Η δεξιότητα κατανόησης προτάσεων συνδεόμενων με το δείκτη '*που*' σε μαθητές Ε΄ και Στ΄ τάξεων δημοτικού σχολείου

Ιωάννα Βάμβουκα

1.0 Θεωρητικό πλαίσιο

Η κατανόηση στην ανάγνωση είναι η ικανότητα του αναγνώστη να κατασκευάζει μια αναπαράσταση της κατάστασης που περιγράφεται στο κείμενο. Η δόμησή της πραγματώνεται συνεχώς και αδιαλείπτως, τελειοποιείται και εκλεπτύνεται με διαδοχικές αναθεωρήσεις υπό το φως των προσλαμβανομένων καινούργιων κειμενικών πληροφοριών και μέσα από τις γνώσεις του αναγνώστη τις σχετικές με το θέμα ανάγνωσης (Gaonac'h & Fayol 2003). Συνοπτικά, κατά την αναγνωστική κατανόηση γίνονται δυο κυρίως τύποι επεξεργασίας, οι οποίοι αλληλεπιδρούν: ο *συντακτικός υπολογισμός* και η *σημασιολογική επεξεργασία* και *ένταξη*.

Συντακτικός υπολογισμός είναι η διαδικασία απόδοσης ενός ρόλου στις λέξεις μιας φράσης, ώστε να επιτυγχάνεται η κατανόησή της, καθώς αυτή απαιτεί ο αναγνώστης της να ξέρει ποιος εκτελεί τι, πώς, πότε και γιατί. Διάφοροι γλωσσικοί ή κειμενικοί δείκτες επιτρέπουν στον αναγνώστη να προβαίνει στη συντακτική ανάλυση και επεξεργασία των φράσεων και να τις κατανοεί. Οι γλωσσικοί αυτοί δείκτες είναι : *η σειρά των λέξεων* (υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο), *η γραμματική κατηγορία των λέξεων* (ουσιαστικό, επίθετο, ρήμα), *οι λειτουργικές λέξεις* (συνδετικές λέξεις, αναφορικά), *οι μορφολογικοί δείκτες* (προθήματα, επιθήματα, καταλήξεις λέξεων), *το νόημα των λέξεων* (σημασιολογικές γνώσεις) και, τέλος, *η στίξη* (Just & Carpenter 1992).

Εκτός από τη συντακτική επεξεργασία της φράσης είναι αναγκαίο να γίνεται και επεξεργασία του νοήματός της. Για να γίνει κατανοητή μια φράση δεν αρκεί να γνωρίζουμε το νόημα καθεμιάς των λέξεών της. Χρειάζεται επίσης, και ταυτόχρονα, να εντοπίζεται η συντακτική τους αξία με τη σωστή ερμηνεία της θέσης τους μέσα στη φράση και να γίνεται ένταξη της σημασίας της φράσης που μόλις διαβάστηκε στην ολική ερμηνεία του κειμένου στο οποίο ανήκει, να δομούνται πλατιά νοηματικά σύνολα που προοδευτικά συγκροτούν τη νοητική αναπαράσταση του κειμένου στο σύνολό του.

Η αναγνωστική κατανόηση είναι μια *διαδικασία ένταξης καινούργιων πληροφοριών* που μεταφέρονται από τα έξω, μέσω της οπτικής διόδου ανά-

γνωσης σε προϋπάρχουσες παραστάσεις ή γνώσεις. Οι τελευταίες αυτές μπορεί να χρησιμοποιούνται ως εργαλεία και ως πηγή στη διαδικασία ένταξης. Έτσι, η σημασία μιας φράσης ή ενός κειμένου απορρέει εν μέρει από την εξωτερική πληροφορία, την οποία μεταφέρει το κείμενο και εν μέρει από την εσωτερική πληροφορία, την αποθηκευμένη στη μακρόχρονη μνήμη του αναγνώστη, η οποία καθιστά δυνατή τη συναγωγή συμπερασμών και ερμηνειών (Le Ny 1989). Οι διαδικασίες ένταξης συνίστανται στην πραγμάτωση των δεσμών μεταξύ των προτάσεων ή των φράσεων. Η λειτουργία τους είναι να εγκαθιστούν σχέσεις μεταξύ των προτάσεων. Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί επαναλήψεις, αντωνυμίες, συνδετικά κ.τ.λ. για να εγκαθιστά τις σχέσεις και τους δεσμούς μεταξύ των προτάσεων. Οι δεσμοί αυτοί διασφαλίζουν τη συνοχή του κειμένου. Από τη μεριά του ο αναγνώστης οφείλει να ταυτοποιεί και να κατανοεί τους κειμενικούς δείκτες συνοχής. Εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι εκτός από τους δείκτες που διασφαλίζουν τη *συνοχή* του κειμένου, δηλαδή των σχέσεων μεταξύ των προτάσεων, υπάρχουν και δείκτες που έχουν ως λειτουργία τη *συνεκτικότητα* του κειμένου, δηλαδή συνδέουν το κείμενο στο σύνολό του και το καθιστούν συνεκτικό.

Η στρατηγική κατανόησης της σημασίας μιας φράσης συνίσταται στην επεξεργασία της για τον προσδιορισμό των σχέσεων μεταξύ των συστατικών στοιχείων της. Η επεξεργασία αφορά στον καθορισμό των ρόλων των διάφορων στοιχείων της φράσης, όπως είναι ο ρόλος του δράστη, του πάσχοντος, οι συνθήκες άσκησης της ενέργειας (βεβαίωση, άρνηση, προτροπή, απαγόρευση, κ.τ.λ.). Λαμβάνει επίσης υπόψη τους κειμενικούς δείκτες συνοχής που παίρνουν νόημα μέσω γραμματικών κανόνων. Γενικώς στην κατανόηση της φράσης βοηθούν οι γλωσσικές και οι εξωγλωσσικές (πραγματολογικές) γνώσεις του αναγνώστη, καθώς και οι γνώσεις που έχει σχετικά με τα αναφερόμενα των λεξημάτων (εννοιολογικές γνώσεις).

Η σημασία μιας φράσης προκύπτει από τις σχέσεις τις οποίες ο αναγνώστης εγκαθιστά μεταξύ των νοηματικών μονάδων που τη συγκροτούν. Η αναγνώριση και ταυτοποίηση των μονάδων αυτών είναι προφανώς μια αναγκαία προϋπόθεση για την κατανόηση της φράσης. Μια φράση όμως δεν έχει αφεαυτής μια σημασία. Η σημασία της ορίζεται από την προσέγγιση την οποία επιτρέπει το γνωστικό-εννοιολογικό σύστημα του αναγνώστη. Αυτό συσχετίζει τις νοηματικές μονάδες της φράσης με τα δεδομένα του γνωστικού συστήματος και δομεί τη σημασία της. Τη δόμηση αυτή πραγματοποιεί ο αναγνώστης, όταν δίνει ένα νόημα στη φράση, σκεπτόμενος αυτό που διαβάζει και μάλιστα την πραγματώνει μέσα σε κάποιο περιστασιακό και γνωσιακό συγκείμενο. Η κατανόηση, επομένως, της φράσης συνίσταται στην απόσπαση του δικτύου των δομικών σχέσεων μεταξύ των προτάσεων της φράσης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η κατανόηση είναι μια δυναμική διαδικασία που απαιτεί την ενεργοποίηση προγενέστερων γνώσεων και τη συσχέτισή τους και την *ένταξη* των καινούργιων κειμενικών πληροφοριών σε εκείνες που ήδη κατέχει ο αναγνώστης. Οι διαδικασίες ένταξης επιτρέπουν την πραγματοποίηση δεσμών μεταξύ προτάσεων ή φράσεων. Πρόκειται για κατανόηση και χρησιμοποίηση των τριών συστημάτων δεικτών κειμενικής συνοχής, δηλαδή των *αναφορών*, των *συνδετών* και ιδιαίτερα των *συνδέσμων* και για την ικανότητα *συναγωγής συμπερασμών*, δηλαδή εύρεσης πληροφοριών που πάνε πιο πέρα από αυτό που είναι γραμμένο στο κείμενο (Βάμβουκα 2012).

Σε προγενέστερες μελέτες μας έχουμε εξετάσει την ικανότητα κατανόησης των αναφορικών και συνδετικών λέξεων στην κατανόηση φράσεων (Βάμβουκα 2013). Στην παρούσα μελέτη εστιάζουμε την προσοχή μας στη σύλληψη των σχέσεων μεταξύ προτάσεων που συνδέονται με τον ειδικό κειμενικό δείκτη '*που*'. Γι αυτό επιβάλλεται να υπενθυμίσουμε τις λειτουργίες που επιτελεί αυτός ο δείκτης.

1.1 Χρήση και σημασίες κειμενικού δείκτη 'που'

Ο κειμενικός δείκτης 'που' ανήκει σε τρεις διαφορετικές γραμματικές κατηγορίες. Μπορεί να λειτουργεί ως *σύνδεσμος*, ως *αναφορική αντωνυμία* και ως *επίρρημα*. Χρησιμοποιείται πολύ συχνά και με πολλές και διαφορετικές σημασίες στο λόγο, προφορικό και γραπτό (ΙΝΣ 1998, Κατή & Νικηφορίδου 2004, Θεοφανοπούλου-Κοντού 1985, Holton et al. 2003). Αυτή η πολυσημία μπορεί να δυσχεραίνει την κατανόηση φράσεων και κειμένων. Θεωρούμε, λοιπόν, σκόπιμο να υπενθυμίσουμε ορισμένες από τις ποικίλες χρήσεις και σημασίες του. Με δυο λόγια, ο δείκτης εισάγει αναφορικές, συμπληρωματικές και επιρρηματικές προτάσεις.

Ως *αναφορικός συμπληρωματικός δείκτης* εισάγει αναφορικές προτάσεις που προσδιορίζουν ονόματα κάθε γένους, αριθμού και πτώσης του οποίου το όνομα αναφοράς μπορεί να είναι :

- *Υποκείμενο*: Ο καθηγητής που μας έκανε μάθημα (= ο οποίος). Κάποτε και κυρίως στον απλό λόγο η αναφορική πρόταση που εισάγεται με το '*που*' μπορεί να εναλλάσσεται από το σύνδεσμο 'και', όπως: *Μια φορά ήταν ένας βασιλιάς που δεν είχε παιδιά* (= ο οποίος, και) (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 1991, σ.151).
- *Άμεσο αντικείμενο*: Ο νεαρός που είδαμε στο περίπτερο (= τον οποίο)
- *Έμμεσο αντικείμενο*: Το παιδί που δώσαμε το βιβλίο (= στο οποίο). Το έμμεσο αντικείμενο μπορεί να αντικαθίσταται από εμπρόθετο προσδιορισμό (με, σε, για…) και αιτιατική της αντωνυμίας 'ο οποίος'.

▪ Μια *προθετική φράση: τόπου*, Το κουτί που έβαλε το δώρο (= στο οποίο έβαλε), *μέσου/οργάνου* (το μαχαίρι που έκοψε το τυρί = με το οποίο), *τρόπου* (ο τρόπος που ντύνεται δείχνει αρχοντιά (= με τον οποίο).

▪ *Παραλειπόμενος και εννοούμενος επιθετικός προσδιορισμός,* ο οποίος αποτελεί αναγκαίο προσδιορισμό του παραλειπόμενου όρου, όπως, π.χ., Πετάξαν τα ροδάκινα που είχαν σαπίσει (= αυτά τα οποία, όσα). Στην περίπτωση αυτή δεν τίθεται κόμμα στο γραπτό λόγο ή δεν γίνεται παύση στον προφορικό λόγο πριν το δείκτη 'που'. Μπορεί όμως ο αναφορικός συμπληρωματικός δείκτης να αποτελεί αναγκαίο συμπλήρωμα στον προσδιοριζόμενο όρο, οπότε έχουμε ανάλογα κόμμα ή παύση πριν από τον που (Ο.Ε.Δ.Β. 1991).

Ως *συμπληρωματικός σύνδεσμος* εισάγει δευτερεύουσες προτάσεις:

▪ *Αιτιακών σχέσεων*, στις οποίες το '*που*' ακολουθεί συνήθως ρήματα ψυχικού πάθους σημαντικά (π.χ. χαίρομαι, θυμώνω…). Το 'που' μπορεί να ισοδυναμεί με 'επειδή', 'γιατί', 'διότι', 'για το λόγο ότι' (Αραμπατζίδου 1998).

▪ *Χρονικές* στις οποίες συνοδεύεται συνήθως από επίρρημα ή επιρρηματική έκφραση που λειτουργούν ως σύνδεσμοι (το βράδυ που, μετά που, μέχρι που) Είναι πέντε μήνες που έφυγε για την Κύπρο (= αφότου, από τότε που).

▪ *Αποτελεσματικές ή συμπερασματικές*. Συχνά προηγείται του 'που' η αντωνυμία 'τόσος', 'τέτοιος' ή το επίρρημα 'τόσο' ή 'έτσι'. Το κείμενο ήταν τόσο δύσκολο που έπρεπε να το διαβάσεις πολλές φορές για να το καταλάβεις (=ώστε να).

▪ *Τελικές ή προτάσεις σκοπού*. Χρειαζόμαστε κάποιον που να μας μεταφράσει το κείμενο (= για να).

▪ *Ειδικές αναφορικές* που ακολουθούν μονολεκτικά ρήματα ή περιφράσεις που σημαίνουν λέω, νομίζω, αισθάνομαι, είμαι βέβαιος, έχω τη γνώμη, κτλ. και χρησιμεύουν ως υποκείμενο, αντικείμενο ή επεξήγησή τους. Δεν άκουσε που χτύπησε το κουδούνι) (=ότι, πως).

▪ *Εναντιωματικές*. Ήθελαν να ακούσουν το παραμύθι μολονότι το είχαν ακούσει πολλές φορές (= αν και, παρόλο που).

Ως *επίρρημα* εισάγει αναφορικές επιρρηματικές προτάσεις, οι οποίες χρησιμοποιούνται στη θέση επιρρήματος *τόπου* [Το σπίτι που γεννήθηκα (=όπου). Το δέντρο που ήταν ξαπλωμένος έριχνε πλούσια σκιά (= κάτω από)], *χρόνου* [Το βράδυ που γυρνούσαμε (= όταν)], *τρόπου* [Ο τρόπος που φέρεται αποπνέει λεπτότητα χαρακτήρα (= με τον οποίο)], κτλ.

Τέλος ο δείκτης 'που' εισάγει ευχετικές προτάσεις στις οποίες μπορεί να εναλλάσσεται με το ευχετικό επιφώνημα 'μακάρι' (Που να μην τον είχα γνωρίσει!).

2.0 Διερεύνηση του κειμενικού δείκτη 'που'

Η μελέτη του ρόλου και των χρήσεων του κειμενικού δείκτη 'που' άρχισε να γίνεται αντικείμενο γλωσσολογικής διερεύνησης από τη δεκαετία του 1980 και ιδιαίτερα στο πλαίσιο της πρόσληψης των 'που' αναφορικών προτάσεων από ενηλίκους (Θεοφανοπούλου-Κοντού 1985) και της δόμησης του συστήματος των δεικτών σχέσεων από παιδιά (Κατή 1994). Η προσέγγισή του δικαιολογείται λόγω της συχνής χρήσης του στο λόγο, προφορικό και γραπτό, και της αμφισημίας ή και πολυσημίας του, που δυσχεραίνει την κατανόηση των φράσεων και του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, η Αραμπατζίδου (1998) εξετάζει τη χρήση του 'που' στο πλαίσιο της έκφρασης της αιτιακής σχέσης, η Νικηφορίδου (2002), ο Νάκας (2001), οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης (2005) μελετούν το 'που' στο πλαίσιο μελέτης των διαφόρων ειδών και τύπων προτάσεων της Νεοελληνικής Γλώσσας, οι Holton κ.άλ (2003), η Φιλιππάκη-Warburton (1992) και η Θεοφανοπούλου-Κοντού (1985) εστιάζουν στην παραγωγή, χρήση και κατανόηση των 'που' αναφορικών προτάσεων και, τέλος, η Ρούσσου (2006) εξετάζει τις λειτουργίες του 'που' ως συμπληρωματικού δείκτη σε ενηλίκους.

Η δόμηση του συστήματος δόμησης αναφορικών προτάσεων από παιδιά έχει γίνει αντικείμενο μελέτης από Βαρλοκώστα (1998), Κατή & Νικηφορίδου (2004), Κατή (2005), οι οποίες στις μελέτες τους εξετάζουν διαχρονικά την παραγωγή αναφορικών προτάσεων στο φυσικό λόγο παιδιών ηλικίας 1;08 – 4,00 ετών και περιγράφουν τις ποικίλες χρήσεις του δείκτη 'που'. Πιο πρόσφατα, η Τασιούδη (2009) μελέτησε την κατανόηση αναφορικών προτάσεων σε ομάδα δέκα υποκειμένων με διαπιστωμένη ειδική γλωσσική διαταραχή (ΕΓΔ) ηλικίας 5;06 – 11;08 ετών σε σύγκριση με τρεις ομάδες ελέγχου τυπικώς αναπτυσσομένων παιδιών ηλικίας α) 04-04;09, β) 05- 05;08, γ) 6-7 ετών.

3.0 Η έρευνά μας κι ο σκοπός της

Οι μελέτες και έρευνες στις οποίες έγινε προηγουμένως αναφορά, εστιάζονται κυρίως στην παραγωγή, στις χρήσεις και στους παράγοντες ερμηνείας των αναφορικών προτάσεων που εισάγονται με το δείκτη 'που' σε ενήλικους ή στη γένεση και την κατάκτησή τους, από τη σκοπιά της θεωρητικής ή της γενετικής γλωσσολογίας. Εκτός από τη διατριβή της Τασιούδη (2009) που αφορά παιδιά προσχολικής ηλικίας και πρωτοσχολικής ηλικίας των οποίων αξιολογείται η ικανότητα κατανόησης αναφορικών προτάσεων τις οποίες ακούνε και εντοπίζουν τη σημασία τους σε ιχνογραφημένες απεικονίσεις του περιεχομένου τους, στην ελληνική δεν έχουμε, από όσο γνωρί-

ζουμε, δημοσιευμένες έρευνες σχετικές με τη σύλληψη των σχέσεων που ενυπάρχουν μεταξύ προτάσεων που συνδέονται με το δείκτη 'που' από μαθητές ανώτερων τάξεων (Ε' και Στ') δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, όπως ήδη σημειώσαμε, η κατανόηση ενός κειμένου βασίζεται στην κατανόηση των φράσεών του. Η κατανόησή τους συνιστά την ουσιαστική λειτουργία της αναγνωστικής δραστηριότητας, η γνώση και σωστή χρήση τους αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την παραγωγή εύληπτων και κατανοητών κειμένων. Γι αυτό τα Αναλυτικά Προγράμματα (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 1999, ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2003, Π.Ι. 2011) επισημαίνουν ότι οι μαθητές οφείλουν «*να αναλύουν τα κείμενα σε συντακτικές φράσεις με σκοπό τη διευκόλυνση της ανάγνωσης και της προωτοεπίπεδης κατανόησης*» (Π.Ι. 2011, σσ. 68-71), « (ο μαθητής) *να αναλύει και να συνθέτει προτάσεις που συνδέονται παρατακτικά και υποτακτικά*» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 1999, σ.1546), «*να χρησιμοποιεί κειμενικούς δείκτες για τη σύνδεση φράσεων…*», «*να συντάσσει κατάλληλα για κάθε περίπτωση μικρές λέξεις όπως: για, που, μέχρι, κ.τ.ο.*» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 1999, σ.1539, ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2003, σ.3747). Παράλληλα, στα σχολικά εγχειρίδια '*Γλώσσα Ε' Δημοτικού*' και '*Γλώσσα Στ' Δημοτικού*', καθώς και στα '*Τετράδια Εργασιών*' (σ.64 του α' τεύχους και σ.34 του β' τεύχους για την Ε' τάξη και σσ.11,19 του β' τεύχους για τη Στ' τάξη) περιλαμβάνονται ασκήσεις και δραστηριότητες επιλογής κατάλληλων δεικτών σύνδεσης προτάσεων ή αντικατάστασης του επαναλαμβανόμενου αναφορικού 'που' με τους καταλλήλους τύπους της αναφορικής αντωνυμίας 'ο οποίος' (σ. 11 τεύχους β' Τετραδίου Εργασιών Στ' τάξης).

Επειδή η κατανόηση των κειμένων συνιστά τον κύριο σκοπό της μάθησης της ανάγνωσης και καθώς η κατανόηση αυτή βασίζεται κυρίως στην ικανότητα επεξεργασίας των φράσεών του και δεδομένης της μεγάλης σημασίας των συνδετών στην κατανόηση και ερμηνεία των φράσεων και του κειμένου, θελήσαμε να μελετήσουμε τη δεξιότητα μαθητών Ε' και Στ' τάξεων δημοτικού στο να επεξεργάζονται σημασιολογικά φράσεις που διαβάζουν και συνδέονται με τον κειμενικό δείκτη 'που'. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας είναι να αξιολογήσουμε τη δεξιότητα αναγνώρισης των ποικίλων υποκείμενων σχέσεων μεταξύ των προτάσεων που συγκροτούν μια φράση μέσω του συνδέτη 'που' αφενός και να συγκρίνουμε το βαθμό κατοχής του δείκτη 'που' ως αναφορικού, συμπληρωματικού και επιρρηματικού δείκτη αφετέρου και, τέλος, να εξετάσουμε αν και πώς εξελίσσονται αυτές οι δυο δεξιότητες από τη μια τάξη στην άλλη.

4.0 Ερωτήματα και υποθέσεις της έρευνας

Με την έρευνά μας επιχειρήσαμε να δώσουμε απάντηση στα εξής ερωτήματα: οι μαθητές των δυο ανώτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου κατανοούν και σε ποιο βαθμό τις δομικές σχέσεις (αναφορικές, αιτιακές, χρονικές, τελικές, αποτελεσματικές…) που ενυπάρχουν μεταξύ προτάσεων που συνδέονται/δηλώνονται με το δείκτη 'που'; Η επίδοση των υποκειμένων διαφοροποιείται από τη μια τάξη στην άλλη, ανάλογα με το τύπο της υποκείμενης σχέσης μεταξύ των προτάσεων; Και αν ναι, ποιες σχέσεις συλλαμβάνονται πιο εύκολα και ποιες πιο δύσκολα από τους μαθητές του δείγματος; Με βάση τα ερωτήματα αυτά υποθέτουμε:
- Η δεξιότητα αναγνώρισης των σχέσεων που σημειώνονται με το δείκτη 'που' βελτιώνεται από την Ε' προς τη Στ' τάξη.
- Η αποκωδικοποίηση των υποκείμενων σχέσεων μεταξύ προτάσεων που δηλώνονται με το 'που' είναι συνάρτηση του τύπου των σχέσεων (αναφορικών, συμπληρωματικών, επιρρηματικών).

5.0 Η μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Το όργανο συλλογής των ερευνητικών

- Για να απαντήσουμε στα ερωτήματα και για να ελέγξουμε τις υποθέσεις μας χρειαζόμαστε πληροφορίες σχετικές με τη δεξιότητα των μαθητών να κατανοούν τις δομικές σχέσεις προτάσεων που συνδέονται με τον κειμενικό δείκτη 'που'. Για τη συλλογή των πληροφοριών αυτών κατασκευάσαμε ένα κριτήριο το οποίο αποτελείται από 20 φράσεις των οποίων το όνομακεφαλή ή η κύρια πρόταση συνδέεται με το συμπλήρωμά της ή εξαρτημένη πρόταση με το 'που' (βλ. Παράρτημα). Δεδομένου ότι ο δείκτης 'που' είναι πολύσημος, το κριτήριο αποσκοπεί να διερευνήσει, αν και κατά πόσο οι μαθητές των δυο τάξεων αναγνωρίζουν τους τύπους των συνδετικών σχέσεων μεταξύ των προτάσεων μιας φράσης, οι οποίες σημειώνονται με το 'που'. Γι αυτό το υποκείμενο καλείται να διαβάζει καθεμιά φράση και, στον κενό χώρο που είχε αφεθεί δίπλα από το συνδέτη 'που', να γράψει «μια άλλη λέξη η οποία να μην αλλάζει το νόημά της».

5.2 Αξιολόγηση και βαθμολογία των επιδόσεων

Κάθε ορθή απάντηση πιστώνεται με 1 μονάδα. Έτσι, η κλίμακα βαθμολογίας επιδόσεων στο κριτήριο κυμαίνεται από 0 ως 20 μονάδες.

5.3 Το δείγμα και τα χαρακτηριστικά του

Το κριτήριο αναγνώρισης και σύλληψης των σημασιολογικών σχέσεων που σημειώνονται μεταξύ των προτάσεων καθεμιάς φράσης με το δείκτη ‘που’ ήταν ανώνυμο. Το κριτήριο χορηγήθηκε σε μαθητές των δυο τελευταίων τάξεων (Ε’, Στ’) που φοιτούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία των νομών Ρέθυμνου, Χανίων, Ηρακλείου, Ηλείας, Κατερίνης και Αττικής. Η χορήγησή τους έγινε από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων και Σχολικούς Συμβούλους από τους οποίους είχαμε ζητήσει να μην παράσχουν βοήθεια στους μαθητές, αφού η γλωσσική αυτή άσκηση δεν είχε χαρακτήρα αξιολόγησης. Θέλω και από τη θέση αυτή να τους ευχαριστήσω θερμά για την προθυμία και τη βοήθειά τους. Η επίδοση των κριτηρίων ήταν ομαδική και έγινε το τελευταίο δίμηνο του διδακτικού έτους 2010-2011 και στο πλαίσιο των γλωσσικών ασκήσεων του προγράμματος στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας.

Στον πίνακα Ι φαίνεται η σύνθεση του δείγματος σύμφωνα με την τάξη και το φύλο των υποκειμένων.

Πίνακας Ι:
Το δείγμα και τα χαρακτηριστικά του

Τάξη / Φύλο	Τάξη Ε’		Τάξη Στ’		Σύνολο	
	ΑΣ	ΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΑΣ	ΣΣ
Αγόρια	91	50,3	83	44,1	174	47,2
Κορίτσια	90	49,7	105	55,9	195	52,8
Σύνολο	181	100,0	188	100,0	369	100,0

6.0 Τα αποτελέσματα της έρευνας

6.1 Ποσοτική ανάλυση

Στον πίνακα ΙΙ φαίνονται οι κατανομές των επιδόσεων των μαθητών/-τριών του δείγματος καθεμιάς τάξης και συνολικά στην κατανόηση του τύπου των συνεκτικών σχέσεων των φράσεων, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων, καθώς και η σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών των δυο τάξεων.

Πίνακας ΙΙ :
Επιδόσεις (σωστές απαντήσεις) των υποκειμένων του δείγματος κατά τάξη σε καθεμιά ερώτηση του κριτηρίου κατάλληλης χρήσης του συνδετικού ‘που’

Τάξη / Ερώτηση	Τάξη Ε’ N= 181 ΑΣ	ΣΣ	Τάξη Στ’ N=188 ΑΣ	ΣΣ	Σύνολο N= 369 ΑΣ	ΣΣ
Ερώτηση 1	156	86,2	149	79,3	305	82,7
Ερώτηση 2	29	16,0	35	18,6	64	17,3
Ερώτηση 3	137	75,7	158	84,0	295	79,9
Ερώτηση 4	61	33,7	49	26,1	110	29,8
Ερώτηση 5	45	24,9	50	26,6	95	25,7
Ερώτηση 6	126	69,6	109	58,0	235	63,7
Ερώτηση 7	92	50,8	103	54,8	195	52,8
Ερώτηση 8	111	61,3	127	67,6	238	64,5
Ερώτηση 9	117	64,6	131	69,7	248	67,2
Ερώτηση 10	24	13,3	46	24,5	70	19,0
Ερώτηση 11	59	32,6	47	25,0	106	28,7
Ερώτηση 12	22	12,2	36	19,1	58	15,7
Ερώτηση 13	112	61,9	85	45,2	197	53,4
Ερώτηση 14	53	29,3	72	38,3	125	33,9
Ερώτηση 15	127	70,2	132	70,2	259	70,2
Ερώτηση 16	15	8,3	27	14,4	42	11,4
Ερώτηση 17	26	14,4	33	17,6	59	16,0
Ερώτηση 18	146	80,7	147	78,2	293	79,4
Ερώτηση 19	50	27,6	41	21,8	91	24,7
Ερώτηση 20	28	15,5	39	20,7	67	18,2
Σύνολο		42,44		42,98		42,71

Ο επόμενος πίνακας ΙΙΙ δείχνει την απόλυτη (ΑΣ) και τη σχετική συχνότητα (ΣΣ) των ορθών απαντήσεων των μαθητών/-τριών του δείγματος κάθε τάξης και συνολικά σε καθεμιά φράση με το δείκτη ‘που’.

Πίνακας ΙΙΙ :
Κατανομή επιδόσεων των υποκειμένων του δείγματος κατά τάξη στην κατανόηση φράσεων με την αναγνώριση της λειτουργικής ισοτιμίας του 'που'

Τάξη / Βαθμοί	Τάξη Ε' N= 181 ΑΣ	ΣΣ	ΣΣΣ	Τάξη Στ' N=188 ΑΣ	ΣΣ	ΣΣΣ	Σύνολο N= 369 ΑΣ	ΣΣ	ΣΣΣ
1-4	30	16.6	16.6	28	14.9	14.9	58	15.7	15.7
5-8	62	34.2	50.8	65	34.5	49.5	127	34.4	50.1
9-12	65	35.9	86.7	66	35.1	84.6	131	35.5	85.6
13-16	23	12.7	99.4	26	13.8	98.4	49	13.3	98.9
17-20	1	0.6	100.0	3	1.6	100.0	4	1.1	100.0
Σύνολο	181	100.0		188	100.0		369	100.0	
	$\bar{x}$ = 8.49 s= 3.64			$\bar{x}$ = 8.60 s= 3.74					
	t = .285, βε = 367 p = .776								

Από την ανάγνωση των πινάκων ΙΙ και ΙΙΙ οδηγούμαστε στη διατύπωση των εξής διαπιστώσεων:

- Τόσο οι μέσοι όροι ($\bar{x}$ = 8.40 και $\bar{x}$ = 8.60) επίδοσης των υποκειμένων των δυο τάξεων όσο και η μέση συχνότητα των ορθών απαντήσεων 42,44% και 42,98%) δείχνουν ότι η δεξιότητα των υποκειμένων στην αναγνώριση και κατανόηση της πολλαπλής σημασίας και χρήσης του κειμενικού δείκτη 'που' στο πλαίσιο φράσεων δεν έχει επαρκώς αποκτηθεί. Επιπλέον, αν ως κριτήριο κατοχής μιας δεξιότητας λάβουμε τις σωστές απαντήσεις στο 90% των θεμάτων ενός κριτηρίου (εδώ 18 στις 20 ερωτήσεις) από το 90% των υποκειμένων, τότε τα ποσοστά των μαθητών που ικανοποιούν την απαίτηση αυτή είναι μηδαμινά (0,6% στην Ε' και 1,6% στη Στ' τάξη). Επομένως η δεξιότητα των υποκειμένων στον τομέα αυτό είναι ανεπαρκώς ανεπτυγμένη.
- Η διαφορά των μέσων όρων επίδοσης των υποκειμένων των δυο τάξεων είναι στατιστικά ασήμαντη (t = .285, p = .775). Οι επιδόσεις των υποκειμένων των δυο τάξεων δεν διαφοροποιούνται στην αξιολογούμενη δεξιότητα. Η διδασκαλία και άσκηση των μαθητών ένα επιπλέον σχολικό έτος (Στ' τάξη) δεν φαίνεται να έχει θετική επίπτωση στην ανάπτυξη της δεξιότητας αυτής. Αυτό φαίνεται και από τη σύγκριση της διαφοράς των επιδόσεων μεταξύ των δυο φύλων σε καθεμία τάξη ($\bar{x}$ Α = 8.04/ s = 3,57 και $\bar{x}$ Κ = 8.93/ s= 3,67 για την Ε' και $\bar{x}$ Α = 8.34/ s = 3,77 και $\bar{x}$ Κ = 8.80/ s= 3,71 για τη Στ'). Οι παρατηρούμενες διαφορές μεταξύ των φύλων είναι επίσης στατιστικώς ασήμαντες (t = .842, p = .401 στην Στ' και t = 1.651, p = .101 στην Ε'). Επομένως, η υπόθεσή μας σύμφωνα με την οποία προβλέπαμε βελτίωση της δεξιότητας αναγνώρισης της πολυσημίας του δείκτη 'που' δεν

επαληθεύεται. Ο βαθμός κατοχής της σχετικής δεξιότητας είναι πολύ χαμηλός και αδιαφοροποίητος στις δυο τάξεις.

- Προκειμένου να επαληθεύσουμε την υπόθεσή μας, σύμφωνα με την οποία η δεξιότητα αναγνώρισης των υποκείμενων σχέσεων μεταξύ των προτάσεων που σημειώνονται με το δείκτη 'που' είναι συνάρτηση του τύπου των σχέσεων αυτών (αναφορικών, συμπληρωματικών, επιρρηματικών), προχωρήσαμε στην ακόλουθη κατηγοριοποίηση των θεμάτων του κριτηρίου σύμφωνα με τη λειτουργική σημασία του 'που'. Έτσι, οι εκατοστιαίες επιδόσεις των υποκειμένων, σύμφωνα με το κριτήριο αυτό, είναι κατά τάξη και συνολικά οι ακόλουθες:

Λειτουργική σημασία του δείκτη 'που'	*Τάξη Ε'*	*Τάξη Στ'*	*Σύνολο*
Τελικός σύνδεσμος (α/α 3,15)	72,9	77,1	75,1
Αιτιολογικός σύνδεσμος (α/α 1,6,13)	72,6	60,8	66,7
Ειδικός σύνδεσμος (α/α 8)	61,3	67,6	64,5
Αποτελεσματικός σύνδεσμος (α/α 2,14,17,19)	22,9	21,0	21,9
Χρονικός σύνδεσμος (α/α 5,9)	44,7	48,1	43,4
Αναφορικός υποκειμένου (α/α 4,18,20)	43,3	41,7	42,5
Αναφορικός άμεσου αντικειμένου (α/α 16)	8,3	14,4	11,4
Αναφορικός έμμεσου αντικειμένου (α/α 10)	13,3	24,5	19,0
Αναφορικός επιρρήματος τόπου (α/α 7)	50,8	54,8	52,8
Αναφορικός εμπρόθετου τόπου & τρόπου (α/α 11,12)	22,4	22,1	22,2

Από την ανάγνωση των ποσοστιαίων επιδόσεων των υποκειμένων, οι οποίες είναι οι μέσοι όροι στις 1-4 προτάσεις που εισάγονται με το 'που', διαπιστώνουμε ότι όντως η δεξιότητα αναγνώρισης των σχέσεων που σημειώνονται με το 'που' εξαρτάται από τον τύπο τους. Πιο συγκεκριμένα, στο σύνολο του δείγματος, ο δείκτης 'που' αναγνωρίζεται πιο εύκολα ως συμπληρωματικός (τελικός, αιτιολογικός, ειδικός, χρονικός και αποτελεσματικός) και λιγότερο ως αναφορικός επιρρήματος και ονόματος (υποκείμενο, αντικείμενο άμεσο, έμμεσο και εμπρόθετο). Το εύρημα αυτό δε συνάδει με τις διαπιστώσεις των Κατή & Νικηφορίδου (2004), οι οποίες, με κριτήριο τη συχνότητα και το χρόνο εμφάνισης του 'που' στον προφορικό λόγο μικρών παιδιών, διαπιστώνουν ότι η αναφορική χρήση του προηγείται διαχρονικά της συμπληρωματικής και της επιρρηματικής. Σύμφωνα με τα δεδομένα μας, ως αναφορικός τόπου ο σύνδεσμος 'που' αναγνωρίζεται πιο εύκολα (52,8%) παρά ως εμπρόθετος ονόματος τόπου και τρόπου (22,2%). Ίσως επειδή απουσιάζει η πρόθεση και ο αναγνώστης οφείλει να εναλλάσσει το 'που' με αιτιατική της αντωνυμίας 'οποίος' και μια πρόθεση (με, σε, για, από…)

(Θεοφανοπούλου-Κοντού 1985). Ως αναφορικός ονόματος σε λειτουργία υποκειμένου αναγνωρίζεται πιο εύκολα (42,5%) παρά σε λειτουργία άμεσου αντικειμένου (11,4%) ή έμμεσου αντικειμένου (19%). Στο σημείο αυτό τα δεδομένα της έρευνάς μας συγκλίνουν με τα ευρήματα της Τασιούδη (2009), σύμφωνα με την οποία τα υποκείμενα όλων των ομάδων της έρευνάς της κατανοούν καλύτερα τις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου παρά τις αναφορικές αντικειμένου. Οι δεύτερες είναι προφανώς πιο δύσκολες λόγω της πιο σύνθετης φραστικής δομής τους. Ωστόσο, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι οι Gola-Asmussen & Bastien-Toniazzo (2003) δεν βρίσκουν διαφορές στην επίδοση παιδιών ηλικίας 7- 8;06 ετών στην επεξεργασία φράσεων με ρόλο υποκειμένου και με ρόλο αντικειμένου.

6.2 Ποιοτική ανάλυση

Η μελέτη των απόλυτων συχνοτήτων των εσφαλμένων λέξεων με τις οποίες τα υποκείμενα αντικατέστησαν σε καθεμία φράση το δείκτη ‘που’ μας επιτρέπει να επισημάνουμε τα εξής:

- Γίνεται εσφαλμένη υποκατάσταση του δείκτη ‘που’ από το επίρρημα ‘όπου’ σε όλες τις φράσεις του κριτηρίου μας. Το ‘όπου’ στο γνωστικό-εννοιολογικό σύστημα των υποκειμένων λειτουργεί ως σημασιολογικό ισότιμο στις διαφορετικές χρήσεις του ‘που’. Έτσι, στο σύνολο του δείγματος συναντάται 3 φορές στη φράση με α/α 7 και 118 φορές στη φράση με α/α 16. Την αδιάκριτη χρήση των δυο όρων έχουν διαπιστώσει και οι Κατή & Νικηφορίδου (2004) στα υποκείμενα της έρευνάς τους.
- Στις φράσεις με α/α 2,14,17 και 19 εμφανίζεται υποκατάσταση του ‘που’ από το σύνδεσμο ‘και’. Στο σύνολο του δείγματος οι απόλυτες συχνότητες εμφάνισής του και στη θέση του ‘που’ είναι: στη $2^{η}$ φράση 35, στη $14^{η}$ φράση 57, στη $17^{η}$ φράση 79 και στη $19^{η}$ φράση 67. Και στις τέσσερις αυτές φράσεις το ‘που’ λειτουργεί ως αποτελεσματικός σύνδεσμος και καθώς η αποτελεσματική χρήση του ‘που’ εμφανίζεται πολύ αργά (Κατή & Νικηφορίδου 2004), οι σωστές επιλογές των υποκειμένων είναι πολύ χαμηλές (21,9%) και στην αδυναμία τους να επιλέγουν ισότιμους σημασιολογικά συνδέσμους του ‘που’ (= ώστε, επομένως, κι έτσι…), προτιμούν την παρατακτική σύνδεση αντί της υποτακτικής σύνδεσης των προτάσεων στις φράσεις αυτές.
- Σε πολλές φράσεις συχνά τα υποκείμενα υποκαθιστούν εσφαλμένα το δείκτη ‘που’ με συνδετικές λέξεις ή εκφράσεις προσδιορισμού αιτίας, χρόνου και σκοπού (γιατί, επειδή, διότι, μιας και, ώσπου, όταν, μέχρι να, οπότε, μόλις, για να), ίσως, επειδή τα αντίστοιχα συνδετικά και οι δομές τους είναι στοιχεία του γνωστικού-εννοιολογικού τους συστήματος. Η ερ-

μηνεία μας αυτή δεν συνιστά παρά μια υπόθεση που ο έλεγχός της απαιτεί ξεχωριστή έρευνα κλινικού τύπου.

- Τέλος, τα υποκείμενα υποκαθιστούν εσφαλμένα το δείκτη 'που' με ορισμένα μόρια (*θα, να, σαν, δεν*), επιρρήματα (*ακόμη, τότε, οπότε, όπως, πολύ, αργά, εκεί*), αντωνυμίες (*εγώ, αυτός, ποιος*) και εκφράσεις (*και δεν, και τελικά, όπου στο τέλος*) που δεν έχουν συνάφεια με τη σημασία του 'που' στις φράσεις που τα χρησιμοποιούν. Ίσως οι μαθητές που χρησιμοποιούν αυτά τα λεξικά υποκατάστατα του 'που' βρίσκονται σε πλήρη αδυναμία σύλληψης των δομικών σχέσεων που ενυπάρχουν μεταξύ των προτάσεων των φράσεων. Και αυτή η ερμηνευτική υπόθεση χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Ανακεφαλαιώνοντας επισημαίνουμε ότι μια φράση περιγράφει ένα ή πολλά αντικείμενα, επεισόδια, δράσεις. Έχει δε σημασία για ένα άτομο, αν αυτό έχει αποκτήσει ή αν είναι ικανό να επεξεργάζεται μια νοητική δομή στην οποία εντάσσει την αναπαράσταση του επεισοδίου και την αναπαράσταση των αντίστοιχων λεκτικών στοιχείων.

Στην επεξεργασία της σημασίας των φράσεων η γνώση των λέξεων είναι μια αναγκαία συνθήκη. Όταν οι χρήσιμες πληροφορίες των λέξεων μιας φράσης δεν είναι γνωστές στον αναγνώστη, η φράση δεν μπορεί να κατανοηθεί και η επίδοση στην κατανόηση είναι μηδενική έως πολύ χαμηλή. Όταν ορισμένες χρήσιμες σημασίες των λέξεων μιας φράσης είναι γνωστές και άλλες δεν είναι, η φράση τότε γίνεται μερικώς κατανοητή. Τέλος, όταν όλες οι χρήσιμες σημασίες των λέξεων μιας φράσης είναι γνωστές, η φράση μπορεί να κατανοείται ή να μην κατανοείται (Ehrlich 1976).

Η αντίληψη του νοήματος των φράσεων εξαρτάται όχι μόνο από τις λεξικές και πραγματολογικές γνώσεις του αναγνώστη, αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο η γλωσσική δόμηση και σημασιοδότησή τους επιτρέπουν στον αναγνώστη να αναγνωρίζει τα πρόσωπα ή τις δράσεις αναφοράς τους, δηλαδή από τη συνοχή τους. Η συνοχή των λεξικών στοιχείων μιας φράσης και των διαδοχικών προτάσεων μιας φράσης διευκολύνεται με τη χρήση συνδέσμων ή συνδετικών και γενικώς δεικτών (συντακτικών, μορφοσυντακτικών) και της στίξης, η οποία κανονίζει το ρυθμό ανάγνωσης ή προσδιορίζει τη σημασία του δείκτη (πρβ. φράσεις με α/α 13 και 20 του κριτηρίου μας). Οι γλωσσικές και πραγματολογικές γνώσεις των αναγνωστών σε συνδυασμό με τις αναπαραστάσεις που δημιουργούν από την ανάγνωση των φράσεων (αναμνήσεις, βιώματα, εμπειρίες, πιστεύω) διευκολύνουν τη σύλληψη των σχέσεων που ενυπάρχουν μεταξύ των οντοτήτων αναφοράς της φράσης και συγκροτούν το νόημά της στο γνωστικό σύστημα του αναγνώστη.

Η κατανόηση και ερμηνεία των φράσεων είναι επομένως το αποτέλεσμα συνδυασμού των λεξικών σημασιών τους με ειδικές πραγματολογικές πληροφορίες που μεταφέρουν και αυτών που ανακαλούνται από τη μακρόχρονη

μνήμη του αναγνώστη. Για τη σωστή ερμηνεία τους ο αναγνώστης πρέπει να λαμβάνει υπόψη του συνδυαστικά συντακτικούς, μορφολογικούς και σημασιολογικούς παράγοντες (Θεοφανοπούλου-Κοντού 1985, Κατή & Νικηφορίδου 2004), καθώς και δείκτες στίξης. Σε ποιους δείκτες όμως βασίζονται τα υποκείμενα της έρευνάς μας για την κατάλληλη σε κάθε περίπτωση επιλογή υποκατάστασης του δείκτη 'που'; Για να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό, που θα μας επιτρέψει και την ερμηνεία των διαφορετικών επιδόσεων στους διάφορους τύπους αναφορικών προτάσεων που εισάγονται με το 'που', έχουμε πραγματώσει μια διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση του αντικειμένου. Τα αποτελέσματά της, πιστεύουμε, να δημοσιοποιήσουμε στο εγγύς μέλλον.

7.0 Ερευνητικές και εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Με την παρούσα έρευνα έγινε αξιολόγηση και βαθμολογία της δεξιότητας των μαθητών Ε' και Στ' τάξεων δημοτικού να επεξεργάζονται φράσεις των οποίων η δευτερεύουσα πρόταση εισάγεται με τον κειμενικό δείκτη 'που'. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η σχετική δεξιότητα των υποκειμένων βρίσκεται σε πολύ χαμηλό επίπεδο και ότι η επίδοσή τους είναι συνάρτηση του τύπου της δευτερεύουσας πρότασης που εισάγεται με το 'που' ή του συντακτικού ρόλου του 'που'.

Βέβαια, τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως κάθε έρευνας, είναι συνάρτηση του εργαλείου συλλογής των δεδομένων. Το κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα σύνολο ελλιπών φράσεων με παρόντα σε καθεμιά τον κειμενικό δείκτη 'που' τον οποίο το υποκείμενο όφειλε να υποκαταστήσει με έναν άλλο σημασιολογικά ισότιμο συνδέτη, ώστε να μην αλλοιώνεται το νοηματικό περιεχόμενο της φράσης. Η τεχνική αυτή της συμπλήρωσης απλών ελλιπών φράσεων μειονεκτεί σε σύγκριση με την ανάγνωση αυτοτελών κειμένων, όπου οι φράσεις είναι πιο σύνθετες, αλλά χρησιμοποιείται συχνά σε διδακτικές ασκήσεις και στην αξιολόγηση της αναγνωστικής μάθησης. Επιπρόσθετα, στο κριτήριό μας δεν περιλαμβάνονται όλες οι χρήσεις του 'που' και όσες εμφανίζονται δεν αντιπροσωπεύονται με ισάριθμες ασκήσεις, κάτι που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη σε μελλοντικές διερευνήσεις του αντικειμένου.

Μελλοντικές έρευνες πρέπει να πολλαπλασιαστούν με την εμφάνιση του κειμενικού δείκτη σε όλες τις λειτουργικές σημασίες του, τόσο σε φράσεις όσο και σε σύντομα αυτοτελή κείμενα. Η γνώση που θα παραχθεί, θα είναι χρήσιμη για την κατανόηση της εξέλιξης των δεξιοτήτων των παιδιών στην πρόσληψη και την παραγωγή κειμένων. Επίσης, η γνώση αυτή μπορεί να συμβάλει σε μια πιο αποτελεσματική διδακτική πράξη, αφού θα λαμβάνει

υπόψη τη γνωστική λειτουργία των μαθητών και τις δεξιότητές τους στην κατανόηση και παραγωγή κειμένων.

Τέλος, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η παρουσία διδακτικών ασκήσεων και μαθητικών δραστηριοτήτων σχετικών με την εξοικείωση των μαθητών των τάξεων στα *Εγχειρίδια* και τα *Τετράδια Εργασιών* δεν είναι ικανοποιητική. Η απλή λύση μερικών σχετικών ασκήσεων δεν συνεπάγεται και εσωτερίκευση των φραστικών δομών και σημασιών του δείκτη. Στο πλαίσιο μιας διδασκαλίας που στοχεύει να κάνει τους μαθητές να μαθαίνουν να κατανοούν κείμενα, πιστεύουμε ότι επιβάλλεται μια συστηματική άσκηση των μαθητών σύμφωνα με τις αρχές της ρητής διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

Αραμπατζίδου, Στ. (1998). "Πλευρές της αιτιότητας", *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 18, 56-57.

Βάμβουκα, Ι.Μ. (2012). *Διδασκαλία και μάθηση της αναγνωστικής κατανόησης. Η στρατηγική της συναγωγής συμπερασμών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βάμβουκα, Ι.Μ. (2013). "Κατανόηση και χρησιμοποίηση γλωσσικών δεικτών σύνδεσης από μαθητές των ανώτερων τάξεων δημοτικού σχολείου", στον *Τιμητικό τόμο εις μνήμη Κ.Παπαναστασίου*. Λευκωσία, 193-225.

Βαρλοκώστα, Σ. (1998). "Η κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων", *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 18, 98-108.

Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. (1985). "Οι που αναφορικές προτάσεις της Νέας Ελληνικής και η παράλειψη της προθέσεως", στα *Πρακτικά της 3ης Ετήσιας Συνάντησης του τμήματος Γλωσσολογιας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ*. Θεσσαλονίκη, 17-66.

Holton, D., Mackridge, P. & Φιλιππάκη-Warburton, E. (2003). *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.

Ι.Ν.Σ. (1998). Λεξικό της Κοινής νεοελληνικής, Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ.

Κατή, Δ. (1994). "Προτάσεις αιτιακής, χρονικής και υποθετικής εξάρτησης στη γλώσσα του παιδιού", *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 15, 746-757.

Κατή, Δ. (2005). "Η ανάπτυξη αναφορικών προτάσεων στον αυθόρμητο παιδικό λόγο", *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 25, 287-297.

Κατή, Δ. & Νικηφορίδου, Κ. (2004). "Η πολυσημία του δείκτη 'που', Συμβολή αναπτυξιακών δεδομένων στην εξήγησή της", στα *Πρακτικά του 6ου Διεθνούς συνεδρίου Γλωσσολογίας*, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης. E-book: *http://www.philology.uoc.gr /conferences/ 6thICGL/gr.htm*

Κλαίρης, Χρ., Μπαμπινιώτης, Γ. κ.αλ. (2005). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νάκας, Α. (2001). "Προσδιοριστικά η συνδετικά στοιχεία και κειμενικοί ή άλλοι δείκτες από μια διδακτική σκοπιά", στο Σαραφίδου Τ., *Η καλλιέργεια της γρα-*

πτής γλωσσικής έκφρασης στο σχολείο, Αρχές, προβλήματα, προοπτικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Αλεξανδρούπολη: ΚΕΔΠΘ, 123-174.

Νικηφορίδου, Κ. (2002). "Η πραγματολογία της *που* αναφορικής δομής", στο Clairis Ch*., Recherches en linguistique grecques: Actes du 5eme Colloque International de lingustique grecque*, Vol II. Paris: Harmattan, 123-126.

ΟΕΔΒ (1991). *Συντακτικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (ΣΝΕΤ). Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΟΕΔΒ (2009*). Γλώσσα Στ' Δημοτικού : Τετράδια Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΟΕΔΒ (2009). *Γλώσσα Ε' Δημοτικού : Τετράδια Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Π.Ι. (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, Αθήνα: Π.Ι.

Ρούσσου, Α. (2006). *Συμπληρωματικοί δείκτες*. Αθήνα: Πατάκης.

Τασιούδη, Μ. (2009). Η κατανόηση των αναφορικών προτάσεων από παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή: Ο ρόλος της μορφολογίας, Θεσσαλονίκη, Διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ, Φιλοσοφική Σχολή.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1999). Προγράμματα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας. ΦΕΚ 93/10-2-1999, τ.β'.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών. ΦΕΚ 303/13-3-2003 τ.β'

Ehrlich, St. (1976). "Connaissances des mots en compréhension des phrases", *Revue Française de Pédagogie*, 34(1), 16-31.

Gaonac'h, D. & Fayol, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre*. Paris: Hachette.

Gola-Asmussen, C. & Bastien-Toniazzo, M. (2003). "Les stratégies de traitement des phrases relatives chez le lecteur débutant", *Enfance*, 55(2), 159-173.

Just, M.A. & Carpenter, T.A. (1992). "A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory", *Psychological Review*, 99, 122-149.

Le Ny, J-F (1989). *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris: P.U.F.

Παράρτημα
Δίπλα από τη λέξη '*που*' γράψε εσύ μιαν άλλη λέξη τέτοια, ώστε να μην αλλάζει το νόημα των φράσεων.

1) Λυπάμαι **που**/…… δεν μπορώ να σας βοηθήσω.

2) Το κείμενο ήταν τόσο δύσκολο **που**/…… έπρεπε να το διαβάσεις πολλές φορές για να το καταλάβεις.

3) Χρειάζομαι κάποιον **που**/……να μου κλαδέψει τις τριανταφυλλιές.

4) Μια φορά ζούσε ένας βασιλιάς **που**/ …… δεν είχε παιδιά.

5) Είναι πέντε μήνες **που**/…… έφυγε για την Κύπρο.

6) Χαίρομαι **που**/ …… σας ξαναβλέπω ύστερα από τόσο καιρό.

7) Μην κουνηθείς από εκεί **που**/ …… βρίσκεσαι, μέχρι να έρθω.

8) Δεν άκουσε **που**/…… χτύπησε το κουδούνι;

9) Το πρωί **που**/…… ξημέρωσε, είδαν την καταστροφή από την ανεμοθύελλα.

10) Δεν υπάρχει άνθρωπος **που**/…… μπορείς να έχεις εμπιστοσύνη.

11) Αυτό είναι το μαγαζί **που**/ ……ψωνίζει η μητέρα μου.

12) Ο τρόπος **που**/ …… ντύνεται είναι παράξενος.

13) Οι παραγωγοί πέταξαν τα ροδάκινα, **που**/…… είχαν σαπίσει.

14) Έχει τόσους φίλους **που**/…… δεν είναι ποτέ μόνος.

15) Πρέπει να βρούμε κάποιον **που**/……να μας φτιάξει τα σκηνικά και τα κουστούμια της παράστασης.

16) Ο τουρίστας **που**/……...συνάντησα έκανε το γύρο του κόσμου με ποδήλατο.

17) Μίλησε με τέτοιο τρόπο **που**/…… τους έπεισε.

18) Ο δάσκαλος έκανε παρατήρηση στον Παύλο **που**/ …… εν σταματούσε να ενοχλεί το διπλανό του.

19) Έχει τόση δουλειά **που**/……δεν του μένει χρόνος ούτε εφημερίδα να διαβάσει.

20) Ο φρουτέμπορας πέταξε τα μήλα **που**/…… είχαν σκουληκιάσει.

Τάξη : Ε' □ Στ' □
Φύλο : Αγόρι □ Κορίτσι □

Résumé
Le but de l'étude présentée est d'examiner dans quelle mesure les élèves de deux dernières années du primaire comprennent les relations structurales sous-jacentes entre propositions jointes par le mot de conjonction polyvalent de 'pou' (που). Sur un échantillon de 369 élèves (188 en 5ème et 188 en 6ème année), on a administré un critère d'appréciation de la capacité des sujets à reconnaître les relations indiquées par ce mot. L'analyse quantitative et qualitative montre les points forts et faibles des élèves de deux classes et permet de faire un certain nombre de suggestions didactiques pour l'amélioration de l'aptitude à comprendre les fonctions multiples du mot 'pou' (που).

Ιωάννα Μ. Βάμβουκα
Διδάκτωρ Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών
e-mail: vamvoukaioanna@hotmail.com