

# Ο μορφολογικός τεμαχισμός ως στρατηγική διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας<sup>1</sup>

Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και Μαρία Μητσιάκη

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

## Abstract

The paper reports on morphological segmentation as a vocabulary learning strategy in teaching Greek as a second/foreign language. SLA literature regards segmenting a word into meaningful constituents as a strategy on its own (Nation 2001), as a memory strategy or as a metacognitive strategy (Oxford 1990). We claim that the morphological segmentation strategy supplies us with arguments for the utility of incidental and intentional learning as well as for the interaction of implicit and explicit teaching in vocabulary learning. In order to test the effectiveness of the strategy in learning vocabulary, we chose to teach three Greek morphemes to an advanced group of the School of Modern Greek: a) *-ivos* “made of” / *-ένιος* “material/attribute”, b) *-ωμα* “tumour”, c) *-(ω)μα* “deverbal nouns from verbs in *-ώνω*”. The application’s results confirm the strategy’s effectiveness in vocabulary retention as well as in guessing meaning from context and in learning the word’s spelling.

**Keywords:** morphological segmentation, vocabulary learning strategies, incidental/intentional instruction, implicit/explicit teaching

## 1. Εισαγωγή

Ο τεμαχισμός των λέξεων σε ελάχιστα συστατικά που αποτελούν φορείς σημασίας (μορφήματα), δηλαδή ο μορφολογικός τεμαχισμός, μπορεί να αποτελέσει μια στρατηγική επιτυχούς κατάρκτησης του λεξιλογίου (κατανόηση και παραγωγή), εφόσον συμβάλλει στο (α) να καταστούν σημασιολογικά διαφανείς οι κατασκευασμένες λέξεις, (β) να γίνει κατανοητή η πολύπλοκη διαδικασία της παραγωγής λέξεων και (γ) να αιτιολογηθεί και να ερμηνευθεί η ορθογραφία των λέξεων (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2000).

Η στρατηγική του μορφολογικού τεμαχισμού εφαρμόζεται περιστασιακά και μη συστηματικά κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας. Όπως μπορούμε να συναγάγουμε από τα νέα βιβλία της Γλώσσας του δημοτικού και του γυμνασίου, συνήθως δίνονται επιθήματα και προθήματα, και οι μαθητές καλούνται να

---

<sup>1</sup> Ευχαριστούμε τη συνάδελφο Βάσω Καζαμία για βιβλιογραφικές επισημάνσεις και τους ανώνυμους κριτές για την προσεκτική ανάγνωση του κειμένου μας.

ομαδοποιήσουν λέξεις κατασκευασμένες με τα μορφήματα αυτά. Αν και τέτοιου είδους ασκήσεις υπαινίσσονται το μορφολογικό τεμαχισμό, δε συσχετίζουν ωστόσο απαραίτητα μορφή και σημασία, με αποτέλεσμα να παρεισφρέουν και τεμαχισμοί που δεν είναι πάντοτε ορθοί. Όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας η στρατηγική του μορφολογικού τεμαχισμού εφαρμόζεται όλο και περισσότερο στο μικροεπίπεδο της τάξης.<sup>2</sup>

Προκειμένου να έχουμε μετρήσιμα αποτελέσματα για τη συμβολή της στρατηγικής στην εκμάθηση/κατάκτηση του λεξιλογίου, εφαρμόσαμε διδακτικά τη στρατηγική αυτή σε τάξη προχωρημένων σπουδαστών της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

## **2. Στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας**

Σύμφωνα με την Oxford (1990) οι στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου (α) συμβάλλουν στην απόκτηση επικοινωνιακής ικανότητας, (β) επιτρέπουν στους σπουδαστές την αυτομάθηση, (γ) επεκτείνουν το ρόλο των δασκάλων δίνοντάς τους τη δυνατότητα να διδάσκουν στους μαθητές πώς να μαθαίνουν, (δ) είναι προσανατολισμένες σε ένα μαθησιακό κενό/πρόβλημα και (ε) αποτελούν συγκεκριμένες ενέργειες που θα πρέπει να κάνει ο σπουδαστής. Σε καμία από τις ταξινομήσεις των στρατηγικών που προτείνονται από τους Gu and Johnson (1996), Oxford (1990), Rubin (1987) δε γίνεται ρητή αναφορά στο μορφολογικό τεμαχισμό. Αντίθετα ο Schmitt αναφέρει τη στρατηγική *ανάλυσης προσφυμάτων και ριζών* (affixes and roots analysis) εντάσσοντάς την στις *στρατηγικές προσδιορισμού* (determination strategies) (1997: 207). Πιο συγκεκριμένα ορίζει τις στρατηγικές προσδιορισμού ως εκείνες σύμφωνα με τις οποίες η σημασία της λέξης ανακαλύπτεται χωρίς να καταφεύγει ο σπουδαστής στη βοήθεια κάποιου τρίτου. Παρόλα αυτά ο Schmitt (1997: 208) υποστηρίζει ότι η ανάλυση αυτή δεν είναι πάντα αξιόπιστη, άποψη που δε συμμεριζόμαστε (βλ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2004: 44-45, 49 και Corbin 1987). Επίσης ο Nation (2001) αναφέρει τη στρατηγική του μορφολογικού τεμαχισμού μιας λέξης ως *ανάλυση της λέξης στα μέρη της* (word part analysis). Είναι προφανές ότι η ελλιπής αναφορά στη συγκεκριμένη στρατηγική οφείλεται στο ότι η μελέτη των στρατηγικών εκμάθησης έχει βασιστεί στην αγγλική, στην οποία ο μορφολογικός τεμαχισμός δε συμβάλλει ιδιαίτερα στην αποκωδικοποίηση της σημασίας δύσκολων λεξικών μονάδων.

---

<sup>2</sup> Πρόσφατα μάλιστα κυκλοφόρησε εγχειρίδιο διδασκαλίας για προχωρημένους σπουδαστές που

Για μας ο μορφολογικός τεμαχισμός αποτελεί κατά βάση *γνωσιακή* στρατηγική, εφόσον εμπλέκει επεξεργασία (elaboration) και εκτίμηση (evaluation) της λεξικής σημασίας, ενώ παράλληλα συμβάλλει στη διατήρηση των κατασκευασμένων λέξεων στη μνήμη των σπουδαστών (*μνημονική* στρατηγική), καθώς και στην ταχεία ανάκλησή τους. Τέλος το γεγονός ότι εμπλέκει γνώση του συστήματος παραγωγής ή σύνθεσης μίας γλώσσας συμβάλλει στο να οδηγήσει τους σπουδαστές να σκεφτούν για το πώς κατασκευάζονται οι λέξεις στη Γ2 (*μεταγνωσιακή* στρατηγική).

Συνεπώς στην παρούσα εργασία προτείνουμε τη χρήση του μορφολογικού τεμαχισμού των λεξικών μονάδων ως στρατηγικής που εμπλέκει α) τη γνώση, β) τη μνήμη και γ) τη μεταγνώση.

### 3. Το θεωρητικό πλαίσιο

#### 3.1 Μορφολογικός τεμαχισμός

Προκειμένου να εφαρμόσουμε ορθά το μορφολογικό τεμαχισμό ως στρατηγική στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, βασιζόμαστε στο θεωρητικό πλαίσιο της Corbin (1987, 1991 και υπό έκδοση). Πολλά δείγματα της εφαρμογής του σε επιθήματα της νέας ελληνικής υπάρχουν στις *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* του Τομέα Γλωσσολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Η πρωτοτυπία του συνίσταται στο ότι σύμφωνα με την αρχή της συζευκτικότητας η σημασία κατασκευάζεται συγχρόνως με τη μορφολογική δομή και με συνθετικό τρόπο σε σχέση με αυτή.

Για παράδειγμα, οι παράγωγες λέξεις *προεδριλίκι*, *δασκαλίκι* διαθέτουν αναγνωρίσιμα ως προς τη μορφή και τη σημασία τους μορφήματα και, αν ναι, ποια είναι αυτά; Για να εντοπίσουμε ορθά το επίθημα των λέξεων αυτών και να ανιχνεύσουμε τη σημασία του, θα πρέπει να είμαστε σε θέση να αναγνωρίσουμε ότι σε ένα ουσιαστικό-βάση που παραπέμπει σε ένα επάγγελμα-μια ιδιότητα *πρόεδρ(ος)*, *δάσκαλ(ος)* εφαρμόζεται το επίθημα *-(ι)λίκι* (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2000) (κάτι που μπορεί να κάνει ένας μαθητής με μητρική γλώσσα την ελληνική ή ένας προχωρημένος μαθητής της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, αλλά όχι ένας αρχάριος).

Το επίθημα *-ινός* μπορεί να κατασκευάσει μετονοματικό επίθετο χρόνου, π.χ. *βραδινός*, *καλοκαιρινός*, *πρωινός* ή τόπου, π.χ. *πατρινός*, *μπροστινός*, *μακρινός*. Από την άλλη πλευρά το επίθημα *-ιάτικος* κατασκευάζει επίσης μετονοματικά επίθετα χρόνου,

διαφοροποιεί όμως υφολογικά τις λέξεις που διαθέτουν την ίδια βάση, π.χ. στο ζεύγος *βραδινός-βραδιάτικος* τα επίθετα δεν είναι ελεύθερα εναλλασσόμενα στο ίδιο συγκείμενο: *βραδινό δελτίο ειδήσεων* vs *\*βραδιάτικο δελτίο ειδήσεων* (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2008).

Με βάση τα προηγούμενα παραδείγματα και τη διδακτική εμπειρία μας θεωρούμε ότι οι σπουδαστές δυσκολεύονται: (α) να τεμαχίσουν ορθά τις κατασκευασμένες λέξεις της ελληνικής και (β) να ανιχνεύσουν ορθά τη σημασιολογική οδηγία του επιθήματος, έτσι ώστε να προβούν σε ορθά συμπεράσματα για το συσχετισμό μορφής και σημασίας.

### **3.2 Η δραστηριοκεντρική συμμετοχή του σπουδαστή (*task-induced involvement*) (Laufer and Hulstijn 2001)**

Η συμμετοχή του σπουδαστή στην εκμάθηση του λεξιλογίου θα πρέπει να γίνεται μέσω δραστηριοτήτων που λαμβάνουν υπόψη τους το μικροεπίπεδο του κάθε μαθήματος: (α) της έκθεσης των σπουδαστών σε γλωσσικό υλικό που παρουσιάζει μεγάλη συγκέντρωση του υπό διδασκαλία λεξικού/μορφολογικού στοιχείου, (β) της εμπριθούς παρατήρησης (*noticing*), δηλαδή της εμπρόθετης εστίασης της προσοχής του σπουδαστή σε ένα λεξιλογικό/μορφολογικό φαινόμενο και (γ) της επεξεργασίας των χαρακτηριστικών μιας νέας λέξης, δηλαδή της ανάλυσης των μορφολογικών και σημασιακών όψεών της, η οποία συμβάλλει στη μακροπρόθεσμη διατήρηση της λέξης στη μνήμη. Προκειμένου να είναι επιτυχής η συμμετοχή αυτή, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη (α) τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των σπουδαστών και (β) οι ανάγκες των σπουδαστών.

#### **3.2.1 Τρόποι εκμάθησης και μέθοδοι διδασκαλίας του λεξιλογίου**

Σύμφωνα με τον Ellis (1994) η εκμάθηση πραγματοποιείται συμπτωματικά ή και εμπρόθετα. Κατά τη συμπτωματική εκμάθηση (*incidental learning*) οι σπουδαστές εκτίθενται στο προς εκμάθηση υλικό χωρίς εστιασμένη διδασκαλία, ενώ βιώνουν τις καινούριες πληροφορίες χωρίς να ξέρουν ότι πρόκειται να ελεγχθούν ως προς την κατάκτησή τους. Κατά την εμπρόθετη εκμάθηση (*intentional learning*) ο διδάσκων ενημερώνει εκ των προτέρων τους σπουδαστές για το γλωσσικό υλικό που πρόκειται να διδαχτεί δηλώνοντας με ρητό τρόπο την πρόθεσή του να αξιολογήσει την κατάκτησή του.

Κατ' αντιστοιχία προς τους τρόπους εκμάθησης, η διδασκαλία είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί ρητά (*explicit teaching*) μέσω μιας πιο συνειδητής διαδικασίας, κατά

την οποία ο σπουδαστής διαμορφώνει και ελέγχει υποθέσεις και προσεγγίζει τη συνειδητή/επιλεκτική μάθηση, λ.χ. η σημασία/οι σημασίες των λέξεων μαθαίνονται κατά κύριο λόγο ρητά. Αντίθετα στο πλαίσιο της μη ρητής διδασκαλίας (implicit teaching) η κατάκτηση της γλωσσικής ικανότητας πραγματοποιείται μέσω μιας διαδικασίας που επισυμβαίνει απλά, φυσικά και χωρίς συνειδητές λειτουργίες και αποτελεί ασύνειδη και αυτόματη μάθηση. Για παράδειγμα, τα φωνητικά και φωνολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων μαθαίνονται συνήθως μη ρητά ως αποτέλεσμα της συχνής έκθεσης των σπουδαστών σε αυτά (χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν είναι εφικτή ή επιθυμητή η ρητή διδασκαλία των χαρακτηριστικών αυτών).

Συνεπώς με βάση το παραπάνω γλωσσοδιδακτικό θεωρητικό πλαίσιο, προτείνουμε ότι ο διδάσκων πρέπει α) να επιλέξει μια αποτελεσματική μορφολογική θεωρία, β) να προκρίνει τη δραστηριοκεντρική συμμετοχή των σπουδαστών και γ) να πραγματοποιήσει ρητή διδασκαλία του μορφολογικού τεμαχισμού.

#### **4. Ορισμός του μορφολογικού τεμαχισμού: Τι διδάσκουμε → πώς μαθαίνουμε;**

Ως στρατηγική μορφολογικού τεμαχισμού ορίζουμε την ανάλυση μίας λέξης με εσωτερική δομή στα συστατικά της, προκειμένου να εξαγάγουμε τη συνολική σημασία της σε μεγάλο βαθμό συνθετικά από τη σημασία των επιμέρους συστατικών της και τις μεταξύ τους σχέσεις, με στόχο την αποτελεσματικότερη διδασκαλία και εκμάθηση. Η ίδια η στρατηγική συνεπάγεται ρητή διδασκαλία για τους διδάσκοντες και εμπρόθετη εκμάθηση από την πλευρά των σπουδαστών.

Προκειμένου όμως να είναι πιο αποτελεσματική, προτείνουμε η στρατηγική να εφαρμόζεται μετά την έκθεση των σπουδαστών σε κείμενα (προφορικά και γραπτά) που διαθέτουν μεγάλη συγκέντρωση του μορφήματος στην εκμάθηση του οποίου στοχεύουμε. Στην περίπτωση αυτή θα εφαρμοστεί η στρατηγική *μάντεμα από τα συμφραζόμενα*. Θα ακολουθήσει ο τεμαχισμός, ο οποίος θα συμβάλει στην παγίωση των σημασιών μέσω της μορφολογικής<sup>3</sup> (αν ενδείκνυται και ετυμολογικής) ανάλυσης και θα εφοδιάσει τους σπουδαστές με κανόνες ευρέως εφαρμόσιμους.

---

<sup>3</sup> Η μορφολογική ανάλυση ανήκει στη συγχρονική εξέταση των γλωσσών, ενώ η ετυμολογική στη διαχρονική. Θεωρούμε επιβεβλημένη τη διευκρίνιση αυτή λόγω της σύγχυσης που διαπιστώνεται συχνά στη βιβλιογραφία.

## 5. Η διδακτική εφαρμογή

### 5.1 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Η παρούσα πειραματική προσέγγιση εφαρμόστηκε σε προχωρημένους σπουδαστές του ΣΝΕΓ του ΑΠΘ κατά το ακαδημαϊκό έτος 2006-2007. Τα 2/3 των σπουδαστών αυτών σκόπευαν να σπουδάσουν Ιατρική, Οδοντιατρική ή Βιολογία σε πανεπιστημιακές σχολές της Ελλάδας ή είχαν πτυχίο ιατρικών ή παραϊατρικών επαγγελμάτων από τη χώρα τους. Επιπλέον οι περισσότεροι σπουδαστές ήταν ήδη επαρκείς χρήστες της ελληνικής και είχαν στόχο να δώσουν εξετάσεις για το Δ' Επίπεδο Ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Ήταν σλαβόφωνοι με καταγωγή από τη Ρωσία, τη Γεωργία, την Ουκρανία και τη Σερβία. Αρκετοί σπουδαστές είχαν ως μητρική γλώσσα τη ρουμανική, την τουρκική και τη σουηδική, ενώ ένας σπουδαστής ήταν Άραβας.

### 5.2 Η επιλογή των επιθημάτων

Ασχοληθήκαμε με τον τεμαχισμό των κατασκευασμένων λέξεων με τα επιθήματα: 1. *-ωμ(α)*: (ιατρ.) κατασκευάζει ουσιαστικά που δηλώνουν όγκο με τα χαρακτηριστικά αυτού που δηλώνει η βάση (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη και Φλιάτουρας 2003), 2. *-(ω)μ(α)*: κατασκευάζει μεταρρηματικά ουσιαστικά που δηλώνουν ενέργεια ή αποτέλεσμα. Τα ουσιαστικά αυτά εμφανίζουν τη μορφή *-(ω)μ(α)*, όταν βάση τους είναι ρήμα σε *-ώνω*. 3. *-ιν(ος)*: κατασκευάζει μετονοματικά επίθετα που δηλώνουν υλικό, *-ένι(ος)*<sup>4</sup>: κατασκευάζει μετονοματικά επίθετα που δηλώνουν υλικό [+λαϊκό, +λογοτεχνική/ποιοτική χρήση] (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2008).

Επιλέξαμε τα επιθήματα αυτά, γιατί (α) συνιστούν περιπτώσεις διαφορετικού μορφήματος με ίδιο σημαίνον (*-ωμ(α)* και *-(ω)μ(α)*) ή ίδιου μορφήματος με διαφορετικό σημαίνον (*-ιν(ος)* και *-ένι(ος)*), (β) αποτελούν ζεύγη ενός συχνού με ένα μη συχνό μόρφημα για διαφορετικούς λόγους, (γ) συνιστούν συνδυασμό εύκολου επιθήματος προς εκμάθηση: *-ιν(ος)/ένι(ος)* (οι συγκεκριμένοι προχωρημένοι σπουδαστές ήδη γνωρίζουν λέξεις κατασκευασμένες με το επίθημα αυτό) και δύσκολων επιθημάτων: *-ωμ(α)*, *-(ω)μ(α)* και (δ) οι λέξεις που κατασκευάζει το *-ωμ(α)* εντάσσονται σημασιακά στα ενδιαφέροντα των σπουδαστών του συγκεκριμένου τμήματος.

<sup>4</sup> Θεωρούμε ότι το *-ένι(ος)* είναι λαϊκό αλλόμορφο του *-ιν(ος)*. Για αντίθετη άποψη βλ. Ρεβυθιάδου και Τζακώστα. (2007).

### 5.3 Ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης

Κατά τη διδακτική παρέμβαση ακολουθήθηκαν τα εξής στάδια: 1. διάγνωση της λεξικής ικανότητας ως προς τις υπό έλεγχο λεξικές μονάδες (Μάρτιος 2007), 2. επεξεργασία των δεδομένων των διαγνωστικών συνεντεύξεων και εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη σημασιακή ανάλυση μιας κατασκευασμένης λέξης, 3. μη ρητή διδασκαλία: έκθεση των σπουδαστών σε αυθεντικό γλωσσικό υλικό με μεγάλη συγκέντρωση λέξεων που αποτελούνται από τα προς διδασκαλία μορφήματα → εφαρμογή της στρατηγικής *μάντεμα από τα συμφραζόμενα* (Μάιος 2007), 4. ρητή διδασκαλία: ανάλυση των κατασκευασμένων λέξεων στα συστατικά τους βασιζόμενοι στον κανόνα:

ΛΕΞΙΚΗ ΣΗΜΑΣΙΑ= ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΒΑΣΗΣ + ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΕΠΙΘΗΜΑΤΟΣ

5. ομαδοποίηση των λεξικών μονάδων που συνιστούν εξαίρεση, προκειμένου να διδαχτούν ξεχωριστά, 6. έλεγχος της λεξικής ικανότητας των σπουδαστών ως προς τις υπό εκμάθηση κατασκευασμένες λέξεις μέσω δραστηριοτήτων όπου συμμετέχει ο σπουδαστής (γλωσσικά παιχνίδια, κατανόηση γραπτού λόγου κτλ.), 7. εφαρμογή μεταδοκιμασίας (post-test) για να μετρηθεί η λεξική ικανότητα και 8. διάγνωση της λεξικής ικανότητας ως προς τις υπό έλεγχο λεξικές μονάδες σε ομάδα ελέγχου ίδιου επιπέδου γλωσσομάθειας.

Να σημειωθεί ότι από τις 20 λέξεις του πειράματος άλλες είναι μετονοματικοί όροι ιατρικής κατασκευασμένοι με το επίθημα *-ωμα*, άλλες είναι μεταρηματικές κατασκευασμένες με το επίθημα *-μα* και μία είναι η σύνθετη λέξη *χρωμόσωμα*.

#### 5.3.1 Η διάγνωση της λεξικής ικανότητας

Καταρχήν ζητήθηκε από τους σπουδαστές να κρίνουν τη σημασιακή ορθότητα προτάσεων που περιείχαν τις υπό έλεγχο λεξικές μονάδες. Στη συνέχεια, προκειμένου να αποφύγουμε εικασίες και να διαγνώσουμε με ακρίβεια το πώς οδηγήθηκαν οι σπουδαστές στη συγκεκριμένη κάθε φορά επιλογή, προκρίναμε τη συνέντευξη του κάθε σπουδαστή με τη διδάσκουσα ως πρωτότυπη μέθοδο για την ερμηνεία των λαθών: Κατά τη συνέντευξη οι σπουδαστές εξηγούσαν οι ίδιοι πώς προέβησαν στο χαρακτηρισμό της κάθε πρότασης ως σημασιακά ορθής ή όχι. Εφόσον αποφασίστηκε να διερευνηθούν οι επιλογές των σπουδαστών μέσω της συνέντευξης, ήταν περιττή η χρήση διασπαστών προσοχής (fillers) στο φυλλάδιο με τις προτάσεις. Με τον τρόπο αυτό μία ατυχής επιλογή που ενδεχομένως οφειλόταν σε επίδραση της προηγούμενης πρότασης με *-ωμ(α)/-(ω)μ(α)*, *-ιν(ος)/-ένι(ος)* ακυρωνόταν, εφόσον ο σπουδαστής

εξηγούσε τον τρόπο σκέψης του στη διδάσκουσα.

Προκειμένου να αποφευχθεί οποιοσδήποτε προϋδεασμός των σπουδαστών ως προς τους στόχους της μελέτης, οι σπουδαστές είχαν πληροφορηθεί ότι οι συνεντεύξεις θα μαγνητοφωνούνταν ώστε να γίνει διόρθωση φωνητικών και φωνολογικών λαθών στην τάξη. Ο παράγοντας του άγχους είχε μειωθεί στο ελάχιστο, εφόσον η συνεντευξιάζουσα ήταν διδάσκουσα των σπουδαστών για μία ακαδημαϊκή χρονιά και ένιωθαν οικειότητα. Η διάγνωση της λεξικής ικανότητας των σπουδαστών απείχε χρονικά από τη διδακτική παρέμβαση δύο μήνες. Η χρονική απόσταση θεωρήθηκε ότι συμβάλλει σε μία όσο το δυνατόν μεγαλύτερη άρση της επίγνωσης των σπουδαστών σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία συντείνοντας έτσι στη συμπτωματική εκμάθηση.

Η διαγνωστική διαδικασία επικεντρώθηκε μόνο στα επιθήματα  $-(\omega)\mu(\alpha)$  και  $-(\omega)\mu(\alpha)$ , καθώς κρίθηκαν κατάλληλα για να αποκαλύψουν πώς αντιλαμβάνονται οι σπουδαστές τον τεμαχισμό. Στην περίπτωση των  $-ιν(ος)$  και  $-ένι(ος)$  θεωρήθηκε ότι δε θα προκύψουν το ίδιο αξιόπιστα αποτελέσματα, εφόσον σε πολλές περιπτώσεις οι λέξεις ήταν συχνές, η εκμάθησή τους είχε γίνει σε προηγούμενο στάδιο (Β' επίπεδο) με ολιστικό τρόπο και ακόμη και μία απόπειρα τεμαχισμού θα επηρεαζόταν από τη γνώση της σημασίας της βάσης, π.χ.: *ξύλινος, πέτρινος, ασημένιος* κτλ. Η κατασκευή των λαθεμένων προτάσεων βασίστηκε στη συνάφεια της βάσης της υπό έλεγχο λέξης με τα συμφραζόμενα της πρότασης. Π.χ. *\*Αν συνεχίσεις να τρως τόσο πολύ, σε βλέπω να αποκτάς κανένα λίπωμα!*

### 5.3.2 Επεξεργασία των δεδομένων των διαγνωστικών συνεντεύξεων

Οι σπουδαστές είχαν ακούσει για τη στρατηγική του μορφολογικού τεμαχισμού από τη διδάσκουσα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, χωρίς όμως να την έχουν διδαχτεί αναλυτικά. Κατά συνέπεια στις συνεντεύξεις τους κατέβαλαν προσπάθεια να τεμαχίσουν τις λέξεις, προκειμένου να εξαγάγουν τη σημασία τους. Κατά την προσπάθεια τεμαχισμού διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα (βλ. Πίνακα 1): 1. Δεν έγινε καθόλου προσπάθεια τεμαχισμού σε λέξεις που ήταν γνωστές ως ορολογία σε μελλοντικούς σπουδαστές Επιστημών Υγείας, π.χ. *ινομύωμα, γλαύκωμα, αιμάτωμα* (ολιστική προσέγγιση). Οι όροι αυτοί θεωρήθηκαν ως μη αναλύσιμοι για τους λοιπούς σπουδαστές ( $\frac{1}{3}$ ), καθώς αυτοί δεν αναγνώριζαν κανένα συστατικό της λέξης, κυρίως τη βάση (το επίθημα δεν ήταν γι' αυτούς φορέας κάποιας σημασίας παρά την ανάλυση). Σημαντικό ήταν το ποσοστό επιτυχίας των σπουδαστών στη λέξη *αιμάτωμα*, καθώς



είναι σημασιακά πιο διαφανής, ενώ αρκετοί την ταύτισαν σημασιακά με τη λέξη *μάτωμα*. Η λέξη *γλαύκωμα* παρουσίασε μικρό ποσοστό λάθους, εφόσον αποτελεί διεθνισμό, δηλαδή υπάρχει με παρόμοια μορφή και σημασία στις περισσότερες ευρωπαϊκές γλώσσες (ο Άραβας σπουδαστής δεν μπορούσε να αναγνωρίσει τη λέξη). 2. Η λέξη *μέλωμα* δεν αναλύθηκε καθόλου λόγω του μικρού μήκους της βάσης και της σύμπτωσης της, κατά την άποψη των σπουδαστών, με πολλές λέξεις: *μέλλον*, *μέλλει*, *μέλος*. Η διαφορά στη θέση του τόνου του θέματος *μελ-* (τονισμένο) σε σχέση με την εμφάνιση του ίδιου θέματος στη λέξη *μελομακάρονα* (άτονο) και η παρουσία του συνθετικού φωνήεντος *-ο-* (στη λέξη *μελομακάρονα*) τους έκανε να θεωρήσουν πως το *μέλωμα* δε σχετίζεται με το *μελο-*. 3. Η λέξη *τεράτωμα* ερμηνεύτηκε ως «γιγάντωση», λέξη την οποία ανέφεραν μάλιστα κάποιοι σπουδαστές. Η σημασία της βάσης έπαιξε καθοριστικό λόγο στο να αποπροσανατολιστούν. 4. Ως προς τη λέξη *αγκύλωμα*, οι 4 σπουδαστές που ανέλυσαν σωστά τη λέξη γνώριζαν το ρήμα *αγκυλώνω*, ενώ για τους υπόλοιπους τόσο η βάση όσο και το επίθημα ήταν αδιαφανή.

Σε γενικές γραμμές η συνέντευξη αποκάλυψε κενά των προχωρημένων σπουδαστών ως προς τη μορφολογική διαδικασία παραγωγής λέξεων στην ελληνική. Οι σπουδαστές προσπάθησαν να εφαρμόσουν τη στρατηγική του τεμαχισμού, πριν ακόμη διδαχτούν το πώς γίνεται, παρόλα αυτά δε γνώριζαν πώς να τεμαχίσουν τις λέξεις, δε γνώριζαν τη σημασία των επιθημάτων και συχνά δε γνώριζαν ούτε τη σημασία της βάσης.

Η ίδια διαγνωστική διαδικασία εφαρμόστηκε σε δώδεκα προχωρημένους σπουδαστές της ελληνικής ως ξένης γλώσσας που δεν είχαν ακούσει καθόλου για τη στρατηγική του μορφολογικού τεμαχισμού. Η επεξεργασία των δεδομένων αποδεικνύει επαρκέστερη λεξική ικανότητα των σπουδαστών στους οποίους είχε γίνει αναφορά στη στρατηγική αυτή.

**Πίνακας 1. Τα ποσοστά λάθους ανά λέξη στους σπουδαστές που είχαν διδαχτεί τη στρατηγική του μορφολογικού τεμαχισμού καθώς και στην ομάδα ελέγχου**

Λέξη	Ποσοστό λάθους στην πειραματική ομάδα	Ποσοστό λάθους στην ομάδα ελέγχου
αγκύλωμα	60	80
αιμάτωμα	30	40
γλαύκωμα	20	30
ένωμα	20	30
ζάρωμα	30	40
θήλωμα	50	60
ινομύωμα	70	90
λίπωμα	50	60
μελάνωμα	50	60
μέλωμα	70	80
νέρωμα	50	50
ξεχείλωμα	50	50
οστέωμα	60	70
πέτρωμα	60	70
πλάκωμα	40	50
πλήγωμα	70	80
πύρωμα	50	50
τεράτωμα	70	80
τοιχώμα	60	70
χρωμόσωμα	30	30

Θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων σπουδαστών έχουν να κάνουν με τα απόλυτα και όχι με τα σχετικά ποσοστά, π.χ. και στις δύο ομάδες το ποσοστό λάθους είναι μεγαλύτερο στη λέξη *ινομύωμα* και μικρότερο στη λέξη *χρωμόσωμα*. Παρατηρείται δηλαδή συστηματικότητα των λαθών, η οποία μπορεί να αποδοθεί α) στη χαμηλή συχνότητα των λέξεων και β) στην περιφερειακή τους θέση στο λεξιλόγιο της ελληνικής (ορολογία). Επιπλέον, οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές (0,1138), όπως αποδεικνύει η ανάλυση μέσω T-test, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στον περιορισμένο αριθμό σπουδαστών και λεξικών στοιχείων της έρευνάς μας. Η εφαρμογή της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα μπορεί να μας προσφέρει περισσότερα αξιόπιστα αποτελέσματα σε ομάδες υποψιασμένων και μη υποψιασμένων σπουδαστών για τη στρατηγική του μορφολογικού τεμαχισμού.

### 5.3.3 Έκθεση των σπουδαστών σε κείμενα που διαθέτουν συγκέντρωση των προς διδασκαλία επιθημάτων

Επιλέξαμε αυθεντικά κείμενα που εμπεριέχουν λέξεις κατασκευασμένες με τα επιθήματα *-ωμ(α)* και *-(ω)μ(α)*: *Αθλητικές κακώσεις-αιμάτωμα* ([www.iatrosnet.gr](http://www.iatrosnet.gr)), *Ηλιακή ακτινοβολία και μελάνωμα* ([www.iatrosnet.gr](http://www.iatrosnet.gr))-*Συμβουλές προστασίας*, *Έξυπνα*

γιατροσόφια για το κρύωμα (www.iatrosnet.gr).

Για τη διδασκαλία του επιθήματος *-ιν(ος)/-ένι(ος)* δεν υπήρχε η δυνατότητα να βρεθεί αυθεντικό κείμενο με αρκετά μεγάλη συγκέντρωση σχετικών λέξεων. Για το λόγο αυτό και δεδομένης της ευκολίας του επιθήματος, κατασκευάσαμε ένα κείμενο που να εμπεριέχει ικανή συγκέντρωση κατασκευασμένων λέξεων με το συγκεκριμένο επίθημα. Το κείμενο αυτό χρησιμοποιήθηκε μετά τη διδασκαλία των *-ωμ(α)* και *-(ω)μ(α)*, προκειμένου να ελέγξουμε την κατάκτηση της στρατηγικής του μορφολογικού τεμαχισμού από τους σπουδαστές.

«Στην εποχή μας η ύλη είναι το παν!» θα ακούσεις πολύ συχνά να λένε στη σημερινή κοινωνία, είτε αγροτική είτε αστική. Σκέψου μόνο την καθημερινότητά σου και θα το διαπιστώσεις και μόνος σου. Προκειμένου να καλύψεις τις καθημερινές σου ανάγκες σε τρόφιμα, περνάς από το φούρνο της γειτονιάς, για να προμηθευτείς σταρένιο ή καλαμποκένιο ψωμί και κρίθινα παξιμάδια, ενώ επιβάλλεται μία στάση στο σούπερ μάρκετ για βοδινό κρέας, αγελαδινό γιαούρτι, γίδινο τυρί. Οι καλοφαγάδες δε θα μπορούσαν να αντισταθούν σε μία επίσκεψη στο ζαχαροπλαστείο για σοκολατένια γλυκά....»

Απόσπασμα κατασκευασμένου κειμένου για τη διδασκαλία του  
επιθήματος *-ιν(ος)/-ένι(ος)*

#### 5.3.4 Επεξεργασία των κειμένων

Οι σπουδαστές επεξεργάστηκαν τα παραπάνω κείμενα ανά ομάδες, προκειμένου να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης, σε γραμματικές και λεξιλογικές ασκήσεις (που δεν εμπεριείχαν τα υπό εξέταση επιθήματα). Στη συνέχεια αναλύθηκαν οι κανόνες κατασκευής με αφορμή τις λέξεις-κλειδιά των τριών κειμένων: *αιμάτωμα*, *μελάνωμα* που, αν και ιατρικοί όροι, είναι συχνές και σημασιακά διαφανείς λέξεις, και *κρύωμα* που, αν και κατασκευάζεται με διαφορετικό κανόνα, εντάσσεται στο θεματικό λεξιλόγιο των ασθενειών. Ακολούθησε ομαδοποίηση-επεξεργασία των λέξεων με την εφαρμογή του μορφολογικού τεμαχισμού, ο οποίος συμβάλλει στην απομνημόνευση της ορθογραφίας και στην εκμάθηση των λέξεων (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2000, Laufer and Hulstijn 2001), ενώ παράλληλα βελτιώθηκε η ικανότητα των σπουδαστών να τεμαχίσουν μορφολογικά με ορθό τρόπο τις λέξεις που δεν γνώριζαν (π.χ.

ινομόωμα).

### 5.3.5 Ο έλεγχος της κατάκτησης των λεξικών στοιχείων

Προκειμένου να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της στρατηγικής του μορφολογικού τεμαχισμού, εφαρμόστηκε μεταδοκιμασία πολλαπλών επιλογών, στην οποία οι σπουδαστές σημείωσαν υψηλές βαθμολογίες. Στη συνέχεια κλήθηκαν να εφαρμόσουν τη στρατηγική στο κείμενο που παρουσιάζει μεγάλη συγκέντρωση κατασκευασμένων λέξεων με το *-ιν(ος)/-ένι(ος)* (βλ. απόσπασμα κειμένου), στο οποίο ανέλυσαν τη σημασία του επιθήματος και το επίπεδο ύφους (χρήσης) των λέξεων. Η διδακτική εφαρμογή έκλεισε με παραγωγή γραπτού λόγου σε ομάδες σπουδαστών: ζητήθηκε από τους σπουδαστές να απομονώσουν τις κατασκευασμένες λέξεις του κειμένου με το *-ιν(ος)/-ένι(ος)* και να συνθέσουν ένα δικό τους κείμενο με ελεύθερο θέμα. Τα παραχθέντα κείμενα παρουσίαζαν ιδιαίτερη ικανότητα ορθής υφολογικά χρήσης των λέξεων στα κατάλληλα συμφραζόμενα.

## 6. Συμπεράσματα-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η διδασκαλία της στρατηγικής του τεμαχισμού των λεξικών μονάδων σε μορφήματα κρίνεται απαραίτητη τόσο για την κατανόηση όσο και για την παραγωγή λόγου. Επίσης θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθεί με ειδικά τεστ η απομνημόνευση και γρήγορη ανάκληση των λεξικών μονάδων με εσωτερική δομή.

Τέλος η στρατηγική του μορφολογικού τεμαχισμού μπορεί να ωθήσει τους διδάσκοντες στη διαμόρφωση λεξιλογικών *syllabi*, τα οποία να λαμβάνουν υπόψη τους όχι μόνο θεματικά κριτήρια (π.χ. επαγγέλματα, ασθένειες κτλ.), αλλά και κριτήρια συσχετισμού σημασίας και μορφής (π.χ. επαγγέλματα σε *-τζής*, ασθένειες (φλεγμονή σε μέρος του σώματος που δηλώνεται από το ουσιαστικό βάσει του παραγώγου) σε *-ίτιδα* κτλ.). Έτσι οι σπουδαστές θα είναι σε θέση να κατακτήσουν τη σημασία/τις σημασίες των λέξεων με εσωτερική δομή της ελληνικής, να εξοικειωθούν με τη διαδικασία παραγωγής και να διατηρήσουν στη μνήμη τους την ορθογραφία.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. (2000). Μορφολογική ανάλυση και η διδασκαλία της νεοελληνικής ορθογραφίας. Στο Αντωνοπούλου Ν., Α. Τσαγγαλίδης και Μ. Μουμιτζή (επιμ.), *Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: Αρχές, προβλήματα, προοπτικές*. Πρακτικά διημερίδας, 2-3 Απριλίου 1999. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 43-50.

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. (2004). Κλίση και παραγωγή: μύθος και αλήθεια. Στο *ΜΕΓ* 24, Πρακτικά της 24ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ., 2003. Θεσσαλονίκη, 43-54.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. και Α. Φλιάτουρας (2003). Το επίθημα *-ωμα* στην ιατρική ορολογία. *ΕΛΕΤΟ* 4. Αθήνα, 74-84.
- Anastassiadis-Symeonidis A. (2008). Les adjectifs temporels suffixés en *-in(os)* et *-iatik(os)* en grec moderne. In Fradin B. (éd). *La raison morphologique. Hommage à la mémoire de Danielle Corbin*. Vol. 27, *Supplementa Linguisticae Investigationes*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 17-27.
- Corbin D. (1987). *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*, 2 τόμοι, Τυβίγκη, Max Niemeyer Verlag, β' έκδ. 1991. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires de Lille.
- Corbin D. (1991). Introduction — La formation des mots: Structures et interprétations. *Lexique* 10: 7-30.
- Corbin D. (υπό έκδοση). *Le lexique construit*. Paris: Armand Colin.
- Ellis N.C. (1994). Consciousness in second language learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition. *AILA Review* 11: 37-56.
- Gu Y. and R.K. Johnson (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning* 46/4: 643-679.
- Κίτσα Π. (2006). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: Λεξικογραφική εφαρμογή* (Μέθοδος εκμάθησης του λεξιλογίου μέσω των μορφημάτων που κατασκευάζουν τις λέξεις). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Laufer B. and J. Hulstijn (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics* 22: 1-26.
- Nation P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Ρεβυθιάδου Α. και Μ. Τζακώστα (2007). *Η φωνολογία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Rubin J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden and J. Rubin (eds), *Learner strategies in language learning*. UK: Prentice Hall, 15-19.
- Schmitt N. 1997. Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt and M. McCarthy (eds), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 199-227.