

## Διδασκαλία λεξιλογίου υπό το πρίσμα της Γνωσιακής Γλωσσολογίας: Η περίπτωση της πολυσημίας

Παρασκευή Θώμου

### Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια πρόταση για τη διδασκαλία της πολυσημίας με εστίαση στους μηχανισμούς που δημιουργούν νέες σημασίες. Η πρόταση αξιοποιεί τη θεωρία για την πολυσημία, όπως τίθεται στο θεωρητικό πλαίσιο της Γνωσιακής Γλωσσολογίας. Υποστηρίζεται ότι, εάν ο/η μαθητής/τρια εξοικειωθεί με τους μηχανισμούς της πολυσημίας, αποκτά «ευαισθησία στην πολυσημία» και ακολούθως γίνεται στρατηγικός/ή αναγνώστης/στρια όσον αφορά το άγνωστο λεξιλόγιο που συναντά στην επαφή του/της με τα κείμενα.

### Λέξεις-κλειδιά

διδασκαλία λεξιλογίου, στρατηγικές, ευαισθησία στην πολυσημία, δίκτυο σημασιών, θεωρία της προτυπικότητας

### Abstract

*In this paper teaching polysemy is approached focusing on the mechanisms of producing new senses. The proposal is based on polysemy as defined in Cognitive Linguistics. It is claimed that the student who has been acquainted with the polysemy mechanisms acquires 'sensitivity in polysemy' and therefore becomes a strategic reader.*

### Keywords

vocabulary teaching strategies, sensitivity to polysemy, radial network, prototype theory

### Εισαγωγή

Υποστηρίζεται ότι η διδασκαλία λεξιλογίου οφείλει να αποτελεί τμήμα του γλωσσικού μαθήματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Scott, 2005· Stahl & Nagy, 2006). Μαθητές/τριες με διευρυμένο λεξιλόγιο προσεγγίζουν με μεγαλύτερη ευχέρεια στην κατανόηση ένα άγνωστο κείμενο από τους/τις μαθητές/τριες με φτωχότερο λεξιλόγιο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές/τριες έχουν ανάγκη από στρατηγικές με βάση τις οποίες θα αντιμετωπίζουν το άγνωστο λεξιλόγιο που θα συναντούν στα κείμενα. Ο/η

στρατηγικός/ή αναγνώστης/στρια (strategic reader) γνωρίζει πώς να χειριστεί άγνωστο λεξιλόγιο που συναντά στο κείμενο.

Στόχο της συγκεκριμένης εργασίας αποτελεί ο προβληματισμός για το εάν θεμελιώδη ζητήματα της Γνωσιακής Γλωσσολογίας (Cognitive Linguistics) μπορούν να αποτελέσουν το θεωρητικό υπόβαθρο για διδακτικές πρακτικές, με στόχο τη διεύρυνση του λεξιλογίου των μαθητών/τριών μέσω της εμπάθουσας στη λεξιλογική γνώση.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Stahl και Nagy (2006, 157) καλό είναι να βοηθήσουμε τους/τις μαθητές/τριές μας να γίνουν στρατηγικοί/ές αναγνώστες/στριες. Ο/η στρατηγικός/ή αναγνώστης/στρια, ανάμεσα σε άλλα, έχει αναπτύξει «ευαισθησία στην πολυσημία», την ικανότητα να προσαρμόζει τη σημασία των λέξεων, ώστε να ταιριάζει σε νέα συμφραζόμενα (ό.π. 12–13). Για να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες «ευαισθησία στην πολυσημία», υποστηρίζουμε ότι είναι πολύ ωφέλιμη η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τον μηχανισμό της κινητοποίησης στην παραγωγή νέων σημασιών (semantic motivation), όπως περιγράφεται από τους Γνωσιακούς γλωσσολόγους (Lewandowska–Tomaszczyk, 2007· Piquer Piriz, 2008· Boers & Lindstromberg, 2008· κ.ά.). Ο μηχανισμός της κινητοποίησης στην παραγωγή νέων σημασιών περιγράφει πώς νέες, πρόσθετες, σημασίες παράγονται κινητοποιημένες από μια προτυπική και κεντρική σημασία διαμέσου των γνωσιακών διαδικασιών της μεταφοράς (metaphor), της μετωνυμίας (metonymy) και της αφαίρεσης (schematization). Μια τέτοια προσέγγιση αναδεικνύει τον δομημένο και μη αυθαίρετο χαρακτήρα της πολυσημίας και δημιουργεί δίκτυα σημασιών με επεκτάσεις από την κεντρική σημασία.

### Λεξιλόγιο και εκπαιδευτική διαδικασία

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, η διδασκαλία λεξιλογίου οφείλει να αποτελεί τμήμα του γλωσσικού μαθήματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μαθητές/τριες με διευρυμένο λεξιλόγιο προσεγγίζουν με μεγαλύτερη ευχέρεια στην κατανόηση ένα άγνωστο κείμενο από τους/τις μαθητές/τριες με φτωχότερο λεξιλόγιο. Γι' αυτόν τον λόγο άλλωστε προτείνονται παρεμβάσεις λεξιλογικής ενίσχυσης (vocabulary enhancement) του προγράμματος σπουδών. Οι παρεμβάσεις αυτές περιλαμβάνουν, ανάμεσα σε άλλα, την παρότρυνση προς τους/τις μαθητές/τριες για ευρεία ανάγνωση (επαφή με πολλά κείμενα: wide reading), τη διδασκαλία στρατηγικών αντιμετώπισης άγνωστου λεξιλογίου σε ένα κείμενο, καθώς και τη διδασκαλία συγκεκριμένων

λέξεων (Baumann et al., 2005· Carlo et al., 2005· Schwanenflugel et al., 2005· Stahl & Nagy, 2006· Ευθυμίου, 2013).

Η ευρεία ανάγνωση κειμένων (wide reading), η μεγαλόφωνη ανάγνωση εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού με συχνές διακοπές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις πάνω στο κείμενο (reading aloud), οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις του ίδιου κειμένου (repeated reading) και η συζήτηση πάνω στο κείμενο (text talk) επικουρούν στη μη συνειδητή (implicit) εκμάθηση λεξιλογίου, ενώ η καλλιέργεια στρατηγικών και η διδασκαλία συγκεκριμένων λέξεων με βάση κριτήρια επιλογής τους (βλ. Ευθυμίου, 2013) εντάσσονται στη συνειδητή (explicit) εκμάθηση λεξιλογίου. Είναι βασικό να καλλιεργήσουμε στους/στις μαθητές/τριες στρατηγικές μάθησης λεξιλογίου (word-learning strategies), διότι η μάθηση νέων λέξεων αποτελεί μια διαδικασία που πραγματοποιείται και έξω από τη σχολική τάξη.

### **Εξοικείωση με το λεξιλογικό φαινόμενο της πολυσημίας**

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, ο/η στρατηγικός/ή αναγνώστης/στρια γνωρίζει πώς να αντιμετωπίσει το άγνωστο λεξιλόγιο που συναντά στο κείμενο που διαβάζει. Γνωρίζει να χρησιμοποιεί με κατάλληλο και ευέλικτο τρόπο τους διαθέσιμους πόρους προς όφελος της κατανόησης (Stahl & Nagy, 2006, 157). Ο/Η στρατηγικός/ή αναγνώστης/στρια, ανάμεσα σε άλλα, έχει αναπτύξει «ευαισθησία στην πολυσημία» (sensitivity to polysemy). Ο/Η αναγνώστης/στρια με διευρυμένο λεξιλόγιο δεν γνωρίζει μόνο περισσότερες λέξεις, αλλά επιπλέον γνωρίζει και περισσότερες σημασίες για την ίδια λέξη. Η διαδικασία κατανόησης ενός κειμένου περιλαμβάνει την ικανότητα εκ μέρους του/της αναγνώστη/στριας, όταν έρχεται αντιμέτωπος/η με τις λέξεις, να προσαρμόζει τη σημασία των λέξεων, ώστε να ταιριάζει στα νέα συμφραζόμενα (ό.π. 12–13). Αυτή η ικανότητα οδηγεί προφανώς και στην εκμάθηση των νέων σημασιών. Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό το λεξιλόγιο αποτελεί έναν από τους άξονες γνωστικού περιεχομένου. Παράλληλα, η πολυσημία αποτελεί έναν από τους λεξιλογικούς στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τις Γ΄–Δ΄ και Ε΄–Στ΄ τάξεις: «ο μαθητής ασκείται βαθμιαία ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τον πολύσημο χαρακτήρα των λέξεων και τη λειτουργία της πολυσημίας». Σε μια έρευνα μικρής έκτασης για την κατάκτηση της πολυσημίας από μαθητές/τριες δημοτικού τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα υποκείμενα της έρευνας, μαθητές/τριες της Δ΄ και Ε΄ τάξης του δημοτικού, γνωρίζουν ότι μία

λέξη μπορεί να έχει παραπάνω από μία σημασίες, παρουσιάζουν όμως μεγάλη δυσκολία στο να συσχετίσουν τις επιμέρους σημασίες μεταξύ τους (Τσολάκου, 2015). Την ίδια δυσκολία παρουσίαζαν και οι μονόγλωσσοι/ες και οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες. Η δυσκολία σχετιζόταν με το ότι δεν μπορούσαν να ανιχνεύσουν ομοιότητες ανάμεσα στις σημασίες και να εντοπίσουν πώς προκύπτει η μία σημασία από την άλλη.

### Πολυσημία στη Γνωσιακή Γλωσσολογία

Σε αυτό το κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να δώσουμε περιεχόμενο στο πώς μπορούν οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν ευαισθησία στην πολυσημία των λέξεων. Το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο θα στηριχτούμε είναι αυτό της Γνωσιακής Γλωσσολογίας (Cognitive Linguistics). Η ανάλυση που προσφέρει η Γνωσιακή Γλωσσολογία για την πολυσημία μπορεί να αξιοποιηθεί για διδακτικές πρακτικές, με στόχο τη διεύρυνση του λεξιλογίου των μαθητών/τριών μέσω της εμβάθυνσης στη λεξιλογική γνώση.

Σύμφωνα με το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, κάθε πολύσημη λέξη εμφανίζει μια κεντρική, προτυπική σημασία (prototype). Η σημασία αυτή λειτουργεί ως βάση για μεταφορικές και μετωνυμικές επεκτάσεις (Νικηφορίδου, 2015). Δηλαδή, νέες, πρόσθετες σημασίες παράγονται κινητοποιημένες από μια προτυπική και κεντρική σημασία διαμέσου των γνωσιακών διαδικασιών της μεταφοράς (metaphor), της μετωνυμίας (metonymy) και της αφαίρεσης (schematization). Με αυτόν τον τρόπο ερμηνεύονται οι επεκτάσεις από τη μία σημασία στην άλλη. Οι παραγόμενες σημασίες παρουσιάζουν ομοιότητες (family resemblance) με την προτυπική σημασία και συγκεντρώνονται γύρω από αυτή σχηματίζοντας ένα ακτινωτό δίκτυο σημασιών (radial network, Lewandowska-Tomaszczyk, 2007). Μία τέτοια προσέγγιση αναδεικνύει και προβάλλει τον δομημένο και μη αυθαίρετο χαρακτήρα της πολυσημίας και δημιουργεί δίκτυα σημασιών γύρω από την κεντρική, προτυπική σημασία. Οι δεσμοί (links) που ενώνουν την περιφέρεια με το κέντρο είναι η μεταφορά και η μετωνυμία. Παρακάτω θα παρουσιασθούν εν συντομία η μεταφορά και η μετωνυμία, όπως τις αναλύει η Γνωσιακή Γλωσσολογία.

Η μεταφορά ως γνωσιακός μηχανισμός περιλαμβάνει την απεικόνιση εννοιακών στοιχείων από ένα εννοιακό πεδίο Α σε ένα εννοιακό πεδίο Β. Το εννοιακό πεδίο Α είναι συγκεκριμένο, της φυσικής εμπειρίας, ενώ το Β είναι αφηρημένο (Lakoff, 1993):

ΘΕΩΡΙΑ ΕΙΝΑΙ ΟΙΚΟΔΟΜΗΜΑ  
B ΕΙΝΑΙ A

Η ΘΕΩΡΙΑ είναι το πεδίο B και το ΟΙΚΟΔΟΜΗΜΑ είναι το πεδίο A. Στο πεδίο B απεικονίζονται εννοιακά στοιχεία του πεδίου A. Η εννοιακή αυτή απεικόνιση πραγματώνεται στη γλώσσα με μεταφορικές εκφράσεις, όπως οι παρακάτω:

- (1) Η θεωρία σου χρειάζεται υποστήριξη  
Τα επιχειρήματά του είναι σαθρά/αστήρικτα  
Τα θεμέλια αυτής της θεωρίας

Με τη μετωνυμία ως γνωσιακό μηχανισμό μια γλωσσική έκφραση που παραπέμπει τυπικά σε μια οντότητα A μπορούμε να τη χρησιμοποιήσουμε προκειμένου να παραπέμψουμε σε μια άλλη οντότητα B με την οποία εμφανίζει σημεία επαφής: B αντί για A (Ruiz de Mendoza, 2000· Βελούδης, 2005).

- (2) Θα πεις όλο το ποτήρι  
το περιέχον A (ποτήρι) ANTI ΓΙΑ το περιεχόμενο B (γάλα)

Η μεταφορά και η μετωνυμία είναι γνωσιακοί μηχανισμοί της πολυσημίας. Μέσω αυτών των μηχανισμών οδηγείται η γλώσσα στην παραγωγή νέων σημασιών.

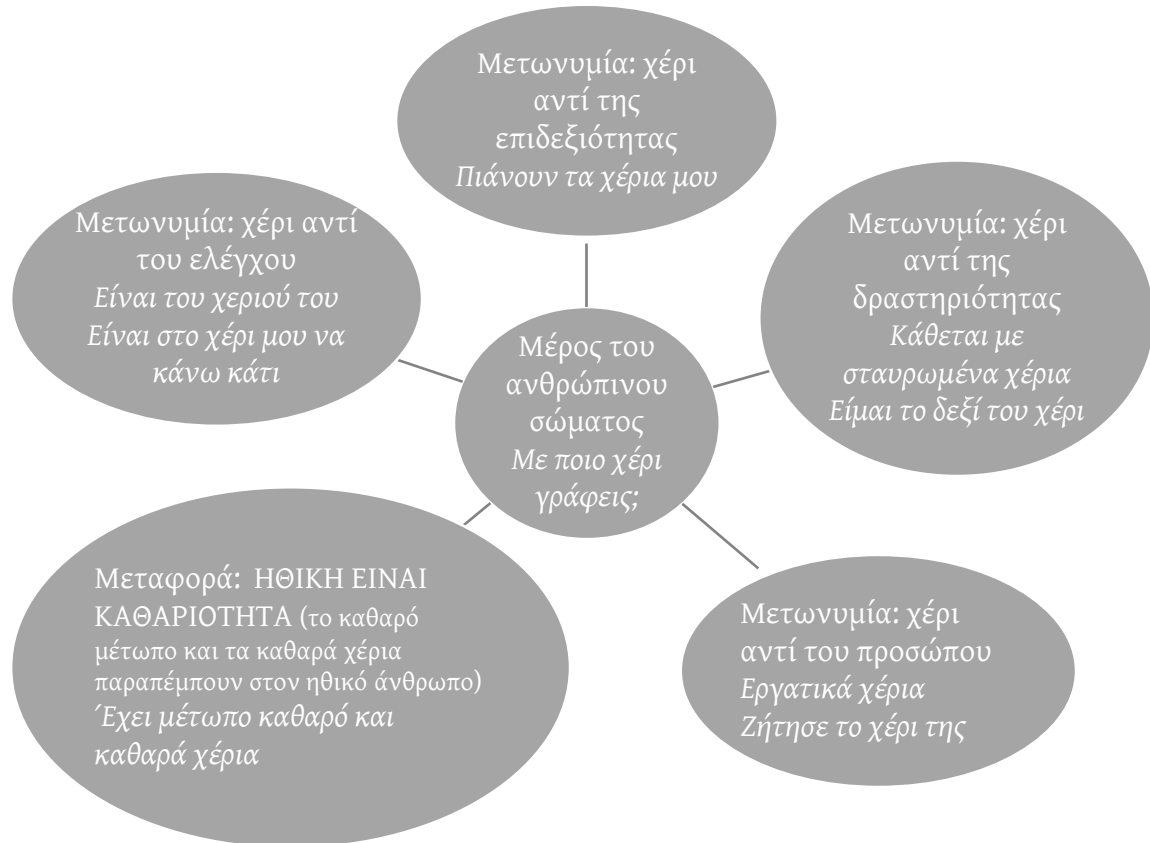
Ας περάσουμε σε ένα παράδειγμα πολυσημης λέξης, της λέξης χέρι. Κάποιες από τις σημασίες της λέξης αυτής είναι οι παρακάτω:

1. Μέρος του σώματος  
Με ποιο χέρι γράφεις;
2. Είναι επιδέξιος κάποιος  
Θα σου το επισκευάσει. Πιάνουν τα χέρια του.
3. Κάποιος ελέγχει  
Όλοι οι υπάλληλοι είναι του χεριού του.
4. Κάποιος (δεν) είναι δραστήριος  
Τίποτα δεν κάνει όλη μέρα! Κάθεται με σταυρωμένα χέρια.
5. Κάποιος είναι ηθικός άνθρωπος  
Δεν μπορούν να τον κατηγορήσουν. Έχει μέτωπο καθαρό και καθαρά χέρια.

Στο πλαίσιο της Γνωσιακής Γλωσσολογίας οι συγκεκριμένες σημασίες δεν θα παρουσιάζονταν αριθμημένες η μία σημασία κάτω από την άλλη αλλά σε ένα

δίκτυο σημασιών. Σε αυτό το δίκτυο η κεντρική σημασία εμφανίζεται στο κέντρο και οι παραγόμενες στην περιφέρεια. Ένα ενδεικτικό δίκτυο για κάποιες από τις σημασίες της πολύσημης λέξης χέρι είναι αυτό που ακολουθεί.

ΣΧΗΜΑ 1: Δίκτυο σημασιών για την πολύσημη λέξη χέρι



Το δίκτυο αυτό αναδεικνύει τη συσχέτιση των παραγόμενων σημασιών με την προτυπική σημασία. Οι παραγόμενες σημασίες προκύπτουν κινητοποιημένες (semantic motivation) από την κεντρική μέσω της μεταφοράς και της μετωνυμίας.

### Διδακτική της πολυσημίας

Σε μία τέτοια προσέγγιση οι μαθητές/τριες δεν είναι ανάγκη να μαθαίνουν όλες τις σημασίες των λέξεων, αλλά να εξοικειωθούν με τους μηχανισμούς με τους οποίους προκύπτουν οι επεκτάσεις σημασιών. Επομένως, αν γνωρίζουν τις κεντρικές σημασίες και τους μηχανισμούς, θα είναι ικανοί/ές να κατανοούν αυτές τις λέξεις με άλλες συσχετιζόμενες σημασίες (Piquer Píriz, 2008). Με άλλα λόγια η διδασκαλία μιας πολύσημης λέξης περιλαμβάνει πρώτον τη

συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών/τριών της κεντρικής σημασίας της λέξης και δεύτερον, την παρουσίαση των τρόπων με τους οποίους πρόσθετες σημασίες παράγονται από την κεντρική. Οι πρόσθετες σημασίες μπορεί να είναι μεταφορικές και μετωνυμικές αλλά και κυριολεκτικές (Boers & Lindstromberg, 2008).

Τα παραπάνω εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο διδασκαλίας στρατηγικών. Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τους μηχανισμούς παραγωγής νέων σημασιών (πώς προκύπτει η μία σημασία από την άλλη) μέσω της δημιουργίας δικτύου σημασιών και της παρατήρησης των ομοιοτήτων ανάμεσα στις σημασίες. Οι μαθητές/τριες με τη σειρά τους γίνονται στρατηγικοί/ές αναγνώστες/στριες και αντιμετωπίζουν το ενδεχόμενο άγνωστο πολύσημο λεξιλόγιο μέσω ενός μηχανισμού που ήδη γνωρίζουν.

Η παρακάτω διδακτική προσέγγιση<sup>1</sup> για την πολύσημη λέξη *μύτη* αξιοποιεί δύο αρχές της Γνωσιακής Γλωσσολογίας για την πολυσημία: α. το δίκτυο σημασιών γύρω από την κεντρική σημασία και β. την παρατήρηση των ομοιοτήτων ανάμεσα στην κεντρική σημασία και τις παραγόμενες. Ως ομοιότητα εκλαμβάνεται η μεταφορική ή μετωνυμική επέκταση σημασίας ή άλλου τύπου ομοιότητα, όπως θα δούμε παρακάτω. Σε κάθε περίπτωση δεν υπάρχει αυθαιρεσία στην παραγωγή νέων σημασιών, οι νέες σημασίες σχετίζονται και παρουσιάζουν ομοιότητα με την κεντρική.

### **Δίκτυο σημασιών**

Στο παρακάτω δίκτυο σημασιών στο κέντρο εμφανίζεται η προτυπική σημασία, όργανο του ανθρώπινου σώματος. Σε κάθε ακτίνα του κύκλου εμφανίζεται μία παραγόμενη σημασία κινητοποιημένη από την κεντρική.

---

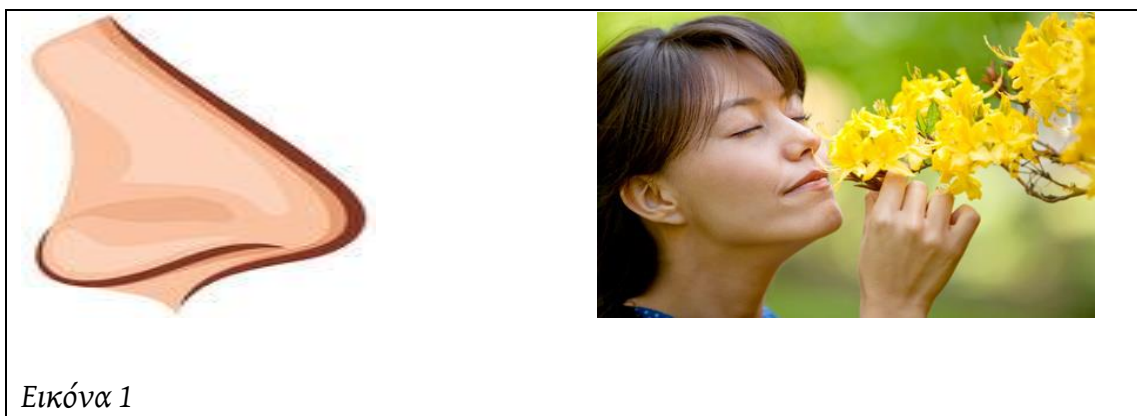
<sup>1</sup> Πρόκειται για επεξεργασμένα και εμπλουτισμένα αποσπάσματα από τη σεμιναριακή εργασία της Παλιεράκι (2014).

ΣΧΗΜΑ 2: Δίκτυο σημασιών για την πολύσημη λέξη μύτη



### Παρατήρηση ομοιοτήτων

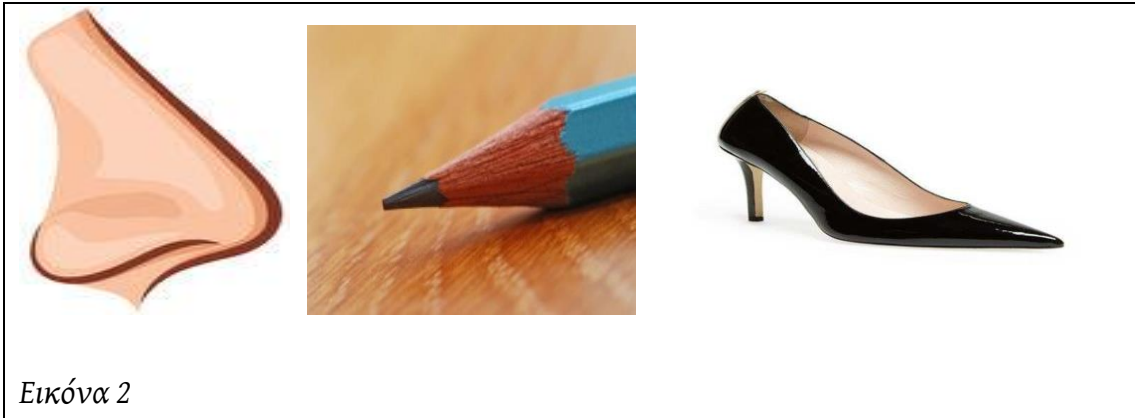
Σε αυτή τη φάση οι μαθητές/τριες καλούνται να παρατηρήσουν εικόνες που παραπέμπουν σε επιμέρους σημασίες της λέξης μύτη. Η παρατήρηση θα αναδείξει τις ομοιότητες που εμφανίζει κάθε επιμέρους σημασία με την κεντρική. Οι νέες σημασίες δεν προκύπτουν αυθαίρετα αλλά με συστηματικότητα από την κεντρική σημασία.



Με την παρατήρηση της εικόνας 1, οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν ότι μία παραγόμενη μετωνυμικά σημασία της λέξης μύτη είναι να χρησιμοποιούμε το μέρος του σώματος με το οποίο μυρίζουμε αντί για την όσφρηση, δηλαδή, τη



λειτουργία που επιτελεί αυτό το μέρος του σώματος: έχει γερή μύτη, η μυρωδιά μου έσπασε τη μύτη.



Εικόνα 2

Με την παρατήρηση της εικόνας 2, οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν ότι η μύτη του ανθρώπου, η μύτη ως λεπτή άκρη ενός αντικειμένου, μύτη μολυβιού, και η μύτη του παπουτσιού παρουσιάζουν ομοιότητα ως προς το σχήμα.



Εικόνα 3

Με την παρατήρηση της εικόνας 3, οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν ότι η μύτη του πλοίου, η μύτη του παπουτσιού και η έκφραση στέκομαι/περπατώ στις μύτες (στο μπροστινό μέρος του πέλματος) παρουσιάζουν ομοιότητα ως προς το μπροστινό μέρος. Επιπλέον, στην έκφραση έσκασε μύτη προβάλλεται η ίδια ομοιότητα, διότι η μύτη του ανθρώπου βρίσκεται στο μπροστινό μέρος του προσώπου μας.

Αυτή η προσέγγιση με την παρατήρηση των ομοιοτήτων ενισχύει την πεποίθηση ότι οι διαφορετικές σημασίες μιας πολύσημης λέξης δεν δημιουργούνται τυχαία. Οι επεκτάσεις των σημασιών δεν γίνονται αυθαίρετα, αλλά εμφανίζουν συστηματικότητα (Μπακάκου-Ορφανού, 2005).

Στην ίδια λογική μπορούμε να διδάξουμε εκφράσεις με την πολύσημη λέξη *μύτη* οι οποίες προκύπτουν με μεταφορικές επεκτάσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι εκφράσεις *δε μάτωσε, δεν άνοιξε ούτε μύτη* πραγματώνουν τη μεταφορά *Η ΖΩΗ ΕΙΝΑΙ ΠΥΓΜΑΧΙΑ*, ενώ οι εκφράσεις *κάτι συμβαίνει κάτω από τη μύτη μου, δε βλέπω πέρα από τη μύτη μου* πραγματώνουν τη μεταφορά *Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΕΙΝΑΙ ΟΣΦΡΗΣΗ*.

### Ανακεφαλαίωση

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο διδασκαλίας λεξιλογίου και διδασκαλίας στρατηγικών μάθησης λεξιλογίου θα μπορούσε ο/η εκπαιδευτικός να ενισχύσει τη στρατηγική της ευαισθητοποίησης στην πολυσημία. Σε αυτή την εργασία προτάθηκε να δοθεί έμφαση στη διδασκαλία μηχανισμών παραγωγής νέων σημασιών από μία προτυπική και κεντρική σημασία, όπως πρεσβεύει η Γνωσιακή Γλωσσολογία. Αξιοποιήθηκαν δύο αρχές της θεωρίας: α. η δημιουργία δικτύου σημασιών, και β. οι ομοιότητες που εμφανίζουν οι παραγόμενες σημασίες με την κεντρική σημασία. Η εξοικείωση με τις δύο αυτές αρχές καθιστά τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ές να αντιλαμβάνονται τη συστηματικότητα στην παραγωγή νέων σημασιών. Μέσω της διδασκαλίας των μηχανισμών της κινητοποίησης στην παραγωγή νέων σημασιών ο/η μαθητής/τρια γίνεται στρατηγικός/ή αναγνώστης/στρια και αντιμετωπίζει το ενδεχόμενο άγνωστο πολύσημο λεξιλόγιο μέσω ενός μηχανισμού που ήδη γνωρίζει.

## Βιβλιογραφία

- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2008). How Cognitive Linguistics can foster effective vocabulary teaching. In F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp. 1–61). Berlin: Mouton De Gruyter.
- Βελούδης, Γ. (2005). *Η σημασία πριν κατά και μετά τη γλώσσα*. Αθήνα: Κριτική.
- Carlo, M., August, D., Snow, C. E. (2005). Sustained vocabulary–learning strategy instruction for English–Language learners. In H. E. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 137–153). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>
- Ευθυμίου, Α. (2013). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο Δημοτικό Σχολείο: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 202–251). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewandowska–Tomaszczyk, B. (2007). Polysemy, prototypes, and radial categories. In D. Geeraerts & H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 139–169). Oxford: Oxford University Press.
- Μπακάκου–Ορφανού, Α. (2005). Η λέξη της Νέας Ελληνικής στο γλωσσικό σύστημα και στο κείμενο. *Περιοδικό Παρουσία*, παράρτημα 65.
- Νικηφορίδου, Κ. (2015). Πολυσημία. Ανακτήθηκε από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=40](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=40)
- Piquer Píriz, A. M. (2008). Reasoning figuratively in early EFL: Some implications for the development of vocabulary. In F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp. 219–240). Berlin: Mouton De Gruyter.
- Παλιεράκι, Κ. (2014). *Διδασκαλία πολυσημίας*. Σεμιναριακή εργασία στο μάθημα «Ανάπτυξη και διδασκαλία λεξιλογίου». ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ruiz de Mendoza, F. J. (2000). The role of mappings and domains in understanding metonymy. In A. Barcelona (Ed.), *Metaphor and Metonymy at the Crossroads* (pp. 109–132). Berlin: Mouton De Gruyter.
- Schwanenflugel, P., Hamilton, C., Bradley, B., Ruston, H., Neuharth–Pritchett, S., Restrepo, A. M. (2005). Classroom practices for vocabulary enhancement

- in Prekindergarten: Lessons from PAVEd for success. In H. E. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 155–177). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scott, J. (2005). Creating opportunities to acquire new word meaning from text. In H. E. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 69–91). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stahl, A. S., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Τσολάκου, Ου. (2015). *Κατάκτηση πολυσημίας από μαθητές του Δημοτικού*. (Πτυχιακή εργασία). ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης.