

# ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΓΝΩΣΗ ΑΝΤΙΘΕΤΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΛΕΞΕΩΝ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Νικόλαος Ανδρεαδάκης  
Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ  
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ιωάννα Βάμβουκα  
Δρ. Παιδαγωγικής  
Εθνικό & Καποδιστριακό Παν/μιο Αθηνών

## Résumé

La connaissance des relations antonymiques des mots par des enfants d'âge préscolaire et de la 1<sup>ère</sup> et de la 2<sup>ème</sup> année du primaire fait l'objet de la recherche présentée ci-dessous. Un échantillon composé de 123 enfants du préscolaire, 210 de la 1<sup>ère</sup> et 171 de la 2<sup>ème</sup> année du primaire ont répondu oralement et individuellement (les enfants du préscolaire et de la 1<sup>ère</sup> du primaire) et par écrit et collectivement (les enfants de la 2<sup>ème</sup> année du primaire) à un test d'antonymes. L'analyse quantitative des résultats permet de constater des différences aussi bien entre niveaux-classes qu'entre garçons et filles. L'analyse qualitative des fautes indique l'évolution des différents types des relations antonymiques d'un âge à l'autre. La mise en relation des résultats des sujets au test d'antonymes et des estimations des enseignant(e)s sur les aptitudes linguistiques des élèves donne une estimation très satisfaisante de la validité du test. Les qualités métrologiques du test autorisent d'être utilisé comme moyen des recherches ultérieures et à des fins d'enseignement.

## Λέξεις κλειδιά

Αναγνώριση αντωνύμων, αντωνυμικές σχέσεις, λεξιλόγιο, κατανόηση και παραγωγή κειμένων.

## 1. Ερευνητικό και εννοιολογικό πλαίσιο της μελέτης

Η μάθηση και η διδασκαλία της γλώσσας, προφορικής και γραπτής, αφορά τόσο στην πρόσληψη (ακρόαση, ανάγνωση) όσο και στην παραγωγή (ομιλία, γραφή) και όλα τα επίπεδα ανάλυσης της (φωνητικό, φωνολογικό, συντακτικό, λεξιλογικό, σημασιολογικό, υφολογικό και πραγματολογικό). Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στο επίπεδο του προσληπτικού λεξιλογίου μαθητών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας.

Το λεξιλόγιο βρίσκεται στο σταυροδρόμι όλων των τομέων της γλωσσολογίας, αλλά κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησής του προσεγγίζεται κυρίως

από τη σκοπιά της φωνολογίας (προφοράς), της σύνταξης, της σημασιολογίας και της ορθογραφίας των λέξεων. Στη μελέτη αυτή το λεξιλόγιο των μαθητών προσεγγίζεται από τη σκοπιά της σημασιολογίας, η οποία μελετά τις νοηματικές ή σημασιολογικές σχέσεις των λέξεων. Οι σχέσεις αυτές, ως γνωστό, είναι διαφόρων τύπων (Βέργη, 2003, Τομπαΐδης, 1984). Αυτές, πολύ συνοπτικά, μπορεί να είναι:

- Η *ομωνυμία*, η οποία είναι τυπική σχέση ταυτότητας μεταξύ ορισμένων λέξεων ή η ταύτιση δυο λέξεων/εκφωνημάτων που προφέρονται με τον ίδιο τρόπο, αλλά δεν έχουν την ίδια σημασία (π.χ. λύρα-λίρα, βόλος-βώλος, πλάνη:ροκάνη - πλάνη:σφάλμα).
- Η *παρωνυμία* είναι σχέση τυπικής ημιταυτότητας μεταξύ λέξεων, είναι η παραγωγή λέξης από άλλη, η εναλλακτική ονομασία (π.χ. φόρα-φορά, ο θρασύς-το θράσος).
- Η *υπωνυμία-υπερωνυμία* είναι ιεραρχική σχέση εγκλεισμού, υπαλληλίας, υπαγωγής μιας λέξης σε μια άλλη (π.χ. σκύλος-ζώο, αχλάδι-καρπός). Η υπωνυμία είναι εξ ορισμού μια ασύμμετρη ή μονόδρομη σχέση (ο σκύλος είναι ζώο, αλλά το ζώο δεν είναι σκύλος).
- Η *μετωνυμία* είναι η σχέση που ενυπάρχει μεταξύ δυο όρων/λέξεων ή εκφράσεων όπου η μια χρησιμοποιείται αντί αυτής που απαιτεί η κατά κυριολεξία χρήση της (π.χ. Δήμος της Αθήνας-Δήμος των Αθηναίων, Θέμις- δικαιοσύνη, Άρης-πόλεμος).
- Η *συνωνυμία* είναι η σχέση νοηματικής ισοτιμίας δυο λέξεων. Κανονικά θα έπρεπε να γίνεται λόγος για *μερική συνωνυμία*, καθώς σπάνια μια λέξη είναι πλήρως ισοτιμη/ταυτόσημη σημασιολογικά με μια άλλη. Η συνωνυμία αποτελεί αμοιβαία, αμφίδρομη, συμμετρική σχέση μεταξύ δυο λέξεων (π.χ. φέγγει σημαίνει φωτίζει και φωτίζει σημαίνει φέγγει, ζεστός σημαίνει θερμός και θερμός σημαίνει ζεστός).
- Η *αντωνυμία* είναι μια από τις πιο σημαντικές σημασιολογικές σχέσεις ανάμεσα σε δυο λέξεις των οποίων η σημασία, η ερμηνεία είναι αντίθετη. Είναι, δηλαδή, η αντιθετική σχέση μεταξύ των λέξεων.
- Η παρούσα μελέτη εστιάζεται στην αναγνώριση και γνώση των αντωνυμικών σχέσεων ενός δείγματος λέξεων από παιδιά ηλικίας 4;09-7;08 ετών. Στις επόμενες παραγράφους θα γίνει εκτενέστερη ανάλυση του εννοιολογικού περιεχομένου των αντίθετων τύπων λέξεων και των τρόπων παραγωγής τους και θα δειχθεί η σημασία της γνώσης των λέξεων αυτών στη μάθηση της ανάγνωσης και στην κατανόηση και παραγωγή κειμένων.

### ***1.1. Αντίθετοι τύποι λέξεων και τρόποι παραγωγής τους***

Η σημασιολογία έδινε πάντα ξέχωρη θέση στις αντωνυμικές σχέσεις. Μιλώντας για αντώνυμα, για αντίθετα, για συμπληρωματικά ζεύγη, η έμφαση δίνεται στην αντίθεση που ενυπάρχει μεταξύ των αντιδιατελλόμενων όρων/εννοιών, μια αντίθεση

που για πολλούς γλωσσολόγους αντιστοιχεί σε μια ψυχολογική πραγματικότητα. Αυτό σημαίνει ότι κάθε προφερόμενος όρος φέρνει στο μυαλό του συνομιλητή το αντώνυμό του, το οποίο ενυπάρχει στο μυαλό του πομπού και του δέκτη κατά τη διάρκεια της λεκτικής/επικοινωνιακής πράξης.

Αυτό, άλλωστε, το διαπιστώνουμε σε καθημερινή βάση, όταν στην προσπάθειά μας να προσδιορίσουμε την έννοια ενός όρου, συχνά καταφεύγουμε, είτε σε ένα συνώνυμο όρο είτε σε έναν αντίθετο<sup>1</sup>. Αν μια λέξη με την πρώτη ματιά δεν γίνεται κατανοητή και παραμένει συγκεχυμένη, γρήγορα μπορεί να γίνει αντιληπτή αν δοθεί το αντίθετό της. Για παράδειγμα, ένα άτομο που δεν γνωρίζει την έννοια της λέξης 'φαιδρός' θα μπορούσε να την εικάσει, αν γνώριζε ότι ως αντίθετή της μπορεί να θεωρηθεί η λέξη 'θλιμμένος'.

Επομένως, συμπεραίνουμε ότι η αντωνυμική χρήση των λέξεων και η ανεύρεση των σημασιολογικών αντιθέσεων έχει ιδιαίτερη σημασία στην κατάκτηση του λεξιλογίου και στην κατανόηση του κόσμου γενικά. Μάλιστα, τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, το λεξιλογικό εύρος ενός ατόμου προσδιορίζεται από τη δυνατότητά του να παραφράζει, να βρίσκει αντίστοιχους όρους (συνώνυμα) ή να είναι σε θέση να πει την ίδια έννοια διαφορετικά, χρησιμοποιώντας την αντίθετη σημασία (αντώνυμα).

Στη λεξικογραφία, τα αντώνυμα ορίζονται ως ζεύγη λέξεων με αντίθετη σημασία και ως τέτοια αντιδιαστέλλονται από τα συνώνυμα (π.χ. *ελεύθερος/φυλακισμένος, όμορφος/άσχημος*). Τα ζεύγη αυτά πρέπει να είναι συμβατά, με την έννοια να έχουν κάποιες μορφολογικές ομοιότητες (να ανήκουν στην ίδια γραμματική κατηγορία) και να είναι αντίθετα ως προς σημασιολογική/ενοσιολογική τους συνιστώσα. Εάν, λοιπόν, πάρουμε, για παράδειγμα, τα ζεύγη 'αργός/γρήγορος', και 'κορίτσι/αγόρι', βλέπουμε ότι τα ενοσιολογικά τους χαρακτηριστικά εδράζονται σε αντίθετους πόλους ως προς το σημασιολογικό άξονα 'ταχύτητα' και 'φύλο' αντίστοιχα.

Ωστόσο, ο ορισμός αυτός για τα αντώνυμα είναι αρκετά ευρύς και επιδέχεται πολλές συζητήσεις. Από τη μια, η κεντρική έννοια της 'αντίθεσης' σχετίζεται και άρα συγχέεται με άλλες παρεμφερείς έννοιες, όπως 'άρνηση', 'αντίφαση' 'αντιδιαστολή'. Από τη άλλη, η αντωνυμική χρήση των λέξεων έχει αρκετά κοινά σημεία με τη συνωνυμική χρήση τους, εφόσον προϋποθέτει κοινά σημεία ανάμεσα στα αντώνυμα. Το να συγκρίνουμε δυο όρους, να τους αντιδιαστείλουμε, ανευρίσκοντας μια ιδιότητα/ένα χαρακτηριστικό που λείπει στον ένα όρο, σημαίνει ότι αναγνωρίζουμε πως οι δυο αυτοί όροι έχουν κάποια κοινά σημεία. Συνωνυμία = παρόμοια έννοια, Αντωνυμία = διαφορετική έννοια. Άρα, μεταξύ των αντωνύμων και των συνωνύμων ενυπάρχει ένα είδος ισορροπίας, παραλληλισμού.

Αναπόφευκτα, επομένως, η ποικιλία των συνωνύμων έχει ως αποτέλεσμα την ποικιλία των αντωνύμων. Για παράδειγμα, ένα πρόσωπο χωρίς λάμψη μπορεί να είναι χλωμό, πελιδνό, ωχρό... Επομένως, σε τέτοιου είδους περιπτώσεις καθοριστικό

ρόλο παίζει το συγκεκριμένο και η επικοινωνιακή πράξη. Εξάλλου, στις περισσότερες περιπτώσεις το ίδιο λέξημα μπορεί να έχει άλλη σημασία σε διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, το αντίθετο του 'φρέσκος' μπορεί να είναι 'μπαγατάκος' (ψωμί), 'μαραμένος' (λουλούδια), 'καταιφυγμένος' (λαχανικά). Το επίθετο 'διαυγής' μπορεί να έχει ως αντίθετο τη λέξη 'θολός' (για κάποιο υγρό), 'σκοτεινός' (για ένα δωμάτιο), 'μπερδεμένος' (για τη σκέψη). Γι αυτό και τα αντώνυμα, όπως και τα συνώνυμα, πρέπει να εξετάζονται πάντα μέσα στο επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν. Επίσης, οι Choi-Jonin & Delhay (1998) υποστηρίζουν ότι όλες οι σχέσεις εννοιολογικής αντινομίας ή πολιτισμικής αντίθεσης δεν αποτελούν και αντώνυμα. Έτσι για παράδειγμα, υπάρχει η αντίθεση 'κόκκινο/πράσινο' φανάρι, αλλά 'κόκκινο/λευκό' κρασί.

Κάθε γλώσσα διαθέτει πολλούς τρόπους προκειμένου να αποτυπώσει την έννοια της αντίθεσης. Έτσι, η αντίθετη σημασία μπορεί να προκύπτει:

- *παραγωγικά*, με την προσθήκη ενός προθέματος ή μιας κατάληξης (π.χ. ευχάριστος/δυσάρεστος, υπόταση/υπέρταση, ανάβαση/κατάβαση, ορατός/άορατος, προγενέστερος/μεταγενέστερος, αμερικανόφιλος/αμερικανόφοβος)... Πρόκειται, δηλαδή, για αντίθεση με τη χρήση κάποιων μορφολογικών ενδείξεων, όπως είναι τα προθέματα 'ευ-', 'δυσ-', 'α-' (στερητικό) κ.τ.λ. Στην περίπτωση αυτή κάνουμε λόγο για *γραμματικά αντώνυμα*.
- *με τη βοήθεια ενός άλλου λεξήματος*, το οποίο αποδίδει από μόνο του την έννοια της αντίθεσης (μικρός/μεγάλος, κοντά/μακριά). Πρόκειται για τα *λεξικά αντώνυμα*.
- *με την άρνηση*, έτσι όπως αυτή μπορεί να δηλωθεί με τις λέξεις 'μη', 'δεν' (φωτεινός/μη φωτεινός, αγαπώ/δεν αγαπώ)

Όταν μιλάμε για άρνηση συχνά έρχεται στο νου μας η έννοια της *αντίφασης*, αφού όταν αντιδιαστέλλονται δυο όροι δεν μπορούν να είναι αληθείς/να ισχύουν την ίδια στιγμή. Συχνά επίσης γίνεται λόγος και για *ασυμβατότητα* και για *συμπληρωματικότητα*. Έτσι, λοιπόν, δυο αντώνυμα χαρακτηρίζονται *ασύμβατα*, όταν η άρνηση του ενός δεν επιφέρει αυτομάτως και υποχρεωτικά την αποδοχή του άλλου. Για παράδειγμα, 'κατεβαίνω' δεν σημαίνει απαραίτητα ότι 'δεν ανεβαίνω', μπορεί να μένω στάσιμος.

Αντιθέτως, τα *συμπληρωματικά αντώνυμα*, αναγνωρίζονται πιο εύκολα δεδομένου ότι δεν υπάρχει άλλος ενδιάμεσος προσδιοριστικός όρος. Με άλλα λόγια, οι δυο όροι αλληλοαποκλείονται και η επιβεβαίωση του ενός επιφέρει την άρνηση του άλλου. Για παράδειγμα, δεν μπορεί κάποιος να είναι παράλληλα και 'παντρεμένος' αλλά και 'ανύπαντρος', παρών/απών, ζωντανός/νεκρός.

Επίσης, πέρα από την έννοια της άρνησης, η αντωνυμική χρήση των λέξεων εμπεριέχει και την έννοια της κλιμάκωσης. Έτσι, λοιπόν, διακρίνουμε τα *κλιμακωτά αντώνυμα*, τα οποία βρίσκονται διατεταγμένα συμμετρικά σε μια σειρά με δυο άκρα

και έναν ή περισσότερους ενδιάμεσους όρους/βαθμίδες. Για παράδειγμα: ζεματιστός-ζεστός-χλιαρός-δροσερός-κρύος-παγωμένος. Η διαβάθμιση αυτή εδράζεται σε μια σύγκριση ανάμεσα στους όρους της. Οι ενδιάμεσοι όροι μπορεί να εκφράζονται με τρεις διαφορετικούς τρόπους: α) με τη βοήθεια μορφοσυντακτικών γνωρισμάτων, όπως είναι ο συγκριτικός κι ο υπερθετικός βαθμός (καλός-καλύτερος-άριστος κακός-χειρότερος-χειρίστος) ή με τη βοήθεια επιρρημάτων (καλός- πολύ καλός- πάρα πολύ καλός), β) με λεξικοποίηση των όρων (χλιαρός, δροσερός) και γ) με τη χρήση αντιθετικών συνδέσμων (ούτε ... ούτε...).

Τέλος, στην κατηγορία των αντωνύμων εμπεριέχονται συχνά και όροι οι οποίοι συνδέονται μεταξύ τους με μια σχέση, η οποία δεν έχει να κάνει τόσο με την άρνηση, όσο με την *αμοιβαιότητα*. Έτσι, λοιπόν, διακρίνουμε τα *αμοιβαία αντώνυμα*, όταν ο ένας όρος υπονοεί, προϋποθέτει τον άλλο βάσει μιας σχέσης αντιμετάθεσης. Πρόκειται κυρίως για λεξικά ζεύγη, τα οποία αφορούν είτε *σχέσεις ανταλλαγής/αντιστροφής* (αγοράζω/πουλώ) είτε *σχέσεις οικογενειακές* (άντρας/γυναίκα, γιαγιά/παππούς). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στις σχέσεις ανταλλαγής/ αντιστροφής ο δράστης του ενός ρήματος γίνεται αυτομάτως ο αποδέκτης του άλλου (εγώ πουλώ- εσύ αγοράζεις) και αντίστροφα.

Κάποια ζεύγη λέξεων είναι αντώνυμα και θεωρούνται οικειοποιημένα στο μυαλό των ομιλητών λόγω κάποιων συμβολικών σχέσεων που τα χαρακτηρίζουν. Έτσι, για παράδειγμα, το ζεύγος *‘άγγελος/δαίμονας’* έχει τη βάση του στη χριστιανική θρησκεία. Βέβαια, για να γίνουν κατανοητά τέτοιου είδους ζεύγη, οι ομιλητές πρέπει να έχουν το ίδιο κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο, τις ίδιες γνωστικές εμπειρίες και να ανήκουν στο ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον (Galisson, 1991).

Επομένως, τα αντώνυμα είναι εργαλεία γλωσσικά πολύ αποτελεσματικά, όχι μόνο στη διευκόλυνση της κατανόησης, αλλά επίσης και στη μνημονική συγκράτηση. Σύμφωνα με μελετητές (Regier, 1996, Tomasello, 1987), στην εκμάθηση της αγγλικής, τα επιρρήματα προσλαμβάνονται πιο εύκολα από τους μαθητές όταν αυτά παρουσιάζονται και διδάσκονται σε αντωνυμικά ζεύγη (μέσα/έξω, πάνω/κάτω) από ότι στην περίπτωση που δίδονται μεμονωμένες λέξεις. Ποιος, όμως, είναι γενικά ο ρόλος των λέξεων στη μάθηση του γραπτού λόγου και στην κατανόηση και στην παραγωγή του;

## ***1.2. Σημασία των λέξεων στη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης και στην κατανόηση και παραγωγή κειμένων***

Η ταυτοποίηση των γραπτών λέξεων είναι βασική και αναγκαία φάση στη διαδικασία μάθησης του γραπτού λόγου. Οι λέξεις που κατέχει προφορικά ο μαθητής θα του χρησιμεύσουν στην αναγνώριση των γραπτών λέξεων, στην αποκωδικοποίησή τους και στην απόκτηση της δεξιότητας κατανόησης και παραγωγής κειμένων (Βάμβουκα, 2009).

Η λέξη είναι η βασική μονάδα επεξεργασίας των γραπτών κειμένων, είτε πρόκειται για λέξεις περιεχομένου (ονόματα, ρήματα, επιρρημάτα) είτε για λέξεις λειτουργικές (προθέσεις, σύνδεσμοι, αντωνυμίες). Σήμερα γίνεται ευρέως αποδεκτό ότι υπάρχουν δυο διαδικασίες προσπέλασης στο νοητικό λεξικό ή στην ταυτοποίηση των λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, η ενεργοποίηση των διαδικασιών ταυτοποίησης και αναγνώρισης των λέξεων συνίσταται στη δραστηριοποίηση των ορθογραφικών αναπαραστάσεων (ορθογραφία της λέξης), φωνολογικών παραστάσεων (προφορά της λέξης) και σημασιολογικών αναπαραστάσεων (σημασία της λέξης). Ο αναγνώστης αποκωδικοποιεί τις λέξεις και προσπελάζει τη σημασία τους, δηλαδή στην ανακάλυψη του φαινομένου ή των φαινομένων αναφοράς τους, καθώς οι λέξεις είναι αλληλένδετες με τα νοήματα/έννοιες, αποτελούν πάντα νοητικές αφαιρέσεις για τον κόσμο, αναφέρονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα και σε αφηρημένες ιδέες.

Πιο συγκεκριμένα, τα μοντέλα ταυτοποίησης προϋποθέτουν ότι το υποκείμενο διαθέτει ένα εσωτερικό/νοητικό λεξικό, όπου είναι αποθηκευμένες οι λέξεις τις οποίες γνωρίζει. Το λεξικό αυτό του επιτρέπει να κατανοεί και να παράγει λόγο, προφορικό και γραπτό (Βάμβουκα, 2010α).

Οι ερευνητές της ταυτοποίησης των γραπτών λέξεων βάσει της ορθογραφικής πληροφορίας έχουν προτείνει δυο πορείες: Η μια είναι *άμεση* και προϋποθέτει ότι το υποκείμενο κατέχει μια ορθογραφική παράσταση της λέξης, η οποία δίνει πρόσβαση στο εσωτερικό λεξικό του. Η αναγνώριση/ταυτοποίηση γίνεται με σύζευξη της γραπτής λέξης με την ορθογραφική παράστασή της. Η άλλη πορεία είναι *έμμεση* και συνίσταται στη συνένωση της φωνολογικής παράστασης της γραπτής λέξης, μετατρέποντας τα γραφήματα της γραπτής λέξης στις φωνολογικές αντιστοιχίες τους. Η λέξη ταυτοποιείται συσχετίζοντας το φωνολογικό κώδικα που έχει σχηματιστεί με τη φωνολογική παράσταση της λέξης, η οποία δίνει προσέγγιση στην αντίστοιχη λέξη στο λεξικό.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο η *έμμεση* δίοδος είναι παραγωγική, δηλαδή είναι η μόνη που επιτρέπει την ταυτοποίηση λέξεων που συναντιούνται για πρώτη φορά και γενικώς λέξεων για τις οποίες μια ορθογραφική παράσταση δεν είναι διαθέσιμη στη μνήμη. Χάρη στην ιδιότητα αυτή η φωνολογική συνένωση συνιστά ένα ουσιαδές στοιχείο στη διαδικασία απόκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας (Alegria, Leybaert & Mousty, 2001, Βάμβουκα, 2010β).

Η πειραματική ανάλυση των αναγνωστικών μηχανισμών που χρησιμοποιεί ο επιδέξιος αναγνώστης δείχνει ότι οι δυο διαδικασίες, άμεση και έμμεση, παρεμβαίνουν παράλληλα. Η ευθεία είναι πιο γρήγορη από την έμμεση, οδηγεί στην ταυτοποίηση συχνόχρηστων λέξεων, γιατί για αυτές έχει αναπτυχθεί μια ορθογραφική παράσταση στο εσωτερικό λεξικό χάρη στις επανειλημμένες συναντήσεις των λέξεων αυτών. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις, η φωνολογική συνένωση οδηγεί στην ταυτοποίηση, η διάρκεια της οποίας εξαρτάται από το μήκος της λέξης προς συνένωση



και την πολυπλοκότητα των ορθογραφικών μονάδων προς συνένωση με τις αντίστοιχες φωνολογικές μονάδες.

Εδώ επιβάλλεται να γίνει μια διευκρίνηση σχετικά με τη φύση των μηχανισμών της φωνολογικής συνένωσης. Η διαδικασία αυτή δεν πρέπει να συγχέεται με την επίπονη και βραδεία διαδικασία αποκωδικοποίησης του αρχάριου αναγνώστη ή του αδέξιου και αργού ενήλικου αναγνώστη (Βάμβουκας, 2009).

Η φωνολογική συνένωση του επιδέξιου αναγνώστη διαφέρει από την αποκωδικοποίηση σε δυο σημεία: οι μονάδες συνένωσης δεν είναι γράφημα προς φώνημα, αλλά συσχέτιση γραφημάτων μεταβλητού μεγέθους (συλλαβές, καταλήξεις, παραγωγικές καταλήξεις) προς τις αντίστοιχες φωνολογικές ακολουθίες τους. Ο αναγνώστης λαμβάνει υπόψη του το ενδολεξικό συγκείμενο ή τη γειτνίαση των μορφημάτων. Έτσι, π.χ. το γράφημα <k> θα είναι /κ/ ή /ξ/ ανάλογα με το ενδολεξικό συγκείμενο (έκθεση-εκστρατεία) και η φωνολογία της σχετικά σπάνιας λέξης <ρόδι> προσδιορίζεται σχετικά εύκολα χρησιμοποιώντας τη φωνολογία πιο συχών λέξεων (βόδι-πόδι).

Το δεύτερο σημείο διαφοροποίησης της φωνολογικής συνένωσης του επιδέξιου αναγνώστη από την αποκωδικοποίηση του αρχάριου ή του αδέξιου ενήλικου αναγνώστη είναι ότι στον επιδέξιο η δραστηριότητα είναι εξολοκλήρου αυτόματη και ακούσια, ενώ στον αρχάριο και στον αδέξιο απαιτεί ο αναγνώστης να έχει εστιασμένη την προσοχή του στη δραστηριότητα και, συνεπώς, να χρησιμοποιεί ένα σημαντικό μέρος των γνωστικών ικανοτήτων του στην αποκωδικοποίηση. Αυτό μπορεί να τον οδηγήει στο να κινητοποιεί αρκετούς γνωστικούς πόρους στην πράξη της αποκωδικοποίησης, ώστε να μην του μένει σχεδόν τίποτα για να διαθέσει στην κατανόηση του κειμένου. Στην περίπτωση αυτή, το υποκείμενο είναι κακός αναγνώστης, δηλαδή δεν καταλαβαίνει αυτό που διαβάζει, γιατί οι μηχανισμοί του για την ταυτοποίηση των λέξεων είναι αναποτελεσματικοί ή ανεπαρκώς αυτοματοποιημένοι.

Η συνοπτική αυτή παρουσίαση των διαδικασιών ταυτοποίησης των γραπτών λέξεων δείχνει τον κεντρικό ρόλο που παίζουν οι λεξιλογικές γνώσεις στη μάθηση της ανάγνωσης. Για να μάθει να διαβάζει αποτελεσματικά, το άτομο οφείλει να είναι σε θέση να ταυτοποιεί τις γραπτές λέξεις και να γνωρίζει τις σημασίες τους.

Ο ρόλος, επομένως, της αναγνώρισης των λέξεων είναι κεντρικός και ουσιώδης στη μάθηση της ανάγνωσης και στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Η κατανόηση επίσης ενός κειμένου δεν είναι δυνατή χωρίς μια κάποια ταχύτητα αναγνώρισης των λέξεων που το συγκροτούν.

Η ταυτοποίηση των λέξεων είναι ουσιώδες στοιχείο στη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης, καθώς η κατανόηση ενός κειμένου εξαρτάται από την αναγνώριση των λέξεων που το συνθέτουν και την προσπέλαση στη σημασία τους. Εξαρτάται, δηλαδή, άμεσα από την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών αποκωδικοποίησης και προσπέλασης στο νοητικό λεξικό που οδηγούν στην ταυτοποίηση των λέξεων.

Στους καλούς αναγνώστες οι διαδικασίες αυτές είναι σχετικά αυτοματοποιημένες. Οι γνωστικοί πόροι του αναγνώστη μπορούν τότε να αφιερώνονται στην πραγματοποίηση διαδικασιών υψηλού επιπέδου (επεξεργασία αναφορικών, κατανόηση συνδετικών, συναγωγή συμπερασμών). Στους κακούς αναγνώστες η ταυτοποίηση των λέξεων είναι πιο αργή, πράγμα που μειώνει τους διαθέσιμους γνωστικούς πόρους για τις διαδικασίες υψηλού επιπέδου. «Οι λεξικές δεξιότητες του αναγνώστη διευκολύνουν την κατανόηση, η κατανόηση παρωθεί στην πρακτική της ανάγνωσης και αυτή με τη σειρά της ενδυναμώνει τις λεξικές δεξιότητες του αναγνώστη» (Megherbi & Ehrlich, 2004). Η επαρκής ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι ένας διευκολυντικός παράγοντας αναγνώρισης και ταυτοποίησης των λέξεων.

Οι λεξικές γνώσεις του αναγνώστη είναι ένας παράγοντας αναγνωστικής μάθησης και σημαντική πηγή δυσκολιών κατανόησης, ιδιαίτερα όταν τα κείμενα είναι τεχνικής φύσης και αποσκοπούν στη μάθηση καινούργιων εννοιών. Όλες οι έρευνες αποκάλυπτουν ότι υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ έκτασης λεξιλογίου και κατανόησης γραπτών κειμένων (Μουζάκη, 2006). Είναι διαπιστωμένο ότι η γνώση του λεξιλογίου επιδρά άμεσα στην κατανόηση κειμένων. Όλοι οι αναγνώστες, ανεξαρτήτως ηλικίας και αναγνωστικής εμπειρίας, δυσκολεύονται όταν συναντούν άγνωστες λέξεις. Η γενική κατανόηση της πλοκής ενός, έστω και σύντομου, αφηγήματος εξαρτάται από τη γνώση του λεξιλογίου που χρησιμοποιείται. Το γνωστικό κόστος επεξεργασίας και ερμηνείας των άγνωστων λέξεων, η προσωρινή διακοπή της συνέχειας κατανόησης και το ενδεχόμενο εσφαλμένης ερμηνείας συντελούν ώστε να διακυβεύεται είτε η κατανόηση του κειμένου είτε η κατανόησή του να είναι αποσπασματική (Gaonac'h & Fayol, 2003).

Επίσης, στην παραγωγή κειμένων η ουσιαστική γνωστική δραστηριότητα συνίσταται στο σημασιολογικό προγραμματισμό και στη λεξιλογική επιλογή. Η παραγωγή τους, δηλαδή βασίζεται σε μια γνωστική δραστηριότητα λεξιλογικού και σημασιολογικού τύπου (Σπαντιδάκης, 2004, Καρατζάς, 2005).

Η δεξιότητα του μαθητή να αναγνωρίζει γρήγορα, εύκολα και με ακρίβεια τη σημασία των λέξεων αποτελεί το θεμέλιο της προόδου του στην ανάγνωση και στην παραγωγή κειμένου. Και η άσκηση στην ανάγνωση, όμως, βοηθά τον αναγνώστη στο να μαθαίνει τη σημασία καινούργιων λέξεων από το συγκείμενο. Όσο πιο πλούσιο και πιο ευρύ είναι το λεξιλόγιο του αναγνώστη τόσο πιο εύκολα κατακτά τη σημασία καινούργιων άγνωστων λέξεων. Επιπρόσθετα, η κατοχή ενός πλούσιου λεξιλογίου επιταχύνει το ρυθμό ανάγνωσης και αυξάνει το βαθμό κατανόησης αυτού που διαβάζεται και επιτρέπει την πιο εύκολη παραγωγή κειμένου, καθώς οι συνώνυμες και αντώνυμες λέξεις και γενικώς οι συγγενείς σημασιολογικά λέξεις επιτρέπουν να πραγματώνει λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις στην έκφραση της σκέψης του (Βάμβουκα, 2009).

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου συνιστά έναν παράγοντα κλειδί στην αποτελεσματική



ανάπτυξη της ανάγνωσης-κατανόησης. Τα παιδιά που έχουν ένα λεξιλόγιο κάτω του μέσου όρου της ηλικιακής τους ομάδας, διατρέχουν περισσότερο κίνδυνο να σημειώνουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Χωρίς κατοχή ενός σημαντικού αριθμού λεξικών σημασιών, τα παιδιά δυσκολεύονται στην κατανόηση κειμένων που τους προτείνονται. Η καλύτερη, συνεπώς, μέθοδος βελτίωσης του επιπέδου αποτελεσματικής ανάγνωσης, κατανόησης και γραφής κειμένων είναι η βελτίωση του λεξιλογίου των μαθητών κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης.

Το λεξιλόγιο το οποίο κατέχει ο μαθητής κατά την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο είναι ένας από τους πιο έγκυρους προγνωστικούς δείκτες της επίδοσής του στην Α' τάξη. Το λεξιλόγιο των παιδιών, αξιολογούμενο στο νηπιαγωγείο είναι ένας ασφαλής δείκτης πρόβλεψης της επίδοσής τους στην αναγνωστική κατανόηση στη Γ' και Δ' δημοτικού (Senechal, Quелlette & Rodney, 2006, Μουζάκη κ.ά., 2008).

Τα παιδιά που αρχίζουν τη σχολική τους φοίτηση με ένα πλούσιο λεξιλόγιο βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση έναντι των συνομηλίκων τους με φτωχό λεξιλόγιο. Αυτά δίνουν μια εκδοχή ή έναν περιορισμένο αριθμό εκδοχών/σημασιών σε κάθε λέξη, ενώ εκείνα αντικαθιστούν μια λέξη σε κάθε ιδεο-συναισθηματικό πλέγμα όπου συμμετέχουν.

Από την καθημερινή τους εμπειρία, οι εκπαιδευτικοί της πράξης γνωρίζουν τις γλωσσικές ανισότητες μεταξύ παιδιών διαφορετικών κοινωνικών περιβαλλόντων ως προς την έκταση και τον πλούτο του λεξιλογίου τους. Η υπέρβαση αυτής της γλωσσικής ανισότητας συνιστά μια πρόκληση και υποδείχνει την ανάγκη να δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη του λεξιλογίου από τα πρώτα σχολικά βήματα των παιδιών και ιδιαίτερα αυτών που κατάγονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Διαφορετικά, το γλωσσικό χάσμα μεταξύ παιδιών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης θα αυξάνει και θα διευρύνεται με το πέρασμα του χρόνου. Η αύξηση και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των παιδιών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα είναι ένα μέσο πρόληψης του αναλφαριθμητισμού.

Ανακεφαλαιώνοντας σχετικά με το ρόλο της κατοχής ενός πλούσιου λεξιλογίου από το άτομο, υπογραμμίζουμε ότι:

Το μέγεθος του λεξιλογίου έχει επίπτωση σε όλες τις φάσεις της σχολικής και κοινωνικής ζωής του ατόμου. Οι μαθητές με ελλιπές λεξιλόγιο έχουν κατά κανόνα χαμηλές επιδόσεις τόσο στο δημοτικό όσο και στα σχολεία μέσης και ανώτατης εκπαίδευσης. Κατανοούν λιγότερο αυτό που διαβάζουν και διαβάζουν λιγότερο. Και καθώς διαβάζουν λιγότερο, αποκτούν λιγότερες λέξεις, πράγμα που βλάπτει τη μελλοντική κατανόησή τους. Τα παιδιά με χαμηλό λεξιλογικό επίπεδο, θα έχουν μια κάποια σχολική καθυστέρηση συγκριτικά με παιδιά με υψηλό λεξιλογικό επίπεδο. Κατά κανόνα, το πλούσιο και λειτουργικό λεξιλόγιο συνυπάρχει με υψηλού βαθμού διανοητική ανάπτυξη και με ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας, τόσο στην πρόσληψη όσο και στην παραγωγή λόγου, προφορικού και γραπτού.

Η πρωταρχική σημασία που έχει η κατοχή ενός πλούσιου και λειτουργικού λεξιλογίου στη διεκπεραίωση μιας αποτελεσματικής επικοινωνιακής πράξης και στη γνωστική και διανοητική ανάπτυξη φαίνεται από το γεγονός ότι στα αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων δίνεται έμφαση και υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα «να εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο των μαθητών» (Βάμβουκας, 1994, 2004).

Η πρωταρχική σημασία που έχει η ανάπτυξη ενός πλούσιου και λειτουργικού λεξιλογίου στο να καταστεί το παιδί αποτελεσματικός αποδέκτης και παραγωγός λόγου, προφορικού και γραπτού, έχει από πολύ παλιά αναγνωριστεί. Γι αυτό ένας βασικός σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να εφοδιάζονται οι μαθητές με ένα βασικό λεξιλόγιο το οποίο να εμπλουτίζεται ολοένα και περισσότερο με καινούργιους, γενικούς και ειδικούς, όρους για να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά. Ο εμπλουτισμός και η τελειοποίηση του λεξιλογίου συνεπάγεται μια ολοένα και πιο σαφή και ακριβή γνώση της σημασίας των γνωστών λέξεων και μάθηση της σημασίας καινούργιων λέξεων. Κατοχή δε της σημασίας μιας λέξης από ένα άτομο σημαίνει ότι την κατανοεί, αλλά και ότι μπορεί να τη χρησιμοποιεί συνειδητά σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις (Βάμβουκας, 2004).

Μια από τις πολλές στρατηγικές διδασκαλίας της σημασίας καινούργιων λέξεων είναι να καλούνται οι μαθητές να βρίσκουν τις αντώνυμες και συνώνυμες λέξεις. Συνιστά μια βασική και αποτελεσματική στρατηγική για μαθητές κάθε ηλικίας και τάξης φοίτησης.

## 2. Διερεύνηση των λεξιλογικών γνώσεων των παιδιών

**Η**σπουδαιότητα της γνώσης των σημασιών των λέξεων για την επιτυχή διεκπεραίωση κάθε επικοινωνιακής πράξης, κάθε μαθησιακής προσπάθειας και της διδασκαλίας αυτής καθαυτής, επιβάλλει να γίνεται έλεγχος του βαθμού κατοχής της σημασίας των λέξεων από τους μαθητές και συστηματική προσπάθεια εμπλουτισμού –διεύρυνσης και εμπάθυνσης του λεξιλογίου των μαθητών.

Έτσι, σε σχέση με τους στόχους της διδασκαλίας του λεξιλογίου έχουν επινοηθεί τεχνικές αξιολόγησης του βαθμού κατοχής του από μαθητές και έχουν κατασκευαστεί δοκιμασίες (τεστ) που περιλαμβάνουν ορισμούς λέξεων (όρων, συνώνυμων, υπώνυμων, παρώνυμων, κυριολεκτικής και μεταφορικής σημασίας λέξεων, μονοσημίας-πολυσημίας, κατανόηση αλληγορικού λόγου) και παραγωγή και σύνθεση λέξεων. Οι ειδικές αυτές δοκιμασίες επιτρέπουν τη στατική, αλλά και τη δυναμική εκτίμηση του βαθμού γνώσης του νοήματος και της σημασίας των λέξεων.

Η εστίαση του ερευνητικού ενδιαφέροντος στη μέτρηση των λεξιλογικών ικανοτήτων και γνώσεων του ατόμου ξεκίνησε από τις αρχές του περασμένου αιώνα με την κατασκευή των πρώτων τεστ νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, από την περίοδο εκείνη έχει θεωρηθεί και αποδειχθεί ότι η νοημοσύνη και γενικά το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου μεταφράζεται σε μεγάλο βαθμό στις διάφορες όψεις της γλωσσ-

σικής του ικανότητας. Αντίστοιχα, το μεγαλύτερο μέρος των γνώσεων που αποκτά ο άνθρωπος διαμέσου της γλώσσας και χρησιμοποιώντας τη γλώσσα ασκεί τη νοητική του ικανότητα, την κρίση και το συλλογισμό του. Η φτώχεια στη γλωσσική έκφραση του μαθητή μπορεί να οφείλεται στην ανεπάρκεια των γνώσεών του και της διανοητικής του ανάπτυξης. «Το λεξιλόγιο ενός ατόμου είναι ένας δείκτης όχι μόνο του βαθμού μόρφωσής του, αλλά κι ένα μέτρο της νοημοσύνης του» (Wechsler, 1965).

Η συνάφεια αυτή μεταξύ λεξιλογίου και νοητικής ικανότητας του ατόμου εξηγεί το γεγονός ότι θέματα λεξιλογίου περιλαμβάνονται σε όλα σχεδόν τα τεστ νοημοσύνης ή σε τεστ ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών. Ο συντελεστής συνάφειας μεταξύ λεξιλογικών δοκιμασιών και γενικού επιπέδου νοητικής αποτελεσματικότητας των εξεταζόμενων ατόμων είναι πάντοτε υψηλός και σημαντικός.

Με κατεύθυνση εκπαιδευτική έχουν διεξαχθεί σε διεθνές (Florin, 1991,1993) και εθνικό επίπεδο πολυάριθμες έρευνες κατά το δεύτερο μισό του περασμένου αιώνα που αποσκοπούν στον προσδιορισμό του βασικού λεξιλογίου μαθητών διαφόρων ηλικιών αφενός και στην αξιολόγηση του βαθμού γνώσης της ορθής γραφής (Καρατζάς, 2005) και της σημασίας των λέξεων αφετέρου (Βάμβουκας, 1992,1994, Ζάχαρης, 1996, Οικονομίδης, 2003, Αλεξόπουλος, 2003, Βάμβουκα, 2010β, Βογινδρούκα κ.ά., 2002, Ευθυμίου, 1999, Νάκας, 2002, Παπαδημητρίου & Βοσνιάδου, 1997). Πιο συγκεκριμένα, οι ελληνικές έρευνες επί της αναγνώρισης και γνώσης της σημασίας και των σημασιακών σχέσεων των λέξεων αφορούν στη γνώση από μαθητές Στ' δημοτικού της σημασίας δείγματος λέξεων με ερωτήσεις τετραπλής επιλογής (Αλεξόπουλος κ.ά., 2003), της αναγνώρισης ισάριθμων συνωνυμικών και αντωνυμικών σχέσεων δείγματος 100 λέξεων από μαθητές Δ', Ε' και Στ' δημοτικού (Βάμβουκας, 1992, 1994) με ερωτήσεις τετραπλής επιλογής, τη γνώση της έννοιας 82 λέξεων από παιδιά ηλικίας 4;08-6;05 με την ονομασία των αντικειμένων που απεικονίζονται (Ζάχαρης, 1996) και τη γνώση των εννοιών 236 λέξεων από παιδιά ηλικίας 5;06-6;05 ετών με την επιλογή του σωστού ορισμού καθεμιάς λέξης μεταξύ τεσσάρων προτεινόμενων (Οικονομίδης, 2003).

### 3. Η έρευνα και ο σκοπός της

Η έρευνα εστιάζεται σε παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης και σε μαθητές Α' και Β' τάξεων δημοτικού σχολείου με σκοπό να ανιχνεύσει το βαθμό ανάπτυξης της ικανότητάς τους να αναγνωρίζουν τις σημασιακές σχέσεις 40 λέξεων-ερεθισμών, οι οποίες παρουσιάζονται προφορικά στα παιδιά του νηπιαγωγείου και της Α' τάξης δημοτικού και γραπτά στους μαθητές της Β' τάξης δημοτικού. Ειδικότερα, με την έρευνα στοχεύουμε αφενός να προσδιορίσουμε την έκταση των γνώσεων που έχουν οι μαθητές των τριών ηλικιακών ομάδων/τάξεων σχετικά με τις έννοιες των λέξεων που ακούνε να προφέρονται ή που τις διαβάζουν και αφετέρου να θέσουμε στη διάθεση των μελετητών του πεδίου της γλώσσας μια πρώτη μορφή ενός τεστ γνώσης

των αντωνυμικών σχέσεων, αφού σχετικά τεστ αξιολόγησης της δεξιότητας αυτής σπανίζουν ή τα υπάρχοντα βασίζονται σε διαφορετικές μεθοδολογικές τεχνικές. Η δική μας τεχνική είναι ένα είδος ελεύθερου συνειρμού, καθώς σε καθεμιά διδόμενη λέξη-ερέθισμα το υποκείμενο οφείλει να αντιδράσει δίνοντας μια άλλη λέξη που 'του έρχεται στο νου' ακούγοντάς την και που δηλώνει το αντίθετο πράγμα.

Το «*Τεστ γνώσης αντιθέτων ΝΗΠΑΒΑ*» έχει κατασκευαστεί από τον καθηγητή Μιχάλη Βάμβουκα και δοκιμασθεί σε μικροέρευνές του. Με την παρούσα έρευνα στοχεύουμε αφενός να συλλέξουμε πληροφορίες σχετικά με την ικανότητα των παιδιών να προσδιορίζουν αντωνυμικές σχέσεις μεταξύ λέξεων και αφετέρου να δοκιμάσουμε την αξιοπιστία και τη εγκυρότητα του «*Τεστ γνώσης αντιθέτων ΝΗΠΑΒΑ*» ως κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου για την αξιολόγηση του βαθμού αναγνώρισης/γνώσης των αντιθετικών σχέσεων των λέξεων. Η συσχέτιση των επιδόσεων των υποκειμένων στο τεστ αντιθέτων με την εκτίμηση της γενικής γλωσσικής δεξιότητάς τους από τους εκπαιδευτικούς θα μας επιτρέψει να αποφανθούμε για τη συντρέχουσα εγκυρότητα του κριτηρίου.

Η έρευνα πιστεύουμε ότι έχει θεωρητική και πρακτική αξία. Αν αναδειχθεί έγκυρο και αξιόπιστο όργανο μέτρησης των λεξιλογικών/αντωνυμικών γνώσεων των υποκειμένων, τότε μπορεί να αξιοποιηθεί μελλοντικά από ερευνητές του πεδίου και να αποτελέσει σημείο σύγκρισης και αναφοράς μεταγενέστερων σχετικών ερευνών. Τα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών μπορεί να λαμβάνονται υπόψη, και ιδιαίτερα αυτών με σοβαρά ελλείμματα, για να σχεδιάζονται αντισταθμιστικές ασκήσεις και δραστηριότητες, δεδομένου ότι το λεξιλόγιο του παιδιού πριν την είσοδό του στην υποχρεωτική εκπαίδευση προσδιορίζει σημαντικά την πρόοδό του στις σχολικές μαθήσεις του.

Έτσι, με την παρούσα έρευνα, επιχειρούμε να δώσουμε απάντηση στα ακόλουθα ερωτήματα: Οι μαθητές των τριών ηλικιακών ομάδων/τάξεων αναγνωρίζουν και γνωρίζουν -και σε ποιο βαθμό- τις σημασιακές σχέσεις αντώνυμων λέξεων; Μεταξύ αγοριών και κοριτσιών καθεμιάς τάξης παρατηρούνται σημαντικές διαφορές, καθώς και μεταξύ των μαθητών των τριών τάξεων; Πώς εξελίσσεται η γνώση των αντωνυμικών σχέσεων των λέξεων από την προσχολική τάξη ως τη Β' δημοτικού; Ποιοι τύποι σχέσεων και κατηγορίες λέξεων χαρακτηρίζουν καθεμιά ηλικιακή ομάδα; Το «*Τεστ γνώσης αντιθέτων ΝΗΠΑΒΑ*» μπορεί να αποτελέσει έγκυρο και αξιόπιστο κριτήριο πρόγνωσης της γενικής γλωσσικής ικανότητας των μαθητών;

## 4. Μεθοδολογία της έρευνας

### 4.1. Το εργαλείο της έρευνας

Το «*Τεστ γνώσης αντιθέτων ΝΗΠΑΒΑ*» περιλαμβάνει 40 λέξεις-ερεθίσματα. Οι λέξεις αυτές από γραμματικής άποψης είναι 8 ουσιαστικά, 11 επίθετα, 13 ρήματα, 7 επιρρήματα και 1 μετοχή. Οι ίδιες λέξεις από ιδεο-γνωσιακή άποψη δηλώνουν: 12 έννοιες

χωρο-χρονικές, 1 χρώμα, 6 μέγεθος, 2 αισθήματα-συναισθήματα, 13 δράσεις/ ενέργειες/πράξεις, 6 ποιότητα-ιδιότητα. Το τεστ αρχίζει με δυο παραδείγματα για άσκηση των υποκειμένων και ακολουθούν οι 40 λέξεις-ερεθίσματα, οι οποίες ακολουθούνται από κενό χώρο, όπου σημειώνεται η απάντηση και στο τέλος σημειώνεται το φύλο, η τάξη, η ημερομηνία εξέτασης και γέννησης του υποκειμένου καθώς και η επίδοσή του στο γλωσσικό μάθημα, όπως εκτιμάται από τον/την εκπαιδευτικό.

#### 4.2. Βαθμολογία του τεστ

Η επίδοση του υποκειμένου αξιολογείται με βάση τον αριθμό σωστών απαντήσεων. Κάθε σωστή απάντηση πιστώνεται με μια μονάδα. Καθώς το τεστ συγκροτείται από 40 λέξεις-ερεθίσματα, η κλίμακα βαθμολογίας και επίδοσης μπορεί να κυμαίνεται από 0 έως 40 μονάδες. Η εκτίμηση της γενικής γλωσσικής ικανότητας του υποκειμένου βαθμολογείται από 0 έως 50 μονάδες. Ως σωστές απαντήσεις στις 40 λέξεις-ερεθίσματα θεωρήθηκαν οι ακόλουθες:

01) <b>Πρωί:</b> Βράδυ (όχι νύχτα)	21) <b>Εδώ:</b> Εκεί (όχι απέναντι)
02) <b>Αριστερό:</b> Δεξί και δεξιό, δεξιός, δεξιά)	22) <b>Αγόρι:</b> Κορίτσι (όχι γυναίκα)
03) <b>Πάνω:</b> Κάτω	23) <b>Ανεβαίνω:</b> Κατεβαίνω
04) <b>Ζεστό:</b> Κρύο (όχι παγωμένο)	24) <b>Πηγαίνω:</b> Έρχομαι
05) <b>Ημέρα:</b> Νύχτα (όχι βράδυ)	25) <b>Εύκολο:</b> Δύσκολο (και δύσκολος)
06) <b>Μπροστά:</b> Πίσω	26) <b>Αγοράζω:</b> Πουλάω (όχι δίνω)
07) <b>Μέσα:</b> Έξω	27) <b>Κλαίω:</b> Γελάω
08) <b>Μεγάλος:</b> Μικρός (όχι κοντός, χαμηλός)	28) <b>Ξεχνώ:</b> Θυμάμαι
09) <b>Βορράς:</b> Νότος (και νότιος, νοτιάς)	29) <b>Βγαίνω:</b> Μπαίνω
10) <b>Άντρας:</b> Γυναίκα (όχι κορίτσι)	30) <b>Κλείνω:</b> Ανοίγω
11) <b>Ανοιχτό:</b> Κλειστό (και κλειστός)	31) <b>Μακριά:</b> Κοντά
12) <b>Καλό:</b> Κακό (και κακά)	32) <b>Γιαγιά:</b> Παππούς
13) <b>Άσπρο:</b> Μαύρο (και μαύρος)	33) <b>Γρήγορα:</b> Σιγά (και αργά, σιγανά)
14) <b>Μπαίνω:</b> Βγαίνω	34) <b>Σιγά:</b> Δυνατά (και γρήγορα)
15) <b>Ανατολή:</b> Δύση	35) <b>Δίνω:</b> Παίρνω
16) <b>Όμορφο:</b> Άσχημο (και άσχημος)	36) <b>Ζεσταίνομαι:</b> Κρυώνω (όχι παγώνω)
17) <b>Πλούσιος:</b> Φτωχός (και φτωχό)	37) <b>Έρχομαι:</b> Φεύγω, πηγαίνω
18) <b>Νέος:</b> Γέρος (και παλιός)	38) <b>Ανάβω:</b> Σβήνω (όχι κλείνω)
19) <b>Γαμπρός:</b> Νύφη	39) <b>Αρχίζω:</b> Τελειώνω (όχι σταματάω)
20) <b>Βαρύς:</b> Ελαφρύς (όχι αδύνατος) (και ελαφρύ)	40) <b>Χαρούμενος:</b> Λυπημένος (και στενοχωρημένος)

### 4.3. Η επίδοση του τεστ

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και της Α' δημοτικού εξετάστηκαν προφορικά και ατομικά από φοιτητές/-τριες που είχαν ειδικώς ασκηθεί στην επίδοση του κριτηρίου. Το παιδί καθόταν σε ένα τραπέζι και ο εξεταστής απέναντί του. Μετά από σχετική εξοικείωση και προθέρμανση ο εξεταστής έλεγε τα εξής: «Πώς σε λένε; (Κώστα). Θα παίξουμε ένα παιχνίδι με λέξεις. Εγώ θα σου λέω μια λέξη κι εσύ θα μου λες μια άλλη λέξη που σου έρχεται στο μυαλό και λέει κάτι άλλο, που δεν είναι το ίδιο πρόσωπο ή το ίδιο πράγμα με αυτό που λέει η λέξη που θα σου λέω και θα ακούς. Εγώ λέω τη λέξη 'πατέρας'. Η λέξη 'πατέρας' πάει με μια άλλη λέξη. Ποια; 'Μητέρα'. Ωραία, η λέξη 'μητέρα' πάει με τη λέξη 'πατέρας', γιατί μητέρα και πατέρας πάνε μαζί, αλλά δεν λένε το ίδιο πρόσωπο (άλλο πατέρας, άλλο μητέρα). Τώρα λέω τη λέξη 'ψηλό'. Με ποια λέξη πάει μαζί, αλλά δεν λένε το ίδιο πράγμα (κοντό ή χαμηλό); Ωραία. Το 'κοντό' είναι πιο μικρό, πιο χαμηλό από το ψηλό. Λέμε 'ένα ψηλό παιδί', αλλά και ένα 'κοντό παιδί'». Στη συνέχεια προχωρούσε στην επίδοση των 40 λέξεων-ερεθισμάτων. Ο εξεταστής σημειώνει στο φύλλο απαντήσεων τις λέξεις που έδινε το υποκείμενο και δίπλα από κάθε λέξη-ερέθισμα. Όταν το παιδί δυσκολευόταν να απαντήσει, ο εξεταστής περιμένε περίπου 5 sec και μετά προχωρούσε σε επόμενη λέξη». Η επίδοση του τεστ στα παιδιά της Β' τάξης έγινε ομαδικά με ανάγνωση των λέξεων-ερεθισμών από τα ίδια. Κάθε παιδί είχε μπροστά του ένα φύλλο του τεστ αντιθέτων και με την καθοδήγηση του εξεταστή τα παιδιά εκτελούσαν τα δυο παραδείγματα και στη συνέχεια έδιναν τις απαντήσεις τους στις 40 λέξεις-ερεθίσματα.

### 4.4. Το δείγμα και τα χαρακτηριστικά του

Η εξέταση των υποκειμένων ατομικά σε μορφή προφορικού ερωτηματολογίου στα νήπια και στα παιδιά της Α' τάξης και ομαδικά με μορφή γραπτού ερωτηματολογίου στα παιδιά της Β' τάξης έγινε στο μέσο της σχολικής χρονιάς, το Μάρτιο του 2008. Τα 504 υποκείμενα φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία και δημοτικά των νομών της Κρήτης, της Αττικής, της Ημαθίας, της Ηλείας και της Λέσβου. Στον πίνακα I φαίνεται η σύνθεση του δείγματος από άποψη φύλου και σχολικής τάξης φοίτησης.

**Πίνακας I:** Το δείγμα με βάση το φύλο και την ηλικία/τάξη των υποκειμένων

Τάξη \ Φύλο	Νήπια		Α' τάξη		Β' τάξη		Σύνολο	
Αγόρια	50	40,7%	108	51,4%	92	53,8%	250	49,6%
Κορίτσια	73	59,3%	102	48,6%	79	46,2%	254	50,4%
Σύνολο	123	100,0%	210	100,0%	171	100,0%	504	100,0%



#### 4.5. Κριτήρια ελέγχου της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Για το στατιστικό έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων επιδόσεων των υποκειμένων του δείγματος κατά τάξη ή φύλο (πίνακας II), εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Για το στατιστικό έλεγχο των διαφορών των επιτυχών απαντήσεων των υποκειμένων σε καθεμία λέξη-στόχο κατά τάξη (πίνακας III), εφαρμόστηκε το κριτήριο  $\chi^2$ .

### 5. Τα αποτελέσματα της έρευνας

#### 5.1. Ποσοτική ανάλυση

Στον πίνακα II παρουσιάζονται συνθετικά οι επιδόσεις των υποκειμένων, δηλαδή οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των υποκειμένων σύμφωνα με το φύλο και τη σχολική τάξη φοίτησης και ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των παρατηρούμενων διαφορών τους. Αντίθετα, στον πίνακα III γίνεται αναλυτική παρουσίαση της επίδοσης των υποκειμένων καθεμιάς τάξης σε κάθε ερώτηση (λέξη-ερέθισμα) του ερωτηματολογίου και έλεγχος των παρατηρούμενων εκατοστιαίων διαφορών επίδοσης.

**Πίνακας II:** Σύγκριση των μέσων όρων επίδοσης των υποκειμένων κατά τάξη και φύλο

Φύλο \ Τάξη	Τάξη Νηπίων		τάξη Α'		τάξη Β'		Στατιστική σημαντικότητα
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	x	s	
Αγόρια	27,24	5,608	27,74	5,782	32,64	5,552	p 'N-A'=.124
Κορίτσια	27,47	5,462	29,63	5,579	34,03	4,785	<b>p 'N-B'=.000</b>
Σύνολο	27,37	5,500	28,66	5,749	33,28	5,243	<b>p 'A-B'=.000</b>
Στατιστική σημαντικότητα	p 'A-K'=.824		<b>p 'A-K'=.017</b>		p 'A-K'=.085		

Από τον πίνακα II φαίνεται ότι από τη μια τάξη στην άλλη αυξάνεται ο μέσος όρος επίδοσης (27,37 στα νήπια, 28,66 στην Α' τάξη και 33,28 στη Β' τάξη). Οι παρατηρούμενες διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές μόνο μεταξύ νηπίων και Β' τάξης και μεταξύ Α' και Β' τάξης. Η παρατηρούμενη διαφορά μεταξύ νηπίων και Α' τάξη είναι στατιστικά ασήμαντη ( $p=.124$ ). Φαίνεται, δηλαδή, ότι λεξιλογική έκρηξη, γνώση των αντιθετικών σχέσεων του δείγματος, λαμβάνει χώρα κατά το δεύτερο σχολικό έτος. Τότε τα παιδιά στην πλειονότητά τους έχουν κατακτήσει το μηχανισμό αποκωδικοποίησης των λέξεων, πράγμα που τους επιτρέπει να διαβάζουν αυτόνομα, να επεξεργάζονται σημασιολογικώς τις λέξεις του βασικού λεξιλογίου με πιο συστηματική τη διδασκαλία του. Ωστόσο, αν δεχτούμε ως κριτήριο κατοχής των λέξεων

του δείγματός μας το 90% τους, δηλαδή τις 36 λέξεις-ερεθίσματα, η ανάγνωση του πίνακα IV δείχνει ότι τα ποσοστά των νηπίων που ικανοποιούν το κριτήριο αυτό είναι 4,1%. Το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 9,5% στην Α' και σε 38,6% στη Β' τάξη.

Από τον πίνακα II φαίνεται ότι η επίδοση των κοριτσιών και στις τρεις τάξεις είναι υψηλότερη από αυτή των αγοριών, αλλά η διαφορά των επιδόσεών τους είναι στατιστικά σημαντική μόνο στην Α' τάξη ( $p=.017$ ). Η υπεροχή αυτή οφείλεται κυρίως στη στατιστική σημαντική διαφοροποίηση στη γνώση των αντιθέτων των λέξεων 'μπαίνω', 'γαμπρός', 'αγόρι', 'ξεχνώ' και 'χαρούμενος'.

Η ανάγνωση του πίνακα III μας οδηγεί στις εξής διαπιστώσεις: Τα ποσοστά των επιτυχών απαντήσεων σε καθεμία ερώτηση αυξάνουν στις περισσότερες ερωτήσεις από την τάξη των νηπίων προς την τάξη των μαθητών της Β' τάξης. Στατιστικά σημαντικές είναι οι διαφορές σε 24 από τις 40 λέξεις-ερεθίσματα και αφορούν κυρίως στην καλύτερη γνώση ρημάτων και επιθέτων από τους μαθητές της Β' τάξης.

**Πίνακας III:** Αριθμός και αναλογία επιτυχών απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σε καθεμία λέξη-στόχο και στατιστική σημαντικότητα των παρατηρούμενων διαφορών τους

Λέξη-στόχος	Νήπια N=123		Α' τάξη N= 210		Β' τάξη N=171		Σύνολο N=504		Στατιστική σημαντι- κότητα
	ΑΣ	ΣΣ <sup>2</sup>	ΑΣ	ΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	
01. Πρωί	84	68,3	165	78,6	150	87,7	399	79,2	<b>p = .000</b>
02. Αριστερό	112	91,1	198	94,3	168	98,2	478	94,8	<b>p = .020</b>
03. Πάνω	117	95,1	206	98,1	168	98,2	491	97,4	p = .180
04. Ζεστό	81	65,9	172	81,9	162	94,7	415	82,3	<b>p = .000</b>
05. Ημέρα	83	67,5	126	60,0	114	66,7	323	64,1	p = .268
06. Μπροστά	113	91,9	200	95,2	171	100,0	484	96,0	<b>p = .002</b>
07. Μέσα	119	96,7	208	99,0	167	97,7	494	98,0	p = .320
08. Μεγάλος	119	96,7	194	92,4	162	94,7	475	94,2	p = .241
09. Βορράς	18	14,6	49	23,3	113	66,1	180	35,7	<b>p = .000</b>
10. Άντρας	109	88,6	192	91,4	164	95,9	465	92,3	p = .059
11. Ανοιχτό	121	98,4	200	95,2	170	99,4	491	97,4	<b>p = .028</b>
12. Καλό	113	91,2	198	94,3	162	94,7	473	93,8	p = .566
13. Άσπρο	94	76,4	193	91,9	164	95,9	451	89,5	<b>p = .000</b>
14. Μπαίνω	105	85,4	195	92,9	161	94,2	461	91,5	<b>p = .019</b>
15. Ανατολή	27	22,0	88	41,9	138	80,7	253	50,2	<b>p = .000</b>
16. Όμορφο	84	68,3	157	74,8	153	89,5	394	78,2	<b>p = .000</b>
17. Πλούσιος	73	59,3	141	67,1	152	88,9	366	72,6	<b>p = .000</b>
18. Νέος	76	61,8	126	60,0	152	88,9	354	70,2	<b>p = .000</b>

19. Γαμπρός	110	89,4	175	83,3	114	84,2	429	85,1	$p = .294$
20. Βαρύς	39	31,7	89	42,4	130	76,0	258	51,2	<b><math>p = .000</math></b>
21. Εδώ	65	52,8	147	70,0	149	87,1	361	71,6	<b><math>p = .000</math></b>
22. Αγόρι	121	98,4	199	94,8	167	97,7	487	96,6	$p = .138$
23. Ανεβαίνω	119	96,7	203	96,7	169	98,8	491	97,4	$p = .359$
24. Πηγαίνω	45	36,6	71	33,8	114	66,7	230	45,6	<b><math>p = .000</math></b>
25. Εύκολο	98	79,7	177	84,3	163	95,3	438	86,9	<b><math>p = .000</math></b>
26. Αγοράζω	14	11,4	18	8,6	50	29,2	82	16,3	<b><math>p = .000</math></b>
27. Κλαίω	75	61,0	115	54,8	128	74,9	318	63,1	<b><math>p = .000</math></b>
28. Ξεχνώ	54	43,9	84	40,0	103	60,2	241	47,8	<b><math>p = .000</math></b>
29. Βγαίνω	105	85,4	193	91,9	163	95,3	461	91,5	<b><math>p = .010</math></b>
30. Κλείνω	111	90,2	184	87,6	156	91,2	451	89,5	$p = .495$
31. Μακριά	109	88,6	197	93,8	160	93,6	466	92,5	$p = .178$
32. Γιαγιά	115	93,5	189	90,0	115	90,6	459	91,1	$p = .534$
33. Γρήγορα	110	89,4	178	84,8	156	91,2	444	88,1	$p = .133$
34. Σιγά	99	80,5	175	83,3	148	86,5	422	83,7	$p = .373$
35. Δίνω	52	42,3	69	32,9	95	55,6	216	42,9	<b><math>p = .000</math></b>
36. Ζεσταίνομαι	85	69,1	163	77,6	141	82,5	389	77,2	<b><math>p = .026</math></b>
37. Έρχομαι	49	39,8	81	38,6	62	36,3	192	38,1	$p = .809$
38. Ανάβω	54	43,9	101	48,1	117	68,4	272	54,0	<b><math>p = .000</math></b>
39. Αρχίζω	28	22,8	93	44,3	121	70,8	242	48,0	<b><math>p = .000</math></b>
40. Χαρούμενος	62	50,4	109	51,9	98	57,3	269	53,4	$p = .431$

**Πίνακας IV:** Ομαδοποιημένες κατανομές επιδόσεων των υποκειμένων κατά τάξη

Ομάδες \ Τάξη	Τάξη νηπίων		Α' τάξη		Β' τάξη		Σύνολο	
	ΑΣ	ΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΑΣ	ΣΣ
0-5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
6-10	1	0,8	0	0,0	0	0,0	1	0,2
11-15	3	2,4	6	2,9	2	1,2	11	2,2
16-20	9	7,3	13	6,2	3	1,8	25	5,0
21-25	27	22,0	38	18,1	12	7,0	77	15,3
26-30	45	36,6	63	30,0	18	10,5	126	25,0
31-35	33	26,8	70	33,3	70	40,9	173	34,3
36-40	5	4,1	20	9,5	66	38,6	91	18,1
Σύνολο	123	100	210	100	171	100	504	100

## 5.2. Ποιοτική ανάλυση

Μελετώντας ποιοτικά τα ερευνητικά δεδομένα και ως προς τους τρεις τύπους των αντιθετικών σχέσεων, δηλαδή α) τη δυαδική-συμπληρωματική, β) την κλιμακωτή και γ) την αντίστροφη, σημειώνουμε ότι ο τρίτος τύπος των αντίθετων σχέσεων αναδεικνύεται πιο δύσκολος στη σύλληψη, αφού τα ποσοστά επιτυχών απαντήσεων στις λέξεις ‘αγοράζω’, ‘δίνω’, ‘έρχομαι’, ‘πηγαίνω’ κυμαίνονται από 16,3% έως 45,6%. Ο τύπος των κλιμακωτών σχέσεων με ποσοστά από 51% ως 75% έρχεται δεύτερος στην ευκολία σύλληψης και πιο εύκολες στη σύλληψη είναι οι αντιθετικές σχέσεις δυαδικού ή συμπληρωματικού τύπου με ποσοστά υψηλότερα του 75%.

Ως προς τη γραμματική κατηγορία των λέξεων-ερεθισμάτων (ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα, επιρρήματα, μετοχή) φαίνεται ότι, στο δείγμα των λέξεών μας τουλάχιστον, η μετοχή ‘χαρούμενος’ με κλιμακωτή αντιθετική σχέση αναδεικνύεται πιο δύσκολη στη σύλληψη (53,4%). Πιο εύκολες στη σύλληψη είναι οι αντιθετικές σχέσεις των 7 επιρρημάτων του δείγματος των λέξεων με ποσοστό επιτυχίας 89,6%, ακολουθούν τα επίθετα με ποσοστό 82,8%, έπονται τα ουσιαστικά με 74,4% και τελευταία τα ρήματα με ποσοστό 58,5%.

Ως προς τη σημασιολογική ομάδα των λέξεων-ερεθισμάτων οι λέξεις που δηλώνουν σημεία του ορίζοντα (βορράς, ανατολή) είναι πιο δύσκολες στη σύλληψη των αντωνυμικών τους σχέσεων με ποσοστά επιτυχίας 35,7% και 50,2% αντίστοιχα στο σύνολο του δείγματος των υποκειμένων, ακολουθούν οι χρονικές σχέσεις (πρωί, ημέρα, γρήγορα, σιγά) με ποσοστά από 64% ως 83% και οι χωρικές σχέσεις (αριστερό, πάνω, μπροστά, μέσα, εδώ, μακριά) με ποσοστά από 90% και πάνω.

### 5.2.1. Ανάλυση των λαθών

Η ανάγνωση του πίνακα V, στον οποίο παρουσιάζονται οι λανθασμένες απαντήσεις σε καθεμία λέξη-ερέθισμα από τα υποκείμενα καθεμιάς τάξης, μας οδηγεί στις εξής διαπιστώσεις:

**Πίνακας V:** Εσφαλμένες απαντήσεις με τις απόλυτες συχνοότητες τους σε καθεμιά λέξη-ερέθισμα από τα υποκείμενα καθεμιάς σχολικής ομάδας

Λέξεις / Τάξη	Τάξη νηπίων	Α' τάξη	Β' τάξη
1. Πρωί	νύχτα (23), μεσημέρι (15), μέρα (1)	νύχτα (5), μεσημέρι (3)	νύχτα (4), μεσημέρι (3)
2. Αριστερό	πάνω (1)	μπροστά (1), καλό (1)	*
3. Πάνω	μικρός (1)	*	*
4. Ζεστό	πογωμένο (26), καυτό (3), παγωνιά (1)	Παγωμένο (26), χιόνι (1), πάγος (1)	πογωμένο (5)
5. Ημέρα	βράδυ (16), πρωί (2), βρέχει(1), καληνύχτα (1)	βράδυ (15), πρωί (3)	βράδυ (17)
6. Μπροστά	δεξιά (3), μοκριά (1)	δεξιά (1), χαμηλά (1), αριστερά (1)	*
7. Μέσα	σπίτι (1)	*	*
8. Μεγάλος	κοντός (4), μεσαίος (4), χαμηλός (2)	Κοντός (2), χαμηλός (1)	κοντός (2)
9. Βορράς	αέρας (4), ήλιος (2), κρύο (2), δεν βορράς (1)	αέρας (4), βάρυ (1)	Δύση (2), Ανατολή (1), ελαφρός (1)
10. Άντρας	κορίτσι (7), μαμά (3), παιδί (2), μικρός (1) κ	ορίτσι (2), μάνγκας (1)	κορίτσι (1), μητέρα (1)
11. Ανοιχτό	Μέσα (1), άδειο (1), σκούρο (1)	*	*
12. Καλό	Γκρινιάρικο (1), ξημέρωμα (1), όγριο (1), κρύο (1), όχι καλό (1)	Ζωηρό (1), άσχημο (1)	Άσχημα (2), άσχημο (1)
13. Άσπρο	Κόκκινο (10), γκρι (1), γαλάζιο (1), χρώμα (1), κίτρινο (2), καφέ (1)	Κόκκινο (1), γαλάζιο (1)	*
14. Μπαίνω	Κλεινό (2), μένω σπίτι (1), παίζω (1), αφήνω (1), κρυώνω(1) Μένω έξω (1), φεύγω (1), κατεβαίνω (1)	Κλεινό (2)	Φεύγω (2), έξω (1)
15. Ανατολή	Βορράς (5), Νότος (1), ήλιος κοιμάται (1), κρύβω (1), προσοχή (1)	Βορράς (3), ήλιος (1), ουρανός (4), βράδυ (1), δεξιά (1)	Βοριάς (1)
16. Όμορφο	Κακό (10), όχι όμορφο (10), βρώμικο (3), καθαρό (1), ρούχο (1)	Κακό (3), καλό (1), ωραίο (1)	Ωραίο (1), δύσκολο (1), σπαίσιο (1)
17. Πλούσιος	Δεν είναι πλούσιος (10), δεν έχει λεφτά (3), καλός (1), κακός (1), μικρός (1), λυπημένος (1)	Καλός (3), παλιός (1), λεφτά (1)	*
18. Νέος	Όχι νέος (2), ξενός (1), φτωχός (3), παππούς (1), παλιός (1), μικρός (1), γριά (1)	Μεγάλος (5), παππούς (1), καλός (1), φτωχός (1), πλούσιος (1),	Πλούσιος (1), φτωχός (1), άσχημος (1)

**Πίνακας V:** Εσφαλμένες απαντήσεις με τις απόλυτες συχνοτήτες τους σε καθεμιά λέξη-ερέθισμα από τα υποκείμενα καθεμιάς σχολικής ομάδας

Τάξη Λέξεις	Τάξη νηπίων	Α' τάξη	Β' τάξη
19. Γαμπρός	Γυναίκα (3), κοπέλα (1), δεν είναι γαμπρός (1), άνθρωπος (1), άντρας (1)	Γυναίκα (4), γαμπροί (1), άντρας (1)	Άντρας (3)
20. Βαρύς	Λεπτός (27), όχι βαρύς (6), αδύνατος (3), κοντός (2), χοντρός (1), παχύς (1), μικρός (1), σπαλός (1), μεγάλος (1), μαλακός (1)	Λεπτός (10), λιγνός (2), κοντός (2), αδύνατος (1), μικρός (1), ψηλός (1)	Αδύνατος (4), παχύς (2), λεπτός (2)
21. Εδώ	Μακριά (6), απέναντι (3), δεν είναι εδώ (2), πέρα (4), αλλού (6), μέσα(1), έξω (1), κάτω (1), πίσω (2), αριστερά (1)	Πέρα (1), πίσω (1)	Πέρα (1), έξω (1)
22. Αγόρι	Γυναίκα (4)	Γυναίκα (4), παιδί (2)	*
23. Ανεβαίνω	Βγαίνω	(1) Βγαίνω (1), κάτω (1)	*
24.	Πηγαίνω Δεν πηγαίνω 14), φεύγω (13), γυρίζω (8), ξαναέρχομαι (2), σταματάω (2), βγαίνω (2), πάω πίσω (3), ξεκινάω (1), πηγαίνω (έξω (1), κάθομαι στίπτι (2),	Φεύγω (11), βγαίνω (5), πήγα (2), γυρίζω (3), μπαίνω (4), μένω (1), δεν πηγαίνω (3),	Φεύγω (8), βγαίνω (4), μπαίνω (4), δεν πηγαίνω (2), κάθομαι (2), γυρίζω (2), μένω (1) σταματώ (1), κατεβαίνω (1)
25. Εύκολο	Όχι εύκολο (5), πανεύκολο (3), δεν μπορώ (1), βαρύ (1), ανοικτό (1)	Εύκολα (1)	Ευκολότερα (1)
26. Αγοράζω	Δεν αγοράζω (22), δίνω (2), πληρώνω (1), φέρνω (1), παίρνω (2)	Δίνω (17), ψωνίζω (4), δεν αγοράζω (4), πληρώνω (1)	Δεν αγοράζω (11), αγοράζεις (4), αγοράσα (9), πληρώνω (1), ψωνίζω(1)
27. Κλαίω	Δεν κλαίω (37), σταματώ να κλαίω (2), χαρούμενος (3), χαρούω (1), σκουπίζομαι (1)	Δεν κλαίω (3), χαίρομαι (3), κοιμάμαι (1), στενοχωριέμαι (1), ανησυχώ (1)	Δεν κλαίω (3), κλαίς (3), χαρούμενη (3), γκρινιάζω (1), δακρύζω (1)
28. Ξεχνώ	Δεν ξεχνώ (23), σκέφτομαι (3), δεν θυμάμαι (1), θυμίζω (1), ξαναπαίρνω (1), παίρνω (1), θα το βρω (1), ξαναβρίσκω (1)	Δεν ξεχνώ (5), σκέφτομαι (2), βρίσκω (2), γελώ (1), χάνω (1), θυμηθηκα (1)	Δεν ξεχνώ (5), σκέφτομαι (4), ξεχνάς (4) ξέρω (1), θυμίζω (1), ξεγνοιαστος (1), μιλώ (1)



29. Βγαίνω	Φεύγω(4), είμαι έξω (2), πάω έξω (1), έρχομαι (1), κατεβαίνω (1)	Μπήκα (2)	Φεύγω (2), πλένω (1)
30. Κλείνω	Δεν κλείνω (6), αφήνω ανοικτό (1), ξεχνώ ανοιχτό (1), ανοιγοκλείνω (1), μπαίνω μέσα (1)	Δεν κλείνω (2), γελά (1), έκλεισα (1)	Δεν κλείνω (1), φεύγω (1), μπαίνω (1), κλειστός (1)
31. Μακρύνω	Χαμηλά (3)	Κοντή (1)	Μακρύ (1), εδώ (1)
32. Παιδιά	Μαμά (3), γέρος (1), παιδάκι (1)	Μαμά (3), γριά(1), γέρος (1), νέα (1)	Μπαμπάς (1), γέρος (1), θεία (1)
33. Γρήγορα	Όχι γρήγορα (4), τρέχω (1), προχωρώ (1), κοντά (1), λίγο (1)	Κοντά (1), γρήγορα (1)	Γρήγορτερα (2), χαμηλά (2), μακριά (1), περπατάω (1)
34. Σηα	Δεν πάω σηα (4), φεύγω (3), σιγανά (2), πηγαίνω έξω (1), σταματώ(1), τρέχω (1), χαμηλά (1), κοντά (1)	Αργά (1), μέτρια (1) χαμηλά (1)	Κοντά (2), σιγανά (1), μακριά (1),
35. Δίνω	Δεν δίνω (34), δίνεις (2), αγοράζω (3), ξαναπαίρνω (1), ξεδίνω (1), κλαίω (1), δύναμη (1)	Δεν δίνω (11), κρατάω (8), αφήνω (1), πλύνω (1), επιστρέφω (1)	Δεν δίνω (6), κρατάω (1), δίνεις (14), πουλώ (1), πιάνω (1)
36. Ζεσταίνω	Δεν ζεσταίνω (17), παγώνω (8), κρύο (3), παγωμένο (1), κρυώνω (2), κλείνω (1), κοιμάμαι (1)	Δεν ζεσταίνω (4), παγώνω (6), ζεστά (1), κρυώνω (3), κρύο (1)	Δεν ζεσταίνω (2), παγώνω (2), κρύο (1), παγωμένος (1), ζεσταίνω (1), καλοριφέρ (1)
37. Έρχομαι	Δεν έρχομαι (33), μένω (1), γυρίζω (2), βγαίνω(3), τρέχω (1), κοιμάμαι (1), πάω έξω (1), προχωρώ (1)	Δεν έρχομαι (9), ήρθα (1), ερχόμουν (1), κάθω (1)	Δεν έρχομαι (7), βγαίνω (2), έρχεσαι (2), ήρθα (1)
38. Ανάβω	Δεν ανάβω (25), κλείνω (30), κρύο (1), παγώνω (1), ζεσταίνω (1)	Δεν ανάβω (4), κλείνω (16), κατεβαίνω (2)	Δεν ανάβω (4), κλείνω (16), ανάβεις (2), σόμπα (1), αναμμένο (1)
39. Αρχίζω	Δεν αρχίζω (28), σταματώ (6), ξεκινώ (3), αφήνω (1), βαριέμαι (1), μεγαλώνω (1), κλαίω (1), ξεχνάω (1), διαβάζω (1), ζωγραφίζω (1), δεν μπορώ (1)	Δεν αρχίζω (7), σταματώ (6), άρχισα (3)	Δεν αρχίζω (5), σταματώ (8), κλείνω (3), αρχίζει (2), γράφω (1)
40. Χαρούμενος	Δεν είμαι χαρούμενος (15), κλαίω (6), νευριασμένος (2), γκρινιάρης (3), θυμωμένος (2), δεν γελά (1), κλαφιάρης (1), άσχημος (3), ζηλιάρης (1), μωτρωμένος (3)	Δεν είμαι χαρούμενος(6), αγάριστος (6), γελαστός (6), δυστυχισμένος (7), θυμωμένος (1), ευτυχισμένος (2)	Δεν είμαι χαρούμενος (2), κλαίει (8), ανήσυχος (6), γκρινιάρης (2), κατσούφης (1), δυστυχισμένος (2), ευτυχισμένος (1), άσχημος (1), θυμωμένος (1)

- Ο αριθμός των εσφαλμένων απαντήσεων σε κάθε λέξη-ερέθισμα μειώνεται από την τάξη των νηπίων στη Β' τάξη δημοτικού σχολείου.
- Σε 22 από τις 40 λέξεις-ερεθίσματα τα νήπια αποδίδουν την αντιθετική σχέση με άρνηση (όχι καλό, όχι όμορφο, όχι πλούσιος, δεν κλείνω, δεν δίνω, κ.τ.λ.). Αυτός ο τρόπος ορισμού των αντωνυμικών σχέσεων περιορίζεται στην Α' και Β' τάξη δημοτικού τόσο όσον αφορά στον αριθμό των λέξεων ερεθισμάτων όσο και ως προς τη συχνότητα εμφάνισής του στις τάξεις αυτές.
- Άλλοι τρόποι που χρησιμοποιούνται τα υποκείμενα για την απόδοση των αντιθετικών σχέσεων είναι: α) ο περιφραστικός ορισμός, όπως π.χ. πηγαίνω vs κάθομαι σπίτι, κλείνω vs αφήνω ανοιχτό, ξεχνώ ανοιχτό, β) η χρησιμοποίηση του προθέματος 'ξε-', όπως δίνω vs ξεδίνω, γ) με αναλογική διατύπωση, όπως ζεσταίνομαι vs κρυώνομαι, δ) με χρησιμοποίηση ενός χαρακτηριστικού του σημασιολογικού πεδίου αναφοράς της λέξης-ερέθισμα, όπως βορράς vs ήλιος, ημέρα vs καληνύχτα, ανατολή vs ήλιος, βαρύς vs αδύνατος, λεπτός, λιγνός, αγοράζω vs πληρώνω, κλαίω vs σκουπιζομαι, σιγά vs τρέχω κ.τ.λ., ε) με επίκληση της σημασίας της λέξης-ερέθισμα σε γνωστό συγκεκριμένο χρήσης, όπως ανάβω vs κλείνω (φως), καλό vs γκρινιάρικο (παιδί), άγριο, άσχημο, άντρας vs μάγκας κ.τ.λ.

### 5.3. Μετρολογικά χαρακτηριστικά του τεστ γνώσης αντιθέτων

- *Δείκτης ευκολίας-δυσκολίας λέξεων-ερεθισμάτων.* Ο δείκτης ευκολίας των λέξεων του τεστ κυμαίνεται από 13,3% έως 98%. Οι περισσότερες λέξεις-ερεθίσματα έχουν δείκτη ευκολίας υψηλότερο από 60% και οι υπόλοιπες χαμηλότερο από 60%. Επομένως, μπορεί να θεωρηθούν σχετικώς εύκολες και πολύ εύκολες. Όλες οι ερωτήσεις απαντήθηκαν από όλους τους μαθητές του δείγματος είτε από τους μαθητές των επιμέρους δειγμάτων τάξεων, πράγμα που αποδεικνύει ότι οι ερωτήσεις από άποψη βαθμού ευκολίας-δυσκολίας είναι ικανοποιητικές.
- *Δείκτης αξιοπιστίας.* Για τη μέτρηση της εννοιολογικής κατασκευής του κριτηρίου μας μετρήσαμε τη συνάφεια διακύμανσης της ολικής βαθμολογίας του με τη διακύμανση κάθε ερώτησης χωριστά, δηλαδή το δείκτη alpha του Cronbach, η τιμή του οποίου βρέθηκε.859. Μόνο δυο ερωτήσεις, η 5<sup>η</sup> (ημέρα) και η 37<sup>η</sup> (έρχομαι), έχουν δείκτη συνάφειας μεγαλύτερο του.859(.863 η πρώτη και.860 η δεύτερη), που μειώνουν το δείκτη alpha κατά.004 και.001 αντίστοιχα. Οι δυο αυτές ερωτήσεις θα μπορούσαν να παραληφθούν σε μια μελλοντική αναθεώρηση του κριτηρίου. Επομένως, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το κριτήριο μας είναι αξιόπιστο για τη μέτρηση της ικανότητας των μαθητών να αναγνωρίζουν τις αντωνυμικές σχέσεις των λέξεων που περιλαμβάνει.
- *Δείκτης εξωτερικής εγκυρότητας.* Για τη μέτρηση της εγκυρότητας του κριτηρίου συσχετίσαμε την επίδοση των υποκειμένων κάθε τάξης με την εκτίμηση της γενικής γλωσσικής ικανότητάς τους από τους εκπαιδευτικούς τους. Οι σχετικοί δεί-

κτες συνάφειας, όπως δείχνει ο πίνακας VI, είναι πολύ υψηλοί και στατιστικά σημαντικοί ( $p=.000$ ), πράγμα που σημαίνει ότι το τεστ μετράει μια βασική διάσταση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών.

**Πίνακας VI:** Συνάφειες μεταξύ επιδόσεων στη γνώση των αντιθέτων και στην εκτίμηση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς τους

Γνώση Αντιθέτων Εκτίμηση Εκπαιδευτικών	Τάξη νηπίων N=123	Τάξη Α' N= 210	Τάξη Β' N= 171
Τάξη νηπίων	$r = .485$ $p = .000$		
Α' Τάξη		$r = .477$ $p = .000$	
Β' τάξη			$r = .591$ $p = .000$

Οι παραπάνω μετρολογικές ιδιότητες του τεστ γνώσης αντίθετων λέξεων μας επιτρέπουν να προτείνουμε τη δεκατημοριακή και τεταρτημοριακή κατανομή των επιδόσεων κατά τάξη και κατά φύλο (πίνακας VII) για την εκτίμηση της σχετικής ικανότητας μαθητών με τη χρήση του τεστ αναγνώρισης αντιθέτων.

**Πίνακας VII:** Τεταρτημοριακή και δεκατημοριακή και κατανομή επιδόσεων των υποκειμένων κατά τάξη και φύλο

Τάξη/ Φύλο	Τάξη νηπίων			Α' τάξη			Β' τάξη		
	Αγ.	Κορ.	Σύν.	Αγ.	Κορ.	Σύν.	Αγ.	Κορ.	Σύν.
Τεταρτημ. & Δεκατημ.									
10	21,10	18,40	20,00	20,00	22,00	21,00	24,00	28,00	25,20
20	23,00	23,80	23,00	22,00	25,00	24,00	28,60	32,00	30,00
25	23,75	25,00	25,00	23,25	26,75	25,00	30,00	32,00	32,00
30	25,00	25,20	25,00	25,00	27,00	26,00	32,00	33,00	32,00
40	26,00	27,00	26,00	27,00	29,00	28,00	33,00	34,00	34,00
50	26,00	28,00	28,00	29,00	30,00	29,00	34,00	35,00	35,00
60	29,00	29,00	29,00	30,00	32,00	31,00	35,00	36,00	35,00
70	31,00	30,80	31,00	31,00	33,00	32,00	36,00	37,00	36,40
75	31,00	31,00	31,00	32,00	34,00	33,00	36,75	37,00	37,00
80	32,00	32,00	32,00	33,20	35,00	34,00	37,00	38,00	37,00
90	35,00	35,00	35,00	35,00	36,00	35,00	38,00	38,00	38,00

## 6. Διαπιστώσεις, περιορισμοί και εκπαιδευτικές προεκτάσεις

**Η** εκτίμηση των λεξιλογικών γνώσεων είναι μια δύσκολη πράξη, καθώς απαιτεί την επιλογή ενός δείγματος λέξεων, αντιπροσωπευτικού ενός μέσου γενικού ρεπερτορίου λέξεων που χρησιμοποιούν ενήλικοι ή παιδιά αντίστοιχης ηλικίας με το οποίο συγκρίνονται (Florin, 1993). Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας πρέπει να ερμηνεύονται όχι με απόλυτο τρόπο, αλλά σε σχέση με το δείγμα των λέξεων-ερεθισμάτων, την τεχνική συλλογής δεδομένων, καθώς και τη σύνθεση και το μέγεθος των υποκειμένων του δείγματος.

Πρωταρχικός στόχος ενός τεστ λεξιλογίου είναι να αξιολογήσει τη λεξιλογική δεξιότητα στην παραγωγή ή και στην κατανόηση λέξεων που ακούει ή βλέπει απεικονισμένες ή γραμμένες. Το τεστ αναγνώρισης αντίθετων λέξεων αξιολογεί ταυτόχρονα τόσο την κατανόηση των ακροώμενων ή διαβαζόμενων λέξεων όσο και την παραγωγή των αντίθετων προς αυτές λέξεις. Επομένως, η εσφαλμένη ακουστικά σύλληψη της λέξης-ερέθισμα λόγω κακής προφοράς του αξιολογητή μπορεί να έχει επίπτωση στην επίδοση των υποκειμένων και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Από την άποψη αυτή, οι συνθήκες χορήγησης του τεστ μας δεν ήταν ισότιμες σε όλες τις τάξεις, καθώς στη σχετική διαδικασία ενεπλάκησαν δέκα φοιτητές/-τριες. Θα πρέπει μελλοντικά η επίδοση να γίνεται από το ίδιο πρόσωπο σε όλες τις τάξεις τμηματικά, ώστε να περιορίζονται οι γλωσσικές και μη παραποιήσεις.

Η ανάπτυξη των λεξιλογικών γνώσεων των μαθητών συνιστά μια ιδιαίτερη όψη της εξέλιξης των γενικών γλωσσικών δεξιοτήτων τους στο πλαίσιο του σχολείου. Η αξιολόγηση της γνώσης αντιθέτων έδειξε μια πρόοδο στην αύξηση της αναγνώρισης των αντωνυμικών σχέσεων του δείγματος από το νηπιαγωγείο ως και τη Β' τάξη δημοτικού. Όμως τα αποτελέσματά μας δεν επιτρέπουν να πούμε με βεβαιότητα ότι το σχολείο έχει παίξει ένα θετικό ρόλο στη διεύρυνση και εμπάθυνση των σημασιακών σχέσεων των λέξεων. Οφείλουμε, εντούτοις, να τονίσουμε την αναγκαιότητα μιας εντατικής και συστηματικής διδασκαλίας του λεξιλογίου, ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν τις ιδιότητες των αντικειμένων του κόσμου ή με άλλα λόγια, να μαθαίνουν τις σημασίες καθεμιάς λέξης,

Μελέτες σχετικές με διδακτικές παρεμβάσεις στοχευμένες στη διδασκαλία λέξεων που εμφανίζονται σε κείμενα δείχνουν σημαντική βελτίωση της κατανόησής τους από τους μαθητές. Βέβαια μένει να διαπιστωθεί αν η βελτίωση μικρών μαθητών στο πεδίο του λεξιλογίου έχει μακροπρόθεσμα θετικές επιπτώσεις στην αναγνωστική τους κατανόηση. Διαπιστωμένο, ωστόσο, είναι ότι παιδιά με στέρεες λεξιλογικές γνώσεις κατανοούν καλύτερα κείμενα που διαβάζουν, όταν φοιτούν στη Γ' και Δ' τάξη δημοτικού.

Η αξιολόγηση των λεξιλογικών γνώσεων και δεξιοτήτων στοχεύει πρωτίστως στο να διαπιστώσει ελλείψεις και αδυναμίες και να υποδείξει τρόπους αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και πλήρωσης των κενών, καθώς ένα παιδί μπορεί να παρουσιάζει σο-

βαρά ελλείμματα στην κατοχή ορισμένων λεξικών κατηγοριών (π.χ. χρωμάτων, χρονολογικών εννοιών, κ.τ.λ.). Η σχετική διδασκαλία και μάθηση πρέπει να βασίζεται σε διαπιστώσεις της λεξιλογικής αξιολόγησης. Οι εσφαλμένες απαντήσεις και τα χαμηλά ποσοστά των σωστών απαντήσεων των μαθητών του δείγματος και των τριών τάξεων σε ορισμένες λέξεις έχουν από τη σκοπιά αυτή ιδιαίτερη εκπαιδευτική αξία για τον/την ανήσυχο εκπαιδευτικό.

### **Σημειώσεις**

1. Λέμε ότι μια εκφωνούμενη λέξη εύκολα φέρνει στο μυαλό κάποιου και την αντίθετη έννοιά της, όταν βέβαια και οι δυο όροι είναι γνωστοί στους συνομιλητές, δηλαδή η έννοια της αντίθεσης έρχεται στο μυαλό με τρόπο φυσικό και αυτόματο (Nyckees 1998).
2. ΑΣ είναι οι απόλυτες συχνότητες, ΣΣ είναι οι σχετικές (ποσοστιαίες) συχνότητες.

### **Βιβλιογραφία**

- Alegria, J., Leybaert, J. & Mousty, Ph. (2001) *Acquisition de la lecture et troubles associés*. In J.Grégoire & B.Piérart, *Evaluer les troubles de la lecture*. Bruxelles: De Boeck, 105-126.
- Choi-Jonin, I. & Delhay, C. (1998) *Introduction à la méthodologie en linguistique*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- Florin, A. (1991) *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris: PUF.
- Florin, A. (1993) Les connaissances lexicales des enfants d'école primaire. *Repères*, 8, 93-112.
- Gaonac'h, D. & Fayol, M. (2003) *Aider les élèves à comprendre*. Paris: Hachette.
- Galisson, R. (1991) *De la langue à la culture par les mots*. Paris:Clé international.
- Megherbi, H. & Ehrlich, M-F. (2004) Compréhension de l'oral chez de jeunes enfants bons et mauvais compréneurs des textes écrits. *L'Année Psychologique*, 104, 433-489.
- Nyckees, V. (1998) *La sémantique*. Paris: Belin.
- Regier, T. (1996) *The human semantic potential. Spatial language and constrained connectionism*. Cambridge: MIT Press.
- Sénéchal, M., Quellette, G. & Rodney, D. (2006) The misunderstood giant: on the predictive role of early vocabulary to future reading. In Newman S.B., Dickinson D., (eds), *Handbook of early literacy research*, vol.2, New York:Guilford Press, 173-182.
- Tomasello, M. (1987) Learning to use prepositions: a case study. *Journal of Child Language*, 14, 79-98.
- Wechsler, D. (1965) *La mesure de l'intelligence chez l'adulte*. Paris: PUF.
- Αλεξόπουλος, Δ. κ.άλ. (2003) Ανάπτυξη τεστ λεξιλογίου για τη ΣΤ' τάξη του

- δημοτικού σχολείου. Στα πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Π.Ε.Ε., *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Αθήνα: Ατραπός.
- Βάμβουκα, Ι.Μ. (2009) Διδασκαλία και αξιολόγηση λεξιλογίου. *Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ.*, 2, 129-149.
- Βάμβουκα, Ι.Μ. (2010α) Το οπτικό λεξιλόγιο ως στρατηγική αναγνώρισης λέξεων: μάθηση και διδασκαλία του. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 171-194.
- Βάμβουκα, Ι.Μ. (2010β) *Μάθηση και αξιολόγηση γνώσης νοημάτων και σημασιών λέξεων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. (1992) *Η αναγνώριση των σημασιακών σχέσεων των λέξεων από μαθητές δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. (1994) *Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. (2004) *Θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής της Ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βάμβουκας, Μ. (2009) *Μάθηση και παιδαγωγικής της πρώτης γραφής λέξεων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βέργη, Σ. (2003) *Γλωσσολογία. Επιστήμη της γλώσσας ή της γραφής*. Αθήνα: Κριτική.
- Βογινδρούκας, Ι., Γκατζώρη, Μ. & Παπαγεωργίου, Β. (2002) Διερεύνηση λεξιλογίου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Α.Ρούσου (επιμ), *Θέματα Ψυχομετρίας στην κλινική πράξη και έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 244-251.
- Ευθυμίου, Α. (1999) Απόκτηση της σημασίας των λέξεων: αντιστοίχιση λεξιλογίου και σημασιολογικού συστήματος. *Ψυχολογία*, 6(1), 1-12.
- Ζάχαρης, Γ. (1996) Το επίπεδο εξέλιξης του ενεργητικού λεξιλογίου των ελληνοπαίδων ηλικίας 4;08-6;05 ετών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24, 145-167.
- Καρατζάς, Α. (2005) *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουζάκη, Α. (2006) Αναδυόμενος γραμματισμός και γλωσσική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερινάτη & Κ. Θηβαίος (επιμ), *Έρευνα και Πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουζάκη, Α, Πρωτόπαππας, Α. & Τσαντούλα, Δ. (2008) Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης της ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την Α' δημοτικού. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 71-88.
- Νάκας, Θ. (2002) Πώς ορίζουν τα παιδιά τις λέξεις, *Γλώσσα*, 54, 80-88.
- Οικονομίδης Β. (2003) *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;05-6;05 ετών*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαδημητρίου, Ε. & Βοσνιάδου, Σ. (1997) Η ανάπτυξη της ικανότητας παιδιών για απόδοση της σημασίας των λέξεων. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 17, 342-356.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004) *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τομπαΐδης, Δ. (1984) *Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Επικαιρότητα.