημένη χρήση της οποίας δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων του pre-test και του post-test. Η προτίμηση στη χρήση της δομής {θέμα+λέξη} συμφωνεί με τα δεδομένα από την έρευνα των Tzakosta&Kalligiannaki

(2013) όπου οι συμμετέχοντες προτίμησαν τη δομή αυτή για το σχηματισμό υπαρκτών και μη υπαρκτών λέξεων. Επιπλέον στην έρευνα των Tzakosta et al. (inpress) με συμμετέχοντες 147 παιδιά προσχολικής ηλικίας στην οποία εξετάστηκε ο σχηματισμός υπαρκτών και μη υπαρκτών σύνθετων λέξεων τα παιδιά προτίμησαν τη δομή {θέμα + λέξη}. Αλλά και στην έρευνα των Tzakosta & Maniwa (2012) παρατηρούμε ως προτιμητέα δομή για το σχηματισμό μη υπαρκτών σύνθετων λέξεων τη δομή {θέμα + λέξη}, όχι όμως και για τις υπαρκτές σύνθετες αφού τα παιδιά προτίμησαν τη δομή {θέμα+θέμα+παραγ.καταλ.}. Αντίθετα στην έρευνα των Tzakosta & Mamadaki (2013) δεν υπήρχε ξεκάθαρη προτίμηση κάποιας δομής για το σχηματισμό των υπαρκτών σύνθετων λέξεων, ενώ για το σχηματισμό μη υπαρκτών λέξεων προτιμήθηκε η χρήση της δομής {θέμα+θέμα+παραγ.καταλ.}.

Αναφορικά με τη χρήση του συνδετικού φωνήεντος, στο pre-test διαπιστώνουμε πως χρησιμοποιήθηκε εξίσου σχεδόν για την κατασκευή σύνθετων υπαρκτών και μη υπαρκτών λέξεων στις περιπτώσεις που απαιτούνταν η χρήση του. Υψηλά ποσοστά στη χρήση του συνδετικού φωνήεντος κατά το σχηματισμό υπαρκτών και μη υπαρκτών σύνθετων λέξεων παρατηρούνται και στις έρευνες των Tzakosta & Kalligiannaki (2013), Tzakosta & Mamadaki (2013), Tzakosta et al. (inpress). Διαφοροποίηση υπήρξε ωστόσο στις περιπτώσεις όπου το συνδετικό φωνήεν χρησιμοποιήθηκε χωρίς να προβλέπεται η χρήση του. Τα παιδιά σύμφωνα με τα αποτελέσματα κατά το σχηματισμό μη υπαρκτών σύνθετων λέξεων έκαναν σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι στις υπαρκτές λέξεις, χρήση του συνδετικού φωνήεντος παρά το γεγονός ότι αυτό δε χρειαζόταν. Μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε αύξηση της χρήσης του συνδετικού φωνήεντος, όπου αυτό χρειαζόταν κατά το σχηματισμό υπαρκτών και μη υπαρκτών σύνθετων λέξεων. Η διαφορά αυτή ανάμεσα στο pre-test και το post-test βρέθηκε πως ήταν μάλιστα στατιστικά σημαντική. Αύξηση όμως παρουσιάστηκε και στις περιπτώσεις όπου χρησιμοποιήθηκε συνδετικό φωνήεν ενώ δεν χρειαζόταν. Τόσο στις υπαρκτές, αλλά και τις μη υπαρκτές λέξεις τα παιδιά επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν το δείκτη σύνθεσης για το σχηματισμό σύνθετων λέξεων παρά το γεγονός ότι η δεύτερη λέξη ξεκινούσε με φωνήεν, το ποσοστό βέβαια στην περίπτωση των μη υπαρκτών λέξεων ήταν αρκετά υψηλότερο σε σχέση με αυτό των υπαρκτών. Όπως έχει υποστηριχθεί από τη Ralli (2008, 2009) η εμφάνιση του συνδετικού φωνήεντος ακόμα και όταν αυτό δεν χρειάζεται ενισχύει την άποψη ότι αποτελεί έναν ισχυρό αντιληπτικό δείκτη της διαδικασίας της

σύνθεσης. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Tzakosta&Mamadaki (2013) με βάση τα αποτελέσματα της δικής τους έρευνας και τα υψηλά ποσοστά χρήσης του συνδετικού φωνήεντος κατά το σχηματισμό υπαρκτών και μη υπαρκτών λέξεων.

Όπως γίνεται αντιληπτό στο σημείο αυτό, οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας στην πλειονότητά τους επιβεβαιώθηκαν. Τα παιδιά σχημάτισαν σύνθετες λέξεις όπως τους ζητήθηκε και παρά τις δυσκολίες που μπορεί να συνάντησαν, συγκέντρωσαν ένα αρκετά υψηλό ποσοστό κανονιστικών σύνθετων λέξεων υπαρκτών και μη υπαρκτών, κάτι το οποίο ωστόσο δεν είχε προβλεφθεί κατά το σχεδιασμό της έρευνας, αφού αναμένονταν σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά στο σχηματισμό μη υπαρκτών σύνθετων λέξεων. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας αυτής οι διαφοροποιήσεις στο σχηματισμό υπαρκτών και μη υπαρκτών λέξεων από παιδιά προσχολικής ηλικίας ήταν ελάχιστες. Οι επιδόσεις των παιδιών ήταν παρεμφερείς και οι προτιμήσεις τους σχετικά με τη δομή σχηματισμού και τη χρήση του συνδετικού φωνήεντος ξεκάθαρες, ανεξαρτήτως της κατηγορίας των λέξεων. Το συνδετικό φωνήεν αναδείχθηκε ως ένας πολύ σημαντικός αντιληπτικός δείκτης της σύνθεσης με υψηλά ποσοστά χρήσης κατά το σχηματισμό υπαρκτών και μη υπαρκτών λέξεων. Τέλος όπως είχε αρχικά προβλεφθεί η παρέμβαση συνέβαλλε σε μεγάλο βαθμό στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών στην παραγωγή σύνθετων λέξεων και ανέδειξε σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό τη χρήση της δομής {θέμα+λέξη} ως προτιμητέα και το συνδετικό φωνήεν ως σημείο κατατεθέν κατά τη σύνθεση λέξεων. Παράλληλα ανέδειξε τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων ως ένα σημαντικό εργαλείο για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και πιο συγκεκριμένα για την ανάπτυξη της διαδικασίας της σύνθεσης.

2.4 Πρόταση διδασκαλίας σύνθεσης λέξεων

Τα δεδομένα που συγκεντρώνουμε από έρευνες βοηθούν ώστε να αποκτήσουμε μία σαφέστερη εικόνα του τρόπου κατάκτησης της διαδικασίας της σύνθεσης από τα παιδιά και λειτουργούν ως οδηγός για τη διδασκαλία της διαδικασίας αυτής από τους εκπαιδευτικούς. Γνωρίζοντας ποια χαρακτηριστικά της σύνθεσης αποτελούν αντιληπτικούς δείκτες για τα παιδιά, ποιες δομές σχηματισμού προτιμούν, ποιοι μηχανισμοί σχηματισμού λέξεων ενεργοποιούνται κατά τη δημιουργία σύνθετων λέξεων και ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν τα παιδιά, έχουμε τη δυνατότητα να παρέχουμε την καλύτερη δυνατή βοήθεια για να ενισχύσουμε το δύσκολο έργο των παιδιών και να τα καθοδηγήσουμε στο δρόμο προς την κατάκτηση της διαδικασίας της σύνθεσης και της γλώσσας γενικότερα. Με βάση τα παραπάνω, αλλά και τα

δεδομένα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, παρουσιάζονται παρακάτω κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες που θα μπορούσε να ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός ως μία ημερήσια διδασκαλία ή και μεμονωμένα προκειμένου να εστιάσει στον τομέα της σύνθεσης λέξεων και να ενισχύσει τις γνώσεις και τις δυνατότητες των παιδιών. Κάποιοι από τους βασικούς στόχους που επιδιώκεται να επιτευχθούν μέσω των δραστηριοτήτων είναι οι εξής:

Παιδί και Γλώσσα

- Να διηγηθούν/αφηγηθούν
- Να περιγράψουν
- Να εξηγήσουν και να ερμηνεύσουν
- Να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να χρησιμοποιήσουν στοιχειώδη επιχειρηματολογία
- Να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τον προφορικό τους λόγο (ΑΠΣ, 2003)
- Να αποκτήσουν μορφολογική επίγνωση, να κατακτήσουν τη διαδικασία της σύνθεσης, να σχηματίσουν σύνθετες λέξεις υπαρκτές και μη υπαρκτές.
- Να αναγνωρίζουν τις βασικές εκδοχές του γραπτού λόγου με βάση τα εξωτερικά τυπογραφικά χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο, να συνειδητοποιούν ότι οι διαφορετικές αυτές εκδοχές μεταφέρουν μηνύματα με διαφορετικό τρόπο και χρησιμοποιούνται για διάφορους λόγους.
- Να ακούν και να κατανοούν μια διήγηση, ένα κανόνα παιχνιδιού ή άλλα απλά κείμενα που κάποιος τους διαβάζει φωναχτά.
- Να κατανοήσουν τη σημασία της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών, μεταφοράς πληροφοριών και ως πηγής ευχαρίστησης και απόλαυσης, Και σε αυτό συμβάλλει η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στη «δημιουργία» δικών τους κειμένων με υπαγόρευση στον εκπαιδευτικό.
- Να ενθαρρύνονται να γράφουν όπως μπορούν (ΑΠΣ, 2003).

Παιδί και Περιβάλλον: Ανθρωπογενές Περιβάλλον και Αλληλεπίδραση

- Να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους.
- Να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας.

- Να κατανοούν την αξία της ομαδικής εργασίας και της από κοινού ανακάλυψης (ΑΠΣ,2003).

Παιδί Δημιουργία και Έκφραση

- Να εκφράζονται με το δημιουργικό δράμα και να αναπτύσσουν τη γλώσσα, να καλλιεργούν την επικοινωνία και να αξιοποιούν στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους την τεχνολογία(ΑΠΣ,2003).

Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων προτείνεται η χρήση κάποιου παραμυθιού, ιστορίας ή εργαλείου πλούσιου σε σύνθετες λέξεις, όπως είναι το εκπαιδευτικό εργαλείο «Δυονομασία» των Συνώδη και Τζακώστα, το οποίο είναι ειδικά σχεδιασμένο προκειμένου να ενισχύσει την κατάκτηση της διαδικασίας της σύνθεσης από τα παιδιά και αποτελείται από μία ιστορία και συνοδευόμενες ασκήσεις/δραστηριότητες. Επιπλέον θα χρειαστούν εκτυπωμένες εικόνες, οι λέξεις τις οποίες θα εκπροσωπούν θα πρέπει να είναι αναγνωρίσιμες και οικείες για τα παιδιά, όπως χρώματα, αντικείμενα της τάξης, του σπιτιού, στοιχεία του περιβάλλοντος. Επιπλέον θα χρειαστούν πινέλα, τέμπερες ή μαρκαδόροι και χαρτόνια.

Δραστηριότητες

1^η Δραστηριότητα

Η νηπιαγωγός συστήνει το βιβλίο στα παιδιά, σχολιάζουν μαζί το εξώφυλλο και τον τίτλο. Προχωρούν στην ανάγνωση του κειμένου και έπειτα σε κάποιες ερωτήσεις περιεχομένου. Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία αυτή, η νηπιαγωγός ρωτά τα παιδιά αν υπήρχε στο κείμενο κάποια άγνωστη λέξη που δεν κατάλαβαν ή κάποια λέξη που τους έκανε εντύπωση, ίσως ακόμα τους φάνηκε αστεία. Ξεκινά λοιπόν μία συζήτηση γύρω από τις σύνθετες λέξεις του κειμένου, τις οποίες η νηπιαγωγός ζητά από τα παιδιά να επεξηγήσουν και να τις σπάσουν σε κομμάτια. Η νηπιαγωγός καθοδηγεί και βοηθά τα παιδιά, ενώ εξηγεί στη συνέχεια πως λέγονται αυτές οι μεγάλες, περίπλοκες λέξεις (σύνθετες) και πως κατασκευάζονται.

2^η Δραστηριότητα

Αφού τα παιδιά έχουν αποκτήσει μια πρώτη εικόνα των σύνθετων λέξεων, η νηπιαγωγός προτείνει να φτιάξουν τις δικές τους σύνθετες λέξεις. Χρησιμοποιώντας λέξεις του κειμένου ζητά από τα παιδιά να δημιουργήσουν νέες λέξεις τις οποίες στη συνέχεια μπορούν να ομαδοποιήσουν με βάση τα κοινά τους χαρακτηριστικά. Η επιλογή των λέξεων μπορεί να είναι τέτοια ώστε κάποιες από αυτές να είναι υπαρκτές και άλλες μη υπαρκτές, έτσι τα παιδιά χρησιμοποιώντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους μπορούν να δώσουν στις λέξεις το νόημα που επιθυμούν και να το αποτυπώσουν με μια ζωγραφιά.

3^η Δραστηριότητα

Μία εναλλακτική και πιο ευχάριστη για τα παιδιά εκδοχή της δραστηριότητας θα ήταν με κλειστά τα μάτια, ένα ένα τα παιδιά να κληθούν να πιάσουν δύο εικόνες από αυτές που θα είναι σκορπισμένες στο πάτωμα. Αφού το παιδί αναγνωρίσει κάθε λέξη που αντιπροσωπεύει η εικόνα θα πρέπει να τις ενώσει και να σχηματίσει μια νέα σύνθετη λέξη.

4^η Δραστηριότητα

Οι λέξεις που θα προκύψουν μπορούν να καταγραφούν και να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ενός ποιήματος ή τραγουδιού. Ακόμη για τη δημιουργία μίας ιστορίας εμπνευσμένης από τα παιδιά, την οποία μπορούν να ζωγραφίσουν και να καταγράψουν με τη βοήθεια της νηπιαγωγού και να κατασκευάσουν έτσι το δικό τους βιβλίο. Εάν το επιθυμούν τα παιδιά θα μπορούσαν και να δραματοποιήσουν την ιστορία τους.

5^η Δραστηριότητα

Η νηπιαγωγός θα μπορούσε να δημιουργήσει ένα σταυρόλεξο με ερωτήσεις-αινίγματα, που καλούν τα παιδιά να σχηματίσουν ή να διασπάσουν σύνθετες λέξεις. Αντίστοιχα θα μπορούσε να λειτουργήσει και ένα επιτραπέζιο σχεδιασμένο από τη νηπιαγωγό, το παιδί ρίχνοντας το ζάρι καλείται να απαντήσει σε μία ερώτηση που αφορά στη

σύνθεση, αν το βρει προχωρά το πούλι όσες θέσεις ορίζει το ζάρι. Ο πρώτος που θα φτάσει στη γραμμή τερματισμού νικά.

6^η Δραστηριότητα

Συνδυάζοντας τη σύνθεση με ένα από τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών, τις μουσικές καρτέλες η δραστηριότητα αυτή θα μπορούσε να φανεί ιδιαίτερα διασκεδαστική για τα παιδιά. Η μουσική παίζει και τα παιδιά κινούνται στην τάξη. Όταν η μουσική σταματήσει τα παιδιά θα πρέπει να πάρουν στα χέρια τους δύο αντικείμενα από την τάξη και να καθίσουν. Έπειτα η νηπιαγωγός ζητά από κάθε παιδί να αναγνωρίσει τα δύο αντικείμενα και με τις λέξεις αυτές να σχηματίσει μια σύνθετη. Όποιο παιδί τα καταφέρει συνεχίζει στον επόμενο γύρο, ώσπου να έχουμε τον τελικό νικητή.

7^η Δραστηριότητα

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι λέξεις που προκύπτουν από τις δραστηριότητες, ιδιαίτερα οι μη υπαρκτές λέξεις, οι ψευδολέξεις μπορούν να οδηγήσουν και σε άλλες ευφάνταστες και ευχάριστες δημιουργίες. Μία ενδιαφέρουσα εκδοχή αυτών θα ήταν η «έκδοση» από τα παιδιά ενός νέου λεξικού, που θα επεξηγεί το νόημα όλων των λέξεων που αυτά έχουν κατασκευάσει. Τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν και να γράψουν με τη βοήθεια της νηπιαγωγού τι σημαίνει σύμφωνα με τη δική τους γνώμη κάθε λέξη, να ενώσουν τις ζωγραφιές, να δημιουργήσουν όλοι μαζί το εξώφυλλο, να βρουν τον τίτλο, να τον καταγράψουν μαζί με τα ονόματά τους και όλα τα απαραίτητα στοιχεία για την έκδοση ενός λεξικού. Μέσα στο έτος το λεξικό θα εμπλουτίζεται με τι νέες λέξεις που βρίσκουν ή κατασκευάζουν τα παιδιά. Στο τέλος της χρονιάς ένα αντίγραφο θα μπορούσε να δοθεί σε κάθε παιδί ως ενθύμιο.

Επίλογος

Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα να επισημάνω κάποια από τα κυριότερα ζητήματα που συζητήθηκαν στο θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος της εργασίας καθώς και κάποια γενικότερα συμπεράσματα τα οποία προκύπτουν κατά τη γνώμη μου με βάση όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω.

Στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας έγινε μία σύντομη ανασκόπηση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών και των βασικότερων θεωριών που έχουν κατά καιρούς απασχολήσει τους τομείς της Γλωσσολογίας, της Ψυχολογίας και από τις οποίες αντλούμε στοιχεία τόσο για την κατανόηση του τρόπου ανάπτυξης και κατάκτησης της γλώσσας, αλλά και για τη διδασκαλία. Οι θεωρίες που αναφέρθηκαν, αποτελούν μερικές μόνο από το σύνολο των θεωριών που έχουν αναπτυχθεί προσπαθώντας να κατανοήσουν και να επεξηγήσουν μια τόσο σύνθετη διαδικασία, όπως αυτή της κατάκτησης της γλώσσας. Αναφερθήκαμε έπειτα στις απόψεις περί γλώσσας και σκέψης, η ανάπτυξη των οποίων έχει μελετηθεί εκτενώς προκειμένου να αναδειχθεί η σχέση των δύο. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν αρκετές και διαφορετικές μεταξύ τους εκδοχές σχετικά με την ανάπτυξη της γλώσσας και της σκέψης, δεν αμφισβητείται το γεγονός ότι η ανάπτυξη των δύο συνδέεται με μία σχέση αλληλεπίδρασης.

Ακολουθως, παρουσιάστηκαν κάποια βασικά στοιχεία σχετικά με το λεξιλόγιο, ο ορισμός και τα είδη του, στοιχεία σχετικά με την ανάπτυξη του λεξιλογίου και της βαρύνουσας σημασίας του στην καθημερινή επικοινωνία, τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και των σχολικών επιδόσεων. Επιμείναμε για το λόγο αυτό στην ανάπτυξη του λεξιλογίου κατά την προσχολική ηλικία, το ρόλο και τη θέση του στην εκπαίδευση και τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να ενισχύσουμε την ανάπτυξή του και τον εμπλουτισμό του. Ένας από τους πλέον κατάλληλους τρόπους για το σκοπό αυτό, πέρα από την άμεση διδασκαλία του λεξιλογίου, είναι η αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων. Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί μέσο ψυχαγωγίας, ευχαρίστησης και ενίσχυσης της δημιουργικότητας των παιδιών. Συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, στη σύλληψη και έκφραση των ιδεών και των συναισθημάτων των παιδιών. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο ως εκ τούτου έχει η στάση των εκπαιδευτικών και η προσπάθεια που οι ίδιοι καταβάλλουν για την ενίσχυση της ανάπτυξης του λεξιλογίου των παιδιών μέσω των μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, του υλικού και της ώθησης, των κινήτρων που τους προσφέρουν.

Αναδείξαμε στη συνέχεια τη διαδικασία της σύνθεσης λέξεων ως ένα μέσο για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Περιγράφηκαν ο ορισμός και τα βασικά χαρακτηριστικά της σύνθεσης, καθώς και η θέση της στα προγράμματα σπουδών του παρελθόντος και τα σημερινά. Έγινε μία σύντομη αναφορά στο ρόλο της σύνθεσης στη λογοτεχνία και προτάθηκε ένα σύνολο δραστηριοτήτων σχεδιασμένων για παιδιά προσχολικής ηλικίας με έμφαση στη διαδικασία της σύνθεσης.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάστηκε η έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο αυτής. Ξεκινώντας από το σχεδιασμό και το σκοπό της έρευνας προχωρήσαμε στη συνέχεια στην παρουσίαση και την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν κατακτήσει τη διαδικασία της σύνθεσης λέξεων και έχουν τη δυνατότητα να σχηματίζουν υπαρκτές και μη υπαρκτές σύνθετες λέξεις. Παρατηρήσαμε μία ξεκάθαρη προτίμηση στη χρήση της δομής {θέμα + λέξη} κατά το σχηματισμό τους και επιτυχή χρήση του δείκτη σύνθεσης, τόσο στις υπαρκτές, αλλά και τις μη υπαρκτές σύνθετες λέξεις. Διαπιστώθηκε επίσης η συνεισφορά της παρέμβασης στην επίδοση των παιδιών κατά το post-test, η οποία ήταν εμφανής και για τις δύο κατηγορίες των σύνθετων λέξεων. Επιπλέον έγινε αντιπαραβολή των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με αυτά άλλων ερευνών και διαπιστώθηκαν οι ομοιότητες και οι διαφοροποιήσεις τους.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, θεωρώ πως η ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών και ο εμπλουτισμός του, όντας μία σύνθετη διαδικασία και παράλληλα θεμελιώδους σημασίας, απαιτεί μεγαλύτερη προσοχή και μελέτη από τους αρμόδιους. Είναι απαραίτητη η έρευνα των παραγόντων που επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη και των μεθόδων διδασκαλίας που μπορούν να ενισχύσουν τη διαδικασία αυτή.

Ακόμη, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συμβάλλουν στην προσπάθεια εκμάθησης και εμπλουτισμού του λεξιλογίου των παιδιών παραμένοντας ενημερωμένοι σχετικά με τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας που είναι αποδοτικότερες για το σκοπό αυτό, έχοντας πάντα ως γνώμονα τις ικανότητες και τις ανάγκες των παιδιών της τάξης τους.

Η δημιουργικότητα και η ευρηματικότητα είναι βασικά στοιχεία τα οποία θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία, ώστε να διατηρούν το ενδιαφέρον των παιδιών ζωντανό και να αφυπνίζουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Για το σκοπό αυτό η διαδικασία της σύνθεσης λέξεων μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη, επιλέγοντας παραδείγματα χάρη κείμενα πλούσια σε σύνθετες λέξεις και βάζοντας τα παιδιά στη διαδικασία σχηματισμού υπαρκτών και μη υπαρκτών σύνθετων λέξεων μπορούν να συνδυάσουν τη μάθηση με τη διασκέδαση. Με τον τρόπο αυτό, η νέα γνώση θα διατηρηθεί ευκολότερα στη μνήμη των παιδιών, τα οποία έχοντας κατανοήσει τον τρόπο σύνθεσης λέξεων, θα μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους και σε άλλες περιστάσεις.

Τέλος, θεωρώ πως η εργασία αυτή εκπλήρωσε το σκοπό της, ο οποίος ήταν να αναδείξει τη διαδικασία της σύνθεσης ως ένα μέσο για την ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την ικανότητα των παιδιών για σύνθεση λέξεων, αλλά και την ανάγκη για ενίσχυση και βελτίωση των επιδόσεών τους μέσω δραστηριοτήτων επικεντρωμένων στη διαδικασία αυτή. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σημείο αυτό είναι καθοριστικός, αφού οι ίδιοι δημιουργούν τις βάσεις πάνω στις οποίες τα παιδιά στηρίζονται και χτίζουν τις νέες γνώσεις. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κατανοούν τις ανάγκες των παιδιών, να τα καθοδηγούν και να ενθαρρύνουν τις προσπάθειές τους προς την κατάκτηση της γνώσης, διατηρώντας

παράλληλα ζωντανή τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των παιδιών κατά τη διαδικασία αυτή.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Blachowicz, C., L. & Fisher, P. (2016). *Vocabulary Instruction*. In M., L. Kamil, P., B. Mosenthal, P., D. Pearson & R. Barr (Eds), *Handbook of Reading Research Volume III*. New York and London: Routledge.
- Blankson, A. N., O'Brien, M., Leerkes, E.M., Calkins, S.D., & Marcovitch, S. (2015). *Do hours spent watching television at age 3 and 4 predict vocabulary and executive functioning at age 5?* Merrill Palmer Quarterly, 61, 264-289.
- Brisk, M. E., & Harrington, M. M. (2007). *Literacy and bilingualism. A handbook for all teachers (2nd ed.)*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chrysochoou, E., Bablekou, Z., Masoura, E., & Tsigilis, N. (2012). *Working memory and vocabulary development in Greek preschool and primary school children*. European Journal of Developmental Psychology, 10, 417-432.
- Cohen, J., S. & Mendez, J., L. (2009). *Emotion Regulation, Language Ability, and the Stability of Preschool Children's Peer Play Behavior*. EARLY EDUCATION AND DEVELOPMENT, 20(6), pp 1016-1037. DOI: 10.1080/10409280903305716
- Gambrell, L.B. (2011). *Seven Rules Of Engagement: What's Most Important to Know About Motivation to Read*. Read Teach, 65: 172-178. doi:[10.1002/TRTR.01024](https://doi.org/10.1002/TRTR.01024).
- Grigorakis, I., & Manolitsis, G. (2016). *The contribution of morphological awareness on the early stages of spelling development*. Preschool and Primary Education, 4(1), 128–148. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/ppej.8581>
- Harley, T. (2008). *Η Ψυχολογία της Γλώσσας: Από την πράξη στη θεωρία*. (Ρ. Πήτα Επιμ.). Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.
- Hemphill, L. & Tivnan, T. (2008). *The Importance of Early Vocabulary for Literacy Achievement in High-Poverty Schools*. Journal of Education for Students Placed at Risk, 13 (4), pp 426-451, DOI: 10.1080/10824660802427710
- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας: Γλώσσα, Ιδέες και Νοήματα* (Α. Λυκούργος, Μεταφ.). Αθήνα: ΕκδόσειςΜεταίχμιο.
- Kalligiannaki, S. & M. Tzakosta (2013). *Common characteristics in compound formation: evidence from bilingual acquisition and L2 language learning*. In N. Lavidas, Th. Alexiou & A.-M. Sougari (eds.), *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics: Selected Papers from the 20th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics*. London: Versita, 219-232
- Kamil, M., L. & Hiebert, E.,H. (2005). *The teaching and learning of vocabulary: Perspectives and persistent issues*. In E.H. Hiebert & M. Kamil (Eds.), *The teaching and learning of vocabulary* (pp. 1-23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Kechagias, A. (2005). *Generating words: Compounding in Modern Greek*. London: UCL MA thesis.
- Koliopoulou, M. (2014). *Issues of Modern Greek and German Compounding: A Contrastive Approach*. *Journal of Greek Linguistics*, 14(1), 117-125. doi: <https://doi.org/10.1163/15699846-01401005>
- Koliopoulou, M. (2019). *Compounds and multi-word expressions in Greek. In Complex Lexical Units*. Berlin, Boston: DeGruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110632446-008>
- Koufou, K.-I. & M. Tzakosta. (2017). *Deverbal compounds in language teaching: 'weak links' and teaching proposals*. In Agathopoulou, E., T. Danavassi & L. Efstathiadi (eds.), *Proceedings of the 22nd International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics*. School of English: A.U.Th. 316-338. e-ISSN: 2529-1114.
- Kubicek, L.F. & Emde, R.N. (2012). *Emotional Expression and Language: A Longitudinal Study of Typically Developing Earlier and Later Talkers from 15 to 30 Months*. *Infant Mental Health Journal*, 33(6), pp 553-584. doi:[10.1002/imhj.21364](https://doi.org/10.1002/imhj.21364)
- Longoria, A. Q., Page, M. C., Hubbs-Tait, L., & Kennison, S. M. (2009). *Relationship between kindergarten children's language ability and social competence*. *Early Child Development & Care*, 179, 919 - 929.
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). *The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis*. *Review of educational research*, 80(3), 300-335. DOI: [10.3102/0034654310377087](https://doi.org/10.3102/0034654310377087)
- Nespor, M. and A. Ralli (1996). *Morphology-phonology interface: phonological domains in Greek compounds*. *The Linguistic Review*, 13: 357-382.
- O'Connor, R. E. (2007). *Teaching word recognition: Effective strategies for students with learning difficulties*. New York: Guilford Publications.
- Piaget, J. (1926). *The Language and Thought of the Child*. New York: Harcourt, Brace & Company, Inc.
- Piaget, J. (1965). *The Origins of Intelligence in Children*. (3d ed.) New York: International Universities Press, Inc.
- Ralli, A. & Karasimos, A. (2009). "The role of constraints in Greek compound formation." *Lingue e Linguaggio VIII (1)*: 1-22. Bologna: Il Mulino.
- Ralli, A. (2008). *Compound Markers and Parametric Variation*. *Language Typology and Universals (STUF)* 61:19-38. DOI: [10.1524/stuf.2008.0004](https://doi.org/10.1524/stuf.2008.0004)

- Ralli, A. (2009). *IE, Hellenic: Modern Greek*. In: Lieber, Rochelle, Pavol Štekauer, (Eds). *The Oxford Handbook of Compounding*. Oxford: Oxford University Press, pp 453–463. DOI: [10.1093/oxfordhb/9780199695720.013.0024](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199695720.013.0024)
- Ralli, A. (2009b). *Modern Greek V V Dvandva Compounds: A Linguistic Innovation in the History of the Indo-European Languages*. *Word Structure* 2 (1): 49-68.
- Ralli, A. (2013). *Compounding and its locus of realization: Evidence from Greek and Turkish*. *Word Structure* 6. 181–200. DOI: [10.3366/word.2013.0044](https://doi.org/10.3366/word.2013.0044)
- Ralli, A. (2016). "Greek". In Müller, P. O., Ohnheiser, I., Olsen, S., & Rainer, F. (Eds.). *Word-Formation*, (p.p.3138-3156). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton doi: <https://doi.org/10.1515/9783110424942-004>
- Rodari, G. (2003). *Γραμματική της Φαντασίας. Πώς να φτιάχνουμε ιστορίες για παιδιά*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Saussure, F. (1979). *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας* (Φ.Δ. Αποστολόπουλος Μεταφ.). Αθήνα: Παπαζήσης
- Scarborough, H. S. (2001). *Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice*. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy*. New York: Guilford Press.
- Schaff, A. (χ.χ). *Γλώσσα και γνώση*. Αθήνα: Ι. Ζαχαρόπουλος.
- Snow, Catherine. (1991). *The Theoretical Basis For Relationships Between Language and Literacy in Development*. *Journal of Research in Childhood Education*. 6. pp. 5-10. DOI: [10.1080/02568549109594817](https://doi.org/10.1080/02568549109594817)
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. New York and London: Routledge.
- Stokes, S.F. and Klee, T. (2009). *Factors that influence vocabulary development in two-year-old children*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50: 498-505. doi:[10.1111/j.1469-7610.2008.01991.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01991.x)
- Tzakosta, M. & A. Kalantzi. (2015). *How loose are loose compounds? Evidence from experimental data*. In Kotzoglou, G. et al. (eds.) *E-proceedings of the 11th International Conference of Greek Linguistics*. University of the Aegean: Department of Mediterranean Studies. 1743-1758.
- Tzakosta, M. & K.-I. Koufou. (2017). "Looking for an identity": *compound formation in the speech of Albanian learners of Greek*. In Hirakawa, M., J. Matthews, K. Otaki, N. Snape & M. Umeda (eds.). *Proceedings of the Pacific Second Language Research forum 2016*. Tokyo: Chuo University: The Japan Second Language Association. 225-230.

Tzakosta, M. (2010). *External and Internal Factors Affecting Compound Formation in L2: The Case of Dutch Learners of Greek*. In *Studies for Greek Linguistics* 30: 589-601.

Tzakosta, M. (2011). *L1 Transfer in L2 Learning: Compound Forms in the Speech of Turkish Learners of Greek*. In *Selected papers from the 19th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (19th ISTAL)*, edited by Elissavet Kitis, Nikolaos Lavidas, Nina Topintzi and Tassos Tsangalidis (επιμ.), 459-468. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki and Monochromia.

Tzakosta, M., Derzekou, C., Gerontaki, A., Vrachnaki, A. & Vrodorinaki, N. (2020). *Is a 'snowman' a 'man made of snow'? Morphology teaching through children's stories*. Faculty of Education, Department of Preschool Education University of Crete.

Tzakosta, M. & Mamadaki, M. (2013). *Compound Formation in L2 Learning: The Case of Bulgarian, Romanian and Russian Learners of Greek*. In *E-proceedings of the 10th International Conference of Greek Linguistics*, 578-583. Komotini: Department of Philology, Democritus University of Thrace.

Tzakosta, M. (2009). *Perceptual Ambiguities in the Formation of Greek Compounds by Native Speakers*. In *E-Proceedings of the 8th International Conference of Greek Linguistics*, edited by Georgios Giannakis, Maria, Baltazani, Georgios I. Xydopoulos and Tassos Tsangalidis, 545-557. Ioannina: Department of Philology, University of Ioannina (ISBN: 978-960-233-195-8).

Vygotsky, L. (1962). *Studies in Communication: Thought and Language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Eds). Cambridge: MIT Press

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987). *Problems of general psychology (including the volume Thinking and speech)*. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky (Vol. 1)*. New York: Plenum.

Vygotsky, L. S. (1993). *The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky (Vol. 2)*. New York: Plenum.

Vygotsky, L. S. (1997a). *Educational Psychology*. Florida: St. Lucie Press.

Vygotsky, L. S. (1997b). *The history of the development of the higher mental functions*. In R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky (Vol. 4)*. New York: Plenum

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αλεξίου, Β. (2010). *Η συμβολή των λεκτικών επινοήσεων στη γλωσσική καλλιέργεια των νηπίων*. Στο Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)»*. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/poster/alexiou.pdf>

Αναγνωστόπουλος, Β. (1994). *Γλωσσικό υλικό για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα, εκδ. Πατάκη.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1986). *Η νεολογία στην Κοινή Νεοελληνική*. Θεσσαλονίκη: Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Άννα, Ελένη Βλέτση & Μαρία Μητσιάκη. (2014). «*Η ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας στη γλωσσική διδασκαλία*». Στο *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο– Επιμορφωτικό Υλικό*, Κατσαρού Ελένη & Μαρία Λιακοπούλου (επιμ.), Θεσσαλονίκη: Γραφικές Τέχνες ACCESS, 363–396 http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-34-09/36-b4-anastasiad?showall=1

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. , Βλέτση, Ε. & Μητσιάκη, Μ. (χ.χ). *Η ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας στη γλωσσική διδασκαλία*. http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-34-09/36-b4-anastasiad?showall=1

Ανδρέου, Γ. (2012). *Γλώσσα: Θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.

Βαλάση, Ζ. (2001). *Εισαγωγή στη μελέτη της λογοτεχνίας και των βιβλίων για παιδιά*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.

Βάμβουκα, Ι. (2009). *Διδασκαλία και αξιολόγηση του λεξιλογίου*. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία (ΣΚΕΨΥ)*, 2, 128-150.

Γαβριηλίδου, Ζ. (2001). «*Η καλλιέργεια του λεξιλογίου με τη βοήθεια των τάξεων αντικειμένων*», *Πρακτικά 3ης Επιστημονικής Ημερίδας Νέας Ελληνικής Γλώσσας με θέμα «Η καλλιέργεια της γραπτής γλωσσικής έκφρασης στο σχολείο: αρχές, προβλήματα, προοπτικές και διδακτικές προσεγγίσεις*», Αλεξανδρούπολη, σσ. 55-70

Γαβριηλίδου, Ζ. (2001). *Αξιοποίηση της παροιμίας κατά τη γλωσσική διδασκαλία στην προσχολική ηλικία*. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 12-14 Μαΐου 2000. Θεσσαλονίκη: 101-109.

Γαβριηλίδου, Ζ (2004). *Επίδραση προγράμματος παραγωγής και κατανόησης σύνθετων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*25.

Γιαννικοπούλου, Α. (2003). *Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία: Η συμβολή τους στην κατάκτηση του γραμματισμού*. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 33, 8-13.

Γκίβαλου, Α. (1994). *Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο*. Στο Φιλαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία (σσ.31-45). Αθήνα: Δελφίνι.

Δουλγεράκη, Σ., Ι. (2016). *Πλευρές του ρόλου της γλώσσας στη διαμόρφωση της έννοιας του αριθμού από παιδιά 2-4 ετών*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Δρεμέτσικα, Β. (2018). *Συγκλίσεις και αποκλίσεις των θεωριών των Piaget, Vygotsky και Επεξεργασίας πληροφοριών σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, σσ 222-235. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2670>

Καραντζή, Χ. (2014). *Οι σύνθετες λέξεις στις νεοελληνικές διαλέκτους και τη λογοτεχνία*. Γλωσσολογία, 22, 97-107. <http://glossologia.phil.uoa.gr/sites/default/files/6.Karantzi.pdf>

Κατή, Δ. (1989) *Γλωσσική ανάπτυξη*. Στο *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*. (σ.σ. 1143-1137). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας

Κατσίκη, Α. (1994). *Παιδική λογοτεχνία. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτη

Κίτσου, Ι. (2017). *Η σύνθεση στη Νέα Ελληνική: Μια πρώτη προσέγγιση με έρευνα σε φοιτητές της Νέας Ελληνικής που τη διδάσκονται ως ξένη γλώσσα*. Selected papers on theoretical and applied linguistics, 22, 266-282.

Κουφού, Κ., Ει. & Μ. Τζακώστα (2015). *Η διδασκαλία των μορφολογικών διαδικασιών της παραγωγής και της σύνθεσης υπό το πρίσμα των ΑΠΣ: μια κριτική θεώρηση*. Στα ηλεκτρονικά πρακτικά του 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις». Πάτρα: Παν/μιο Πατρών. <http://eriande-elemedu.e-millescreations.com/>
<http://eriande-elemedu.e-millescreations.com/art/uploads/xenesglosses.pdf>

Λιαπής, Β. (1984). *Γλώσσα η Ελληνική*. Θεσσαλονίκη

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μήτσης, Ν. (2012). *Το Λεξιλόγιο. Θεωρητική προσέγγιση και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.

Μότσιου, Ε. (2017). *Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.

Μουσένα, Ε. και Ζέρβα, Μ. (2011). *Η άνοδος της προφορικότητας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης: *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*, Πρακτικά. 7- 9 Μαΐου 2010. Αθήνα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα: Ρωμανός

Μπασλής, Γ. (2006). *Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Γλώσσας: Μια Σύγχρονη Ολιστική και Επικοινωνιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Νεφέλη.

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα (2011). Διαθέσιμο στο: <http://dschool.edu.gr> (Νέο Σχολείο, Υ.ΠΑΙ.Θ.).

Νημά, Ε. (2004). *Γλωσσική Ανάπτυξη και διδασκαλία*. Επιστημονικό Βήμα (3), σσ. 15-29. http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_3/Nima.pdf

Ντούμα, Μ., Βορριά, Π. (2013). *Η γλωσσική ανάπτυξη κατά την προσχολική ηλικία: Ο ρόλος της αστικότητας της περιοχής διαμονής*. Επιστημονική Επετηρίδα-Τμήμα Ψυχολογίας ΑΠΘ, 10, 193-225.

Ξάνθη, Σ. (2017). *Διερεύνηση της λεξιλογικής γλωσσικής ικανότητας σε μαθητές Δ'-ΣΤ' δημοτικού: Μία συγκριτική μελέτη. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 123-141. doi:<https://doi.org/10.12681/dial.14084>

Οικονομίδης, Β. Δ. (2003). *Η αφήγηση ιστοριών από τους γονείς και η επίδρασή τους στο δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*. Στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. *Γλώσσα και Μαθηματικά στην Προσχολική Ηλικία*. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, 22-23 Νοεμβρίου 2002 (σ.σ. 209-228). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Παζαρή, Σ. (2017). *Οι νεολογισμοί στο έργο του Ε. Τριβιζά και στην παιδική γλώσσα: από το λογοτεχνικό ύφος στην ανάπτυξη της γλωσσικής δημιουργικότητας*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Παντελιάδου, Σ. & Κ. Μ. Ρόθου. (2011). *Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης στα Ελληνικά: μία διερευνητική μελέτη*. Στο El. Kitis, N. Lavidas, N. Topintzi & T. Tsangalidis (εκδ.) *Selected papers from the 19th International 126 Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 19)*. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki. School of English. Department of Theoretical and Applied Linguistics. 519-526.

Παπαγεωργίου, Γ. Ε. (1977). *Η παραγωγή και η σύνθεση λέξεων στη νέα ελληνική γλώσσα*. Αθήνα.

Παπαγιαννάκη, Π. (2017). *Κατάκτηση των συνθέτων της Ελληνικής από παιδιά τυπικής ανάπτυξης και παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παπαδημητρίου, Α. (2014). *Η Παιδαγωγική και Διδακτική αξιοποίηση της Λογοτεχνίας*. Στο Παπαδημητρίου, Α. (Επιμ.), *Ταξιδεύοντας στον μαγικό κόσμο της Λογοτεχνίας* (σ.σ. 13-19). Καβάλα: Σαΐτα.
<http://www.saitapublications.gr/2014/10/ebook.117.html>

Παπαηλίου, Χ. (2005). *Η ανάπτυξη της γλώσσας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Παπαζήση.

Παραδιά, Μ. & Μήτσης, Ν. (2011). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορική αναδρομή και σύγχρονες εξελίξεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Πήτα, Ρ., (1998). *Ψυχολογία της γλώσσας: Μία εισαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ.,Δ. (1993). *Γνωστική Ψυχολογία: Η Διαδικασία της Μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ράλλη, Α. (2017). *Η σύνθεση λέξεων: Διαγλωσσική μορφολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Πατάκης

Σανταγκοστίνο Π. (2003). *Πως σαν διηγούμαστε ένα παραμύθια...και να επινοούμε άλλα εκατό*. Αθήνα: Καστανιώτη

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

Σπανός, Γ. (2002). *Η γλώσσα ως προσδιοριστικός παράγοντας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη Νεοελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Στο: *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου Ελένη, (επιμ.), σελ. 69-74, Θεσσαλονίκη: Τυποθήτω- Γιώργος Δαρδάνος

Συνώδη, Ε. & Μ. Τζακώστα. (2012). *Η γλώσσα στο νηπιαγωγείο της Ελλάδας και της Κύπρου τον 21ο αιώνα*. In the *E-proceedings of the 6th Scientific Conference of the History in Education – Topic: Greek language and education*. Patras: University of Patras.

Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο

Τζακώστα, Μ. (2017). *Σύνθεση λέξεων από φυσικούς και αλλόγλωσσους ομιλητές της ελληνικής: δείκτες γλωσσομάθειας/ διγλωσσίας*. *Επιστήμες της Αγωγής* 1/2017, 133-158.

Τζακώστα, Μ. (2020). *Οντογένεση του λόγου: ανάπτυξη σε στάδια ή σταδιακή ανάπτυξη*. *Preschool and Primary Education*, 8(1), 59-86. doi:<https://doi.org/10.12681/rpej.20969>

Τζακώστα, Μ. & Δ. Μανωλά (2012). *Κατανόηση και παραγωγή συνθέτων από παιδιά προσχολικής ηλικίας: διδακτικές προεκτάσεις*. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Ν. Ανδρεαδάκης, Δ. Καραγιώργος, Γ. Μανωλίτσης & Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Πρακτικά του 7ου συνεδρίου της παιδαγωγικής εταιρίας Ελλάδας – ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*. Τόμος Β'. Αθήνα: Διάδραση, 1119-1130.

Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες- Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5332>

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

ΥΠΕΠΘ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο*. Φ.Ε.Κ., Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2, Αρ. Φύλλου 303 (Β), 3745-3777.

ΥΠΕΠΘ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. ΥΠΕΠΘ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο*. Φ.Ε.Κ., Υπουργική Απόφαση 21072β/Γ2, Αρ.Φύλλου 304 (Β), 4306- 4335.

Φιλιππάκη-Warburton, E. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βανιάς

Χλαπάνα, Ε. & Οικονομίδης, Β. (2013). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου σε δίγλωσσα παιδιά στο νηπιαγωγείο*. Στο Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επίμ.) (2013) *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση - Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*. (47-88) Αθήνα: Gutenberg.

Χριστοφιδέλλη, Σ. (2015). *Η παιδική λογοτεχνία και ο εγγραμματισμός στην προσχολική ηλικία*. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα. (Επιμ.), 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*, 19-21 Ιουνίου 2015 (σσ.1555-1566). Αθήνα. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.388>

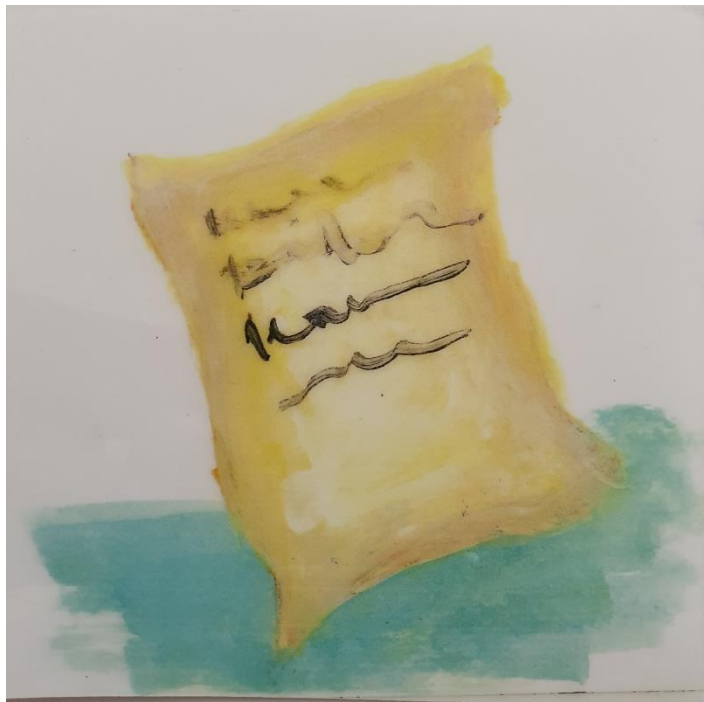
Παράρτημα I

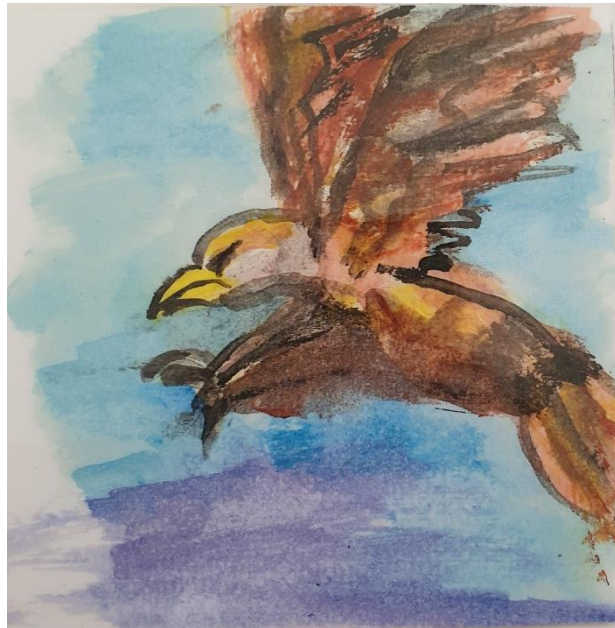




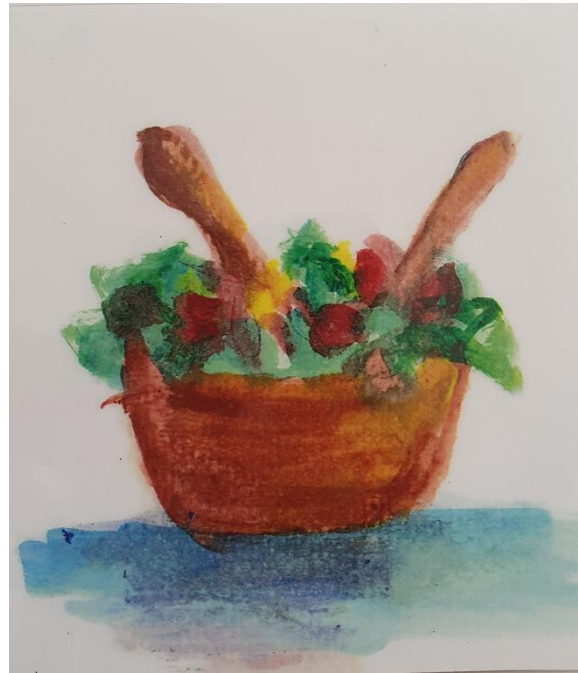
























Παράρτημα II







