



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

## ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΟΜΟΗΧΙΑΣ

---

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΜΠΟΥΦΙΚΟΥ ΣΤΕΛΛΑ

Α' ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘ.: ΒΑΣΙΛΑΚΗ ΕΥ.

Β' ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘ.: ΑΝΔΡΟΥΛΑΚΗΣ Γ.

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2012-2013



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 11848/1  
Ημερ. Εισ.: 20-12-2013  
Δωρεά: Συγγραφέας  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΔΕ  
2013  
ΜΠΟ

## Ευχαριστίες

Κάπου εδώ γράφω τον επίλογο της τεταρτοετούς φοίτησής μου στο Πρόγραμμα Προπτυχιακών Σπουδών Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τέσσερα χρόνια αναμφισβήτητα...γεμάτα! Γεμάτα διάβασμα, τρέξιμο, ξενύχτια, άγχος, προσδοκίες, προσπάθεια, εμπειρίες, γνωριμίες, δημιουργικότητα, γνώση... Τον επίλογο αποτελεί η εργασία αυτή. Νιώθω, λοιπόν, την ανάγκη να ευχαριστήσω τους ανθρώπους εκείνους που, με τον τρόπο τους ο καθένας, συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή της.

Πρώτα απ' όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου κυρία Ευγενία Βασιλάκη, για τις πολύτιμες συμβουλές της, για τις γνώσεις της και το χρόνο της που μου χάρισε, την υποστήριξή της και για την ανεκτίμητη βοήθειά της!

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τον κύριο Γιώργο Ανδρουλάκη που δέχτηκε με μεγάλη χαρά να παρακολουθεί την εργασία μου ως δεύτερος επιβλέπων.

Κατόπιν, θα ήθελα να αφιερώσω την εργασία μου στην οικογένειά μου για την ηθική και οικονομική υποστήριξή της όλο αυτό το χρονικό διάστημα, που ήταν συνέχεια δίπλα μου, για να με ακούει, να μου δίνει δύναμη και να μοιράζεται μαζί μου τα εύκολα και τα δύσκολα!

Τέλος, θα ήθελα να αναφέρω στις ευχαριστίες μου τις φίλες μου, Εύη, Παρασκευή, Ελένη, Ελένη και Στέφη για τη στήριξή τους στις δυσκολίες μου και στις στιγμές αποθάρρυνσης μου.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ορθογραφία είναι ένα γλωσσικό υποσύστημα που προσδιορίζεται από τις σχέσεις άλλων γλωσσικών υποσυστημάτων (πχ. φωνολογικό, συντακτικό κα.). Στην περίπτωση που η ακουστική μορφή μιας λέξης δεν αντιστοιχεί σε μία και μόνη γραπτή μορφή, αλλά υπάρχουν δύο ή περισσότερες εναλλακτικές λύσεις για τη γραπτή αναπαράστασή της, τότε μιλάμε για το φαινόμενο της ομοηχίας. Και ενώ στην ελληνική γλώσσα υπάρχει σημαντικός αριθμός μελετών για την ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας και τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, η έρευνα για τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι μαθητές φαινόμενα ομοηχίας είναι πολύ περιορισμένη.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση του φαινομένου της ομοηχίας σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, για την προσέγγιση του φαινομένου αρχικά επιχειρείται η αποσαφήνιση του όρου μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία και στη συνέχεια, η κατηγοριοποίησή του, όπως καταγράφεται από διάφορους ερευνητές. Επιπλέον παρουσιάζονται συνοπτικά οι δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία του φαινομένου. Τέλος, καταγράφονται μέσα από άλλα ερευνητικά δεδομένα οι στρατηγικές που μπορεί να ακολουθήσουν οι μαθητές για την επίλυση προβλημάτων ομοηχίας και οι παράμετροι που επηρεάζουν την ορθογραφία μιας ομοήχους λέξης.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια αυτής της εργασίας σε μαθητές της Β' και Στ' τάξης Δημοτικού Σχολείου ως στόχο είχε να μελετήσει τον ρόλο της συχνότητας μιας ομοήχους λέξης για την ορθογράφησή της αλλά και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές, για την επίλυση προβλημάτων ομοηχίας μέσα σε κειμενικό περιβάλλον. Διαπιστώθηκε ότι η σχετική συχνότητα μιας λέξης τείνει να παίζει σημαντικότερο ρόλο κατά την ορθογράφησή της σε περιπτώσεις ομοήχων λέξεων από ό,τι οι ενδείξεις που προσφέρονται από το κειμενικό περιβάλλον. Καταλήγοντας, προτείνονται εναλλακτικές διδακτικές δραστηριότητες για την αποτελεσματικότερη κατανόηση και εμπέδωση του φαινομένου της ομοηχίας.

ΛΕΞΕΙΣ- ΚΛΕΙΔΙΑ: ορθογραφία, ομοηχία, συχνότητα, στρατηγικές επίλυσης, μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ</b> .....	
1.1 ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΟΜΟΗΧΙΑΣ.....	8
1.2. ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΟΜΟΗΧΙΑ- ΟΜΟΤΥΠΙΑ- ΟΜΩΝΥΜΙΑ.....	9
1.3 ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΟΗΧΙΑΣ.....	13
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ</b> .....	
2.1 Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΟΜΟΗΧΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	16
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ</b> .....	
3.1 ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΥΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΤΩΝ ΟΜΟΗΧΩΝ ΛΕΞΕΩΝ.....	23
3.2 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΟΜΟΗΧΙΑΣ.....	21

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</b> .....	
4.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	30
4.2 ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ.....	31
4.3 ΥΛΙΚΟ.....	31
4.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	33
4.5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	
4.5.1 ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	37
4.5.2 ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	40
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b> .....	
5.1 ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	45
5.2. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	
5.2.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ.....	49
5.2.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ.....	51
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	53
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι</b> .....	56
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ</b> .....	58

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Η ορθογραφία, δηλαδή η ορθή γραφή των ήχων και των λέξεων μιας γλώσσας, είναι ένα γλωσσικό υποσύστημα (ορθογραφικό σύστημα) που προσδιορίζεται από τις σχέσεις άλλων γλωσσικών υποσυστημάτων (φωνολογικό, μορφολογικό, λεξιλογικό, κ.ά.). Επίσης, περιλαμβάνει γνώσεις (γνώση γραμμάτων, σημείων στίξης, κ.ά.) και συμβατικούς κανόνες μεταγραφής των ήχων και των λέξεων σύμφωνα με το γραφικό σύστημα και την ιστορική εξέλιξη της γλώσσας (ιστορική ορθογραφία)» (Καρατζάς, 2005). Η διαδικασία της ορθογραφίας περιλαμβάνει τη μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό. Ωστόσο η αναπαράσταση του προφορικού λόγου σε γραπτού απαιτεί τη γνώση ορισμένων κανόνων. Οι κανόνες αυτοί για τη γραφή μιας λέξης βασίζονται σε συγκεκριμένες παραστάσεις γραφής (Assink, 1985).

Προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν ευχέρεια στην αναγνωστική και στην ορθογραφική ικανότητα, θα πρέπει να μάθουν τις αντιστοιχίες μεταξύ των μεμονωμένων φωνημάτων και των κατάλληλων γραφημάτων. Η πλειοψηφία των λέξεων σε οποιαδήποτε γλώσσα με ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής έχει καθορισμένο τύπο. ( Assink, 1985).

Σε ορισμένες γλώσσες υπάρχει πλήρης αντιστοιχία μεταξύ φωνήματος και γραφήματος, δηλαδή το σύστημα γραφής είναι φωνημικό, αφού κάθε φώνημα πάντοτε παριστάνεται από το ίδιο γράμμα. (Dirven & Verspoor, 2004 :145). Ωστόσο το φωνημικό σύστημα γραφής δεν υιοθετείται σε όλες τις γλώσσες, υπάρχουν περιπτώσεις όπου ένα φώνημα δεν αντιπροσωπεύεται σε ένα και μόνο γράφημα, αλλά υπάρχουν πιο περίπλοκες γραφο-φωνημικές σχέσεις όπου ένα φώνημα μπορεί να συμβολιστεί μέσα από πολλά γραφήματα ή πολλά φωνήματα μπορούν να συμβολιστούν μέσα από ένα γράφημα. Το πρόβλημα προκύπτει, όταν η ακουστική μορφή μιας λέξης δεν αντιστοιχεί σε μία σταθερή γραπτή μορφή, αφού ένα φώνημα μπορεί να αντιστοιχεί σε δύο ή περισσότερα γραφήματα. Για παράδειγμα, όταν υπάρχουν δύο ή περισσότερες εναλλακτικές λύσεις για τη γραπτή μορφή μια λέξης τότε η γραπτή αναπαράσταση της μπορεί να είναι μεταβλητή ή και ομόηχη (Diakogiorgi & Tassiopoulou, 2011, Assink, 1985)

Η ομοηχία ως φαινόμενο χαρακτηρίζει τις φυσικές γλώσσες. Στα ελληνικά η σύμπτωση γλωσσικών στοιχείων είναι δυνατόν να είναι τυχαία ή να οφείλεται σε

ιστορικές διαδικασίες (Κατσιμαλή, 2007). Το φαινόμενο της ομοηχίας απασχολεί ιδιαίτερα τους γλωσσολόγους όσον αφορά το επίπεδο της σημασιολογίας (λόγω των σχέσεων «ομοηχίας» και «πολυσημίας»), της διδακτικής των γλωσσών (ορθογραφικό επίπεδο) καθώς και σε ζητήματα ρητορικής και ύφους (ύπαρξη πολλών σχημάτων λόγου). Το συγκεκριμένο φαινόμενο επηρεάζει την επικοινωνία σε επίπεδο κειμένου, πρότασης και λέξης και ως εκ τούτου θεωρούμε ότι χρήζει συστηματικής διερεύνησης (Νάκας 2005, Νάκας & Καποθανάση 2008 οπ.αναφ. στο Καποθανάση, 2010).

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η ανάλυση του φαινομένου της ομοηχίας όπως γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές των μικρών και μεγάλων τάξεων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, στόχος της έρευνας είναι να διευκρινίσουμε ποιος ομόηχος τύπος ανακαλείται πρώτος, όταν βρίσκεται εκτός κειμενικού πλαισίου. Στη συνέχεια, θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε τον παράγοντα της συχνότητας ενός ομόηχου τύπου για τη σωστή ορθογράφηση, όταν η λέξη είναι μέσα σε καθοδηγητικό και μη κειμενικό περιβάλλον. Τέλος, θα γίνει αναφορά στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τόσο οι μαθητές των μικρών τάξεων του Δημοτικού όσο και οι μαθητές των μεγαλύτερων για την επίλυση προβλημάτων ομοηχίας.

Η παρούσα εργασία δομείται σε δύο μέρη, στο θεωρητικό όπου παρουσιάζεται αναλυτικά το φαινόμενο της ομοηχίας και στο ερευνητικό, όπου υλοποιείται η έρευνα σχετικά με την ορθογραφική συμπεριφορά των μαθητών πάνω στο συγκεκριμένο φαινόμενο. Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων, θα αναφερθούμε στο πρώτο κεφάλαιο στο φαινόμενο της ομοηχίας και στα χαρακτηριστικά του στο ελληνικό σύστημα γραφής. Κατά τη μελέτη του φαινομένου διαπιστώθηκε σύγχυση ως προς τον ορισμό του, γεγονός που καθιστά απαραίτητη τη διασαφήνιση του όρου από τους όρους της «ομοτυπίας» και της «ομωνυμίας», όπως διαφαίνεται από τις σχετικές γραμματικές. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στην κατηγοριοποίηση του φαινομένου σε ετυμολογικό, σημασιολογικό και γραμματικό επίπεδο, όπως παρουσιάζεται από διάφορους ερευνητές. Στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται μια συνοπτική μελέτη των σχολικών εγχειριδίων όλων των τάξεων σχετικά με τις δραστηριότητες που υλοποιούνται για τη διδασκαλία του φαινομένου. Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές, όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με προβλήματα ομοηχίας. Εξετάζουμε

δηλαδή τις πιθανές στρατηγικές που εφαρμόζουν οι μαθητές μέσα σε κειμενικό πλαίσιο, στην περίπτωση που δεν έχουν ορθογραφική επίγνωση μιας ομόηχης λέξης. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται μέσα από την ανασκόπηση ελληνικών και ξένων ερευνών η προσέγγιση των παραμέτρων που σχετίζονται με την ορθογράφιση των ομόηχων λέξεων.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται αναλυτικά η έρευνα που ακολουθήθηκε για τη διερεύνηση των ερωτημάτων. Αναλυτικότερα, στο εισαγωγικό τμήμα παρουσιάζονται οι λόγοι για τη διερεύνηση του φαινομένου, καθώς το φαινόμενο της ομοηχίας που επηρεάζει την ορθογραφική γραφή σε επίπεδο λέξης και σε επίπεδο πρότασης. Κατόπιν, περιγράφονται αναλυτικά τα ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνα, σχετικά με τις ομόηχες λέξεις, την επίδραση της συχνότητας στην ορθογράφησή τους μέσα σε κειμενικό πλαίσιο (καθοδηγητικό και μη) και τις στρατηγικές που εφαρμόζονται για την επίλυση προβλημάτων ομοηχίας. Στα επόμενα κεφάλαια της έρευνας γίνεται αναφορά στα υποκείμενα, στο υλικό που χρησιμοποιήθηκε και στη διαδικασία που ακολουθήθηκε για την υλοποίηση της έρευνας. Στη συνέχεια, καταγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας και παρατίθεται πίνακας αναλυτικών αποτελεσμάτων. Στο μέρος του σχολιασμού των ερευνητικών δεδομένων γίνεται σύγκριση των αποτελεσμάτων με προηγούμενες έρευνες. Το ερευνητικό μέρος καταλήγει με προτάσεις διδασκαλίας που μπορούν να υλοποιηθούν στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος για την αποτελεσματικότερη εμπέδωση και κατανόηση του φαινομένου της ομοηχίας. Τέλος, αναφερόμαστε στους περιορισμούς της έρευνας αλλά και στις μελλοντικές προεκτάσεις προς διερεύνηση.



## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

#### 1.1 ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΟΜΟΗΧΙΑΣ

Με τον όρο «ομοηχία» αναφερόμαστε στη φωνητική σύμπτωση λεξικών μονάδων οι οποίες διαφέρουν ως προς τη σημασία (π.χ. λίπη / λύπη) (Χριστίδης, 2005). Μάλιστα, όπως αναφέρεται στην ιστορία της γραφής, είναι πιθανό η ύπαρξη ομόηχων λέξεων στον προφορικό λόγο να έχει συμβάλει στην εξέλιξη της γραφής από τα σημασιογραφικά στα φωνογραφικά συστήματα (Παπαναστασίου, 2008). Η ομοηχία είναι αποτέλεσμα γλωσσικής αλλαγής και αποτελεί εκδήλωση του σημασιολογικού πλουτισμού και της ανανέωσης του λεξιλογίου (Μότσιου, 1994 : 130).

Στη νέα ελληνική γλώσσα ο αριθμός των ομόηχων λέξεων είναι ιδιαίτερα αυξημένος γεγονός που μπορεί να οφείλεται στις σημαντικές φωνολογικές εξελίξεις που έχει δεχτεί κατά καιρούς (Μπαμπινιώτης, 1998). Η ελληνική γλώσσα έχει χαρακτηριστεί ως ημιδιαφανής γλώσσα, θεωρώντας ότι σε μερικές περιπτώσεις υπάρχει μια 1:2 ή και περισσότερες αντιστοιχίες μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων, π.χ. το /ε/ /ο/ και /ι/. (Diakogiorgi & Tasiopoulou, 2011).

Η ομοηχία είναι ένα ανεξάντλητο φαινόμενο που παρατηρείται τόσο στο σύστημα όσο και στις ποικίλες πραγματώσεις της γλώσσας και χαρακτηρίζει όλες τις φυσικές γλώσσες. Συγχρονικά, το φαινόμενο της ομοηχίας απασχολεί τους γλωσσολόγους στο επίπεδο της σημασιολογίας (λόγω των σχέσεων «ομοηχίας» και «πολυσημίας»), στη διδακτική των γλωσσών (λόγω της σύγχυσης που προκαλείται στην ορθογραφία) καθώς, επίσης, και σε ζητήματα ρητορικής και ύφους (εξαιτίας της ύπαρξης πολλών σχετικών σχημάτων λόγου) (Νάκας 2005, Νάκας & Καποθανάση 2008 οπ.αναφ. στο Καποθανάση, 2010).

## 1.2 ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΟΜΟΗΧΙΑ-ΟΜΟΤΥΠΙΑ-ΟΜΩΝΥΜΙΑ

Διερευνώντας τη σχετική με το φαινόμενο της ομοηχίας ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, διαπιστώνει κανείς τη σύγχυση που υπάρχει σχετικά με τον ορισμό του φαινομένου και τη συνδεόμενη με αυτό ορολογία. (Νάκας, Μαγουλά, Καποθανάση, 2010: 436-438). Στην ελληνική βιβλιογραφία, οι όροι 'ομοηχία' και 'ομωνυμία' είτε εκλαμβάνονται ως ισοδύναμοι είτε, σε άλλες περιπτώσεις, χρησιμοποιούνται για την περιγραφή εντελώς διαφορετικών φαινομένων (Μπαμπινιώτης, 1985:33 οπ. αναφ. στο Καποθανάση, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, στη Νεοελληνική Γραμματική (Τριανταφυλλίδης, 1941) ο όρος ομώνυμα χρησιμοποιείται αποκλειστικά αναφερόμενος στον ήχο, γι' αυτό και προστέθηκε ως ισοδύναμος του ο όρος ομοηχία. Ως αποκλειστικά αναφερόμενοι στον ήχο/στην προφορά χρησιμοποιούνται και οι όροι παρώνυμα και τονικά παρώνυμα.

Στο Λεξικό της κοινής ελληνικής του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών, οι ομόηχες και ομώνυμες λέξεις ορίζονται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, ως λέξεις «που έχουν την ίδια προφορά αλλά διαφορετική σημασία».

Κατά τη Μότσιου (1994), η ομωνυμία, όπως αποκαλεί την ομοηχία, αποτελεί μια σχέση ασυμμετρίας της μορφής και του περιεχομένου μεταξύ δύο λέξεων. Το φαινόμενο της ομωνυμίας παρατηρείται, όταν ένα σημαίνον χρησιμεύει ως εξωτερική έκφραση για δύο ή περισσότερα σημαίνοντα (Μότσιου, 1994: 164).

Σύμφωνα με την προσέγγιση του Μπαμπινιώτη, οι όροι «ομώνυμος» και «ομωνυμία» αναφέρονται αποκλειστικά στο σημαίνόμενο και στη σημασία και, μάλιστα, ως ισοδύναμοι των «ταυτόσημος» και «ταυτοσημία», ενώ ο αντίθετος όρος ετερωνυμία είναι ισοδύναμος του ετεροσημία. Από την άλλη πλευρά ο όρος «ομόηχος» ή «ομοηχία» αναφέρεται σε μια λέξη που προφέρεται το ίδιο με μια άλλη αλλά διαφέρει στη σημασία, στην ετυμολογία και στην ορθογραφία.

Το φαινόμενο της ομωνυμίας αφορά τις λέξεις που συμπίπτουν ως προς το σημασιολογικό περιεχόμενό τους (Μπαμπινιώτης, 2008: 1254-1255). Αντιθέτως, οι όροι ομοηχία και ομοτυπία έχουν να κάνουν με το σημαίνον, και μάλιστα με την ακουστική του πλευρά, ενώ ο όρος ομογραφία (εφόσον πρέπει "να καλυφθεί και ο γραπτός λόγος") με την οπτική του πλευρά. (Καποθανάση, 2010).

Σύμφωνα με την Ξανθοπούλου (2008), οι ομώνυμες λέξεις καλούνται και ως ομόηχες, χωρίς να υπάρχει κάποια διαφοροποίηση ως προς τον ορισμό τους. Ομώνυμα και ομόηχα καλούνται δύο γλωσσικά σημεία που έχουν ίδια φωνητική μορφή αλλά διαφορετική σημασία. Διακρίνονται σε απόλυτα ομώνυμα (φωνημική σύμπτωση και γραμματική ισοδυναμία των λέξεων) και σε σχετικά ομώνυμα (φωνητική σύμπτωση αλλά γραμματική διαφοροποίηση).

Όπως αναφέρεται στο Mackridge (1990), οι έννοιες ομωνυμία, ομογραφία και ομοηχία διαχωρίζονται. Στη νεοελληνική γλώσσα οι ομώνυμες λέξεις είναι σπάνιες. Το φαινόμενο της ομωνυμίας, δηλαδή της ίδια γραφής και προφοράς περιορίζεται μόνο σε μονοσύλλαβες λέξεις όπως λχ. η λέξη «σε» που αποτελεί πρόθεση και αντωνυμία. Ωστόσο, μπορεί να υπάρχουν και δισύλλαβες ομώνυμες λέξεις, όπως η ρόδα και τα ρόδα.

Αντίθετα, ως ομόγραφες ορίζονται οι λέξεις που έχουν την ίδια γραφή αλλά διαφορετική προφορά. Ουσιαστικά, η διαφορά υφίσταται ή λόγω του φωνηεντικού και αποφωνηεντοποιημένου /l/ όπως λόγια- λόγ-ι-α, ή λόγω της θέσης του τόνου, δηλαδή περιπτώσεις όπου το μόνο χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί την προφορά δύο διαφορετικών λέξεων είναι η θέση του τόνου τους πχ. γέρος- γερός.

Οι ομόηχες λέξεις αποτελούν τις περισσότερες λέξεις σε σύγκριση με τις παραπάνω κατηγορίες. Ως ομοηχία ορίζεται το φαινόμενο όπου οι λέξεις καλούνται το ίδιο αλλά η γραπτή αναπαράστασή τους είναι διαφορετική. Η ομοηχία μπορεί να συναντηθεί και σε επίπεδο λέξης πχ. μέρη –Μαίρη, βάζο –βάζω και σε επίπεδο φράσης τους έλυνες- τους Έλληνες (Mackridge, 1990: 86-87).

Σύμφωνα με μία άλλη προσέγγιση, ο όρος ομωνυμία αποτελεί ένα γενικό όρο που αναφέρεται στην περίπτωση όπου δύο ή περισσότερες λέξεις έχουν τον ίδιο φωνητικό ή/και ορθογραφικό τύπο αλλά εντελώς διαφορετικές σημασίες. Συγκεκριμένα, η έννοια της ομωνυμίας δεν αφορά τη σημασία (το σημαινόμενο) αλλά τη μορφή (το σημαίνον) των λέξεων και συνίσταται στις επιμέρους σχέσεις της ομοηχίας και της ομογραφίας (Lyons, 1997: 559, Singleton, 2000:68 όπως αναφ. στο Ξυδόπουλος, 2008).

Επομένως, από τα παραπάνω προκύπτει ο διαχωρισμός της έννοιας της ομοηχίας και της ομογραφίας. Ομόηχες λέξεις ορίζονται δύο ή περισσότερες λέξεις οι

οποίες έχουν την ίδια φωνητική μορφή, ενώ ομόγραφες είναι δύο λέξεις οι οποίες έχουν την ίδια γραπτή μορφή. Ωστόσο, όταν δύο λέξεις είναι και ομόγραφες και ομόηχες και τηρούν τις ακόλουθες τρεις συνθήκες:

A. Να μην είναι συγγενείς ως προς τη σημασία

B. Να ταυτίζονται όλες οι μορφές τους

Γ. Να είναι γραμματικά ισοδύναμες

τότε καλούνται απόλυτα ομώνυμες (Lyons, 1999: 77 οπ. αναφ. στο Ξυδόπουλος, 2008).

Επιπλέον, στην περίπτωση που δύο λέξεις δεν είναι ομόγραφες αλλά ομόηχες τότε ονομάζονται μερικώς ομώνυμες και σύμφωνα με τον Lyons (1999:77 αναφ. στο Ξυδόπουλος, 2008) πρέπει να ικανοποιούνται οι παρακάτω συνθήκες:

A. Να μην υπάρχει συγγένεια ως προς τη σημασία

B. Να υπάρχει ταυτότητα μιας τουλάχιστον μορφής

Γ. Οι ταυτιζόμενες μορφές τους να είναι γραμματικά ισοδύναμες

Συγκεφαλαιώνοντας σύμφωνα με τον Ξυδόπουλο (2008), ομώνυμες καλούνται μόνο οι λέξεις που είναι ομόηχες ή/και ομόγραφες, ενώ οι λέξεις που είναι ομόγραφες αλλά προφέρονται διαφορετικά καλούνται ετερώνυμες.

Συμπερασματικά, στην ξένη βιβλιογραφία, για την περιγραφή του φαινομένου της ομοηχίας χρησιμοποιείται ο όρος 'homophone', ενώ ο όρος ομωνυμία-homonymous ορίζεται διαφορετικά. Συγκεκριμένα, τα ομώνυμα (homonyms) ορίζονται ως διαφορετικές λέξεις με την ίδια μορφή. Περαιτέρω, γίνεται διάκριση σε απόλυτη ομωνυμία και μερική ομωνυμία (Lyons 1999, 76–80.1987, 21–2, 512, οπ. αναφ. στο Καποθανάση, 2010 ). Για να υπάρχει απόλυτη ομωνυμία θα πρέπει να ικανοποιούνται οι εξής συνθήκες: οι λέξεις να μην είναι συγγενείς ως προς τη σημασία, να ταυτίζονται όλες οι μορφές τους και οι ταυτιζόμενες μορφές να είναι γραμματικά ισοδύναμες. Όταν μία από τις παραπάνω συνθήκες δεν ικανοποιείται, τότε πρόκειται για μερική ομωνυμία (Καποθανάση, 2010).

Στο Σχέδιο Ελληνικού Προτύπου (ΕΛΟΤ 402, 36-37) το φαινόμενο της ομοηχίας περιλαμβάνει τη σχέση μεταξύ κατασημάνσεων και εννοιών. Με τον όρο κατασημάνσεις δεδομένης γλώσσας εννοούμε τις ταυτιζόμενες μορφές, φωνητικές ή γραπτές οι οποίες κατασημαίνουν διαφορετικές και άσχετες μεταξύ τους έννοιες.

Οι όροι αυτοί διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

- Σε αυτές που ταυτίζονται φωνητικά, αλλά γράφονται διαφορετικά και λέγονται ομόφωνα.
- Σε αυτές που έχουν ταυτιζόμενες γραπτές μορφές, αλλά προφέρονται διαφορετικά και λέγονται ομόγραφα.
- Σε αυτές που γράφονται και προφέρονται με τον ίδιο τρόπο και λέγονται πλήρη ομώνυμα ή ταυτώνυμα.

Στα σχολικά εγχειρίδια και συγκεκριμένα στο Ορθογραφικό- Ερμηνευτικό Λεξικό της Δ', Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού (Καψάλης, και συν.: 254), οι όροι ομωνυμία και ομοηχία δε διαχωρίζονται, αλλά χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι. Έτσι, η ομοηχία ορίζεται ως οι λέξεις που προφέρονται το ίδιο, αλλά έχουν διαφορετική σημασία. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι οι ομόηχες λέξεις έχουν συνήθως και διαφορετική ορθογραφία.

Στην παρούσα εργασία, υιοθετούμε αποκλειστικά τον όρο 'ομοηχία', αποφεύγοντας τους όρους σε '-ωνυμία' και '-ώνυμο', δεδομένου ότι προκαλούν σύγχυση, όμοια με την έρευνα των Νάκα, Μαγουλά και Καποθανάση (2010). Άλλωστε ο όρος ομωνυμία αναφέρεται άλλοτε σε σχέσεις που αφορούν το όνομα π.χ. 'παρώνυμα', και άλλοτε σε σχέσεις που αφορούν τη σημασία π.χ. 'συνώνυμα'

Επιπλέον, βασικό μας κριτήριο για την επιλογή του συγκεκριμένου όρου είναι η ολική ως προς τον ήχο ομοιότητα των λέξεων (δηλαδή την ακουστική εικόνα του σημαίνοντος) γι' αυτό και ο όρος 'ομοηχία' θεωρούμε πως είναι καταλληλότερος για την περιγραφή του φαινομένου.

### 1.3 ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΟΜΟΗΧΙΑΣ

Κατά την ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας όσον αφορά την κατηγοριοποίηση του φαινομένου της ομοηχίας, παρατηρήσαμε ότι η κατηγοριοποίηση των ομόηχων λέξεων ποικίλλει και εξαρτάται από το κριτήριο που θέτει ο κάθε ερευνητής.

Όπως έχει προαναφερθεί, η σύμπτωση των γλωσσικών στοιχείων είναι δυνατόν να είναι τυχαία ή να οφείλεται σε ιστορικές διαδικασίες (μονοφθογγισμός, γιωτακισμός, απώλεια μακρότητας φωνηέντων). Στην ελληνική γλώσσα οι ομόηχες λέξεις ανήκουν σε διάφορες κατηγορίες (ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα, επιρρήματα κλπ) και είναι γεγονός ότι δεν απαντούν χωρίς συγκεκριμένο (Κατσιμαλή, 2007).

Αρχικά, επισημάνεται ότι το φαινόμενο της ομοηχίας μελετάται, συνήθως, σε επίπεδο λέξεων ή επιθημάτων, ενώ είναι σπάνια, στις μέχρι τώρα σχετικές εργασίες, η αναφορά σε μονάδες μεγαλύτερες από τη λέξη (Νάκας και συν., 2010). Στην παρούσα μελέτη, επιχειρήσαμε τη συστηματική εξέταση του φαινομένου μόνο σε επίπεδο λέξης.

Σύμφωνα με την έρευνα των Νάκα και συν. (2010) η ομοηχία διακρίνεται για μεθοδολογικούς λόγους σε μη ετυμολογική (δηλαδή σε ομόηχες λέξεις οι οποίες δεν οφείλονται σε ετυμολογική συγγένεια, και είναι, υπό αυτή την έννοια, συμπτωματική) και σε ετυμολογική (δηλαδή ομόηχες λέξεις οι οποίες είναι προβλέψιμες και αιτιώδεις, λόγω κοινής ετυμολογικής προέλευσης των συγκρινόμενων μονάδων). Η κατηγορία των μη ετυμολογικών ομόηχων λέξεων συνεπάγεται την ετεροσημία, δηλαδή τη διαφορά σημασίας, η οποία εξυπακούεται σε όλες τις υποπεριπτώσεις της κατηγορίας αυτής.

Η μη ετυμολογική ομοηχία, με τη σειρά της, διακρίνεται σε ολική και σε μερική. Το ολική αναφέρεται στη φωνητική ταύτιση, δηλαδή στην ταύτιση σε φωνητικό επίπεδο, όπου δύο λέξεις (ή μονάδες μεγαλύτερες από τη λέξη) έχουν τα ίδια φωνήματα με την ίδια πραγμάτωση και με την ίδια σειρά, αλλά και με τον λεξικό τόνο στην ίδια θέση. Μερική ομοηχία χαρακτηρίζει δύο μονάδες που παρουσιάζουν φωνητική ομοιότητα, η οποία όμως δεν εγγίζει την ταύτιση.

Στην κατηγορία της ολικής μη ετυμολογικής ομοηχίας εντοπίσαμε μέχρι τώρα δύο υποκατηγορίες, την απόλυτη και τη μη απόλυτη.

«Το απόλυτη αναφέρεται μόνο σε λέξεις και προϋποθέτει, εκτός από τη φωνητική ταύτιση, και τα εξής: την ομογραφία, τη μορφοσυντακτική ταύτιση (όταν οι λέξεις ανήκουν στο ίδιο μέρος του λόγου) και την ομοτυπία (η οποία, για να υπάρξει, πρέπει οι λέξεις να ανήκουν στο ίδιο κλιτικό παράδειγμα και οι τύποι τους να συμπίπτουν απολύτως ως προς τις ελάχιστον γραμματικές κατηγορίες: γένος, αριθμό, πτώση). Πρόκειται για τη σπανιότερη υποκατηγορία ομοηχίας σε όλες τις φυσικές γλώσσες, δεδομένου ότι οι απολύτως ομόηχες, ομόγραφες και ομότυπες λέξεις προσκρούουν στη γνωστή αρχή της οικονομίας της γλώσσας.

Συνεχίζουμε με την υποκατηγορία της μη ετυμολογικής ολικής μη απόλυτης ομοηχίας. Από τα (πόντος) 'θάλασσα' και (πόντος) 'εκατοστόμετρο', το πρώτο δεν έχει πληθυντικό και γι' αυτό περιορίζεται η ομοτυπία τους μόνο στον έναν αριθμό. Προσθέτουμε την κατηγορία της ομοηχίας που χαρακτηρίζεται από ετερογραφία, την οποία και θα μελετήσουμε στην παρούσα έρευνα. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τα ομόκλιτα ουσιαστικά (φύλλο) και (φύλο) ή τα ομόκλιτα επίθετα (λυτός) και (λιτός), αφενός, και, αφετέρου, το ουσιαστικό (βάζο) έναντι του ρήματος (βάζω), ή το επίθετο (καλής) έναντι του ρήματος (καλείς). Στην περίπτωση της ολικής μη απόλυτης ομοηχίας εντάσσονται, επίσης, λέξεις ή φωνολογικές λέξεις που ομοηχούν με κύρια ονόματα, λ.χ. το προσηγορικό (έυρος) με το γεωγραφικό όνομα (Εβρος), το προσηγορικό (κρίση) με το κύριο όνομα (Κροίσοι), το ρήμα (έδεσα) με το τοπωνύμιο (Εδεσσα)».

Τέλος, η ομοηχία μπορεί να εξεταστεί τόσο σε επίπεδο λέξης ή μονάδων μικρότερων από τη λέξη (για παράδειγμα, μεταξύ κλιτικών ή παραγωγικών μορφημάτων – Τριανταφυλλίδης 1963, Ράλλη 2005 αναφ. στο Νάκας, Μαγουλά, Καποθανάση, 2010). Πιο συγκεκριμένα, το φαινόμενο της ομοηχίας μελετάται, συνήθως, σε επίπεδο επιθημάτων ή λέξεων, ενώ είναι σπάνια, στις μέχρι τώρα σχετικές εργασίες, η αναφορά σε μονάδες μεγαλύτερες από τη λέξη. Επίσης, η ενσυνείδητη χρήση ομόηχων μονάδων στην παραγωγή λόγου πραγματώνει τα σχήματα ομοηχίας, ένα εκ των οποίων είναι και η ομοιοκαταληξία που εντοπίζεται σε ποιητικά κείμενα. Στην παρούσα εργασία θα εξετάσουμε την ομοηχία μόνο σε επίπεδο λέξης (πχ. Φίλο- φύλλο και όχι στο φύλλο- στ' οφείλω).

Όσον αφορά το φαινόμενο της ομοηχίας σε άλλες γλώσσες, η κατηγοριοποίηση είναι σχετικά ίδια με την ελληνική. Στα αγγλικά διακρίνουμε

ομοηχία λέξεων, ομοηχία ουσιαστικού και ρηματικού τύπου, επιρρήματος και ονόματος.

Στην έρευνα του Assink (1985), υποστηρίζεται ότι η ομοηχία μπορεί να συμβεί σε δύο γενικές διαφορετικές γλωσσικές περιπτώσεις: μπορεί να είναι σημασιολογική ή και γραμματική. Στην αγγλική γλώσσα, η ομοηχία των λέξεων παρατηρείται πιο συχνά σε επίπεδο σημασιολογίας, ενώ γραμματικά είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Σε άλλες γλώσσες, όπως η γαλλική και η ολλανδική, και οι δύο τύποι ομοηχίας είναι εξίσου συχνοί.

Συμπερασματικά, επισημαίνουμε ότι σε οποιαδήποτε γλώσσα με αλφαβητικό σύστημα γραφής η περίπτωση της ομοηχίας αντιπροσωπεύει τον πιο δύσκολο πυρήνα του ορθογραφικού συστήματος.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ**

### **2.1 Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΟΜΟΗΧΙΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ**

Σύμφωνα με Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2003:43) η διδασκαλία της ορθογραφίας πρέπει να έχει ως στόχο τα παιδιά να μάθουν να αξιοποιούν τα συμφραζόμενα μιας πρότασης και την ομοηχία μιας λέξης (λ.χ. «έχω λύσει» και «έχω λύση») και παράλληλα να χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές για την εφαρμογή και την αφομοίωση των κανονικότητων.

Αναμφισβήτητα, το φαινόμενο της ομοηχίας αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα για τη διδασκαλία της ορθογραφίας. Μελετώντας τα σχολικά εγχειρίδια όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, παρατηρήσαμε ότι η διδασκαλία του φαινόμενο της ομοηχίας ως αποκλειστικά γλωσσικό- φωνολογικό φαινόμενο ξεκινά στη Γ' τάξη Δημοτικού. Ωστόσο, τα παιδιά διδάσκονται περιπτώσεις ομόηχων λέξεων (γραμματικής κυρίως κατηγορίας) από τη Β' τάξη, χωρίς όμως να γίνεται αναφορά στον όρο ομοηχία ή ομωνυμία.

Επιπλέον, θα πρέπει να αναφερθεί ότι στα σχολικά εγχειρίδια προτιμάται η χρήση του όρου «ομωνυμία», ενώ ο όρος «ομοηχία» συναντάται μόνο στο Ορθογραφικό- Ερμηνευτικό λεξικό της Δ', Ε' και Στ' ως συνώνυμη του όρου ομωνυμία. Συγκεκριμένα, όπως έχει προαναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας (βλ. διαχωρισμός εννοιών ομοηχίας- ομοτυπίας- ομωνυμίας) το συγκεκριμένο φαινόμενο ορίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο του λεξικού ως οι λέξεις που προφέρονται το ίδιο, αλλά έχουν διαφορετική σημασία. Σημειώνεται ότι οι δύο έννοιες διαχωρίζονται μόνο στην περίπτωση που οι λέξεις έχουν διαφορετική ορθογραφία, τότε συνήθως χρησιμοποιείται ο όρος ομοηχία. Τέλος, γίνεται αντιληπτό ότι ο όρος «ομωνυμία» ή «ομοηχία» χρησιμοποιείται για λέξεις που έχουν την ίδια ακουστική μορφή και διαφορετική σημασία (σημασιολογική κατηγοριοποίηση πχ. μηλιά- μιλιά) και όχι για λέξεις που έχουν την ίδια ακουστική μορφή και ίδια ετυμολογική προέλευση αλλά διαφορετική γραμματική κατηγορία (γραμματική κατηγοριοποίηση πχ. απειλή- απειλεί). Στην παρούσα έρευνα θα αναφερθούμε σε δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων που ανήκουν και στις δύο κατηγορίες της ομοηχίας.

Ως προς τις δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων που επιλέχθηκαν για τη διδασκαλία του φαινομένου να επισημάνουμε ότι δεν αποτελούν δραστηριότητες μιας συγκεκριμένης μορφής- τύπου. Δραστηριότητες σχετικές με τη γραμματική κατηγοριοποίηση του όρου συναντάμε σε όλες τις τάξεις εκτός της Α' Δημοτικού, ενώ δραστηριότητες σημασιολογικής διάκρισης ομόηχων λέξεων υπάρχουν στη Γ', Δ' και Ε' τάξη.

Όσον αφορά τις δραστηριότητες σημασιολογικής κατηγοριοποίησης (δηλαδή ομόηχες λέξεις που ανήκουν στην ίδια γραμματική κατηγορία αλλά με διαφορετικό ετυμολογικό και σημασιολογικό περιεχόμενο) παρατηρούμε μια διαβάθμιση των δραστηριοτήτων ως προς το βαθμό δυσκολίας ανά τάξη. Για παράδειγμα, στη Γ' δημοτικού που τα παιδιά έρχονται πρώτη φορά σε επαφή με τον όρο ομοηχία-ομωνυμία, για την εμπέδωση του φαινομένου επιλέχθηκαν ασκήσεις με συμπλήρωση κενών μέσα σε ένα πλήρες καθοδηγητικό νοηματικά περιβάλλον, δίνοντας έμφαση στο να γνωρίσουν τα παιδιά όσα περισσότερα ομόηχα ζευγάρια. Ενδεικτικά, παραθέτουμε την δραστηριότητα της Γ' τάξης Δημοτικού τετράδιο εργασιών (σελ.30):

### *Ίδια ακούγονται, άλλο σημαίνουν*

- 1** Συζητήστε στην τάξη τη διαφορετική σημασία των παρακάτω ομώνυμων λέξεων:

ο ακριβός – ακριβώς, το κλήμα – το κλίμα,  
η λίρα – η λύρα, η μηλιά – η μιλιά, ο μύλος – η Μήλος,  
η τύχη – τα τείχη – οι τοίχοι, η ψηλή – η ψιλή.

- Συμπλήρωσε τις προτάσεις χρησιμοποιώντας τα παραπάνω ομώνυμα:

Κρύφτηκε πίσω από τη ..... και δεν έβγαλε .....

Ήταν ..... ο επιπλοποιός, αλλά της έφτιαξε τη βιβλιοθήκη όπως .....  
την ήθελε.

Μια χρυσή ..... του κόστισε αυτή η κρητική .....

Υπάρχουν πολλοί ..... στο νησί της .....

Μια ..... κοπέλα ξάπλωσε στην ..... άμμο.

Οι κάτοικοι της πολιτείας δεν είχαν ..... Τα ..... του κάστρου και  
οι .....των σπιτιών τους γκρεμίστηκαν από το σεισμό.

Το ..... για να δώσει πολλά σταφύλια, χρειάζεται το κατάλληλο .....



Στη Δ' τάξη θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι δραστηριότητες έχουν ως στόχο τα παιδιά να κατανοήσουν τη σημασία των ομόηχων λέξεων μέσα από τα συμφραζόμενα και τις νοηματικές ενδείξεις του κειμένου. Τα παιδιά μέσα από ασκήσεις πολλαπλής επιλογής με ομόηχα ζευγάρια (πχ. φίλο- φύλλο- φύλο) σε μη καθοδηγητικό κείμενο προσπαθούσαν να διαχωρίσουν το νοηματικό περιβάλλον της πρότασης, ώστε να χρησιμοποιήσουν τη σωστή ομόηχη λέξη. Στις μεγαλύτερες τάξεις μέσα από τις δραστηριότητες επιδιώκεται κατά κύριο λόγο η ορθογραφική επίγνωση των μαθητών (βλ. παρακάτω δραστηριότητα). Τα παιδιά καλούνται να διαχωρίσουν το σημασία των ομόηχων λέξεων μόνο μέσω της ορθογραφίας τους, χωρίς να είναι ενταγμένες σε κειμενικό περιβάλλον. (Δραστηριότητα Ε' τάξη Δημοτικού, Τετράδιο Μαθητή, α' τεύχος (σελ. 48) )

**6. Γνωρίζετε άλλες τέτοιες λέξεις; Παρακάτω θα βρείτε μερικές. Σημειώστε τις σημασίες τους με παρόμοιο τρόπο και βρείτε παραδείγματα για κάθε σημασία. Συμβουλευτείτε το λεξικό σας:**

δανεικός	δανικός
διάλειμμα	διάλυμα
κλείνω	κλίνω
κλίμα	κλήμα
λύρα	λίρα
ότι	ό,τι
ποιο	πιο
τοιχος	τείχος
φιλάω	φυλάω
χοίρος	χήρος
ψηλά	ψιλά

Στη συνέχεια, σημειώσαμε ότι οι δραστηριότητες που σχετίζονται με γραμματικά ομόηχες λέξεις (δηλαδή με λέξεις που δεν έχουν ετυμολογική-σημασιολογική διαφορά αλλά διαφοροποιούνται ως προς τη γραμματική τους μορφή) ποικίλουν ως προς το είδος και τη μορφή των ασκήσεων ανάλογα με το γραμματικό φαινόμενο που επιθυμείται να διδαχθεί στην κάθε τάξη. Η μορφή των ασκήσεων που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία των γραμματικών ομόηχων λέξεων είναι κατά κύριο λόγο δραστηριότητες με συμπλήρωση κενών για τις μικρότερες τάξεις και πολλαπλής επιλογής για τις μεγαλύτερες.

Συγκεκριμένα, στη Γ' τάξη και στη Δ' τάξη Δημοτικού για την εμπέδωση της κλίσης του επιθέτου πολύς- πολλή –πολύ (ομόηχοι τύποι πολλοί (πληθυντικός αριθμός αρσενικού γένους)- πολλή (ενικός αριθμός θηλυκού γένους)– πολύ (ενικός αριθμός ουδέτερου γένους) επιλέχθηκε δραστηριότητα συμπλήρωσης κενών. Η ίδια μορφή δραστηριότητας υιοθετήθηκε και για τη διδασκαλία των ομόηχων λέξεων «ποιο» (ερωτηματική αντωνυμία) και «πιο» (επίρρημα) στη Δ' τάξη. Αντίθετα, στη μεγαλύτερη τάξη, Στ' τάξη Δημοτικού, κυριαρχούν δραστηριότητες πολλαπλής επιλογής, για παράδειγμα για το διαχωρισμό των ομόηχων ρηματικών τύπων με κατάληξη –ετε (β' πληθυντικό πρόσωπο ενεργητικής φωνής) και κατάληξη –εται (γ' ενικό πρόσωπο παθητικής φωνής) τα παιδιά καλούνταν να υπογραμμίσουν το σωστό ρηματικό τύπο (βλ. παρακάτω δραστηριότητα). Με αυτό τον τρόπο διαπιστώνεται κατά πόσο τα παιδιά έχουν ορθογραφική επίγνωση της επιλογής τους.



**5.** Ο διπλάνος σας σας υπαγορεύει τις παρακάτω φράσεις από το κείμενο για να δει αν θυμάστε πώς γράφεται η κατάληξη στα ρήματα (-ετε ή -εται). Διαλέξτε το ρήμα με τη σωστή κατάληξη:

- Η πορτογαλική κοινωνία ενσωματώνεται / ενσωματώνετε γοργά στην υπόλοιπη Δυτική Ευρώπη.
- Δωρεάν κρατική εκπαίδευση παρέχεται / παρέχετε σε όλους τους μαθητές από 3 έως 15 ετών.
- Κοιτάζοντας τον χάρτη, βρίσκεται / βρίσκετε την Πορτογαλία στο άκρο της Ιβηρικής Χερσονήσου.
- Η Πορτογαλία έχει ήπιο μεσογειακό κλίμα, το οποίο μετριάσετε / μετριάζεται από τα ρεύματα του Ατλαντικού.
- Η εβραϊκή γιορτή του Πάσχα γιορτάσετε / γιορτάζεται την άνοιξη.]
- Βράχμα ονομάσετε / ονομάζεται μια μεγάλη θεϊκή δύναμη στην οποία πιστεύουν οι ινδουιστές.
- Ένας πιστός μουσουλμάνος προσεύχετε / προσεύχεται πέντε φορές την ημέρα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### 3.1 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΟΜΟΗΧΙΑΣ

Όσον αφορά τις στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων της ομοηχίας, σύμφωνα με την έρευνα του Assink (1985) αναφέρεται ότι τα υποκείμενα χρησιμοποίησαν για την επίλυση προβλημάτων ορθογραφίας της ομοηχίας, δύο είδη στρατηγικών.

Στην περίπτωση των σημασιολογικά ομόηχων, η σωστή επιλογή μεταξύ των δύο λεξιλογικών επιλογών πρέπει να βασίζεται στο σημασιολογικό πλαίσιο της πρότασης. Η έννοια και η ορθογραφία μιας λέξης διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία επιλογής. Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι μπορούμε να συναντήσουμε περιπτώσεις όπου τα άτομα δεν μπορούν να εφαρμόσουν τη συγκεκριμένη στρατηγική, αφού μπορεί να μην γνωρίζουν την απαιτούμενη σημασιολογική διάκριση. Σ' αυτή την περίπτωση θα πρέπει να ληφθεί υπόψιν το πλαίσιο πρότασης, ώστε να παρθεί μια σωστή απόφαση.

Όταν το κειμενικό πλαίσιο είναι ασαφές τότε θεωρείται αυτονόητο ότι η σωστή επιλογή είναι είτε αδύνατη ή δύσκολη. Έτσι, σύμφωνα με την εκδοχή της άγνωστης επιλογής, τα άτομα μπορεί να έχουν την τάση να επιλέγουν την πιο γνωστή εναλλακτική λύση, τη λέξη δηλαδή που έχει καταγραφεί περισσότερες φορές σε τυπωμένο κείμενο από τα ίδια.

Η στρατηγική επίλυσης των προβλημάτων που χρησιμοποιεί το υποκείμενο αλλάζει, όταν η ομόηχη λέξη ανήκει σε γραμματική κατηγορία. Στην περίπτωση των γραμματικά ομόηχων λέξεων κατάλληλη θεωρείται η στρατηγική που βασίζεται στην ορθή εφαρμογή των σταθερών γραμματικών κανόνων. Ωστόσο, αν οι κανόνες αυτοί δεν είναι διαθέσιμοι από τα υποκείμενα, οι αποφάσεις πρέπει να βασίζονται σε άλλες τεχνικές όπως στη συχνότητα (εξοικείωση) της ομόηχης λέξης σε σύγκριση με τις άλλες εναλλακτικές λύσεις.

Μια άλλη στρατηγική, όταν ασχολούμαστε με γραμματικά ομόηχες λέξεις αποτελεί η χρήση του μορφο-συντακτικού πλαισίου μίας πρότασης, όταν το υποκείμενο που δεν γνωρίζει τους σχετικούς γραμματικούς κανόνες. Το υποκείμενο στην περίπτωση των ομόηχων λέξεων που ανήκουν σε διαφορετική κατηγορία μπορεί εκτός από τη στρατηγική της συχνότητας (εξοικείωση), να ακολουθήσει και τις

πληροφορίες που του δίνονται από το κειμενικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, όταν τα παιδιά καλούνται να διαλέξουν ανάμεσα σε ένα ρηματικό τύπο και το ομόηχο ουσιαστικό του (πχ. τύχη- τύχει) τότε πρέπει να καταφύγουν στις συντακτικές συνθήκες- ενδείξεις της πρότασης, για να συμπληρώσουν το σωστό γραμματικό όρο.

Έτσι, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι για την επίλυση των προβλημάτων της ομοηχίας τα υποκείμενα μπορούν να προσφύγουν σε δύο είδη στρατηγικών: από τη μία πλευρά μπορούν να λύσουν το πρόβλημα της ομοηχίας με τη χρήση εννοιολογικών στρατηγικών (γνώση των γραμματικών κανόνων ή ρητές σημασιολογικές διακρίσεις) και από την άλλη πλευρά, μπορούν να προσπαθήσουν να λύσουν το πρόβλημα με τη χρήση στρατηγικών μνήμης.

Σε μία πρόσφατη έρευνα των Frisson & Sandra στο *Brain and Language* (2002), μελετώντας το φαινόμενο της ομοηχίας σε λιγότερο έμπειρους ορθογράφους διαπίστωσαν ότι οι στρατηγικές επίλυσης που χρησιμοποίησαν ήταν διαφορετικές από εκείνες των έμπειρων ορθογράφων.

Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι τα υποκείμενα θα μπορούσαν να ακολουθήσουν ενσυνείδητα τους λίγους κανόνες ορθογραφίας που έχουν μάθει (ακόμη και αν η γνώση τους, όσον αφορά τους κανόνες μπορεί να είναι ακόμα υπανάπτυκτη) και η συχνότητα της έντυπης μορφής μιας λέξης να μην παίζει ρόλο στην ορθογραφία τους. Σε αυτή την περίπτωση, τα λάθη θα ήταν ελάχιστα (αν γνωρίζουν τους κανόνες) και δεν θα υπήρχε καμία επίδραση της συχνότητας.

Σύμφωνα με τους Frisson & Sandra, η γνώση που λαμβάνει ένα υποκείμενο μπορεί να είναι παθητική, δηλαδή να μαθαίνει την ορθογραφία μια λέξης, συναντώντας τη μέσα σε κείμενα, ή ενεργητική, δηλαδή το υποκείμενο μαθαίνει να ορθογραφεί σωστά, παράγοντας και καταγράφοντας ο ίδιος τις λέξεις. Σύμφωνα με τα παραπάνω, διαπιστώθηκε ότι οι νέοι ορθογράφοι στους ρηματικούς τύπους έχουν κατά κύριο λόγο παθητική γνώση, ωστόσο η ενεργή τους γνώση πάνω σ' αυτούς τους τύπους είναι ελάχιστη. Επομένως, εξαιτίας της μεγάλης συχνότητας των ρηματικών τύπων μέσα στα κείμενα θα περιμέναμε να χρησιμοποιούν περισσότερες φορές το ρηματικό τύπο, αφού συναντάται πιο συχνά.

Μια ακόμη περίπτωση επίλυσης προβλημάτων της ομοηχίας είναι η «ουδέτερη» στρατηγική, δηλαδή οι υποψήφιοι λόγω της ελλιπούς γνώσης τους πάνω

στους ορθογραφικούς κανόνες, θα μπορούσαν να εφαρμόσουν ένα κανόνα που να τον έχουν διδαχθεί πολύ πριν από τους κανόνες της ορθογραφίας μιας λέξης. Για παράδειγμα, στην ελληνική γλώσσα τα παιδιά μαθαίνουν από τις πρώτες κιόλας τάξεις ότι όλα τα ουδέτερα στον ενικό αριθμό έχουν κατάληξη –ι-, ο κανόνας αυτός αποτελεί ένα γενικό μοτίβο για τα ουδέτερα ουσιαστικά, αφού υπάρχουν ουδέτερα που λήγουν σε άλλες καταλήξεις. Δηλαδή, τα παιδιά χρησιμοποιούν για όλα τα ουδέτερα την κατάληξη –ι-, αγνοώντας τις εξαιρέσεις του κανόνα όπως λόγου χάριν το ουδέτερο βράδυ, στάχυ κλπ.

### **3.2 ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΥΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΗΣΗ ΟΜΟΗΧΩΝ ΛΕΞΕΩΝ**

Επιχειρώντας να διερευνήσουμε το φαινόμενο της ομοηχίας, διαπιστώσαμε ότι, ενώ τα ζητήματα ορθογραφίας του φαινομένου έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον των επιστημών και ιδιαίτερα των γλωσσολόγων, οι έρευνες πάνω στο ορθογραφικό ζήτημα της ομοηχίας ήταν ελλιπείς. Παρακάτω παραθέτουμε τέσσερις έρευνες σχετικά με την ομοηχία σε νεαρούς και έμπειρους ορθογράφους.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, η Κατσιμαλή (2007) εξέτασε το ερώτημα κατά πόσο οι ομόηχες λέξεις είναι αναγνωρίσιμες από τους φυσικούς και μη ομιλητές των ελληνικών και ποιος από τους αμφίσημους τύπους ανακαλείται πρώτος. Το τεστ διεξήχθη σε 18 ενήλικες, 9 φυσικούς ομιλητές που είχαν τελειώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και 9 μη φυσικούς ομιλητές που είχαν ένα προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας. Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων καταγράφηκαν 56 δυσύλλαβες ομόηχες λέξεις, οι οποίες στη συνέχεια κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής :

- Θηλυκό ενικού σε σχέση με αρσενικό πληθυντικού
- Συγκεκριμένο ουσιαστικό με ρήμα
- Κύριο ουσιαστικό σε σχέση με κοινό ουσιαστικό

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η επιλογή κατά την ανάκληση ομόηχων τύπων κατευθύνεται αρχικά από τη σημασία και στη συνέχεια από τη συχνότητα ως προς τη χρήση. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο για την επιλογή της συγκεκριμένης ομόηχης λέξης έπαιξε το υποκειμενικό πραγματολογικό υπόβαθρο των χρηστών.



Συγκεκριμένα, σύμφωνα από τη έρευνα διαπιστώθηκε ότι το θηλυκό υπερτερεί του ομόηχου αρσενικού στον πληθυντικό, το συγκεκριμένο ουσιαστικό ανακαλείται ευκολότερα από τον αντίστοιχο ρηματικό τύπο και το κύριο όνομα ανακαλείται ευκολότερα από το κοινό. Γενικότερα, παρατηρήθηκε σύγχυση στην ορθογραφική αναπαράσταση των λέξεων, διότι οι φυσικοί ομιλητές ανακαλούσαν ένα λήμμα πρώτο, όμως ταυτοχρόνως ανέτρεχαν και στο έτερο λήμμα με αποτέλεσμα τη λανθασμένη καταγραφή και των δύο λημμάτων.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι κανένα από τα υποκείμενα δεν έγραψε το ρηματικό τύπου ενός συγκεκριμένου ουσιαστικού παρ' όλο που συναντάται περισσότερες φορές σε συντακτικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, ο ρηματικός τύπος «τύχει» δεν προτιμήθηκε έναντι του συγκεκριμένου ουσιαστικού «τύχη», αν και μπορεί να βρεθεί πιο συχνά σε περισσότερα συντακτικά πλαίσια, όπως αν/ ας/ θα/ ίσως τύχει,. Τέλος, ένας ακόμη παράγοντας για την επιλογή ενός συγκεκριμένου λήμματος ήταν η εσωτερική συνέπεια των χρηστών, δηλαδή η ηλικία, η παιδεία και η κοινωνική κατάσταση.

Συνεχίζοντας με την παρουσίαση των ερευνών πάνω στο φαινόμενο της ομοηχίας, θα παρουσιάσουμε την έρευνα των Diakogiorgi & Tassiopoulou (2011) σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι Έλληνες ομιλητές της νεαρής ηλικίας για τη σωστή γραφή μιας λέξης. Αναλυτικότερα, στη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η ανάπτυξη των δύο βασικών στοιχείων της ορθογραφικής ικανότητας των παιδιών, δηλαδή η ορθογραφική παραγωγή και ορθογραφική επίγνωση, δηλαδή τις γνώσεις κάποιου πάνω στην ορθογραφία των λέξεων και τη σχέση μεταξύ της προφοράς και της γραφής μιας λέξης αντίστοιχα. Τέλος, η έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των διάφορων ειδών- τύπων στρατηγικών, που χρησιμοποιούν οι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής στην ηλικία δημοτικού όταν δεν γνωρίζουν τη σωστή ορθογράφηση μιας λέξης.

Στο πείραμα συμμετείχαν 206 παιδιά, ηλικίας δημοτικού σχολείου: 103 παιδιά που παρακολουθούσαν την τρίτη δημοτικού (με μέσο όρο ηλικίας : 8 χρονών και 6 μηνών) και 102 παιδιά που παρακολουθούν την τετάρτη δημοτικού (με μέσο όρο ηλικίας : 9 χρονών και 5 μηνών).

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση, οι συμμετέχοντες εξετάστηκαν ως προς ορθογραφική τους παραγωγή, καταγράφοντας την πρόταση που

άκουγαν, στην οποία περιλαμβανόταν και η λέξη για την οποία γινόταν η έρευνα. Η δεύτερη φάση στόχευε στην ορθογραφική επίγνωση των μαθητών. Οι συμμετέχοντες εξετάστηκαν σε παρόμοιες προτάσεις μ' αυτές που χρησιμοποιήθηκαν στην πρώτη φάση αλλά αυτή τη φορά, τους ζητήθηκε να διαλέξουν τη σωστή ορθογραφία για τις λέξεις (για τις οποίες γινόταν η έρευνα) μεταξύ διπλών ή τριπλών πολλαπλών επιλογών. Ανάμεσα στις δύο φάσεις υπήρχε ένα διάστημα 15 ημερών.

Τα παιδιά εξετάστηκαν στις ακόλουθες λέξεις: α) στις ομόηχες λέξεις πολύ, πολλή, πολλοί και στο επίρρημα πολύ, β) στα ουδέτερα ουσιαστικά που λήγουν σε –υ, γ) στην ομόηχη ρηματική κατάληξη /-ete/ που απαντά και στην ενεργητική και στην παθητική φωνή. Στην παρούσα εργασία θα σχολιάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας των Diakogiorgi & Tassiopoulou (2011), μόνο για την πρώτη περίπτωση της ομοηχίας που μας ενδιαφέρει.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των προτάσεων των λέξεων πολύ, πολλή, πολλοί και το επίρρημα πολύ παρατηρήθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών για το «πολύ» ήταν πολύ καλύτερες σε σύγκριση με τις επιδόσεις τους στις άλλες λέξεις προς εξέταση. Όπως ακόμα παρατηρήθηκε για τα παιδιά της τρίτης τάξης δημοτικού, το «πολύ» είχε συγκεντρώσει το μεγαλύτερο ποσοστό σωστών ορθογραφικών απαντήσεων.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε ότι, όταν τα παιδιά δεν γνωρίζουν τη σωστή ορθογραφία για τις λέξεις «πολλή» και «πολλοί», προτιμούν να το γράφουν σαν «πολύ», γεγονός που φαίνεται να οφείλεται στην πιο κοινή ηχητικο-ορθογραφική σχέση της λέξης «πολύ». Επιπλέον, τα σχετικά χαμηλά ποσοστά της ορθογραφίας των άλλων λέξεων δείχνουν ότι τα παιδιά έχουν μια συγκεκριμένη αντίληψη για τη διαφοροποίηση μεταξύ ενικού και πληθυντικού αριθμού. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των δύο ηλικιακών ομάδων, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά της τετάρτης δημοτικού ακολούθησαν ακριβώς την ίδια στρατηγική.

Σχετικά με τη συγκριτική ανάλυση των δύο τρόπων που εφαρμόστηκαν στο πείραμα (α' φάση: ορθογραφική παραγωγή, β' φάση: ορθογραφική επίγνωση) τα αποτελέσματα και των δύο ηλικιακών ομάδων, Γ' τάξη και Δ' τάξη, έδειξαν ότι δεν κυμαίνονταν προς την ίδια κατεύθυνση. Ειδικότερα, η λέξη «πολύ» είχε μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας στην παραγωγή ορθογραφίας, ενώ στην άσκηση πολλαπλής επιλογής τα αποτελέσματα διαφοροποιήθηκαν με μεγαλύτερο ποσοστό σωστών



απαντήσεων οι εξεταζόμενες λέξεις «πολλή» και «πολλοί». Δηλαδή, η ορθογραφική επίδοση των παιδιών ήταν καλύτερη, όταν αυτά καλούνταν να διαλέξουν από τις προτεινόμενες επιλογές, παρά όταν είχαν να παράγουν μόνα τους τη σωστή λέξη. Το πρώτο εύρημα είναι ότι η ορθογραφική επιλογή ευνοεί την επεξεργασία δύσκολων ορθογραφικών περιπτώσεων.

Γενικά, τα αποτελέσματα της έρευνας από τα δύο πειράματα κατά τα οποία εξετάστηκε η ορθογραφική παραγωγή και η ορθογραφική επίγνωση των παιδιών, αποδείχθηκαν ότι τα δύο ορθογραφικά στοιχεία μπορεί να διαφέρουν σημαντικά. Τα αποτελέσματα των παιδιών ήταν καλύτερα στο μέρος της ορθογραφικής επιλογής παρά στο μέρος της ορθογραφικής παραγωγής, και στις δύο ηλικιακές ομάδες. Αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί, όπως υποστηρίζεται από τις ερευνήτριες, από το γεγονός ότι η διαδικασία επιλογής μιας λέξης δεν απαιτεί υψηλό γνωστικό επίπεδο ορθογραφίας, σε σύγκριση με τη διαδικασία παραγωγής όπου τα παιδιά καλούνται να καταγράψουν μόνα τους τη λέξη, χρησιμοποιώντας τη διαδικασία της ανάκλησης.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των Diakogiorgi & Tassiopoulou, παρατηρήθηκε ότι ο παράγοντας που καθορίζει τις επιδόσεις των παιδιών δεν είναι ο βαθμός δυσκολίας των εργασιών αλλά η μορφή της εργασίας και η συχνότητα της λέξης. Μάλλον, φαίνεται ότι η ορθογραφική συμπεριφορά των παιδιών ρυθμίζεται από ένα είδος αλληλεπίδρασης μεταξύ του είδους της εργασίας και της λέξης προς εξέταση. Κάθε λέξη καθορίζεται από δύο εσωτερικά χαρακτηριστικά : τη μορφολογική δομή (δηλαδή την ετυμολογία, τη γραμματική κατηγορία και συντακτική θέση) και τη συχνότητα μέσα σε κείμενο. Παρ' όλα αυτά ο βαθμός που αυτά τα δύο χαρακτηριστικά επηρεάζουν την ορθογραφική συμπεριφορά των παιδιών, διαφέρει. Τα παιδιά μιας μικρής ηλικιακής ομάδας μπορεί να είναι πιο επιρρεπή σε μορφολογικά σφάλματα και με το πέρασ των χρόνων να γίνονται όλο και περισσότερο ικανά, χρησιμοποιώντας μορφολογικές στρατηγικές. Στη συγκεκριμένη έρευνα, φαίνεται ότι τα παιδιά των μικρών τάξεων να διαφοροποιούν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την επίλυση ενός προβλήματος, ανάλογα με τη σχετική συχνότητα της λέξης.

Συγκεφαλαιώνοντας, γίνεται αντιληπτό ότι η συχνότητα μιας λέξης είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για την ορθογραφία. Για παράδειγμα, στο επίθετο πολύς-πολλή- πολύ και στο επίρρημα πολύ τα παιδιά έπαιρναν αποφάσεις για την

ορθογραφία μιας λέξης με βάση τη συχνότητα παρά με βάση τη μορφολογική διάκριση των τριών γένων. Ακόμη και όταν το κειμενικό πλαίσιο τους παρείχε σαφείς ενδείξεις προς τη σωστή επιλογή, τα παιδιά εφάρμοσαν ένα άτυπο ορθογραφικό μοτίβο, αυτό της συχνότητας. Επομένως, αποδείχθηκε ότι τα παιδιά δεν κάνουν πλήρη και συστηματική χρήση των κανόνων της ορθογραφίας μιας λέξης παρ' όλο που η στρατηγική αυτή είναι πιο απλή και αξιόπιστη.

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στην έρευνα του Assink,(1985) που πραγματοποιήθηκε στην ολλανδική γλώσσα. Το πρόβλημα στο ολλανδικό σύστημα γραφής υφίσταται στην ορθογραφία του προθέματος των αδύναμων ρημάτων. Η χαρακτηριστική δυσκολία αυτής της κατηγορίας ρημάτων είναι ότι σε αντίθεση με το γενικό κανόνα, ο παροντικός χρόνος (ενεστώτας, έχει κατάληξη - t -) και η μετοχή παρακειμένου (έχει κατάληξη - d -) έχουν την ίδια προφορά, ενώ διαφέρουν ως προς το πρόθεμα και την κατάληξη.

Στην ολλανδική έρευνα συμμετείχαν 253 άτομα ηλικίας από 16-18 ετών. Τα άτομα αυτά δε γνώριζαν τους γραμματικούς κανόνες και τους ζητήθηκε να χρησιμοποιήσουν δύο είδη στρατηγικής μνήμης, τη στρατηγική της πιο συχνής εναλλακτικής λύσης και τη χρήση του συντακτικού πλαισίου. Τα ερωτήματα που διερευνήθηκαν στην έρευνα ήταν :

A) πόσο έντονα είναι αμφότερα τα είδη των στρατηγικών μνήμης που εμπλέκονται στη διαδικασία επιλογής;

B) πώς αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους;

Για το πείραμα χρησιμοποιήθηκαν 4 ρήματα που απαντούν συχνότερα στον ενεστώτα ενεστωτικού χρόνου, 4 ρήματα που απαντούν συχνότερα στον τύπο της παθητικής μετοχής και 4 ουδέτερα ρήματα (που απαντούν τόσο στον ενεστώτα όσο και στον παρακείμενο με την ίδια συχνότητα). Τα ρήματα ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες υψηλής συχνότητας, μέτριας συχνότητας και χαμηλής συχνότητας. Για κάθε ρήμα σχηματίστηκαν δύο προτάσεις, μία καθοδηγητικού κειμενικού περιβάλλοντος και μία ουδέτερου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η συχνότητα της λέξης έχει ισχυρότερη επίδραση από το συντακτικό πλαίσιο. Επιπλέον, σημειώθηκε ότι η επίδραση της συχνότητας αποδείχθηκε ότι είναι η ίδια σε όλους τους τύπους των

συντακτικών πλαισίων. Η ανεπάρκεια στρατηγικών ορθογραφίας οφείλεται στο γεγονός ότι τα υποκείμενα καταφεύγουν στη στρατηγική της συχνότητας της λέξης.

Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι δεν υπάρχει καμία σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο στρατηγικών, της συχνότητας και του συντακτικού πλαισίου. Η απουσία αλληλεπίδρασης μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη ότι, αν και η επίδραση της συχνότητας είναι δύο φορές πιο ισχυρή από το συντακτικό πλαίσιο, δεν μπορεί να παρακάμψει την επίδραση των συμφραζομένων σε πολλές καταστάσεις.

Η τελευταία έρευνα (Frisson και Sandra, 2002), που θα αναφερθούμε, διεξήχθη επίσης για το φαινόμενο της ομοηχίας στην ολλανδική γλώσσα. Στην έρευνα αυτή διερευνήθηκε το γραμματικό φαινόμενο της κατάληξης των ρημάτων του Ενεστώτα. Σύμφωνα με τον κανόνα, το πρώτο ενικό πρόσωπο του παροντικού χρόνου σχηματίζεται από το στέλεχος του ρήματος, ενώ στο τρίτο ενικό πρόσωπο ενεστώτα προστίθεται ένα -t- στο άκρο του στελέχους. Το πρόβλημα εντοπίζεται στην εσφαλμένη εφαρμογή των γραμματικών κανόνων, όταν οι ρηματικοί τύποι είναι ομόηχοι (δηλαδή λέξεις που έχουν διαφορετική ορθογραφία, αλλά ίδια προφορά).

Κύριος στόχος του πειράματος αυτού είναι να διερευνηθεί κατά πόσο η συχνότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στα ορθογραφικά λάθη που πραγματοποιούνται από νέους ορθογράφους.

Στο παρόν πείραμα αναφέρονται τα ορθογραφικά σφάλματα 597 ατόμων τριών ηλικιακών ομάδων των 12 ετών, των 13 ετών και των 14 ετών. Οι υποψήφιοι εξετάστηκαν σε 24 πλήρεις προτάσεις (σε 24 ομόηχους τύπους, συγκεκριμένα σε 8 ρήματα με υψηλότερη συχνότητα στην κατάληξη -d-, 8 ρήματα με ίδια συχνότητα στην κατάληξη -d- και -dt- και 8 ρήματα με υψηλότερη συχνότητα στην κατάληξη -dt-).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πειράματος, παρατηρήθηκε ότι η πιο συχνή ομόηχη μορφή ρηματικού τύπου υπερτερεί από τη λιγότερο συνήθη στην ηλικία των 12. Ωστόσο η επιρροή της συχνότητας δεν παρατηρείται σε όλους τους τύπους αλλά σε λέξεις που είναι πιο συχνές. Αποδείχθηκε, επίσης, ότι η στρατηγική της συχνότητας εφαρμοζόταν, μόνο όταν το μορφοσυντακτικό πλαίσιο της πρότασης δεν επαρκούσε, για να εφαρμοστεί ο κανόνας.

Αναλυτικότερα, η επίδραση της συχνότητας είναι ένα φαινόμενο μνήμης που κάποιες φορές επηρεάζει το συνειδητό έλεγχο των υποκειμένων, παρ' ότι γνωρίζουν τους κανόνες ορθογραφίας. Ο ομαλός ρηματικός τύπος έχει τη δική του εκπροσώπηση στο νοητικό λεξικό σύστημα του κάθε υποκειμένου και με βάση αυτό η προφορά της λέξης θα ενεργοποιήσει την πιο συχνή μορφή της ομόηχης.

Καταλήγοντας, σημειώθηκε ότι τα ορθογραφικά λάθη αυξήθηκαν σημαντικά, όταν το υποκείμενο και το ρήμα δε βρισκόταν δίπλα, αλλά σε απόσταση. Η επίδραση της απόστασης, δηλαδή, επηρέασε τα υποκείμενα, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται περισσότερα σφάλματα, όταν οι βοηθητικές γραμματικές ενδείξεις ήταν σε απομακρυσμένες περιοχές σε σύγκριση με τις παρακείμενες συνθήκες. Τα σφάλματα αυτά γινόταν όλο και πιο εμφανή στην ηλικία των 14 ετών.

Συγκεφαλαιώνοντας τις μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, διαπιστώνουμε οι παράγοντες που παίζουν ρόλο στην επιλογή του τρόπου γραφής των ομόηχων λέξεων είναι όμοιοι για κάθε σύστημα γραφής. Η συχνότητα, το συντακτικό περιβάλλον καθώς και η γραμματική κατηγορία μιας λέξης αποτελούν βασικούς παράγοντες για την επιλογή της ομόηχης λέξης, ωστόσο οι παράγοντες αυτοί διαμορφώνονται και προσαρμόζονται ανάλογα με το ορθογραφικό σύστημα της κάθε γλώσσας.

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

#### 4.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα προβλήματα ομοηχίας στο ορθογραφικό σύστημα αναμφισβήτητα αποτελούν το πιο δύσκολο πυρήνα της ορθογραφίας σε οποιαδήποτε γλώσσα με ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής. Η δυσκολία του φαινομένου αυτού στην ελληνική γλώσσα εντοπίζεται στο γεγονός ότι υπάρχουν μερικές περιπτώσεις όπου παρατηρούνται πολλές αντιστοιχίες μεταξύ των φωνημάτων και των γραφημάτων.

Συστηματικές αποτυχίες των παιδιών πάνω στην ομοηχία των λέξεων μας οδήγησε στη μελέτη του συγκεκριμένου φαινομένου. Παράλληλα, διακρίναμε την ανεπάρκεια ερευνητικών δεδομένων ως προς τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για την επίλυση προβλημάτων ομοηχίας, ως προς την ανάλυση των παραγόντων που επηρεάζουν την ορθογράφιση μιας ομόηχης λέξης και ως προς τις διδακτικές εφαρμογές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο σχολικό περιβάλλον. Επομένως, από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι το φαινόμενο της ομοηχίας επηρεάζει την επικοινωνία σε επίπεδο κειμένου, πρότασης και λέξης και, ως εκ τούτου, θεωρούμε ότι χρήζει συστηματικής διερεύνησης.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η ανάλυση του φαινομένου της ομοηχίας όπως γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές των μικρών και μεγάλων τάξεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Γενικός σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι παράμετροι που κατευθύνουν τις επιλογές των μαθητών ως προς την ορθογράφιση ομόηχων λέξεων. Τα ειδικότερα ερωτήματα αφορούν τα εξής:

α) ποιος τύπος από επιλεγμένα ομώνυμα ζεύγη λέξεων ανακαλείται πρώτος, όταν η λέξη εμφανίζεται εκτός κειμενικού περιβάλλοντος (χωρίς συμφραζόμενα);

β) ποιο ρόλο παίζει η συχνότητα ενός ομόηχου τύπου στην επιλογή της ορθογράφισης της λέξης μέσα σε συμφραζόμενα;

γ) πώς το κειμενικό περιβάλλον μιας πρότασης επηρεάζει την επιλογή ορθογράφισης μιας ομόηχης λέξης;

δ) τι στρατηγικές εφαρμόζουν τελικά οι μικρότεροι και οι μεγαλύτεροι μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να επιλέξουν τον σωστό τύπο μιας ομόηχης λέξης μέσα σε συμφραζόμενα;

#### **4.2 ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ**

Τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας ελέγχθηκαν στην κανονική σχολική τάξη κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το δείγμα των μαθητών φοιτούσε στο 8<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Βόλου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-2013. Αποτελούνταν από 46 άτομα εκ των οποίων οι 22 ήταν μαθητές της Β' τάξης Δημοτικού και οι 24 μαθητές της Στ' τάξης Δημοτικού. Να σημειωθεί ότι από το δείγμα των 46 ατόμων, οι 41 ήταν φυσικοί ομιλητές της ελληνικής (19 μαθητές της Β' Δημοτικού και 22 μαθητές της Στ' Δημοτικού) και οι 5 ήταν μη φυσικοί ομιλητές με μητρική γλώσσα την αλβανική (3 μαθητές της Β' Δημοτικού και 2 μαθητές της Στ' Δημοτικού). Ωστόσο οι μαθητές που δεν αποτελούν φυσικούς ομιλητές της ελληνικής έχουν παρακολουθήσει την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα και βρίσκονται σε καλό επίπεδο ελληνομάθειας. Έτσι, στην έρευνα αυτή η συγκεκριμένη διάκριση μεταξύ μαθητών με πρώτη ή δεύτερη γλώσσα τα ελληνικά δεν λήφθηκε υπόψη, δεδομένου και του πολύ μικρού αριθμού του δείγματος. Όσον αφορά το μαθησιακό επίπεδο των υποκειμένων στην ορθογραφία διαπιστώσαμε από άλλες δραστηριότητες ορθογραφίας που είχαν πραγματοποιήσει μέσα στην τάξη με τους εκπαιδευτικούς τους ότι κυμαίνεται από μέτριο προς καλό επίπεδο.

#### **4.3 ΥΛΙΚΟ**

Τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας έρευνας στηρίχτηκαν σε σύνολο 46 γραπτών. Επομένως, το υλικό περιλάμβανε ζευγάρια ομόηχων λέξεων. Τα ζευγάρια που επιλέχθηκαν ήταν διαφόρων ειδών τύποι σε αναλογία και θεωρήσαμε ότι υπάρχει αντιστοιχία στην ορθογραφική δεξιότητα των υποκειμένων, αφού οι λέξεις επιλέχθηκαν, ώστε να ταιριάζουν πλήρως στο ηλικιακό τους επίπεδο. Αρχικά, συγκεντρώθηκε ένα ικανοποιητικό εύρος ζευγαριών ομόηχων λέξεων, το οποίο συλλέχθηκε από τον κατάλογο του Λεξικού της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 2008: 1255) και από το Ορθογραφικό- Ερμηνευτικό λεξικό των



τάξεων Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού (Καψάλης κα., :254-256) και στη συνέχεια επιλέχθηκε ένας συγκεκριμένος αριθμός ζευγαριών ( 5 ζευγάρια για τους μαθητές της Β' τάξης Δημοτικού και 10 ζευγάρια για τους μαθητές της Στ' τάξης Δημοτικού). Οι λέξεις ήταν κατά πλειοψηφία δυσλόγιστες και ανήκαν σε διάφορες γραμματικές κατηγορίες. Για την επιλογή των συγκεκριμένων ομόηχων ζευγαριών τέθηκε ως βασικό κριτήριο η ορθογραφική ωριμότητα και εμπειρία των μαθητών. Για το λόγο αυτό από το τεστ εξαιρέθηκαν οι αμφίσημοι τύποι που ανήκαν στις γραμματικές κατηγορίες των κλητικών προσφωνήσεων, των κύριων ονομάτων, των επιρρημάτων και των προστακτικών.

Όσον αφορά τις κατηγορίες ομοηχίας που εξετάστηκαν, αρχικά υιοθετήσαμε τη γενική κατηγοριοποίηση των ομόηχων λέξεων, όπως στην έρευνα του Assink (1985). Διαιρέσαμε τα ζευγάρια των ομόηχων λέξεων σύμφωνα με τις δυο γλωσσικές περιπτώσεις, συγκεκριμένα ο διαχωρισμός έγινε με βάση τη γραμματική τους και με βάση τη σημασιολογία τους.

Στη συνέχεια, επιλέξαμε να επικεντρωθούμε στο διαχωρισμό των γραμματικών ζευγαριών, σχετικά με το γραμματικό είδος της κάθε λέξης, με βάση την έρευνα της Κατσιμαλή (2007).

Συγκεφαλαιώνοντας, παρατίθενται οι κατηγορίες και τα ζευγάρια (με αλφαβητική σειρά) που μας ενδιέφεραν να μελετήσουμε:

Α. Σημασιολογική κατηγορία: ζεύγη λέξεων από διαφορετική οικογένεια (μη ετυμολογική ομοηχία)

Α1. σε κοινή γραμματική κατηγορία

Μηλιά-μιλιά

Τοίχοι-τείχη

Φύλλο-φίλο

Κλήμα-κλίμα

## A2. σε διαφορετική γραμματική κατηγορία

Λίγο-λήγω (επίρρημα – ρήμα)

Λύπη-λείπει (ουσιαστικό – ρήμα)

Πιάνο –πιάνω (ουσιαστικό – ρήμα)

## B. Γραμματική κατηγορία: ζεύγη λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια αλλά σε διαφορετική γραμματική κατηγορία (ετυμολογική ομοηχία)

- ❖ Αντωνυμία ενικού αριθμού θηλυκού γένους με αντωνυμία πληθυντικού αριθμού αρσενικού γένους:
  - εκείνη –εκείνοι
- ❖ Συγκεκριμένο ουσιαστικό σε σχέση με το ρήμα :
  - Απειλή-απειλεί
  - Τύχη-τύχει

Να επισημάνουμε ότι κάθε ζευγάρι μελετήθηκε ξεχωριστά. Επιπλέον, τα ζευγάρια λίγο- λήγω, λύπη- λείπει, πιάνο – πιάνω μελετήθηκαν και ως προς τη γραμματική τους κατηγοριοποίηση.

Στη Στ' τάξη Δημοτικού διερευνήθηκαν 10 ζευγάρια και συγκεκριμένα τα ζευγάρια εκείνη- εκείνοι, μηλιά- μιλιά, φύλλο- φύλο, πιάνο- πιάνω, τύχη- τύχει, λύπη – λείπει, απειλή- απειλεί, τοίχοι- τείχη, λίγο - λήγω, κλίμα - κλήμα. Στην τάξη αυτή χρησιμοποιήθηκαν όλα τα ζευγάρια.

Τέλος, θεωρούμε ότι οι συγκεκριμένες λέξεις ανήκουν σε ένα διευρυμένο λεξιλόγιο των ελληνικών δεδομένου ότι απαντούν περισσότερες από μία φορές στα εγχειρίδια της γλώσσας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, οι ομόηχες λέξεις ελέγχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της Β' και Στ' τάξης αντίστοιχα και θεωρήθηκαν γνωστές και κατάλληλες για το ηλικιακό και μαθησιακό επίπεδο των μαθητών

#### 4.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η διαδικασία περιλάμβανε δύο φάσεις: στην Α φάση ελέγχθηκαν οι υπό εξέταση λέξεις εκτός κειμένου και στη Β φάση ελέγχθηκαν οι ίδιες λέξεις μέσα σε κειμενικό περιβάλλον, καθοδηγητικό και μη καθοδηγητικό.

##### Α' φάση:

Στην πρώτη φάση, επιδιώκοντας να διαπιστώσουμε ποια από τις λέξεις του ομόηχου ζευγαριού είναι η προτιμώμενη, υιοθετήθηκε η ίδια διαδικασία που πραγματοποιήθηκε στην έρευνα της Κατσιμαλή (2007). Θα πρέπει να αναφερθεί ότι για τους ομιλητές αυτών των ηλικιακών ομάδων (8 ετών και 12 ετών) δεν υπάρχει κάποια διαθέσιμη διαδικασία, για να διαπιστώσουμε τη συχνότητα των λέξεων. Έτσι, θεωρήσαμε με βάση την έρευνα της Κατσιμαλή (2007) ότι η λέξη που ανακαλείται πρώτη ανάμεσα στο ζεύγος των ομόηχων λέξεων θα μπορούσε να αντιστοιχεί στη συχνότερη για τους συγκεκριμένους ομιλητές.

Για την υλοποίηση της πρώτης φάσης επισκεφτήκαμε κάθε τάξη από μία φορά. Μετά την επιλογή των ομόηχων ζευγαριών, δόθηκε στα υποκείμενα ένα φύλλο χαρτιού στο οποίο καλούνταν να καταγράψουν τις λέξεις που άκουγαν. Τα υποκείμενα άκουσαν έναν τύπο και κλήθηκαν να καταγράψουν όσο πιο γρήγορα μπορούν τον τύπο που τους έρχεται στο μυαλό πρώτο. Οι λέξεις στη Β' τάξη διαβάζονταν από την ερευνήτρια, ενώ στη Στ' τάξη από φοιτήτρια η οποία εκείνο το χρονικό διάστημα πραγματοποιούσε την πρακτική της άσκηση. Η εκφώνηση των λέξεων επιδιώχθηκε να γίνει, χωρίς να δίνεται κάποια χρωματική χροιά στην προφορά και χωρίς να δοθούν κάποιες επιπλέον κατευθυντήριες οδηγίες στους υποψηφίους. Τέλος από την Α φάση συλλέχθηκαν 22 γραπτά από τη Β' τάξη και 24 από τη Στ' τάξη.

##### Β' φάση:

Στη Β' φάση περάσαμε στο σχεδιασμό των προτάσεων, όπως πραγματοποιήθηκε στην έρευνα του Assink (1998).

Στη Β' τάξη δημοτικού τα υποκείμενα κλήθηκαν να συμπληρώσουν 20 προτάσεις. Για κάθε λέξη της έρευνας υπήρχαν δυο προτάσεις, μία πρόταση με

καθοδηγητικό περιεχόμενο και μία με ουδέτερο περιεχόμενο. Συνολικά κάθε ομόηχο ζευγάρι εξετάζόταν σε 4 προτάσεις.

Στη Στ' τάξη δημοτικού οι λέξεις-ζευγάρια που δόθηκαν για μελέτη διπλασιάστηκαν. Θεωρήσαμε ότι λόγω του μεγάλου εύρους λεξιλογίου που χρησιμοποιούν οι μαθητές της συγκεκριμένης ηλικίας, είχαμε τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε μεγαλύτερο εύρος λέξεων. Με βάση το παραπάνω κριτήριο, ο αριθμός των λέξεων που εξετάστηκε ήταν 20 (δηλαδή 10 ζευγάρια ομόηχων λέξεων). Οι προτάσεις που τους δόθηκαν ήταν 40 και ακολουθήθηκε και σ' αυτή την τάξη η ίδια διαδικασία. Σε κάθε λέξη αντιστοιχούσαν δύο προτάσεις μία πρόταση με καθοδηγητικό περιεχόμενο και μία σε ουδέτερο κειμενικό περιεχόμενο. Συνολικά 4 προτάσεις για κάθε ζευγάρι. Επιπλέον, επιδιώξαμε οι προτάσεις να ανταποκρίνονται στο μαθησιακό επίπεδο των παιδιών ανάλογα με τις ηλικιακές ομάδες.

Παρακάτω αναφέρουμε ένα παράδειγμα από τις προτάσεις που δόθηκαν στη Β' και στη Στ' τάξη Δημοτικού (για υπόλοιπες προτάσεις βλ. Παράρτημα). Παρουσιάζεται το γραμματικό ζευγάρι «τύχη- τύχει» (συγκεκριμένο ουσιαστικό με συγκεκριμένο ρήμα- ετυμολογική κατηγοριοποίηση):

- ✓ Καθοδηγητικού κειμένου:
  - -Είχε μεγάλη τύχη, αφού δε χτύπησε.
  - -Έχει τύχει πολλές φορές να ξεχάσω το βιβλίο στο σπίτι μου.
- ✓ Μη καθοδηγητικού κειμένου:
  - -Αν έχεις τύχη διάβαινε και ριζικό περπάτα!
  - -Αν τύχει και περάσετε από τα μέρη μου, μη διστάσετε να με επισκεφτείτε.

Η Β' φάση υλοποιήθηκε μετά το πέρας των πέντε ημερών από την Α' φάση και διήρκεσε μία διδακτική ώρα σε κάθε τάξη.

Συγκεκριμένα, φύλλα εργασίας διανεμήθηκαν στους μαθητές στα οποία αναγράφονταν πλήρεις προτάσεις εκτός από την κρίσιμη λέξη. Οι προτάσεις διαβάζονταν από εμένα (ερευνήτρια) και τα παιδιά κλήθηκαν να συμπληρώσουν τη λέξη που τους ζητήθηκε. Όπως και στην Α' φάση, έγινε προσπάθεια, η εκφώνηση των προτάσεων να μην έχουν ιδιαίτερη χρωματική χροιά, θεωρώντας ότι η εκφώνηση μιας λέξης με ιδιαίτερη χροιά μπορεί να κατευθύνει τον υποψήφιο σε κάποια

συγκεκριμένη επιλογή. Δεν δόθηκε κάποια επιπλέον κατευθυντήρια οδηγία στους μαθητές, πέρα από το ότι να συμπληρώσουν τη λέξη που τους ζητήθηκε. Τέλος, συγκεντρώθηκαν 22 γραπτά από τη Β' τάξη, όσος και ο αριθμός του δείγματα και 24 γραπτά από τη Στ' τάξη.

Όσον αφορά τα φύλλα εργασίας και στις δύο ηλικιακές ομάδες, μελετήσαμε το φαινόμενο της ομοηχίας σε επίπεδο λέξεων, αποφύγαμε τη χρήση επιθημάτων, όπως επίσης και τις περιπτώσεις των ομόηχων μονάδων περισσότερων από τη λέξη.

Να σημειωθεί ότι και στις δύο φάσεις της διαδικασίας τα υποκείμενα είχαν το δικαίωμα να εργαστούν ατομικά χωρίς κάποια χρονική προθεσμία. Η διαδικασία δε χρονομετρούνταν. Δόθηκε αρκετός χρόνος όμως, για να εκπληρωθεί αυτή η διαδικασία, τόσο ώστε τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα επαλήθευσης. Μετά τη συμπλήρωση και της τελευταίας πρότασης, τα φύλλα αυτά συγκεντρώθηκαν άμεσα.

## 4.5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 4.5.1 Επεξεργασία αποτελεσμάτων

Οι απαντήσεις των παιδιών συγκεντρώθηκαν και ταξινομήθηκαν σε πίνακα. Ο πίνακας μορφολογείται ως εξής: αρχικά αποτελείται από τρεις γενικές κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία «*Λέξεις εκτός κειμένου*» παρουσιάζει τις λέξεις προτίμησης των παιδιών, όπου Α(λέξη)- η πρώτη λέξη του ζευγαριού, όπου Β(λέξη)- η δεύτερη λέξη του ζευγαριού και όπου Γ(άλλη λέξη) αναφέρεται σε λανθασμένους ορθογραφικούς τύπους (πχ. ποιάνω).

Στη δεύτερη κατηγορία «*Λέξεις μέσα σε καθοδηγητικό κείμενο*» αναγράφονται οι απαντήσεις των παιδιών μέσα σε προτάσεις με βοηθητικό-καθοδηγητικό περιεχόμενο, ενώ η τρίτη κατηγορία «*Λέξεις μέσα σε μη καθοδηγητικό κείμενο*» παρουσιάζει τα αποτελέσματα των παιδιών σε ουδέτερο κειμενικό περιβάλλον μη καθοδηγητικό.

Οι δύο τελευταίες κατηγορίες διακρίνονται σε μικρότερες υπο-ομάδες όπου στη καθεμία παρουσιάζεται :

- Στη στήλη Α(ΣΩΣΤΗ) καταγράφονται τα αποτελέσματα των σωστών απαντήσεων, όταν σωστή επιλογή είναι η λέξη Α.
- Στη στήλη Β(ΛΑΘΟΣ) καταγράφονται οι λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών, επιλέγοντας τη Β λέξη, όταν σωστή απάντηση είναι η λέξη Α.
- Στη στήλη Γ(ΑΛΛΗ ΛΕΞΗ) παρουσιάζει τους λανθασμένους τύπους που δεν αντιστοιχούν σε καμιά από τις λέξεις του ζευγαριού.

Αντίστοιχα συμβαίνει και με τις υποκατηγορίες Β(ΣΩΣΤΗ), Α(ΛΑΘΟΣ), Γ(ΑΛΛΗ ΛΕΞΗ).

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Β' ΤΑΞΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ (22 παιδιά)													
		ΛΕΞΕΙΣ ΕΚΤΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ				ΛΕΞΕΙΣ ΜΕΣΑ ΣΕ ΚΑΘΩΔΗΓΗΤΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ				ΛΕΞΕΙΣ ΜΕΣΑ ΣΕ ΜΗ ΚΑΘΩΔΗΓΗΤΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ			
Α ΛΕΞΗ	Β ΛΕΞΗ	Α (ΛΕΞΗ)	Β (ΛΕΞΗ)	Γ (ΑΛΛΗ ΛΕΞΗ)	Α(ΛΑΘΟΣ)	Β(ΛΑΘΟΣ)	Γ(ΑΛΛΗ ΛΕΞΗ)	Α(ΛΑΘΟΣ)	Β(ΛΑΘΟΣ)	Γ(ΑΛΛΗ ΛΕΞΗ)	Α(ΛΑΘΟΣ)	Β(ΛΑΘΟΣ)	Γ(ΑΛΛΗ ΛΕΞΗ)
μηλιά	μυλιά	20	2	0	22	0	0	11	10	1	17	4	1
φύλλο	φύλο	16	6	0	15	5	2	3	18	1	15	5	2
εκείνη	εκείνοι	6	1	15	8	1	13	1	2	19	10	0	12
τύχη	τύχει	15	0	7	17	0	5	14	0	8	17	0	5
πιάνο	πιάνω	12	9	1	17	4	1	2	19	1	16	4	2
λύπη	λείπει	19	0	3	19	0	3	7	0	15	15	0	7

ΣΤ' ΤΑΞΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ (24 Παιδιά)													
		ΛΕΞΕΙΣ ΕΚΤΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ				ΛΕΞΕΙΣ ΣΕ ΚΑΘΩΔΗΓΗΤΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ				ΛΕΞΕΙΣ ΣΕ ΜΗ ΚΑΘΩΔΗΓΗΤΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ			
Α ΛΕΞΗ	Β ΛΕΞΗ	Α (ΛΕΞΗ)	Β (ΛΕΞΗ)	Γ (ΑΛΛΗ ΛΕΞΗ)	Α(ΛΑΘΟΣ)	Β(ΛΑΘΟΣ)	Γ(ΑΛΛΗ ΛΕΞΗ)	Α(ΛΑΘΟΣ)	Β(ΛΑΘΟΣ)	Γ(ΑΛΛΗ ΛΕΞΗ)	Α(ΛΑΘΟΣ)	Β(ΛΑΘΟΣ)	Γ(ΑΛΛΗ ΛΕΞΗ)
μηλιά	μυλιά	21	2	1	21	2	1	2	22	0	17	6	1
φύλλο	φύλο	19	0	5	19	0	5	0	22	2	19	1	4
εκείνη	εκείνοι	22	0	2	23	0	1	2	17	5	22	0	2
τύχη	τύχει	21	0	3	23	0	1	11	13	0	22	2	0
πιάνο	πιάνω	16	7	1	24	0	0	0	24	0	20	1	3
λύπη	λείπει	13	5	6	21	2	1	0	13	11	22	1	1
τοιχοί	τείχη	13	6	5	13	0	11	12	5	7	13	2	9
απελδή	απελδεί	18	4	2	19	3	2	6	16	2	20	2	2
λίγο	λήγω	24	0	0	24	0	0	4	11	7	24	0	0
κλίμα	κλήμα	21	2	1	22	1	1	16	7	1	20	3	1

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΕ ΠΟΣΟΣΤΑ

<b>Β' ΤΑΞΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ (22 παιδιά)</b>														
<b>ΛΕΞΕΙΣ ΕΚΤΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ</b>			<b>ΛΕΞΕΙΣ ΜΕΣΑ ΣΕ ΚΑΘΩΔ ΚΕΙΜΕΝΟ</b>						<b>ΛΕΞΕΙΣ ΜΕΣΑ ΣΕ ΜΗ ΚΑΘΩΔ ΚΕΙΜΕΝΟ</b>					
Α ΛΕΞΗ	Β ΛΕΞΗ	Γ ΛΕΞΗ	Α(ΣΩΣΤΗ)	Β(ΛΑΘΟΣ)	Γ(ΑΛΛΗ ΛΕΞΗ)	Β(ΣΩΣΤΗ)	Α(ΛΑΘΟΣ)	Γ(ΑΛΛΗ ΛΕΞΗ)	Α(ΣΩΣΤΗ)	Β(ΛΑΘΟΣ)	Γ(ΑΛΛΗ ΛΕΞΗ)	Β(ΣΩΣΤΗ)	Α(ΛΑΘΟΣ)	Γ(ΑΛΛΗ ΛΕΞΗ)
μηλιά	9%	0%	100%	0%	0%	45%	50%	5%	77%	18%	5%	41%	55%	5%
φύλλο	73%	0%	68%	23%	9%	82%	14%	5%	68%	23%	9%	64%	27%	9%
εκείνη	27%	5%	36%	5%	59%	9%	5%	86%	45%	0%	55%	9%	27%	64%
τύχη	68%	0%	77%	0%	23%	0%	64%	36%	77%	0%	23%	9%	64%	27%
πιάνο	55%	41%	77%	18%	5%	86%	9%	5%	73%	18%	9%	82%	14%	5%
λύπη	86%	0%	86%	0%	14%	0%	32%	68%	68%	0%	32%	0%	41%	59%

<b>ΣΤ' ΤΑΞΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ (22 παιδιά)</b>														
<b>ΛΕΞΕΙΣ ΕΚΤΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ</b>			<b>ΛΕΞΕΙΣ ΜΕΣΑ ΣΕ ΚΑΘΩΔ ΚΕΙΜΕΝΟ</b>						<b>ΛΕΞΕΙΣ ΜΕΣΑ ΣΕ ΜΗ ΚΑΘΩΔ ΚΕΙΜΕΝΟ</b>					
Α ΛΕΞΗ	Β ΛΕΞΗ	Γ ΛΕΞΗ	Α(ΣΩΣΤΗ)	Β(ΛΑΘΟΣ)	Γ(ΑΛΛΗ ΛΕΞΗ)	Β(ΣΩΣΤΗ)	Α(ΛΑΘΟΣ)	Γ(ΑΛΛΗ ΛΕΞΗ)	Α(ΣΩΣΤΗ)	Β(ΛΑΘΟΣ)	Γ(ΑΛΛΗ ΛΕΞΗ)	Β(ΣΩΣΤΗ)	Α(ΛΑΘΟΣ)	Γ(ΑΛΛΗ ΛΕΞΗ)
μηλιά	88%	8%	88%	8%	4%	92%	8%	0%	71%	25%	4%	92%	8%	0%
φύλλο	79%	0%	79%	0%	21%	92%	0%	8%	79%	4%	17%	88%	4%	8%
εκείνη	92%	0%	96%	0%	4%	71%	8%	21%	92%	0%	8%	71%	25%	4%
τύχη	88%	0%	96%	0%	4%	54%	46%	0%	92%	8%	0%	63%	38%	0%
πιάνο	67%	29%	100%	0%	0%	100%	0%	0%	83%	4%	13%	100%	0%	0%
λύπη	54%	21%	88%	8%	4%	54%	0%	46%	92%	4%	4%	50%	4%	46%
τοιχώ	54%	25%	54%	0%	46%	21%	50%	29%	54%	8%	38%	8%	54%	38%
απειλή	75%	17%	79%	13%	8%	67%	25%	8%	83%	8%	8%	46%	46%	8%
λίγο	100%	0%	100%	0%	0%	46%	25%	29%	100%	0%	0%	17%	54%	29%
κλήμα	88%	8%	92%	4%	4%	29%	67%	4%	83%	13%	4%	25%	71%	4%



#### 4.5. 2 Καταγραφή αποτελεσμάτων

Μετά την ταξινόμηση των αποτελεσμάτων σε πίνακα, τα δεδομένα μελετήθηκαν ως προς τη γενική κατηγοριοποίηση τους και στη συνέχεια κάθε ζευγάρι ξεχωριστά. Παρακάτω θα εξετάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας για κάθε τάξη και κατόπιν συγκριτικά.

#### B' ΤΑΞΗ

##### A. Σημασιολογική κατηγορία

##### A1. Σημασιολογική διαφορά (ίδια γραμματική κατηγορία): μηλιά-μιλιά, φύλλο-φίλο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Β' τάξης δημοτικού παρατηρήσαμε ότι τα ζευγάρια των ομόηχων λέξεων που ανήκαν στην ίδια γραμματική κατηγορία αλλά με διαφορετικό σημασιολογικό περιεχόμενο είχαν χαμηλό επίπεδο δυσκολίας και επομένως υψηλά αποτελέσματα επιτυχίας. Τα πρώτα ζευγάρια που εξετάστηκαν αρχικά, ήταν ουσιαστικά που ανήκαν όμως σε διαφορετικές οικογένειες λέξεων. Συγκεκριμένα από τα ομόηχα ζευγάρια «μηλιά (το μήλο) -μιλιά (ομιλία)» και «φύλλο (δέντρο) και φίλο (πρόσωπο)», ως λέξεις προτίμησης επιλέχτηκαν οι λέξεις «μηλιά» και «φύλλο» αντίστοιχα, θεωρώντας ότι και οι δύο αυτές λέξεις έχουν καταγραφεί και βρεθεί σε κείμενο περισσότερες φορές απ' ό,τι οι άλλες λέξεις του ζευγαριού. Τα αποτελέσματα των δυο ζευγαριών κυμάνθηκαν σε ένα αρκετά υψηλό ποσοστό τόσο στις προτάσεις με καθοδηγητικό όσο και σε προτάσεις με ουδέτερο περιεχόμενο. Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι οι προτάσεις με σωστή επιλογή τη λέξη «μιλιά» είχαν τα χαμηλότερα αποτελέσματα ιδιαίτερα σε μη καθοδηγητικό κείμενο (ποσοστό 41%), γεγονός που μπορεί να οφείλεται στο ότι η λέξη αυτή δεν ήταν τόσο συνήθης στο λεξιλόγιο των παιδιών.

##### A2. Σημασιολογική διαφορά (διαφορετική γραμματική κατηγορία): πιάνο-πιάνω, λύπη-λείπει

Σε μία ακόμη κατηγορία που εξετάστηκαν τα παιδιά της Β' τάξης για το φαινόμενο της ομοηχίας ήταν σε ομόηχα ζευγάρια λέξεων όπου ανήκαν σε διαφορετική γραμματική κατηγορία (ουσιαστικό-ρήμα) αλλά και με διαφορετικό σημασιολογικό και ετυμολογικό περιεχόμενο. Τα δύο ζευγάρια (πιάνο (μουσικό

όργανο ιταλικής προέλευσης λέξη)- πιάνω (αρχ ελ. πιάζω) και λύπη (λυπάμαι)-λείπει (λείπω) παρ' όλο που εντάσσονται στην ίδια κατηγορία ομοηχίας, παρουσιάζουν διαφορετικά αποτελέσματα. Αρχικά, και στις δύο περιπτώσεις των ζευγαριών παρατηρείται η υπεροχή των ουσιαστικών (πιάνο και λύπη αντίστοιχα) έναντι των ρηματικών τύπων, όσον αφορά τη λέξη που ανακαλείται συχνότερα. Συγκεκριμένα, στο ομόηχο ζευγάρι πιάνο-πιάνω τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά, αφού το ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών και στην περίπτωση του καθοδηγητικού και στην περίπτωση του ουδέτερου κειμένου ήταν χαμηλό. Αντίθετα αποτελέσματα είχε το ζευγάρι λύπη-λείπει. Τα παιδιά στην περίπτωση αυτή δεν δυσκολεύτηκαν ως προς τη χρήση του ρηματικού τύπου, όπως θα περιμέναμε, δηλαδή αναγνώρισαν αμέσως το συντακτικό πλαίσιο της πρότασης, αλλά έκαναν λάθος ως προς το θέμα του ρηματικού τύπου. Πιο συγκεκριμένα, ένα μεγάλο ποσοστό των υποψηφίων θεώρησε ότι ο ρηματικός τύπος «λείπει» ανήκει στην ίδια οικογένεια λέξεων, έχει δηλαδή ίδια ετυμολογική προέλευση με το ουσιαστικό «λύπη», καταγράφοντας έτσι το 68% το λανθασμένο τύπο «λύπει».

#### B. Ίδια ετυμολογική προέλευση σε διαφορετική γραμματική κατηγορία

Στη συνέχεια, τα παιδιά εξετάστηκαν στη γραμματική κατηγορία, ουσιαστικό με το αντίστοιχο ρήμα (τύχη (ουσιαστικό) – τύχει (ρήμα)). Στη συγκεκριμένη κατηγορία παρατηρήθηκε δυσκολία ως προς τη χρήση του ρηματικού τύπου, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στο ότι το ουσιαστικό αποτέλεσε σε μεγαλύτερο ποσοστό τη λέξη προτίμησης (68%). Κανένα παιδί δεν κατέγραψε το ρηματικό τύπο παρ' ότι συναντάται πιο συχνά σε κείμενα (αν/ ίσως/ να / ας τύχει). Ωστόσο, ακόμη, και όταν το περιβάλλον λειτουργούσε επιβοηθητικά προς την επιλογή του ρηματικού τύπου διαπιστώσαμε ότι η προτιμώμενη λέξη υπερίσχυσε έναντι του συντακτικού περιβάλλοντος.

Όπως έχει προαναφερθεί, στη Β' τάξη χρησιμοποιήθηκε και ένα ακόμη ζευγάρι της γραμματικής κατηγορίας, συγκεκριμένα η αντωνυμία «εκείνη» ενικού αριθμού θηλυκού γένους με την αντωνυμία «εκείνοι» πληθυντικού αριθμού αρσενικού γένους. Το συγκεκριμένο ζευγάρι αποφασίστηκε να μη μελετηθεί στο επίπεδο της Β' τάξης καθώς τα αποτελέσματά του δε λειτούργησαν επιβοηθητικά στην ερευνά μας. Εξ' αρχής διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές δεν είχαν παγιώσει πλήρως

το θέμα της λέξης ( 68% των μαθητών κατέγραψαν άλλη λέξη), γεγονός που μπορεί να οφείλεται είτε στην ορθογραφική αστάθεια είτε στη ορθογραφική ανωριμότητα που χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη ηλικία.

## ΣΤ' ΤΑΞΗ

Οι μαθητές της Στ' τάξης εξετάστηκαν στις διπλάσιες προτάσεις σε σύγκριση με τη Β' Δημοτικού, θεωρώντας ότι έχουν μεγαλύτερο εύρος λεξιλογίου. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν σε 20 ομόηχες λέξεις (10 ζευγάρια) και απάντησαν σε 40 προτάσεις. Όπως και στην περίπτωση της Β' τάξης, έτσι και στη Στ' τάξη ακολουθήθηκε η ίδια τυπολογία των προτάσεων. Για κάθε λέξη αντιστοιχούσαν δύο προτάσεις, μία καθοδηγητικού περιεχομένου και μία μη καθοδηγητικού περιεχομένου. Συνολικά για κάθε ομόηχο ζευγάρι χρησιμοποιήθηκαν 4 προτάσεις. Να σημειωθεί ότι τα παιδιά της Στ' τάξης εξετάστηκαν αρχικά στα ίδια ομόηχα ζευγάρια και στις ίδιες προτάσεις με τη Β' τάξη (μηλιά-μιλιά, φύλλο-φίλο, τύχη-τύχει, πιάνο- πιάνω, λύπη – λείπει ) και στη συνέχεια προστέθηκαν άλλα πέντε ζευγάρια (εκείνη- εκείνοι, απειλή –απειλεί, λίγο –λήγω, τοίχοι- τείχη, κλίμα- κλήμα).

### A. Σημασιολογική κατηγορία

#### A1. Σημασιολογική Διαφορά ( ίδια γραμματική κατηγορία)

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Στ' τάξης δημοτικού, παρατηρήσαμε ότι η κατηγορία των ζευγαριών με την ίδια γραμματική μορφή λέξεων (ουσιαστικά) αλλά με διαφορετικό σημασιολογικό περιεχόμενο προκάλεσε τη μεγαλύτερη σύγχυση στα παιδιά. Θεωρήσαμε ότι τα αντικρουόμενα αποτελέσματα για κάθε ζευγάρι, παρ' όλο που ανήκουν στην ίδια μορφολογική κατηγορία, οφείλονταν στην επίδραση της συχνότητας και στη χρήση των λέξεων από τα παιδιά. Από τα ομόηχα ζευγάρια, οι λέξεις «μηλιά», «φίλο», «τοίχοι» και «κλίμα» αποτέλεσαν τις λέξεις προτίμησης των παιδιών, αφού αυτές καταγράφηκαν πρώτες. Επιπλέον, διαπιστώσαμε ότι ομόηχα ζευγάρια, όπως «μηλιά- μιλιά» και «φύλλο-φίλο», που θεωρήθηκαν πιο οικεία και εύχρηστα στο λεξιλόγιο των παιδιών, παρουσίασαν υψηλά αποτελέσματα και στις δύο περιπτώσεις των προτάσεων, καθοδηγητικών και μη. Αντίθετα, στα ομόηχα ζευγάρια «τοίχοι (οι)- τείχη (τα)» και «κλίμα- κλήμα (αμπέλι) » τα ποσοστά επιτυχίας ήταν χαμηλά (27%), ιδιαίτερα όταν η

σωστή επιλογή στις προτάσεις δεν ήταν η λέξη προτίμησης τους, δηλαδή οι λέξεις τοίχοι και κλίμα αντίστοιχα. Τα παιδιά δηλαδή, επέλεξαν τη λέξη προτίμησης για όλες τις προτάσεις, αψηφώντας το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης.

#### A2. Σημασιολογική διαφορά (διαφορετική γραμματική κατηγορία)

Στη συνέχεια, αναφερθήκαμε σε μια περίπλοκη κατηγορία, ζευγάρια που ανήκουν σε διαφορετικό γραμματικό είδος (ουσιαστικό- ρήμα, επίρρημα ή επίθετο ουδετέρου γένους ενικού αριθμού- ρήμα) αλλά και με διαφορετική ετυμολογική προέλευση. Τα ζευγάρια «πιάνο- πιάνω» και «λύπη- λείπει» που εξετάστηκαν και στη Β' τάξη Δημοτικού, παρουσίασαν τα ίδια αποτελέσματα ως προς τη λέξη προτίμησης, αφού και στη Στ' τάξη το ουσιαστικό προτιμήθηκε σε μεγαλύτερο ποσοστό από το ρηματικό τύπο και στα δύο ζευγάρια. Βέβαια, και εδώ προέκυψε σύγχυση ως προς το θέμα του ρηματικού τύπου «λείπει», τα παιδιά θεώρησαν ότι οι δύο αυτές λέξεις αποτελούνταν από το ίδιο θέμα, με αποτέλεσμα να υιοθετήσουν σε μικρότερο ποσοστό από τη Β' τάξη (46%), το λανθασμένο τύπο «λύπει». Ωστόσο και στο ζευγάρι «λίγο (ποσοτικό ή χρονικό επίρρημα)- λήγω (τελειώνω)» το ποσοστό των σωστών απαντήσεων ήταν ικανοποιητικό σε όλες τις περιπτώσεις προτάσεων. Ως λέξη προτίμησης ανάμεσα στο επίρρημα και το ρηματικό τύπο επιλέχθηκε το επίρρημα, θεωρώντας ότι χρησιμοποιείται περισσότερες φορές από τα υποκείμενα, αφού γραμματικά απαντά και ως χρονικό και ως ποσοτικό επίρρημα αλλά και ως επίθετο ουδετέρου γένους ενικού αριθμού. Παρατηρήθηκε όμως ότι τα παιδιά λάμβαναν υπόψιν τους το συντακτικό περιβάλλον της πρότασης μόνο σε τοπικό επίπεδο. Για παράδειγμα, στην πρόταση μη καθοδηγητικού περιεχομένου : «Για να μην πάρει άλλη διάσταση το θέμα το λήγω εδώ», τα παιδιά βλέποντας το άρθρο επέλεξαν την λέξη «λίγο», αγνοώντας το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης.

#### B. Ίδια ετυμολογική προέλευση (διαφορετική γραμματική κατηγορία)

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε σε ομόηχα ζευγάρια με διαφορετικό γραμματικό τύπο (ουσιαστικό- ρήμα), αλλά με την ίδια ετυμολογική προέλευση («τύχη- τύχει», «απειλή»- «απειλεί»). Ερευνώντας τα αποτελέσματα της γραμματικής αυτής κατηγορίας, παρατηρούμε την υπεροχή του ουσιαστικού ως λέξη προτίμησης έναντι του ρηματικού τύπου. Όσον αφορά το συντακτικό περιβάλλον της πρότασης,

και στη περίπτωση του καθοδηγητικού αλλά και στην περίπτωση του μη καθοδηγητικού κειμένου τα παιδιά έλαβαν υπόψιν τους σε κάθε εκδοχή τις πληροφορίες που τους έδινε το κείμενο. Παρ' όλα αυτά, διακρίναμε ότι τα παιδιά κοιτούσαν τα συντακτικά δεδομένα που τους έδινε η πρόταση μόνο σε τοπικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα στην πρόταση μη καθοδηγητικού περιεχομένου («την απειλεί ότι θα χάσει τη ζωή της») ήταν χαμηλά, γιατί τα παιδιά έλαβαν υπόψιν τους το περιβάλλον της πρότασης αλλά λανθασμένα. Αναγνώρισαν το την ως άρθρο στην αρχή της πρότασης και θεώρησαν ότι ακολουθεί ουσιαστικό, αγνοώντας όμως έτσι ότι πρόκειται για προσωπική αντωνυμία που αποτελεί αντικείμενο του ρήματος και ότι δεν υπάρχει άλλο ρήμα στην κύρια πρόταση.

Κατόπιν, τα παιδιά εξετάστηκαν σε ένα άλλο ζευγάρι γραμματικού είδους ομόρων λέξεων, της αντωνυμίας ενικού αριθμού θηλυκού γένους «εκείνη» και της ανωνυμίας πληθυντικού αριθμού αρσενικού γένους «εκείνοι». Τα παιδιά απάντησαν σωστά σε όλες τις περιπτώσεις των προτάσεων, καθοδηγητικού και μη, λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα γραμματικά δεδομένα του κειμένου.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ –ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

### **5. 1 ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Συνοψίζοντας από τις παραπάνω έρευνες, διαπιστώθηκε ότι τα ορθογραφικά σφάλματα που σχετίζονται με το φαινόμενο της ομοηχίας δεν είναι τυχαία. Οφείλονται σε μια αλληλεπίδραση διαφόρων παραγόντων και στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά για την επίλυση προβλημάτων των ομόηχων λέξεων.

Γενικότερα, όσον αφορά την ανάκληση μιας λέξης, όταν βρίσκεται εκτός κειμενικού περιβάλλοντος, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η επιλογή μιας λέξης από τους μαθητές βασίζεται στη συχνότητά της μέσα σε κειμενικό περιβάλλον, χωρίς όμως αυτό να αποτελεί έναν απόλυτο παράγοντα, αφού η επιλογή των παιδιών μπορεί να επηρεαστεί και από άλλες παραμέτρους, όπως το πραγματολογικό υποκειμενικό υπόβαθρο του κάθε παιδιού (Κατσιμαλή, 2007). Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της Α' Φάσης του πειράματος (λέξεις εκτός κειμένου) αποδεικνύεται στις γραμματικά ομόηχες λέξεις και για τις δύο ηλικιακές ομάδες (Β' και Στ' τάξη) η υπεροχή του ουσιαστικού έναντι του ρηματικού τύπου (βλ. γράφημα παρακάτω Παράρτημα ΙΙ) καθώς και η μεγαλύτερη προτίμηση της ονομαστικής πτώσης έναντι της αιτιατικής (ομόηχο ζευγάρι φύλλο (ονομαστική)- φύλο (αιτιατική), ενώ στη Στ' τάξη δημοτικού παρατηρείται να υπερισχύει ο ενικός αριθμός έναντι του πληθυντικού. Στην κατηγορία των σημασιολογικά ομόηχων λέξεων σημειώνεται ότι η συχνότητα μιας λέξης μέσα σε κειμενικό περιβάλλον αποτελεί το βασικό παράγοντα για την επιλογή της.

Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, αποδεικνύεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό των ορθογραφικών σφαλμάτων τόσο στη Β' τάξη δημοτικού όσο και στη Στ' τάξη οφείλεται στην επίδραση της συχνότητας. Όπως αναφέρεται και στην έρευνα του Frisson & Sandra (2002), η διαδικασία της συχνότητας μιας λέξης αποτελεί μια εγκεφαλική διεργασία του νοητικού συστήματος. Κάθε ομόηχη λέξη έχει τη δική της αναπαράσταση στο νοητικό λεξικό του υποκειμένου. Το υποκείμενο δέχεται το ακουστικό ερέθισμα και μέσα από την προφορά της λέξης φέρνει στο μυαλό του την πιο συχνή ορθογραφία μέσα από μια αυτόματη διαδικασία ενεργοποίησης. Βέβαια, όμως θα περιμέναμε η αυτόματη αυτή διαδικασία να σταματά, όταν επέμβουν οι γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες. Με άλλα λόγια, η επίδραση της συχνότητας μιας ομόηχης λέξης είναι αποτέλεσμα της μνήμης που κάποιες φορές παρ' όλο που το

υποκείμενο γνωρίζει τους κανόνες της ορθογραφίας, δεν ακολουθεί το συνειδητό έλεγχο που κάνουν οι μεγαλύτεροι ορθογράφοι. Επομένως, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ορθογραφική αναπαράσταση μιας λέξης αποθηκεύεται αυτόματα, όταν συναντάται σε κείμενα ή χρησιμοποιείται από τα υποκείμενα και ότι η ενεργοποίησή της είναι σχεδόν αντανακλαστική βάσει της φωνολογικής συμβολής τους.

Όπως και στην έρευνα του Assink (1998) έτσι και στην παρούσα έρευνά αποδείχθηκε ότι η επίδραση της συχνότητας δεν είναι ίδια και στις δύο ηλικιακές ομάδες. Τα ορθογραφικά σφάλματα των παιδιών εξαρτώνται μεν από τη συχνότητα της λέξης, αλλά διαπιστώνουμε ότι η επίδραση της μειώνεται όσο μεγαλώνει το ηλικιακό επίπεδο των παιδιών. Τα παιδιά στη Στ' τάξη τηρούν τους βασικούς κανόνες γραμματικής και συντακτικού πλαισίου της πρότασης. Παρατηρήθηκε επίσης, ότι και στη Β' και στη Στ' τάξη τόσο στο καθοδηγητικό όσο και σε μη καθοδηγητικό κείμενο τα ζευγάρια τα οποία συναντώνται πιο συχνά σε κείμενα όπως λόγου χάριν τα ζευγάρια πιάνο-πιάνω ή φύλλο- φίλο είχαν τις περισσότερες σωστές απαντήσεις και είχαν χαμηλό επίπεδο δυσκολίας.

Συγκρίνοντας την επίδραση της συχνότητας στις δύο τάξεις, Β' τάξη και Στ' τάξη, διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά της μικρής ηλικιακής ομάδας επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν στις προτάσεις τους την λέξη που τους έρχεται πρώτη στο μυαλό, αφηφώντας το περιβάλλον της πρότασης και καθοδηγούμενοι από τη συνήθεια της λέξης. Αυτό βέβαια μπορεί να οφείλεται από το γεγονός ότι τα παιδιά στη Β' τάξη δεν έχουν αναπτύξει επαρκείς στρατηγικές ορθογραφίας, με αποτέλεσμα να έχουν την τάση να καταφεύγουν στη μνήμη τους, όπου εκεί αποθηκεύονται οι πληροφορίες που είναι πιο συχνές (Assink, 1985).

Η σωστή ορθογραφία μίας λέξης προσδιορίζεται από τον συνδυασμό των μορφοσυντακτικών και γραμματικών πληροφοριών αλλά και από το σημασιολογικό περιβάλλον της πρότασης.

Για την επιλογή ενός γραμματικού τύπου είναι απαραίτητη να γίνει η συντακτική ανάλυση μιας πρότασης και σε ουδέτερο και σε καθοδηγητικό πλαίσιο. (Assink, 1985). Προκειμένου το υποκείμενο να χρησιμοποιήσει σωστά ένα γραμματικό τύπο, πρέπει να χρησιμοποιήσει τις πληροφορίες σχετικά με το συντακτικό πλαίσιο της πρότασης (Frisson & Sandra, 2002).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά της μικρής ηλικιακής ομάδας χρησιμοποιούσαν τις πληροφορίες που λάμβαναν από το γραμματικό και συντακτικό περιβάλλον της πρότασης, αλλά όχι σε όλες τις περιπτώσεις των ομόηχων γραμματικών ζευγαριών. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τις πληροφορίες της πρότασης και σε καθοδηγητικό και σε ουδέτερο κείμενο, μόνο όταν οι ομόηχες λέξεις ήταν υψηλής συχνότητας, όπως για παράδειγμα στο ζευγάρι «πιάνο- πιάνω». Δηλαδή, παρατηρήθηκε και σε αυτή την περίπτωση η επίδραση της συχνότητας, αφού τα ζευγάρια που δεν ανήκαν στο καθημερινό λεξιλόγιο των παιδιών όμως «τύχη- τύχει» είχαν περισσότερα ορθογραφικά σφάλματα.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα των παιδιών της Στ' τάξης Δημοτικού, διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά εκμεταλλεύονται τις πληροφορίες που τους παρέχει κειμενικό πλαίσιο της πρότασης αλλά λανθασμένα. Δηλαδή, τα υποκείμενα στις προτάσεις του μη καθοδηγητικού κειμένου, που αποτέλεσαν και το μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας, έλαβαν υπόψιν τους το γραμματικό ή συντακτικό πλαίσιο της πρότασης, αλλά σε τοπικό επίπεδο. Για παράδειγμα, στην πρόταση μη καθοδηγητικού κειμένου «την απειλεί ότι θα χάσει τη δουλειά της» τα παιδιά, βλέποντας στην αρχή της πρότασης το «την» ως άρθρο συμπλήρωσαν το ομόηχο ουσιαστικό «απειλή», μη λαμβάνοντας υπόψιν το συντακτικό ρόλο της αντωνυμίας (αντικείμενο) και τη δευτερεύουσα πρόταση, χωρίς να υπάρχει κύρια. Αυτό βέβαια μπορεί να οφείλεται στην ορθογραφική ανωριμότητα της ηλικίας των παιδιών.

Στην έρευνα του Assink (1985), υποστηρίχθηκε ότι η γραμματική ομοηχία είναι πιο δύσκολη από τη σημασιολογική όσον αφορά την επιλογή του σωστού ομόηχου τύπου λόγω του αφηρημένου χαρακτήρα των γραμματικών και συντακτικών εννοιών. Δηλαδή τα παιδιά της Β' τάξης δημοτικού δυσκολεύονται να κατανοήσουν τους γραμματικούς και συντακτικούς όρους, όπως λόγου χάρη την έννοια του «ουσιαστικού» ή του «υποκειμένου». Σε αντίθεση με τη σημασιολογία των λέξεων κατά την οποία είναι πιο εύκολο να αντιληφθούν σύμφωνα με τα συμφραζόμενα την κατάλληλη έννοια για τη νοηματική συνοχή της πρότασης, για παράδειγμα ανάμεσα στο ομόηχο ζευγάρι «φύλλο» και «φίλο».

Όσον αφορά τα ομόηχα ζευγάρια με διαφορετικό σημασιολογικό περιεχόμενο, να αναφέρουμε ότι η σημασία μιας λέξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το σύνολο



των σημασιολογικών σχέσεων μεταξύ των όρων μιας πρότασης. Η λεξική σημασία καθορίζεται από το κειμενικό περιβάλλον της πρότασης και από τη συντακτική σχέση της (Μότσιου, 1994: 162- 163). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώθηκε και σ' αυτή την περίπτωση η επίδραση της συχνότητας των λέξεων. Τόσο στη Β' τάξη Δημοτικού όσο και στη Στ' τάξη τα παιδιά αντιλαμβάνονταν ευκολότερα τη σημασιολογική διάκριση των ομόηχων ζευγαριών, όταν οι λέξεις του ζευγαριού ήταν πιο συχνές μέσα σε κείμενα ή χρησιμοποιούνταν από τους ίδιους. Για παράδειγμα στη Στ' τάξη το ομόηχο ζευγάρι σημασιολογικής κατηγορίας «φύλλο- φίλο» που θεωρείται πιο εύχρηστο, είχε υψηλότερα αποτελέσματα από το ζευγάρι «τοίχοι- τείχη».

Γενικά, συγκεφαλαιώνοντας θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το καθοδηγητικό πλαίσιο μιας πρότασης έχει κάποια επίδραση για την επιλογή του σωστού ομόηχου τύπου μόνο σε επίπεδο σημασιολογικό. Όταν πρόκειται για ζευγάρι ομόηχων λέξεων γραμματικής κατηγορίας τότε παρατηρούμε ότι τα παιδιά δεν εκμεταλλεύονται το συντακτικό πλαίσιο της πρότασης αλλά επιλέγουν τη λέξη προτίμησης/ συχνότητας. Βέβαια, και στις δύο περιπτώσεις η επίδραση της συχνότητας των λέξεων είναι ισχυρή ιδιαίτερα όταν το κειμενικό περιβάλλον είναι μη καθοδηγητικό.

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω συνειδητοποιούμε ότι τα υποκείμενα της μικρής κυρίως ηλικίας δεν χρησιμοποιούν κάποια συγκεκριμένη στρατηγική για την επίλυση των προβλημάτων της ομοηχίας. Στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα των 12 ετών παρατηρούμε μια πιο συνειδητοποιημένη επιλογή των λέξεων, ωστόσο οι στρατηγικές που ακολουθούν δεν μπορούν να καθοριστούν πλήρως, καθώς διαπιστώνουμε σε πολλές περιπτώσεις μια αστάθεια ως προς τις επιλογές τους. Σίγουρα όμως μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η επιλογή μιας ομόηχης λέξης χαρακτηρίζεται από μια πιο συνειδητοποιημένη και ώριμη επιλογή γραμματικών και συντακτικών κανόνων.

Όπως έχει προαναφερθεί, η ανεπάρκεια στρατηγικών ορθογραφίας μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι τα υποκείμενα καταφεύγουν πιο συχνά στη μνήμη για την επιλογή της σωστής καταγραφής μιας λέξης (Assink, 1985). Η στρατηγική της συχνότητας αποτελεί μια εύκολη διέξοδο για τα υποκείμενα που δεν γνωρίζουν τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες. Θα πρέπει να

επισημάνουμε ότι τα παιδιά της μικρής ηλικιακής ομάδας είναι φυσιολογικό να χρησιμοποιούν στις περισσότερες περιπτώσεις τη στρατηγική της συχνότητας, καθώς δεν έχουν παγιώσει πλήρως τους ορθογραφικούς, γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες. Άλλωστε στη Β' τάξη Δημοτικού τα παιδιά ακόμη μαθαίνουν το γραμματικό και σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται από ορθογραφική ανωριμότητα στις επιλογές τους.

## 5.2 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 5.2.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν ως τώρα αποτελούν μία περίπτωση των ορθογραφικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, όταν καλούνται να κάνουν την αντιστοιχία μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων. Το φαινόμενο της ομοηχίας στην ελληνική γλώσσα αναμφισβήτητα αποτελεί ένα από πιο δύσκολα φαινόμενα του ορθογραφικού συστήματος. Επομένως, θεωρούμε ότι θα πρέπει να δοθεί μεγάλη σημασία και προσοχή στις εκπαιδευτικές τους προεκτάσεις.

Πρώτα απ' όλα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αποδείχθηκε ότι το μεγαλύτερο μέρος των ορθογραφικών σφαλμάτων οφείλεται στην επίδραση της συχνότητας των λέξεων. Με δεδομένη την παραπάνω άποψη, διαπιστώνεται ότι είναι δύσκολο να προσεγγίσουμε το θέμα της ομοηχίας ως προς τη διδακτική του, αφού ο παράγοντας που αλληλοεπιδρά στα ορθογραφικά σφάλματα δεν μπορεί να διδαχθεί. Επιπλέον, θεωρούμε ότι για τη μικρή ηλικιακή ομάδα του συγκεκριμένου πειράματος είναι αναμενόμενο ή και φυσιολογικό η σύγχυση των ομόηχων λέξεων, αφού δεν έχουν παγιώσει ακόμη πλήρως τους ορθογραφικούς, γραμματικούς, συντακτικούς και ετυμολογικούς κανόνες μιας λέξης.

Ωστόσο, στο σημείο αυτό της εργασίας θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε το πρόβλημα της ομοηχίας ως προς τη διδακτική της. Σύμφωνα με τους Jacobson, Lapp, Flood (2007), οι δραστηριότητες για την κατανόηση του φαινομένου της ομοηχίας θα πρέπει έχουν σχεδιαστεί, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές να αναγνωρίζουν, να καταλάβουν και να παράγουν ομόηχες λέξεις στο διάβασμα και στο

γράψιμο. Οι μαθητές από τη στιγμή που αρχίσουν να αλληλοεπιδρούν με τον γραπτό και προφορικό λόγο της γλώσσας, πρέπει να ξεκινήσουν να βελτιώνουν το λεξιλόγιό τους, τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κωδικοποίησης και να αναπτύξουν μια αυξημένη επάρκεια γραπτής και αναγνωστικής κατανόησης. Μέσα από τη διδασκαλία του συγκεκριμένου φαινομένου οι μαθητές θα πρέπει παράλληλα να μάθουν να χρησιμοποιούν αναλυτικές στρατηγικές, έτσι ώστε να οικοδομήσουν τη γνώση του περιεχομένου της γλώσσας. Τέλος, οι δραστηριότητες θα πρέπει να περιλαμβάνουν την ανάλυση των νοημάτων των λέξεων, οι οποίες θα βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τη σημασιολογική και γλωσσική σύνδεση μεταξύ των λέξεων.

Όλοι οι παραπάνω στόχοι μπορούν να επιτευχθούν μέσω μιας σειράς αλληλένδετων δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να κατανοηθούν όλοι οι παράγοντες που συνδέονται για την επιλογή μίας ομόηχης λέξης. Δηλαδή για την κατανόηση του φαινομένου της ομοηχίας οι μαθητές θα πρέπει να εξασκηθούν σε δραστηριότητες ετυμολογικού, σημασιολογικού, γραμματικού και συντακτικού περιεχομένου.

Αρχικά, απαραίτητη θεωρούμε τη διδασκαλία των κανόνων της ορθογραφίας και την εξάσκηση σε αυτούς, ώστε οι μαθητές να ενστερνιστούν την εφαρμογή τους, καθώς επίσης και τη διδασκαλία της ετυμολογίας των λέξεων, η οποία θα συμβάλλει στη χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην προσπάθεια για ορθογραφημένη γραφή (Ζακεστίδου & Μάνιου-Βακάλη, 1987).

Ενδεικτικές δραστηριότητες για τη διδασκαλία της ομοηχίας θα μπορούσε να ήταν η απεικόνιση του νοήματος μιας ομόηχης λέξης, προκειμένου οι μαθητές να αυξάνουν την κατανόηση της μέσα από εικονογραφημένες εικόνες. Συγκεκριμένα μια οπτική αναπαράσταση δημιουργεί ένα δίκτυο από συνδεόμενες λέξεις οι οποίες μπορούν να ανακληθούν γρήγορα από τη μνήμη. Επιπλέον, μια δραστηριότητα θα μπορούσε να είναι ο προσδιορισμός της γραμματικής δομής του κειμένου, δηλαδή τα παιδιά πριν κληθούν να συμπληρώσουν μία λέξη να προσδιορίζουν το γραμματικό περιβάλλον του κειμένου. Όσον αφορά τις ομόηχες λέξεις σημασιολογικού περιεχομένου προτείνουμε ως βοηθητική δραστηριότητα την ανάλυση του νοήματος των λέξεων μέσα στο κειμενικό πλαίσιο που ανήκει ( Jacobson, Lapp, Flood (2007).

## 5.2.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Για την παρούσα έρευνα θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα αποτελέσματα της δεν είναι αξιόπιστα ή γενικεύσιμα, επειδή, όπως αναφέρθηκε στη μεθοδολογία της έρευνας αυτής, το δείγμα αποτέλεσαν ένας μικρός αριθμός μαθητών. Συνολικά εξετάστηκαν 46 μαθητές, 22 από μία τάξη Β' δημοτικού και 24 από μία τάξη στις Στ' τάξης Δημοτικού. Το γεγονός αυτό από μόνο του είναι αρκετά περιοριστικό, εφόσον δεν έχουμε αποτελέσματα από ένα αντιπροσωπευτικό μεγάλο αριθμό δείγματος.

Επιπλέον, ως προς το περιεχόμενο της έρευνας θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι ομόηχες λέξεις που επιλέχθηκαν προς διερεύνηση δεν ήταν επαρκείς, αριθμητικά ή και κατάλληλες για την ηλικία των παιδιών. Η τελευταία εκδοχή μπορεί να περιοριστεί από το γεγονός ότι οι λέξεις που διαλέχθηκαν στο κείμενο απαντούσαν περισσότερες από δύο φορές στα σχολικά εγχειρίδια και ελέγχθηκαν και από τους εκπαιδευτικούς της τάξης, επομένως θεωρούμε ότι οι μαθητές ήταν πλήρως εξοικειωμένοι με την ορθογραφία των λέξεων. Ως προς την επιλογή των λέξεων άστοχο θα μπορούσε να θεωρηθεί το ζευγάρι «φύλλο- φίλο» που απαντά και σε άλλη μορφή «φύλο».

Ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας μπορεί να αποτελέσουν οι προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Μπορεί ο σχηματισμός των προτάσεων να έγινε με βάση κάποια κριτήρια, όπως στις προτάσεις καθοδηγητικού κειμένου να υπάρχουν άρθρα, υποκείμενα ή επίθετα που να καθοδηγούν τον υποψήφιο στην επιλογή της σωστής ομόηχης λέξης, ωστόσο τα κριτήρια αυτά δεν είναι απόλυτα.

Τέλος, ως περιορισμό της έρευνας θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε την μικρή ηλικιακή ομάδα των παιδιών του δείγματος. Τα παιδιά της ηλικίας των 8 χρονών δεν έχουν μάθει ακόμη τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες και επομένως χαρακτηρίζονται από ορθογραφική ανωριμότητα.

Μελλοντικές έρευνες σχετικές με τη συγκεκριμένη θεματική είναι, επομένως, απαραίτητο να εστιάσουν σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών, ώστε να εξασφαλισθεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε μεγαλύτερο σύνολο των μαθητών. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμη η εξαγωγή συμπερασμάτων για την ορθογραφική ικανότητα των μαθητών στο φαινόμενο της ομοηχίας με τη χρήση της πολλαπλής επιλογής, όπως

προαναφέρθηκε στην έρευνα των Diakogiorgi & Tassiopoulou (2011), έτσι ώστε να εξεταστεί πιο έγκυρα και ο βαθμός ανάπτυξης της ορθογραφικής επίγνωσης. Επιπλέον, θα μπορούσαμε να ερευνήσουμε το φαινόμενο της ομοηχίας αφού έχει προηγηθεί διδακτική εφαρμογή των παραπάνω δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να ερευνηθεί και η αποτελεσματικότητα αυτών των διδακτικών. Τέλος, μια ακόμη ενδιαφέρουσα παράμετρος προς μελέτη θα μπορούσε να ήταν η διερεύνηση των στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων ομοηχίας που ακολουθούν οι μαθητές της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας που φοιτούν στην ελληνική εκπαίδευση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών δημοτικού—γυμνασίου (2003).

Διακογιώργη Κ., Μπαρής Θ., Στεργιόπουλος Χ., Τσιλιγκιριάν Ε. (2010). *Πετώντας με τις λέξεις*. γ' τεύχος, Γλώσσα Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Dirven, R. & Vesproor, M. (2004). (έκφραση-προσαρμογή και επιμέλεια Μηλαπίδης, Α.). *Γνωστικές ανιχνεύσεις στη γλώσσα και στη γλωσσολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επιστημονικών Βιβλίων και Περιοδικών.

Ιντζίδης Ευ., Παπαδόπουλος Α., Σιούτης Α., Τικτοπούλου Αι. (2010). *Τα απίθανα Μολύβια*. β' τεύχος, Γλώσσα Γ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων,70.

Ιντζίδης Ευ. Παπαδόπουλος Α., Σιούτης Α., Τικτοπούλου Αι.. (2010). *Τα απίθανα Μολύβια*. β' τεύχος, Γλώσσα Γ' Δημοτικού, Τετράδιο Μαθητή. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων,30.

Ιορδανίδου Α. , Αναστασοπούλου Α., Γαλανόπουλος Ι., Δρυς Ι., Κάττα Α., Χαλικιάς Π. (2010). *Της Γλώσσας ρόδι και ροδάνι*. α' τεύχος, Γλώσσα Ε' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων,76.

Ιορδανίδου Α., Αναστασοπούλου Α., Γαλανόπουλος Ι., Δρυς Ι., Κάττα Α., Χαλικιάς Π (2010). *Της Γλώσσας ρόδι και ροδάνι*. α' τεύχος, Γλώσσα Ε' Δημοτικού, Τετράδιο Μαθητή. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων,48.

Ιορδανίδου Α., Κανελοπούλου Ν., Κοσμά Ε., Κουταβά Β., Οικονόμου Π., Παπαϊωάννου Κ. (2010). *Λέξεις.. Φράσεις.. Κείμενα*. α' τεύχος, Γλώσσα Στ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, 92.

Καρατζάς, Α. (2005). *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Γνωστικοψυχολογιστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Κατσιμαλή, Γ. (2007). *Γλωσσολογία σε Εφαρμογή*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα.

- Καψάλης Γ., Πασχάλης Α., Τσιάλος Στ., Γούλης Δ.(2011). *Ορθογραφικό-Ερμηνευτικό Λεξικό της Δ', Ε' και Στ'. Το Λεξικό μας*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων Διδακτικών βιβλίων.
- Mackridge, P. (1990). Η νεοελληνική γλώσσα. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, (μετάφραση Πετρόπουλος Κ. Ν.), 86-87.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξιλογίας, α τόμος: 93.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας (με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξιλογίας, 1254-1255 (πίνακας 1255).
- Μότσιου, Β. (1994). *Στοιχεία λεξικολογίας, Εισαγωγή στη νεοελληνική λεξικολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- Νάκας, Θ. (2005). *Σχήματα (μορφο)λεξικής και φραστικής επανάληψης Β'. Σχήματα (μορφο)λεξικής και φραστικής επανάληψης Α'*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Νάκας, Θ., Μαγουλά, Ε. & Καποθανάση, Α. (2010). «Η ομοηχία στη νέα ελληνική: Ορολογία και τυπολογία». *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 30*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 436-449. (Πρακτικά της 30ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ).
- Ξανθοπούλου, Α. (2008). *Λεξικό όρων γραμματικής και συντακτικού της νεοελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παγουλάτου, 155-156.
- Ευδόπουλος, Γ. Ι. (2008). *Λεξιλόγιο- Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 147-157. (Πίνακας)
- Παπαναστασίου, Γ. (2008). *Νεοελληνική ορθογραφία. Ιστορία, θεωρία, εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Σακεστίδου, Σ. & Μάνιου Βάκαλη, Μ. (1987). Προβλήματα ορθογραφίας των μαθητών της Α' και Β' τάξης Γυμνασίου. *Νέα Παιδεία*, 80-93.
- Σχέδιο Ελληνικού Προτύπου*, 402. ΕΛΟΤ. Αθήνα: Ελληνικός Οργανισμός Τυποποίησης Α.Ε., 36-37.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. κ.ά. 1941. *Νεοελληνική γραμματική (της δημοτικής)*. Αθήνα: ΟΕΣΒ
- Χριστίδης, Α.-Φ. 2005. *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών, 59-63.

## **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Assink, E. M. H. (1985). Assessing spelling strategies for the orthography of Dutch verbs. *British Journal of Psychology* 76, 353-363.

Diakogiorgi, K. & Tassiopoulou, G. (2011). The development of spelling production and orthographic awareness in young Greek spellers. *Proceedings of the 9th International Conference on Greek Linguistics*. University of Chicago, 372-382.

Frisson, St. & Sandra, Dom. (2002). Homophonic Forms of Regularly Inflected Verbs Have Their Own Orthographic Representations: A Developmental Perspective on Spelling Errors. *Brain and Language* 81, 545-554.

Jacobson, J., Lapp, D. & Flood, J. (2007). A seven-step instructional plan for teaching English-language learners to comprehend and use homonyms, homophones, and homographs. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 51:2, 98-111.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

A. Σημασιολογική κατηγορία: ζεύγη λέξεων από διαφορετική οικογένεια (μη ετυμολογική ομοηχία)

### **A1. σε κοινή γραμματική κατηγορία**

#### ✓ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

*B' και Στ' ΤΑΞΗ:* 8. Το μήλο κάτω από τη μηλιά θα πέσει.

18. « Μιλιά δεν θα βγάλεις» του φώναξε η μαμά του.

9. Πήγαινε από το ένα μέρος στο άλλο. Ήταν σαν το φύλλο στον αέρα.

14. Τον καλύτερό μας φίλο δεν τον αλλάζουμε ποτέ!

*ΣΤ' ΤΑΞΗ:* 34. Οι τοιχοί του δωματίου του ήταν γεμάτοι ζωγραφίες.

32. Τα Μακρά τείχη χτίστηκαν για να προστατεύουν την πόλη.

28. Το κλίμα της Ελλάδας είναι ήπιο.

35. Στην αυλή φυτέψαμε ένα κλήμα.

#### ✓ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΗ ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

*B' και ΣΤ' ΤΑΞΗ:* 15. Βάλε ελιά για τα παιδιά σου και μηλιά για τη κοιλία σου.

1. Στόμα έχει και μιλιά δεν έχει.

19. Έκανε το σπίτι του φύλλο και φτερό!

2. Δείξε μου το φίλο σου, για να σου πω ποιος είσαι!

*ΣΤ' ΤΑΞΗ:* 29. Σε κάθε πόλη υπάρχουν τοιχοί με συνθήματα.

25. Στην αρχαιότητα κάθε πόλη περιτριγυριζόταν με τείχη.

40. Οι διαμάχες μεταξύ των μαθητών επηρέασαν το κλίμα της τάξης.

31. Εγώ είμαι η άμπελος και εσύ το κλήμα.

### **A2. σε διαφορετική γραμματική κατηγορία**

#### ✓ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

*B' και Στ' ΤΑΞΗ:* 6. Το πίαο δεν ανήκει στην κατηγορία των έγχορδων μουσικών οργάνων.

5. Κάθε φορά που παίζει σαξόφωνο, πιάνω αμέσως τα αυτιά μου.

17. Όταν έχασε τη γιαγιά του τον είχε πιάσει μια λύπη.

22. Λείπει συνέχεια από το σχολείο παρατήρησε η δασκάλα.

*ΣΤ' ΤΑΞΗ:* 27. Λίγο χρόνο από τη μέρα σου ζητάω!

39. Λήγω οποιαδήποτε σχέση έχω μαζί του.

✓ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΗ ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

B' και ΣΤ' ΤΑΞΗ: 23. Παίζει πιάνο από 9 χρονών.

13. Πιάνω πουλιά στον αέρα

7. Λύπη και θρήνος κυριαρχούσε στην περίοδο του πολέμου.

12. Λείπει η γάτα, χορεύουν τα ποντίκια.

ΣΤ' ΤΑΞΗ: 27. Λίγο ακόμη να καθυστερούσες και θα έφευγα.

37. Για να μην πάρει άλλη έκταση το θέμα το λήγω εδώ.

B. Γραμματική κατηγορία: ζεύγη λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια αλλά σε διαφορετική γραμματική κατηγορία (ετυμολογική ομοηχία)

✓ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

B' και ΣΤ' ΤΑΞΗ: 4. Είχε μεγάλη τύχη, αφού δεν χτύπησε.

11. Έχει τύχει πολλές φορές να ξεχάσω το βιβλίο στο σπίτι μου.

ΣΤ' ΤΑΞΗ: 20. Τίποτα δε θα συνέβαινε, αν εκείνη την ώρα ήταν πιο προσεκτική.

24. Αν και η δασκάλα τους μάλωνε, εκείνοι αδιαφορούσαν

26. Κοιτάζαμε τα μαύρα σύννεφα που μας επιβεβαίωσαν την απειλή της βροχής.

36. Μας απειλεί ότι θα καλέσει την αστυνομία.

✓ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΗ ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

B' και ΣΤ' ΤΑΞΗ: 21. Αν έχεις τύχη διάβαινε και ριζικό περπάτα.

16. Αν τύχει και περάσετε από τα μέρη μου μη διστάσεις να με επισκεφτείτε

ΣΤ' ΤΑΞΗ: 10. Της φώναξε τόσο πολύ που εκείνη το έβαλε στα πόδια.

3. Απ' τη γιορτή δεν έλειπαν και εκείνοι που προσπαθούσαν να τραβήξουν τα βλέμματα

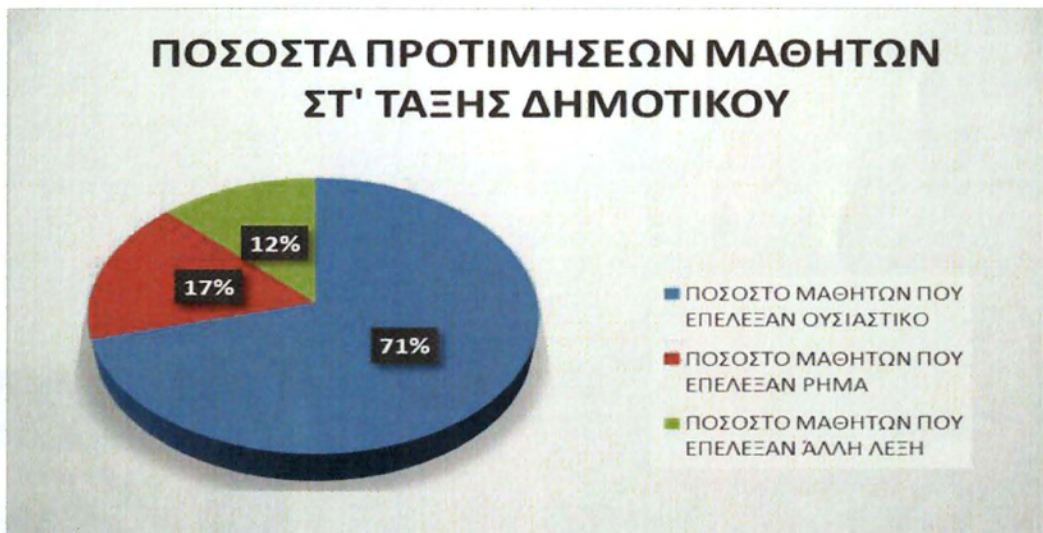
38. Ότι απειλή και να δέχτηκε, έμεινε σταθερός στις αξίες του.

30. Την απειλεί ότι θα χάσει τη ζωή της.

- Οι αριθμοί μπροστά από τις προτάσεις δείχνουν τη σειρά που δόθηκαν στους μαθητές.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Στο γράφημα περιγράφεται η υπεροχή του ουσιαστικού έναντι του ρηματικού τύπου, όπως φαίνεται στις λέξεις εκτός κειμενικού πλαισίου στις δύο τάξεις (Β' και Στ' τάξη).





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000119229