DEMOCRITUS UNIVERSITY of THRACE

selected papers of the 10th International Conference of Greek Linguistics

Edited by

Zoe Gavriilidou
Angeliki Efthymiou
Evangelia Thomadaki
Penelope Kambakis-Vougiouklis

Komotini 2012

Οργανωτική Επιτροπή Συνεδρίου
Organizing Committee

Zoe Gavriilidou
Angeliki Efthymiou
Evangelia Thomadaki
Penelope Kambakis-Vougiouklis

Γραμματειακή Υποστήριξη
Secretarial Support

Ioannis Anagnostopoulos
Maria Georganta
Polyxeni Intze
Nikos Mathioudakis
Lidija Mitits
Eleni Papadopoulou
Anna Sarafianou
Elina Chadjipapa

ISBN 978-960-99486-7-8

Τυπογραφική επιμέλεια

Νίκος Μαθιουδάκης
Ελένη Παπαδοπούλου
Ελίνα Χατζηπαπά

Σχεδιασμός εξώφυλλου

Νίκος Μαθιουδάκης

Copyright © 2012
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Democritus University of Thrace

Εργαστήριο Σύνταξης, Μορφολογίας, Φωνητικής, Σημασιολογίας, *+ΜόρΦωΣη* ΔΠΘ
Laboratory of Syntax, Morphology, Phonetics, Semantics, *+MorPhoSE* DUTH

Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας
International Conference of Greek Linguistics
www.icgl.gr

ΛΕΞΙΚΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΩΝ ΟΡΙΣΜΩΝ: ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ Ε΄ ΚΑΙ ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Έλενα Μάντζαρη
Πανεπιστήμιο Πατρών,
Ελλάδα
emantz@tee.gr

Άννα Ιορδανίδου
Πανεπιστήμιο Πατρών,
Ελλάδα
A.Iordanidou@upatras.gr

ABSTRACT

This paper presents α dictionary use research conducted with 351 Greek native speakers, students of senior primary school. The aim of the research is to evaluate the effectiveness of traditional defining approaches (i.e. analytical definitions, definitions by synonyms, morphological definitions) and contemporary defining approaches (i.e. full-sentence definitions), as they are represented by three Greek monolingual dictionaries, measuring students' performance in two tasks: the production and the identification of specific words' meaning and usage. In both tasks, the full-sentence definitions yielded 72,4% correct answers, while the traditional definitions with difficult and less difficult vocabulary yielded 22,9% and 26,6% respectively.

Λέξεις κλειδιά: ελληνικά μονόγλωσσα λεξικά, ορισμοί, χρήση λεξικού, εμπειρική έρευνα

1. Εισαγωγή

Ο ορισμός φαίνεται να κατέχει προνομιούχα θέση σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη πληροφορία των λεξικών. Αν και υπάρχουν λεξικά που δεν περιέχουν ορισμούς, όπως τα ορθογραφικά, τα ετυμολογικά ή τα δίγλωσσα λεξικά, η σύνταξη των ορισμών θεωρείται το πρωτοτυπικό έργο ενός λεξικογράφου. Το τι σημαίνουν οι λέξεις και πώς ορίζονται έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών εργασιών από την πλευρά της λογικής, της φιλοσοφίας και της γλωσσολογικής σημασιολογίας. Ωστόσο, πολύ λίγα έχουν γραφεί, είτε στο πλαίσιο θεωρητικών λεξικογραφικών μελετών (βλ. Atkins and Rundell 2008) είτε στο πλαίσιο εμπειρικών ερευνών (βλ. ενδεικτικά McKeown 1993, Nesi and Meara 1994, Nesi 1998), για το πώς οι χρήστες ερμηνεύουν τους ορισμούς και το πώς και πόσο αποτελεσματικά χρησιμοποιούν την πληροφορία που αντλούν από αυτούς.

Η έρευνα που παρουσιάζεται αποτελεί μέρος ευρύτερης μελέτης (βλ. Μάντζαρη 2011), στην οποία συζητούνται παραδοσιακές και σύγχρονες προσεγγίσεις στη διατύπωση των λεξικογραφικών ορισμών με βάση τη διάσταση του χρήστη. Εξετάζονται παραδοσιακές τεχνικές σύνταξης των ορισμών, όπως οι αναλυτικοί, οι μορφολογικοί και οι ορισμοί με συνώνυμα, με τις ειδικότερες συμβάσεις που τις συνοδεύουν (π.χ. αρχή της υποκαταστασιμότητας, σύμβαση του κενού συμπληρώματος, χρήση παρενθέσεων, χρήση τυποποιημένων δηλώσεων), και το πιο σύγχρονο μοντέλο των ορισμών με πλήρεις προτάσεις (full-sentence definitions) ή αλλιώς των προτασιακών ορισμών.

Η έρευνα εντάσσεται στο επίκαιρο και αναπτυσσόμενο πεδίο της λεξικογραφίας που αφορά τη χρήση του λεξικού. Ειδικότερα, εντάσσεται στην κατηγορία μελετών που διερευνούν τη σχέση της χρήσης του λεξικού (και ειδικότερα της χρήσης του ορισμού ως στοιχείου της μικροδομής του λεξικού) με την παραγωγή και την κατανόηση κειμένου[1].

Στόχος είναι να διερευνηθεί ποιες στρατηγικές διατύπωσης των ορισμών, έτσι όπως εκπροσωπούνται από τρία μονόγλωσσα ελληνικά παιδαγωγικά λεξικά, το Λεξικό Μπαμπινιώτη για το σχολείο και το γραφείο (ΛΣΓ, 2004), το Ερμηνευτικό λεξικό νέας ελληνικής Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου (ΕΛΝΕ, 2007)[2] και το Λεξικό της ελληνικής ως ξένης γλώσσας για μαθητές της δευτεροβάθμιας

[1] Για την κατηγοριοποίηση των ερευνών στο πλαίσιο της χρήσης του λεξικού βλ. Hulstijn and Atkins (1998) και Dolezal and McCreary (1996).
[2] Για τις αρχές σύνταξης του λεξικού βλ. Γαβριηλίδου *κ.ά.* (2008).

In Z. Gavriilidou, A. Efthymiou, E. Thomadaki & P. Kambakis-Vougiouklis (eds), 2012,
Selected papers of the 10th ICGL, pp. 940-949. Komotini/Greece: Democritus University of Thrace.

εκπαίδευσης (ΛΕΞΓ, 2007), μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη κατανόηση της σημασίας και της χρήσης των λέξεων από μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν στη διατύπωση προτάσεων σχετικά με ζητήματα σχεδιασμού των ορισμών στα μονόγλωσσα ελληνικά παιδαγωγικά λεξικά και με ζητήματα διδακτικής αξιοποίησης των ορισμών.

2. Συναφείς έρευνες

Περιορισμένος είναι ο αριθμός των ερευνών σχετικά με τους ορισμούς. Οι έρευνες αυτές αφορούν την αγγλική γλώσσα και έχουν στόχο την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διαφορετικών ορισμών με βάση την επίδοση των χρηστών σε συγκεκριμένες δοκιμασίες/τεστ (βλ. Miller and Gildea 1987, Cumming *et al*. 1994, Nesi and Meara 1994, Nesi 1998, McKeown 1993)[3]. Παρουσιάζουν ωστόσο μεταξύ τους επιμέρους διαφορές: α) ως προς το ερευνητικό εργαλείο (π.χ. ερωτηματολόγιο, βλ. MacFarquhar and Richards 1983, τεστ βλ. McKeown 1993, Miller and Gildea 1987, Nesi and Meara 1994, ερωτηματολόγιο και τεστ βλ. Cumming *et al*. 1994, Nesi 1998), β) ως προς το γλωσσικό υλικό (π.χ. ορισμοί από υπάρχοντα λεξικά για φυσικούς ομιλητές ή λεξικά εκμάθησης (learner's dictionaries), ορισμοί εκ νέου διατυπωμένοι για τις ανάγκες της έρευνας βλ. McKeown 1993) και γ) ως προς την ηλικία του ελεγχόμενου δείγματος (π.χ. φυσικοί ομιλητές μαθητές του δημοτικού βλ. McKeown 1993, Miller and Gildea 1987, ενήλικες μαθητές της αγγλικής).

3. Μέθοδος

3.1 Υποκείμενα

Στην έρευνα συμμετείχαν 351 μαθητές (n=351) των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού, φυσικοί ομιλητές της ελληνικής χωρίς διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες (από το Δημοτικό Σχολείο της Ελληνογερμανικής Αγωγής και από το 2ο Δημοτικό Σχολείο Διονύσου).

3.2 Ερευνητικό εργαλείο

Η έρευνα αρθρώνεται σε τέσσερα (4) επιμέρους έργα, δύο βασικά, στα οποία χρησιμοποιείται το τεστ, και δύο συμπληρωματικά, στα οποία χρησιμοποιείται το ερωτηματολόγιο. Τα δύο βασικά έργα (Έργο 2 και Έργο 3) ελέγχουν την αποτελεσματικότητα των διαφορετικών τύπων ορισμού στην κατανόηση της σημασίας κατά την παραγωγή προτάσεων (Έργο 2) και κατά την αναγνώριση της ορθής σημασίας και χρήσης των ελεγχόμενων λ.μ. (Έργο 3)[4]. Στο Έργο 2 οι μαθητές συμβουλεύονται τους ορισμούς 6 λ.μ. και συντάσσουν μία πρόταση για καθεμία από αυτές. Στο Έργο 3 ζητείται από τους μαθητές να αναγνωρίσουν τη σωστή σημασία ή/και τη σωστή χρήση για κάθε ελεγχόμενη λ.μ. σε ασκήσεις πολλαπλών επιλογών, αφού συμβουλευτούν τους ορισμούς 9 λ.μ.[5] Στα δύο συμπληρωματικά έργα (Έργο 1 και Έργο 4) ζητείται από τους μαθητές να αξιολογήσουν αντίστοιχα τον βαθμό οικειότητάς τους με τις 15 ελεγχόμενες λ.μ. και το πόσο βοηθητικούς βρήκαν τους ορισμούς που συμβουλεύτηκαν.

Το δείγμα χωρίζεται σε τρεις ομάδες (Α, Β, και Γ) με ίσο αριθμό συμμετεχόντων: Η Ομάδα Α χρησιμοποιεί τους παραδοσιακούς ορισμούς με δύσκολο λεξιλόγιο από το ΛΣΓ η Ομάδα Β τους παραδοσιακούς ορισμούς με απλούστερο λεξιλόγιο από το ΕΛΝΕ και η Ομάδα Γ τους προτασιακούς ορισμούς από το ΛΕΞΓ.

3.3 Γλωσσικό υλικό

Όσον αφορά την επιλογή του λεξιλογίου, καταρτίστηκε αρχικός κατάλογος με 30 λ.μ. οι ορισμοί των οποίων θα αποτελούσαν το γλωσσικό υλικό της έρευνας. Οι επιλεγμένες λ.μ. πληρούσαν τα εξής κριτήρια: α) περιλαμβάνονταν και στα τρία λεξικά της μελέτης, β) αντανακλούσαν διαφορετικές

---

[3] Εξαίρεση αποτελεί η έρευνα των MacFarquhar and Richards (1983), που περιορίζεται στην αξιολόγηση των διαφορετικών ορισμών με βάση τις προτιμήσεις των χρηστών.

[4] Χρησιμοποιούμε τον όρο λεξική μονάδα (λ.μ.) για να αναφερθούμε στη λέξη-κεφαλή σε καθεμία από τις σημασίες της, όπως ορίζεται από τον Cruse (1986).

[5] Το τεστ στο Έργο 3 στηρίχτηκε σε προηγούμενα τεστ (βλ. McCreary and Dolezal 1999, McCreary 2002) και προσαρμόστηκε στις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

τεχνικές στους ορισμούς τους, γ) προέρχονταν από τις τρεις βασικές κατηγορίες των λέξεων περιεχομένου (ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα) και δ) ήταν πιθανόν όχι πολύ οικείες στους μαθητές. Μετά από προκαταρκτική έρευνα σε 25 μαθητές που δε συμμετείχαν στην κυρίως έρευνα επιλέχτηκαν οι ακόλουθες 15 λ.μ., που ήταν τους ήταν λιγότερο οικείες: α) για το Έργο 2: τα ουσιαστικά: *βλέφαρο*, *χειραψία*, τα επίθετα: *απόλυτος*, *φτασμένος*, τα ρήματα: *κλίνω*, *συγχέω*), β) για το Έργο 3: τα ουσιαστικά: *ανία*, *ετοιμότητα*, *βιότοπος*, τα επίθετα: *αυθάδης*, *αστικός*, *αιχμηρός*, τα ρήματα: *προσβάλλω*, *καταβάλλω*, *εκβάλλω*.

Στους ορισμούς των επιλεγμένων λ.μ. που αντλήθηκαν από τα λεξικά ΛΣΓ και ΕΛΝΕ ανταναακλώνται οι ακόλουθες παραδοσιακές λεξικογραφικές τεχνικές και συμβάσεις διατύπωσης:

1. Αναλυτικοί ορισμοί: Ορισμοί στους οποίους δίνεται έμφαση στη δήλωση του γένους και των διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών, π.χ.:

(1) ανία: *δυσάρεστο συναίσθημα που δημιουργείται από την έλλειψη ενδιαφέροντος για ό,τι συμβαίνει* (*ΕΛΝΕ*)

(2) βλέφαρο: καθεμία από τις δερμάτινες πτυχές που καλύπτουν και προστατεύουν τα μάτια (*ΛΣΓ*)

2. Ορισμοί με συνώνυμα: Ορισμοί στους οποίους η περιγραφή της σημασίας γίνεται μέσω ενός ή περισσότερων συνωνύμων, π.χ.:

(3) ανία: *πλήξη* (ΛΣΓ)

(4) απόλυτος: άκαμπτος στη γνώμη (ΛΣΓ*)*

(5) αυθάδης: *αυτός που είναι υπερβολικά θρασύς, αναιδής* (ΕΛΝΕ)

3. Μορφολογικοί ορισμοί: Ορισμοί στους οποίους η σημασία της οριζόμενης λ.μ. περιγράφεται με παράγωγες λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια. Στους επιλεγμένους ορισμούς η σημασιολογική σύνδεση των μορφολογικά συγγενικών λέξεων γίνεται με τη χρήση τυποποιημένων φράσεων, π.χ.:

(6) αυθάδης: αυτός που χαρακτηρίζεται από αυθάδεια (ΛΣΓ)

(7) ετοιμότητα: η κατάσταση στην οποία κάποιος είναι έτοιμος (ΕΛΝΕ)[6]

4. Σύμβαση του κενού συμπληρώματος (hole convention): Στους ορισμούς όπου εφαρμόζεται η συγκεκριμένη σύμβαση παραλείπεται οποιαδήποτε ένδειξη για το υποχρεωτικό συμπλήρωμα της οριζόμενης λ.μ., π.χ.:

(8) προσβάλλω: προκαλώ ή προξενώ βλάβη (ΛΣΓ), (ΕΛΝΕ)

(9) εκβάλλω: (για ποταμούς κτλ.) χύνω τα νερά μου (ΕΛΝΕ)

5. Η δήλωση των περιορισμών επιλογής ή των σημασιολογικών προτιμήσεων μιας λ.μ. μέσω της χρήσης παρενθέσεων στην αρχή ή στο τέλος των ορισμών, π.χ.:

(10) φτασμένος: (για επαγγελματία) πολύ επιτυχημένος στον χώρο του (ΛΣΓ)

(11) εκβάλλω: (για ποταμούς) καταλήγω σε (θάλασσα, λίμνη) (ΛΣΓ)

6. Η έλλειψη δήλωσης περιορισμών επιλογής, π.χ.:

(12) φτασμένος: *αυτός που έχει πετύχει επαγγελματικά* (ΕΛΝΕ)

(13) προσβάλλω: προκαλώ ή προξενώ βλάβη (ΛΣΓ), (ΕΛΝΕ)

(14) αστικός: αυτός γίνεται ή κινείται εντός των ορίων μιας πόλης (ΛΣΓ)

(15) αστικός: αυτός που αφορά την επικοινωνία μέσα σε μια πόλη (ΕΛΝΕ)

7. Ασαφής δήλωση της συντακτικής συμπεριφοράς της οριζόμενης λ.μ., η οποία άλλοτε μπορεί να συμπίπτει με αυτή της ορίζουσας λ.μ. (βλ. παράδειγμα 16) ενώ άλλοτε μπορεί να αποκλίνει από αυτή (βλ. παραδείγματα 17 και 18), π.χ.:

(16) κλίνω: εμφανίζω ροπή προς κάτι (ΛΣΓ)

(17) κλίνω: προτιμώ κάτι από άλλα (ΕΛΝΕ)

---

[6] Με τον ορισμό της λ.μ. *ετοιμότητα* ελέγχεται η τεχνική του μορφολογικού ορισμού όταν η ορίζουσα λ.μ. είναι πολύσημη.

(18) συγχέω: μπερδεύω κάτι, κυρίως κατά την προσπάθεια να το αντιληφθώ σωστά (ΕΛΝΕ)

8. Δύσκολο λεξιλόγιο: Ελέγχονται περιπτώσεις όπου στον ορισμό χρησιμοποιούνται λ.μ. πιο δύσκολες από την οριζόμενη, π.χ.:

(19) βλέφαρο: καθεμία από τις δερμάτινες πτυχές που καλύπτουν και προστατεύουν τα μάτια (ΛΣΓ)
(20) απόλυτος: (για πρόσ.) αυτός που δεν αφήνει περιθώρια για κριτική ή συμβιβασμό (ΕΛΝΕ)

9. Ασαφής ορισμός: Ορισμός που δεν παρέχει επαρκή σημασιολογική πληροφορία για την ολοκληρωμένη αναπαράσταση της οριζόμενης λ.μ. (βλ. McKeown 1993: 20). Να σημειωθεί ότι συχνά οι ασάφειες στη διατύπωση των ορισμών συνοδεύονται συχνά από χρήση δύσκολου λεξιλογίου.

(21) βιότοπος: το φυσικό περιβάλλον που παρέχει τις απαραίτητες συνθήκες για την εκπλήρωση μέρους ή ολόκληρου του κύκλου ζωής των φυτικών ή ζωικών οργανισμών (ΛΣΓ)
(22) βιότοπος: το φυσικό περιβάλλον που εξασφαλίζει σταθερούς όρους διαβίωσης σε ορισμένο σύνολο ζώων και φυτών (ΕΛΝΕ)

Στους ορισμούς των επιλεγμένων λ.μ. που αντλήθηκαν από το ΛΕΞΓ αντανακλώνται οι ακόλουθες βασικές τεχνικές και συμβάσεις του μοντέλου των προτασιακών ορισμών:

1. Δήλωση των συνηθισμένων/πρωτοτυπικών χαρακτηριστικών μιας λ.μ., π.χ.:

(23) βλέφαρο: τα βλέφαρα είναι τα δύο κομμάτια δέρματος που σκεπάζουν τα μάτια μας όταν είναι κλειστά
(24) χειραψία: όταν δύο άνθρωποι κάνουν ή ανταλλάσσουν χειραψία, δίνει ο καθένας το δεξί του χέρι στον άλλο και σφίγγουν τα χέρια τους για λίγο, συνήθως για να χαιρετήσει ο ένας τον άλλο ή για να δείξουν ότι έκλεισαν μια συμφωνία

2. Δήλωση της συντακτικής συμπεριφοράς ή του συγκείμενου της οριζόμενης λ.μ. σε ρέοντα φυσικό λόγο χωρίς παρενθέσεις ή άλλες συμβάσεις, π.χ.:

(25) κλίνω: όταν θέλουμε κάτι πιο πολύ από κάτι άλλο, λέμε ότι κλίνουμε προς αυτό
(26) συγχέω: όταν συγχέουμε κάτι με κάτι άλλο παρόμοιο ή όταν συγχέουμε δύο παρόμοια πράγματα, πιστεύουμε λάθος ότι το ένα είναι το άλλο

3. Δήλωση των σημασιολογικών προτιμήσεων της οριζόμενης λ.μ., π.χ.:

(27) φτασμένος: όταν κάποιος είναι φτασμένος καλλιτέχνης, δικηγόρος κτλ., όλοι αναγνωρίζουν τις ικανότητές του και έχει μεγάλη φήμη
(28) εκβάλλει: ένας ποταμός εκβάλλει σε θάλασσα ή λίμνη όταν τα νερά του χύνονται εκεί

4. Χρήση απλού λεξιλογίου για την περιγραφή της σημασίας, π.χ.:
(29) ανία: όταν νιώθουμε ανία, βαριόμαστε, επειδή δεν κάνουμε κάτι ενδιαφέρον ή επειδή κάνουμε συνεχώς τα ίδια πράγματα
(30) βιότοπος: ο βιότοπος είναι μια περιοχή, φυσική ή τεχνητή, που είναι κατάλληλη για την ανάπτυξη και την προστασία σπάνιων ζώων και φυτών
(31) αυθάδης: όταν κάποιος είναι αυθάδης, φέρεται στους άλλους με αγένεια και χωρίς σεβασμό

3.4 Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο 2009 και στη διεξαγωγή της συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού της Ελληνογερμανικής Αγωγής και του 2^{ο} Δημοτικού Σχολείου Διονύσου. Οι εκπαιδευτικοί διάβασαν δυνατά τις εκφωνήσεις για κάθε έργο και εξήγησαν στους μαθητές πώς έπρεπε να συμπληρώσουν τις απαντήσεις τους. Η συμπλήρωση του φυλλαδίου ολοκληρώθηκε σε μία διδακτική ώρα.

4. Βαθμολόγηση και στατιστική επεξεργασία

Στόχος της έρευνας είναι να ελεγχθεί η συσχέτιση της ανεξάρτητης μεταβλητής «τύπος ορισμού», όπως εκπροσωπείται από τα τρία διαφορετικά λεξικά (ΛΣΓ, ΕΛΝΕ, ΛΕΞΓ), με τις εξαρτημένες μεταβλητές: α) ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν σωστά τη λ.μ. στα συμφραζόμενα, συντάσσοντας δικές τους προτάσεις (Έργο 2), β) ικανότητα των μαθητών να αντιλαμβάνονται στοιχεία που αφορούν τη σημασία και τη χρήση της λ.μ. μέσα σε ήδη διατυπωμένες προτάσεις, επιλέγοντας μέσα από ασκήσεις πολλαπλής επιλογής τη σωστή (Έργο 3). Ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας των τριών λεξικογραφικών προσεγγίσεων έγινε για καθεμία από τις 15 ελεγχόμενες λ.μ. και για καθεμία από τις 3 γραμματικές κατηγορίες (ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα) που αυτές εκπροσωπούν. Συμπληρωματικά ελέγχθηκε το πώς οι ίδιοι οι μαθητές προσδιορίζουν το βαθμό οικειότητά τους με τις ελεγχόμενες λ.μ., πριν να συμβουλευτούν τους ορισμούς, και το πώς αξιολογούν τη συνεισφορά του κάθε ορισμού μετά τα τεστ.

Οι απαντήσεις των μαθητών στα παραπάνω έργα έλαβαν τους χαρακτηρισμούς: α) *Σωστό*, β) *Λάθος*[7], και *γ) Δεν ξέρω*.

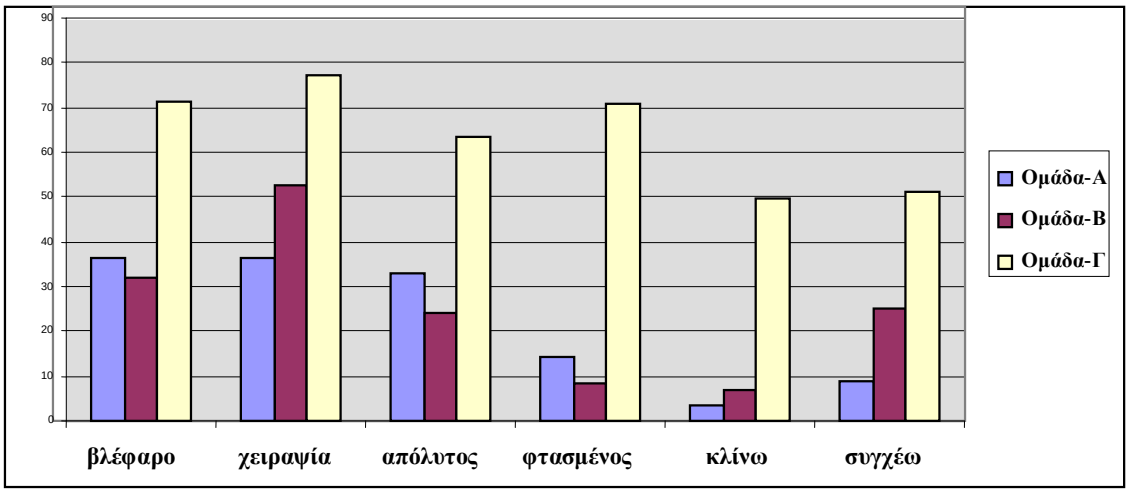
Στο Έργο 1, για τη μέτρηση του βαθμού οικειότητας των μαθητών της κάθε ομάδας με κάθε λ.μ., οι τιμές *Καθόλου*, *Λίγο*, *Καλά* και *Πολύ καλά* αντικαταστάθηκαν από τους αριθμούς 1-4 αντίστοιχα και εξήχθη για καθεμία από αυτές η μέση τιμή. Στο Έργο 4, για να εξαχθεί η μέση τιμή για κάθε ορισμό οι τιμές *Καθόλου, Λίγο, Πολύ, Πάρα πολύ* αντικαταστάθηκαν, όπως και στο Έργο 1, από τους αριθμούς 1-4 αντίστοιχα.

Κατά τη στατιστική επεξεργασία έγιναν συγκρίσεις μεταξύ των απαντήσεων των τριών ομάδων ανά ζεύγη (Ομάδα Α vs. Ομάδα Β, Ομάδα Β vs. Ομάδα Γ, Ομάδα Α vs. Ομάδα Γ) για κάθε ελεγχόμενη λ.μ., για κάθε γραμματική κατηγορία και για το σύνολο των λ.μ.. Οι στατιστικοί έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν μέσω των τεστ x^2 και Fischer κατά περίπτωση[8]. Οι διαφορές των ποσοστών μεταξύ των εκάστοτε δύο ομάδων θεωρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές για επίπεδο σημαντικότητας p=0,05.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα SPSS (έκδοση 16.0.1). Η ανάλυση των δεδομένων επαληθεύτηκε με γραφικές παραστάσεις.

5. Αποτελέσματα

Στο Γράφημα 1 παρουσιάζονται τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων που έδωσαν και οι τρεις ομάδες για κάθε λ.μ. στο Έργο 2 (παραγωγή προτάσεων).



Γράφημα 1 Ποσοστά σωστών απαντήσεων ανά ομάδα για κάθε λ.μ. στο Έργο 2

[7] Στο Έργο 2 οι λανθασμένες απαντήσεις χαρακτηρίστηκαν ειδικότερα με τις τιμές: *Λάθος_σημασιολογικό*, *Λάθος_χρήσης* και *Λάθος_μη_εμφάνισης_λ.μ. όταν* στις προτάσεις των μαθητών δεν εμφανιζόταν η ελεγχόμενη λ.μ.

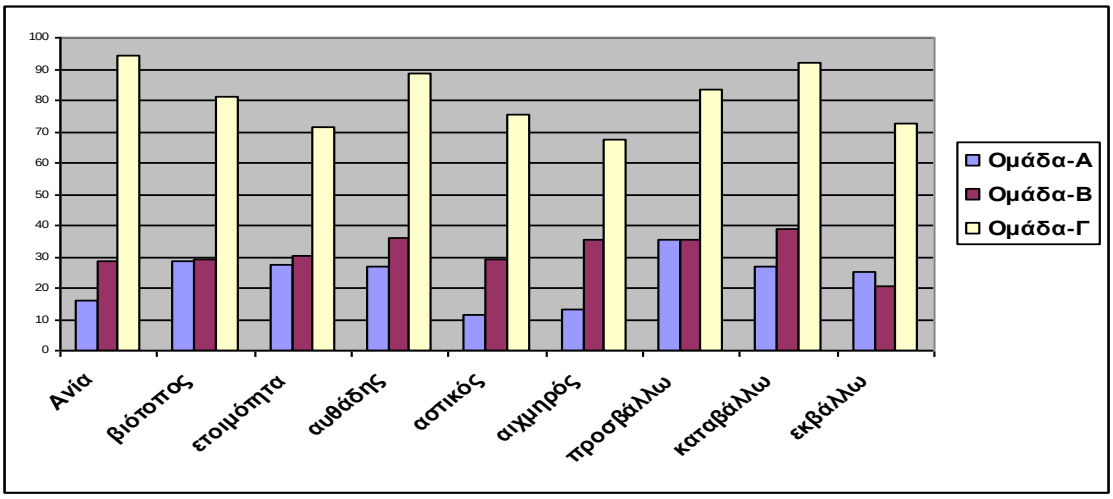
[8] Το τεστ Fischer χρησιμοποιήθηκε για τις απαντήσεις *Δεν ξέρω* όταν οι απόλυτες τιμές τους ήταν μικρότερες του 10.

Η Ομάδα Γ, που συμβουλεύτηκε τους προτασιακούς ορισμούς, παρουσίασε σε όλες τις λ.μ. σημαντικά υψηλότερα ποσοστά σωστών απαντήσεων (*βλέφαρο*: 71,5%, *χειραψία*: 77,2%·, *απόλυτος*: 63,4%, *φτασμένος*: 70,7%, *κλίνω*: 49,6%, *συγχέω*: 51,2%) από τα αντίστοιχα ποσοστά της Ομάδας Α (*βλέφαρο*: 36,6%, p=0,001, p<0,05, *χειραψία*: 36,6%, p=0,001, p<0,05, *απόλυτος*: 33,0%, p=0,001, p<0,05, *φτασμένος*: 14,3%, p=0,001, p<0,05, *κλίνω*: 3,6%, p=.0,001, p<0,05, *συγχέω*: 8,9%, p=0,001, p<0,05).

Επίσης, σε όλες τις λ.μ. η Ομάδα Γ παρουσίασε σημαντικά υψηλότερα ποσοστά σωστών απαντήσεων και από την Ομάδα Β (*βλέφαρο*: 31,9%, p= 0,001, p<0,05,·*χειραψία*: 52,6%, p=0,001, p<0,05, *απόλυτος*: 24,1%, p=0,001, p<0,05, *φτασμένος*: 8,6%, p=0,001, p<0,05, *κλίνω*: 6,9%, p=0,001, p<0,05, *συγχέω*: 25%, p=0,001, p<0,05).

Το συνολικό ποσοστό των σωστών απαντήσεων της Ομάδας Γ στο Έργο 2 ανήλθε στο 64%, ενώ της Ομάδας Α στο 22,2% και της Ομάδας Β στο 21,6%.

Στο Γράφημα 2 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων που έδωσε καθεμία από τις τρεις ελεγχόμενες ομάδες στο Έργο 3 (αναγνώριση της σωστής σημασίας).



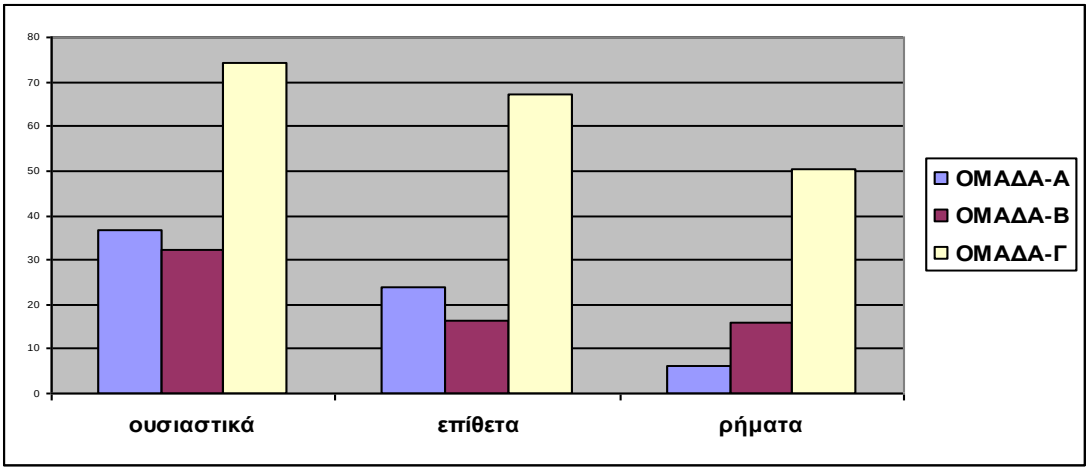
Γράφημα 2 Ποσοστά σωστών απαντήσεων ανά ομάδα για κάθε λ.μ. στο Έργο 3

Όσον αφορά το ποσοστό των σωστών απαντήσεων, η Ομάδα Γ, που συμβουλεύτηκε τους προτασιακούς ορισμούς, παρουσίασε σε όλες τις λ.μ σημαντικά υψηλότερα ποσοστά σωστών απαντήσεων (*ανία*: 94,3%, *βιότοπος*: 81,3%, *ετοιμότητα*: 71,5%,·*αυθάδης*: 88,8%, *αστικός*: 75,6%, *αιχμηρός*: 67,5%, *προσβάλλω*: 83,7%, *καταβάλλω*: 91,9%, *εκβάλλω*: 72,4%) από τα αντίστοιχα ποσοστά της Ομάδας Α (*ανία*: 16,1%, p=0,001, p<0,05, *βιότοπος*: 28,6%, p=0,001, p<0,05, *ετοιμότητα*: 27,7%, p=0,001, p<0,05, *αυθάδης*: 26,8%, p= 0,001, p< 0,05, *αστικός*: 11,6%, p= 0,001, p<0,05, *αιχμηρός*: 13,4%, p=0,001, p<0,05, *προσβάλλω*: 35,7%, p=0,001, p<0,05, *καταβάλλω*: 26,8%, p=0,001, p<0,05, *εκβάλλω*: 25%, p= 0,001, p< 0,05).

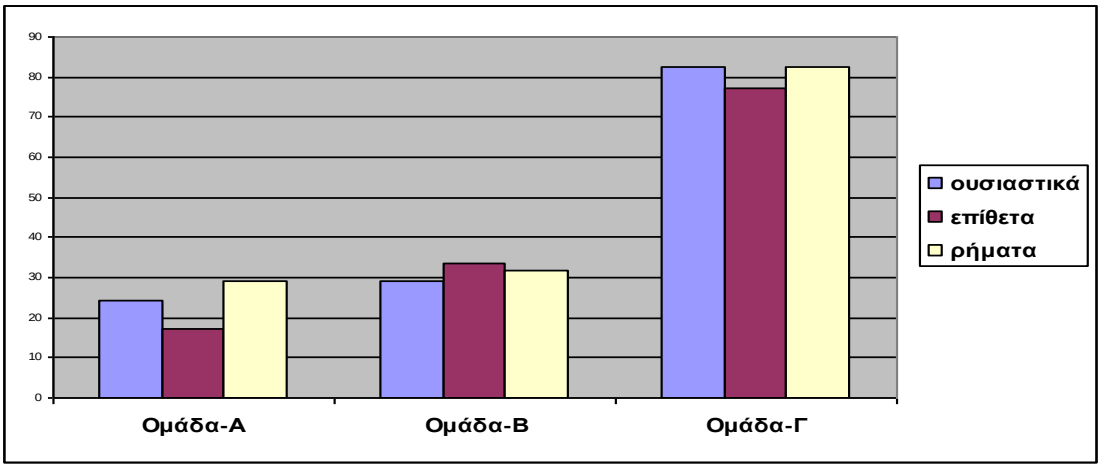
Επίσης, σε όλες τις λ.μ. η Ομάδα Γ παρουσίασε σημαντικά υψηλότερα ποσοστά σωστών απαντήσεων και από την Ομάδα Β (*ανία*: 28,4%, p=0,001, p<.05, *βιότοπος*: 29,3%, p=0,001, p<0,05, *ετοιμότητα*: 30,2%, p=0,001, p<0,05, *αυθάδης*: 36,2%, p=0,001, p<0,05, *αστικός*: 29,3%, p= 0,001, p<0,05, *αιχμηρός*: 35,3%, p=0,001, p<0,05, *προσβάλλω*: 35,3%, p=0,001, p<0,05, *καταβάλλω*: 38,8%, p=0,001, p<0,05, *εκβάλλω*: 20,7%, p=0,001, p<0,05).

Σημαντικά υψηλότερο στο Έργο 3 ήταν και το συνολικό ποσοστό των σωστών απαντήσεων της Ομάδας Γ (80,8%) σε σύγκριση με αυτό της Ομάδας Α (23,5%) και της Ομάδας Β (31,5%).

Όπως φαίνεται στα Γραφήματα 3 και 4, η επίδοση της Ομάδας Γ είναι σημαντικά υψηλότερη και στα ουσιαστικά και στα επίθετα και στα ρήματα από την επίδοση της Ομάδας Α και της Ομάδας Β και στα δύο έργα. Η παρατήρηση αυτή αποδεικνύει τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των προτασιακών ορισμών σε όλες τις γραμματικές κατηγορίες έναντι των παραδοσιακών ορισμών.



Γράφημα 3 Ποσοστά σωστών απαντήσεων ανά ομάδα για κάθε γραμματική κατηγορία στο Έργο 2



Γράφημα 4 Ποσοστά σωστών απαντήσεων ανά ομάδα για κάθε γραμματική κατηγορία στο Έργο 3

Στο Έργο 1 η σύγκριση της διαφοράς των μέσων τιμών των απαντήσεων που έδωσε η κάθε ομάδα για κάθε λ.μ. αναδεικνύει την πολύ μικρή απόκλιση μεταξύ τους όσον αφορά το βαθμό οικειότητας με τις ελεγχόμενες λ.μ. Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνει την ομοιογένεια του δείγματος όσον αφορά το γλωσσικό επίπεδο. Η μέση τιμή για τη γνώση των λ.μ. κυμαίνεται από 1,7 έως και 3,8 για όλες τις ομάδες, αποτέλεσμα που δείχνει μια σχετικά καλή γνώση (2,8) των ελεγχόμενων λ.μ.. Ωστόσο, το αποτέλεσμα αυτό δε συμφωνεί με την πραγματική επίδοση των μαθητών στα βασικά έργα της έρευνας.

Στο Έργο 4 η σύγκριση της διαφοράς των μέσων τιμών μεταξύ των ομάδων δείχνει ότι οι προτασιακοί ορισμοί της Ομάδας Γ συγκέντρωσαν σε όλες τις λ.μ. υψηλότερες τιμές από ό,τι οι παραδοσιακοί ορισμοί, αν και οι τιμές αυτές δε συνιστούν σημαντική στατιστική διαφορά. Η μέση τιμή αξιολόγησης των ορισμών –2,9 για την Ομάδα Α, 3 για την Ομάδα Β και 3,2 για την Ομάδα Γ– δείχνει ότι οι μαθητές και των τριών ομάδων έκριναν ότι οι ορισμοί που συμβουλεύτηκαν τους βοήθησαν πολύ, πόρισμα που δε συμφωνεί με την πραγματική επίδοσή τους στα τεστ.

6. Συζήτηση

Με βάση τα συνολικά ποσοστά επίδοσης της κάθε ομάδας και στα δύο έργα της έρευνας (Ομάδα Α: 23,5%, Ομάδα Β: 26,6%, Ομάδα Γ: 72,4%) οι προτασιακοί ορισμοί συνέβαλαν αποτελεσματικότερα και στην παραγωγή προτάσεων και στην αναγνώριση της ορθής σημασίας και χρήσης των λ.μ. από ό,τι οι παραδοσιακοί ορισμοί. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας της McKeown (1993).

Επίσης, οι προτασιακοί ορισμοί αποδείχθηκαν αποτελεσματικότεροι από τους παραδοσιακούς ορισμούς σε όλες τις γραμματικές κατηγορίες και στα δύο έργα, γεγονός που, τουλάχιστον όσον αφορά

τα ουσιαστικά, αντικρούει την κριτική που δέχονται οι συγκριμένοι ορισμοί γι' αυτή τη γραμματική κατηγορία, ότι δηλαδή δεν προσφέρουν πιο χρήσιμη πληροφορία από ό,τι οι παραδοσιακοί αναλυτικοί ορισμοί, έτσι ώστε να αντισταθμίζεται το μειονέκτημα της μεγάλης έκτασής τους (βλ. Rundell 2008: 207).

Η υιοθέτηση των πρωτοτυπικών ή συνήθων χαρακτηριστικών συνέβαλε στη δημιουργία μιας σαφούς εικόνας για τις περιγραφόμενες σημασίες, οδηγώντας τους μαθητές σε λιγότερα σημασιολογικά λάθη και σε μειωμένα ποσοστά σύγχυσης με άλλες λ.μ. (π.χ. σύγχυση της λ.μ. *βλέφαρο* με τη *βλεφαρίδα* και το *φρύδι)* κατά την παραγωγή προτάσεων, αλλά και σε επιτυχέστερη αναγνώριση της ορθής σημασίας στο Έργο 3. Επίσης, η εστίαση του ορισμού στα πρωτοτυπικά χαρακτηριστικά (βλ. παράδειγμα 23: *βλέφαρο*) ενεργοποίησε στους μαθητές παραγωγικούς μηχανισμούς σύνδεσης της περιγραφόμενης σημασίας με ποικιλία περιστάσεων στις οποίες αυτή συνήθως χρησιμοποιείται, όπως φαίνεται στις απαντήσεις των μαθητών της Ομάδας Γ (π.χ. *ανοιγοκλείνω τα βλέφαρα*, *κλείνουν τα βλέφαρα όταν νυστάζω*, *κλείνουν τα βλέφαρα από την κούραση*).

Η δήλωση των συμφραστικών και των σημασιολογικών προτιμήσεων μιας λ.μ. σε ρέοντα φυσικό λόγο αντί σε παρενθέσεις, όχι μόνο στους ορισμούς των ρημάτων (βλ. παραδείγματα 24: *κλίνω*, 25: *συγχέω*, 27: *εκβάλλει*) και των επιθέτων (βλ. παράδειγμα 27: *φτασμένος*), αλλά και των ουσιαστικών (βλ. παράδειγμα 24: *χειραψία)*, συνέβαλε στην ορθή κατανόηση της σημασίας και της χρήσης των σχετικών λ.μ. από τους μαθητές της Ομάδας Γ και στην αποφυγή λαθών όπως αυτά που αποτυπώθηκαν στις προτάσεις των μαθητών της Ομάδας Α και της Ομάδας Β (π.χ. **δίνω χειραψία, *φτασμένος στο ποδόσφαιρο, *φτασμένος στην επιχείρηση, *ο μπαμπάς μου είναι φτασμένος*). Ειδικότερα, στο έργο της παραγωγής προτάσεων ευνόησε την ενεργοποίηση συνδέσεων μεταξύ συστηματικών σημασιολογικών σχέσεων (π.χ. υπερωνυμίας), που οδήγησαν τους μαθητές σε παραγωγικότερη χρήση των σχετικών λ.μ. στις δικές τους προτάσεις, όπως φαίνεται στα παραδείγματα των προτάσεων της Ομάδας Γ (π.χ. *φτασμένος καλλιτέχνης, φτασμένος ζωγράφος, φτασμένος ποιητής, φτασμένος τραγουδιστής*). Επίσης, στο πλαίσιο των παραδοσιακών ορισμών η δήλωση των περιορισμών επιλογής σε παρένθεση αποδείχτηκε περισσότερο αποτελεσματική στην αποτύπωση της χρήσης της λ.μ. κατά την παραγωγή προτάσεων (βλ. παράδειγμα 10: *φτασμένος*) από την έλλειψη της δήλωσής τους (βλ. παράδειγμα 12: *φτασμένος*).

Η δήλωση της συντακτικής συμπεριφοράς στο κείμενο του ορισμού των ρημάτων και των επιθέτων βοήθησε τους μαθητές να αναπαραγάγουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη συντακτική δομή των ελεγχόμενων λ.μ. στις δικές τους προτάσεις και να αποφύγουν λανθασμένες συντακτικές δομές στην παραγωγή προτάσεων, όπως αυτές που αποτυπώνονται στις απαντήσεις των μαθητών της Ομάδας Α και της Ομάδας Β (π.χ. **κλίνω το κολύμπι, *κλίνω το άσπρο από το μαύρο χρώμα, *συγχέω την άσκηση*), αλλά και να εντοπίσουν σε υψηλό ποσοστό τη σωστή σημασία και τη σωστή συντακτική χρήση των ελεγχόμενων λ.μ. στο Έργο 3. Οι λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών στην Ομάδα Α και στην Ομάδα Β αναδεικνύουν δύο βασικούς κινδύνους που ελλοχεύουν στους παραδοσιακούς αναλυτικούς των ρημάτων: α) δημιουργία της παραπλανητικής εντύπωσης ότι οι δύο λέξεις, η οριζόμενη και η ορίζουσα, ταυτίζονται όχι μόνο ως προς τη γραμματική κατηγορία αλλά και ως προς τη συντακτική δομή, κάτι το οποίο συχνά δεν ισχύει (πρβλ. τις διαφορές στο συντακτικό σθένος μεταξύ της οριζόμενης λ.μ. *κλίνω* και της ορίζουσας λ.μ. *προτιμώ* στο παράδειγμα 17 ή τις διαφορές ανάμεσα στο *συγχέω* και στο *μπερδεύω* στο παράδειγμα 18) και β) δημιουργία της παραπλανητικής εντύπωσης ότι η ταύτιση δεν είναι μόνο συντακτικής αλλά και σημασιολογικής υφής, όπως παρατηρήθηκε στις προτάσεις των μαθητών της Ομάδας Β, όπου αποδόθηκε λανθασμένα στο *συγχέομαι* η μέση σημασία του *μπερδεύομαι* (π.χ. **συγχέομαι όταν λύνω ασκήσεις, *συγχέομαι με τα γερμανικά, *συγχέστηκα στη διαίρεση*)[9].

Οι ορισμοί με συνώνυμα (βλ. παραδείγματα 3: *ανία* και 5: *αυθάδης*) στέρησαν από τους μαθητές της Ομάδας Α και της Ομάδας Β αντίστοιχα την αυτονόητη συνεισφορά του ορισμού, δηλαδή την αυτοτελή περιγραφή της σημασίας. Με τους ορισμούς αυτούς όσοι από τους μαθητές δε γνώριζαν τη συνώνυμη λ.μ. *πλήξη* (84% στην Ομάδα Α) οδηγήθηκαν είτε σε λανθασμένες απαντήσεις είτε σε αδυναμία επιλογής κάποιας απάντησης.

Οι μορφολογικοί ορισμοί (βλ. παράδειγμα 5: *αυθάδης* και παράδειγμα 7: *ετοιμότητα*) ανέδειξαν τη διπλή παγίδα που τους χαρακτηρίζει: α) στέρηση της αυτοτελούς περιγραφής της λ.μ. και στήριξη της ερμηνευτικής τους ισχύος στην προϋποτιθέμενη γνώση της συγγενικής λ.μ. και β) στέρηση της αναμφίσημης και άρα αβίαστης και προσιτής ερμηνείας της οριζόμενης λ.μ. όταν αυτή είναι πολύσημη (βλ. παράδειγμα 7: *ετοιμότητα*).

Το απλό λεξιλόγιο και η απλή διατύπωση συνέβαλαν στο να γίνεται η περιγραφή της σημασίας πιο προσιτή και άρα πιο εύκολα κατανοητή, χωρίς να απαιτείται από τους μαθητές να κάνουν πολλά

[9] Για αντίστοιχη παρατήρηση βλ. Ιορδανίδου και Μάντζαρη (2004).

βήματα μέχρι την ερμηνεία της. Αν και η χρήση απλού λεξιλογίου και λέξεων γνωστότερων από την οριζόμενη λ.μ. στους ορισμούς της Ομάδας Β για τις λ.μ. *βλέφαρο*, *κλίνω* και *συγχέω*, δεν απέτρεψε σημασιολογικά λάθη που αφορούσαν τη σύγχυση με άλλες λ.μ., συνέβαλε όμως αποτελεσματικότερα στη μείωσή τους (π.χ. σύγχυση της λ.μ. *βλέφαρο* με τη *βλεφαρίδα*, σύγχυση της λ.μ. *κλίνω προς* με τα ομώνυμα *κλείνω* και *κλίνω*, σύγχυση της λ.μ. *συγχέω* με το *συγχαίρω*). Αντίθετα, η χρήση στους ορισμούς λ.μ. δυσκολότερων από την οριζόμενη ενίσχυσε προηγούμενες συγχύσεις στην Ομάδα Α (π.χ. *βλέφαρο* με *βλεφαρίδα*, *κλίνω προς* με *κλίνω* και *κλείνω*) ή προκάλεσε νέες (π.χ. *κλίνω προς* με την περίφραση *έχω κλίση*).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων στο Έργο 1 και στο Έργο 4 αναδεικνύει την αδυναμία των μαθητών να εφαρμόσουν μεταγνωσιακές στρατηγικές (metacognitive strategies) κατά τη χρήση του λεξικού (βλ. Scholfield 1999: 14). Στο Έργο 1 δεν μπορούν να αναγνωρίσουν αν έχουν κάποιο λεξιλογικό πρόβλημα ή πόσο καλά γνωρίζουν μια λέξη, ενώ αντίστοιχα στο Έργο 4 δεν είναι σε θέση να αξιολογήσουν ορθά την πληροφορία που προσέλαβαν από τους λεξικογραφικούς ορισμούς. Ειδικά για το Έργο 4, η υψηλή βαθμολόγηση που έλαβαν οι παραδοσιακοί ορισμοί αποτυπώνει με χαρακτηριστικό τρόπο τη θετική στάση των χρηστών, ακόμη και αυτής της ηλικίας, απέναντι στη μορφή και στο περιεχόμενο των παραδοσιακών ορισμών, με τους οποίους φαίνεται ότι αισθάνονται οικεία (βλ. Rundell 1988: 131).

Η διδασκαλία χρήσης του λεξικού και η ένταξη της χρήσης του στη σχολική τάξη στο πλαίσιο της διδασκαλίας της γλώσσας, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της αυτόνομης μάθησης των μαθητών, θα μπορούσε να βοηθήσει στην καλλιέργεια των σχετικών μεταγνωσιακών στρατηγικών αλλά και στην αντικειμενική αξιολόγηση των λεξικών και της πληροφορίας που αντλούν από αυτά.

7. Επίλογος

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας ενισχύουν την κυρίαρχη απαίτηση στη σύγχρονη λεξικογραφική βιβλιογραφία ο σχεδιασμός λεξικογραφικών προϊόντων να στηρίζεται και σε ερευνητικά δεδομένα. Ταυτόχρονα, τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαιώνουν και ενισχύουν την απαίτηση για υιοθέτηση φιλικότερων και χρηστικότερων προσεγγίσεων κατά το σχεδιασμό λεξικών και για φυσικούς ομιλητές. Σε ό,τι αφορά την περιγραφή της σημασίας των λέξεων, το μοντέλο των προτασιακών ορισμών αποδεικνύεται αποτελεσματικότερο από τις αντίστοιχες παραδοσιακές λεξικογραφικές στρατηγικές, γιατί βοηθά τους χρήστες των λεξικών να αντλήσουν από τους ορισμούς τις πληροφορίες που χρειάζονται για την καλύτερη κατανόηση και χρήση της σημασίας των λέξεων. Βέβαια, παρά τα ευνοϊκά ερευνητικά πορίσματα, η μεγάλη έκταση των ορισμών αυτών φαίνεται ότι εμποδίζει την εκτεταμένη υιοθέτησή τους στις έντυπες εκδόσεις λεξικών. Για το λόγο αυτό, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα στην εφαρμογή τους θα πρέπει να επανεξεταστούν και να επανασταθμιστούν με βάση και τις νέες προοπτικές που διαγράφονται στο λεξικογραφικό τοπίο με τη διάδοση της χρήσης του σύγχρονου ηλεκτρονικού λεξικού.

Ωστόσο, η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε και κοινές συμπεριφορές των μαθητών ανεξάρτητα από το είδος των ορισμών που συμβουλεύτηκαν (π.χ. σύγχυση με άλλες λ.μ., σύγχυση με διαφορετικές σημασίες μιας λ.μ., καλύτερη επίδοση στα ουσιαστικά από ό,τι στα επίθετα και στα ρήματα, αδυναμία αξιοποίησης συμφραστικών και σημασιολογικών πληροφοριών και στους προτασιακούς ορισμούς).

Οι συμπεριφορές αυτές υποδεικνύουν την αναγκαιότητα για την καλλιέργεια ειδικών δεξιοτήτων σχετικά με τη χρήση και την αξιοποίηση των ορισμών. Η καλλιέργεια αυτών των ειδικών δεξιοτήτων θα πρέπει να αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης διδακτικής προσέγγισης για τη χρήση του λεξικού στη σχολική τάξη, που θα πρέπει να στηριχθεί σε συγκεκριμένο πρόγραμμα διδασκαλίας και σε αντίστοιχο διδακτικό υλικό (βλ. Stark 1990, Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 1997, Bishop 2001, Chi 2003, Μάντζαρη 2011).

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ά. 1997. «Η Λεξικογραφία στην Εκπαίδευση». Στο *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*, επιμέλεια Χρ. Τσολάκης, 149-176. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Atkins, B.T.S., and M. Rundell. 2008. *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford: Oxford University Press.

Bishop, G. 2001. "Using Quality and Accuracy Ratings to Quantify the Value Added of a Dictionary Skills Training Course". *Language Learning Journal* 24: 62-69.

Chi, M.-L.A. 2003. *An Empirical Study of the Efficacy of Integrating the Teaching of Dictionary Use into a Tertiary English Curriculum in Hong Kong*. Language Centre, Hong Kong University of Science and Technology.

Γαβριηλίδου, Μ., Π. Λαμπροπούλου, και Κ. Αγγελάκος. 2007. *Ερμηνευτικό Λεξικό Νέας Ελληνικής Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Πρόσβαση στις 22 Φεβρουαρίου 2012. http://www.pi-schools.gr/.

Γαβριηλίδου, Μ., Π. Λαμπροπούλου, και Β. Γιούλη (2008). «Το Ερμηνευτικό Λεξικό για το Γυμνάσιο». Στον ηλεκτρονικό τόμο των *Πρακτικών του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας* (Ιωάννινα, 30 Αυγούστου - 2 Σεπτεμβρίου 2007). 684-698. Πρόσβαση στις 22 Φεβρουαρίου 2012. http://www.linguist-uoi.gr/cd_web/case.html.

Cruse, D.A. 1986. *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cumming, G., S. Cropp, and R. Sussex. 1994. "On-line Lexical Resources for Language Learners: Assessment of Some Approaches to Word Definition." *System* 22 (3): 369-377.

Dolezal, F., and D.R. McCreary. 1996. "Language Learners and Dictionary Users: Commentary and an Annotated Bibliography." *Lexicographica* 12: 125-165.

Hulstijn, J.H., and B.T.S. Atkins. 1998. "Empirical Research on Dictionary Use in Foreign-Language Learning: Survey and Discussion". Στο *Using Dictionaries: Studies of Dictionary Use by Language Learners and Translators*, επιμέλεια B.T.S. Atkins, 7-20. Lexicographica Series Maior 88. Tübingen: M. Niemeyer.

Ιορδανίδου, Ά., επιστ. υπεύθ. 2007. *Λεξικό της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας για Μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Πρόσβαση στις 22 Φεβρουαρίου 2012. http://www.museduc.gr/.

Ιορδανίδου, Ά., και Έ. Μάντζαρη. 2004. «Προτάσεις Σχεδιασμού Παιδαγωγικών Λεξικών». Στον ηλεκτρονικό τόμο των *Πρακτικών του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας* (Ρέθυμνο, 18-21 Σεπτεμβρίου 2003). Πρόσβαση στις 22 Φεβρουαρίου 2012. http://www.philology.uoc.gr/conferences/6thicgl/.

MacFarquhar, P.D., and J.C. Richards. 1983. "On Dictionaries and Definitions." *RELC Journal* 14 (1): 111-124.

McCreary, D.R. 2002. "American Freshmen and English Dictionaries: I Had *Aspersions* of Becoming an English Teacher." *International Journal of Lexicography* 15 (3): 181-205.

McCreary, D.R., and F.T. Dolezal. 1999. "A Study of Dictionary Use by ESL Students in an American University." *International Journal of Lexicography* 12 (2): 107-145.

McKeown, M.G. 1993. "Creating Effective Definitions for Young Word Learners." *Reading Research Quarterly* 28 (1): 17-31.

Miller, G.A., and P.M. Gildea. 1987. "How Children Learn Words." *Scientific American*, September 1987, 94-99.

Nesi, H. 1998. "Defining a Shoehorn: The Success of Learners' Dictionary Entries for Concrete Nouns." Στο *Using Dictionaries: Studies of Dictionary Use by Language Learners and Translators*, επιμέλεια B.T.S. Atkins, 159-178. Lexicographica Series Maior 88. Tübingen: M. Niemeyer,.

Nesi, H., and P. Meara. 1994. "Patterns of Misinterpretation in the Productive Use of EFL Dictionary Definitions." *System* 22 (1): 1-15.

Μάντζαρη, Έ. 2011. «Ελληνικά Μονόγλωσσα Παιδαγωγικά Λεξικά: Ζητήματα Σχεδιασμού και Διδακτικής Αξιοποίησης». Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μπαμπινιώτης, Γ. 1998/2002. *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ.

Rundell, M. 1988. "Changing the Rules: Why the Monolingual Learner's Dictionary Should Move Away from the Native-Speaker Tradition". Στο *ZüriLEX '86 Proceedings*, επιμέλεια M. Snell-Hornby, 127-137. Tübingen: Francke Verlag.

Rundell, M. 2008. "More Than One Way to Skin a Cat: Why Full-Sentence Definitions have not been Universally Adopted." Στο *Practical Lexicography: A Reader*, επιμέλεια Th. Fontenelle, 197-209. Oxford: Oxford University Press.

Scholfield, P. 1999. "Dictionary Use in Reception." *International Journal of Lexicography* 12 (1): 13-34.

Stark, M. P. 1990. *Dictionary Workbooks. A Critical Evaluation of Dictionary Workbooks for the Foreign Language Learner*. Exeter: University of Exeter.