



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών  
Σύγχρονες Τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς

Διπλωματική Εργασία

«Διδασκαλία παραγωγικής μορφολογίας: η περίπτωση του  
προθήματος απο-»

Θεοδώρα Καραβά

Επιβλέπων καθηγητής: Νικόλαος Κουτσούκος

Πάτρα, Ιούνιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Διδασκαλία παραγωγικής μορφολογίας: η περίπτωση του  
προθήματος απο-»

Θεοδώρα Καραβά

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων καθηγητής:

Νικόλαος Κουτσούκος

Επίκουρος Καθηγητής Γλωσσολογίας  
Πανεπιστήμιο Πατρών & Μέλος ΣΕΠ  
ΕΑΠ

Συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια:

Αγγελική Τσόκογλου

Καθηγήτρια Γλωσσολογίας  
Εθνικό και Καποδιστριακό  
Πανεπιστήμιο Αθηνών & Μέλος ΣΕΠ  
ΕΑΠ

Πάτρα, «Ιούνιος» «2026»

## Ευχαριστίες ή Αφιέρωση

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που μου στάθηκε σε αυτό το δύσκολο εγχείρημα της όλης μου πορείας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, αλλά και τελικώς τον επιβλέποντα καθηγητή μου στη διπλωματική εργασία που προετοίμασα, για την άψογη συνεργασία που είχαμε αλλά και την αμέριστη κατανόηση και ενθάρρυνση που έδειξε απέναντι σε όποιο εμπόδιο και αν παρουσιαζόταν στην πορεία μου. Τέλος, θα ήθελα να αφιερώσω αυτό το μεταπτυχιακό στον γιο μου, καθώς με αυτό τον τρόπο θα ήθελα να του δείξω πως με πείσμα, επιμονή και θέληση καταφέρνεις όλους τους στόχους που έχεις θέσει.

## Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζουμε την περίπτωση του προθήματος απο- στα πλαίσια της παραγωγικής μορφολογίας της Νέας Ελληνικής. Πρόκειται για μια περίπτωση αρκετά ενδιαφέρουσα, καθώς όπως μελετήθηκε, το απο- ως δεσμευμένο παραγωγικό μόρφημα προκειμένου να δημιουργήσει νέες λέξεις, μεταξύ αυτών και ρήματα, στα οποία δίνουμε ιδιαίτερη έμφαση, προσκολλάται σε διάφορες βάσεις, αλλάζοντας τη σημασία τους. Επίσης, σημαντικό είναι το γεγονός ότι συνδέεται με τα Αρχαία Ελληνικά, καθώς προέρχεται από την ομώνυμη πρόθεση. Όσον αφορά τη διδασκαλία της παραγωγικής μορφολογίας, σημειώνεται πως με τα χρόνια έχουν παρατηρηθεί πολλές αλλαγές, οι οποίες κατά βάση έχουν στοχεύσει στην ενίσχυση του λεξιλογίου των μαθητών. Στις προτάσεις διδασκαλίας που προτείνουμε σχετικά με το πρόθημα απο-, δίνονται κάποιες ιδέες που πιστεύουμε ότι μπορούν να ενταχθούν αποτελεσματικά στο σχολικό πρόγραμμα, αλλάζοντας έτσι την παραδοσιακή γραμμή που είχε ως στόχο την αποστήθιση γραμματικών κανόνων και μόνο.

## Λέξεις – Κλειδιά

πρόθημα απο-, παραγωγική μορφολογία, προθηματοποίηση, πολυσημία

## “Teaching Derivational Morphology: The Case of the Prefix apo-”

Theodwra Karava

### Abstract

In the present study, we examine the prefix apo- within the framework of derivational morphology in Modern Greek. This is a particularly interesting case because, as our analysis has shown, apo-, as a bound derivational morpheme, attaches to a variety of bases in order to form new words, including verbs, which constitute the main focus of our discussion, thereby modifying their meaning. Another important aspect is its connection to Ancient Greek, since it originates from the homonymous preposition. With regard to the teaching of derivational morphology, numerous changes have been observed over the years, most of which have aimed to enhance students' vocabulary development. In the teaching proposals we put forward concerning the prefix apo-, we offer several ideas that we believe can be effectively incorporated into the school curriculum, thereby moving away from the traditional approach, which focused primarily on memorizing grammatical rules.

### Keywords

Derivational morphology, Prefix apo-, prefixation, polysemy



## Περιεχόμενα

|                                                          |      |
|----------------------------------------------------------|------|
| Ευχαριστίες ή Αφιέρωση.....                              | iv   |
| Περίληψη.....                                            | v    |
| Abstract.....                                            | vi   |
| Περιεχόμενα .....                                        | viii |
| 1. Εισαγωγή .....                                        | 1    |
| 2. Παραγωγική μορφολογία στα ΝΕ .....                    | 3    |
| 3. Το πρόθημα απο- στη ΝΕ.....                           | 14   |
| 3.1. Γενικές πληροφορίες σχετικά με το πρόθημα απο-..... | 14   |
| 3.2. Πολυσημία του προθήματος απο- .....                 | 17   |
| 4. Διδασκαλία του προθήματος από-.....                   | 23   |
| 4.1 Διδασκαλία της παραγωγικής μορφολογίας.....          | 23   |
| 4.2 Προτάσεις διδασκαλίας του προθήματος απο-.....       | 37   |
| 5. Συμπεράσματα.....                                     | 42   |
| Βιβλιογραφία .....                                       | 43   |



## 1. Εισαγωγή

Το βασικό θέμα της παρούσας εργασίας είναι η διδασκαλία της παραγωγικής μορφολογίας και συγκεκριμένα η περίπτωση του προθήματος απο-. Σύμφωνα με τον Μήτση (2012: 67), παραγωγή ονομάζεται η διαδικασία κατά την οποία σχηματίζονται νέες λέξεις με την προσθήκη παραγωγικών μορφημάτων στο θέμα άλλων λέξεων. Όπως αναφέρουν οι Fromkin, Rodman & Hyams (2021), όταν ένα παραγωγικό μόρφημα προσκολλάται σε μία ρίζα ή σε ένα θέμα, προστίθεται σημασία σε αυτό. Επομένως, το πρόθημα απο- που θεωρείται ένα παραγωγικό μόρφημα αποτελεί σημαντικό ερευνητικό πεδίο, καθώς μεταξύ άλλων διακρίνεται για την πολυσημία του. Επίσης, η μελέτη του προθήματος απο- έχει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον, διότι παρουσιάζει αλλαγές στη σημασίες, καθώς οι έννοιες τροποποιούν τις καταστάσεις των ρημάτων όπως τελικώς διαμορφώνονται μετά την προσθήκη του προθήματος.

Η παρούσα εργασία στοχεύει στο να αποσαφηνιστεί ο όρος παραγωγική μορφολογία όσο το δυνατόν περισσότερο καθώς επίσης και να διερευνηθεί η ιδιαίτερη περίπτωση του προθήματος απο-, ώστε μετέπειτα να ακολουθήσει το ζητούμενο που είναι η σύνδεση της θεωρίας με την πρακτική εφαρμογή. Αναμένουμε λοιπόν με βάση τις δοθείσες προτάσεις διδασκαλίας να δώσουμε εκπαιδευτικές ιδέες για το πρόθημα από- στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Δημοτικού και συγκεκριμένα στη Γ' τάξη.

Με βάση τη βιβλιογραφία αναμένεται να αποσαφηνίσουμε το ετυμολογικό, παραγωγικό, σημασιολογικό υπόβαθρο του προθήματος απο- με βάση τις γραμματικές, τα λεξικά και τα διάφορα άρθρα που είχαμε στη διάθεσή μας. Για το σκοπό αυτό μας φάνηκαν ιδιαίτερα χρήσιμα και επιβοηθητικά τα άρθρα της Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2003), καθώς επίσης και της Ευθυμίου (2003). Επιπλέον, μας ενδιαφέρει να κατανοηθεί η γενικότερη σημασία του λεξιλογίου στη διδασκαλία της παραγωγικής μορφολογίας, αλλά και τα εμπόδια για την ανάπτυξή του μέσα στην τάξη. Τα άρθρα της Ευθυμίου (2013) και των Ευθυμίου, Ιορδανίδου, Τσεβά & Βασιλείου (2011) εξυπηρέτησαν άριστα το σκοπό αυτό. Ο ρόλος του δασκάλου φυσικά κατέχει μια από τις σημαντικότερες προτεραιότητες όχι μόνο στη διδασκαλία της παραγωγικής μορφολογίας, όπως τονίζουμε στην υπάρχουσα εργασία, αλλά και στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα.

Όσον αφορά τη μεθοδολογία της εργασίας μας, για να εξετάσουμε την υπόθεσή μας, ακολουθήσαμε μια συγκεκριμένη διαδικασία. Αρχικά, συλλέξαμε το υλικό μας τόσο από

λεξικά όσο και από γραμματικές. Ασχοληθήκαμε με το πρόθημα απο- σε όλες τις μορφές του (απο-, απ-, αφ-). Συμπεριλάβαμε τα ρήματα που ξεκινούσαν με τα παραπάνω προθήματα και έπειτα αναλύσαμε μορφικά και σημασιολογικά τα δεδομένα μας από τα λεξικά και τις γραμματικές που είχαμε στη διάθεσή μας.

Τέλος, η εργασία που παρουσιάζουμε έχει την εξής δομή: στην πρώτη ενότητα υπάρχει η εισαγωγή. Στη δεύτερη ενότητα, παρουσιάζουμε την παραγωγική μορφολογία στα ΝΕ. Έπειτα στην τρίτη ενότητα αναλύουμε το πρόθημα απο- στη ΝΕ, η οποία διακρίνεται σε δύο ενότητες. Η πρώτη υποενότητα περιγράφει τη μεθοδολογία συλλογής υλικού και η δεύτερη υποενότητα περιγράφει μερικές παρατηρήσεις για το πρόθημα απο-. Ακολουθεί η τέταρτη ενότητα όπου παρουσιάζονται κάποια γενικά στοιχεία για τη διδασκαλία της παραγωγικής μορφολογίας στη ΝΕ με βάση τις διαθέσιμες πηγές και στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποιες προτάσεις διδασκαλίας για το πρόθημα απο-. Τέλος, παρουσιάζονται κάποια συμπεράσματα.

## 2. Παραγωγική μορφολογία στα ΝΕ

Όπως ορίζει ο Πετρούνιας (1993: 1), ως μόρφημα ορίζεται η μικρότερη γλωσσική ενότητα με δική της σημασία ή δική της γραμματική λειτουργία. Μια λέξη μπορεί να αποτελείται από ένα ή περισσότερα μορφήματα. Σύμφωνα με τον Μήτση (2012: 57), είναι αυτονόητο για τους φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας ότι τύποι όπως *πλέκω*, *πλέκεις* ή τύποι όπως *ουρανός*, *ουρανού* δεν αποτελούν ξεχωριστές λέξεις αλλά παραλλαγές μιας και της αυτής λέξης, την οποία περιγράφουμε στο λεξικό και στη γραμματική με το α' πρόσωπο του ενεργητικού ενεστώτα, π.χ. *πλέκω*, αν είναι ρήμα και με την ονομαστική πτώση αν είναι όνομα, π.χ. *ουρανός*. Η ύπαρξη των παραλλαγών αυτών οδήγησε στην υπόθεση ότι η λέξη συνιστά κατά κανόνα σύνθετο στοιχείο, που απαρτίζεται από επιμέρους ελάχιστα στοιχεία – μονάδες καθεμιά από τις οποίες διαθέτει ιδιαίτερη σημασία. Τα στοιχεία αυτά είναι γνωστά με τον όρο *μορφήματα* και αποτελούν τις μικρότερες σημασιολογικές μονάδες που αποκαλύπτει η μορφολογική ανάλυση της γλώσσας (Μήτσης, 2012: 57).

Στις περιπτώσεις όπου το μόρφημα συμπίπτει με τη λέξη, όπως για παράδειγμα στις άκλιτες λέξεις: *για*, *κατά*, *θα*, *αλλά*, οι λέξεις αποτελούνται συνήθως από ένα μόρφημα. Στις περιπτώσεις όπως στα σύνθετα, η λέξη μπορεί να αποτελείται από μια σειρά μορφημάτων (περισσότερα από δύο). Για παράδειγμα η λέξη *ευπροσάρμοστος* περιλαμβάνει τα μορφήματα: *ευ-*, *προσ-*, *αρμοσ-*, *-τος*, με βάση τα οποία προκύπτει η τελική σημασία του επιθέτου που δηλώνει αυτόν που μπορεί εύκολα να προσαρμοστεί κάπου. (Μήτσης, 2012: 58).

Με βάση τον Ξυδόπουλο (2008: 29), στη μορφολογία τα μορφήματα διακρίνονται σε ελεύθερα και δεσμευμένα. Ελεύθερα είναι εκείνα που μπορούν να σταθούν μόνα τους π.χ. τα μορφήματα των μονομορφηματικών λέξεων. Δεσμευμένα, από την άλλη, είναι εκείνα τα οποία δεν μπορούν να σταθούν μόνα τους και πρέπει αναγκαστικά να επικολληθούν σε άλλα μορφήματα. Τα δεσμευμένα μορφήματα ονομάζονται και *προσφύματα* (Ξυδόπουλος, 2008: 30). Ανάλογα με το πώς σχετίζονται με το θέμα μιας λέξης χωρίζονται σε προθήματα (προστίθενται πριν από το θέμα) και επιθήματα (προστίθενται μετά το θέμα). Ελεύθερα μορφήματα είναι οι λέξεις έτσι, λοιπόν, εδώ, ακόμα (Fromkin, Rodman, Hyams, 2008). Αντίθετα κάποια μορφήματα, όπως τα *α(ν)-*, *και-*, *-ος*, *-η*, *-ως* και *δυσ-* δεν αποτελούν ποτέ λέξεις από μόνα τους αλλά είναι πάντα μέρη κομμάτια λέξεων και λέγονται δεσμευμένα μορφήματα και διακρίνονται σε προθήματα όταν βρίσκονται πριν από άλλα μορφήματα και

επιθήματα όταν βρίσκονται έπειτα από άλλα μορφήματα. (Fromkin, Rodman, Hyams, 2008: 119- 120).

Σύμφωνα με τον Μήτση (2012: 58), τα μορφήματα ανάλογα με τη μορφή και τη λειτουργία τους διακρίνονται σε ελεύθερα ή εξαρτημένα και λεξικά ή γραμματικά. Ελεύθερα μορφήματα είναι όσα μπορούν να σταθούν και μόνα τους στο λόγο, ενώ εξαρτημένα όσα δεν μπορούν να σταθούν π.χ. το μόρφημα *περι-* του ρήματος *περιπλέκω* χαρακτηρίζεται ως ελεύθερο, ενώ τα μορφήματα *πλεκ-* και *-εις* χαρακτηρίζονται ως εξαρτημένα, αφού δεν έχουν τη δυνατότητα να εμφανιστούν μόνα τους. Λεξικά ονομάζονται τα μορφήματα που είναι φορείς της σημασίας των λέξεων, ενώ γραμματικά ονομάζονται εκείνα που είναι φορείς των γραμματικών λειτουργιών τους. Για παράδειγμα, η λέξη *πλέκετε* αποτελείται από δύο μορφήματα ως εξής: (α) *πλεκ-*, που συνιστά λεξικό μόρφημα, γιατί εμπεριέχει τη σημασία που δηλώνεται με το ρήμα *πλέκω* και (β) *-ετε* που συνιστά γραμματικό μόρφημα γιατί περιέχει γραμματικές πληροφορίες όπως π.χ. ο ομιλητής, ο πομπός.

Οι Fromkin, Rodman, Hyams (2008: 120-123) υποστηρίζουν ότι, τα μορφήματα αποτελούν τα ελάχιστα γλωσσικά σημεία σε όλες τις γλώσσες και πολλές γλώσσες έχουν προθήματα και επιθήματα. Ωστόσο οι γλώσσες μπορούν να διαφέρουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν και συντάσσουν τα μορφήματά τους. Αυτό σημαίνει ότι ένα μόρφημα που είναι πρόθημα σε μια γλώσσα μπορεί να είναι επίθημα σε μια άλλη και το αντίθετο. Σε άλλες γλώσσες υπάρχουν ακόμα ενθήματα δηλαδή μορφήματα που τοποθετούνται ανάμεσα σε άλλα μορφήματα και περιθήματα δηλαδή μορφήματα που επικολλώνται σε άλλα μορφήματα και στην αρχή και στο τέλος μιας λέξης. Αυτά συχνά ονομάζονται και ασυνεχή μορφήματα.

Όπως επισημαίνει ο Πετρούνιαν (1993: 1), υπάρχουν διάφορα είδη μορφημάτων. Το λεξικό μόρφημα δηλώνει τη σημασία του ρήματος (*γράφω – έγραφα, γράψω – θα γράψεις- έγραφες*). Επειδή δηλώνει τη σημασία μιας αυτοδύναμης λέξης γι' αυτό ονομάζεται «λεξικό» ή «λεξιλογικό» μόρφημα. Το γραμματικό μόρφημα, το οποίο είναι το μόρφημα *-α*, όπου στο τέλος των τύπων δηλώνει γραμματική λειτουργία. Ακόμα το κλιτικό μόρφημα χρησιμεύει στην κλίση του ρήματος. Συχνά λέγονται και «καταλήξεις» και σχηματίζονται διάφοροι τύποι ενός κλιτού μέρους του λόγου (*-ες, -ω*).

Χρήσιμο είναι να γνωρίζουμε, με βάση τον Ξυδόπουλο (2008), ότι στην περίπτωση του παραγωγικού μορφήματος συμβαίνει το εξής: αν ένα δεσμευμένο μόρφημα επικολλάται σε

ένα άλλο μόρφημα, παράγει μια νέα λέξη με νέα σημασία ή μια νέα λέξη διαφορετικής γραμματικής κατηγορίας από αυτήν του θέματος (π.χ. το πρόθημα κατα- επικολλώμενο στο θέμα θλιψ- παράγει τη νέα λέξη *κατάθλιψη* με άλλη σημασία από αυτή της *θλίψης*). Ενώ στην περίπτωση του κλιτικού μορφήματος, αν ένα δεσμευμένο μόρφημα επικολλάται σε ένα άλλο μόρφημα, δεν αλλάζει τη λεξική σημασία αλλά μόνο διαφοροποιεί τη γραμματική λειτουργία της λέξης, π.χ. το πρόσφυμα -ες όταν επικολλάται στο θέμα γυναικ- κωδικοποιεί τον πληθυντικό αριθμό και την ονομαστική ή αιτιατική πτώση.

Όπως ορίζει ο Μήτσης (2012: 67), παραγωγή καλείται η διαδικασία κατά την οποία σχηματίζονται νέες λέξεις με την προσθήκη παραγωγικών μορφημάτων στο θέμα άλλων λέξεων. Τα παραγωγικά μορφήματα ονομάζονται προσφύματα και εάν προσκολλώνται στο τέλος χαρακτηρίζονται ως επιθήματα, ενώ αν προσκολλώνται στην αρχή χαρακτηρίζονται ως προθήματα. Ο συγκεκριμένος τρόπος δημιουργίας νέων λέξεων καλείται προσφυματική παραγωγή. Για παράδειγμα πρόεδρος - προεδρικ(ός) (επιθηματική παραγωγή), αντι- πρόεδρος (προθηματική παραγωγή).

Στην επιθηματική παραγωγή εντάσσονται τέσσερις κατηγορίες λειτουργίας, όπως υποστηρίζει ο Μήτσης (2012) : (α) η παραγωγή ουσιαστικών, (β) η παραγωγή επιθέτων, (γ) η παραγωγή ρημάτων και (δ) η παραγωγή επιρρημάτων. Στην πρώτη περίπτωση τα ουσιαστικά προέρχονται κυρίως από άλλα ουσιαστικά, ρήματα ή επίθετα και μπορεί να δηλώνουν πρόσωπο ή επάγγελμα (γάλα > γαλατ- άς), τόπο (κρατώ > κρατη- τήριο), αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας (μπαστούνι > μπαστούν- ιά). Ακόμα τα επίθετα που παράγονται με επιθήματα μπορούν να προέρχονται από ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα ή επιρρήματα και μπορούν να δηλώνουν: (α) υποκορισμό (όμορφος > ομορφ- ούλης), (β) μεγέθυνση (ύπνος > υπν- αράς), (γ) ύπαρξη μιας ιδιότητας (πλέκω > πλεκ- τός). Επιπλέον τα ρήματα που δημιουργούνται με την επιθηματική παραγωγή προέρχονται κυρίως από ουσιαστικά και επίθετα και δηλώνουν συνήθως: (α) εκτέλεση ενέργειας (δάσκαλος > δασκαλ- εύω), (β) απόκτηση ή απόδοση μιας δραστηριότητας (ήμερος > ημερ- εύω). Τέλος, τα επιρρήματα που δημιουργούνται με τη διαδικασία της επιθηματικής παραγωγικής προέρχονται κατά βάση από επίθετα που δηλώνουν ιδιότητα, ποσό, κατεύθυνση.

Οι Fromkin, Rodman, Hyams (2008: 128- 129) υποστηρίζουν ότι, στην παραγωγική μορφολογία ονομάζουμε παραγωγικά μορφήματα, στοιχεία όπως το -ify και το -cation της αγγλικής ή τα -ποιω και -ποιηση της ελληνικής, τα οποία όταν προστίθενται σε ένα μόρφημα ρίζας ή θέματος παράγεται μια νέα λέξη με νέα σημασία. Σαν γενικό κανόνα στη

γλωσσολογία, για να παρουσιάσουμε την ιεραρχική οργάνωση των λέξεων χρησιμοποιούμε τα δέντροδιαγράμματα. Για παράδειγμα, υπάρχουν δυο μορφολογικοί κανόνες: όνομα + ικος = επίθετο, π.χ., ιεραρχία + ικός = ιεραρχικός, αν + επίθετο = επίθετο, π.χ. αν + ικανός = ανίκανος. Ο πρώτος κανόνας επικολλά το παραγωγικό επίθημα -ικος στη ρίζα του ονόματος και σχηματίζει ένα επίθετο, ενώ ο δεύτερος κανόνας παίρνει το επίθετο που έχει σχηματίσει ο πρώτος κανόνας και επικολλά το παραγωγικό πρόθημα αν-. Οι λέξεις έχουν συστατικά μέρη τα οποία σχετίζονται το ένα με το άλλο με συγκεκριμένους τρόπους, που διέπονται από κανόνες.

Κάπου εδώ χρήσιμοι καθίστανται οι ορισμοί της ρίζας και του θέματος. Οι Fromkin, Rodman, Hyams (2008: 123-124) ορίζουν ότι, ως *ρίζα* αναφερόμαστε στο λεξικό μόρφημα περιεχομένου που δεν μπορεί να αναλυθεί σε μικρότερα μέρη (π.χ. ζωγραφ- στο ζωγράφος και φευγ- στο φεύγω αλλά και νομ- στο άνομος και το κατοπτρ- στο αντικατοπτρίζω). Ως *θέμα* αναφερόμαστε στο ριζικό μόρφημα το οποίο σχηματίζει ένα θέμα που μπορεί να είναι ή να μην είναι μια λέξη, π.χ. στην αγγλική ο τύπος paint είναι και λέξη και θέμα, αλλά το -ceive όπως στη λέξη receive είναι μόνο θέμα.

Συνεχίζοντας για τα παραγωγικά μορφήματα, μπορούμε να διακρίνουμε ότι έχουν σαφές σημασιακό περιεχόμενο, καθώς όπως αναφέρουν οι Fromkin, Rodman, Hyams (2008), όταν ένα παραγωγικό μόρφημα προστίθεται σε μια ρίζα ή σε ένα θέμα, προσθέτει σημασία σε αυτό. Για παράδειγμα, όταν σε ένα ρήμα της αγγλικής προστίθεται το επίθημα -able το αποτέλεσμα είναι ένα επίθετο (desirable < desire + able), το ίδιο και στην ελληνική με την προσθήκη του επιθήματος -τος στην επιθυμία (επιθυμώ + τος > επιθυμητός). Ακόμα, όταν στην αγγλική το επίθημα -en προστίθεται σε ένα επίθετο, παράγεται ένα ρήμα (dark + en > darken). Το ίδιο ισχύει και στην ελληνική με την προσθήκη του επιθήματος -άζω (σκοτεινός + (ι)άζω > σκοτεινιάζω). Μπορεί επίσης να σχηματιστεί ένα όνομα από ένα επίθετο, όπως το sweet + ie της αγγλικής και αντίστοιχα το γλυκός > γλυκύτητα της ελληνικής. Να σημειωθεί ότι δεν προκαλούν όλα τα παραγωγικά μορφήματα αλλαγή στη γραμματική τάξη. Επίσης μερικοί μορφολογικοί κανόνες είναι παραγωγικοί, δηλαδή μπορούν να χρησιμοποιηθούν ελεύθερα από τον κατάλογο των ελεύθερων και δεσμευμένων μορφημάτων για να σχηματίσουν νέες λέξεις (-able στην αγγλική και -τ(ε)ος στην ελληνική).

Σε γενικότερο πλαίσιο, με βάση τον Πετρούνια (1993: 1-2), η παραγωγική μορφολογία (derivational morphology/word-formation) ορίζεται ως η παραγωγή μιας λέξης με βάση

κάποια άλλη. Σε αυτό το σημείο, θα βοηθούσαν πολύ τα παραδείγματα χρησιμότητας της μορφολογικής ανάλυσης. Αρχικά, όπως ο ίδιος ο Πετρούνιας (1993: 2) αναφέρει, όταν ο ξένος σπουδαστής κατανοήσει πως το πρόθημα *ξε-* μπορεί να δηλώνει αναίρεση της έννοιας που εκφράζεται από τη βάση της λέξης (π.χ. *λέω*), θα μπορέσει να μαντέψει τη σημασία άλλων τόσων ρημάτων με το αρνητικό αυτό πρόθημα π.χ. *ξε-λέω* κλπ. Ακόμα, όταν ο σπουδαστής κατανοήσει τη λειτουργία του στερητικού προθήματος *α-*, θα μαντεύει πλέον και τη σημασία των ρηματικών επιθέτων π.χ. *ά-γραφ-τος*, *α-κάλεστος*. Επίσης, τα προθήματα και τα επιθήματα αποτελούν δεσμευμένα μορφολογικά στοιχεία. Επιπλέον υπάρχει το υποκοριστικό-σμικρυντικό επίθημα *-άκι*. Τέλος, από τα επίθετα *μαύρος* και *άσπρος* μπορούν να παραχθούν ρήματα όπως *ασπρ-ίζω* και *μαυρ-ίζω* και από τα ουσιαστικά *καλοσύνη* και *σημάδι*, τα ρήματα *καλοσυν-εύω* και *σημαδ-εύω*.

Ο Ξυδόπουλος (2008: 31) μας κατευθύνει ως προς τις διακρίσεις των μορφημάτων λέγοντας ότι, με βάση τις διακρίσεις των μορφημάτων και τον τρόπο που διαφοροποιούν τις λέξεις ή σχηματίζουν νέες λέξεις, η μορφολογία διαιρείται σε τρεις επιμέρους περιοχές: την κλιτική μορφολογία (μελέτη της κλίσης), την παραγωγική μορφολογία (σχηματισμός λέξεων) και τη σύνθεση (σχηματισμός σύνθετων λέξεων). Ακόμα, ο Ξυδόπουλος (2008: 31) ορίζει ότι, σύνθετα είναι τα θέματα που έχουν την ιδιότητα να συνδυάζονται μεταξύ τους, δηλαδή νέες λέξεις, οι οποίες έχουν νέες σημασίες που προκύπτουν από τον συνδυασμό των σημασιών των συνθετικών τους, π.χ. η λέξη *τυρόπιτα* είναι σύνθετη αφού αποτελείται από τα θέματα *τυρ-* και *πιτ-* και φέρει τη σημασία «της πίτας που περιέχει τυρί»).

Αξιοσημείωτο είναι ότι, με βάση τον Πετρούνια (1993), παρουσιάζονται και συνδυασμοί επιθημάτων, όπως το *-ούλι + άκι* (*λιγουλάκι*), *-ούδι + άκι* = *λαγουδάκι*. Εδώ ο ενδιαμέσος τύπος *-ουδι* δεν υπάρχει πια στην Κοινή, αλλά υπάρχει το σύνθετο επίθημα όπως σε *λαγουδάκι*, *λαιμουδάκι*. Ως προς το σχηματισμό των συνθέτων, οι Holton, Mackridge, Φιλιππάκη-Warburton (1999: 184-185) αναφέρουν ότι, για την παραγωγή δύο ή περισσότερων λέξεων π.χ. ρημάτων, θα πρέπει να ξέρουμε ότι το πρώτο συστατικό σχετίζεται συχνά με κάποιο επίρρημα, όπως το *ξανά-* (*ξαναέρχομαι*), πολύ (*πολυασχολούμαι*), συχνά (*συχνοκοιτάζω*). Υπάρχουν επίσης παραδείγματα όπου το *α'* συνθετικό δίνει αλληλοπαθητική ή αυτοπαθητική σημασία: *αλληλο-* π.χ. *αλληλοεπηρεάζονται*, *αλληλεξάρτηση*, *αλληλοπαθής* και *αυτο-* π.χ. *αυτοθυσιάζομαι*, *αυταπόδεικτος*, *αυτοδιοίκηση*. Τέλος, με βάση τους Holton, Mackridge, Φιλιππάκη-



Warburton (1999: 184-185) ένας ειδικός τύπος συνθέτων είναι εκείνος κατά τον οποίο τα δύο συστατικά του ανήκουν στο ίδιο μέρος του λόγου και η σύνθετη λέξη συνδυάζει τη σημασία και των δύο π.χ. σύνθετα από δύο ρήματα (αναβοσβήνω), σύνθετα από δύο ουσιαστικά (αντρόγυνο), σύνθετα από δύο επίθετα (ασπρόμαυρος).

Η παραγωγή λέξεων αναφέρεται, με βάση τον Ξυδόπουλο (2008: 177-179), στους τρόπους με τους οποίους σχηματίζονται νέες λέξεις (ονόματα, ρήματα, επίθετα, επιρρήματα), είτε με το συνδυασμό θεμάτων και παραγωγικών μορφημάτων είτε με άλλες διεργασίες. Αρχικά, υπάρχει η προσφυματική παραγωγή, δηλαδή η παραγωγή με τη χρήση προσφύματων. Η συνήθης λειτουργία των παραγωγικών επιθημάτων στην ελληνική είναι η αλλαγή της γραμματικής κατηγορίας. Ωστόσο, και παραγωγικά επιθήματα όπως τα μεγεθυντικά και τα υποκοριστικά, τα οποία δεν αλλάζουν τη γραμματική κατηγορία αλλά τροποποιούν τη σημασία των θεμάτων στα οποία προστίθενται. Ρόλο τροποποίησης της σημασίας στην ελληνική διαδραματίζουν συνήθως τα παραγωγικά προθήματα (π.χ. δια-, ανα- κατά-, υπο-, επι-, α(ν)- κτλ.) που είναι φορείς σημασίας, η οποία κάθε φορά συνδυάζεται με τη σημασία που φέρει το θέμα και μέσω της προθηματοποίησης προκύπτει ένα νέο λέξιμα με νέα σημασία. Η διεργασία της παραγωγής βασίζεται σε προσφύματα τα οποία είναι διαφορετικά από κατηγορία σε κατηγορία και άρα μπορούμε να συμπεράνουμε πως φέρουν το αντίστοιχο χαρακτηριστικό της κατηγορίας.

Σύμφωνα με την προέλευσή τους, τα παραγωγικά προθήματα διακρίνονται, όπως επισημαίνει ο Ξυδόπουλος (2008: 179- 180), σε δύο είδη: (α) τα αρχαιοπρεπή ή λόγια και (β) τα νεοελληνικά/λαϊκά. Τα αρχαιοπρεπή ή λόγια (π.χ. ανα- , κατα-) είναι δεσμευμένα μορφήματα που φαίνεται να προέρχονται από γραμματικοποιημένα ελεύθερα μορφήματα της αρχαίας ελληνικής. Τα στοιχεία είναι πλέον δεσμευμένα μορφήματα και όχι προθέσεις, διότι η γλώσσα στη σημερινή της μορφή χρησιμοποιεί άλλα στοιχεία ως προθέσεις, τα οποία δεν συμμετέχουν στην παραγωγή ή στη σύνθεση και έχουν αποκτήσει γενικευτική σημασία και χρήση. Απαντούν μόνο με θέματα λόγιας και ποτέ λαϊκής προέλευσης. Αντίθετα τα νεοελληνικά/λαϊκά (π.χ. ξε-), τα οποία χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό παραγωγικότητας και συνδυάζονται μόνο με θέματα λαϊκής προέλευσης και ποτέ με θέματα λόγιας προέλευσης.

Οι Holton, Mackridge, Φιλιππάκη-Warburton (1999: 181- 182) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι, τα προθήματα που χρησιμοποιούνται πιο συνηθισμένα είναι λέξεις οι οποίες στην Αρχαία Ελληνική ήταν προθέσεις, πολλές από τις οποίες δεν υπάρχουν σήμερα



στη νέα γλώσσα ως ανεξάρτητες. Πρόκειται για τα παρακάτω: αμφι-, ανα-, αντι-, από-, δια-, εισ-, εκ-, εν-, επι-, κατά-, μετα-, παρα-, περι-, προ-, προς-, συν-, υπερ-, υπο-. Υπάρχουν ρήματα που συνδυάζουν δύο ή τρία από τα παραπάνω προθετικά προθήματα όπως: *αντιδιαστέλλω, εγκαταλείπω, επαναλαμβάνω, συμπεριλαμβάνω, συγκατανεύω, επανεκδίδω*. Ακόμα οι Holton, Mackridge, Φιλιππάκη-Warburton (1999: 183) προσθέτουν ότι, τα κυριότερα προθετικά προθήματα που είναι ακόμα παραγωγικά στη ΝΕ είναι τα παρακάτω: ανα- (αναπαλαιώνω), αντι- (αντιπρόεδρος), από- (αποσύνθεση), δια- (διαπανεπιστημιακός), εκ- (εκσυγχρονίζω), επανα- (επανασυνδέω), κατά- (κατακόκκινος), μετα- (μεταμοντερνισμός), παρα- (παρακράτος), προ- (προπολεμικά), συν- (συμπαγωγός), υπερ- (υπεραγορά), υπο- (υποανάπτυξη).

Ο Μήτσης (2012: 71) παραθέτει τον ορισμό της προθηματικής παραγωγής ως δεύτερο τρόπο προσφυματικής παραγωγής λέγοντας ότι πρόκειται για δημιουργία νέων λέξεων με την προσθήκη προθημάτων, δηλαδή παραγωγικών στοιχείων που τοποθετούνται στην αρχή της λέξης. Ο σχηματισμός νέων λέξεων με τη διαδικασία της προθηματοποίησης επιτυγχάνεται κυρίως με τη χρήση παλαιότερων προθέσεων. Πιο αναλυτικά, όπως περιγράφει ο Μήτσης (2012), προκύπτουν τρεις κατηγορίες προθηματικής παραγωγής: (α) η παραγωγή ουσιαστικών, (β) η παραγωγή επιθέτων, (γ) η παραγωγή ρημάτων. Στην πρώτη περίπτωση χρησιμοποιείται μια σειρά προθέσεων, ώστε να δηλώνεται για παράδειγμα η αμέσως κατώτερη ιεραρχική βαθμίδα (αντι- ναύαρχος). Στη δεύτερη περίπτωση χρησιμοποιούνται εκτός από τις προθέσεις το στερητικό πρόθημα α- (άψυχος) και το πρόθημα δυσ- (δυσπρόφερτος) που σημαίνουν αντίστοιχα στέρηση και δυσκολία. Στην τρίτη περίπτωση, οι προθέσεις προσδίδουν στα παραγόμενα σημασίες όπως: επανάληψη (αναπλάθω), απόκλιση ή υπερβολή (παραβαίνω). Να σημειωθεί ότι στην προθηματική παραγωγή με λεξικά προθήματα χρησιμοποιούνται για την παραγωγή ουσιαστικών τα εξής: (α) αρχί- (αρχιστράτηγος), (β) αυτό- (αυτογνωσία), (γ) γεω- (γεωλογία), (δ) ενδο- (ενδοκυβερνητικός), (ε) ευρώ (ευρωβουλή), (στ) παν- (πανσπερμία), ζ) υδατο-/υδρο- (υδατοκαλλιέργεια, υδρόσφαιρα).

Αξίζει να αναφέρουμε και τις περιπτώσεις των προθημάτων ξε-, δυσ- και α- (ή αλλιώς στερητικό άλφα). Πιο αναλυτικά, με βάση τους Holton, Mackridge, Φιλιππάκη-Warburton (1999: 183), το πρόθημα ξε-, το οποίο δεν απαντά ποτέ ως ανεξάρτητη πρόθεση, μπορεί να έχει εκτός των άλλων αρνητική-στερητική σημασία όταν συνδυάζεται με ρήματα και άλλες λέξεις που σχηματίζονται από ρήματα (π.χ. ξεκουράζω, ξεσκεπάζω). Το πρόθημα δυσ-

χρησιμοποιείται για το σχηματισμό των επιθέτων π.χ. δυσπρόσιτος, δύσκαμπτος, αλλά απαντά και σε ουσιαστικά και ρήματα (π.χ. δυσλειτουργία, δυσπιστώ). Το πρόθημα α- χρησιμοποιείται για την έκφραση άρνησης, κυρίως για το σχηματισμό επιθέτων. Όταν το θετικό επίθετο παίρνει το πρόθημα α(ν)- ο τόνος μετακινείται π.χ. δυνατός → αδύνατος. Μερικές φορές το καταφατικό και το αρνητικό επίθετο έχουν διαφορετικές καταλήξεις (π.χ. συμμετρικός → ασύμμετρος). Υπάρχουν και περιπτώσεις στις οποίες η προθηματοποίηση του α(ν) δεν επηρεάζει τον αρχικό τύπο του επιθέτου π.χ. (ακριβής → ανακριβής).

Επιπλέον, ο Πετρούνιας (1993: 3-4) υποστηρίζει ότι, οι σημασιολογικές σχέσεις των μορφημάτων διαμορφώνονται όπως και οι σχέσεις των λέξεων. Υπάρχουν ολόκληρες λέξεις που βρίσκονται σε ποικίλες σχέσεις μεταξύ τους (ομώνυμα, συνώνυμα, πολύσημες λέξεις, ομόηχα). Μια λέξη που έχει δύο βασικές διαφορετικές σημασίες (για παράδειγμα η λέξη τραπεζαρία) λέγεται πολύσημη. Μια άλλη λέξη όπως το «καταλυτικό» που μπορεί να σημαίνει είτε ένα θέμα που προκαλεί ανακατάταξη στις αντιλήψεις, είτε κάτι σχετικό με την τεχνολογία των αυτοκινήτων κατατάσσεται στην κατηγορία των ομώνυμων. Επίσης τα παραδείγματα: καλός/άκακος, έξυπνος/σαΐνι, είναι συνώνυμες. Εδώ βέβαια υπάρχει και η περίπτωση κρεβατοκάμαρα/υπνοδωμάτιο, οι οποίες είναι συνώνυμες αλλά η διαφορά τους έγκειται όχι στη διαφορετική άποψη του θέματος, αλλά στη διαφορετική χρήση επιπέδου λόγου (επίσημη, ανεπίσημη αναφορά). Στα μορφήματα παρομοίως, οι διαφορετικές χρήσεις του ξε- μπορούν ένα πολύσημο πρόθημα ή δύο διαφορετικά προθήματα/ομώνυμα (παρόλο που ετυμολογικά έχουν κοινή αρχή). Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι: ξε-φραγκ-ος, ξε-κάλτσωτ-ος, ξε-περνάω, ξε-πλένω, ξε-τελειώνω.

Όπως παραθέτει ο Πετρούνιας (1993), συνώνυμα παραθήματα με παραδείγματα που είτε ταιριάζουν το καθένα από αυτά είτε που δεν ταιριάζουν και δεν γίνονται αποδεκτά από τους ομιλητές: -άκι σε ουσιαστικά όπως: τραπέζι → τραπεζάκι, παιδί → παιδάκι, σπίτι → σπιτάκι, παλάτι → παλατάκι, άνθρωπος → ανθρωπάκι αλλά όχι: ανάκτορο → ;ανακτοράκι, ατμόπλοιο → ;ατμοπλοιάκι, αγώνας → ;αγωνάκι. Επίσης η συνωνυμία μπορεί να αφορά δύο ή περισσότερα συνώνυμα επιθήματα: η γνωστή περίπτωση συνδυασμού -ούλι + άκι >ουλάκι. Τέλος, τα εκτεταμένα παραθήματα που σύμφωνα με τον Πετρούνια (1993), αφορούν την επέκταση έπειτα από προσκόλληση του τελικού φθόγγου του θέματος κάποιων λέξεων. Για παράδειγμα το επίθημα -τζής (τζαμ-τζής, καταφερ-τζής, ) παίρνει το θέμα της τελευταίας λέξης από το φωνήεν α- και γίνεται -ατζής (π.χ. χαλβ-ατζής) και από λέξεις με ι- γίνεται -ιτζής (π.χ. βιολ-ιτζής ). Τέτοιοι μορφολογικοί τύποι θα πρέπει να

δίνονται μαζί. Αξίζει να επισημανθεί ότι το τονικό σύστημα των γλωσσών των περισσότερων ξένων σπουδαστών διαφέρει σημαντικά από το νεοελληνικό (π.χ. επιθήματα άτονα -ας κολοκύθ-ας τονισμένα σε -άς γίνονται κολοκυθ-άς).

Ως προς τα παραθήματα, καλό είναι να γνωρίζουμε τις βασικές αρχές μορφολογικής ανάλυσης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Πετρούνιας (1993: 4- 5). Αρχικά καθορίζουμε αν η βάση που στηρίζεται το παράθημα είναι θέμα ουσιαστικού, επιθέτου ή ρήματος. Έπειτα διακρίνουμε τι μέρος του λόγου παράγει το παράθημα. Σημαντικό είναι επίσης να δούμε πόσο αλλάζει το παράθημα τη γραμματική κατηγορία της βάσης π.χ. ρήματα, ουσιαστικά ή ίδιο τύπο ονομάτων. Τέλος, όταν και τα δύο μέρη της λέξης (η βάση και το παράθημα) μπορούν να απομονωθούν και να βρεθούν και σε άλλες λέξεις με περίπου ίδια σημασία και λειτουργία έχουμε διπλό εντοπισμό π.χ. η ονομασία του δέντρου ή θάμνου με βάση το όνομα του καρπού: αχλαδιά έχει το επίθημα ιά- το οποίο ξαναβρίσκουμε και σε άλλες ονομασίες δέντρων όπως ροδ-ιά, μηλ-ιά, κιτρ-ιά. Σε αυτήν την περίπτωση του διπλού εντοπισμού, η μορφολογική ταύτιση μπορεί να είναι μόνο μερική είτε λόγω σύμπτωσης, είτε λόγω παρετυμολογίας π.χ. ελιά, ιτιά, οι τελικοί φθόγγοι ταιριάζουν στο γενικότερο επίθημα, αλλά δεν υπάρχουν βάσεις ελ- και ιτ-. Ακόμα οι δάνειες λέξεις που στη δανείστρια γλώσσα διαθέτουν επίθημα, στην αποδέκτρια γλώσσα δεν έχει γίνει αισθητό ακόμα ή δεν υπάρχει καν π.χ. ονόματα θάμνων, δέντρων με έντονη «κατάληξη» σε -ια π.χ. γαρδένια, καμέλια, ντάλια, αροκάρια. Στα ελληνικά διαισθανόμαστε πως αυτές οι λέξεις έχουν κάτι κοινό αλλά δεν μπορούμε όμως να αποχωρίσουμε αναγνωρίσιμες βάσεις όπως, garden, camelli κτλ.

Στην κατηγορία παραγωγικά επιθήματα διακρίνονται τέσσερις κατηγορίες, με βάση τον Ξυδόπουλο (2008: 180-188), ανάλογα με το γραμματικό κατηγοριακό χαρακτηριστικό που φέρουν): (α) ονοματικά, (β) ρηματικά, (γ) επιθετικά, (δ) επιρρηματικά. Για παράδειγμα στα ρηματικά επιθήματα συναντούμε το επίθημα -εύω με σημασία 'αυτό που δηλώνει το θέμα το παράγωγο είτε εκτελεί μια ενέργεια είτε αποκτά μια ιδιότητα', π.χ. θέμα: ονοματικό (ψάρ- ι → ψαρ-εύ-ω), επιθετικό (άγρι-ος → αγρι-εύ-ω), επιρρηματικό (κοντ-ά → κοντ-εύ-ω). Στα ονοματικά επιθήματα, συναντούμε το επίθημα τη(ς) με σημασία 'αυτό που δηλώνει το θέμα το αρσενικό παράγωγο δηλώνει το δράστη, όργανο ή αντικείμενο', π.χ. θέμα: ρηματικό (χορεύ-ω → χορευ-τής, δείχν-ω ~ δεικ- → δείκ-της). Στα επιθετικά επιθήματα. το επίθημα -τ(ο)ς, σημασία 'με βάση αυτό που δηλώνει το θέμα, το παράγωγο δηλώνει ότι μπορεί να δεχτεί την ενέργεια, είναι άξιο να δεχτεί την ενέργεια, λειτουργεί με ένα τρόπο,

του αποδίδεται μια μόνιμη, σταθερή ιδιότητα', π.χ. θέμα: ρηματικό (υποφέρ-ω → υποφερτός, αγαπ-ώ → αγαπητός, συλλαβίζ-ω → συλλαβιστός, πλέκω → πλεχτ-ός). Στα επιρρηματικά επιθήματα: επιθήμα: -α, σημασία: με βάση αυτό που δηλώνει το θέμα, το παράγωγο δηλώνει: επιρρηματική λειτουργία και λαϊκή προέλευση, θέμα: επιθετικό (καλ-ός → καλ-ά, ξυσ-τός → ξυσ-τά).

Υπάρχουν βέβαια και τα πολυλειτουργικά επιθήματα, τα οποία μπορούν να συνδυάζονται με θέματα διαφόρων κατηγοριών. Ο Ξυδόπουλος (2008: 188-189) αναφέρει ότι, η παραγωγική διεργασία της προσφυματοποίησης με βάση τα προθήματα και τα επιθήματα υπόκειται σε περιορισμούς ορθού σχηματισμού οι οποίοι διαιρούνται σε: (α) περιορισμούς επιπέδων ανάλυσης (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία, πραγματολογία), (β) λεξικούς περιορισμούς (τα παραγωγικά επιθήματα μπορούν να συνδυαστούν μόνο με θέματα που φέρουν τον ίδιο χαρακτηρισμό και τα λαϊκά επιθήματα μπορούν να συνδυάζονται μόνο με λαϊκά θέματα), (γ) περιορισμούς του συστήματος (η περίπτωση του περιορισμού του αποκλεισμού), η οποία αφορά την οικονομία του συστήματος και την ανταγωνιστικότητα των διαθέσιμων επιθημάτων. Ειδικότερα, το γλωσσικό σύστημα «αποκλείει» το σχηματισμό των λέξεων όταν το θέμα και η σημασία του υφίστανται σε άλλες υπαρκτές λέξεις π.χ. στην ελληνική οι πιθανές λέξεις κορευ-τής ή αγάπη-ση αποκλείονται λόγω του ότι στη γλώσσα απαντούν αντίστοιχα οι λέξεις κουρέας και αγάπη.

Όπως επισημαίνουν οι Holton, Mackridge, Φιλιππάκη-Warburton (1999:178-180), η ελληνική διαθέτει μια τεράστια ποικιλία μορφολογικών στοιχείων που προστίθενται στο θέμα μιας λέξης για να τροποποιηθεί η σημασία της ή να σχηματιστούν νέα παράγωγα. Τα πιο συνηθισμένα επιθήματα που εξακολουθούν να είναι παραγωγικά στο σχηματισμό νέων λέξεων διακρίνονται σε υποκοριστικά (μικρό μέγεθος, συμπάθεια, οικειότητα, υποτίμηση) και μεγεθυντικά (μεγάλο μέγεθος, θαυμασμό). Χαρακτηριστικά παραδείγματα υποκοριστικών είναι τα εξής: -άκης (προστίθεται σε αρσενικά ουσιαστικά π.χ. Δημήτρης → Δημητράκης), -ούλης (προστίθεται σε ορισμένα αρσενικά ουσιαστικά π.χ. πατέρας → πατερούλης), -ίτσα (προστίθεται σε θηλυκά ουσιαστικά π.χ. μπίρα → μπιρίτσα), -ούλα (προστίθεται σε θηλυκά ουσιαστικά π.χ. αδελφή → αδελφούλα), -άκι (κυρίως αλλά όχι αποκλειστικά προστίθεται σε ουδέτερα ουσιαστικά π.χ. πρόσωπο → προσωπάκι). Μερικά ακόμα παραδείγματα μεγεθυντικών είναι τα εξής: -α (θηλυκά αλλά συχνά από ουδέτερα ουσιαστικά π.χ. κεφάλι → κεφάλια, κουτάλι → κουτάλα), -άρα (θηλυκά π.χ. κοιλιά →

κοιλάρα), -αράς (αρσενικά που δηλώνουν τον άρρενα κάτοχο μιας ιδιότητας π.χ. δουλευτής → δουλευταράς), -αρος (αρσενικά π.χ. παιδί → παίδαρος), -άκλα (θηλυκά π.χ. φωνή → φωνάκλα), -ακλάς (αρσενικά που δηλώνουν άρρενα κάτοχο μιας ιδιότητας π.χ. φωνή → φωνακλάς).

Επιπλέον παραδείγματα από τα επιθήματα που χρησιμοποιούνται για τον σχηματισμό επιθέτων ή την τροποποίηση ήδη υπάρχοντων είναι μεταξύ άλλων, με βάση τους Holton, Mackridge, Φιλιππάκη-Warburton (2021:180-181): -ένιος (επίθετα που δηλώνουν την ύλη από την οποία είναι φτιαγμένο κάτι αλλά και μερικές άλλες χρήσεις π.χ. σίδηρο → σιδερένιος), -ικός και -ιακός, και τα δύο πάρα πολύ συνηθισμένα π.χ. διοικητής → διοικητικός), -ειδής ‘παρόμοιος’ (π.χ. άνθρωπος → ανθρωποειδής), -ιμος (ικανός, κατάλληλος να δεχτεί κάποια ενέργεια, προστίθεται σε ενεργητικά/συνοπτικά θέματα π.χ. διαπραγματεύομαι → διαπραγματεύσιμος), -ούχος ‘αυτός που κατέχει κάτι’ (π.χ. προνόμιο – προνομιούχος), -τέος ‘αυτός που πρέπει να γίνει’ (π.χ. εξετάζω → εξεταστέος), -τός (το συνηθισμένο επίθημα για το σχηματισμό επιθέτων με παθητική σημασία από ρήματα π.χ. γράφω → γραπτός), -ούτσικος (προστίθεται σε επίθετα και δηλώνει ότι υπάρχει μια ιδιότητα σε μέτριο βαθμό π.χ. καλός → καλούτσικος), -ωπός (παρόμοια σημασία με το προηγούμενο π.χ. στενός → στενωπός).

Τέλος, όπως συμπληρώνουν οι Holton, Mackridge, Φιλιππάκη-Warburton (2021, 181), κάποια από τα επιθήματα για το σχηματισμό ουσιαστικών είναι τα: -μα (ουδέτερα – συνήθως δηλώνουν την ενέργεια του ρήματος ή το αποτέλεσμα της π.χ. διαβάζω – → διάβασμα), -ση (θηλυκά – κατά κανόνα δηλώνουν την ενέργεια του ρήματος π.χ. εκδικούμαι → εκδίκηση), -τήρας (αρσενικά ουσιαστικά για όργανα, εργαλεία και αντικείμενα π.χ. ανάβω → αναπτήρας), -τής (αρσενικά ουσιαστικά για το πρόσωπο ή τη συσκευή η οποία πραγματοποιεί την ενέργεια του ρήματος π.χ. επενδύω → επενδυτής), -τητα (θηλυκά ουσιαστικά τα οποία δηλώνουν συχνά αφηρημένες ιδιότητες, παράγωγα από επίθετα π.χ. βαρύς → βαρύτητα).

### 3. Το πρόθημα απο- στη ΝΕ

#### 3.1. Γενικές πληροφορίες σχετικά με το πρόθημα απο-

Στο παρόν κεφάλαιο, αναλύεται το πρόθημα απο- στη ΝΕ. Το υλικό που συλλέξαμε σχετικά με το απο- ήταν ποικίλο, καθώς συγκεντρώσαμε πληροφορίες τόσο από λεξικά, όσο και από γραμματικές που είχαμε στη διάθεσή μας. Αρχικά, στις 23 Μαρτίου 2026, κάναμε μια λίστα με 165 ρήματα που αρχίζουν από το πρόθημα απο- χρησιμοποιώντας τη γραμματική του Τριανταφυλλίδη καθώς και το λεξικό του Μπαμπινιώτη (2019) Στ' έκδοση. Στις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν συμπεριλαμβάνονταν τόσο μορφικές όσο και σημασιολογικές πληροφορίες σχετικά με το πρόθημα απο-. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν οι εξής γραμματικές: η *Νεοελληνική Γραμματική της Ε' και Στ' Δημοτικού* (Χρίστου Τσολάκη, 1978), η *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)* (Τριανταφυλλίδης, 1941), η *Γραμματική της Δημοτικής* (Βλαστός, 1914), η *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας* (Holton, Mackridge, Φιλιππάκη- Warburton, 1999) και η *Γραμματική και συντακτικό Στ' Δημοτικού* (Σάκκου, 2011). Επίσης χρησιμοποιήθηκε το *Λεξικό προθημάτων και επιθημάτων της Νέας Ελληνικής* (Ιορδανίδου και Πανταζάρα, 2023), το *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* του ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη (1998) όπως επίσης και το *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (Μπαμπινιώτη, 2024, Στ' έκδοση).

Αρχικά, συλλέξαμε ό,τι πληροφορία ήταν σχετική με το πρόθημα απο-. Συμπεριλάβαμε όλες τις πιθανές μορφές του στοιχείου: από-, το απο-, το απ- και το αφ- (μπροστά από λέξη που παλαιότερα δασυνόταν) ώστε να έχουμε όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα για το συγκεκριμένο πρόθημα που επρόκειτο να αναλύσουμε. Κάνοντας μια πρώτη έρευνα, ψάξαμε πρώτα τα ρήματα που ξεκινούσαν με το πρόθημα από-, απο-, απ-, και αφ-. Αυτά μας οδήγησαν στο να εμπλουτίσουμε τη λίστα της βιβλιογραφίας μας, ώστε να αναλύσουμε καλύτερα το θέμα μας. Στη συνέχεια, ασχοληθήκαμε εκτενέστερα με την προθηματοποίηση, καθώς οι πληροφορίες που συλλέγαμε σταδιακά αφορούσαν μορφικά και σημασιολογικά δεδομένα σχετικά με το θέμα μας.

Πιο αναλυτικά, από το *λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (Στ' έκδοση, Μπαμπινιώτης 2019), συγκεντρώσαμε πληροφορίες για το πρόθημα από-, απο-, απ-, αφ- ως α' συνθετικό σχετικά με το τι δηλώνει. Το από- και απο- κ. απ-/αφ- (μπροστά από λέξη που παλαιότερα δασυνόταν) ως α' συνθετικό δηλώνει: (α) απομάκρυνση: απο-γειώνομαι, (β) στέρηση, αφαίρεση: απο-βουτύρωση, απο-γαλάκτισμα, (γ) υστερόχρονο: από-δειπνο, (δ) υπόλοιπο,



κατάλοιπο ενός πράγματος: από-σταγμα, από-βροχο, (ε) επίταση: απο-θηριώνω, (στ) ολοκλήρωση: απο-περάτωση, απο-θεραπεία, (ζ) διάλυση, ανατροπή: απο-διοργάνωση, απο-κολεκτιβοποίηση. Στην ετυμολογία αναφέρεται ως α' συνθετικό της Αρχαίας και Νέας Ελληνικής που προέρχεται από την πρόθεση *από*. Επομένως, το συγκεκριμένο λεξικό βοήθησε στη συλλογή πληροφοριών με ετυμολογικό και σημασιολογικό περιεχόμενο. Ακόμα, για την προθηματοποίηση, η γραμματική της ελληνικής γλώσσας (Holton, Mackridge, Φιλιππάκη-Warburton, 1999) φάνηκε αρκετά χρήσιμη για την κατανόηση της προέλευσης του συγκεκριμένου προθήματος. Διευκρινίζεται μεταξύ άλλων ότι τα προθήματα που χρησιμοποιούνται συνήθως είναι λέξεις οι οποίες στην Αρχαία Ελληνική ήταν προθέσεις (Holton, Mackridge, Φιλιππάκη-Warburton, 1999: 181). Οι δε λέξεις αυτές δεν υπάρχουν σήμερα στη νέα γλώσσα ως ανεξάρτητες. Σε μορφολογικό επίπεδο, αναφέρεται ότι το απο- συναντάται ως: (α) απ- πριν από φωνήεντα, (β) αφ- πριν από φωνήεν που παίρνει δασεία στο πολυτονικό σύστημα.

Χρήσιμη πληροφορία αποκομίσαμε και από το βιβλίο γραμματικής και συντακτικού της Στ' Δημοτικού (Σάκκου, 2011: 190-191). Αναφέρεται ότι στον πίνακα ανωμάτων ρημάτων παρατηρούνται διαφορές στον τρόπο κλίσης κάποιων συγκεκριμένων ρημάτων με το πρόθημα απο- στον Αόριστο ενεργητικής και παθητικής φωνής καθώς και στην κλιτή μετοχή αυτών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει όπως αναφέρει και η συγγραφέας, ο σχηματισμός των ρημάτων σε -άγω και -βάλλω, για παράδειγμα *απάγω* και *αποβάλλω*, τα οποία σχηματίζουμε πολύ συχνά με λάθος τρόπο (Σάκκου, 2011: 186- 187). Χρειάζεται προσοχή, καθώς στις περιπτώσεις που θέλουμε να δηλώσουμε εξακολουθητικές, επαναλαμβανόμενες ενέργειες χρησιμοποιούμε το θέμα αγ-, ενώ στις συνοπτικές-στιγμιαίες ενέργειες χρησιμοποιούμε το θέμα αγαγ-. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιούμε το θέμα αγ- στον ενεστώτα, στον παρατατικό και στον εξακολουθητικό μέλλοντα, ενώ το θέμα αγαγ- στον συνοπτικό μέλλοντα, στον αόριστο, στον παρακείμενο, στον υπερσυντέλικο και στον συντελεσμένο μέλλοντα. Αντίστοιχα, χρησιμοποιούμε στα ρήματα τους εξακολουθητικούς-επαναλαμβανόμενους τύπους το θέμα βαλλ-, ενώ στους συνοπτικούς- στιγμιαίους τύπους το θέμα βαλ-.

Πολλές ήταν και οι πληροφορίες που ανακτήσαμε από το *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* (1998), σχετικά με τη σημασία του προθήματος απο-. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ορισμένες από αυτές: απομάκρυνση (απομακρύνω), αφαίρεση (αποτριχώνω), στερητικό (αποδιοργανώνω), ολοκλήρωση ενέργειας (αποτελειώνω), επίταση στον

υπέρτατο βαθμό (αποτυφλώνω), μεταβολή του αντικειμένου στην κατάσταση που εκφράζει η πρωτότυπη λέξη (απολιθώνω) και χρόνο αναφορικά με αυτό που έρχεται μετά.

Με βάση το λεξικό παραγώγων των Ιορδανίδου και Πανταζάρα (2023), έγινε καλύτερη αποσαφήνιση του προθήματος απο-, μιας και αναλύεται ξεκάθαρα πώς προκύπτει το από-, το απ- και το αφ-. Ξεκαθαρίζεται ότι προέρχεται από την πρόθεση από και αναφέρονται κάποιες από τις σημασίες του. Το πρόθημα προέρχεται από την πρόθεση από και δηλώνει απομάκρυνση, αποχή, αφαίρεση, χρησιμοποιείται δηλαδή για να δηλώσει ότι κάτι αφαιρείται ή απομακρύνεται από κάτι άλλο (απασφαλίζω, απογειώνω, αποδεσμεύω). Επίσης μπορεί να δηλώσει αντίθεση, έλλειψη, ή στέρηση, όταν δηλαδή μια κατάσταση ή ένα γεγονός ακυρώνεται ή αντιστρέφεται (απογοητεύω, αποδυναμώνω). Ακόμα δηλώνει ολοκλήρωση, καθώς σχηματίζει λέξεις που δηλώνουν το τέλος μιας διαδικασίας ή οποία συνήθως έχει ολοκληρωθεί με επιτυχία (αποθεραπεύω, αποκορυφώνομαι, αποπερατώνω, αποτελειώνω). Τέλος το πρόθημα από μπορεί να δηλώσει απόκτηση ιδιότητας, στην περίπτωση που κάτι αποκτά μια ιδιότητα που δεν είχε πριν (απελευθερώνω, αποθανατίζω, αποβλακώνω).

Οι σημασίες του προθήματος απ(ο)-/ αφ- (για τα ρήματα) δηλώνονται και στο λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Μπαμπινιώτη Στ' έκδοση που χρησιμοποιήσαμε στην εργασία μας. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι το πρόθημα απ(ο)-/αφ- δηλώνει για τα ρήματα: (α) απομάκρυνση από τόπο (κυριολ. ή μτφ.), π.χ. απο-γειώνομαι, απο-κεντρώνω, απο-μακρύνομαι, απο-τοιχίζω, απο-φυλακίζω, (β) αποβολή ή αφαίρεση στοιχείου (κυριολ. ή μτφ.), π.χ. απο-βάλλω, απο-καθλώνω, απο-καλύπτω, απο-κεφαλίζω, απο-μαγνητίζω, (γ) ακύρωση, άρση κατάστασης ή ιδιότητας π.χ. απο-γοητεύω, απο-διοργανώνω, απ-ενοχοποιώ, απο-μυθοποιώ, απο-πληθωρίζω, απο-ποινικοποιώ, απο-προσανατολίζω, απο-συμπιέζω, απο-συμφορίζω, αποσυνδέω, απο-συρράπτω, (δ) επίταση, π.χ. απο-βλακώνω, απο-θηριώνω, απο-χαυνώνω, (ε) ολοκλήρωση, π.χ. απο-γράφω, απο-δελτιώνω, απο-κάμνω, απο-τελειώνω.

Επιπλέον, στη Νεοελληνική Γραμματική (της δημοτικής) του Τριανταφυλλίδη, γίνεται λόγος για ουσιαστικά παράγωγα από ρήματα, επίθετα παράγωγα από ρήματα, την πρόθεση απο- ως προς το α' συνθετικό, λόγια σύνθετα ρήματα και διάφορα άλλα ρήματα σχετικά με το πρόθημα απο-. Ουσιαστικά παράγωγα από ρήματα είναι τα ουσιαστικά σε -ιάς, -έας, π.χ. αποστέλλω → αποστολέας. Για τα ρήματα αναφέρεται ότι η ενέργεια ή το αποτέλεσμα της ενέργειας εκφράζεται με τα ακόλουθα επιθήματα: (α) -μος, π.χ. αποκλείω → αποκλεισμός,



(β) -ιδι: εδώ ανήκουν και μερικά σύνθετα με την πρόθεση από που σημαίνουν ό τι απέμεινε από την ενέργεια που εκφράζει το ρήμα, π.χ. τα παράγωγα σε -ούδι: αποδιαλέγω → αποδιαλεγοῦδι. Για τα επίθετα παράγωγα από ρήματα, αναφέρεται ότι τα σε -τικός σημαίνουν τον κατάλληλο και τον άξιο για εκείνο που σημαίνει το ρήμα και μπορεί να αναλυθούν στο «εκείνος που» και το ρήμα, π.χ. απαγορεύω → απαγορευτικός, απολυμαίνω → απολυμαντικός, απελπίζομαι → απελπιστικός, αποκρούω → αποκρουστικός, απαλλάσσω → απαλλαχτικός. Για την πρόθεση από (ως προς το α' συνθετικό) αναφέρονται στη σύνθεση των ρημάτων τα εξής: *απαρνιέμαι, απομαθαίνω*. Πολλά λόγια σύνθετα ρήματα, με ρήμα για β' συνθετικό, όταν έχουν α' συνθετικό οποιοδήποτε μέρος του λόγου εκτός από πρόθεση, μετασχηματίζονται στη σύνθεση και τονίζονται στη λήγουσα. π.χ. κόβω → αποκόβω.

Λίγα στοιχεία αντλήσαμε και από τις γραμματικές Τσολάκη και Βλαστού (της δημοτικής). Τα στοιχεία αυτά αφορούσαν κυρίως γραμματικά φαινόμενα, όπως για παράδειγμα αναφέρεται στο Βλαστό ότι, τα ρήματα όπως *αποσταίνω, θα αποστάσω, απόστασα* ξαναγυρίζουνε στον κανόνα πάντα με το α αντί αι. Ακόμα για την πρόθεση από αναφέρεται στη Νεοελληνική Γραμματική της Ε' και Στ' Δημοτικού του Τσολάκη ότι παθαίνει συχνά αποκοπή (π.χ. *απ' τον ουρανό*) ή ότι το πρόθημα απο- είναι πρόθεση που έχει πάθει έκθλιψη, π.χ. *απάνεμος*.

### 3.2. Πολυσημία του προθήματος απο-

Σύμφωνα με τον Ξυδόπουλο (2008: 143), η πολυσημία παραδοσιακά αναφέρεται στην ιδιότητα ενός μεμονωμένου λεξήματος να έχει πολλαπλή σημασία. Ο ακριβής ορισμός της πολυσημίας προσκρούει σε δυσκολίες όπως το πλήθος των σημασιών, η μεταφορά των σημασιών και η δυσκολία διάκρισής της από την ομωνυμία. Η πολυσημία μπορεί να γίνει αντιληπτή στο πλαίσιο της λεξικής αμφισημίας.

Ο Cruse (2004: 108-111), όπως αναφέρεται στον Ξυδόπουλο (2008: 144), διαχωρίζει την πολυσημία σε δύο κατηγορίες: (α) τη γραμμική πολυσημία και (β) τη μη γραμμική πολυσημία. Έτσι προκύπτουν οι ορισμοί της γραμμικής και της μη γραμμικής πολυσημίας. Γραμμική πολυσημία ονομάζεται η πολύσημη λέξη της οποίας μια έννοια Α θεωρείται ειδικότερη από μια έννοια Β. Μη γραμμική πολυσημία ονομάζεται μια πολύσημη λέξη όπου οι πολλαπλές έννοιες προκύπτουν κυρίως από διεργασίες μεταφοράς ή μετωνυμίας.

Οι τέσσερις περιπτώσεις γραμμικής πολυσημίας είναι: (α) η αυτοϋπωνυμία, (β) η αυτομερωνυμία, (γ) η αυτοϋπερκειμενικότητα και (δ) η αυτοολωνυμία. Σύμφωνα με τον Ξυδόπουλο (2008: 144), στην πρώτη περίπτωση, μια πολύσημη λέξη διαθέτει μια βασική γενική έννοια και μια ειδική έννοια, ως υποπερίπτωση της γενικής έννοιας προς το είδος. Για παράδειγμα, η λέξη *γάτα* έχει ταυτόχρονα δύο έννοιες: τη γενική έννοια του «οικόσιτου αιλουροειδούς» και την ειδική έννοια του «θηλυκού οικόσιτου αιλουροειδούς». Στη δεύτερη περίπτωση γραμμικής πολυσημίας, πρόκειται για πολύσημες λέξεις που διαθέτουν μια γενική και μια ειδική έννοια. Η τελευταία δηλώνει υποπερίπτωση της γενικής έννοιας ως προς το μέρος. Για παράδειγμα, η λέξη *παράθυρο*, δηλώνει είτε το παράθυρο μαζί με το κάσωμά του και τα άλλα εξαρτήματα, είτε μόνο το «φύλλο του παραθύρου». Στην τρίτη περίπτωση, μια λέξη που αναφέρεται για παράδειγμα στο αρσενικό μιας έμψυχης οντότητας μπορεί να γενικεύεται και να δηλώνει ταυτόχρονα το αρσενικό και το θηλυκό της οντότητας. Για παράδειγμα, η λέξη *φοιτητές* είτε και στους άνδρες και στις γυναίκες φοιτητές, είτε μόνο στους άνδρες φοιτητές. Στην τέταρτη και τελευταία περίπτωση γραμμικής πολυσημίας, έχουμε το παράδειγμα της περίπτωσης της λέξης «*ρύζι*» στη μαλαισιανή γλώσσα, όπου μια ερώτηση του τύπου *έφαγες ρύζι;*, σημαίνει «έφαγες φαγητό, γευμάτισες;», λόγω του ότι το ρύζι αποτελεί μέρος του κάθε γεύματος στη Μαλαισία.

Σύμφωνα με τον Ξυδόπουλο (2008: 145), στη μη γραμμική πολυσημία έχουμε τρεις διαφορετικές πηγές προέλευσης. Αρχικά, έχουμε τη μεταφορά, όπου η πολυσημία βασίζεται στην ομοιότητα, π.χ. «η Ελένη όλο βγάζει γλώσσα». Έπειτα, έχουμε τη μετωνυμία, όπου σε αντιδιαστολή με τη μεταφορά, η πολυσημία βασίζεται στη συνειρμική σύνδεση και όχι στην ομοιότητα, π.χ. «ο Κώστας είναι το δεξί χέρι του αφεντικού του». Τέλος, η τρίτη πηγή προέλευσης της μη γραμμικής πολυσημίας είναι οι διαφορετικές προοπτικές, με βάση τις οποίες αντιλαμβανόμαστε μια πολύσημη λέξη. Για παράδειγμα, λέξεις όπως *εβδομάδα*, *μήνας*, *χρόνος* ερμηνεύονται ανάλογα με το αν αντιμετωπίζονται με βάση το ημερολόγιο ή με βάση τη χρονική περίοδο που αναφέρονται, π.χ. «Θα τα πούμε σ' ένα μήνα».

Από κάποιες σημασιολογικές παρατηρήσεις της Ευθυμίου (2002) για τα ΝΕ (Νέα Ελληνικά), φαίνεται πως το πρόθημα απο- μεταξύ άλλων κατασκευάζει τη σημασία της κίνησης από μια αφετηρία. Όπως φαίνεται από τα παραδείγματα που αναφέρει η Ευθυμίου (2002), στα ΑΕ (Αρχαία Ελληνικά) το ρήμα *αποδημεύω* σημαίνει «φεύγω/είμαι μακριά από το δήμο/πατρίδα μου». Παράλληλα στα ΝΕ συναντούμε ρήματα όπως: *αποψύχω* (αφήνω

να κρυώσει), αποφλοιώνω (αφαιρώ το φλοιό), αποβουτυρώνω (αφαιρώ το βούτυρο), αποτριχώνω (αφαιρώ τις τρίχες), αποσυνδέω (διακόπτω τη σύνδεση).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ευθυμίου (2002: 202), το ΑΕ απο- παρήγαγε λέξεις που δήλωναν κυρίως τα εξής: (α) κίνηση από μια αφετηρία: απηλιώτης ‘που πνέει από τον ήλιο’, (β) απομάκρυνση: απέρχομαι, αποκλεισμός: αποταφρέω ‘αποκλείω με τάφρο’, (γ) αφαίρεση: απανθίζω ‘αφαιρώ τα άνθη’, (δ) τέρμα μεταβολής: αποψιλόω ‘κάνω κάτι άτριχο’, (ε) παύση/λήξη/στέρηση/άρνηση: αποβασιλεύς ‘έκπτωτος βασιλιάς’, (στ) επιστροφή: αποδίδωμι ‘δίνω πίσω αυτό που έλαβα’, (ζ) επίταση: αποτολμώ και (η) ακύρωση: αποκαλύπτω. Σε γενικές γραμμές, το απο- όπως και το εκ- δηλώνουν κίνηση από μια αφετηρία. Παρόλα αυτά, το απο- δεν μπορεί να συνδυαστεί με βάση που δηλώνει «κάτι που περιέχεται μέσα». Για παράδειγμα λέμε *εκπυρηνίζω*, αλλά όχι *αποπυρηνίζω*.

Με βάση την Ευθυμίου (2002), το ΑΕ απο-, δεν φαίνεται να είναι παραγωγικό στη σημασία της ακύρωσης. Αυτό σημαίνει ότι ρήματα του τύπου *αποκαλύπτω* είναι ελάχιστα, ενώ ρήματα, όπως το *αποκαθλώνω*, φαίνεται πως είναι μεταγενέστερα και ενδεχομένως σχηματίστηκαν με βάση τις λέξεις που δήλωναν αφαίρεση, απομάκρυνση ή επιστροφή. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ΝΕ λέξεις με απο- δηλώνουν: απομάκρυνση, αφαίρεση, τέρμα μεταβολής, επίταση, παύση/λήξη, αναίρεση. Η αποδοτικότητα αυτών των σημασιών εκφράζεται αντίστοιχα με παραδείγματα ως: (α) θετική ή αρνητική π.χ. αποκεφαλίζω (θετική), απολιθώνω (αρνητική για μεταφορική χρήση), αποχαλώ (αρνητική), αποθερίζω (θετική), αποδιοργανώνω (αρνητική).

Προθήματα όπως το απο- αλλά και το ξε-, εκ-, έχουν συγκεκριμένη και ιδιαίτερη αποδοτικότητα ανά σημασιολογική περιοχή, γεγονός που δηλώνει πως κάθε πρόθημα έχει το δικό του εξειδικευμένο ρόλο. Αρχικά, όπως σημειώνει η Ευθυμίου (2002), το απο- δηλώνει μεταξύ άλλων τη σημασία της αναίρεσης. Το απο- δημιουργεί και συνδυάζεται με λέξεις που ανήκουν σε περισσότερο λόγιο επίπεδο λόγου. Στις περισσότερες από τις περιπτώσεις αυτές, το απο- αποτελεί μετάφραση του γαλλικού *de-* ή του αγγλικού *de-, dis-* που δηλώνει απομάκρυνση και προέρχεται από το λατινικό *de-*. Για παράδειγμα, το ρήμα *αποτοξινώνω* προέρχεται από το *detoxify*, η λέξη *αποβιομηχάνιση* από το αγγλικό *deindustrialization*, το ρήμα *αποδιοργανώνω* από το γαλλικό *desorganiser*, το ρήμα *αποκλιμακώνω* από το αγγλικό *deescalate*, το ρήμα *αποσυνθέτω* από το γαλλικό *decomposer*, το ρήμα *αποσυνδέω* από το αγγλικό *disconnect*. Το πρόθημα απο-

παρατηρείται επίσης σε ρήματα που λήγουν σε -ποιώ, όπως *απομυθοποιώ* και το *αποστρατιωτικοποιώ*, με βάση το γαλλικό *demilitariser*.

Σε αντίθεση με τα προθήματα εκ- και ξε-, το πρόθημα απο- δηλώνει απομάκρυνση από μια αφετηρία. Στη συγκεκριμένη περίπτωση στη ΝΕ λέξεις με απο- αποτελούν μεταφραστικά δάνεια. Για παράδειγμα το ρήμα *αποκεντρώνω* προέρχεται από το γαλλικό *decentraliser*. Γενικότερα το απο- καθίσταται ιδιαίτερα αποδοτικό στην περίπτωση που δηλώνει μεταβολή που οδηγεί σε τελική κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα, ρήματα όπως *απολιθώνω* φαίνεται να δηλώνουν όπως εξηγεί η Ευθυμίου (2002: 206), το «βίαιο» πέρασμα από μια προηγούμενη κατάσταση σε μια νέα που εγκαθίσταται σταδιακά και εμπεριέχει κάποια στοιχεία της προηγούμενης. Έτσι το *απολιθώνω* σημαίνει ότι μετατρέπω σε πέτρα κάτι που έχει ήδη αρχίσει να έχει κάποιες ιδιότητες της πέτρας.

Σπανίως συναντάμε σε λόγια παράγωγα το πρόθημα απο-. Σε περιπτώσεις όπως τα ρήματα *αποτυφλώνω* και *αποτρελαίνω*, δηλώνεται ήδη κάποια απομάκρυνση και είναι γενικά μαρκαρισμένες ειδικά το *αποτρελαίνω* έχει μάλλον αρνητική χροιά, όπως σημειώνει η Ευθυμίου (2002: 206) το απο- έχει τη σημασία της απομάκρυνσης κάποιου πράγματος που βρίσκεται στην περιφέρεια και όχι στο εσωτερικό μιας άλλης οντότητας». Για παράδειγμα λέμε: *απογυμνώνω* το καλώδιο, *απογυμνωμένο* δέντρο από τα φύλλα του, *απογυμνώθηκε* από κάθε εξουσία. Τέλος, τα προθήματα απο- και εκ-, συνεχίζουν όπως και στην ΑΕ, να κατασκευάζουν ζεύγη λέξεων, με αντίθετη σημασία, όπως: *αποβιομηχάνιση* vs *εκβιομηχάνιση*, *αφελληνίζω* vs *εξελληνίζω*.

Το απο- σαν πρόθημα έχει πολλαπλές και διαφορετικές σημασίες, γεγονός που το κάνει ενδιαφέρον στα μάτια των ερευνητών. Μπορεί να δηλώσει όπως προαναφέραμε, βάση των μελετών μας, αφετηρία, προέλευση ή και απομάκρυνση από το σημείο εκκίνησης (π.χ. *κατάγομαι* από την Χαλκίδα), την αφετηρία ή την διάρκεια μιας χρονικής πράξης (π.χ. *κοιμάμαι* από το απόγευμα), το αίτιο μιας πράξης (π.χ. *έκλαψε* από τον πόνο), το ποιητικό αίτιο (π.χ. το ρούχο *σχεδιάστηκε* από μια γνωστή σχεδιάστρια), το υλικό κατασκευής ενός είδους (π.χ. το κομπολόι *κατασκευάστηκε* από κεχριμπάρι), το διαχωρισμό από το γενικότερο σύνολο (π.χ. ήταν ένας από τους καλύτερους μαθητές της τάξης), τον τρόπο με τον οποίο γίνεται κάτι (π.χ. τον τράβηξε *από* το πόδι). Στη λειτουργία του δε, ως πρώτο συνθετικό στη δημιουργία ενός σύνθετου ρήματος, όπως προανέφεραν σχεδόν όλοι οι συγγραφείς, μπορεί να δηλώσει μεταξύ άλλων απομάκρυνση, αποπεράτωση μιας ενέργειας,

ανατροπή ή αρνητική σημασία, επίταση κλπ. Συγκεκριμένα, το απο- όταν μπαίνει σαν πρόθημα για να σχηματίσει ένα σύνθετο ρήμα αλλάζει τη σημασία του θέματος και αποκτά για παράδειγμα αρνητική χροιά ενώ πριν είχε θετική. Υπάρχει, όπως παρατηρήσαμε, ποικιλία σε σχέση με ευρήματα μεταξύ παρελθόντος και παρόντος (στο παρόν εντοπίζονται πιο πολλά). Ακόμα στο σχηματισμό των λέξεων που ξεκινάνε από το πρόθημα απο- συναντούμε μεταξύ άλλων και δάνειες λέξεις (π.χ. στα Γαλλικά οι λέξεις αποθέωση, αποστασία, απόστροφος, αποκάλυψη, αποστολή κ.λπ.) ή αυτούσιες που ενυπήρχε το από- ήδη εξ αρχής. Επίσης, όπως παρατηρήσαμε, συναντούμε τρεις μορφές του προθήματος από- : από- (ή απο-), αφ-, απ- κατά την προθηματοποίηση των λέξεων. Να μην ξεχάσουμε βέβαια να αναφέρουμε πως πρόκειται για την πρόθεση στα αρχαία από, την οποία συναντούμε συχνά κατά το σχηματισμό των λέξεων που στα ΝΕ έχουν δημιουργηθεί με τη βοήθεια του προθήματος από-.

Συμπερασματικά λοιπόν έχοντας κατανοήσει όλα τα προαναφερθέντα δεδομένα που παρουσιάζονται τόσο στον Ξυδόπουλο, όσο και στην Ευθυμίου αλλά και στους υπόλοιπους συγγραφείς των λεξικών και γραμματικών που είχαμε στη διάθεσή μας, καταλήγουμε στο γεγονός ότι το απο- σαν πρόθημα παρουσιάζει ενδιαφέροντα στοιχεία, από τα οποία μπορεί κανείς να εξάγει χρήσιμα συμπεράσματα. Αρχικά, το απο- αλλάζει τη σημασία του θέματος. Επιπλέον, με βάση όσα μελετήσαμε στα λεξικά και τις γραμματικές παλαιότερων και νεότερων εκδόσεων, παρατηρήσαμε ότι τα ευρήματα σε σχέση με τη σημασία και τη χρήση του προθήματος απο- παρουσιάζουν μια σημαντική εξέλιξη, καθώς υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλία στο παρόν σε σχέση με το παρελθόν.

Αξίζει να αναφερθεί ότι από όλες τις λέξεις που ξεκινάνε από απο- δεν είναι όλες σχηματισμένες βάση του προθήματος απο-, καθώς αφενός υπάρχουν αυτούσιες λέξεις στις οποίες ενυπήρχε το απο- και αφετέρου δάνειες λέξεις από ξένες γλώσσες, π.χ. αγγλικά και γαλλικά. Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη ότι τα προθήματα που χρησιμοποιούνται συνήθως είναι λέξεις οι οποίες στην Αρχαία Ελληνική ήταν προθέσεις καθώς και ότι οι λέξεις αυτές δεν υπάρχουν σήμερα στη νέα γλώσσα ως ανεξάρτητες. Το απο- συναντάται ως: (α) απ- πριν από φωνήεντα, (β) αφ- πριν από φωνήεν που παίρνει δασεία στο πολυτονικό σύστημα. Γενικά το απο- έχει τρεις μορφές απο- ή από-, αφ- και απ. Τέλος κάτι που επισημάνθηκε από τους περισσότερους μελετητές και συγγραφείς ήταν ότι το απο- είναι πολύσημο, δηλώνει δηλαδή πολλά και διαφορετικά πράγματα.

Θέλοντας να εντάξουμε το απο- σαν πρόθημα στη διδασκαλία της παραγωγικής μορφολογίας, καταλάβαμε πως μελετώντας το σαν πρώτο συνθετικό εξυπηρετεί άριστα την διεύρυνση του λεξιλογίου των μαθητών καθώς επίσης και την ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας. Αρχικά, μέσω της αποκωδικοποίησης των λέξεων στα δυο συνθετικά, τα παιδιά εξασκούνται στην ανάλυση των λέξεων σε α' και β' συνθετικό, με αποτέλεσμα να αποκτούν περαιτέρω λεξιλογικές αλλά γραμματικές γνώσεις. Επιπλέον, οι διαφορετικές σημασίες του απο- προκαλούν το ενδιαφέρον του μαθητή, ώστε να ασχοληθεί με την σημασιολογική αντίθεση που δημιουργεί σαν πρόθημα, καθώς αποτελεί μηχανισμό παραγωγής αρνητικής ή θετικής χροιάς ανάλογα με το τρόπο που λειτουργεί για παράδειγμα η θετική χροιά του ρήματος διοργανώνω, πολύ εύκολα μετατρέπεται σε αρνητική βάζοντας απλά το πρόθημα απο- και παράγοντας το ρήμα αποδιοργανώνω. Τα ζεύγη των αντιθέτων εξάλλου είναι ένα εξαιρετικό παράδειγμα στη λειτουργία της ανατροπής ή ακύρωσης όσον αφορά το πρόθημα απο- και αποτελεί και ένα από τους διδακτικούς στόχους για τη βαθμίδα του δημοτικού (συγκεκριμένα Γ' τάξη), στην οποία εστιάζουμε και στις δικές μας διδακτικές προτάσεις.

## 4. Διδασκαλία του προθήματος από-

### 4.1 Διδασκαλία της παραγωγικής μορφολογίας

Σύμφωνα με την Ευθυμίου (2013), το λεξιλόγιο κατέχει πολύ σημαντικό ρόλο στο γλωσσικό μάθημα. Πιο συγκεκριμένα, οι λέξεις που χρησιμοποιούμε εκφράζουν και διαμορφώνουν την ταυτότητά μας. Επιπλέον, οι λέξεις καθορίζουν το πόσο καλά μπορούμε να κατανοήσουμε ένα κείμενο. Είναι γεγονός ότι ο αριθμός των λέξεων που γνωρίζει κάθε παιδί καθίσταται ικανός να καθορίσει τόσο την κατανόηση των κειμένων που θα συναντήσει στο δημοτικό, όσο και στο γυμνάσιο, λύκειο, πανεπιστήμιο ή άλλα πλαίσια. Επιπρόσθετα, το λεξιλόγιο ενός ατόμου έχει σχέση με τις γνώσεις του. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερες λέξεις γνωρίζουμε, τόσο ευκρινέστερα μπορούμε να μιλήσουμε ή να σκεφτούμε για τον κόσμο γύρω μας.

Οπωσδήποτε υπάρχουν μεγάλες διαφορές στον αριθμό και το είδος των λέξεων που γνωρίζει κάθε μαθητής. Για παράδειγμα, τα παιδιά των εργατικών οικογενειών έρχονται σε επαφή με 50% λιγότερες λέξεις στο οικογενειακό τους περιβάλλον, σε σχέση με τα παιδιά των προνομιούχων οικογενειών. Όπως επισημαίνει η Ευθυμίου (2013), η λεξιλογική γνώση λειτουργεί συσσωρευτικά. Αυτό συνεπάγεται ότι όσο περισσότερες λέξεις γνωρίζουμε, τόσο ευκολότερα μαθαίνουμε νέες λέξεις. Σύμφωνα με έρευνες, όπως αυτής του Shafelbine (1990 από Ευθυμίου (2013)), οι αδύναμοι μαθητές οι οποίοι αγνοούσαν τη σημασία λέξεων σε άλλη περίπτωση εάν οι ίδιες λέξεις τους ήταν γνωστές, θα μπορούσαν να δώσουν ενδείξεις για τη σημασία των ζητούμενων λέξεων. Μπορούμε λοιπόν εύκολα να συμπεράνουμε ότι τα παιδιά που το λεξιλόγιό τους είναι ποσοτικά περιορισμένο ειδικά στις πρώτες τάξεις του σχολείου, ενδεχομένως να δυσκολευτούν αρκετά να κατανοήσουν και περισσότερο να αφομοιώσουν, μέσω της ανάγνωσης, κείμενα πλούσια σε λεξιλογική γνώση.

Σημαντικό ρόλο κατέχει, όπως υποστηρίζει η Ευθυμίου (2013), η περιθωριοποίηση λεξιλογίου, καθώς ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί τείνουν να πιστεύουν ότι οι λέξεις μαθαίνονται εύκολα, με φυσικό τρόπο, μέσω της ανάγνωσης, και γι' αυτό δεν είναι απαραίτητη η διδασκαλία τους. Ένας ακόμα λόγος για την περιθωριοποίηση του λεξιλογίου στη διδασκαλία, είναι η αντίληψη πολλών εκπαιδευτικών ότι η διδασκαλία του λεξιλογίου οφείλει να γίνεται μόνο μέσω παραδοσιακών μεθόδων, οι οποίες ωστόσο έχουν αποδειχθεί αναποτελεσματικές. Τέλος, η περιθωριοποίηση του λεξιλογίου αποδίδεται στο γεγονός ότι



το ίδιο το λεξιλόγιο άρχισε να αποτελεί αντικείμενο θεωρητικής περιγραφής και διδακτικού ενδιαφέροντος, μόλις τα τελευταία χρόνια.

Σχετικά με την περιθωριοποίηση του λεξιλογίου, ο Μήτσης (2012) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι το λεξιλόγιο είχε παραγκωνιστεί κυρίως λόγω της παραδοσιακής αντίληψης που επικρατούσε η οποία βασικά ταύτιζε τη γλώσσα με τη γραμματική και λειτουργούσε με τρόπο τέτοιο ώστε να παρέχει συμπληρωματικά στη γραμματική το απαραίτητο υλικό για τη δημιουργία γραμματικών κανόνων. Επιπλέον, το λεξιλόγιο δεν αντιμετωπίστηκε στη μέχρι τώρα ιστορία της εκπαίδευσης ως αντικείμενο με διδακτικό ή ερευνητικό ενδιαφέρον, οπότε και άργησε σαν τομέας να τεθεί προς διδασκαλία. Ωστόσο στη μετέπειτα εκπαιδευτική ιστορία (περίπου στα μέσα του '80), η περιθωριοποίηση του λεξιλογίου άρχισε να αντιμετωπίζεται διαφορετικά, καθώς επήλθε ουσιαστική απαξίωση της επικρατούσας έως τότε παραδοσιακής αντίληψης (Μήτσης, 2012: 265).

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι, το παραδοσιακό στοιχείο δεν εγκαταλείφθηκε ποτέ τελείως ως τρόπος επιρροής στη γλωσσική διδασκαλία, καθώς μέχρι και σήμερα η εφαρμοσμένη γλωσσολογία δεν συμβαδίζει πλήρως με τους τρόπους διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος (Μήτσης, 2012: 265). Αυτό που ξέρουμε σίγουρα είναι ότι όποια μεταρρύθμιση θέλουμε να εφαρμοστεί στη σύγχρονη γλωσσική διδασκαλία, προϋποθέτει την απαγκίστρωση από την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Με σύμβουλο τις σύγχρονες επιστημονικές αντιλήψεις και τις μεθόδους της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, τόσο η ανάδειξη του λεξιλογίου από τους εκπαιδευτικούς όσο και η διδακτική παρέμβαση επιδιώκεται να λειτουργούν αποτελεσματικά με στόχο την επαρκή κατάκτηση της γλώσσας από τους μαθητές (Μήτσης, 2012, 269).

Στα εμπόδια για τη διδασκαλία του λεξιλογίου, για τα οποία κάνει λόγο η Ευθυμίου (2013), συγκαταλέγονται τα εξής: (α) ο αριθμός των λέξεων, (β) οι διαφορές ανάμεσα στον λόγο του οικογενειακού περιβάλλοντος και στον λόγο του σχολείου και (γ) η πολυπλοκότητα της λεξικής γνώσης. Αρχικά, ο μεγάλος αριθμός των λέξεων που χρειάζεται να γνωρίζουν οι μαθητές, ώστε να καθίστανται επαρκείς αναγνώστες, αποτελεί εμπόδιο στη διδασκαλία του λεξιλογίου. Όπως έχει αποδειχθεί από ερευνητές, όπως ο Coady (1993, από Ευθυμίου 2013), αρκεί ένας μικρός πυρήνας λέξεων υψηλής συχνότητας και χρηστικότητας για τη ρητή διδασκαλία των παιδιών. Επίσης όπως συμπεραίνεται, όσο πιο υψηλή συχνότητα εμφάνισης έχει μια λέξη, τόσο περισσότερες σημασίες ενδέχεται να έχει (π.χ. οι λέξεις χρονογράφημα, χρόνος).



Από τη μια πλευρά υπάρχουν επιχειρήματα που επιβεβαιώνουν την άποψη ότι οι μαθητές χρειάζεται να διδαχθούν μόνο ένα «βασικό» λεξιλόγιο, αφού οι λέξεις αποθηκεύονται στη μνήμη ως μεμονωμένες μονάδες. Από την άλλη πλευρά, οι σημερινές επιστημονικές απόψεις βασίζονται στο ότι οι σημασίες των λέξεων δεν αποθηκεύονται ως ανεξάρτητες μονάδες, αλλά συνυπάρχουν σε σύνθετα σημασιολογικά δίκτυα (Ευθυμίου, 2013). Αυτό λοιπόν που μπορούμε γενικώς να συμπεράνουμε για τη διδασκαλία του λεξιλογίου είναι ότι η διδασκαλία δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε ένα περιορισμένο αριθμό λέξεων. Οι προδιαγραφές που θα ήταν καλό να ακολουθούνται σε μια αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση είναι: (α) η διδασκαλία λέξεων υψηλής συχνότητας και χρηστικότητας, (β) τρόποι καλλιέργειας της ικανότητας των μαθητών για αυτόνομη μάθηση, (γ) ανάπτυξη της λεξιλογικής τους συνειδητότητας, (δ) έκθεση σε πλούσιο προφορικό και γραπτό λόγο (Ευθυμίου, 2013).

Σε δεύτερο επίπεδο η Ευθυμίου (2013), αναλύει τις διαφορές ανάμεσα στο λόγο του οικογενειακού περιβάλλοντος και στο λόγο του σχολείου ως παράγοντα που δυσχεραίνει τη διδασκαλία του λεξιλογίου. Πιο αναλυτικά, αναφέρει ότι οι μαθητές (ελληνόγλωσσοι ή αλλόγλωσσοι) είναι εξοικειωμένοι πολύ συχνά μόνο με τον καθημερινό λόγο (προφορικό) που χρησιμοποιείται στο σπίτι και όχι με τον επιστημονικό λόγο (γραπτό) που χρησιμοποιείται στο σχολείο. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι ο σχολικός λόγος αφενός διαθέτει μεγαλύτερη ποικιλία λεξιλογίου (και αριθμού λέξεων) και αφετέρου η επιλογή της κατάλληλης λέξης αποτελεί βασική προϋπόθεση για το ζητούμενο επικοινωνιακό αποτέλεσμα.

Έτσι οδηγούμαστε στη γενικότερη αποτύπωση των λεξιλογικών διαφορών προφορικού και γραπτού λόγου. Πιο αναλυτικά, αξίζει να αναφέρουμε ότι τα βιβλία της προσχολικής ηλικίας αντιστοιχούν, σε θέμα πλούτου λεξιλογίου, σε μια συνηθισμένη συνομιλία μεταξύ αποφοίτων λυκείου. Ακόμα και το ίδιο το λεξιλόγιο των παιδικών βιβλίων είναι έως και δύο φορές πιο πλούσιο από το λεξιλόγιο της συνομιλίας ενηλίκων. Επιπλέον, το λεξιλόγιο των κόμικ, περιοδικών, βιβλίων για ενήλικες είναι τρεις φορές πιο πλούσιο σε σχέση με το λεξιλόγιο συνομιλίας των ενηλίκων. Τέλος, το λεξιλόγιο των τηλεοπτικών σόου είναι παρόμοιο με αυτό της συνομιλίας των ενηλίκων (Ευθυμίου, 2013).

Εν συνεχεία, το τρίτο εμπόδιο που παρουσιάζεται στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών, όπως αναφέρει η Ευθυμίου (2013), είναι η «πολυπλοκότητα» της λεξικής γνώσης. Όταν για παράδειγμα, συναντούμε λέξεις όπως βρίσκω, ξέρω, ομορφιά κ.λπ.,

αναγνωρίζουμε αμέσως τη σημασία τους. Ωστόσο δεν μπορούμε να δώσουμε τον ορισμό τους το ίδιο άμεσα και εύκολα. Έτσι λοιπόν συμπεραίνουμε ότι υπάρχουν πολλοί βαθμοί γνώσης μιας λέξης και ότι η γνώση μιας λέξης δεν περιλαμβάνει μόνο τη γνώση ενός ορισμού, αλλά και την εξοικείωση του ομιλητή με μια σειρά λεξιλογικών χαρακτηριστικών (Ευθυμίου, 2013).

Έτσι λοιπόν, με βάση την Ευθυμίου (2013), η λεξική γνώση περνάει σταδιακά και βαθμιαία από διάφορες διαβαθμίσεις. Από την πλήρη άγνοια οδηγείται στην πλήρη γνώση ως εξής: (α) καμία γνώση, (β) αποδοχή μιας πρώτης γενικής και ασαφούς σημασίας, (γ) απόκτηση πλαισιωμένης γνώσης, (δ) γνώση μιας λέξης, (ε) βαθιά αποπλαισιωμένη γνώση της σημασίας μιας λέξης. Είναι εύκολο λοιπόν κανείς να αντιληφθεί ότι ένας μαθητής προφανώς δεν μπορεί να έχει την πλήρη γνώση μιας λέξης με το που θα την δει ή ακούσει. Επίσης η διδασκαλία του λεξιλογίου απαιτεί διαρκή χρόνο και κόπο (Ευθυμίου, 2013).

Σημαντικό ρόλο σύμφωνα με το Μήτση (2012) στην εκμάθηση του λεξιλογίου κατέχει η συμμετοχή των μαθητών σε αυθεντική δραστηριότητα, με στόχο την πρόσληψη γλωσσικών ερεθισμάτων αλλά και λεξιλογικής ύλης. Έπειτα, υπάρχει η επεξεργασία, η ταξινόμηση και η ένταξη της λεξιλογικής ύλης στο ευρύτερο γλωσσικό σύστημα με στόχο την αποτελεσματική παραγωγή λόγου. Η σημασία της ακρόασης σύμφωνα με τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα, θεωρείται ως μια δεξιότητα πολύ ευρύτερη απ' την ομιλία καθώς επίσης και ένα επιπλέον καθολικό χαρακτηριστικό της γλώσσας (Μήτσης, 2012, 284).

Η εμφάνιση της ακρόασης στην καθημερινή μορφή, όπως την παρουσιάζει ο Μήτσης (2012) έχει τις εξής μορφές: (α) την ευκαιριακή, όταν δηλαδή ακούμε κάτι με τυχαίο τρόπο και (β) την επιδιωκόμενη, όταν δηλαδή ακούμε κάτι γιατί έχουμε συγκεκριμένο λόγο π.χ. μια συγκεκριμένη εκπομπή στο ραδιόφωνο. Επίσης, η ακρόαση ως διδακτική διαδικασία για να είναι αυθεντική θα πρέπει να είναι οπωσδήποτε και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές, ώστε να τους οδηγεί σε μια αποτελεσματική γλωσσική κατάκτηση (Μήτσης, 2012: 285). Κάποιοι ενδεικτικοί παράγοντες αποτελεσματικής ακρόασης είναι σύμφωνα με το Μήτση (2012: 287- 288): (α) η ταχύτητα εκφώνησης του μηνύματος, (β) η παρουσία αγνώστων λέξεων, (γ) ο βαθμός γνώσης του θέματος και (δ) η αδυναμία σωστής εκτίμησης των παραγλωσσικών φαινομένων.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της σύγχρονης εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, όπως μας μεταφέρει η Ευθυμίου (2013), ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας λεξιλογίου πρέπει (α) να εντάσσεται στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής – κειμενοκεντρικής προσέγγισης

και (β) να περιλαμβάνει βασικά συστατικά που αποτελούν τόσο την πυραμίδα του λεξιλογίου, όσο και τον τρόπο με τον οποίο ισορροπούν μεταξύ τους. Επιγραμματικά τα συστατικά της πυραμίδας του λεξιλογίου είναι: (α) οι λέξεις, (β) οι στρατηγικές μάθησης, (γ) η λεξιλογική συνειδητότητα, (δ) η ανάγνωση ποικίλων κειμένων και (ε) ο πλούσιος προφορικός λόγος.

Σε μια βάση ανάλυσης των παραπάνω συστατικών, θα μπορούσαμε αρχικά να παρατηρήσουμε ότι στη βάση της πυραμίδας λεξιλογίου τοποθετείται η έκθεση των μαθητών σε πλούσιο προφορικό λόγο, καθώς αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της γλωσσικής επικοινωνίας. Ακριβώς πιο πάνω συναντάμε την ανάγνωση ποικίλων κειμένων, όπως για παράδειγμα, διηγήματα, εικονογραφημένες ιστορίες, ποιήματα, εφημερίδες, διαφημιστικά έντυπα. Ακόμα η μεγαλόφωνη ανάγνωση κειμένων από τον διδάσκοντα φέρνει τα παιδιά σε επαφή με έναν τεράστιο πλούτο λεξιλογίου που οδηγεί μετέπειτα στην ευρύτερη ανάπτυξη του λεξιλογίου τους (Ευθυμίου, 2013). Όσον αφορά την ανάπτυξη της λεξιλογικής συνειδητότητας (βάση του ορισμού του όρου «λεξιλογικής συνειδητότητας») τονίζεται η διττή σημασία της έννοιας, η οποία αναφέρεται τόσο στη λεξιλογική επίγνωση όσο και στο διαρκές ενδιαφέρον στις λέξεις (Ευθυμίου, 2013).

Σε πιθανές δυσκολίες, ο διδάσκων οφείλει να παίρνει κάποια μέτρα. Χαρακτηριστικά αναφέρει ορισμένα ο Μήτσης (2012: 288): (α) να διηγείται ιστορίες ή κείμενα ενδιαφέροντα για τους μαθητές, (β) σωστή προφορά λόγου, (γ) συνοδεία λεγομένων με αντίστοιχο επιτονισμό και εκφράσεις προσώπου και σώματος και (δ) συνυπολογισμός των μαθητών στην εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας. Έτσι λοιπόν, ο διδάσκων μεταβαίνει στις λεγόμενες στρατηγικές ακρόασης, οι οποίες ουσιαστικά αποτελούν μια σειρά από τεχνικές και τρόπους εκμάθησης νέων λέξεων. Αρχικά, με βάση το Μήτση (2012: 288- 289), προτείνεται στους μαθητές, κατά τη διάρκεια της ακρόασης, να χρησιμοποιούν λέξεις – κλειδιά, καθώς και να εντοπίζονται γλωσσικές και παραγλωσσικές ενδείξεις από τον ομιλητή. Χρήσιμο επίσης είναι να επισημαίνουν τα εξωγλωσσικά/καταστασιακά δεδομένα αλλά και να επιχειρούν μια πρόβλεψη των προθέσεων του ομιλητή. Σημαντική καθίσταται ακόμα, η έμφαση στο γενικότερο νόημα του εκφωνήματος. Τέλος, στην περίπτωση που συμμετέχουν σε διάλογο, καθίσταται αναγκαία η σχετική διευκρίνιση από τον συνομιλητή τους.

Επιπλέον, υπάρχουν λέξεις που όπως λέμε έχουν χαμηλή συχνότητα εμφάνισης και συναντώνται πολύ σπάνια στον καθημερινό προφορικό λόγο (Ευθυμίου, 2013). Στα σχολικά εγχειρίδια και στα παιδικά βιβλία περιλαμβάνονται τέτοιου είδους λέξεις. Ωστόσο

ο διδακτικός χρόνος δεν είναι αρκετός ώστε να διδαχθούν. Οπότε απαιτούνται βασικές στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου στους μαθητές, ώστε να βρίσκουν μόνοι τους τη σημασία αγνώστων λέξεων. Τέλος, η διδασκαλία συγκεκριμένων λέξεων είναι βασική προϋπόθεση της διδασκαλίας λεξιλογίου, καθώς ωφελεί μεταξύ άλλων στη μείωση του ποσοστού των λέξεων που πρέπει να μάθουν μόνοι τους οι μαθητές (Ευθυμίου, 2013).

Όπως επισημαίνει ο Μήτσης (2012: 290), η ανάγνωση εντάσσεται μαζί με την ακρόαση στην κατηγορία των λεγόμενων προσληπτικών δεξιοτήτων. Οι ικανοί αναγνώστες, όπως είναι γνωστό καθίστανται σταδιακά επαρκείς χρήστες της γλώσσας σε όλες τις μορφές και τα επίπεδά της. Εξάλλου, ένας από τους βασικούς στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας στην εποχή μας, οφείλει να είναι η συστηματική άσκηση των μαθητών με στόχο να καταστούν σταδιακά επαρκείς αναγνώστες. Κάποια από τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας της ανάγνωσης αναφέρονται στον Μήτση (2012: 291): (α) η επιλογή, (β) ο σκοπός, (γ) η ποσότητα, (δ) η σιωπηλή διαδικασία, (ε) η ταχύτητα και (στ) η εκμετάλλευση των συμφραζομένων. Πιο αναλυτικά, όπως αναφέρεται, το διάβασμα συνιστά μια προσωπική επιλογή, οπότε τα διδασκόμενα κείμενα, πρέπει να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τις προσδοκίες των μαθητών. Επιπλέον, ο αναγνώστης διαβάζει ένα κείμενο έχοντας κάποιο στόχο. Συνήθως αποζητά την πληροφόρηση, την απόκτηση γνώσεων και επίλυση αποριών, την ψυχαγωγία και την αντιμετώπιση των πρακτικών αναγκών. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το πλήθος των γραπτών μηνυμάτων π.χ. αφίσες στους τοίχους, πινακίδες κυκλοφορίας κλπ. με τα οποία ερχόμαστε καθημερινά σε επαφή και είμαστε υποχρεωμένοι να αποκωδικοποιούμε, πράγμα που προϋποθέτει την ταχεία και με ευχέρεια ανάγνωση (Μήτσης, 2012: 292).

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι το διάβασμα αποτελεί μια κατεξοχήν σιωπηλή διαδικασία, η οποία πραγματοποιείται σε προσωπικό επίπεδο και με σιωπηλό τρόπο. Γενικότερα, συνιστά μια διεργασία αποκλειστικά εσωτερική (Μήτσης, 2012: 292). Αναφορικά τώρα με την ταχύτητα, οι φυσιολογικοί αναγνώστες διαβάζουν πολύ γρήγορα αφού η ταχύτητα ανάγνωσης είναι κανονικά πολύ μεγαλύτερη από την ταχύτητα της ομιλίας. Τέλος, η εκμετάλλευση των συμφραζομένων είναι κάτι στο οποίο οι μαθητές πρέπει να ασκούνται κατάλληλα, ώστε να κάνουν βάσιμες υποθέσεις που θα στηρίζονται στις διαθέσιμες ενδείξεις και στην ήδη αποκτημένη εμπειρία τους (Μήτσης, 2012: 293).

Όπως ορίζει ο Μήτσης (2012: 307), το μαθησιακό ύφος πραγματώνεται, από πλευράς των υποκειμένων με μια σειρά επιμέρους τεχνικών και διαδικασιών που είναι γνωστές ως

στρατηγικές μάθησης. Πρόκειται ουσιαστικά για μια σειρά σκόπιμων τεχνικών, ενεργειών και ειδικών τρόπων αντιμετώπισης της διδακτέας ύλης, όπως ο συνδυασμός της διδασκόμενης λέξης με αντίστοιχη εικόνα, παρουσίαση λέξης με ορισμό και άλλα, που αποβλέπουν σε ταχύτερη και αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων διδασκαλίας.

Οι παράγοντες που εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης και πιο εξειδικευμένα στη διδασκαλία του λεξιλογίου είναι: (α) η προσωπικότητα, (β) το μαθησιακό ύψος, (γ) οι στρατηγικές μάθησης και (δ) οι συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες. Όλα τα παραπάνω είναι αλληλένδετα και στοχεύουν στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας (Μήτσης, 2012: 308- 309). Ωστόσο, ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος του λεξιλογίου στην τάξη και κατ' επέκταση οι περιορισμένες διδακτικές δυνατότητες, αναγκάζουν τους διδάσκοντες να κάνουν χρήση κάποιων ειδικών στρατηγικών. Μια βασική διάκριση κατά τον Μήτση (2012: 310), είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τον διδάσκοντα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και οι στρατηγικές που διδάσκονται ή χρησιμοποιούν από μόνοι τους οι μαθητές για την εκμάθηση του λεξιλογίου σε ατομικό επίπεδο. Πάντως σε επίπεδο διδασκαλίας και χρήσης στρατηγικών διδασκαλίας, ο ρόλος του διδάσκοντος τίθεται σε πρώτο πλάνο σε σχέση με τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας. Αυτό αιτιολογείται απ' το γεγονός ότι ο διδάσκοντας ουσιαστικά επιμελείται τη διδακτική διαδικασία με τρόπο τέτοιο ώστε να είναι προσαρμοσμένη και εξατομικευμένη στο επίπεδο του μαθητικού ακροατηρίου (Μήτσης, 2012: 311). Σε τελική ανάλυση, οι ίδιοι οι μαθητές επωφελούνται από τις στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου, αφού πέρα από τη γλωσσική κατάρτιση σε ενδοσχολικό επίπεδο, εξελίσσονται σημαντικά και σε εξωσχολικό επίπεδο, στα πλαίσια δηλαδή μιας φυσιολογικής επικοινωνίας (Μήτσης, 2012: 313- 314).

Η διδασκαλία του λεξιλογίου έχει άμεση σχέση με τα διδακτικά εγχειρίδια. Τόσο η διεξαγωγή του μαθήματος όσο και η αξιολόγηση των μαθητών είχαν από παλαιότερα ως βάση το διδακτικό εγχειρίδιο. Σύμφωνα με τον Μήτση (2012: 316), ο στόχος της παραδοσιακής διδασκαλίας ήταν η εκμάθηση και πολλές φορές η αποστήθιση του περιεχομένου των διδακτικών εγχειριδίων, καθένα από τα οποία θεωρήθηκε η μοναδική και πιο έγκυρη πηγή γνώσης. Με βάση τα σημερινά δεδομένα, τα διδακτικά εγχειρίδια αντιμετωπίζονται διαφορετικά σε σχέση με παλαιότερες παραδοσιακές αντιλήψεις (Μήτσης, 2012). Η παραγωγή νέου υλικού και η διάθεσή του στα σχολεία, δεν αποτελεί από μόνη της ανανέωση και εκσυγχρονισμό της διδακτικής διαδικασίας. Ταυτόχρονα

πρέπει να υπάρξει μια σειρά παράλληλων δράσεων και ενεργειών, μια από τις οποίες είναι και η επαρκής ενημέρωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν το διδακτικό υλικό (Grant, 1987:10- 18 από Μήτση, 2012: 316).

Σύμφωνα με τον Μήτση (2012: 318), τα όποια δεδομένα, επιστημονικά ή άλλα για να μετασχηματιστούν σε σχολική ύλη, πρέπει να τηρούν κάποιες προϋποθέσεις, με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, αλλά και τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης. Αυτό το ενιαίο και συγκροτημένο σύστημα διδακτικών αρχών αποτυπώνεται στα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ). Τα ΑΠ δεν δίνουν έμφαση στο υλικό, αλλά στους στόχους. Αξίζει ακόμα να αναφέρουμε ότι στα ισχύοντα ΑΠ τα επιμέρους μαθήματα αφενός λειτουργούν μεμονωμένα το ένα από το άλλο και αφετέρου πρέπει να αλληλοσυνδέονται, ώστε η γνώση να λειτουργεί σφαιρικά. Τέλος πρέπει να αναφέρουμε ότι τα ΑΠ έμμεσα διαμορφώνουν τους μαθητές ως μελλοντικούς πολίτες και προσωπικότητες μέσω των γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών που τους παράσχονται (Μήτσης, 2012). Εξάλλου, όπως προβλέπεται, οι βασικές επιδιώξεις του προτεινόμενου στα σχολικά εγχειρίδια λεξιλογικού υλικού, αποσκοπούν στη μετατροπή της τάξης από χώρο τυποποιημένης εργασίας και πλήξης σε εργαστήριο παρατήρησης, έρευνας και ανακάλυψης της νέας γνώσης. Ο απώτερος σκοπός όλων των παραπάνω είναι να καταστούν οι μαθητές επαρκείς χρήστες της ελληνικής γλώσσας, το οποίο είναι και η βασική επιδίωξη του γλωσσικού μαθήματος (Μήτσης, 2012: 323).

Ένας άλλος τομέας που πρέπει να αναφερθούμε είναι η δημιουργική χρήση των λεξικών. Σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη, το λεξικό εστίαζε κυρίως στους ορισμούς, όπως επισημαίνει και ο Μήτσης (2012), ώστε να υπάρξει αφενός αποτελεσματική εκμάθηση της γλώσσας και αφετέρου σωστή χρήση των λέξεων. Με τον καιρό βέβαια, αναθεωρήθηκαν αρκετές παλαιότερες αντιλήψεις και υιοθετήθηκαν νέες στάσεις, σχετικά με την αποτελεσματική χρήση των λεξικών στη γλωσσική διδασκαλία και ιδιαίτερα στη δημιουργική κατάκτηση του λεξιλογίου.

Δύο από τους πιο βασικούς στόχους του λεξικού είναι: (α) η αποσαφήνιση του περιεχομένου και (β) η περιγραφή του λήμματος να αρχίζει με ορισμό (Μήτσης, 2012: 326). Πιο αναλυτικά, όπως αναφέρει ο Μήτσης (2012: 326), η διαδικασία του ορισμού κινείται προς το εσωτερικό της γλώσσας και αφορά τη συγκρότηση ενός εννοιολογικού συστήματος με το οποίο ο ομιλητής αποκτά τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί, να ταξινομεί, και να ερμηνεύει τα φαινόμενα του εξωτερικού κόσμου.



Επομένως, συμπεραίνουμε ότι η χρήση των λεξικών θεωρείται απαραίτητη ως συμπλήρωμα της γλωσσικής διδασκαλίας, καθώς εκτός των άλλων, αποτελεί και μια βασική στρατηγική εκμάθησης του λεξιλογίου στην οποία πρέπει να ασκούνται κατάλληλα οι μαθητές (Μήτσης, 2012). Συνεπώς κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των διδασκόντων στην αξιοποίηση των λεξικών στη γλωσσική διδασκαλία. Όχι μόνο θα αντιληφθούν οι ίδιοι την αξία και τις δυνατότητες των λεξικών αλλά ταυτόχρονα θα μπορούν και να κατευθύνουν σωστά τους μαθητές τους στη χρήση λεξικών με σωστό τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι θα μπορούν να αξιοποιήσουν δημιουργικά τα λεξικά ως εργαλεία για την κατάκτηση του λεξιλογίου και όχι απλώς ως μέσα για την ανεύρεση ενός ορισμού μιας λέξης (Μήτσης, 2012).

Ένα ακόμα σημαντικό βοήθημα, εκτός απ' τα λεξικά, είναι η αξιοποίηση νέων τεχνολογιών που βέβαια ανά δεκαετίες έχουν περάσει από πολλά στάδια. Αρχικά, μέχρι τη δεκαετία του 1980, ένα συμπληρωματικό εργαλείο του γλωσσικού μαθήματος, αποτελούσε η χρήση των οπτικοακουστικών μέσων (Μήτσης, 2012: 331). Μερικά από αυτά ήταν: ο πίνακας, διάφορα φυσικά ή τεχνητά αντικείμενα, χάρτες, διαγράμματα και άλλα. Στη συνέχεια, με την εξέλιξη της τεχνολογίας, ανακατατάξεις επήλθαν σε παγκόσμιο επίπεδο. Έτσι έκαναν την εισαγωγή τους τόσο το διαδίκτυο όσο και η χρήση υπολογιστών. Κατ' αυτόν τον τρόπο όλοι σχεδόν οι έφηβοι, αποκτούν πρόσβαση στους υπολογιστές και στο διαδίκτυο εντός και εκτός του σχολείου. Συνεπώς, η επίδραση των νέων τεχνολογιών σε σχολικό και κοινωνικό επίπεδο (οικογενειακό και φιλικό), οδηγεί τους νέους σε μια επικοινωνιακή αναπλαισίωση της διδασκαλίας αφού ταυτόχρονα προωθεί και την παραγωγή αυθεντικού λόγου (Μήτσης, 2012: 332- 333).

Για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στον τομέα του λεξιλογίου χρησιμοποιούνται ορισμένες στρατηγικές με τη δημιουργική χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) (Μήτσης, 2012: 334). Επιγραμματικά, θα αναφέρουμε κάποιες, στηριζόμενοι στον Μήτση (2012: 334-337). Αρχικά, προτείνεται η συστηματική διδασκαλία των παραδειγματικών λεξιλογικών σχέσεων μέσω της οπτικής τους απόδοσης με σκοπό τον εμπλουτισμό και τη διεύρυνση του λεξιλογίου των μαθητών. Επιπλέον, συνιστάται η δημιουργική κατάκτηση ενός θεματικού λεξιλογίου με την ένταξη των μαθητών σε πολλαπλά περιβάλλοντα και με τη χρήση ποικίλων τρόπων και μέσων. Έπειτα, χρήσιμος είναι ο συνδυασμός μάθησης και παιχνιδιού με τη χρήση διαδικτυακών λεξιλογικών παιχνιδιών. Σαφέστατα, επιβοηθητική είναι και η δημιουργική χρήση και

αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων για την έκφραση και τη βελτίωση της λεξιλογικής γνώσης. Επίσης, η αξιοποίηση των διαδικτυακών υπηρεσιών και εργαλείων ως μέσων διδασκαλίας του λεξιλογίου βοηθούν τους μαθητές στην ταχύτερη κατάκτηση του λεξιλογίου. Τέλος, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των μαθητών επιτυγχάνεται με έμμεσο τρόπο και συγκεκριμένα μέσω της ανάγνωσης ψηφιακών κειμένων ποικίλων ειδών.

Θέλοντας να προσεγγίσουμε τη διδασκαλία του λεξιλογίου υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης, δανειστήκαμε τις βασικές διδακτικές αρχές, όπως τις προσεγγίζει ο Μήτσης (2012: 343-359). Αρχικά, η διδασκαλία του λεξιλογίου είναι αναγκαίο να εντάσσεται στην επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση, λειτουργώντας παράλληλα ως αυτόνομος τομέας με στόχο την επαρκέστερη εκμάθηση της γλώσσας. Επιπλέον, τα πρόσφατα δεδομένα θέλουν τη διδασκαλία του λεξιλογίου να είναι σκόπιμη και συστηματική και όχι τυχαία ή ευκαιριακή, όπως στο παρελθόν, Ένας ακόμα παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη για την αφετηρία της διδασκαλίας είναι το επίπεδο του κάθε μαθητή. Συνεπώς, το λεξιλόγιο οφείλει να διαμορφώνεται με βάση τις αρχές και τα πορίσματα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, συστηματικά και μεθοδικά.

Κάτι που έχει παρατηρηθεί ακόμα όσον αφορά τη λεξική γνώση είναι ο πολύπλοκος χαρακτήρας της, γεγονός που απαιτεί την πολλαπλή επαφή με τη λέξη ώστε να υπάρξει επαρκής γνώση (). Στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία, ανάμεσα στη συνταγματική και παραδειγματική διάσταση της γλώσσας, υπάρχει μια διαλεκτική σχέση και μια συνεχής ανατροφοδοτική διαδικασία, την οποία οφείλουμε να εφαρμόζουμε στη διδασκαλία του λεξιλογίου συστηματικά. Ακόμα, ο Μήτσης (2012: 349-350) υποστηρίζει ότι σχετικά με τους συνδυασμούς των λέξεων σε συνταγματικό επίπεδο, οι συνεκφορές λέξεων εμφανίζονται σε πολλά επίπεδα και με διάφορες μορφές όπως: συνήθεις, σταθερές, συνάψεις με μεταφορική σημασία, φραστικές λέξεις και ιδιωτισμοί.

Όπως έχει αποδειχθεί, η σταθεροποίηση των λέξεων και ειδικότερα των συνεκφορών στη μνήμη, επιτυγχάνονται καλύτερα όταν οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη γλωσσική δραστηριότητα υπό φυσικές συνθήκες επικοινωνίας (Μήτσης, 2012: 359). Ακόμα, δε θα πρέπει να ξεχάσουμε τη σπουδαιότητα των στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου, ως μια σειρά παράλληλων διαδικασιών και τεχνικών εκμάθησης συμπληρωματικού τύπου, στα πλαίσια διδασκαλίας λεξιλογίου στην τάξη, με δεδομένο τον περιορισμένο χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους οι διδάσκοντες. Αρωγός σε αυτήν την προσπάθεια καθίστανται τα ΑΠ ανοιχτού τύπου, τα οποία οφείλεται να ανασυνταχθούν για την ενίσχυση της λεξιλογικής



διδασκαλίας (Μήτσης, 2012: 357- 358). Επίσης, οι ΤΠΕ μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στην αποτελεσματικότερη και ταχύτερη επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας του λεξιλογίου (Μήτσης, 2012: 358). Επιπλέον, ο ρόλος των διδασκόντων είναι μεγίστης σημασίας, γεγονός που προϋποθέτει τη διαρκή τους επιμόρφωση και γλωσσολογική κατάρτιση. Εάν θα θέλαμε να παραθέσουμε ένα τελικό σχόλιο που αφορά τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, θα ήταν πως για χάρη της ανάπτυξης του λεξιλογικού τομέα, οφείλουμε να αποδεσμευτούμε από τα κατάλοιπα του παρελθόντος. Πιο συγκεκριμένα, παραδοσιακές αντιλήψεις, όπως ότι η γραμματική αποτελεί τη βάση του γλωσσικού μαθήματος, οφείλουν να μην επηρεάζουν τους διδάσκοντες στον τρόπο διδασκαλίας του λεξιλογίου (Μήτσης, 2012).

Εκτός όμως από το θεωρητικό κομμάτι της διδασκαλίας του λεξιλογίου, ένα μεγάλο ζήτημα που απασχολεί τόσο τους διδάσκοντες όσο και τους διδασκόμενους, είναι η αξιολόγηση του λεξιλογίου, καθώς είναι αλληλένδετο με όλους τους τομείς της γλωσσικής διδασκαλίας (Μήτσης, 2012). Η αξιολόγηση του λεξιλογίου αποσκοπεί, σύμφωνα με το Μήτση (2012: 359), στην απαιτούμενη πληροφόρηση για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας, τον βαθμό επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων καθώς επίσης και τα κενά ή ελλείψεις που πιθανόν υπάρχουν. Τέλος, βασική επιδίωξη είναι η αναζήτηση των απαιτούμενων μέσων και των κατάλληλων διδακτικών χειρισμών με τους οποίους μπορούν να αντιμετωπιστούν οι παρατηρούμενες ελλείψεις και να καταστεί αποτελεσματικότερη η διδασκαλία της γλώσσας.

Η αξιολόγηση του λεξιλογίου πραγματοποιείται είτε άτυπα, είτε με εξέταση. Ο πρώτος τρόπος αφορά την ίδια τη διδακτική διαδικασία, όπου η γλωσσική δραστηριότητα της τάξης και η συμμετοχή των μαθητών σε αυτήν πληροφορούν άμεσα τον διδάσκοντα τόσο για την ποσότητα, όσο και για τη δυνατότητα αποτελεσματικής χρήσης των λέξεων που διδάχθηκαν (Μήτσης, 2012: 361- 362). Με το δεύτερο τρόπο γίνεται χρήση των τεστ (μεθοδικοί τρόποι αξιολόγησης). Βέβαια, τα τεστ πρέπει να διακατέχονται από ορισμένα χαρακτηριστικά όπως: αξιοπιστία, εγκυρότητα, αντικειμενικότητα και πρακτικότητα (Μήτσης, 2012: 362- 363). Σημαντικό ρόλο εκτός από τα τεστ κατέχουν και οι λεξιλογικές ασκήσεις ή δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται κατά κόρον από τους διδάσκοντες (Μήτσης, 2012).

Αντίθετες προσεγγίσεις έχουν η παραδοσιακή διδασκαλία και ο δομισμός από την επικοινωνιακή προσέγγιση. Οι δυο πρώτες κινούνται σε ενδογλωσσικά πλαίσια και εξαντλούνται στα πλαίσια της ίδιας της γλώσσας, ενώ η δεύτερη προσέγγιση κινείται σε μια

εξωτερική/κοινωνική διάσταση, εστιάζοντας κυρίως στη γλωσσική χρήση και τις επικοινωνιακού τύπου λειτουργίες που επιτελούνται μέσα σε αυτή (Μήτσης, 2012). Ο Μήτσης (2012: 375), προσπαθώντας να ορίσει την επικοινωνιακή ικανότητα αναφέρει ότι, πρόκειται για τη δυνατότητα χρήσης της γλώσσας με στόχο την αποτελεσματική επικοινωνία. Η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας αποτελεί βασική επιδίωξη του επικοινωνιακού μοντέλου. Στο συγκεκριμένο μοντέλο δεν χρησιμοποιούνται γλωσσικές ασκήσεις, αλλά γλωσσικές δραστηριότητες που αποσκοπούν στη ζωντανή επικοινωνιακή διαδικασία και αποτελούν ισχυρό κίνητρο για τους μαθητές, συμβάλλοντας αποφασιστικά στην κατάκτηση της γλώσσας (Μήτσης, 2012).

Ως προς τη διδασκαλία του λεξιλογίου και πιο συγκεκριμένα των προθημάτων και επιθημάτων, διαμορφώνονται, τα εξής κριτήρια με βάση τις Ευθυμίου, Ιορδανίδου, Τσεβά, Βασιλείου (2011): (α) συχνότητα σε κείμενα, (β) κανονικότητα, (γ) παραγωγικότητα, και (δ) προβλεψιμότητα. Το πρώτο κριτήριο αφορά τον αριθμό των λέξεων στις οποίες εμφανίζεται το πρόθημα ή επιθήμα σε σώματα κειμένων. Παραδείγματα στην αγγλική: *un-, re-, in-, dis-, en-, non-*. Παραδείγματα στην ελληνική: η διδασκαλία επιθέτων σε *-ικός* (αντί του *-ένιος*) και των ρημάτων σε *-ίζω* (αντί του *-αίνω*), με βάση τα στοιχεία που μπορούμε να αντλήσουμε από τα αντίστροφα λεξικά και τα σώματα κειμένων της ελληνικής (Ευθυμίου, Ιορδανίδου, Τσεβά, Βασιλείου, 2011: 158 ).

Το δεύτερο κριτήριο, της κανονικότητας είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς διευκολύνει την εκμάθηση κανόνων και κανονικοτήτων στη γλώσσα (Ευθυμίου, Ιορδανίδου, Τσεβά, Βασιλείου, 2011: 159). Πιο αναλυτικά, εδώ περιγράφεται η γραπτή/προφορική μορφή της βάσης του προθήματος/επιθήματος σε σχέση με τη σταθερότητά της. Προηγείται η διδασκαλία του *-ίζω* έναντι του *-ιάζω*. Επιπλέον, η παραγωγικότητα που αποτελεί το τρίτο κριτήριο διδασκαλίας αναλύει την πιθανότητα παραγωγής νέων λέξεων με το συγκεκριμένο πρόθημα/επιθήμα (Ευθυμίου, Ιορδανίδου, Τσεβά, Βασιλείου, 2011: 160). Εδώ προηγείται η διδασκαλία του *-ίζω* έναντι του *-αίνω*. Τέλος, το κριτήριο της προβλεψιμότητας στοχεύει να δώσει έμφαση στις διαφορετικές σημασίες ενός προθήματος/επιθήματος π.χ. *ποιες, πόσες, πόσο* συχνές. Εδώ προηγείται η διδασκαλία του *-άκι* που παράγει λέξεις με υποκοριστική σημασία έναντι του *-ιά* που παράγει λέξεις με ποικίλες σημασίες (Ευθυμίου, Ιορδανίδου, Τσεβά, Βασιλείου, 2011: 160).

Όπως προτείνεται από τις Ευθυμίου, Ιορδανίδου, Τσεβά, Βασιλείου (2011), η συνδυαστική χρήση των παραπάνω κριτηρίων καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική για το

σχεδιασμό της διδασκαλίας των παράγωγων λέξεων της νέας ελληνικής. Ο διδάσκων οφείλει να γνωρίζει ποιες δομές είναι παραγωγικές και με μεγάλη συχνότητα, κανονικότητα και προβλεψιμότητα. Ωστόσο θα πρέπει να δίνει προτεραιότητα στις δομές που έχουν μεγαλύτερη συχνότητα και υψηλότερη παραγωγικότητα (Ευθυμίου, Ιορδανίδου, Τσεβά, Βασιλείου, 2011: 160).

Με βάση την Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2003), η πρωτοτυπικότητα των δομών αναλύεται στην κεντρική μορφολογική δομή, την περιφερειακή μορφολογική δομή και σε ότι αποτελεί «ιδιοτυπία» που κατακτάται λεξιλογικά. Στην πρώτη περίπτωση συναντούμε το ονοματικό σύστημα, την κλίση επιθέτων, τις δομές παραγωγής, τις δομές σύνθεσης και τα πολυλεκτικά ονοματικά σύνθετα. Στη δεύτερη περίπτωση έχουμε τα αρσενικά ουσιαστικά όπως *γραμματέας, συγγενής*, τα θηλυκά ουσιαστικά όπως *αρχαιόκλιτα* σε -η π.χ. *σκέψη* και τα ουδέτερα σε -ος π.χ. *μέρος*. Στην τρίτη περίπτωση έχουμε τα ουδέτερα *μηδέν-μηδενός, πολύς-πολλή-πολύ*.

Σύμφωνα με την Ευθυμίου (2000), οι μη απλές λεξικές μονάδες χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες με βάση μορφολογικά κριτήρια. Αρχικά, υπάρχουν τα παράγωγα, τα οποία είναι μονολεκτικές λεξικές μονάδες που προκύπτουν κυρίως από προσφύματοποίηση ή τη διαδικασία μετατροπής, δηλαδή όπως ορίζει η Ευθυμίου (2000), την αλλαγή γραμματικής κατηγορίας ενός λεξικού μορφήματος, χωρίς την προσθήκη παραγωγικού μορφήματος, π.χ. *μαθηματικός* σαν επίθετο → *μαθηματικός* σαν ουσιαστικό. Έπειτα έχουμε τα σύνθετα, τα οποία αποτελούν μονολεκτικές λεξικές μονάδες που απαρτίζονται από δύο ελευθερώσιμα ή μη ελευθερώσιμα λεξικά μορφήματα. Τέλος, υπάρχουν τα πολυλεκτικά σύνθετα που απαρτίζονται από τουλάχιστον δύο λέξεις.

Όπως έχει παρατηρηθεί, η διαδικασία παραγωγής και σύνθεσης μη απλών λεξικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ελλιπής και γενικευμένη οπότε δεν βοηθά στην συνειδητοποίηση της δομής των ουσιαστικών, π.χ. η *αμμονδιά* είναι το μοναδικό παράδειγμα της κατηγορίας των περιεκτικών ουσιαστικών (Ευθυμίου, 2000: 334). Με μια πιο εξονυχιστική ματιά, η Ευθυμίου (2000) αναφέρει μεταξύ άλλων προτάσεις διδασκαλίας παραγώνων, τα οποία ταυτόχρονα αποτελούν και κριτήρια διδασκαλίας. Αρχικά, αναφέρεται στον όρο παραγωγικότητα ενός προσφύματος, ο οποίος δηλώνει τη διαθεσιμότητα, δηλαδή τη δυνατότητα που έχει το πρόσφυμα να κατασκευάζει νέες μη μαρτυρημένες λέξεις, ώστε να καλύπτει τα κενά του μαρτυρημένου λεξιλογίου (Ευθυμίου, 2000: 335). Σε δεύτερο επίπεδο, υπογραμμίζει την αναλυσιμότητα των λέξεων (μορφική

και σημασιολογική), η οποία αντιστοιχεί στην αποδοτικότητα (Ευθυμίου, 2000: 335). Έπειτα, τονίζει τη συχνότητα εμφάνισης παραγώγων στο λόγο των παιδιών ή του γλωσσικού περιβάλλοντός τους, θέλοντας να επισημάνει ότι η συχνότητα εμφάνισης των λέξεων στον προφορικό ή γραπτό λόγο (των μαθητών ή των σχολικών βιβλίων) αποτελεί κριτήριο λεξιλογίου που θα θεωρηθεί διδακτέο. Τέλος, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι λέξεις που επιθυμούν οι ίδιοι οι μαθητές (Ευθυμίου, 2000: 336).

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, δυο βασικά ζητήματα διδακτικού σχεδιασμού, θέτουν οι Ευθυμίου, Ιορδανίδου, Τσεβά, Βασιλείου (2011). Το ένα αφορά τον ορισμό της κατάλληλης στιγμής για τη διδασκαλία προθημάτων και επιθημάτων και το άλλο αφορά το κατά πόσο η διδασκαλία προθημάτων πρέπει να περιλαμβάνει ρητή γνώση. Πιο συγκεκριμένα, ένα βασικό ζήτημα της διδασκαλίας των παραγώγων, που επισημαίνει η Ευθυμίου (2000) είναι πως η παρουσίαση των επιθηματοποιημένων λέξεων στη ΝΕ πρέπει να γίνεται με κριτήριο τη σημασιολογική ομάδα στην οποία ανήκουν.

Η Ευθυμίου (2000) αναφέρει ορισμένες βασικές σημασιολογικές κατηγορίες επιθηματοποιημένων παραγώγων που μπορούν να αποτελέσουν διδακτικές ενότητες. Τέτοιες είναι: (α) τα υποκοριστικά, (β) τα ουσιαστικά που δηλώνουν ιδιότητα, συμπεριφορά, κατάσταση, (γ) τα επίθετα που δηλώνουν σχέση, (δ) τα επίθετα που δηλώνουν ιδιότητα μικρότερου ή μεγαλύτερου βαθμού από αυτή που εκφράζεται από τη βάση τους και (ε) τα ρήματα που δηλώνουν ενέργεια που οδηγεί σε ένα τελικό αποτέλεσμα.

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε και την προσέγγιση της Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2003) σχετικά με τη μορφολογική δομή της ΝΕ και τη διδακτική της. Η μορφολογική δομή της ΝΕ αφορά δομές κλίσης, παραγωγής, σύνθεσης και μετατροπής. Τα στοιχεία που είναι χρήσιμα προς ανάλυση εμπίπτουν στη γραμματική κατηγορία, τη μορφολογική δομή, τη σημασία και το σύνολο της πρότασης. Όταν το επίθετο, για παράδειγμα, συμφωνεί με το ουσιαστικό κατά γένος, αριθμό και πτώση, αναλύεται μια γραμματική κατηγορία (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2003: 26). Ακόμα, η σημασία ορίζεται ως το τι αφορά η λέξη ή που αναφέρεται και το σύνολο της πρότασης στον τομέα που ανήκει η υπογλώσσα της λέξης (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2003: 26).

Αναφορικά με τη συχνότητα των δομών, η Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2003) στο άρθρο της αναφέρει ότι πρόκειται για μια γλωσσική συχνότητα, η οποία προκύπτει από την καταμέτρηση των γλωσσικών μονάδων σε ένα κείμενο που κρίνεται αντιπροσωπευτικό. Σε συνάρτηση με το επίπεδο σπουδών θα διδαχθεί κατά προτεραιότητα στο επίπεδο αρχαρίων

ό,τι είναι περισσότερο συχνό, ενώ όσο ανεβαίνει το επίπεδο σπουδών θα διδαχθούν και πιο σπάνιες δομές. Στις πτώσεις, η συχνότητα της ονομαστικής είναι λιγότερο συχνή από την αιτιατική. Επίσης, η γενική είναι μια πτώση με μικρή παρουσία στον καθημερινό λόγο, σε οικείο επίπεδο, οι ομιλητές αισθάνονται ανασφάλεια και γενικά έχουν δυσκολία να παράγουν τον τύπο της γενικής (Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, 2003: 29). Σχετικά με το ρηματικό τύπο, παρατηρείται ότι είναι πιο συχνός ο συνοπτικός τύπος, παρά ο μη συνοπτικός. Επιπλέον, όσον αφορά τους χρόνους, ο ενεστώτας είναι πιο συχνός λόγω των συστάσεων, των χαιρετισμών αλλά και των πολλών χρήσεών του, αφού μπορεί να αντικαθιστά τον αόριστο. Τέλος, αναφορικά με τις εγκλίσεις, προηγείται η διαδικασία της οριστικής έναντι της υποτακτικής, αφού η οριστική είναι η έγκλιση της δήλωσης, της ανακοίνωσης, της αφήγησης (Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, 2003: 30).

Ως διαθεσιμότητα των δομών, η Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2003) αναφέρει ότι είναι η δυνατότητα ενός στοιχείου να κατασκευάζει νέες μη μαρτυρημένες λέξεις, έτσι ώστε να καλύπτει τα κενά του μαρτυρημένου λεξιλογίου. Είναι γλωσσικής φύσης και στηρίζεται στη γλωσσική ικανότητα. Διαφέρει από τη συχνότητα. Είναι δυνατόν ένα γλωσσικό στοιχείο που δεν έχει υψηλή συχνότητα να είναι διαθέσιμο, αλλά και αντίστροφα μια δομή να είναι συχνή αλλά όχι διαθέσιμη (Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, 2003: 30). Τέλος, για την αντιπαραθετικότητα των δομών, η Αναστασιάδη- Συμεωνίδη (2003: 31), ορίζει ότι σε συνάρτηση με τη μητρική γλώσσα του εκπαιδευομένου, θα διδαχθούν οι δομές εκείνες στις οποίες δυσκολεύεται ο εκπαιδευόμενος λόγω παρεμβολής της μητρικής γλώσσας. Αν ο εκπαιδευόμενος δηλαδή, του οποίου η μητρική γλώσσα δεν διαθέτει σύστημα πτώσεων μορφολογικά σημαδεμένων, είναι αναμενόμενο να δυσκολευτεί, σε αντίθεση με άλλον του οποίου η γλώσσα διαθέτει σύστημα πτώσεων μορφολογικά σημαδεμένων.

## 4.2 Προτάσεις διδασκαλίας του προθήματος απο-

Προτού αναλύσουμε τις προτάσεις διδασκαλίας μας για το πρόθημα απο-, αξίζει να αναφέρουμε κάποιους γενικούς κανόνες που οφείλουν να τηρούν οι εκπαιδευτικοί. Όπως αναφέρει η Αναστασιάδη- Συμεωνίδη (2003: 32), ο δάσκαλος της ΝΕ, πρέπει να γνωρίζει τους κανόνες του μορφολογικού συστήματος της ΝΕ καθώς και ποιες δομές είναι πρωτοτυπικές, διαθέσιμες και με υψηλή συχνότητα, οι οποίες βέβαια δεν χαρακτηρίζονται έτσι παρά σε συνάρτηση με το σύνολο του του μορφολογικού συστήματος μιας γλώσσας.

Για παράδειγμα, η ανάπτυξη του λεξιλογίου, η διδασκαλία της ορθογραφίας, η κατανόηση του κειμένου, η διόρθωση των λαθών και η σωστή χρήση του λόγου, είναι μερικοί από τους μορφολογικούς κανόνες που οφείλει να γνωρίζει ένας εκπαιδευτικός. Ωστόσο, όπως ξεκαθαρίζει η Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2003: 32), ο τρόπος παρουσίασης των κανόνων αυτών μπορεί να είναι ρητός, με τη χρήση μεταγλώσσας ή όχι. Μερικοί από τους παράγοντες που επηρεάζουν το γεγονός αυτό είναι η ηλικία καθώς και το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευομένων. Επιπλέον, η παρουσίαση του μορφολογικού συστήματος της ΝΕ, τόσο του κλιτικού όσο και του παραγωγικού, πρέπει να γίνει στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης, μέσα από αυθεντικά κείμενα.

Μιλώντας για την κειμενοκεντρική προσέγγιση, οι Ευθυμίου, Ιορδανίδου, Τσεβά, & Βασιλείου (2011) θεωρούν πως στο διδακτικό σχεδιασμό πρέπει να δίνεται έμφαση σε συγκεκριμένα ζητήματα. Αρχικά, σημαντικό ρόλο παίζουν οι σημασιακές αποχρώσεις κάθε προθήματος/επιθήματος στη διδασκαλία προθημάτων και επιθημάτων. Για παράδειγμα, όταν το πρόθημα απο- μπαίνει σε μια βάση ρήματος π.χ. κόβω, τροποποιεί το θεματικό νόημα από *κόβω* σε *αποκόβω*. Είναι δυνατόν επίσης να δώσει αρνητική χροιά σε ένα ρήμα, όπως η περίπτωση του συνδέω → αποσυνδέω.

Πιο αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν στο μυαλό τους ένα πλάνο με βάση το οποίο θα κινούνται στα πλαίσια της διδασκαλίας προθημάτων η επιθημάτων. Αρχικά, το δοθέν κείμενο στους μαθητές θα μπορούσε να είναι κατασκευασμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να καταδεικνύει τις αντιθέσεις των μορφολογικών κατασκευών (π.χ. με τα α- και ξε-). Επιπλέον, όπως υποστηρίζουν οι Ευθυμίου, Ιορδανίδου, Τσεβά, Βασιλείου (2011), έπειτα από την ανάγνωση του κειμένου, οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν τις λέξεις που δείχνουν είτε αλλαγή κατάστασης είτε εκτέλεση ενέργειας με τη χρήση κάποιου αντικειμένου ως εργαλείου.

Επίσης, μέσω της σύγκρισης μορφολογικών κατασκευών του κειμένου ανά ομάδες, όπως υποστηρίζουν οι Ευθυμίου, Ιορδανίδου, Τσεβά, Βασιλείου (2011) επέρχεται μια χρήσιμη συζήτηση, η οποία μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στη διατύπωση ορισμών των προθημάτων ή επιθημάτων, ανάλογα με τη σημασιακή τους απόχρωση. Ως εκ τούτου, τα συμπεράσματα που προκύπτουν για τη σημασία και τη μορφή των προθημάτων/επιθημάτων οδηγούν σε ανάκληση περαιτέρω λέξεων με τα μορφήματα αυτά από τους διδασκόμενους.

Τέλος, οι Ευθυμίου, Ιορδανίδου, Τσεβά, Βασιλείου (2011) υπογραμμίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ζητήσουν από τους μαθητές αφενός να αποκωδικοποιήσουν



άγνωστες παράγωγες λέξεις του κειμένου και αφετέρου να εντοπίσουν παρόμοιες λέξεις σε άλλα κείμενα. Όπως έχει παρατηρήσει ο Μήτσης (2012), για την εκμάθηση του λεξιλογίου μέσω της ακρόασης, σημαντικό ρόλο παίζει η αυθεντική δραστηριότητα, η οποία μέσω της ακρόασης και της ανάγνωσης, επιτρέπει στο υποκείμενο να κατανοεί αλλά και να παράγει αποτελεσματικά τον λόγο. Η σημασία της ακρόασης έγκειται με βάση τα επιστημονικά δεδομένα, στο γεγονός ότι αποτελεί ένα επιπλέον καθολικό χαρακτηριστικό της γλώσσας. Γι' αυτό και λαμβάνονται υπόψη παράγοντες που συνεισφέρουν στην αποτελεσματική ακρόαση. Σύμφωνα με το Μήτση (2012: 287) αυτοί είναι: (α) η ταχύτητα εκφώνησης του μηνύματος, (β) η παρουσία άγνωστων λέξεων, (γ) ο βαθμός γνώσης του θέματος, και (δ) η αδυναμία σωστής εκτίμησης των παραγλωσσικών φαινομένων.

Έτσι λοιπόν, κάποιες από τις στρατηγικές που οφείλουν να ακολουθήσουν οι διδάσκοντες, ώστε να εκπαιδεύσουν σωστά στην εκμάθηση νέων λέξεων, ονομάζονται σύμφωνα με τον Μήτση (2012: 288) στρατηγικές ακρόασης. Σε αυτές εντάσσονται: (α) λέξεις – κλειδιά στη διάρκεια μιας συζήτησης, (β) οι γλωσσικές και παραγλωσσικές ενδείξεις, (γ) τα εξωγλωσσικά /καταστασιακά δεδομένα, (δ) η πρόβλεψη προθέσεων του ομιλητή, και (ε) η έμφαση στο γενικότερο νόημα του συνομιλητή σε περίπτωση διαλόγου.

Αξίζει να αναφέρουμε ότι για τις προτάσεις διδασκαλίας που εν συνεχεία θα αναπτύξουμε, οι παράγοντες που λάβαμε υπόψη ταυτίστηκαν με τους παράγοντες του Μήτση (2012: 308), οι οποίοι εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης, δηλαδή: η προσωπικότητα, το μαθησιακό ύφος, οι στρατηγικές μάθησης, οι συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες. Καθένας από τους παραπάνω παράγοντες, έχει τη σημασία του μεμονωμένα στη διδακτική διαδικασία, αλλά και σαν σύνολο, καθώς αλληλοεπηρεάζονται.

Σε κάθε περίπτωση, είτε πρόκειται για στρατηγικές που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς για τους μαθητές, είτε για στρατηγικές που εφαρμόζονται από τους μαθητές σε ατομικό επίπεδο και οι δύο αφορούν την εκμάθηση του λεξιλογίου. Φυσικά, το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι ο διδάσκων έχει κεντρικό ρόλο στην όλη διδακτική διαδικασία, καθώς ο ρόλος του λειτουργεί ως κάτι παραπάνω από συμπληρωματικός των εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας.

Θα χρησιμοποιήσουμε σαν βασικό υλικό στις διδακτικές μας προτάσεις από τη σειρά Μεγάλα κλασικά έργα για νεαρούς αναγνώστες, το λογοτεχνικό μυθιστόρημα «Μικρές Κυρίες» της Λουίζας Μ. Άλκοτ από τις εκδόσεις Άγκυρα. Απευθυνόμενοι σε παιδιά ηλικίας Γ' Δημοτικού θα σχεδιάσουμε μια σειρά από διδακτικές προτάσεις, καθώς στο



συγκεκριμένο μυθιστόρημα παρουσιάζεται ποικίλο υλικό τόσο σε ρήματα, όσο και σε ουσιαστικά, αλλά και επίθετα.

Πιο συγκεκριμένα, τα ρήματα που συναντούμε είναι μεταξύ άλλων: αποκάλεσε, απάγγειλε, απάντησε, απασχολεί, αποστηθίσει, απέρριψαν, αποφάσισε, αφηγήθηκε, αποκρίθηκε, απαγορεύσει, απειλήσει, απουσιάσεις, αποκοιμήθηκε, απέκτησε. Επιπλέον, συναντούμε τα επίθετα: απογοητευμένη, απορημένη, αποφασισμένη, απορροφημένη, απελπισμένη καθώς και μερικά ουσιαστικά όπως: απομεσήμερο, αποδοκιμασία, απόγευμα, απόγνωση.

Κάποια από τα βασικά σημεία στα οποία θα σταθούμε βασίζονται στις παραμέτρους που θέσαμε και στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας μας, καθώς αποτέλεσαν τον πυλώνα των παρατηρήσεών μας σχετικά με τη δημιουργία – παραγωγή αλλά και τη χρήση του προθήματος απο-. Αναλυτικότερα, στην πρώτη μας διδακτική πρόταση, στα πλαίσια της φιλιαναγνωσίας, κατά τη διάρκεια διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας, αφού τα παιδιά διαβάσουν σε ομάδες τα κεφάλαια του μυθιστορήματος, συγκεντρώνουν όλα τα σύνθετα ρήματα που αρχίζουν από το απο- με σκοπό να διακρίνουν την κατανόηση της προέλευσης του συγκεκριμένου προθήματος. Να προσθέσουμε σε αυτό το σημείο ότι, σε θεωρητικό επίπεδο συναντήσαμε τη συγκεκριμένη ανάλυση στο βιβλίο της γραμματικής της ελληνικής γλώσσας των Holton, Mackridge και Φιλιππάκη-Warburton (1999). Συγκεκριμένα διευκρινίστηκε, όπως αναφέραμε και στο τρίτο κεφάλαιο, ότι τα προθήματα που χρησιμοποιούνται συνήθως είναι λέξεις, οι οποίες στην Αρχαία Ελληνική ήταν προθέσεις. Με βάση λοιπόν τη λίστα των ρημάτων που μας δίνεται από τα παιδιά, φτιάχνουμε μια παράγραφο με κενά στην οποία πρέπει τα παιδιά να συμπληρώσουν τις κατάλληλες λέξεις από τη λίστα που έχουν βρει από το κείμενο με το πρόθημα απο-. Μπορούμε συμπληρωματικά, για περισσότερη εμβάθυνση να σημειώσουμε στον πίνακα το ρήμα *αποκαλώ* (ένα ρήμα από τη δοθείσα λίστα των ρημάτων) και δίπλα τη δομή του, δηλαδή *αποκαλώ < από + καλώ*, όπου *από*: πρόθημα που δηλώνει απομάκρυνση, ολοκλήρωση, ένταση και *καλώ*: ρήμα που σημαίνει φωνάζω, προσκαλώ, ονομάζω. Έπειτα τα παιδιά μπορούν να φτιάξουν προτάσεις με καθεμία από τις λέξεις της λίστας.

Σαν δεύτερη διδακτική πρόταση, θα εμβαθύνουμε στο σημασιολογικό επίπεδο του προθήματος απο-. Όπως επισημάναμε και στο τρίτο κεφάλαιο, με βάση την Ευθυμίου (2002), το πρόθημα *από-* κατασκευάζει τη σημασία της κίνησης από μια αφετηρία. Με βάση αυτό το κριτήριο λοιπόν, οι μαθητές καλούνται να ανακαλύψουν τις διαφορετικές σημασίες

των ρημάτων με το πρόθημα απο-. Εκτός από την κίνηση από μια αφετηρία, το πρόθημα από μπορεί να δηλώσει και απομάκρυνση, διαχωρισμό, αφαίρεση. Για παράδειγμα, τα ρήματα απάγγειλε, απάντησε και απασχολεί, σημασιολογικά ερμηνεύονται αντίστοιχα: α) από (πρόθεση που δηλώνει απομάκρυνση) + αγγέλω (αρχαίο ρήμα που σημαίνει μεταφέρω μήνυμα), β) από (αρχαία πρόθεση) + αντάω (συναντώ: αρχαίο ρήμα που σημαίνει τελικώς αποκρίνομαι σε μια ερώτηση ή κλήση), γ) από (πρόθεση που δηλώνει απομάκρυνση) + ασχολέω (<α + σχολή: ελεύθερος χρόνος και δηλώνει κρατώ κάποιον μακριά από τον ελεύθερο χρόνο του). Ζητάμε λοιπόν από τα παιδιά να σκεφτούν και να γράψουν σε ομάδες λέξεις που αρχίζουν από απο- και έπειτα να τις χωρίσουν σε ομάδες ανάλογα με τη σημασία τους. Η μια ομάδα για παράδειγμα θα ασχοληθεί με τα ρήματα που δηλώνουν απομάκρυνση, η άλλη με εκείνα που δηλώνουν διαχωρισμό και η άλλη με εκείνα που δηλώνουν αφαίρεση.

Επιπλέον, θα προτείνουμε και μια τρίτη δραστηριότητα, η οποία βασίζεται στη δημιουργία σύνθετων ρημάτων, καθώς όπως είδαμε και στο τρίτο κεφάλαιο, με βάση την Ευθυμίου (2002), το πρόθημα απο- συνδυάζεται με λέξεις που ανήκουν σε περισσότερο λόγιο επίπεδο λόγου. Έχοντας σαν εκπαιδευτικοί κατά νου ότι το απο- αποτελεί μετάφραση του γαλλικού de- ή του αγγλικού de-, dis-, καλούμε τα παιδιά να σκεφτούν ρήματα που θα μπορούσαν να έχουν προκύψει από δάνειες λέξεις. Μέσα από ένα παιχνίδι καρτών, τα παιδιά θα έχουν μπροστά τους τόσο κάρτες με το πρόθημα από στη ΝΕ όσο και κάρτες στην αγγλική ή γαλλική γλώσσα με το πρόθημα de-, dis- ή de-. Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες, μοιράζουμε τις κάρτες και ζητάμε από τα παιδιά να τις ταιριάζουν, π.χ. αποθαρρύνω - decourager ή αποδιοργανώνω - desorganiser.

Τέλος, η τέταρτη και τελευταία δραστηριότητα αφορά τα ουσιαστικά που συναντήσαμε στο βιβλίο Μικρές Κυρίες: απομεσήμερο, αποδοκιμασία, απόγευμα, απόγνωση, τα οποία θα χρησιμοποιήσουμε με στόχο να μάθουν οι μαθητές να διακρίνουν οπτικά τη δημιουργία των λέξεων. Ο εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα το α' στοιχείο της λέξης και καθένας από τους μαθητές συμπληρώνει τα κλαδιά γύρω από το απο- με το β' στοιχείο, δημιουργώντας έτσι τη λέξη που ψάχνουμε. Όταν τελειώσουν οι λέξεις του κειμένου μπορούν οι υπόλοιποι μαθητές να σκεφτούν παρόμοια παραδείγματα.

## 5. Συμπεράσματα

Η διδασκαλία της παραγωγικής μορφολογίας και συγκεκριμένα η περίπτωση του προθήματος απο-, μας ενέπνευσε για την εξαγωγή ποικίλων συμπερασμάτων σχετικά με το ισχύον εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο θα μπορούσε να ενταχθεί. Μέσω της κατάλληλης εκπαιδευτικής γνώσης πάνω στον τομέα της παραγωγικής μορφολογίας, τα παιδιά μπορούν να είναι σε θέση να απομονώνουν παράγωγες λέξεις και να διαχωρίζουν τα μέρη τους, ώστε να εμβαθύνουν περισσότερο στην εκμάθηση άγνωστων λέξεων. Ακόμα σε σημασιολογικό επίπεδο, ειδικότερα με την περίπτωση του προθήματος απο-, τα παιδιά καθίστανται ικανά να αποσαφηνίσουν τη νέα σημασία της παράγωγης λέξης που το συγκεκριμένο πρόθημα προσδίδει στην κατά τα άλλα γνωστή τους ρίζα. Σαφέστατα ο εκπαιδευτικός, η παρουσία του οποίου κρίνεται απαραίτητη, όχι μόνο συμπληρωματική του βασικού εγχειριδίου, μπορεί να μεταλαμπαδεύσει γνώσεις που αφορούν την πολυσημία του προθήματος απο- στους μαθητές, γεγονός που το κάνει ενδιαφέρον σε ερευνητικό επίπεδο. Δεν θα πρέπει όμως να ξεχάσουμε και τη σύνδεση της Νεοελληνικής με την Αρχαία Ελληνική γλώσσα καθώς η προέλευση του προθήματος απο-, όπως είδαμε, είναι από την αρχαία πρόθεση από, η οποία λειτουργεί ως πρώτο στοιχείο για την παραγωγή νέων λέξεων.

Η διδασκαλία της παραγωγικής μορφολογίας, θα ήταν ιδανικό, να προτείνεται μέσα από κείμενα ευχάριστα, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και με βάση την αντίστοιχη ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται την εκάστοτε φορά. Η διδακτική διαδικασία οφείλει πλέον να αποτελεί μια σύγχρονη παραγωγή ύλης που δεν θα βασίζεται στην αποστειρωμένη γνώση της παραδοσιακής αντίληψης, αλλά θα συνοδεύεται από μια σειρά επιπρόσθετων δραστηριοτήτων βασισμένων σε συνθήκες καθημερινής και ρεαλιστικής επικοινωνίας. Ευελπιστούμε ότι οι συνθήκες παραγωγής αυθεντικού λόγου, οι οποίες βασίζονται στην επικοινωνιακή προσέγγιση, στα νέα σχολικά περιβάλλοντα, θα χρησιμοποιούν προς όφελος των παιδιών την πρόσβαση στους υπολογιστές, το διαδίκτυο και τις νέες τεχνολογίες γενικότερα. Και επειδή το μέλλον των μαθητών μας καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις βάσεις που τίθενται στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης (ήδη από τις πρώτες τάξεις του νηπιαγωγείου), ας μην αμελήσουμε τη σημασία που έχει η διαρκής επιμόρφωση αλλά και η επαρκής γλωσσολογική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

## Βιβλιογραφία

- Άλκοτ, Λ.Μ. (1996). *Μικρές Κυρίες*. Αθήνα: εκδόσεις Άγκυρα.
- Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, Α., (2003). Η μορφολογική δομή της νέας ελληνικής και η διδακτική της. *Γλωσσολογία* 15, 25-34.
- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη). (1998). *Λεξικό της Κοινής νεοελληνικής*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Βλαστός, Π. (1914). *Γραμματική της Δημοτικής*. Τυπογραφείο «Εστία».
- Ευθυμίου, Α. (2001) Προτάσεις για τη διδασκαλία των μη απλών λεξικών μονάδων της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου* (2000, Οκτώβριος), (επιμ: Μ. Βαμβούκας, Α, Χατζηδάκη) , Αθήνα: Ατραπός, 332-342.
- Ευθυμίου Α., Ιορδανίδου Α., Τσεβά Ε. & Α.-Β. Βασιλείου (2011). Η διδακτική προσέγγιση των νεοελληνικών παράγωγων λέξεων: προτάσεις και προβληματισμοί. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 31, 157-165.
- Ευθυμίου, Α. (2013). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο Δημοτικό Σχολείο: θεωρία και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Ιορδανίδου, Α. & Πανταζάρα, Μ. (2023). *Λεξικό προθημάτων και επιθημάτων της νέας ελληνικής*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Μήτσης, Ν. (2012). *Το λεξιλόγιο: Θεωρητική προσέγγιση και διδακτικές εφαρμογές* (Σε συνεργασία με τις Παραδιά, Μ., Μήτση, Α.). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2024). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (5<sup>η</sup> εκδ.). Κέντρο Λεξικολογίας.
- Ξυδόπουλος, Γ. (2008). *Λεξικολογία: Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Πετρούνιας, Ε. (1993). *Η αξιοποίηση της μορφολογικής ανάλυσης στη διδασκαλία των νέων ελληνικών*, ΑΠΘ-Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας: Επιμορφωτικό σεμινάριο. 'Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας σε ξένους', 1-12.
- Σάκκου, Ν. (2011). *Γραμματική και Συντακτικό Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1941). *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)*. Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων.

- Τσολάκης, Χ. (1978). *Νεοελληνική Γραμματική της Ε' και Στ' Δημοτικού*. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Fromkin, V., Rodman, R., Hyams, N. (2008). *Η εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας*. (μτφρ. Ε. Βάζου, Γ.Ι. Ξυδόπουλος, Φ. Παπαδοπούλου & Α. Τσαγγαλίδης). (επιμ.: Γ.Ι. Ξυδόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Holton, D., Mackridge, P., Φιλιππάκη-Warburton, E. (1999). *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.