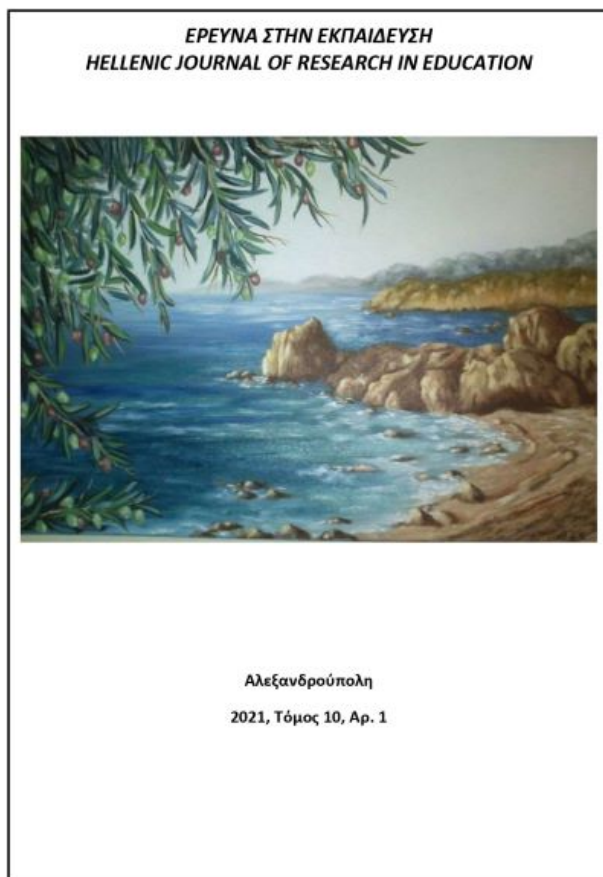


## Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 10, Αρ. 1 (2021)



### Η ανάπτυξη των τυπικών ορισμών λέξεων δίγλωσσων μαθητών Γυμνασίου: Μελέτη μίας διδακτικής παρέμβασης

Ιφιγένεια Δόση

doi: [10.12681/hjre.25863](https://doi.org/10.12681/hjre.25863)

Copyright © 2021, Ιφιγένεια Δόση



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Δόση Ι. (2021). Η ανάπτυξη των τυπικών ορισμών λέξεων δίγλωσσων μαθητών Γυμνασίου: Μελέτη μίας διδακτικής παρέμβασης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 65–78. <https://doi.org/10.12681/hjre.25863>

# Η ανάπτυξη των τυπικών ορισμών λέξεων δίγλωσσων μαθητών Γυμνασίου: Μελέτη μίας διδακτικής παρέμβασης

Ιφιγένεια Δόση<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης / Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας

## Περίληψη

Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει την επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στην ικανότητα ανάπτυξης τυπικών (formal) ορισμών λέξεων δίγλωσσων μαθητών Γυμνασίου, λαμβάνοντας υπόψιν συγκεκριμένες γραμματικές κατηγορίες (ουσιαστικά, ρήματα και επίθετα). Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι η βελτίωση της ικανότητας ορισμού λέξεων και η χρήση τυπικών ορισμών σχετίζεται άμεσα με την οργάνωση του νοητικού λεξικού και την ανάπτυξη μεταγλωσσικών ικανοτήτων. Επίσης, η ανάπτυξη των τυπικών ορισμών λέξεων συμβάλλει θετικά στη γενικότερη ανάπτυξη του γραμματισμού και στη ευρύτερη σχολική επιτυχία των μαθητών. Ωστόσο, η ανάπτυξη της ικανότητας απόδοσης τυπικών ορισμών επηρεάζεται και από παράγοντες, όπως η γραμματική κατηγορία της λέξης (ουσιαστικό, ρήμα, επίθετο). Έτσι, τα ουσιαστικά ορίζονται καλύτερα από τα ρήματα και τα επίθετα. Η εκπαίδευση και, κυρίως, οι στοχευμένες διδακτικές παρεμβάσεις διαδραματίζουν έναν καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση της ικανότητας ορισμού λέξεων. Πρέπει να σημειωθεί, ότι η σχετική έρευνα σε δίγλωσσους μαθητές είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Η παρούσα έρευνα αξιοποιώντας αυτό το βιβλιογραφικό κενό μελετά τον ρόλο της διδακτικής παρέμβασης σε 20 δίγλωσσους ελληνο-αλβανόφωνους μαθητές Γυμνασίου. Η μεθοδολογία που ακολουθεί είναι αυτή της ημι-πειραματικής μελέτης παρέμβασης που εφαρμόζει μετρήσεις αρχικής και τελικής εξέτασης σε δύο ομάδες μελέτης. Η μία ομάδα (πειραματική ομάδα) παρακολούθησε μια τρίμηνη παρέμβαση, ενώ η άλλη ομάδα (ομάδα ελέγχου) δεν εντάχθηκε στο πρόγραμμα παρέμβασης. Και οι δύο ομάδες ελέγχθηκαν ως προς την ικανότητα ορισμού λέξεων (ουσιαστικών, ρημάτων και επιθέτων) πριν από την παρέμβαση, αλλά και μετά από αυτήν, με στόχο να αξιολογηθούν οι πιθανές θετικές επιπτώσεις της παρέμβασης. Η παρέμβαση έδωσε έμφαση στην εξάσκηση των τυπικών ορισμών λέξεων (ουσιαστικών, ρημάτων και επιθέτων) αναφορικά και με τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δύο ομάδες δεν διέφεραν ως προς τις επιδόσεις τους στις δοκιμασίες πριν την παρέμβαση. Αντίθετα, μετά από αυτήν, η πειραματική ομάδα σημείωσε σημαντικές διαφορές έναντι της ομάδας ελέγχου, κυρίως ως προς τις επιδόσεις της στον ορισμό των ουσιαστικών. Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο των στοχευμένων διδακτικών παρεμβάσεων στην ανάπτυξη της ικανότητας ορισμού λέξεων δίγλωσσων ομιλητών.

## Abstract

The aim of the present study is to examine the impact of a teaching intervention on the development of formal word definitions in junior high school students taking into account specific grammatical categories (nouns, verbs and adjectives). Previous studies have shown that the enhancement of word definitional skills and the use of formal definitions are directly related to vocabulary organization and the development of metalinguistic abilities. Formal definitions also have a positive impact on the development of literacy, and the overall school success. However, the development of definitional skills is also affected by other factors, such as the grammatical category of the word (noun, verb, adjective). Thus, nouns are defined better than verbs and adjectives. Education and, mainly, targeted teaching interventions play a key role in the improvement of definitional skills. The aforementioned aspects are under-investigated in bilingual students. The present study addressing this gap investigates the effect of a teaching intervention in 20 bilingual Greek-Albanian junior high school students. The study uses the quasi-experimental research design, pre-testing and post-testing methodology in two study groups. Half of the participants attended a three-month intervention (experimental group), while the other half did not join the intervention program (control group). Both groups were examined on their definitional skills (definitions of nouns, verbs and adjectives) before and after the intervention, in order to assess the possible positive effects of the intervention. The intervention aimed to practice the definitional skills in nouns, verbs and adjectives in all four language skills (comprehension and production of oral and written language). The results showed that the two groups did not differ in their performance in the pre-tests. However, after the intervention, the experimental group noted significant differences compared to the control group,

*mostly in the definition of nouns. The research outcomes reveal the crucial positive effect of targeted teaching interventions in the development of definitional abilities of bilingual speakers.*

© 2021, I. Δόση  
Άδεια CC-BY-SA 4.0

**Λέξεις-κλειδιά:** τυπικοί ορισμοί λέξεων; διδακτική παρέμβαση; διγλωσσία; μαθητές Γυμνασίου  
**Key-words:** formal word definitions; teaching intervention; bilingualism; high school students

## 1. Εισαγωγή

Οι ορισμοί λέξεων έχουν μελετηθεί εκτενώς από διαφορετικά ρεύματα των γλωσσικών επιστημών. Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στον τομέα της σημασιολογίας και λεξικολογίας, οι οποίες μελετούν το γλωσσικό σημείο στο σύνολό του και ασχολούνται με τα λεξικά μορφήματα εξετάζοντας, ταυτόχρονα, τους ορισμούς από μια ψυχολinguιστική προσέγγιση.

### 1.1. Ικανότητα ορισμού λέξεων από μονόγλωσσους ομιλητές

Οι ορισμοί αποτυπώνουν γλωσσική γνώση (Nippold, 1998), καθώς για να αποδοθεί ένας «ορθός» (τυπικός) ορισμός, ο ομιλητής πρέπει να επιλέξει τις κατάλληλες λέξεις, αλλά και να αποδώσει τα χαρακτηριστικά της λέξης προς ορισμό (Johnson & Anglin, 1995· Marinellie & Johnson, 2002). Οι τυπικοί ορισμοί φανερώουν ότι η λέξη είναι καλά εδραιωμένη στο νοητικό λεξικό και μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ορθό τρόπο για γλωσσικούς σκοπούς (λ.χ. *μήλο*: φρούτο κόκκινο που το τρώμε το χειμώνα και κάνει καλό στην υγεία, *διαβάζω*: κοιτώ τις λέξεις και κατανοώ το νόημά τους, *γλυκόξινος*: αυτός του οποίου η γεύση είναι μια ανάμειξη του γλυκού και του ξινού, τα παραδείγματα είναι από την Δούρου, 2019). Κατά συνέπεια, οι ορισμοί αντικατοπτρίζουν επίσης την ανάπτυξη και οργάνωση του λεξιλογίου (Johnson & Anglin, 1995· Marinellie & Johnson, 2002). Επιπρόσθετα, οι τυπικοί ορισμοί αποτυπώνουν μεταγλωσσικές ικανότητες που δεν είναι εμφανείς στους μη τυπικούς (*informal*) ορισμούς (Snow et al., 1989), οι οποίοι εμφανίζονται πάντα σε κάποιο περιεχόμενο (*μήλο* είναι αυτό που τρώω τώρα, *ερώτηση*: αυτό που μου κάνεις τώρα, *διαβάζω*: μια ιστορία). Πρόσφατες μελέτες εξετάζουν τους ορισμούς όχι μόνο ως προς το περιεχόμενό τους, αλλά και ως προς τη μορφή τους (Watson, 1985· Benelli, Arcuri & Marchesini, 1988). Το περιεχόμενο αναφέρεται στη γενική κατηγορία της λέξης προς ορισμό και τα χαρακτηριστικά της, ενώ η μορφή αναφέρεται στις συντακτικές επιλογές του ομιλητή (χρήση ονοματικών ή ρηματικών φράσεων, κύριων ή δευτερευουσών προτάσεων). Οι μελέτες δεν συμφωνούν ως προς ποια πτυχή κατακτάται γρηγορότερα και ορθότερα. Σε μελέτη των Johnson και Anglin (1995) τα παιδιά παρήγαγαν καλύτερους ορισμούς αναφορικά με το περιεχόμενο σε σύγκριση με τη μορφή, ενώ, αντίθετα είναι τα ευρήματα των Dosi και Gavriilidou (2020), καθώς οι επιδόσεις στο περιεχόμενο ήταν χαμηλότερες σε σύγκριση με αυτές της μορφής, υποστηρίζοντας ότι το περιεχόμενο αποτελεί έναν πιο «ευαίσθητο» και απαιτητικό δείκτη.

Η ανάπτυξη των ορισμών βελτιώνεται με την ηλικία (Wolman & Barker, 1965· Dourou, Gavriilidou & Markos, 2020). Με άλλα λόγια, οι ορισμοί, στην πρώιμη παιδική ηλικία, είναι πιο συγκεκριμένοι, λειτουργικοί, προσωπικοί και προσανατολισμένοι στη δράση και γίνονται πιο τυπικοί και αφηρημένοι μετά την ηλικία των 13 ετών (Caramelli, Borghi & Setti, 2006). Οι υπερώνυμοι όροι (π.χ. η καρέκλα είναι ένα *έπιπλο*) εμφανίζονται στα σχολικά έτη (ωστόσο αναπτύσσονται περαιτέρω με την ηλικία), ενώ γενικοί όροι όπως «πράγμα» ή «κάτι» αντικαθίστανται, με την πάροδο του χρόνου, από πιο συγκεκριμένες λέξεις (Nippold, 1995· Skwarchuk & Anglin, 1997· Snow et al., 1989). Συνήθως, η ικανότητα απόδοσης τυπικών ορισμών κατακτάται πλήρως στην ενηλικίωση (Wolman & Barker, 1965· Δούρου, 2019· Dourou et al., 2020). Ωστόσο, ακόμα και στην ενήλικη ζωή, παράγοντες όπως ο γραμματισμός, το μορφωτικό επίπεδο και ο επαγγελματικός προσανατολισμός φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την ικανότητα ορισμού λέξεων (Dourou et al., 2020). Άλλωστε, πληθώρα προηγούμενων ψυχολinguιστικών ερευνών (Watson & Olson, 1987· Snow, Cancino, Gonzalez, & Shriberg, 1989· Snow, 1990· Kikas, 1993· Gutierrez-Cleflen & DeCurtis, 1999) έχουν δείξει ότι οι ορισμοί λέξεων συνδέονται στενά με τον γραμματισμό, τη σχολική επίδοση και τη

γενικότερη ακαδημαϊκή επιτυχία, καθώς βελτιώνουν τη λεξιλογική γνώση αλλά τις συνδέσεις μεταξύ των λέξεων που κάνει ο ομιλητής στο νοητικό του λεξικό (Gutierrez-Glennen & DeCurtis, 1999). Επιπλέον, για να δοθεί «ορθά» ένας τυπικός ορισμός χρειάζεται να υπάρχει η ουσιαστική γνώση της λέξης και η δυνατότητα χρήσης της εκτός περικειμένου (Snow, 1990). Επιπρόσθετα, ο ομιλητής εκτίθεται στον ορθό τρόπο δόμησης ενός ορισμού με τη χρήση πιο περίπλοκης σύνταξης (δευτερεύουσες προτάσεις, παθητική φωνή, μ.ά.). Άλλωστε, τα παιδιά ξεκινούν το σχολείο διαθέτοντας μια παθητική γνώση εννοιών, η οποία, μέσω των αλληλεπιδράσεων και της πρακτικής εξάσκησης εντός της τάξης, μετατρέπεται σε επιστημονική γνώση (Kikas, 1993). Συνεπώς, η ανάπτυξη των τυπικών ορισμών λέξεων αναπτύσσει τη λεξιλογική ικανότητα, τόσο σε εύρος, όσο και σε βάθος (Hadley et al., 2016), καλλιεργώντας, ταυτόχρονα, τη γλωσσική έκφραση και διδάσκοντας στρατηγικές ορθής γλωσσικής χρήσης στους ομιλητές, οι οποίες ενισχύουν τον γραμματισμό τους και συμβάλλουν στη γενικότερη σχολική επιτυχία τους.

Άλλος παράγοντας που επηρεάζει την επιτυχή παραγωγή τυπικών ορισμών είναι η συχνότητα (Marinellie & Johnson, 2003· Marinellie & Chan, 2006) της λέξης. Έτσι, λέξεις υψηλότερης συχνότητας ορίζονται καλύτερα, σε σχέση με λέξεις χαμηλότερης συχνότητας. Επιπλέον, και οι γραμματικές κατηγορίες επηρεάζουν τη χρήση τυπικών ορισμών. Οι περισσότερες έρευνες έχουν εξετάσει τους ορισμούς των ουσιαστικών και πιο συγκεκριμένα των συγκεκριμένων ουσιαστικών (Gutierrez-Cleflen & DeCurtis, 1999· Marinellie & Johnson, 2002· To, Stokes, Man, & T'sou, 2013). Λιγότερες είναι οι μελέτες που συγκρίνουν τα ουσιαστικά με άλλες γραμματικές κατηγορίες, λ.χ. ρήματα (Marinellie & Johnson, 2004· Marinellie, 2010) και ακόμη λιγότερες είναι αυτές που εξέτασαν και τη γραμματική κατηγορία των επίθετων (Gavriilidou, 2011· 2015· Δούρου, 2019· Dourou et al., 2020). Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν πιο τυπικούς ορισμούς στα ουσιαστικά σε σύγκριση με τα επίθετα και τα ρήματα (Benedict, 1979) και, στη συνέχεια, χρησιμοποιούν πιο τυπικούς ορισμούς στα επίθετα σε σύγκριση με τα ρήματα (Gavriilidou, 2011· 2015). Οι τυπικοί ορισμοί χρησιμοποιούνται συχνότερα στα ουσιαστικά παρά στα επίθετα και στα ρήματα, επειδή τα ουσιαστικά εμφανίζονται συχνότερα στον λόγο, αναφέρονται σε σταθερές οντότητες και, έτσι, εμφανίζονται νωρίτερα στην γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού (Benedict, 1979). Στο ίδιο πνεύμα, οι τυπικοί ορισμοί χρησιμοποιούνται συχνότερα στα επίθετα παρά στα ρήματα, καθώς τα επίθετα έχουν ένα πιο συγκεκριμένο πεδίο αναφοράς και είναι λιγότερο αφηρημένα (Gavriilidou, 2011· 2015).

## 1.2. Ικανότητα ορισμού λέξεων από δίγλωσσους ομιλητές

Οι μελέτες σχετικά με την ικανότητα ορισμού λέξεων δίγλωσσων ομιλητών είναι περιορισμένες (Lee, 2005· Charkova, 2004· Kang, 2013). Προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι οι δίγλωσσοι δίνουν καλύτερους ορισμούς σε σχέση με τους μονόγλωσσους, πιθανώς λόγω των καλύτερων μεταγλωσσικών ικανοτήτων τους (Snow et al., 1991· Lee, 2005· Kang, 2013). Έρευνες σε δίγλωσσους ομιλητές εντοπίζουν διαφορές κυρίως στο περιεχόμενο (διαφορές στη χρήση σημασιολογικών κατηγοριών), και λιγότερο στη μορφή (επιλογή συντακτικά περίπλοκων προτάσεων) (Kang, 2013). Ο ρόλος της λεξιλογικής γνώσης του ομιλητή δεν αναδείχθηκε ως σημαντικός παράγοντας από όλες τις μελέτες (El Euch & De Koninck, 2006), υποδηλώνοντας ότι η γνώση μιας λέξης δεν σημαίνει απαραίτητα τη γνώση του τρόπου ορισμού της λέξης. Ωστόσο, μελέτες σε μονόγλωσσα παιδιά έχουν δείξει ότι η γνώση λεξιλογίου σχετίζεται με την ανάπτυξη ορισμών (Wehren et al., 1981· Marinellie & Johnson, 2002), αλλά μόνο σε ουσιαστικά και επίθετα, γεγονός που υποδηλώνει ότι λόγω της πολυπλοκότητας της φύσης των ρημάτων, απαιτείται περισσότερος χρόνος για εμφανιστεί αυτή η συσχέτιση. Επιπλέον, μελέτες που εξέτασαν και τις δύο γλώσσες των δίγλωσσων ομιλητών, βρήκαν ότι οι καλύτεροι ορισμοί δόθηκαν στην γλώσσα εκπαίδευσης (Snow, 1990· Snow et al., 1991), δίνοντας έμφαση στη σημαντική συμβολή της σχολικής εκπαίδευσης.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καταλυτικός για την ανάπτυξη των τυπικών ορισμών (Snow 1990· Snow et al., 1989), καθώς τα παιδιά εκτίθενται στην επίσημη γλώσσα και στους τυπικούς ορισμούς μέσω του σχολείου, ενώ, αντίθετα, το περιβάλλον του σπιτιού χρησιμοποιεί, συνήθως, πιο συχνά την καθομιλουμένη (Snow, 1990). Επιπλέον, το λεξιλόγιο των παιδιών και οι δεξιότητες γραμματισμού τους βελτιώνονται μέσω της σχολικής εκπαίδευσης. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα σχόλια και η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών βοηθούν σημαντικά τους μαθητές, και μπορούν, ακόμη και έμμεσα, να ενισχύσουν τις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών (González et al., 2014· για επισκόπηση

βλ. Malekian et al., 2014). Ωστόσο, άλλες έρευνες έδειξαν ότι η ακρίβεια στην παραγωγή τυπικών ορισμών διευκολύνεται από τις άμεσες και ρητές οδηγίες του εκπαιδευτικού (Nirppold et al., 1999· Marinellie, 2010· Gavriilidou, 2015). Με τον όρο ρητές οδηγίες εννοείται η ρητή αναφορά σε στρατηγικές ορισμού λέξεων, μοντελοποίηση των ορισμών από τους εκπαιδευτικούς, εξάσκηση των μαθητών και (αυτο-)αξιολόγησή τους. Η Marinellie (2010) ισχυρίστηκε ότι οι στοχευμένες γλωσσικές διδακτικές παρεμβάσεις που διέπονται από τις παραπάνω αρχές, μπορούν να ενισχύσουν τις ικανότητες ορισμού λέξεων των μαθητών, ακόμα και όταν οι παρεμβάσεις αυτές είναι πολύ σύντομης διάρκειας. Εκτός από τον στοχευμένο ρόλο των διδακτικών παρεμβάσεων, έχει διαπιστωθεί ότι οι γλωσσικές διδακτικές παρεμβάσεις ενισχύουν τη γλώσσα και τις γνωστικές ικανότητες τόσο των μονόγλωσσων, όσο και δίγλωσσων παιδιών, μέσω της έκθεσης στη γλώσσα και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Robinson & Sorace, 2018). Τέλος, σε μια μελέτη της Charikova (2004) σχετικά με τον ρόλο της παρέμβασης στην ανάπτυξη των ορισμών στα ουσιαστικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι πρώιμες παρεμβάσεις στην ξένη γλώσσα σε δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές έχουν θετικό αντίκτυπο στην ικανότητα χρήσης τυπικών ορισμών στην πρώτη γλώσσα των παιδιών, καταδεικνύοντας την άμεση σχέση και αλληλεπίδραση των γλωσσών και την μεταφορά των ικανοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη.

Καθώς οι μελέτες σε δίγλωσσους ομιλητές είναι περιορισμένες αναφορικά με την ανάπτυξη των ορισμών, αλλά και την εφαρμογή στοχευμένης διδακτικής παρέμβασης, η παρούσα μελέτη αξιοποιώντας το ερευνητικό κενό, εξετάζει τις επιδράσεις μιας τρίμηνης διδακτικής παρέμβασης στις ικανότητες ορισμού λέξεων δίγλωσσων ελληνο-αλβανόφωνων μαθητών Γυμνασίου.

## 2. Η παρούσα μελέτη

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια ημι-πειραματική μελέτη παρέμβασης με σχεδιασμό μετρήσεων αρχικής και τελικής εξέτασης, που εφαρμόζονται σε δύο ομάδες μελέτης (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου).

### 2.1. Στόχοι & ερευνητικά ερωτήματα

Ο στόχος της παρούσας μελέτης είναι διττός (α) να διερευνηθεί η επίδραση μιας τρίμηνης διδακτικής παρέμβασης στην ανάπτυξη τυπικών ορισμών σε δίγλωσσους μαθητές Γυμνασίου και (β) να εξεταστεί η ανάπτυξη των τυπικών ορισμών και η επίδραση της παρέμβασης στις διαφορετικές γραμματικές κατηγορίες (ουσιαστικά, ρήματα και επίθετα).

Με βάση τους στόχους διατυπώθηκαν δύο ερευνητικά ερωτήματα: (α) αρκεί μια τρίμηνη διδακτική παρέμβαση για να παρατηρηθεί βελτίωση στη χρήση των τυπικών ορισμών λέξεων δίγλωσσων μαθητών Γυμνασίου και (β) θα παρατηρηθούν διαφορές μεταξύ των τριών γραμματικών κατηγοριών (ουσιαστικά, ρήματα και επίθετα) ως προς τη χρήση τυπικών ορισμών;

### 2.2. Συμμετέχοντες

Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά είκοσι ελληνο-αλβανόφωνοι δίγλωσσοι μαθητές Γυμνασίου (12-14 ετών, ηλικία: Μ.Ο. = 13,4 έτη, Τ.Α. = 0,6 μήνες, 12 κορίτσια και 8 αγόρια). Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν ύστερα διαδοχικά δίγλωσσοι, συνεπώς, εκτέθηκαν στην Ελληνική μεταξύ 4<sup>ου</sup> και 6<sup>ου</sup> έτους της ζωής τους (σύμφωνα με τον Grosjean, 1989). Δεδομένου ότι για αυτήν την ηλικιακή ομάδα δεν υπάρχουν δοκιμασίες αξιολόγησης της γλωσσικής επάρκειας, η γλωσσική τους επάρκεια αξιολογήθηκε μέσω ενός ερωτηματολογίου αυτο-αξιολόγησης και βάσει των εκθέσεων των εκπαιδευτικών τους. Όλοι οι συμμετέχοντες, προέκυψε ότι, ήταν κυρίαρχα δίγλωσσοι στην Ελληνική, γεγονός που ήταν αναμενόμενο καθώς η έκθεσή τους στην Ελληνική ήταν και παραμένει μεγαλύτερη δεδομένου ότι ζουν στην Ελλάδα και παρακολουθούν το μονόγλωσσο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Επιπλέον, όλοι οι συμμετέχοντες στο σπίτι τους αποκρίνονταν στους γονείς ή/ και στα αδέρφια τους κυρίως στην Ελληνική.

Οι μισοί συμμετέχοντες (N = 10) παρακολούθησαν το πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης και αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (στο εξής ΠΟ), ενώ οι υπόλοιποι (N = 10) αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου (στο εξής ΟΕ) και δεν εντάχθηκαν στο πρόγραμμα παρέμβασης.

Και στις δύο ομάδες χορηγήθηκαν δοκιμασίες αρχικής και τελικής εξέτασης (pre-tests & post-tests). Η συμπερίληψη της ΟΕ ήταν απαραίτητη, καθώς συγκρίνοντας τις δύο ομάδες θα φανούν πιθανές επιδράσεις της παρέμβασης. Η συμπερίληψη μιας μονόγλωσσης ομάδας δεν κρίθηκε απαραίτητη, καθώς ο στόχος της έρευνας ήταν η αξιολόγηση της παρέμβασης μεταξύ δίγλωσσων μαθητών Γυμνασίου.

### 2.3. Υλικό & διαδικασία

Το υλικό και η διαδικασία βασίστηκαν στη μεθοδολογία που προτάθηκε από τη Dosi (2020) για τη βελτίωση των τυπικών ορισμών λέξεων. Ωστόσο, το σκεπτικό οργάνωσης και η ευρύτερη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στηρίχθηκε σε προηγούμενες προσεγγίσεις των Nation (1990), Richards και Taylor (1992) και Marinellie (2010) (για τη βελτίωση των ορισμών) και των Γαβριηλίδου (2001) και Ευθυμίου (2001) (για τη βελτίωση του λεξιλογίου).

Η διαδικασία χωρίστηκε σε τρεις φάσεις. Αρχικά, δόθηκε η δοκιμασία αρχικής εξέτασης και στις δύο ομάδες, στη συνέχεια, ακολούθησε η τρίμηνη παρέμβαση, την οποία παρακολούθησε μόνο η ΟΕ και τέλος, αμέσως μετά την παρέμβαση, δόθηκε και στις δύο ομάδες η δοκιμασία τελικής εξέτασης.

#### 2.3.1. Δοκιμασίες αρχικής και τελικής εξέτασης

Η δοκιμασία αρχικής εξέτασης στηρίχθηκε στη δοκιμασία της Δούρου (2019) προκειμένου να ελεγχθούν οι ικανότητες ορισμού λέξεων των μαθητών. Από την πρωτότυπη δοκιμασία αφαιρέθηκαν τα σύνθετα ουσιαστικά και προστέθηκαν δύο επιπλέον λέξεις ανά κατηγορία, καθώς θεωρήθηκε ότι δεν υπήρχε ο χρόνος να εξασκηθεί αυτή η μεταβλητή στην παρέμβαση. Έτσι, η τελική δοκιμασία αρχικής εξέτασης περιείχε 12 λέξεις προς ορισμό (4 ουσιαστικά, 4 ρήματα και 4 επίθετα). Πιο συγκεκριμένα, οι λέξεις που ζητήθηκε να οριστούν γραπτά ήταν οι εξής: *μήλο, ταξίδι, ερώτηση, ποδήλατο, διαβάζω, χορεύω, κλείνω, τραγουδώ, αστείος, έξυπνος, μαύρος, ξινός*.

Στη δοκιμασία τελικής εξέτασης όλες οι λέξεις αντιστοιχίστηκαν μία προς μία με τη δοκιμασία αρχικής εξέτασης (σύμφωνα με τη Marinellie, 2010) και έπρεπε να αποδοθούν οι ορισμοί τους, ομοίως, γραπτώς. Έτσι οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν *αχλάδι, διακοπές, απάντηση, αυτοκίνητο, γράφω, τρέχω, ανοίγω, μιλώ, λυπημένος, έξυπνος, άσπρος, γλυκός*.

Μεταξύ των λέξεων που συμπεριλήφθηκαν προς εξάσκηση, στα πλαίσια της παρέμβασης, συγκαταλέχθηκαν και οι λέξεις της δοκιμασίας αρχικής εξέτασης. Όλες οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν υψηλής συχνότητας, καθώς ο σκοπός ήταν να εφαρμοστεί το πρόγραμμα πολύ στοχευμένα με όσο το δυνατόν λιγότερες μεταβλητές, για να εξεταστεί η αποτελεσματικότητά του.

Οι ορισμοί των συμμετεχόντων και στις δύο δοκιμασίες αξιολογήθηκαν ως προς το περιεχόμενο και τη μορφή τους σε μία πενταβάθμια κλίμακα στη βάση ενός συνεχούς που αποτυπώνει την αναπτυξιακή πορεία των ορισμών. Το υψηλότερο σκορ, τόσο στο περιεχόμενο, όσο και στη μορφή, ήταν 60 βαθμοί.

Σχετικά με το περιεχόμενο, οι περιπτώσεις που δεν απαντήθηκαν ή δεν είχαν σχέση με το νόημα της λέξης έλαβαν 0 βαθμούς. Οι ορισμοί που βαθμολογήθηκαν με 1 βαθμό έδιναν τη *λειτουργία* της λέξης (*μήλο*: το τρώμε), την *περιγραφή* (*μήλο*: κόκκινο και στρογγυλό), την *κατάσταση* (*μήλο*: αυτό που έχω στην τσάντα μου), το *παράδειγμα* (*μήλο*: είναι ένα τέτοιο στο πίσω μέρος του κινητού μου) και τη *συσχέτιση* (*μήλο*: αχλάδι). Με 2 βαθμούς αξιολογήθηκαν οι ορισμοί που είχαν *αυτοαναφορά* (*έξυπνος*: εγώ είμαι έξυπνος), ή *μη συναφή κατηγοριοποίηση* (*μήλο*: πράγμα). Αντίθετα, 3 βαθμούς έλαβαν οι ορισμοί με *συναφή κατηγοριοποίηση* (*μήλο*: φρούτο) και *συνώνυμη έννοια* (*έξυπνος*: οξυδερκής). Οι ορισμοί που βαθμολογήθηκαν με 4 βαθμούς ήταν αυτοί που είχαν *συνδυασμό* κάποιων από τα παραπάνω χαρακτηριστικά (π.χ. περιγραφή - λειτουργία - σχέση- κατάσταση- αποτέλεσμα- δράση- αυτοαναφορά - μη συναφής κατηγοριοποίηση, λ.χ. *μήλο*: κάτι που είναι κόκκινο και στρογγυλό και το τρώμε το χειμώνα). Τέλος, οι *Αριστοτελικοί/Τυπικοί* ή *λεξικογραφικοί* ορισμοί έλαβαν 5 βαθμούς (*μήλο*: φρούτο κόκκινο που το τρώμε το χειμώνα και κάνει καλό στην υγεία).

Σχετικά με τη μορφή, όπως και στο περιεχόμενο, η βαθμολογία ακολουθεί την πενταβάθμια κλίμακα αριθμησης. Έτσι, 0 βαθμούς έλαβαν οι περιπτώσεις που δεν απαντήθηκαν ή δεν είχαν σχέση με το νόημα της λέξης. Αν ο ορισμός περιείχε *μία λέξη ή άρθρο + λέξη* (*μήλο*: φρούτο), λάμβανε 1 βαθμό. Αν περιείχε μια *ρηματική φράση* (*ταξίδι*: πηγαίνω ταξίδι το καλοκαίρι), ο ορισμός λάμβανε 2

βαθμούς. Αν ο ορισμός περιείχε τις λέξεις «κάτι» ή «πράγμα» + προσδιοριστική πρόταση (μήλο: κάτι που τρώμε τον χειμώνα), λάμβανε 3 βαθμούς. Τέλος, αν ο ορισμός ήταν εν μέρει Αριστοτελικός/Τυπικός και περιείχε το υπερώνυμο και μία ή περισσότερες προσδιοριστικές προτάσεις λάμβανε 4 και 5 βαθμούς, αντίστοιχα (π.χ. μήλο: ένα φρούτο που είναι στρογγυλό και το τρώμε τον χειμώνα).

### 2.3.2. Διδακτική παρέμβαση

Όπως προαναφέρθηκε, η παρέμβαση στηρίχθηκε στις προσεγγίσεις των Nation (1990), Richards και Taylor (1992) και Marinellie (2010). Ενώ για τη διδασκαλία του λεξιλογίου ακολουθήθηκαν προσεγγίσεις όμοιες με αυτές των Γαβριηλίδου (2001) και Ευθυμίου (2001).

Καθώς στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν μαθητές Γυμνασίου κυρίως δίγλωσσοι στην Ελληνική χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ενδογλωσσικές προσεγγίσεις (παρουσίαση τυπικών ορισμών λέξεων στη γλώσσα-στόχο (Nation, 1990). Επίσης οι τυπικοί ορισμοί που παρουσιάστηκαν ανήκαν στις κατηγορίες, *Αναλυτικοί ορισμοί* (το Χ είναι ένα Ψ το οποίο ...), *Ταξινομικοί ορισμοί* (το 'φθινόπωρο' είναι μία εποχή) και *Κατηγοριακοί ορισμοί* ('η οικογένεια' – μία ομάδα ανθρώπων), κατά Richards και Taylor (1992).

Το πρόγραμμα στηρίχθηκε τόσο στην εξάσκηση της κατανόησης όσο και της παραγωγής ορισμών στον προφορικό και στον γραπτό λόγο δίνοντας έμφαση και στο περιεχόμενο και στη μορφή των ορισμών (ακολουθώντας την προσέγγιση της Marinellie, 2010). Η εξάσκηση της κατανόησης έγινε αρχικά με την παρουσίαση τυπικών ορισμών, στην αρχή, προφορικά και, στη συνέχεια, γραπτά. Ταυτόχρονα, εξασκήθηκε και η οργάνωση και ανάπτυξη του λεξιλογίου, ενώ ο εκπαιδευτικός έδινε συνεχή ανατροφοδότηση, καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης.

Η παρέμβαση διήρκεσε τρεις μήνες, 3 ώρες την εβδομάδα (σύνολο 36 ώρες). Οι ορισμοί των τριών γραμματικών κατηγοριών (ουσιαστικά, ρήματα και επίθετα) παρουσιάστηκαν χωριστά σε διαφορετικές φάσεις (σχεδόν ένα μήνα ανά φάση), και ξεκίνησε από τα ουσιαστικά, στη συνέχεια προχώρησε στα επίθετα και, τέλος, στα ρήματα. Στα ουσιαστικά, αρχικά, παρουσιάστηκαν τα συγκεκριμένα ουσιαστικά και, στη συνέχεια, τα αφηρημένα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι μαθητές δεν είχαν κάποια αντίστοιχη εξοικείωση με παρόμοιες συστηματικές διδακτικές παρεμβάσεις (βάσει των δηλώσεών τους), ωστόσο είχαν διδαχθεί ορισμούς λέξεων στα πλαίσια της σχολικής τους φοίτησης.

#### Δραστηριότητες για την εξάσκηση των προσληπτικών & εκφραστικών δεξιοτήτων ορισμού λέξεων

Οι τυπικοί ορισμοί παρουσιάστηκαν αρχικά από τον εκπαιδευτικό και ζητήθηκε από τους μαθητές να βρουν την ορθή λέξη προς ορισμό. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός έλεγε προφορικά, «ένα στρογγυλό και κόκκινο φρούτο με σπόρους ονομάζεται ...» και οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν «μήλο». Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός έδινε τον ορισμό γραπτά σε αποσπάσματα (για παράδειγμα, «αστείος είναι / κάνει τον άλλον / όταν κάποιος / γελάει») και οι μαθητές τοποθετούσαν τα κομμάτια στη σωστή σειρά («αστείος είναι όταν κάποιος κάνει τον άλλον να γελάει»). Η επόμενη δραστηριότητα βοηθούσε τους μαθητές να κατανοήσουν τη διαφορά μεταξύ ενός μη τυπικού και ενός τυπικού ορισμού. Ακολουθεί ένα παράδειγμα, όπου η σωστή απάντηση ήταν η (γ):

*Διαβάζω* σημαίνει...

- (α) Διαβάζω ένα βιβλίο / παραμύθι
- (β) Ότι κάνω ανάγνωση
- (γ) Όταν κάποιος κοιτάζει τις λέξεις και κατανοεί τη σημασία τους
- (δ) Όταν διαβάζω δυνατά λέξεις και χρησιμοποιώ ένα βιβλίο
- (ε) Όταν κάποιος ανοίγει ένα βιβλίο και μαθαίνει κάτι.

Όπως προαναφέρθηκε τα παραδείγματα δόθηκαν βάσει προηγούμενων μελετών των Nation (1990), Richards και Taylor (1992), Marinellie (2010), αλλά και βάσει των ευρημάτων της Δούρου (2019). Θεωρούνται κατάλληλα, καθώς στηρίζονται σε ευρήματα πειραματικών ερευνών όχι μόνο της ξενόγλωσσης αλλά και της ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας.

Έπειτα, ο εκπαιδευτικός συζητούσε με τους μαθητές γιατί ο (γ) ορισμός ήταν ο ορθότερος, εξηγώντας ότι ένας «καλός» ορισμός ρήματος ξεκινά με μια ενέργεια με τη μορφή του ρήματος

συνοδευόμενη από μια δεύτερη περιγραφή της δράσης. Για τα ουσιαστικά, εξηγούσε ότι ένας «καλός» ορισμός ουσιαστικού ξεκινά με τον υπερώνυμο όρο που συνοδεύεται από ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά του ουσιαστικού. Ενώ ένας «καλός» ορισμός επιθέτου ξεκινά με *κάποιον/ κάτι που* και ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά του επίθετου. Οι προαναφερθείσες ρητές οδηγίες και σχόλια βοηθούσαν τους μαθητές να κατανοήσουν πώς πρέπει να είναι το περιεχόμενο και η μορφή ενός τυπικού ορισμού (σύμφωνα με Marinellie 2010).

Έπειτα, οι μαθητές εξασκήθηκαν στην προφορική και γραπτή παραγωγή ορισμών. Είχαν ένα τετράδιο, στο οποίο σημείωναν τους δικούς τους ορισμούς. Ο εκπαιδευτικός έδινε άμεση ανατροφοδότηση, ούτως ώστε οι μαθητές να καταλάβουν τον λόγο που η επιλογή τους ήταν σωστή ή λανθασμένη.

#### **Δραστηριότητες για την εξάσκηση της οργάνωσης του λεξιλογίου**

Το λεξιλόγιο εξασκήθηκε παράλληλα με δεξιότητες ορισμού λέξεων, δίνοντας έμφαση στην ορθή οργάνωση των λέξεων σε σημασιολογικές κατηγορίες. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός έγραφε στον πίνακα τη λέξη και οι μαθητές προχωρούσαν στην αναφορά σχετικών λέξεων με τη μέθοδο «καταιγισμού ιδεών». Ο εκπαιδευτικός οργάνωνε τις ανακληθείσες λέξεις σε ομάδες και τις ταξινομούσε σε ένα σχεδιάγραμμα με βάση της σχετικότητά τους, πιο απομακρυσμένα έμπαιναν όσες δεν ήταν άμεσα σχετικές. Έτσι, η οργάνωση στον πίνακα βοηθούσε και την καλύτερη οργάνωση στο νοητικό λεξικό και διευκόλυνε τη μελλοντική ανάκληση. Ο εκπαιδευτικός επίσης χρησιμοποίησε κάρτες για τις λέξεις που μπορούσαν να εξεικονιστούν, παντομίμα, εμφάνιση της λέξης στο περιεχόμενο (Mediha & Erisa, 2014) ή δίδασκε την οικογένεια ή την εσωτερική δομή της λέξης (Γαβριηλίδου, 2001· Ευθυμίου, 2001· Ekiaka Nzai & Reyna, 2014).

### **2.4. Αξιοπιστία αποτελεσμάτων**

Η αξιοπιστία της βαθμολόγησης των απαντήσεων στις δοκιμασίες αρχικής και τελικής εξέτασης εξασφαλίστηκε από την αξιολόγηση δύο κριτών με τη μέθοδο της τυφλής αξιολόγησης. Ο πρώτος αξιολόγησε το σύνολο των ορισμών (240 ορισμούς) και ο δεύτερος το 20% των δεδομένων (48 ορισμούς). Οι πανομοιότυπες βαθμολογήσεις αποκρίσεις θεωρήθηκαν συμφωνία. Το ποσοστό συμφωνίας υπολογίστηκε διαιρώντας τον αριθμό των απαντήσεων που βαθμολογήθηκαν πανομοιότυπα από τον συνολικό αριθμό των κωδικοποιημένων απαντήσεων. Για το περιεχόμενο των ορισμών το ποσοστό συμφωνίας ήταν 87,5%, ενώ για τη μορφή 91,7%.

### **2.5. Αναλύσεις δεδομένων**

Τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS25©. Εφαρμόστηκε κριτήριο *t* για ανεξάρτητα δείγματα για τη σύγκριση ανάμεσα στις ομάδες, και κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα για τη σύγκριση εντός της κάθε ομάδας. Οι αναλύσεις των δεδομένων έγιναν σε αρχικές τιμές (raw numbers), όμως στα γραφήματα που ακολουθούν, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε ποσοστά.

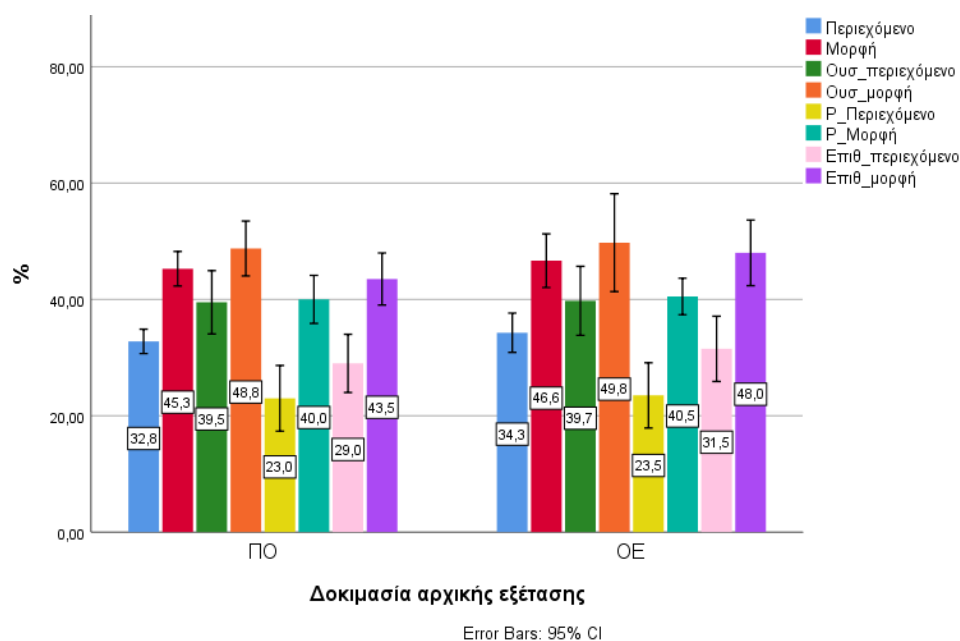
## **3. Αποτελέσματα**

### **3.1. Συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων στη δοκιμασία αρχικής εξέτασης**

Τα αποτελέσματα της δοκιμασίας αρχικής εξέτασης έδειξαν ότι οι δύο ομάδες δεν διέφεραν σημαντικά ούτε ως προς το περιεχόμενο ( $t(18) = -.853, p = .405$ ), ούτε ως προς τη μορφή ( $t(18) = -.566, p = .578$ ). Άλλωστε, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 1, οι δύο ομάδες είχαν παρόμοιες επιδόσεις και ως προς το περιεχόμενο (ΠΟ: 32,8%, ΟΕ: 34,3%), και ως προς τη μορφή (ΠΟ: 45,3%, ΟΕ: 46,6%).

Ομοίως, οι δύο ομάδες σημείωσαν παρόμοιες επιδόσεις στα ουσιαστικά (περιεχόμενο: ΠΟ: 39,5%, ΟΕ: 39,7%,  $t(18) = .070, p = .945$ · μορφή: ΠΟ: 48,8%, ΟΕ: 49,8%,  $t(18) = -.235, p = .817$ ), στα ρήματα (περιεχόμενο: ΠΟ: 23%, ΟΕ: 23,5%,  $t(18) = -.142, p = .888$ · μορφή: ΠΟ: 40%, ΟΕ: 40,5%,  $t(18) = -.218, p = .830$ ) και στα επίθετα (περιεχόμενο: ΠΟ: 29%, ΟΕ: 43,5%,  $t(18) = -.753, p = .461$ · μορφή: ΠΟ: 31,5%, ΟΕ: 48%,  $t(18) = -1.413, p = .175$ ).



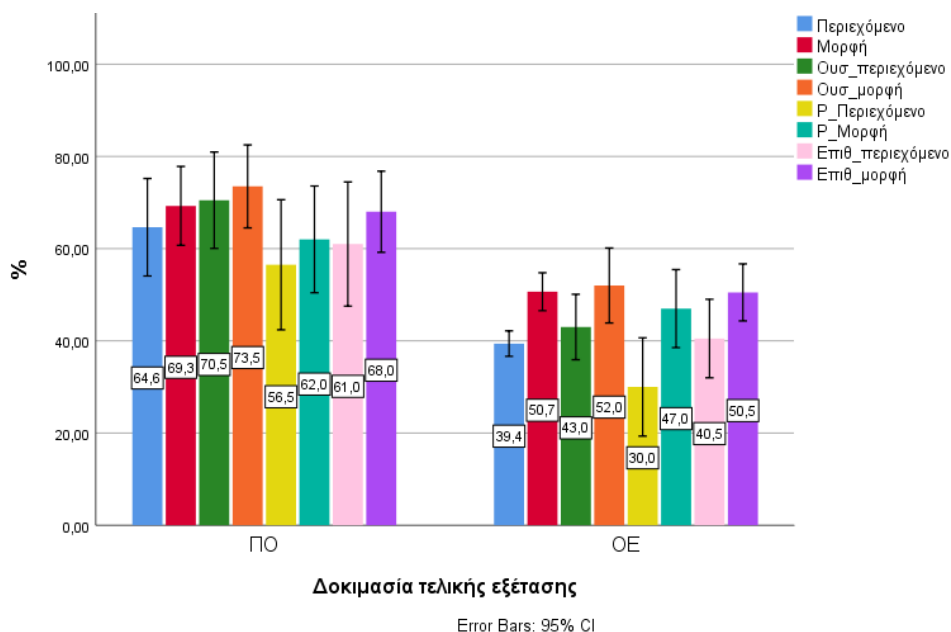


Γράφημα 1 Επιδόσεις ομάδων στη δοκιμασία αρχικής εξέτασης

### 3.2. Συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων στη δοκιμασία τελικής εξέτασης

Τα αποτελέσματα της δοκιμασίας τελικής εξέτασης (μετά από την παρέμβαση) κατέδειξαν τη θετική επίδραση της παρέμβασης στις συνολικές ικανότητες ορισμού λέξεων (βλ. Γράφημα 2). Έτσι, η ΠΟ σημείωσε υψηλότερες επιδόσεις από την ΟΕ, τόσο ως προς το περιεχόμενο (64,6% έναντι 39,4%,  $t(18) = 5.226, p < .001$ ) όσο και ως προς τη μορφή (69,3% έναντι 50,7%,  $t(18) = 4.437, p < .001$ ).

Οι ορισμοί των ουσιαστικών φάνηκε ότι βελτιώθηκαν σημαντικά στην ΠΟ σε σχέση με την ΟΕ, τόσο ως προς το περιεχόμενο (70,5% έναντι 43%,  $t(18) = 4.924, p < .001$ ), όσο και ως προς τη μορφή (73,5% έναντι 52%,  $t(18) = 4.010, p = .001$ ). Αντίστοιχα, και στους ορισμούς των ρημάτων η ΠΟ σημείωσε σημαντικά καλύτερες επιδόσεις συγκριτικά με την ΟΕ τόσο στο περιεχόμενο (56,5% έναντι 30%,  $t(18) = 3.389, p = .003$ ), όσο και στη μορφή (62% έναντι 47%,  $t(18) = 2.365, p = .029$ ). Τέλος, διαφορές υπέρ της ΟΕ βρέθηκαν και στους ορισμούς των επιθέτων και στο περιεχόμενο (61% έναντι 40,5%,  $t(18) = 2.911, p = .011$ ), αλλά και στη μορφή (68% έναντι 50,5%,  $t(18) = 3.683, p = .002$ ).



Γράφημα 2 Επιδόσεις ομάδων στη δοκιμασία τελικής εξέτασης

### 3.3. Συγκρίσεις εντός της κάθε ομάδας στις δοκιμασίες αρχικής και τελικής εξέτασης

#### Πειραματική ομάδα

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των δοκιμασιών αρχικής και τελικής εξέτασης στην ΠΟ βρέθηκε ότι στη δοκιμασία τελικής εξέτασης η ομάδα είχε σημαντικά καλύτερες επιδόσεις και στα γενικά σύνολα περιεχομένου ( $t(18) = 6.690, p < .001$ ) και μορφής ( $t(18) = 5.992, p < .001$ ), αλλά και στις επιμέρους γραμματικές κατηγορίες (ουσιαστικά: περιεχόμενο  $t(18) = 5.948, p < .001$ , μορφή  $t(18) = 5.507, p < .001$ · ρήματα: περιεχόμενο  $t(18) = 4.986, p < .001$ , μορφή  $t(18) = 4.047, p = .002$ · επίθετα: περιεχόμενο  $t(18) = 5.039, p < .001$ , μορφή  $t(18) = 5.617, p < .001$ ), σε σχέση με τη δοκιμασία αρχικής εξέτασης.

Εξετάζοντας στενότερα τις πιθανές διαφορές ανάμεσα στις γραμματικές κατηγορίες, πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις εντός της ομάδας ξεχωριστά για τη δοκιμασία αρχικής και τελικής εξέτασης. Έτσι, στις δοκιμασίες αρχικής εξέτασης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην ΠΟ πριν την εφαρμογή της παρέμβασης τα ουσιαστικά διέφεραν σημαντικά σε σχέση με τα ρήματα και τα επίθετα, ως προς το περιεχόμενο ( $t(9) = 4.005, p = .003$  και  $t(9) = 2.820, p = .020$ , αντίστοιχα), ενώ δεν βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στα ρήματα και στα επίθετα στο περιεχόμενο ( $t(9) = -1.527, p = .161$ ). Ως προς τη μορφή, οι ορισμοί των ουσιαστικών ήταν καλύτεροι σε σχέση με αυτούς των ρημάτων ( $t(9) = 4.498, p = .001$ ), ενώ δεν εντοπίστηκαν άλλες διαφορές (ουσιαστικά-επίθετα:  $t(9) = 1.633, p = .137$ , ρήματα-επίθετα:  $t(9) = -1.253, p = .242$ ). Μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, στις δοκιμασίες τελικής εξέτασης, οι διαφορές παρέμειναν, εξακολουθώντας οι ορισμοί στα ουσιαστικά να είναι καλύτεροι (περιεχόμενο: ουσιαστικά-ρήματα:  $t(9) = 2.675, p = .025$ · ουσιαστικά-επίθετα:  $t(9) = 2.291, p = .048$ ), ενώ δεν εντοπίστηκαν διαφορές στις άλλες δύο κατηγορίες (ρήματα-επίθετα:  $t(9) = -.826, p = .430$ · μορφή: ουσιαστικά-ρήματα:  $t(9) = 3.324, p = .009$ · ουσιαστικά-επίθετα:  $t(9) = 1.792, p = .107$ · ρήματα-επίθετα:  $t(9) = -1.327, p = .217$ ).

Παρακάτω θα παρουσιαστούν κάποια ενδεικτικά παραδείγματα μαθητών σε σχέση με το πως όριζαν τις λέξεις πριν και μετά την παρακολούθηση της παρέμβασης. Στη δοκιμασία αρχικής εξέτασης, ένας μαθητής είναι ορίσει το *ποδήλατο* ως «αυτό που κάνω σουζες», ενώ μετά την παρέμβαση, στη δοκιμασία τελικής εξέτασης, ο ίδιος μαθητής όρισε το *αυτοκίνητο* ως «ένα μεταφορικό μέσο που έχει τιμόνι και τέσσερις ρόδες». Αντίστοιχα, στη δοκιμασία αρχικής εξέτασης, ένας άλλος μαθητής όρισε το *χορεύω* ως «όταν τραγουδάω και χορεύω ένα τραγούδι», ενώ στη δοκιμασία τελικής εξέτασης, μετά την παρέμβαση, όρισε το *τρέχω* ως «μια δραστηριότητα μέσα από

την οποία αθλούμαστε». Τέλος, ένας ακόμη μαθητής, ενώ στη δοκιμασία αρχικής εξέτασης, όρισε ως *αστείος* «κάποιος που μας κάνει να γελάμε», στη δοκιμασία τελικής εξέτασης ορίστηκε, από τον ίδιο μαθητή, *λυπημένος* «κάποιος, ο οποίος βρίσκεται σε μια άσχημη ψυχολογική κατάσταση».

#### Ομάδα ελέγχου

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των δοκιμασιών αρχικής και τελικής εξέτασης στην ΟΕ δεν εντοπίστηκε καμία διαφορά ανάμεσα στις δοκιμασίες ούτε στα γενικά σύνολα περιεχομένου ( $t(18) = 1.987, p = .063$ ) και μορφής ( $t(18) = 1.463, p = .161$ ), ούτε και στις επιμέρους γραμματικές κατηγορίες (ουσιαστικά περιεχόμενο  $t(18) = .795, p = .437$ , μορφή  $t(18) = .435, p = .668$ · ρήματα: περιεχόμενο  $t(18) = 1.221, p = .238$ , μορφή  $t(18) = 1.626, p = .131$ · επίθετα: περιεχόμενο  $t(18) = 1.999, p = .061$ , μορφή  $t(18) = .676, p = .508$ ), καταδεικνύοντας ότι οι ορισμοί στην ομάδα που δεν έλαβε παρέμβαση, δεν βελτιώθηκαν εντός του τριμήνου.

Εστιάζοντας στην πιθανή διαφορετική συμπεριφορά των γραμματικών κατηγοριών στις δοκιμασίες αρχικής εξέτασης, στην ΟΕ, στα ουσιαστικά δόθηκαν σημαντικά καλύτεροι ορισμοί ως προς το περιεχόμενο, σε σχέση με τα ρήματα ( $t(9) = 4.116, p = .003$ ) και τα επίθετα ( $t(9) = 2.373, p = .042$ ), αλλά και τα επίθετα ορίστηκαν καλύτερα από τα ρήματα ( $t(9) = -2.331, p = .045$ ). Ως προς τη μορφή, διαφορές εντοπίστηκαν μόνο ανάμεσα στα ρήματα και τα ουσιαστικά ( $t(9) = -3.000, p = .015$ ), όπου στα ουσιαστικά χρησιμοποιήθηκαν συχνότερα τυπικοί ορισμοί σε σχέση με τα ρήματα. Δεν εντοπίστηκαν άλλες διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες (ουσιαστικά-επίθετα:  $t(9) = .382, p = .711$ , ρήματα-επίθετα:  $t(9) = -2.202, p = .055$ ). Στις δοκιμασίες τελικής εξέτασης, οι μόνες διαφορές που παρέμειναν ήταν ανάμεσα στα ρήματα και τις άλλες δύο κατηγορίες (ουσιαστικά και επίθετα). Έτσι τα ουσιαστικά και τα επίθετα ορίστηκαν καλύτερα από τα ρήματα ( $t(9) = 2.097, p = .045$  και  $t(9) = -2.024, p = .047$ , αντίστοιχα), ενώ δεν εντοπίστηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο πρώτα ( $t(9) = .422, p = .683$ ). Στη μορφή δεν εντοπίστηκαν διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες (ουσιαστικά-ρήματα:  $t(9) = .859, p = .413$ · ουσιαστικά-επίθετα:  $t(9) = .298, p = .772$ · ρήματα-επίθετα:  $t(9) = -.903, p = .390$ ).

Αντίστοιχα, με παραπάνω, θα αναφερθούν κάποια παραδείγματα ορισμών μαθητών που δεν παρακολούθησαν την παρέμβαση. Ένας μαθητής, στη δοκιμασία αρχικής εξέτασης, όρισε το *ποδήλατο* ως «κάνεις βόλτες», και στη δοκιμασία τελικής εξέτασης όρισε το *αυτοκίνητο* ως «αγωνιστικό, με τέσσερις ρόδες». Ένας άλλος μαθητής, στη δοκιμασία αρχικής εξέτασης, όρισε το *χορεύω* ως «κουνάω το σώμα μου», όμοια, στη δοκιμασία τελικής εξέτασης όρισε το *τρέχω* ως «κουνάω χέρια και πόδια». Τέλος, ένας συμμετέχοντας της ΟΕ, στη δοκιμασία αρχικής εξέτασης, όρισε το *αστείος* ως «έχει πλάκα», αντίστοιχα χρησιμοποιώντας έναν μη τυπικό ορισμό (ένα αντώνυμο), στη δοκιμασία τελικής εξέτασης όρισε το *λυπημένος* ως «αυτός που δεν είναι χαρούμενος».

## 4. Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη εξέτασε τον ρόλο μιας τριμήνης διδακτικής παρέμβασης στην ικανότητα ορισμού λέξεων δίγλωσσων μαθητών Γυμνασίου, λαμβάνοντας υπόψιν τον ρόλο των γραμματικών κατηγοριών (ουσιαστικά, ρήματα και επίθετα) των λέξεων. Η ημι-πειραματική έρευνα εφάρμοσε μετρήσεις αρχικής και τελικής εξέτασης σε δύο ομάδες μελέτης με στόχο να ελέγξει την αποτελεσματικότητα μιας στοχευμένης παρέμβασης.

Τέθηκαν δύο βασικά ερωτήματα: (α) αν αρκεί μια τριμήνη διδακτική παρέμβαση για να παρατηρηθεί βελτίωση στη χρήση των τυπικών ορισμών και (β) αν θα παρατηρηθούν διαφορές μεταξύ των τριών γραμματικών κατηγοριών (ουσιαστικά, ρήματα και επίθετα) ως προς τη χρήση τυπικών ορισμών;

Τα ευρήματα που απαντούν στο πρώτο ερώτημα είναι ότι ενώ οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στις επιδόσεις τους στη δοκιμασία αρχικής εξέτασης, σημείωσαν σημαντικές διαφορές σε όλες τις μεταβλητές στη δοκιμασία τελικής εξέτασης. Αντίστοιχα, οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας στις δοκιμασίες αρχικής και τελικής εξέτασης διέφεραν σημαντικά ως προς τα γενικά σύνολα περιεχομένου και μορφής, αλλά και ως προς τις επιμέρους κατηγορίες: διαφορά που, όπως ήταν αναμενόμενο, δεν εντοπίστηκε στην ομάδα ελέγχου. Το παρόν εύρημα επιβεβαιώνει ότι η τριμήνη παρέμβαση βελτίωσε τους ορισμούς της πειραματικής ομάδας και δείχνει ότι αυτή η βελτίωση δεν

οφείλεται στην «κλασική» παρακολούθηση ενός γλωσσικού μαθήματος, αλλά ούτε και στην γενικότερη «φυσιολογική» γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη. Το θετικό αντίκτυπο της παρέμβασης συμφωνεί με ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Charkova, 2004· Marinellie, 2010· González et al., 2014· Malekian et al., 2014), τα οποία ωστόσο είχαν εφαρμόσει παρεμβάσεις συντομότερης διάρκειας και εστίαζαν μόνο στη βελτίωση ουσιαστικών και ρημάτων, χωρίς να συμπεριλαμβάνουν τα επίθετα.

Περνώντας στην επίδραση των γραμματικών κατηγοριών αξίζει να αναφερθεί ότι και οι τρεις κατηγορίες βελτιώθηκαν σημαντικά στην πειραματική ομάδα, αποτέλεσμα που, με τη σειρά του, καταδεικνύει τη σημασία της παρέμβασης. Ωστόσο, το γεγονός ότι οι τυπικοί ορισμοί στα ουσιαστικά σημείωσαν σημαντική άνοδο και συνέχισαν να διαφέρουν σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες (Marinellie & Johnson, 2004· Marinellie, 2010· Gavriilidou, 2011· 2015· Δούρου, 2019· Dourou et al., 2020, τόσο στις δοκιμασίες αρχικής όσο και τελικής εξέτασης, δείχνει ότι, πιθανότατα, η φύση των ουσιαστικών είναι τέτοια, που ενισχύει τη χρήση τυπικών ορισμών, καθώς είναι πιο εύκολο να εντοπιστεί και να χρησιμοποιηθεί η υπερώνημη κατηγορία, αλλά και τα χαρακτηριστικά του ουσιαστικού προς ορισμό (Benedict, 1979). Στην ομάδα ελέγχου, στη δοκιμασία αρχικής εξέτασης, ενώ στα ουσιαστικά χρησιμοποιούνταν τυπικοί ορισμοί, πιο συχνά, σε σχέση με τα επίθετα, στη δοκιμασία τελικής εξέτασης, φάνηκε ότι και τα επίθετα ορίζονταν πλέον καλύτερα. Το αποτέλεσμα μπορεί να οφείλεται σε κάποιον εξωγενή παράγοντα (λ.χ. γενική βελτίωση στα πλαίσια του σχολείου) ή ακόμη μπορεί να δείχνει ότι οι ορισμοί των επιθέτων αρχίζουν να βελτιώνονται σε εκείνη την ηλικία (Snow et al., 1989· Nippold, 1995· Skwarchuk & Anglin, 1997· Caramelli et al., 2006). Σε κάθε περίπτωση το ζήτημα παραμένει ανοιχτό για μελλοντική διερεύνηση.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες διαφορές τόσο μεταξύ των ομάδων, όσο και εντός της κάθε ομάδας, εντοπίστηκαν στο περιεχόμενο, επιβεβαιώνοντας προηγούμενες μελέτες που ανέδειξαν αυτήν την ασυμμετρία, υποστηρίζοντας ότι το περιεχόμενο είναι πιο ευαίσθητος δείκτης συγκριτικά με τη μορφή (Dosi & Gavriilidou, 2020).

## 5. Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει κάποιους περιορισμούς. Για παράδειγμα, ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων δεν επιτρέπει την υπεργενίκευση των ευρημάτων. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι, οι λίγοι συμμετέχοντες συνέβαλλαν στην καλύτερη εφαρμογή και αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Ένα ακόμα σημείο που αποτέλεσε περιορισμό της έρευνας ήταν η συμπερίληψη μόνο λέξεων υψηλής συχνότητας και ο αποκλεισμός σύνθετων λέξεων, ωστόσο η επιλογή αυτή έγινε για να μην υπάρχουν αρκετές μεταβλητές προς εξέταση, δεδομένου του περιορισμένου χρόνου εφαρμογής της παρέμβασης. Τέλος, έναν ακόμα περιορισμό αποτελεί το γεγονός ότι το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε δίγλωσσους μαθητές με καλή επάρκεια στην Ελληνική, η οποία ήταν και η κυρίαρχη γλώσσα τους.

## 6. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Η διεξαχθείσα έρευνα επιβεβαίωσε τη σημαντική επίδραση μίας στοχευμένης διδακτικής παρέμβασης σε δίγλωσσους μαθητές Γυμνασίου στην ανάπτυξη της ικανότητας ορισμού λέξεων. Επιπλέον, έδειξε ότι οι ορισμοί όλων των γραμματικών κατηγοριών βελτιώθηκαν, ωστόσο, οι διαφορές μεταξύ των κατηγοριών φαίνεται ότι παρέμειναν, με τα ουσιαστικά να ορίζονται καλύτερα έναντι των ρημάτων και των επιθέτων. Βάσει αυτών των ευρημάτων οι εκπαιδευτικοί, λαμβάνοντας υπόψιν τους τις ιδιαιτερότητες της κάθε γραμματικής κατηγορίας, μπορούν να δώσουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη των τυπικών ορισμών ρημάτων και επιθέτων, καθώς η χρήση τυπικών ορισμών στις δύο τελευταίες κατηγορίες είναι πιο απαιτητική και χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να βελτιωθεί.

Επίσης, για την εκπαιδευτική πράξη, κρίνεται σημαντικό το γεγονός ότι οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με παρόμοιες παρεμβάσεις και όμως έδειξαν ενδιαφέρον, αλλά και σημαντική πρόοδο με το πέρας της παρέμβασης. Γεγονός, που ενισχύει την πρόταση ότι η άμεση και ρητή διδασκαλία των τυπικών ορισμών συμβάλλει στην ανάπτυξή τους.

Μελλοντικά, τόσο στην έρευνα, όσο και στην εκπαιδευτική πράξη, μπορούν συμπεριληφθούν, σε παρόμοιες παρεμβάσεις, λέξεις χαμηλής συχνότητας, αλλά και σύνθετες λέξεις, με την προϋπόθεση ότι η παρέμβαση θα είναι μεγαλύτερης διάρκειας. Ακόμα, θα είχε ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί η εφαρμογή μιας παρόμοιας διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές των τελευταίων τάξεων της

Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς μετά την ηλικία των 10-11 ετών παρατηρείται σημαντική βελτίωση των ορισμών και οι μαθητές είναι και γνωστικά πιο έτοιμοι να ενταχθούν σε ένα τέτοιο πρόγραμμα. Τέλος, θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον, να εφαρμοστεί ένα ανάλογο πρόγραμμα σε δίγλωσσους μαθητές που δεν έχουν κυρίαρχη γλώσσα την Ελληνική, εμπλέκοντας στην παρέμβαση και την άλλη μητρική τους γλώσσα.

## 7. Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης κατέδειξαν τη σημαντική επίδραση μιας διδακτικής παρέμβασης που σχεδιάστηκε για την ανάπτυξη τυπικών ορισμών λέξεων – αξιοποιώντας την εξάσκηση των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων (προφορικού και γραπτού λόγου), καθώς και την ανάπτυξη/οργάνωση του λεξιλογίου – και εφαρμόστηκε σε δίγλωσσους μαθητές Γυμνασίου. Έτσι, σημαντικές διαφορές διαφάνηκαν στη χρήση τυπικών ορισμών μεταξύ της ομάδας που δέχτηκε την παρέμβαση και αυτής που δεν παρακολούθησε το πρόγραμμα. Ένας ακόμα παράγοντας που αξιοποιήθηκε κατά την εξέταση των μαθητών και εφαρμογή της παρέμβασης ήταν οι γραμματικές κατηγορίες των λέξεων (ουσιαστικά, ρήματα και επίθετα), οι οποίες φαίνεται ότι συνεχίζουν να επηρεάζουν την ανάπτυξη των τυπικών ορισμών και μετά την παρέμβαση. Έτσι, τα ουσιαστικά ορίζονταν καλύτερα από τα ρήματα και τα επίθετα, καθώς λόγω των εγγενών χαρακτηριστικών τους προσφέρονται για τη χρήση υπεράνωμης λέξης (Benedict, 1979). Αντίθετα, τα ρήματα και τα επίθετα αποτελούν πιο απαιτητικές κατηγορίες που χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να βελτιωθούν (Gavriilidou, 2011· 2015).

### *Ευχαριστίες – Αναφορές σε πρόσωπα*

Θερμές ευχαριστίες στους εκπαιδευτικούς που συνεργάστηκαν για την εκπόνηση αυτής της έρευνας, καθώς και τους μαθητές που έλαβαν μέρος.

Επίσης, ιδιαίτερες ευχαριστίες δίνονται στους αξιολογητές, οι οποίοι με τα σχόλιά τους συνέβαλλαν στη σημαντική βελτίωση του άρθρου.

## Βιβλιογραφία

- Benedict, H. (1979). Early lexical development: Comprehension and production. *Journal of Child Language*, 6, 183–200. <https://doi.org/10.1017/S0305000900002245>
- Benelli, B., Arcuri, L., & Marchesini, G. (1988). Cognitive and linguistic factors in the development of word definitions. *Journal of Child Language*, 15(3), 619-635. <https://doi.org/10.1017/S0305000900012599>.
- Γαβριηλίδου, Ζ. (2001). Η καλλιέργεια του λεξιλογίου με τη βοήθεια των τάξεων αντικειμένων, *Πρακτικά 3ης Επιστημονικής Ημερίδας Νέας Ελληνικής Γλώσσας με θέμα Η καλλιέργεια της γραπτής γλωσσικής έκφρασης στο σχολείο: αρχές, προβλήματα, προοπτικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, Αλεξανδρούπολη, σσ. 55-70.
- Caramelli, N., Borghi, A. M. & Setti, A. (2006). The relational structure of conceptual knowledge in children of different ages. In G. Turini and F. Bianchi (Eds.), *Linguistica Computazionale: Hypermedia for education and research*, vol. XXVI (pp. 179–196). <http://digital.casalini.it/10.1400/59034>
- Charkova, K. D. 2004. Early foreign language education and metalinguistic development: a study of monolingual, bilingual and trilingual children on noun definition tasks. In L. Santelmann, M. Verrips, F. Wijnen & C. Levelt (Eds.), *Annual Review of Language Acquisition*, 3(1), 51-88. <https://doi.org/10.1075/arla.3.04cha>
- Dosi, I. (2020). Enhancing formal word definitions: an educational intervention plan for monolingual & bilingual children. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 24(2), 179-188.

- Dosi, I., Gavriilidou, Z. (2020). The role of cognitive abilities in the development of definitions by children with and without Developmental Language Disorder. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49(5), 761–777. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09711-w>
- Δούρου, Χ. (2019). *Σύγκριση της ικανότητας ορισμού των λέξεων ατόμων διαφορετικών ηλικιακών ομάδων*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Dourou, C., Gavriilidou, Z., & Markos, A. (2020). Definitional skills and preferred definition types according to age, gender, educational level and career orientation. *International Journal of Research Studies in Education*, 9(2), 29–49. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2020.5021>.
- El Euch, S., & De Koninck, Z. (2006). Habilidad de decontextualización en situación trilingüe: le cas des définitions. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 13–30. Retrieved from <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19752>
- Ευθυμίου, Α. (2001). Προτάσεις για τη διδασκαλία των μη απλών λεξικών μονάδων της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Πρακτικά του διεθνούς συνεδρίου Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, (6-8 Οκτωβρίου, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε, Ρέθυμνο), Αθήνα, Ατραπός, σελ. 332-342.
- Gavriilidou, Z. (2011). The development of word definitions in Greek Preschoolers, In Chatzopoulou, K., Ioannidou A., Suwon Yoon (Eds.) *Proceedings of the 9th I.C.G.L.* (pp. 88-96).
- Gavriilidou, Z. (2015). The development of noun, verb and adjective definitional awareness in Greek preschoolers, *Journal of Applied Linguistics*, 30, 44-58.
- González, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M., & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214-226. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.11.001>
- Gutierrez-Cleflen, V. F., & DeCurtis, L. (1999). Word definition skills in Spanish-speaking children with language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 21(1), 23–31. <https://doi.org/10.1177/152574019902100104>
- Hadley, E. B., Dickinson, D. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Nesbitt, K. T. (2016). Examining the Acquisition of Vocabulary Knowledge Depth Among Preschool Students. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 181– 198. <https://doi.org/10.1002/rrq.130>
- Johnson, C. J., & Anglin, J. (1995). Qualitative developments in the content and form of children's definitions. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 612–629. <https://doi.org/10.1044/jshr.3803.612>
- Kang, J. (2013). Decontextualized language production in two languages: An investigation of children's word definition skills in Korean and English. *Applied Psycholinguistics*, 34(2), 211-231. <https://doi.org/10.1017/S0142716411000671>
- Lee, I. (2005). *Study of definition skills of concrete nouns of Korean-English bilingual children*. Unpublished master's thesis, Myongji University.
- Kikas, E. (1993). The development of word definitions in children. *Journal of Russian and East European Psychology*, 31(2), 40–54. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405310240>
- Malekian, M., Simashirazi, T., Zarifian, T., Rezasoltani P., & Dastjerdi M. (2014). Development of word definition skill in children. *Speech and Language Pathology*, 1(3), 51-60. <http://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-1735-en.html>
- Marinellie, S. A. (2010). Improving children's formal word definitions: A feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(1), 23–37. <https://doi.org/10.1177/0265659009349970>

- Marinellie, S. A., & Chan Y. (2006). The effect of word frequency of noun and verb definitions: A developmental study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(5), 1001–1021. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/072\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/072)).
- Marinellie, S. A., & Johnson, C. (2002). Definitional skill in school-age children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 35(3), 241–259. [https://doi.org/10.1016/s0021-9924\(02\)00056-4](https://doi.org/10.1016/s0021-9924(02)00056-4)
- Marinellie, S. A., & Johnson C. (2004). Nouns and Verbs: a comparison of definitional style. *Journal of Psycholinguistic Research*, 33(3), 217-235. <https://doi.org/10.1023/B:JOPR.0000027963.80639.88>.
- Nippold, M. A. (1995). School-age children and adolescents: Norms for word definitions. *Language, Speech and Hearing services in Schools*, 26, 320–325. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2604.320>
- Nippold, M. A. (1998). *Later language development: The school-age and adolescent years*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Nippold, M.A., S.L. Hegel, M.M. Sohlberg & I.E. Schwarz (1999). Defining abstract entities: Development in pre-adolescents, adolescents, and young adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 473-81. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4202.473>
- Robinson, M.G., & Sorace, A. (2019). The influence of collaborative language learning on cognitive control in unbalanced multilingual migrant children. *European Journal of Psychology of Education* 34, 255–272. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0377-x>
- Skwarchuk, S. & Anglin, J. M. (1997). Expression of superordinates in children's word definitions. *Journal of Educational Psychology*, 89, 298–308. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.298>
- Snow, C. (1990). The development of definitional skill. *Journal of Child Language*, 17, 697-710. <https://doi.org/10.1017/S0305000900010953>
- Snow, C.E., Cancino, H., De Temple, J., & Schley, S. (1991). Giving formal definitions: A linguistic or metalinguistic skill? In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 90-111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C.E., Cancino, H., Gonzalez, P., & Shriberg, E. (1989). Giving formal definitions: An oral language correlate of school literacy. In D. Bloome (Ed.), *Literacy in Classrooms* (pp. 233–249). Norwood, NJ: Ablex.
- To, C. K., Stokes, S., Man, Y., & T'sou, B. (2013). An analysis of noun definition in Cantonese. *Language and speech*, 56(1), 105–124. <https://doi.org/10.1177/0023830912440794>
- Watson, R. (1985). Towards a theory of definition. *Journal of Child Language*, 12, 181–197. <https://doi.org/10.1017/S0305000900006309>
- Wehren, A., De Lisi, R., & Arnold, M. (1981). The development of noun definition. *Journal of Child Language*, 8(1), 165-175. <https://doi.org/10.1017/S0305000900003081>.
- Wolman, R. N., & Barker, E. N. (1965). A developmental study of word definitions. *Journal of Genetic Psychology*, 107, 159-166. <https://doi.org/10.1080/00221325.1965.10532773>