

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΡΑΠΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΩΝ ΔΕΙΚΤΩΝ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΝΩΤΕΡΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Ιωάννα Μ. Βάμβουκα
Δρ. Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών

Résumé

Λ'aptitude à comprendre des textes d'une part et celle à élaborer des anaphores textuelles d'autre part font l'objet de la recherche présentée ci-dessous. Pour évaluer les deux aptitudes, un échantillon de 604 élèves (204 de 4ème, 200 de 5ème, 200 de 6ème) ont lu deux textes (un narratif à trous et un informatif suivis de questions de type vrai-faux) et ont répondu à un questionnaire portant sur 21 phrases et de courts textes auxquels les élèves devraient résoudre des anaphores. Des aspects développementaux, différentiels et relationnels de deux aptitudes sont examinés, ainsi que des difficultés de résolution de différents types d'anaphores par de bons et de mauvais compreneurs. Enfin on fait des propositions quant aux orientations futures de la recherche et de l'enseignement des anaphores à l'école primaire.

Λέξεις κλειδιά

Κατανόηση κειμένου, δυσκολίες κατανόησης, επίλυση αναφορών, αναφορικοί συμπερασμοί, καλοί και κακοί κατανοητές..

1. Πεδίο και εννοιολογήσεις της μελέτης

Πρωταρχική επιδίωξη της ανάγνωσης ενός κειμένου είναι η κατανόησή του. Αυτή συνίσταται στην προοδευτική δόμηση από τον αναγνώστη μιας πλήρους και συνεκτικής αναπαράστασης ή ενός διανοητικού μοντέλου της κατάστασης που εκτίθεται στο κείμενο που διαβάζει. Η αναπαράσταση αυτή αναπαράγει με όσο το δυνατό μεγαλύτερη ακρίβεια τη δομή των πληροφοριών που έχει βάλει στο κείμενο ο δημιουργός του.

Οι πληροφορίες του κειμένου επιτρέπουν στον αναγνώστη να αναπαριστάνει ένα αντικείμενο ή ένα πρόσωπο, να φαντάζεται μια κατάσταση, μια σκηνή, ένα επεισόδιο, πραγματικό ή φανταστικό, καθώς και μια έννοια ή ένα συναίσθημα. Οι πληροφορίες

που διαβάζονται ενεργοποιούν όχι μόνο τα σημαίνοντα των λέξεων, αλλά και καταστάσεις που έχει βιώσει ή φανταστεί στο παρελθόν ο αναγνώστης του κειμένου. Η κειμενική κατάσταση εννοείται ως ένα σύνολο συγκεκριμένων σχέσεων οι οποίες, σε δεδομένη χρονική στιγμή, συνδέουν ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων με το περιβάλλον ή με τις περιστάσεις μέσα στις οποίες οφείλει να δράσει. Μια κατάσταση περιλαμβάνει έναν ή περισσότερους πρωταγωνιστές, οι οποίοι δρουν ή/ και είναι σε μια φυσική ή μια ψυχολογική κατάσταση (κουρασμένος, λυπημένος, χαρούμενος). Οι πρωταγωνιστές βρίσκονται σε ένα χώρο και σε ένα χρόνο και διατηρούν σχέσεις με το περιβάλλον, ανθρώπινο ή/και φυσικό (Rossi, 2009). Η δόμηση, λοιπόν, της νοητικής αναπαράστασης του κειμένου είναι το αποτέλεσμα νοητικής δραστηριότητας, στην οποία ο ρόλος της αντίληψης, της φαντασίας, του συλλογισμού, της σκέψης και των προσωπικών βιωμάτων και γνώσεων του αναγνώστη είναι σημαντικός.

Το νοητικό μοντέλο της κατάστασης, σε αντίθεση με την κειμενική κατάσταση, η οποία παριστάνεται από μια διαδοχή λέξεων και συνεπώς είναι γραμμική, μπορεί να παριστάνεται ως μια πολύπλοκη δομή στην οποία οι διάφορες πληροφορίες του κειμένου συνδέονται μεταξύ τους με αιτιώδεις, χρονικές, τοπολογικές, κτητικές, αναφορικές κ.ά. σχέσεις. Γι αυτό συχνά το μοντέλο αυτό παριστάνεται με μορφή διαγραμμάτων. Έτσι, μπορεί να θεωρηθεί ότι η κατανόηση ενός κειμένου είναι η μετάβαση από μια γραμμική σε μια απογραμμικοποιημένη παράσταση των κειμενικών πληροφοριών (Van Dijk & Kintsch, 1983, Golder & Gaonac'h, 1998, Blanc, 2009). Η απογραμμικοποίηση των πληροφοριών κατά την ανάγνωση-κατανόηση και η γραμμικοποίησή τους κατά τη γραπτή παραγωγή κειμένων διασφαλίζεται με τη σημείωση των διαπροτασιακών σχέσεων με *συνδέσμους* που συμπλέκουν τις προτάσεις (Βάμβουκα, 2013), με *σημεία στίξης* και με *δείκτες αναφοράς* (αντωνυμίες, επιρρήματα χρόνου και τόπου, ορισμένα αριθμητικά, περιληπτικοί όροι, συνώνυμα και υπονοούμενα, ρηματικές καταλήξεις) που δηλώνουν την εισαγωγή και την επανάληψη των οντοτήτων (Fayol, 2000: 183-213) και καθιστούν συνεκτικό το κείμενο. Δηλαδή ένα κείμενο είναι συνεκτικό, αν μεταξύ των εκφωνημάτων, προτάσεων και φράσεων του υπάρχουν σχέσεις οι οποίες σημειώνονται γλωσσικά.

Επομένως, η κατανόηση ενός κειμένου απαιτεί μια σειρά διεργασιών επί των γλωσσικών στοιχείων του που αφορούν στην ενεργοποίηση κατεχόμενων γνώσεων για τον κόσμο και τη γλώσσα, την επεξεργασία κειμενικών δεικτών (*αναφορικών, προσδιοριστικών, συνδέσμων και σημείων στίξης*) και τέλος μια επαρκή μνημονική ικανότητα (Blanc, 2009, Gaonac'h & Fayol, 2003). Άρα, η γνώση των μηχανισμών αποκωδικοποίησης και αναγνώρισης της σημασίας των λέξεων δεν είναι αρκετές για την κατανόηση μιας φράσης ή ενός κειμένου. Ο αναγνώστης χρειάζεται να συνειδητοποιήσει τον τρόπο οργάνωσης των φράσεων ή του κειμένου που διαβάζει και αυτή η οργάνωση γίνεται συνειδητή μέσω της γνώσης και κατανόησης του ρόλου των *συνδετικών λέξεων, των αναφορικών λέξεων και των σημείων στίξης*.

1.1. Οι αναφορικές λέξεις/αναφορές

Οι αναφορές/αναφορικές λέξεις είναι ένα από τα βασικά στοιχεία στη διαδικασία κατανόησης ενός κειμένου, καθώς διασφαλίζουν τη συνοχή και τη συνεκτικότητά του. Η παρούσα μελέτη εστιάζεται στο ρόλο των κειμενικών δεικτών αναφοράς στην αναγνωστική κατανόηση και στη διαχείρισή τους από μαθητές των τριών ανώτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Με τον όρο *αναφορά* εννοείται μια λέξη ή μια έκφραση που παραπέμπει σε μια άλλη λέξη ή φράση προηγούμενη στο λόγο. Πρόκειται για λέξεις ή εκφράσεις που αντικαθιστούν ή ανακαλούν έναν άλλο όρο (πρόσωπο, πράγμα) αποφεύγοντας την επανάληψή του στο λόγο. Είναι λέξεις/εκφράσεις υποκατάστασης προσώπων, πραγμάτων, ενεργειών, πράξεων, γεγονότων καταστάσεων κτλ. που διασφαλίζουν, έτσι, την επανάληψή τους καθόλη την πρόσληψη και την παραγωγή κειμένου. Η λέξη ή έκφραση την οποία αντικαθιστά η αναφορική λέξη ονομάζεται *αναφορικό σημείο* και ο δεσμός μεταξύ *αναφορικής λέξης* και *αναφορικού σημείου* ονομάζεται *αναφορά* ή *αναφορική λειτουργία* της γλώσσας ή *αναφορική σχέση*. Αναφορική σχέση υπάρχει μεταξύ δυο οντοτήτων α και β, όταν η ερμηνεία του β εξαρτάται κυρίως από την ύπαρξη του α σε σημείο που μπορεί να λεχθεί ότι η β δεν είναι ερμηνεύσιμη παρά στο βαθμό που επαναλαμβάνει μερικώς ή ολικώς την α. «Η αναφορική λειτουργία της γλώσσας έγκειται στην ικανότητά της να παραπέμπει σε αντικείμενα του εξωγλωσσικού πραγματικού ή φανταστικού κόσμου. Κάθε γλωσσικό σημείο, από τη στιγμή που διασφαλίζει το δεσμό μεταξύ μιας έννοιας και μιας ακουστικής εικόνας, παραπέμπει και στην εξωγλωσσική πραγματικότητα. Αυτή η αναφορική λειτουργία συνδέει το σημείο όχι άμεσα με τον κόσμο των πραγματικών αντικειμένων αλλά με τον κόσμο τον αντιλαμβανόμενο στο εσωτερικό των ιδεολογικών διαμορφώσεων μιας δεδομένης κουλτούρας. Η αναφορά δεν γίνεται σε ένα πραγματικό, αλλά σε ένα νοητό αντικείμενο» (Dubois et al., 2001).

Για αναφορά λοιπόν γίνεται λόγος όταν ένας όρος πρέπει να ερμηνεύεται σε σχέση προς έναν άλλο, ήδη μνημονευόμενο στο λόγο, προκειμένου να αποκτήσει μια σημασία, όταν μια λέξη ή έκφραση αναφέρεται σε συγκεκριμένο αντιπρόσωπο μιας τάξης πραγμάτων του αντικειμενικού κόσμου, τον οποίο επαναλαμβάνει αλλού με διαφορετική γλωσσική μορφή. Η αναφορά σε κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο μπορεί να γίνεται με χρήση *κύριων ονομάτων, ονοματικών συνταγμάτων* (ο άνθρωπος, ο πρόσφυγας, το άτομο, το πλήθος), *αντωνυμιών* (προσωπικών, δεικτικών, κτητικών κ.τ.λ.), *επιρρημάτων* τόπου και χρόνου, *αριθμητικών, περιληπτικών όρων, συνωνύμων και υπονοούμενων*.

Προνομιακές λεξικές μονάδες για την έκφραση μιας αναφορικής επανάληψης είναι οι αντωνυμίες (Φιλιππάκη- Warburton, 1992, Holton, Mackridge & Φιλιππάκη- Warburton, 2003, Segui & Léveillé, 1976). Οι αντωνυμικές αναφορές παραπέμπουν κατά

κανόνα σε ένα όνομα ή αντικείμενο που είναι του ίδιου γένους και του ίδιου αριθμού και επιτελεί την ίδια λειτουργία (υποκείμενο, αντικείμενο) και επομένως η ερμηνεία του προσδιορίζεται από την αναφορική σχέση. Στην ελληνική γλώσσα οι καταλήξεις των ρημάτων παραπέμπουν σε προσωπικές αντωνυμίες. Γενικώς τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των αντωνυμιών πληροφορούν για το γένος και τον αριθμό του στοιχείου αναφοράς τους.

Κάθε αναφορά είναι επανάληψη, μια μορφή υποκατάστασης. Επαναλαμβάνει το ήδη λεχθέν με διαφορετική μορφή. Επαναλαμβάνει κάτι που είναι εκφρασμένο πριν (αναφορά) ή μετά από αυτή (καταφορά). Η ερμηνεία της απαιτεί από τον αναγνώστη να κάνει φορά προς τα πίσω, προς τα πάνω στη γραμμική διαδικασία συντακτικής εξέλιξης του γραπτού λόγου (ανά-φορά) ή να κάνει φορά προς τα κάτω (κατά-φορά), προς τα εμπρός στην πορεία ροής του γραπτού, για να εντοπίσει το ήδη μνημονεύμενο ή αυτό που πρόκειται να μνημονευτεί αμέσως μετά. Έτσι, ο αναγνώστης ταυτοποιεί αυτό για το οποίο γίνεται λόγος και κατανοεί (Favart, 2005, Perdicoyanni- Paléologou, 2001, Reichier-Beguelin, 1988).

1.2. Λειτουργίες αναφορών κατά τη δόμηση της αναγνωστικής κατανόησης

Η αναφορική διαδικασία είναι ένας από τους μηχανισμούς συνοχής του κειμένου, δηλαδή της οργάνωσης του περιεχομένου του σε δομημένο και κατανοητό σύνολο. Πιο συγκεκριμένα, η αναφορική διαδικασία χρησιμεύει στο να διασφαλίζει στον αναγνώστη τις αμοιβαίες σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των σημασιολογικών ενοτήτων ή των λέξεων οι οποίες έχουν κοινές αναφορικές ιδιότητες, δηλαδή προσδιορίζουν παρόμοιες ή μερικώς παρόμοιες οντότητες (Favart, 2005). Οι σχέσεις αυτές σημειώνονται με λέξεις υποκατάστασης (αντωνυμίες, επιρρήματα, αριθμητικά, συνώνυμα, γενικούς όρους και περιφράσεις) και επιτελούν μια καθορισμένη συντακτική λειτουργία (υποκείμενο, κατηγορούμενο, αντικείμενο).

Κατά την ανάγνωση ενός κειμένου ο αναγνώστης οφείλει να παρακολουθεί την εκτύλιξη της αφήγησης, της περιγραφής ή της επιχειρηματολογίας, η οποία γίνεται με την ανάγνωση των φράσεων που εισάγουν καινούργιες πληροφορίες και τις συνδέουν με εκείνες που προηγουμένως έχουν εγκατασταθεί. Οι προηγούμενες πληροφορίες συχνά σημειώνονται με οριστικούς ή αντωνυμικούς προσδιορισμούς. Ο αναγνώστης οφείλει τότε να επανευρίσκει στη μνήμη του την οντότητα στην οποία παραπέμπουν οι δείκτες αναφοράς. Τότε μπορεί να ανακύψουν δυσκολίες, είτε γιατί η παρουσία ενός άρθρου ή μιας αντωνυμίας δεν υποκινεί την αναζήτηση του αναφερομένου της είτε γιατί ο προσδιορισμός του αναφερομένου έχει γίνει δύσκολος, λόγω παρουσίας άλλων οντοτήτων που μπορεί να παίζουν τον ίδιο ρόλο (αναφορικού) στην περιγραφόμενη κατάσταση.

Η ερμηνεία των αναφορικών σχέσεων απαιτεί ο αναγνώστης να διακρίνει τους διαφορετικούς τύπους αναφορικών δεικτών (άρθρα, αντωνυμίες, επιρρήματα χρονικά ή τοπικά, συνώνυμα κ.τ.λ.) και να τους συνδέει με τις σωστές οντότητες (πρόσωπα ήδη γνωστά και αναφερόμενα ή μη), έτσι ώστε οι καινούργιες πληροφορίες, οι σχετικές με τις οντότητες αυτές, να συνδέονται σωστά με αυτές και η νοητική αναπαράσταση της εκτιθέμενης κατάστασης να ταυτοποιείται όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια (Gaonac'h & Fayol, 2003).

Η αναφορική λέξη ή έκφραση λειτουργεί ως μια σηματοδότηση που υποδειχνει ότι η διανοητική διεργασία πρέπει να ενεργοποιείται για να συνάπτονται διάφορες πληροφορίες στην κειμενική αναπαράσταση. Οι αναφορικές λέξεις και εκφράσεις επιτελούν τη διαδικαστική αυτή λειτουργία σε συνδυασμό με τις συνδετικές λέξεις και τα σημεία στίξης. Οι τρεις αυτοί τύποι δεικτών λειτουργούν ως δείκτες συσχέτισεων που πρέπει να πραγματοποιούνται για να δομείται μια συνεκτική αναπαράσταση του κειμένου. Η αναγνώριση και η ερμηνεία τους, όταν γίνονται επιτυχώς, διασφαλίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συνεκτικότητα του κειμένου στο σύνολό του (Bianco, 2003, Σαραφίδου, 2003).

Οι αναφορικοί κειμενικοί δείκτες σηματοδοτούν ότι κάποια οντότητα αναφέρθηκε ήδη στο κείμενο. Όσο ο αναγνώστης απομακρύνεται από την κειμενική πληροφορία τόσο η κατάσταση ενεργοποίησής της τείνει να φθίνει. Η αναφορική λέξη επανενεργοποιεί την προγενέστερη πληροφορία του κειμένου. Όταν παρεμβαίνει μια αναφορική λέξη σε ένα κείμενο η οντότητα που υποκαθιστά ξαναγίνεται ενεργή. Αυτός ο τύπος επεξεργασίας είναι πολύ αποτελεσματικός για τους έμπειρους αναγνώστες που διαβάζουν πολλά χρόνια και συχνά. Αντίθετα, έρευνες έχουν δείξει ότι στα παιδιά η επεξεργασία των αντωνυμικών αλλά και άλλων τύπων αναφορών είναι προβληματική (Fayol, 2000, Rémond, 1993, 2003, Rémond & Quet, 1999, Lima & Bianco, 1999, Ehrlich & Rémond, 1997, Lima, 2001). Μάλιστα, οι αδύνατοι στην κατανόηση σημειώνουν πολύ πιο χαμηλή επίδοση από τους άλλους μαθητές. Παιδιά αλλά και ενήλικες σφάλουν στην ερμηνεία των αντωνυμικών και λοιπών τύπων αναφορών. Το ποσοστό των σφαλμάτων ερμηνείας των αναφορών των κακών κατανοητών είναι διπλάσιο εκείνου των καλών κατανοητών.

2. Αναδίφηση στη σχετική βιβλιογραφία

Οι δυσκολίες κατανόησης των αναφορικών και ειδικότερα των αντωνυμικών αναφορών έχουν επισημανθεί από πολλούς ερευνητές (Kail 1976, 1979, Kail & Léveillé, 1977, Rémond 1993, 2003, Djebbour & Lartigue, 1994, Lima & Bianco 1999, 2002, Oakhill & Yuill 1986, 1996).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η ερμηνεία των γλωσσικών δεικτών αναφοράς είναι προβληματική ή δε γίνεται γρήγορα και εύκολα (Rémond, 2003, Djebbour & Lartigue,

1994, Lima & Bianco 1999, 2002, Bianco, 2003, Ehrlich, Rémond & Tardieu, 1990, Ehrlich & Rémond, 1997). Ο κακός χειρισμός των αναφορών, ο εσφαλμένος εντοπισμός της οντότητας αναφοράς είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας στη διαδικασία κατανόησης για ένα μεγάλο αριθμό μαθητών.

Το έργο του αναγνώστη είναι η ερμηνεία των αναφορικών σχέσεων, της αναφορικής ακολουθίας, δηλαδή να εγκαθιδρύει μια αντιστοιχία μεταξύ του στοιχείου αναφοράς και της αναφορικής λέξης. Η λύση των αναφορών, δηλαδή η εύρεση, ο προσδιορισμός του σημείου αναφοράς μιας αναφορικής λέξης, είναι μια από τις πηγές των δυσκολιών κατανόησης. Η κατανόηση μιας φράσης που περιλαμβάνει μια αντωνυμία απαιτεί μια διεργασία, η οποία συνίσταται στην αναγνώριση του ονομαστικού συντάγματος ή γενικώς του μέρους του λόγου το οποίο υποκαθιστά η αντωνυμία. Πρόκειται για ένα είδος αναφορικού συμπερασμού.

Οι *αναφορικοί συμπερασμοί* συνίστανται στην κατανόηση ενός δεσμού μεταξύ μιας υποκατάστατης λέξης και του αναφερόμενού της (Bianco et al., 2005). Είναι ο συμπερασμός που συνδέει ένα πρόσωπο ή ένα αντικείμενο μιας φράσης με ένα όνομα ή αντικείμενο μιας άλλης φράσης. Ο αναφορικός συμπερασμός μας επιτρέπει να κατανοούμε σε ποιο πρόσωπο ή πράγμα παραπέμπει μια αναφορά. Η διαδικασία προσδιορισμού του προσώπου ή του αντικειμένου στο οποίο παραπέμπει μια αναφορά γίνεται συμπερασματικά. Χωρίς τον προσδιορισμό αυτό η κατανόηση είναι μερική ή ελλιπής (Βάμβουκα, 2012).

Οι δυσκολίες στην επεξεργασία των αντωνυμιών μπορεί να συνιστούν μια τροχοπέδη στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Από πολλούς ερευνητές (Rémond, 1993, Yuill & Oakhill, 1991) έχει δειχθεί ότι οι μαθητές του δημοτικού που συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση γραπτών κειμένων έχουν επίσης δυσκολίες στην ερμηνεία των προσωπικών αντωνυμιών. Οι δυσκολίες στην επεξεργασία προσωπικών αντωνυμιών μπορεί να συνιστούν τροχοπέδη στην αναγνωστική κατανόηση. Έτσι, τα τελευταία είκοσι χρόνια πολλές έρευνες αφορούν στην κατανόηση των αναφορικών επαναλήψεων και έχουν επισημάνει την πολυπλοκότητα των ψυχογλωσσικών μηχανισμών που εμπλέκονται στην επεξεργασία των γλωσσικών στοιχείων του κειμένου.

Γενικώς, παιδιά σχολικής ηλικίας δυσκολεύονται στην ερμηνεία των αντωνυμικών αναφορών. Οι αδύνατοι μαθητές κάνουν σφάλματα ερμηνείας στον προσδιορισμό των προσώπων του κειμένου. Έχουν την τάση να αποδίδουν μια υπερβολική σπουδαιότητα στα κύρια πρόσωπα κατά τον εντοπισμό των προσώπων του κειμένου και να εντοπίζουν και να απομνημονεύουν ανακριβώς ή ανεπαρκώς τα ονόματα και τους ρόλους των άλλων (δευτερευόντων) προσώπων με συνέπεια λάθη στη διαδικασία ένταξης των γεγονότων (Rémond 1993, 2003).

Η ερμηνεία των αναφορικών απαιτεί τη συσχέτιση των πληροφοριών που συχνά είναι απόμακρες στο κείμενο ή τη χρησιμοποίηση γενικών γνώσεων (Lima, 2001).

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι αδύνατοι κατανοητές έχουν ειδικές δυσκολίες στην επεξεργασία των αναφορών. Έτσι, παιδιά 9 ετών, καλοί και αδύνατοι κατανοητές, όφειλαν να διαβάσουν δυο κείμενα και να ερμηνεύσουν αναφορές ονοματικές και αντωνυμικές σε θέση υποκειμένου και αντικειμένου και με προγενέστερο αναφορικό σε θέση κοντινή ή απόμακρη. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι καλοί κατανοητές παράγουν περισσότερες σωστές ερμηνείες από τους αδύνατους. Η απόσταση του αναφορικού παίζει πιο σημαντικό ρόλο στους αδύνατους. Επίσης οι αδύνατοι κατανοητές έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην ερμηνεία των αναφορών, ονοματικών ή αντωνυμικών, που έχουν ρόλο αντικειμένου στη φράση. Οι αδυναμίες των αδύνατων συνάδουν με την υπόθεση της περιορισμένης ικανότητας της μνήμης εργασίας τους (Ehrlich & Rémond, 1997).

Άλλη σειρά ερευνών εστιάζεται ιδιαίτερα στις ελλείψεις των κακών κατανοητών που αφορούν στις διαδικασίες που διασφαλίζουν την εγκαθίδρυση και διατήρηση της συνοχής του κειμένου. Οι έρευνες αυτές δείχνουν ότι οι κακοί κατανοητές, 8-12 ετών, έχουν δυσκολίες στο να επεξεργάζονται αναφορικούς δείκτες και κυρίως αντωνυμίες, οι οποίες εγκαθιστούν σχέσεις μεταξύ διαδοχικών φράσεων του κειμένου. Τα παιδιά των ηλικιών αυτών δυσκολεύονται, επίσης, να συνάγουν κατάλληλους συμπερασμούς, οι οποίοι όταν απουσιάζουν οι αναφορικοί δείκτες, επιτρέπουν την εγκαθίδρυση της συνοχής και συνεκτικότητας του κειμένου (Yuill, Oakhill & Parkin, 1989, Lima & Bianco, 1999, Oakhill & Yuill, 1996).

Συνοπτικά, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η επεξεργασία των αναφορικών δεικτών θεωρείται λανθασμένα ως εύκολο έργο, ότι δεν είναι σαφώς αποκτημένη από παιδιά δημοτικού σχολείου, μολοντί οι δείκτες αυτοί χρησιμοποιούνται από πολύ νωρίς στον προφορικό λόγο και τα παιδιά τους συναντούν πολύ συχνά στα γραπτά κείμενα. Είναι, λοιπόν, αναγκαίο να ασκούνται μεθοδικά με στοχευμένες ασκήσεις και δραστηριότητες στην επεξεργασία αναφορικών σχέσεων (Lappara, 1988).

3. Η έρευνά μας και ο σκοπός της

Από την προηγούμενη αναδίφηση στην αγγλόφωνη και γαλλόφωνη κυρίως βιβλιογραφία και αρθρογραφία φαίνεται ότι η επεξεργασία των αναφορικών σχέσεων από παιδιά σχολικής ηλικίας έχει γίνει αντικείμενο πολυάριθμων ερευνών κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες.

Οι έρευνες αυτές έχουν επαρκώς τεκμηριώσει το σημαντικό ρόλο που παίζουν οι γλωσσικοί αναφορικοί δείκτες στην κατανόηση του κειμένου, καθώς διασφαλίζουν την κειμενική συνοχή με τη σηματοδότηση της οντότητας που έχει μνημονευθεί προηγουμένως. Έχουν, επίσης, επισημάνει τη στενή σχέση μεταξύ της ικανότητας κατανόησης κειμένων και της δεξιότητας επεξεργασίας των αναφορών, αποκαλύπτοντας ότι οι αναγνώστες που έχουν δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου,

έχουν, μεταξύ άλλων, και μεγάλες δυσκολίες στην επεξεργασία των αναφορικών δεικτών και σφάλλουν πιο πολύ από τους κανονικούς αναγνώστες στην ερμηνεία των διαφόρων τύπων αναφορικών δεικτών (αντωνυμιών, επιρρημάτων, συνωνύμων, περιληπτικών όρων). Μάλιστα, οι έρευνες έχουν προσδιορίσει και τις στρατηγικές που υιοθετούν αναγνώστες διαφορετικών ηλικιών κατά την προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν τις αναφορικές σχέσεις, καθώς και μια σειρά παραγόντων που επηρεάζουν τη διαδικασία της κατανόησης και ερμηνείας των αναφορικών λέξεων, όπως είναι η συντακτική λειτουργία που επιτελεί (υποκείμενο-αντικείμενο), ο τύπος της οντότητας αναφοράς (πρόσωπο, πράγμα, ιδέα), η γραμματική κατηγορία του αναφορικού δείκτη (όνομα, αντωνυμία, επίρρημα, δεικτικό), η αναφορική απόσταση μεταξύ μνημονεύομενης οντότητας και αναφορικού δείκτη κ.ά (Segui & Léveillé, 1976).

Ωστόσο, τα ερευνητικά αυτά ευρήματα, όσο ενδιαφέροντα κι αν είναι, έχουν συλλεχθεί από παιδιά αγγλόφωνα και γαλλόφωνα και άρα, δεν μπορούν να έχουν άμεση εφαρμογή σε ελληνόφωνους μαθητές. Επιπρόσθετα, καθώς μέχρι σήμερα, από όσο γνωρίζουμε, στα ελληνικά λείπει η συστηματική έρευνα των μηχανισμών προσωπικής αλληλουχίας και του ρόλου τους στην οργάνωση και στην κατανόηση του κειμένου (Γεωργοπούλου & Γούτσος, 1999, Σαραφίδου, 2003) και δεν έχουμε δημοσιευμένες μελέτες σχετικές με τη δεξιότητα επεξεργασίας αναφορικών δεικτών και αναγνωστικής κατανόησης, θελήσαμε να διερευνήσουμε τις δεξιότητες αυτές σε μαθητές ανώτερων τάξεων δημοτικού σχολείου. Η μελέτη της Σαραφίδου εξετάζει την ονομαστική αναφορά, αλλά υπό το πρίσμα της παραγωγής κειμένων από μαθητές Γ, Δ', Ε' και Στ' δημοτικού σχολείου. Η έρευνά μας, λοιπόν, έχει σκοπό να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της επεξεργασίας αναφορικών δεικτών κατά την ανάγνωση σύντομων κειμένων και φράσεων από παιδιά Δ', Ε' και Στ' τάξεων (10-12 ετών) και να μελετήσει την ανάπτυξη της δεξιότητας αυτής και τη σχέση της με τη γενική ικανότητά τους στην κατανόηση κειμένων.

Πιο συγκεκριμένα, με τη μελέτη αυτή επιχειρούμε να προσεγγίσουμε και να συσχετίσουμε τις δυο δεξιότητες, αναγνωστικής κατανόησης και επεξεργασίας αναφορικών δεικτών, και να δώσουμε απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα: Οι μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων κατέχουν επαρκώς τη δεξιότητα κατανόησης κειμένων και τη δεξιότητα επεξεργασίας αναφορικών σχέσεων; Πώς εξελίσσονται και πώς σχετίζονται οι δεξιότητες αυτές; Οι καλοί στην κατανόηση κειμένων μαθητές είναι και επιδέξιοι στην επεξεργασία κειμενικών αναφορών; Λαμβάνουν υπόψη τους τους κειμενικούς δείκτες αναφοράς για να δίνουν συμπερασματικές απαντήσεις σε τιθέμενα σχετικά ερωτήματα; Σε ποιους τύπους αναφορικών σχέσεων επιτυγχάνουν καλύτερα και σε ποιους λιγότερο καλά στην προσπάθειά τους να τις επιλύσουν;

4. Οι υποθέσεις της έρευνας

Δεδομένου ότι η δεξιότητα κατανόησης κειμένων και η δεξιότητα επεξεργασίας αναφορικών επηρεάζονται από τη διερεύνηση του γνωστικού και εμπειρικού ορίζοντα των μαθητών, τις γλωσσικές και γνωστικές ικανότητές τους, αναμένεται ότι οι δυο δεξιότητες θα διαφοροποιούνται από τη μια σχολική τάξη στην άλλη και πιο συγκεκριμένα αναμένεται ότι:

- Η ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών θα βελτιώνεται από τη Δ' προς την Ε' τάξη και από την Ε' προς τη Στ' τάξη σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Την ίδια εξέλιξη αναμένεται ότι θα ακολουθεί και η γενική ικανότητα των υποκειμένων των τριών τάξεων στην επεξεργασία των αναφορικών σχέσεων.
- Ανάμεσα στις δυο δεξιότητες αναμένεται να υπάρχουν υψηλοί δείκτες συνάφειας, στατιστικά σημαντικοί, τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και στα υποσύνολά του, δηλαδή σε κάθε τάξη. Συνεπώς, οι καλοί κατανοητές κειμένων θα είναι και καλοί επεξεργαστές αναφορικών δεικτών.
- Σε ορισμένους τύπους αναφορικών δεικτών οι μαθητές θα συναντούν μεγάλες δυσκολίες στην επεξεργασία τους και, συνεπώς, θα σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις, ενώ σε άλλους δεν θα δυσκολεύονται ιδιαίτερα και έτσι θα σημειώνουν υψηλές επιδόσεις.

5. Η μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Το όργανο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων

Η απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα και ο έλεγχος των υποθέσεών μας απαιτούσαν να συλλέξουμε πληροφορίες σχετικές με την ικανότητα κατανόησης κειμένων από τους μαθητές αφενός και τη δεξιότητά τους στην επεξεργασία αναφορικών δεικτών αφετέρου.

Για τη συλλογή των αναγκαίων δεδομένων στην εκτίμηση της ικανότητας κατανόησης κειμένων χρησιμοποιήσαμε δυο κείμενα. Το ένα ήταν αφηγηματικού τύπου (παραμύθι) σε ελλιπή μορφή (κείμενο με κενά). Αριθμούσε 155 λέξεις από τις οποίες είχαμε απαλείψει 20 (κάθε 7^η) και στη θέση τους υπήρχαν ισομήκη κενά, όπου όφειλε το υποκείμενο να γράφει την ελλείπουσα λέξη, ώστε να δείχνει ότι είχε συλλάβει το νόημά του. Σωστές θεωρήθηκαν οι πρωτότυπες λέξεις του κειμένου και κάθε συνώνυμή τους. Κάθε σωστά συμπληρωμένη λέξη πιστωνόταν με μια μονάδα και επομένως η βαθμολογία επίδοσης στη δοκιμασία αυτή ήταν 0-20 μονάδες.

Το άλλο κείμενο ήταν επιστημονικού-πληροφοριακού τύπου, πιο σύντομο, συνολικής έκτασης 64 λέξεων. Συνοδευόταν από τέσσερις δηλώσεις των οποίων την ορθότητα όφειλε να δείξει το υποκείμενο, επιλέγοντας αν είναι σωστή ή λανθασμένη καθεμία δήλωση. Η επιλογή της ορθής δήλωσης πιστωνόταν με τρεις μονάδες και η

ανίχνευση της λαθεμένης με δυο μονάδες. Δυο δηλώσεις ήταν ορθές και δυο λανθασμένες. Έτσι, η βαθμολογία της επίδοσης κυμαινόταν από 0-10 μονάδες.

Το άθροισμα της βαθμολογίας κάθε υποκειμένου στα δυο κείμενα (20+10) θεωρήθηκε δείκτης της ικανότητάς του στην κατανόηση κειμένων, η οποία επομένως μπορεί να κυμαίνεται από 0-30 μονάδες.

Για την εκτίμηση της δεξιότητας των υποκειμένων στην επεξεργασία αναφορικών δεικτών κάναμε χρήση ενός γραπτού ερωτηματολογίου. Το ερωτηματο-λόγιό μας συγκροτείται από τρία σύντομα κείμενα (40-55 λέξεων) και 18 φράσεις. Κάθε κείμενο και φράση ακολουθείται από 1-3 ερωτήσεις στις οποίες, αφού ο μαθητής διαβάσει το εκφώνημα, καλείται να απαντήσει μονολεκτικά ή σημειώνοντας το αντίστοιχο τετράγωνο.

Με το ερωτηματολόγιο αξιολογείται η δεξιότητα των παιδιών να επεξεργάζονται αναφορικούς δείκτες, λέξεις ή εκφράσεις που επιτρέπουν την ταυτοποίηση της οντότητας αναφοράς τους που μνημονεύεται στο κείμενο ή στη φράση. Με άλλα λόγια, αξιολογείται η δεξιότητα των υποκειμένων να συναγάγουν αναφορικούς συμπερασμούς και να ερμηνεύουν αναφορικές σχέσεις.

Πιο αναλυτικά, καθένα από τα 21 θέματα-κείμενα και φράσεις του ερωτηματολογίου σκοπό έχει την αξιολόγηση διαφορετικού τύπου αναφορικών (ονοματικών, αντωνυμικών, συνωνυμικών, επιρρηματικών), όπως φαίνεται στη συνέχεια.

Με τις τρεις ερωτήσεις του 1^{ου} κειμένου ανιχνεύεται η δεξιότητα επεξεργασίας δυο ονοματικών αναφορικών και μιας κτητικής αντωνυμικής αναφοράς (*φωλιά της-παιδιά της*). Να δείξει το υποκείμενο τα ονόματα στα οποία παραπέμπουν παραφραστικώς δυο λέξεις (*Ψιψίνα, Ποντικέλα*) και η κτητική αντωνυμία *'της'* (*φωλιά της-παιδιά της*).

Με το 2^ο εκφώνημα αξιολογείται η ικανότητα του υποκειμένου να διακρίνει τις τοπικές επιρρηματικές εκφράσεις *'αυτό εδώ'* και *'εκείνο εκεί'*, να τις συσχετίσει με τις κτητικές αντωνυμίες *'δικό μου'*, *'δικό σου'* και να προσδιορίσει τα πρόσωπα αναφοράς τους.

Με την 3^η φράση αξιολογείται η δεξιότητα του υποκειμένου να κατανοεί την επιρρηματική έκφραση *'μια μια'* (χωριστά, με τη σειρά) και να προσδιορίζει το πράγμα (εφημερίδα) στο οποίο αναφέρεται το αόριστο άρθρο *'μια'* και το οριστικό *'την'* (ξεφυλλίζει).

Στην 4^η και 19^η φράση ο αναγνώστης όφειλε να στηριχθεί σε ρηματικούς μορφολογικούς δείκτες (*δάνεισε, κρύωσε, δανείστηκε*) και να δείξει το πρόσωπο αναφοράς της κτητικής αντωνυμίας (*ζακέτα της*). Οι δυο φράσεις είναι σημασιολογικά ισοδύναμες αλλά συντακτικά διαφορετικές, καθώς η 4^η είναι διατυπωμένη σε ενεργητική ενώ η 19^η σε παθητική φωνή.

Η 5^η και 21^η φράση είναι θεματικά και συντακτικά όμοιες, αλλά η επίλυση του ονόματος αναφοράς στην 5^η στηρίζεται στο μορφολογικό δείκτη της κατάληξης του ρήματος (*αγαπούσε*) και στο συντακτικό ρόλο του (υποκείμενο: *γατάκι*). Αντίθετα, στην 21^η έχει προστεθεί ο αδύνατος τύπος της προσωπικής αντωνυμίας *'του'* που διευκολύνει περισσότερο τον προσδιορισμό της οντότητας αναφοράς, αίρωντας την αμφισημία μεταξύ *'γατάκι'* και *'γιαγιά'*.

Στην 6^η φράση ο εντοπισμός του προσώπου αναφοράς βασίζεται στο ρηματικό μορφο-συντακτικό δείκτη (*προσπαθήσαμε*) και στον επιρρηματικό δείκτη *'μαζί'*.

Στην 7^η φράση ο προσδιορισμός του ονόματος αναφοράς στηρίζεται στην ικανότητα του αναγνώστη να λαμβάνει υπόψη του και να ερμηνεύει σωστά τον αντωνυμικό δείκτη του κειμένου *'εκείνο'* που παραπέμπει στο *'ελικόπτερο'* και όχι στον *'πλότο'*.

Στην 8^η φράση η αναφορική λέξη είναι το αριθμητικό επίθετο που παραπέμπει στο όνομα που μνημονεύεται στο τέλος του προηγούμενου εκφωνήματος.

Η 9^η φράση προϋποθέτει τη γνώση της σημασίας των δεικτικών αντωνυμιών *'αυτός'* και *'εκείνος'* που παραπέμπουν σε δυο προηγούμενα μνημονευόμενες οντότητες (*Πέτρο* και *Παύλο*). Και καθώς η αντωνυμία *'εκείνος'* αναφέρεται στο πιο απομακρυσμένο στη ροή του λόγου όνομα και η αντωνυμία *'αυτός'* στο πλησιέστερο, η επίλυση της αναφορικής ακολουθίας δεν είναι δύσκολη, αλλά προϋποθέτει γραμματική γνώση.

Στη 10^η φράση η αναφορική σχέση επιλύεται με τη γνώση της σημασίας της δεικτικής αντωνυμίας *'εκείνη'*, η οποία δείχνει πρόσωπο ή πράγμα που είναι απομακρυσμένο τοπικά ή χρονικά σε σχέση με τον ομιλητή.

Στην 11^η και 20^η φράση η κατανόηση της αναφορικής σχέσης απαιτεί ερμηνεία της αναφορικής αντωνυμίας *'τον οποίο'* και *'την οποία'* αντίστοιχα, οι οποίες επιτελούν διαφορετικούς συντακτικούς ρόλους, δηλαδή στην 11^η φράση η αντωνυμία *'τον οποίο'* είναι αντικείμενο, ενώ στην 20^η η αντωνυμία *'την οποία'* επιτελεί ρόλο υποκειμένου.

Στο 12^ο σύντομο κείμενο ο αναγνώστης οφείλει να διακρίνει ότι ο αδύνατος τύπος *'την'* της τριτοπροσωπικής αντωνυμίας (επαναληπτικής) αναφέρεται στο όνομα *'πουκαμίσσ'*.

Η 13^η και 18^η φράση έχουν ίδια σημασιολογική αλλά διαφορετική συντακτική δομή. Ο αναγνώστης οφείλει να συλλάβει ότι ο αδύνατος τύπος της τριτοπροσωπικής προσωπικής αντωνυμίας (επαναληπτικής) *'του'* (ζήτησε) στη 13^η και *'του'* (είπε) στη 18^η φράση αντικαθιστά αντίστοιχα το *'Κώστας'* και *'Γιάννης'*. Και στις δυο φράσεις το *'του'* επέχει θέση αντικειμένου.

Στη 14^η φράση η κατανόηση της αναφορικής σχέσης προϋποθέτει γνώση της σημασίας των δεικτικών συσχετικών επιρρημάτων *'ετούτο εδώ'* και *'εκείνο εκεί'* και

προσδιορισμό των αντίστοιχων πλησίων και μακράν κειμένων αντικειμένων αναφοράς τους.

Στη 15^η φράση απαιτείται ο αναγνώστης να συλλάβει την ποσοτική σχέση ισοτιμίας/ισότητας η οποία δηλώνεται από τη δεικτική αντωνυμία 'τόσος' και την αναφορική 'όσος' ανάμεσα στους δυο όρους της φράσης, 'το μισθό του πατέρα' και 'το μισθό της μητέρας'.

Στη 16^η φράση απαιτείται ερμηνεία της δεικτικής αντωνυμίας 'εκείνος' που παραπέμπει στην οντότητα η οποία αναφέρεται στην αρχή του εκφωνήματος στην πιο απομακρυσμένη οντότητα.

Στη 17^η φράση ο αναφορικός δείκτης είναι η επιρηματική έκφραση 'επίσης' που σημαίνει ομοιότητα ενεργειών ή πράξεων και επομένως παραπέμπει σε υπονοουμένη πράξη που δηλώνεται προγενέστερα στο εκφώνημα.

Συνοπτικά, με το ερωτηματολόγιο εκτιμάται η δεξιότητα πραγμάτωσης αναφορικών συμπερασμών με επιτυχή ερμηνεία αναφορικών δεικτών τύπου: *ονόματος, αριθμητικού επιθέτου, επιρρήματος, αντωνυμιών* (ασθενών τύπων προσωπικής αντωνυμίας, δεικτικών, αναφορικών, δεικτο-αναφορικών), *μορφολογίας ρηματικών καταλήξεων*.

Η επιτυχής πραγμάτωση των αναφορικών συμπερασμών κρίνεται από τη σωστή συμπερασματική απάντηση στην ερώτηση ή στις ερωτήσεις που ακολουθούν κάθε κείμενο ή φράση του ερωτηματολογίου. Τα 21 θέματα του ερωτηματολογίου συνοδεύονται από 1-3 ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα το 1^ο θέμα ακολουθείται από 3 ερωτήσεις, το 2^ο, 4^ο και 19^ο από 2 ερωτήσεις και τα θέματα με α/α 3,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,20 και 21 συνοδεύονται από μια ερώτηση. Σύνολο ερωτήσεων : 26 και κάθε σωστή απάντηση πιστώνεται με 1 μονάδα εκτός από τέσσερα θέματα (7^ο, 9^ο, 10^ο και 16^ο) των οποίων η σωστή απάντηση πιστώνεται με 2 μονάδες. Έτσι, το σύνολο της βαθμολογίας στο ερωτηματολόγιο επεξεργασίας αναφορικών δεικτών είναι $26+4= 30$ μονάδες. Στο παράρτημα παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο με την ένδειξη της βαθμολογικής βαρύτητας καθεμιάς ερώτησης.

5.2. Το δείγμα και τα χαρακτηριστικά του

Τα δυο κείμενα κατανόησης και το ερωτηματολόγιο επεξεργασίας των αναφορικών δεικτών ήταν ανώνυμα και συνημμένα. Επιδόθηκαν για ανάγνωση και συμπλήρωση στους μαθητές των τριών τάξεων (Δ', Ε' και ΣΤ') που φοιτούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία των νομών Ρεθύμνης, Χανίων, Ηρακλείου, Ηλείας, Πιερίας. Η επίδοσή τους έγινε από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων από τους οποίους ζητήσαμε να αφήσουν ελεύθερους τους μαθητές στην εκτέλεση των έργων, αφού η προσπάθειά τους δεν είχε χαρακτήρα εσωτερικής ή εξωτερικής αξιολόγησης. Θέλω και από τη θέση αυτή να τους ευχαριστήσω θερμά για την προθυμία και τη βοήθειά τους. Η

επίδοση ήταν ομαδική και έγινε τους μήνες Απρίλιο και Μάιο 2011 και στο πλαίσιο των γλωσσικών ασκήσεων τους στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας.

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

Πίνακας I: Το δείγμα και τα χαρακτηριστικά του

Φύλο \ Τάξη	Τάξη Δ'		Τάξη Ε'		Τάξη Στ'		Σύνολο	
	ΑΣ	ΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΑΣ	ΣΣ
Αγόρια	98	48,0	94	47,0	93	46,5	285	47,2
Κορίτσια	106	52,0	106	53,0	107	53,5	319	52,8
Σύνολο	204	100,0	200	100,0	200	100,0	604	100,0

6. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Στον πίνακα II φαίνονται οι κατανομές των επιδόσεων των μαθητών του δείγματος στην επεξεργασία των αναφορικών συμπερασμών και στην κατανόηση κειμένων κατά τάξη και στο σύνολο του δείγματος. Φαίνονται ακόμη οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών στη συμπερασματική και αναγνωστική δεξιότητα.

Πίνακας II: Κατανομές των επιδόσεων των υποκειμένων του δείγματος στην επεξεργασία αναφορικών συμπερασμών και στην κατανόηση κειμένων κατά τάξη και στο σύνολο του δείγματος

Τάξεις/ Πεδίο Ομάδες	Αναφορικοί συμπερασμοί											
	Τάξη Δ'			Τάξη Ε'			Τάξη Στ'			ΣΥΝΟΛΟ		
	ΑΣ	ΣΣ	ΣΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΣΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΣΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΣΣΣ
4-6	1	0.50	0.50	0	0.0	0.00	0	0.0	0.0	1	0.2	0.20
7-9	0	0.00	0.50	2	1.0	1.00	1	0.5	0.5	3	0.5	0.70
10-12	5	2.45	2.95	3	1.5	2.50	2	1.0	1.5	10	1.7	2.40
13-15	4	1.96	4.91	11	5.5	8.00	4	2.0	3.5	19	3.1	5.50
16-18	26	12.75	17.66	23	11.5	19.50	13	6.5	10.0	62	10.26	15.76
19-21	34	16.67	34.33	34	17.0	36.50	33	16.5	26.5	101	16.72	32.48
22-24	63	30.88	65.21	49	24.5	61.00	69	34.5	61.0	181	29.95	62.43
25-27	66	32.35	97.56	58	29.0	90.00	53	26.5	87.5	177	29.30	91.73
28-30	5	2.45	100.00	20	10.0	100.00	25	12.5	100.0	50	8.27	100.00
Άθροισμα	204	100		200	100		200	100		604	100	
\bar{x}	22.27			22.32			23.19			22.59		
s	3.94			4.43			3.66			4.04		

Τάξεις/ Πεδίο Ομάδες	Κατανόηση κειμένων											
	Τάξη Δ'			Τάξη Ε'			Τάξη Στ'			ΣΥΝΟΛΟ		
	ΑΣ	ΣΣ	ΣΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΣΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΣΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΣΣΣ
4-6	1	0.5	0.5	0	0.0	0.0	0	0.0	0.0	1	0.2	0.2
7-9	3	1.5	2.0	4	2.0	2.0	2	1.0	1.0	9	1.5	1.7
10-12	7	3.5	5.5	12	6.0	8.0	3	1.5	2.5	22	3.7	5.4
13-15	14	7.0	12.5	21	10.5	18.5	11	5.5	8.0	46	7.6	13.0
16-18	37	18.2	30.7	26	13.0	31.5	23	11.5	19.5	86	14.2	22
19-21	51	25.0	55.7	51	25.5	57.0	54	27.0	46.5	156	25.8	53.0
22-24	54	26.5	82.2	57	28.5	85.5	68	34.0	80.5	179	29.6	82.6
25-27	35	17.2	99.4	27	13.5	99.0	37	18.5	99.0	99	16.4	99.0
28-30	2	1.2	100.0	2	1.0	100.0	2	1.0	100.0	6	1.0	100.0
Άθροισμα	204	100		200	100		200	100		604	100	
\bar{x}	20.34			19.97			21.33			20.54		
s	4.34			4.61			3.74			4.28		

Θεωρώντας ως κριτήριο κατοχής της ικανότητας κατανόησης κειμένων, αλλά και της δεξιότητας παραγωγής αναφορικών συμπερασμών τις σωστές απαντήσεις στο 90% των θεμάτων (27 ερωτήσεις) από το 90% των μαθητών διαπιστώνουμε ότι τα ποσοστά των μαθητών που ικανοποιούν τη συνθήκη αυτή είναι πάρα πολύ χαμηλά. Όσον αφορά στην ικανότητα κατανόησης τα ποσοστά αυτά είναι 1,2% στη Δ' τάξη, 1% στην Ε' και 1% στη Στ' τάξη, ενώ στη δεξιότητα παραγωγής συμπερασμών τα αντίστοιχα ποσοστά ανέρχονται σε 2,45%, 10% και 12,5%. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι δυο δεξιότητες δεν έχουν αποκτηθεί σε καθόλου ικανοποιητικό βαθμό από τους μαθητές των τριών τάξεων που αποτέλεσαν το ερευνητικό μας δείγμα. Τα πιο υψηλά ποσοστά κατοχής της δεξιότητας παραγωγής αναφορικών συμπερασμών συγκριτικά προς τα αντίστοιχα στην ικανότητα κατανόησης κειμένων μπορούν να ερμηνευθούν από το γεγονός ότι η αναγνωστική κατανόηση είναι μια πολύπλοκη και πολυπαραγοντική νοητική διεργασία της οποίας μια συνιστώσα είναι η ικανότητα επεξεργασίας και ερμηνείας αναφορικών δεικτών.

- Η σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων των επιδόσεων στις δυο δεξιότητες δείχνει ότι οι διαταξικές διαφορές των μέσων όρων επίδοσης είναι στατιστικά σημαντικές τόσο στην επίλυση των αναφορικών συμπερασμών ($F = 3.280$, $p = .038$) όσο και στην κατανόηση ($F = 5.487$, $p = .004$). Ωστόσο, αυτή η διαφοροποίηση των επιδόσεων στην κατανόηση οφείλεται κυρίως στη διαφορά των μέσων όρων μεταξύ Ε' και Στ'. Αντίθετα, οι επιμέρους διαφορές (Δ'-Ε', Δ'-Στ' και Ε'-Στ') δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Δηλαδή φαίνεται ότι οι βασικοί μηχανισμοί επίλυσης των αναφορικών συμπερασμών έχουν κατακτηθεί σε ένα βαθμό από τη Δ' τάξη και στις επόμενες τάξεις γίνεται απλά μια προοδευτική βελτίωση και τελειοποίησή τους.

Τα ευρήματα αυτά δεν επιβεβαιώνουν παρά μερικώς την πρώτη μας υπόθεση καθώς παρατηρείται μια άνοδος των επιδόσεων των μαθητών στις δυο δεξιότητες -κατανόησης κειμένων και επεξεργασίας αναφορικών δεικτών- αλλά οι διαφορές

τους από τάξη σε τάξη δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Κατά τη διάρκεια της φοίτησης στις τρεις σχολικές τάξεις εξελίσσεται η ερμηνεία των κειμενικών δεικτών αναφοράς και η επίλυση των αναφορικών σχέσεων που προσδιορίζουν, αλλά φαίνεται ότι παρουσιάζονται και προβλήματα στη διαχείρισή τους, καθώς τα ποσοστά των ανεπίλυτων και εσφαλμένων ερμηνειών των αναφορικών από τους μαθητές των τριών τάξεων (πίνακας III) είναι στη Δ' τάξη 28,94% (100-71,06), στην Ε' τάξη 25,50% (100-74,50) και στη Στ' τάξη 22,72% (100-77,28).

Πίνακας III: Επιδόσεις (σωστές απαντήσεις) των υποκειμένων του δείγματος κατά τάξη σε καθεμία ερώτηση του κριτηρίου αναφορικών συμπερασμών

Ερώτηση	Τάξη Δ' N= 204		Τάξη Ε' N= 200		Τάξη Στ' N=200		Σύνολο N= 604	
	ΑΣ	ΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΑΣ	ΣΣ
Ερώτηση 1α	200	98,0	196	98,0	190	95,5	586	97,0
Ερώτηση 1β	197	96,6	195	97,5	193	96,5	585	96,9
Ερώτηση 1γ	174	85,3	157	78,5	162	81,0	493	81,6
Ερώτηση 2α	192	94,1	191	95,5	190	95,0	573	94,9
Ερώτηση 2β	155	76,0	138	69,0	152	76,0	445	73,7
Ερώτηση 3	195	95,6	189	94,5	194	97,0	578	95,7
Ερώτηση 4α	192	94,1	182	91,0	183	91,5	557	92,2
Ερώτηση 4β	183	89,7	174	87,0	179	89,5	536	88,7
Ερώτηση 5	193	94,6	178	89,0	174	87,0	545	90,2
Ερώτηση 6	158	77,5	151	75,5	158	79,0	467	77,3
Ερώτηση 7α	147	72,1	154	77,0	167	83,5	468	77,5
Ερώτηση 7β	147	72,1	154	77,0	167	83,5	468	77,5
Ερώτηση 8	115	56,4	117	58,5	139	69,5	371	61,4
Ερώτηση 9α ^β	158	77,5	146	73,0	142	71,0	446	73,8
Ερώτηση 9β	158	77,5	146	73,0	142	71,0	446	73,8
Ερώτηση 10α	125	61,3	131	65,5	145	72,5	401	66,4
Ερώτηση 10β	125	61,3	131	65,5	145	72,5	401	66,4
Ερώτηση 11	181	88,7	171	85,5	181	90,5	533	88,2
Ερώτηση 12	129	63,3	142	71,0	145	72,5	416	68,9
Ερώτηση 13	51	25,0	49	24,5	44	22,0	144	23,8
Ερώτηση 14	169	82,8	158	78,0	168	84,0	493	81,6
Ερώτηση 15	192	94,1	177	88,5	194	97,0	563	93,2
Ερώτηση 16α	74	36,3	100	50,0	103	51,5	277	45,9
Ερώτηση 16β	74	36,3	100	50,0	101	50,5	275	45,5
Ερώτηση 17	193	94,6	191	95,5	190	95,0	574	95,0
Ερώτηση 18	42	20,6	39	19,5	46	23,0	127	21,0
Ερώτηση 19α	163	79,9	155	77,5	161	80,5	479	79,3
Ερώτηση 19β	160	78,4	148	74,0	154	77,0	462	76,5
Ερώτηση 20	124	60,8	120	60,0	141	70,5	385	63,7
Ερώτηση 21	176	86,3	186	93,0	187	93,5	549	90,9
M.O. %		71,06		74,50		77,28		74,28

- Σύμφωνα με τη δεύτερη υπόθεση προεικάζαμε την ύπαρξη στενής σχέσης ανάμεσα στις επιδόσεις των υποκειμένων, τόσο κατά τάξη όσο και συνολικά στην αναγνωστική δεξιότητα και στην επεξεργασία των δεικτών αναφοράς και, συνακόλουθα, ότι οι καλοί στην επεξεργασία των αναφορικών μαθητές θα είναι και καλοί στην κατανόηση και αντιστρόφως.

Ως προς το πρώτο σκέλος της, η υπόθεσή μας αυτή επαληθεύεται πλήρως καθώς οι υπολογισθέντες στατιστικοί δείκτες συνάφειας ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών και των τριών τάξεων, όπως φαίνεται στον πίνακα IV, είναι πολύ υψηλοί και στατιστικά σημαντικοί σε $p = .000$.

Πίνακας IV: Δείκτες συνάφειας μεταξύ συμπερασμών αναφοράς και κατανόησης κειμένου από υποκείμενα του δείγματος των τριών τάξεων

Τάξεις Δείκτες συνάφειας	Τάξη Δ' N=204	Τάξη Ε' N=200	Τάξη Στ' N=200	Σύνολο N=604
		$r = .754$ $p = .000$	$r = .657$ $p = .000$	$r = .674$ $p = .000$

Για να απαντήσουμε στο ερώτημα αν οι μαθητές που επιλύουν επιτυχώς τους αναφορικούς συμπερασμούς σημειώνουν και υψηλότερη επίδοση στην κατανόηση των κειμένων, που είναι το δεύτερο μέρος της δεύτερης υπόθεσής μας, χωρίσαμε τις κατανομές των επιδόσεων των υποκειμένων στην επίλυση συμπερασμών και στην κατανόηση κειμένων σε τρεις ισοδύναμες ομάδες. Την πρώτη ομάδα αποτέλεσε το 33% των υποκειμένων που σημείωσαν χαμηλή επίδοση (1-19 μονάδες). Τη δεύτερη ομάδα συγκρότησε το 33% των υποκειμένων που σημείωσαν μέτρια επίδοση (20-23 μονάδες) και την τρίτη το υπόλοιπο 33% των μαθητών που πέτυχαν υψηλή βαθμολογία στην επίλυση των συμπερασμών και στην κατανόηση κειμένων (24-30 μονάδες). Ο επόμενος πίνακας δίνει μια οπτική εικόνα των στοιχείων.

Πίνακας V: Ποσοστά υψηλών και χαμηλών επιδόσεων στις δεξιότητες κατανόησης και επεξεργασίας αναφορικών δεικτών

Επίπεδα κατανόησης Επίπεδα συμπερασμού		Επίπεδο χαμηλό				Επίπεδο υψηλό			
		Δ'	Ε'	Στ'	Σύνολο	Δ'	Ε'	Στ'	Σύνολο
Χαμηλό	Τάξη Δ'	78,8				7,5			
	Τάξη Ε'		76,3				2,0		
	Τάξη Στ'			67,3				16,7	
	Σύνολο				75,1				9,2

Η στατιστική ανάλυση των επιδόσεων του συνολικού δείγματος δείχνει ότι: ένα ποσοστό 75,1% όσων σημείωσαν χαμηλή επίδοση στην επίλυση αναφορικών συμπερασμών έχουν και χαμηλό επίπεδο κατανόησης κειμένων και μόλις 9,2% σημειώνουν υψηλού επιπέδου κατανόηση.

Στις επιμέρους τάξεις του δείγματος, τα ποσοστά αυτά διαμορφώνονται ως ακολούθως: στη Δ' τάξη είναι 78,8% έναντι 7,5%, στην Ε' τάξη είναι 76,3% έναντι 2,0% και στη Στ' τάξη 67,3% έναντι 16,7%. Οι παρατηρούμενες διαφορές στις σχέσεις των επιπέδων επίδοσης στην επίλυση συμπερασμών είναι στατιστικά σημαντικές τόσο στο συνολικό δείγμα όσο και στις τρεις τάξεις ($p=.000$).

Επομένως και το δεύτερο σκέλος της υπόθεσής μας επαληθεύεται και μπορούμε να αποφανθούμε ότι οι μαθητές που δεν κατανοούν καλά είναι εκείνοι που συναντούν μεγάλες δυσκολίες στην επεξεργασία των κειμενικών δεικτών αναφορικών σχέσεων. Έτσι, η διαπίστωση αυτή συμφωνεί πλήρως με τα ερευνητικά δεδομένα αγγλόφωνων και γαλλόφωνων ερευνών (Yuill, Oakhill & Parkin, 1989, Ehrlich, Rémond & Tardieu, 1990, Ehrlich & Rémond, 1997, Bianco, 2003, Yuill & Oakhill, 1991, Favart & Chanquoy, 2007) που δείχνουν ότι οι μικροί στην ηλικία και οι λιγότερο ικανοί στην αναγνωστική κατανόηση παράγουν περισσότερους λανθασμένους συμπερασμούς.

- Σύμφωνα με την τρίτη μας υπόθεση, η επίδοση των μαθητών στην επεξεργασία των αναφορικών δεικτών θα διαφοροποιείται ανάλογα με τον τύπο των αναφορικών δεικτών. Όπως έχουμε ήδη υπογραμμίσει η ερμηνεία των αναφορικών σχέσεων απαιτεί ο αναγνώστης να διακρίνει τους διάφορους τύπους αναφορικών δεικτών (ονόματα, αντωνυμίες, μορφολογία ρημάτων, επιρρήματα, συνώνυμα, κ.τ.λ.) και να τους συνδέει σωστά με οντότητες, έτσι ώστε οι καινούργιες πληροφορίες οι σχετικές με τις οντότητες αυτές να εντάσσονται στην επεξεργαζόμενη νοητική αναπαράσταση όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια (Gaonac'h & Fayol, 2003, Favart, 2005, Bianco, 2003, Rémond & Quet, 1999, Decool-Mercier et al., 2010).

Έχει επίσης δειχθεί ότι η ταυτοποίηση της οντότητας στην οποία παραπέμπει δεδομένη αναφορική λέξη ή έκφραση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, ένας από τους οποίους είναι ο τύπος της αναφορικής λέξης/έκφρασης και πιο συγκεκριμένα ότι ο βαθμός ευκολίας/δυσκολίας στην ερμηνεία αναφορικών σχέσεων είναι σε συνάρτηση με τον τύπο των αναφορικών. Πιο συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι η αναφορά που παραπέμπει σε ένα όνομα είναι πιο εύκολη από αυτή που παραπέμπει σε πράγμα ή σε ιδέα (Giasson, 2008, Bianco, 2003, Lappara, 1988, Megherbi & Ehrlich, 2004, Kail 1976, Le Pesant, 1998, Ehrlich & Rémond, 1997). Οι αδύνατοι τύποι της τριτοπροσωπικής αντωνυμίας 'του', 'της', ενώ είναι συχνής χρήσης ως δείκτες αναφοράς και χρησιμοποιούνται από πολύ νωρίς στον προφορικό λόγο και τα παιδιά τους συναντούν πολύ συχνά στα γραπτά κείμενα, εντούτοις γίνονται δύσκολα

κατανοητοί από όλους τους μαθητές δημοτικού σχολείου (Lima & Bianco, 1999). Επίσης, η επίλυση και κατανόηση των αναφορικών σχέσεων είναι πιο γρήγορη και πιο ακριβής όταν οι αντωνυμίες επιτελούν ρόλο υποκειμένου παρά αντικειμένου (Gaonac'h & Fayol, 2003). Τέλος, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η γραμματική συμφωνία της αντωνυμίας με την οντότητα αναφοράς της κατά γένος και κατά αριθμό δεν αρκεί για τον εντοπισμό της οντότητας αναφοράς όπως π.χ. στο παράδειγμα: «Ο Γιάννης και ο Γιώργος ήρθαν μαζί. Αυτός όμως έφυγε νωρίς, ενώ εκείνος έμεινε μέχρι τα ξημερώματα» (Φιλιππάκη-Warburton, 1992: 311). Στην περίπτωση αυτή χρειάζεται επιπλέον ο αναγνώστης να κατέχει γνώσεις γλωσσικές για να μπορεί να διακρίνει τη λειτουργική σημασία κατά τη χρήση αντωνυμιών (δεικτικών: αυτός, εκείνος, ετούτος). Σχετικώς έχει δειχθεί ότι οι μικρής ηλικίας μαθητές και οι λιγότερο ικανοί στην κατανόηση κειμένων δυσκολεύονται στη διαχείριση αυτού του τύπου αναφορικών σχέσεων και παράγουν λιγότερους σωστούς αναφορικούς συμπερασμούς (Favart & Chanquoy, 2007).

Για τον έλεγχο της τρίτης υπόθεσης ομαδοποιήσαμε τα δεδομένα του πίνακα III, δηλαδή τα ποσοστά επιτυχών απαντήσεων στα 26 ερωτήματα του ερωτηματολογίου αναφορικών συμπερασμών στους τύπους που εντάσσονται. Σε όποια δε ομάδα/τύπο ανήκουν δυο ή και περισσότεροι τύποι, ως ποσοστά επιτυχούς παραγωγής αναφορικών συμπερασμών ή επιτυχούς διαχείρισης της υποκειμένης αναφορικής σχέσης παίρνουμε το μέσο όρο των επιτυχών απαντήσεων που συγκροτούν τον τύπο. Έτσι, έχουμε τον ακόλουθο συνοπτικό πίνακα που δείχνει τους τύπους αναφορικών δεικτών και τα αντίστοιχα ποσοστά επιτυχούς ερμηνείας τους κατά τάξη και στο σύνολο του δείγματος.

Πίνακας VI: Ποσοστά επιτυχών απαντήσεων κατά τύπο αναφοράς

Τύπος αναφοράς	Α/α ερωτήματων πίνακα III	Ποσοστά επιτυχούς επίλυσης αναφορικών σχέσεων			
		Δ'	Ε'	Στ'	Σύνολο
Ονοματική	1α, 1β	97,30	97,75	96,00	96,50
Επιρρηματική	17	94,60	95,50	95,00	95,00
Δεικτικο-αναφορική	15	94,10	88,50	97,00	93,20
Μορφουσυντ. Κτητική	4α,4β,19α,19β	87,12	83,75	84,87	85,25
Μορφουσυντ. Κατάλ. Ρημάτων	5,6	86,05	82,25	83,00	83,75
Δεικτικο-επιρρηματική	2α, 2β, 14	84,30	80,80	85,00	83,40
Αντωνυμικο-κτητική	1γ	85,30	78,50	81,00	81,60
Αντωνυμικο- αναφορική	11,20	74,75	72,75	80,50	75,95
Αντωνυμικο- δεικτική	7, 9, 10,16	61,80	66,37	69,12	65,90
Αριθμητικο-επιθετική	8	56,40	58,50	69,50	61,40
Αντωνυμικο-προσωπική	12,13,18,21	48,80	52,00	52,75	51,15
Άρθρων (ορισ. -αόρ.)	3	95,60	94,50	97,00	95,70

Η ανάγνωση του κατηγορικού αυτού πίνακα μας επιτρέπει να πούμε ότι ο βαθμός δυσκολίας/ευκολίας των αναφορικών δεικτών και η ερμηνεία των υποκειμένων σχέσεων από τους μαθητές του δείγματος εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον τύπο των λέξεων αναφοράς.

- Πιο εύκολοι στην επίλυση αναφορικοί συμπερασμοί με ποσοστά μεγαλύτερα από 90% είναι αυτοί που εμπλέκουν οριστικά και αόριστα άρθρα με ονόματα (95,7%), αυτοί που η οντότητα αναφοράς αντικαθίσταται από ένα άλλο όνομα (ποντίκι-ποντικίνα) με ποσοστά επιτυχίας 96,5% και η επιρρηματική αναφορά που αντικαθιστά μια ιδέα/ενέργεια με ποσοστό 95%. Ως προς την ονοματική αναφορά και την αναφορά άρθρου (οριστικού και αόριστου) τα ευρήματα της έρευνάς μας συμφωνούν με τα ευρήματα γαλλικών και αγγλικών ερευνών οι οποίες αποκαλύπτουν ότι οι ονοματικές αναφορές και οι αναφορές άρθρου είναι οι ευκολότεροι τύποι αναφορών (Giasson, 2008, Baumann, 1986, Lecocq et al., 1996). Όσον αφορά όμως στις επιρρηματικές αναφορές που αντικαθιστούν ολόκληρη την προηγούμενη φράση/ιδέα, ενώ οι προηγούμενως μνημονευθείσες έρευνες τις προσδιορίζουν ως πάρα πολύ δύσκολες στην επεξεργασία τους (Giasson, 2008), τα ερευνητικά μας δεδομένα τις κατατάσσουν στους πιο εύκολους τύπους στην ερμηνεία αναφορών. Τα υποκείμενα του δείγματός μας γνωρίζουν και ερμηνεύουν σωστά την επιρρηματική έκφραση 'επίσης' με το οποίο υπονοούν ότι γίνεται αναφορά σε ενέργεια που εκτίθεται στην προηγούμενη πρόταση. Το εύρημα όμως αυτό δεν θα πρέπει να θεωρείται ως οριστικό και αμετάκλητο, ότι δηλαδή ο τύπος των επιρρηματικών αναφορών στην ελληνική γλώσσα είναι από τους πιο εύκολους στην επεξεργασία, επειδή προέρχεται από την επεξεργασία μίας και μόνο φράσης. Τα υψηλά ποσοστά επεξεργασίας των επιρρηματικών αναφορών ίσως οφείλονται στην πρώιμη κατάκτηση των επιρρημάτων από το παιδί (Μπασλής, 1995). Στους πολύ εύκολους τύπους αναφορικών δεικτών κατατάχθηκε και η δεικτικο-αναφορική έκφραση ποσοτικής ισοτιμίας 'τόσος...όσος' (93,2%). Η δεξιότητα επεξεργασίας της φαίνεται ότι έχει αποκτηθεί, αφού μικρό είναι το ποσοστό (7%) των μαθητών που δυσκολεύονται στην κατανόησή της.
- Ως πολύ δύσκολοι στην επεξεργασία τους αποδείχτηκαν οι αναφορικοί δείκτες που ήταν αδύνατοι τύποι της τριτοπροσωπικής αντωνυμίας 'αυτός' ('την' στη 12^η και 18^η φράση, 'του' στη 13^η φράση, 'του' στη 18^η φράση και 'του' στην 21^η φράση). Το μέσο ποσοστό σωστής επίλυσης των τεσσάρων αυτών αντωνυμικών αναφορών είναι 51,15% που σημαίνει ότι ένας στους δυο μαθητές αδυνατούν να ερμηνεύσουν σωστά, να προσδιορίσουν σωστά τα πρόσωπα στα οποία γίνεται αναφορά. Επειδή όμως το μέσο ποσοστό δεν δίνει σαφή και ακριβή εικόνα των επεξεργασιών στις τέσσερις φράσεις (12^η, 13^η, 18^η και 21^η) που συγκροτούν την ομάδα/τύπο των αντωνυμικών προσωπικών αναφορών, παραθέτουμε τα ποσοστά ορθής ερμηνείας των αντωνυμιών αυτών κατά φράση. Έτσι έχουμε

Φράση	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο
12 ^η (την)	63,3	71,0	72,5	68,9
13 ^η (του)	25,0	24,5	22,0	23,8
18 ^η (την)	20,6	19,5	23,0	21,0
21 ^η (του)	86,3	93,0	93,5	90,9
M.O.	48,8	52,0	52,75	51,15

Στις φράσεις 13 και 18 οι μαθητές σημειώνουν τα χαμηλότερα ποσοστά. Και στις δυο φράσεις η αντωνυμία 'του' αντικαθιστά ένα όνομα ('Κώστα' η 13^η και 'Γιάννη' η 18^η). Και στις δυο περιπτώσεις η αντωνυμία επιτελεί ρόλο αντικειμένου του ονόματος, το οποίο όμως στη 13^η τίθεται στην αρχή της προηγούμενης πρότασης, ενώ στη 18^η τίθεται στο τέλος της φράσης, δηλαδή η σειρά των όρων της προηγούμενης πρότασης είναι διαφορετική. Στη 13^η προηγείται το αντικείμενο και έπεται το υποκείμενο, ενώ στη 18^η προηγείται το υποκείμενο και ακολουθεί το αντικείμενο. Φαίνεται λοιπόν ότι η συντακτική δομή της πρότασης όπου βρίσκεται το όνομα αναφοράς της αντωνυμίας επηρεάζει την επίλυση του αναφορικού δείκτη 'του' και ιδιαίτερα στη Δ' και Ε' τάξη. Οι μαθητές της Στ' τάξης επηρεάζονται ελάχιστα από τη συντακτική αυτή δομή. Δυστυχώς μεταξύ των φράσεων του ερωτηματολογίου μας δεν περιλαμβάνεται φράση στην οποία η προσωπική αντωνυμία θα έπαιζε ρόλο υποκειμένου, για να μπορούμε να πούμε αν η επίλυση της αναφοράς είναι πιο εύκολη όταν έχει ρόλο υποκειμένου ή αντικειμένου.

Στη 12^η φράση και στην 21^η οι τριτοπροσωπικές αντωνυμίες 'την' και 'του' αντίστοιχα εμφανίζουν υψηλά ποσοστά, καθώς η προσωπική αντωνυμία 'την' συμφωνεί σε γένος και σε πτώση με την εν δυνάμει λέξη αναφοράς 'τη στολή του' και 'την πουκαμίσια του', αλλά, καθώς αποκλείεται από τις κλειστές ερωτήσεις η επιλογή 'την πουκαμίσια', αίρεται η αμφισημία και έτσι επιλύεται η αναφορική σχέση σε ποσοστό 68,9%. Στην 21^η φράση τα ποσοστά επιτυχίας είναι ακόμη πιο υψηλά, γιατί μολονότι τα ονόματα αναφοράς είναι εν δυνάμει δυο (γατάκι και γιαγιά), η αντωνυμία 'του' συμφωνεί κατά γένος μόνο με το 'γατάκι'. Οι μαθητές φαίνεται ότι λαμβάνουν υπόψη το μορφολογικό χαρακτηριστικό της συμφωνίας του γένους και το συντακτικό ρόλο της αντωνυμίας και έτσι επιλύουν πιο εύκολα την αναφορική σχέση. Τα κριτήρια αυτά λαμβάνονται υπόψη όλο και περισσότερο καθώς μεγαλώνουν οι μαθητές και αποκτούν γλωσσικές γνώσεις (γραμματικές και συντακτικές). Ωστόσο, ένα ποσοστό μαθητών (14% στη Δ' τάξη και 7% στην Ε' και Στ' τάξη) βασίζεται φαίνεται σε πραγματολογικά κριτήρια που ανάγονται στο περιγραφόμενο συγκείμενο και στις προσωπικές τους εμπειρίες και επιλέγουν λανθασμένη απάντηση. Στο σύνολο του δείγματος ένα ποσοστό 16,2% επιλέγει εσφαλμένα την απάντηση 'γάτα' και ένα ποσοστό 3% αφήνει αναπάντητη την ερώτηση. Επίσης το ποσοστό των εσφαλμένων απαντήσεων 'γάτα' μειώνεται προοδευτικά από τη

Δ' προς τη Στ' τάξη. Στην ερμηνεία αυτή μας οδηγεί το γεγονός ότι η ίδια φράση χωρίς αντωνυμικό δείκτη (φράση 5^η) έχει σχεδόν το ίδιο ποσοστό επιτυχίας, ενώ όταν δίνεται προφορικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Βάμβουκα, 2010) το ποσοστό επιτυχούς επίλυσης είναι 66,8%. Τα παιδιά της ηλικίας αυτής δικαιολογούν την εσφαλμένη επιλογή τους λέγοντας 'στις πολυθρόνες κάθονται οι γιαγιάδες' ή 'επειδή η γιαγιά μου κάθε μέρα κάθεται στην πολυθρόνα' και δεν λαμβάνουν υπόψη τους την προσωπική αντωνυμία 'εκείνος' (ο γάτος).

- Στους πολύ δύσκολους στην επεξεργασία τύπους αναφορών συγκαταλέγονται οι αριθμο-επιθετικοί με ποσοστό επιτυχούς επίλυσης 61,4% και οι αντωνυμικο-δεικτικοί αναφορικοί δείκτες, με μέσο όρο επιτυχούς διαχείρισης 65,9%, πράγμα που σημαίνει ότι ένα ποσοστό 38,6% και 34,1% αντίστοιχα των μαθητών στο σύνολο του δείγματος αδυνατούν να επεξεργάζονται σωστά αυτούς τους δυο τύπους συμπερασμών. Η ικανότητα επεξεργασίας αυτών των τύπων αναφορικών δεικτών βελτιώνεται προοδευτικά από τη Δ' προς τη Στ' τάξη, αλλά οπωσδήποτε παραμένει σε χαμηλά επίπεδα. Τον αντωνυμικο-δεικτικό τύπο συγκροτούν τέσσερις φράσεις του ερωτηματολογίου μας (α/α 7,9,10,16) στις οποίες οι αντίστοιχες δεικτικές αντωνυμίες είναι 'εκείνο', 'εκείνος', 'εκείνη' και 'εκείνος', των οποίων τα αντίστοιχα ποσοστά λανθασμένης επεξεργασίας είναι 22,5%, 26,2%, 33,6% και 54,1%. Οι μαθητές αδυνατούν να επεξεργάζονται σωστές συμπερασματικές απαντήσεις, γιατί δεν λαμβάνουν υπόψη τους τους αναφορικούς δείκτες και ειδικά το μορφολογικό κριτήριο της συμφωνίας της αντωνυμίας με τη λέξη αναφοράς της κατά γένος και πτώση αφενός και αφετέρου γιατί αγνοούν τη λειτουργική χρήση των δεικτικών αντωνυμιών, δηλαδή ότι παραπέμπουν σε πρόσωπα που βρίσκονται μακριά στη ρύμη του λόγου του ομιλητή.
- Οι υπόλοιποι πέντε τύποι αναφορικών δεικτών μπορούν να χαρακτηριστούν ως εύκολοι στην επεξεργασία τους, επειδή τα ποσοστά επιτυχούς διαχείρισής τους από τους μαθητές του δείγματος κυμαίνονται από 75,95% - 85,25%. Πρόκειται για αντωνυμίες αναφορικές (75,95%), κτητικές (81,60%), δεικτικο-αναφορικά τοπικά επιρρήματα (αυτό εδώ, εκείνο εκεί, ετούτο εδώ) με ποσοστά επιτυχίας αντίστοιχα 94,9%, 73,7% και 81,6% και για ρηματικά μορφήματα (καταλήξεις ρημάτων) με ποσοστό 83,75% ή ρηματικά μορφήματα και κτητικές αντωνυμίες με ποσοστό 85,25%.

Η θεώρηση των ευρημάτων της έρευνας στο σύνολό τους μας επιτρέπει να κάνουμε τις ακόλουθες επισημάνσεις.

Οι μαθητές του δείγματός μας συναντούν δυσκολίες στην επεξεργασία των δεικτών αναφοράς και κυρίως των αντωνυμικών και των ρηματικών μορφημάτων-καταλήξεων. Στους οκτώ από τους δώδεκα τύπους αναφορικών που απογράψαμε οι μαθητές του δείγματος σημείωσαν μέτριες ή πολύ χαμηλές επιδόσεις.

Η δεξιότητα διαχείρισης των αναφορικών δεικτών από τα υποκείμενα της έρευνας φαίνεται ότι αναπτύσσεται βαθμιαία από τη Δ' προς τη ΣΤ' τάξη, αλλά στο σύνολό της δεν έχει κατακτηθεί κατά την αποφοίτηση των μαθητών από το δημοτικό σχολείο. Ακόμη και οι τελειόφοιτοι μαθητές δημοτικού δυσκολεύονται στην επεξεργασία και κατανόηση των αναφορικών λέξεων (αντωνυμικών, συνωνυμικών και ρηματικών μορφημάτων-καταλήξεων). Η δυσκολία αυτή, ο εσφαλμένος εντοπισμός της οντότητας αναφοράς τους, είναι σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης για σημαντική μερίδα μαθητών.

Καθώς το σύστημα αναφοράς της γλώσσας επιτρέπει τη νοηματική ταυτοποίηση της οντότητας για την οποία έγινε, γίνεται ή πρόκειται να γίνει λόγος, την εγκαθίδρυση της κειμενικής συνοχής με την ενεργοποίηση πληροφοριών που μνημονεύονται ή μνημονεύτηκαν σε προηγούμενη πρόταση και την ένταξή τους στη δομούμενη νοητική αναπαράσταση, συντελεί λοιπόν στην πιο σαφή και ακριβή κατανόηση του κειμένου. Έτσι, ερμηνεύεται γιατί μεταξύ της δεξιότητας επεξεργασίας των αναφορικών δεικτών και της ικανότητας κατανόησης κειμένων των μαθητών του δείγματος ενυπάρχει πολύ υψηλό βαθμό και στατιστικά σημαντική συνάφεια (Βαρλοκώστα, 1998). Οι καλοί κατανοητές πετυχαίνουν υψηλότερες επιδόσεις στην επίλυση αναφορικών σχέσεων από τους αδύνατους στην κατανόηση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα μας η σωστή επεξεργασία των αναφορικών δεικτών δεν είναι εύκολο έργο, δεν αποκτάται διαισθητικά και προοδευτικά μέσω της προφορικής ακρόασης ή της συχνής ενασχόλησης με την αναγνωστική δραστηριότητα. Μολοντί οι δείκτες αυτοί χρησιμοποιούνται από πολύ νωρίς στον προφορικό λόγο και τα παιδιά τους συναντούν συχνά στα γραπτά κείμενα που διαβάζουν, φαίνεται ότι δεν τους κατέχουν καλά και δεν τους ερμηνεύουν σωστά, όταν τους συναντούν και πιθανότατα όταν τους χρησιμοποιούν για την παραγωγή κειμένων προφορικών και γραπτών (Σαραφίδου, 2003). Επομένως, είναι αναγκαίο να ασκούνται μεθοδικά στην επεξεργασία των αναφορικών σχέσεων με στοχευμένες ασκήσεις και δραστηριότητες κάτω από την καθοδήγηση και συμπαράσταση του/της εκπαιδευτικού.

7. Ερευνητικές προοπτικές και εκπαιδευτικές προτάσεις

Ηπαρούσα έρευνα είναι μια πρώτη προσπάθεια προσέγγισης της δεξιότητας Παιδιών σχολικής ηλικίας να επεξεργάζονται σωστά κειμενικούς δείκτες αναφοράς σε συσχετισμό με την ικανότητά τους στην κατανόηση κειμένων. Είναι προφανές ότι η αξία των αποτελεσμάτων της είναι σε συνάρτηση με την τεχνική του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των αναγκαίων πληροφοριών. Επομένως, οι διαπιστώσεις μας ως προς την ικανότητα διαχείρισης των αναφορικών δεικτών πρέπει να θεωρούνται προσωρινές. Η ερμηνεία των δεικτών

αναφοράς χρειάζεται να διερευνηθεί σε πολλαπλά δείγματα μαθητών και με περισσότερα και διαφορετικά θέματα-ερωτήματα για κάθε τύπο αναφοράς. Επιβάλλεται επίσης να διεξαχθούν ανάλογες έρευνες με διαφορετική μεθοδολογία, για παράδειγμα κλινικού τύπου, για να μελετηθεί η διαδικασία σκέψης του υποκειμένου κατά την προσέγγιση μιας αναφορικής σχέσης ή ακολουθίας. Έρευνες πειραματικού τύπου αξίζει επίσης να γίνουν για να διαπιστωθεί η επίπτωση της άσκησης αδύνατων κυρίως στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών σε σχέση με συνομήλικούς τους που δεν ακολουθούν πρόγραμμα άσκησης στην επεξεργασία αναφορικών δεικτών.

Όπως σημειώσαμε στο εισαγωγικό μέρος της παρούσας μελέτης, το πρόβλημα επεξεργασίας των αναφορικών δεικτών κατά την αναγνωστική δραστηριότητα είναι μέρος του ευρύτερου ζητήματος της κατανόησης των γλωσσικών στοιχείων που διασφαλίζουν τη συνοχή και συνεκτικότητα των πληροφοριών σε ένα γραπτό κείμενο. Κατά την ανάγνωση ενός κειμένου η προσοχή του αναγνώστη εστιάζεται στα στοιχεία αυτά ή στο στοιχείο αυτό το οποίο στο πλαίσιο μιας φράσης μπορεί να δημιουργεί ένα δεσμό με μια άλλη ή με άλλες φράσεις και να δομείται μια σημασιολογική ενότητα ανώτερου επιπέδου και να κατανοείται πληρέστερα το γραπτό κείμενο τοπικά και ολικά. Η κατανόηση του κειμένου διέρχεται επομένως και από τη σωστή διαχείριση των αναφορικών δεικτών του. Η σχετική άσκηση των μαθητών είναι λοιπόν απαραίτητη.

Η διδασκαλία και η άσκηση των μαθητών στη σωστή επεξεργασία των αναφορικών, στον εντοπισμό της οντότητας αναφοράς τους, είναι απαραίτητη, γιατί ο σφαιρικός χειρισμός τους είναι πηγή δυσκολιών στην κατανόηση κειμένων. Οι δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές επιβάλλουν να γίνονται στοχευμένες ασκήσεις και δραστηριότητες επεξεργασίας των αναφορών, ώστε να εξοικειώνονται οι μαθητές με τη γνώση και τη σωστή χρήση τους. Θα ήταν λάθος να πιστεύει κανείς ότι η απλή ανάγνωση κειμένων αρκεί για την ασφαλή κατανόηση και ερμηνεία των αναφορικών σχέσεων.

Η προσέγγιση των αναφορικών δεικτών μπορεί να γίνεται στο πλαίσιο της επεξεργασίας του κειμένου, να εστιάζεται δηλαδή στην αναφορική ακολουθία, στον εντοπισμό του συνόλου των λέξεων που παραπέμπουν στην ίδια οντότητα. Έτσι, μπορούν οι μαθητές να κατανοούν ερωτήματα τύπου: *ποιος ομιλεί, νιώθει, σκέφτεται, κάνει κάτι, σε σχέση με ποιον*. Μπορεί όμως η προσέγγιση να γίνεται και με στοχευμένες διδακτικές παρεμβάσεις, όταν πρόκειται για αδύνατους αναγνώστες ή όταν ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει ότι οι κανονικοί αναγνώστες του χωλαίνουν στην επεξεργασία δεικτών αναφοράς. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέγει ένα σύνολο δεικτών αναφοράς η επεξεργασία των οποίων θα γίνεται αντικείμενο διδασκαλίας/ μάθησης, είτε στο πλαίσιο δραστηριοτήτων ανάγνωσης ή παραγωγής κειμένου είτε στο πλαίσιο σκοπίμως οργανωμένων ασκήσεων. Οι δραστηριότητες αυτές εστιάζονται στον εντοπισμό και στη λειτουργία των δεικτών και στον τρόπο επεξεργασίας τους. Και

δεν πρέπει να ταυτίζονται ή να συγχέονται με την παραδοσιακή διδασκαλία της γραμματικής, τις κλίσεις των ονομάτων, επιθέτων, αντωνυμιών και ρημάτων.

Αποτελέσματα ξένων ερευνών έχουν δείξει ότι η διδασκαλία της επεξεργασίας των αναφορικών δεικτών οδηγεί τους μαθητές στο να συνειδητοποιούν τη μορφή και το ρόλο των δεικτών αναφοράς και να ενεργοποιούν τις γνώσεις αυτές για να ερμηνεύουν μέρη του κειμένου και να ελέγχουν συγχρόνως το βαθμό κατανόησής τους, με συνέπεια τη σημαντική βελτίωση του επιπέδου κατανόησης αυτού που διαβάζουν (Lima, 2001, Bianco, 2003) και ιδιαίτερα οι κακοί κατανοητές (Rémond 1993, 2003, Ehrlich & Rémond, 1997). Θα άξιζε να ξεκινήσουν και στον τόπο μας παρόμοιες προσεγγίσεις και έρευνες σχετικά με τη γνώση και την καλύτερη κατοχή του αναφορικού συστήματος της γλώσσας μας.

Βιβλιογραφία

- Baumann, J.F. (1986) Teaching third-grade students to comprehend anaphoric relationships: The application of a direct instruction model. *Reading Research Quarterly*, 21, 70-90.
- Bianco, M. (2003) Apprendre à comprendre: L'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques. In Gaonac'h D. & Fayol M. (éds), *Aider les élèves à comprendre*. Paris: Hachette, 156-181.
- Bianco, M., Coda, M. & Gourgue-Giolitto, D. (2005) *Compréhension C.E1*. Grenoble: Editions de la Cigale.
- Blanc, N. (2009) La compréhension des contes présentés oralement en classe de CP et CE1: Quelle utilisation des dimensions situationnelles?. *L'Année Psychologique*, 109, 607-628.
- Decool-Mercier, N. & Akinsi, M-A. (2010) Le fonctionnement des anaphores dans les textes oraux et écrits en français d'enfants bilingues et monolingues. In F.Neuve, Muni Toke, V.Durand, T.Klinger, L.Mondada & S.Prevost (éds), *Congrès Mondial Linguistique Français*, Paris, 1513-1526.
- Djebbour, S. & Lartigue, R. (1994) Anaphores et désignation des personnages dans le récit au cycle 3. *Repères*, 9, 119-132.
- Dubois, J., Giacomo-Marcellesi, M. & Gespin, L. (2001) *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse.
- Ehrlich, M-F & Rémond, M. (1997) Skilled and less skilled comprehenders: French children's processing of anaphoric devices in written texts. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 291-309.

- Ehrlich, M-F, Rémond, M. & Tardieu, H. (1990) Composantes cognitives et meta-cognitives de la lecture: le traitement des marques anaphoriques par des enfants bons et mauvais compreneurs. In M.Fayol (éds), *Les Actes de la Villette, Lecture-Ecriture*. Paris: Nathan, 279-298.
- Ehrlich, M-F, Rémond, M. & Tardieu, H. (1999) Processing of anaphoric devices in young skilled and less skilled comprehenders: differences in metacognitive monitoring. *Reading and Writing*, 11, 29-63.
- Fayol, M. (2000) *La lecture au cycle III: difficultés, préventions et remédiation*. Paris, Ministère de l'Education Nationale.
- Favart, M. (2005) Les marques de cohésion : leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte. *Psychologie Française*, 50, 305-322.
- Favart, M. & Chanquoy, L. (2007) Les marqueurs de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation: une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts. *Langue Française*, 3(155), 51-68.
- Gaonac'h, D. & Fayol, M. (2003) *Aider les élèves à comprendre: du texte au multimédia*. Paris: Hachette.
- Giasson, J. (2008) *La compréhension en lecture*, Bruxelles: De Boeck. (8ème éd.).
- Golder, C. & Gaonac'h, D. (1998) *Lire et comprendre: Psychologie de la lecture*. Paris: Hachette.
- Kail, M. (1976) Stratégies de compréhension des pronoms personnels chez le jeune enfant. *Enfance*, 3-4, 447-466.
- Kail, M. (1979) Coréférence et thématization. *L'année psychologique*, 79, 411-427.
- Kail, M. & Léveillé, M. (1977) Compréhension de la coréférence des pronoms personnels chez l'enfant et l'adulte. *L'année psychologique*, 77(1), 79-94.
- Lappara, M. (1988) Le repérage initial des personnages. Difficultés éprouvées par des élèves réputés mauvais lecteurs. *Pratiques*, 60, 59-75.
- Lecocq, P., Casalis, S., Leuwers, C. & Watteau, N. (1996) *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Lille: P.U. de Septentrion.
- Le Pesant, D. (1998) Utilisation des propriétés des anaphores dans la définition des relations lexicales. *Langages*, 131, 115-124.
- Lima, L. (2001) *L'intégration des pronoms personnels objets au cycle 3 de l'école primaire: conception et évaluation de séances didactiques*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble II, Département des Sciences de l'Education.
- Lima, L. & Bianco, M. (1999) Le problème des références dans la compréhension des textes à l'école primaire: le cas de 'il' et de 'lui'. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 83-95.

- Lima, L. & Bianco, M. (2002) Difficultés de compréhension de l'écrit à l'école primaire: l'exemple du pronom 'lui' au CE2. *Les Sciences de l'Education*, 2, 49-69.
- Megherbi, H. & Ehrlich, M-F. (2004) Compréhension de l'oral chez de jeunes enfants bons et mauvais compreneurs des textes écrits. *L'Année Psychologique*, 104, 433-489.
- Oakhill, J. & Yuill, N. (1986) Pronoun resolution in skilled and less-skilled comprehenders: Effects of memory load and inferential complexity. *Language and Speech*, 29, 1, 25-37.
- Oakhill, J. & Yuill, N. (1996) Higher order factors in comprehension disability: processes remediation. In C.Cornoldi & J.Oakhill (ed.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. New Jersey, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 69-92.
- Perdicoyanni-Paléologou, H. (2001) Le concept d'anaphore, de cataphore et de déixis in linguistique française. *Revue Québécoise de Linguistique*, 29 (2), 55-77.
- Reichier-Beguelin, M-J. (1988) Anaphore, cataphore et mémoire discursive, *Pratiques*, 57, 15-43.
- Rémond, M. (1993) Pourquoi certains enfants ne comprennent-ils pas ce qu'ils lisent?. In G.Chauveau, M.Rémond & E.Rogovas-Chauveau (éds), *L'enfant apprenti lecteur*. Paris: INRP, 133-150.
- Rémond, M. (2003) Enseigner la compréhension: les entraînements métacognitifs. In D.Gaonac'h & M.Fayol, *Aider les élèves à comprendre*. Paris: Hachette, 205-232.
- Rémond, M. & Quet, F. (1999) Apprendre à comprendre l'écrit. *Repères*, 19, 203-224.
- Rossi, J-P. (2009) *Psychologie de la compréhension du langage*. Bruxelles:De Boeck.
- Segui, J. & Lévillé, M. (1976) Stratégies de compréhension des pronoms personnels chez le jeune enfant. *Enfance*, 4-5, 447-466.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. Hillsdale, New Jersey, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yuill, N. & Oakhill, J. (1991) *Children's problems in text comprehension*. Cambridge: University Press.
- Yuill N., Oakhill J. & Parkin A. (1989) Working memory, comprehension ability and the resolution of text anomaly. *British Journal of Developmental Psychology*, 80, 351-361.
- Βάμβουκα, Ι. (2010) Η δεξιότητα συναγωγής αναγνωστικών συμπερασμών από μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων δημοτικού σχολείου. Στα πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Α' τόμος, Ρέθυμνο: Διάδραση, 269-281.

- Βάμβουκα, Ι. (2012) *Διδασκαλία και μάθηση της αναγνωστικής κατανόησης. Η στρατηγική της συναγωγής συμπερασμών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκα, Ι. (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*. Θεσσαλονίκη, 18, 98-108.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999) *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Holton, D., Mackridge, P. & Φιλιππάκη-Warburton, E. (2003) *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μπασλής, Ι. (1995) Η κατάκτηση του επιρρήματος από το παιδί, *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. Θεσσαλονίκη, 15, 758-767.
- Σαραφίδου, Τρ. (2003) Κειμενική συνοχή στο μαθητικό γραπτό λόγο: προβλήματα ονοματικής αναφορικής συνέχειας και διδακτικές ανάγκες, *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. Θεσσαλονίκη, 23, 112-125.
- Φιλιππάκη-Warburton, E. (1992) *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.

Σημείωση

-
- * Στις ερωτήσεις 9α, 9β, 10α, 10β, 16α και 16β οι συχνότητες των ορθών απαντήσεων είναι ισάξιες επειδή πρόκειται για μια ορθή απάντηση που πιστώνεται με δυο μονάδες.

ΔΙΑΒΑΖΩ- ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ- ΑΠΑΝΤΩ

Διάβασε προσεκτικά ένα ένα τα παρακάτω κείμενα. Μετά να απαντάς βάζοντας Χ στο κενό ή γράφοντας μια λέξη ή μια φράση στο κενό διάστημα.

1) Η Ποντικέλα είναι ένα πολύ πονηρό ποντίκι. Πάντοτε περιμένει να κοιμηθεί η Ψιφίνα, η μεγάλη γάτα, για να βγει από τη φωλιά της και να φάξει για κανένα σπόρο ή ψίχουλο ψωμιού με τα οποία θα ταΐσει τα παιδιά της.

Ποια είναι η γάτα; (Ψιφίνα).....(1)

Ποια είναι η Ποντικέλα; (Ποντικέλα-ποντίκι)(1)

Ποιος ταΐζει τα παιδιά της; Η Ψιφίνα Η Ποντικέλα(1)

2) Ο Πέτρος ξεναγεί τον φίλο του τον Παύλο στο εξοχικό του. Αυτό εδώ το ποδήλατο είναι της γυναίκας μου και εκεί εκεί δικό μου, του λέει.

Τίνος είναι το εξοχικό; Του Πέτρου..... Του Παύλου (1)

Ποιο ποδήλατο είναι πιο μακριά; Του κυρίου Της κυρίας (1)

3) Η τουρίστρια κοίταξε μια μια τις εφημερίδες. Μετά αγόρασε μια, κάθισε στο παγκάκι και άρχισε να τη ξεφυλλίζει.

Τι ξεφυλλίζει η τουρίστρια;

Μια εγκυκλοπαίδεια..... Μια επιστολή Μια εφημερίδα (1)

4) Η Θεανώ δάνεισε τη ζακέτα της στη Θάλεια, επειδή κρύωνε.

Ποια κρύωνε; Η Θάλεια(1) Η Θεανώ

Τίνος είναι η ζακέτα; Της Θάλειας..... Της Θεανώς..... (1)

5) Μια φορά κι έναν καιρό ζούσε ένα γατάκι στο σπίτι μιας καλής γιαγιάς. Το πρωί αγαπούσε να κάθεται στην πολυθρόνα που ήταν κοντά στο τζάκι.

Σε ποιον άρεσε να κάθεται στην πολυθρόνα; Στη γιαγιά..... Στο γατάκι..... (1)

6) Ο Τίτος χαμήλωσε το κεφάλι. «Θα προσπαθήσω!», είπε. «Ωραία! Θα προσπαθήσουμε μαζί», λέει ο παππούς.

Ποιος θα προσπαθήσει;

Ο Τίτος..... Ο παππούς..... Ο Τίτος κι ο παππούς (1)

7) Ο πιλότος προσγείωσε το ελικόπτερο διάσωσης στην ταράτσα του σπιτιού που είχε αρπάξει φωτιά. Οι γονείς παρέδωσαν τα παιδιά τους, πιστεύοντας ότι αργότερα θα επέστρεφε για να πάρει και τους ίδιους. Αλλά εκείνο δεν επέστρεψε ποτέ.

Τι δεν επέστρεψε; Ο πιλότος Το ελικόπτερο (2)

8) Τις προάλλες που πήγα στην Αθήνα επισκέφθηκα τους παλιούς μας φίλους, τον Πέτρο και τον Παύλο. Ο τελευταίος ήταν πιο θερμός από τους άλλους απέναντι μου.

Ποιος ήταν ο πιο θερμός; (Παύλος) (1)

9) Ο Πέτρος ήρθε με τον Παύλο. Ήρθαν την ώρα που είχαμε κανονίσει. Εκείνος ήταν ορεξάτος, ενώ αυτός ήταν κακόκεφος.

Ποιος ήταν κακόκεφος; (Παύλος) (2)

10) Η Καίτη μπήκε στο Πανεπιστήμιο το 1999. Δε θα ξεχάσει ποτέ(2) τη χρονιά.

Συμπλήρωσε τη λέξη που λείπει διαλέγοντας: αυτή, εκείνη, ετούτη

11) Η κυρία χαιρετά τον κύριο τον οποίο ακολουθεί το σκυλάκι.

Ποιον ακολουθεί το σκυλάκι; Την κυρία Τον κύριο (1)

12) Ο Αη Βασίλης έχει ένα σωρό δουλειές να κάνει: να τυλίξει τα πακέτα, να ετοιμάσει τις χρωματιστές μπότες του, να σιδερώσει τη στολή του και την κόκκινη πουκαμίσια του, που βάζει μια φορά το χρόνο. Για να δει αν είναι εντάξει, την ξεκρεμά από τη ντουλάπα του και βάζοντας τα γυαλιά του, την εξετάζει προσεκτικά.

Τι εξετάζει προσεκτικά το Αη Βασίλης;

Την πουκαμίσια του (1) Τις μπότες του

Την πουκαμίσια και τις μπότες του

13) Στον Κώστα τηλεφώνησε ο Γιάννης. Του ζήτησε να πάνε μαζί στο σινεμά.

Ποια λέξη αντικαθιστά η λέξη 'του'; (Κώστα) (1)

14) «Ετούτο εδώ το ποδήλατο είναι φτηνό, ενώ εκείνο εκεί είναι ακριβό», λέει ο έμπορος ποδηλάτων στον Ξενοφώντα που ενδιαφέρεται να αγοράσει ένα για το γιο του.

Ποιο ποδήλατο είναι πιο κοντά στα δυο πρόσωπα; Το ακριβό..... Το φτηνό (1)

15) Όσος είναι ο μισθός του πατέρα τόσος είναι και ο μισθός της μητέρας μου.

Η μητέρα παίρνει λιγότερα χρήματα από τον πατέρα.

Ο πατέρας παίρνει περισσότερα χρήματα από τη μητέρα.

Η μητέρα κι ο πατέρας παίρνουν το ίδιο ποσό χρημάτων. (1)

16) Ο Πάνος κι ο Θάνος είναι μαλωμένοι εδώ και καιρό. Δεν μιλιούνται, γιατί εκείνος είπε στο δάσκαλο ότι αντέγραψε στο κριτήριο των μαθηματικών.

Ποιος είπε στο δάσκαλο για αντιγραφή; Ο Πάνος(2) Ο Θάνος

17) Η Μαρίνα φτιάχνει μια στολή για τις Απόκριες. Την ετοιμάζει για την κόρη της. Και η Μαρία επίσης.

Τι φτιάχνει η Μαρία; (Αποκριάτικη στολή) (1)

18) Ο Κώστας τηλεφώνησε στο Γιάννη. Του είπε να συναντηθούν στην πλατεία.

Ποια λέξη αντικαθιστά η λέξη 'του'; (Γιάννη) (1)

19) Από τη Θεανώ δανείστηκε η Θάλεια τη ζακέτα της, επειδή κρύωνε.

Ποια κρύωνε; Η Θάλεια (1) Η Θεανώ

Τίνος είναι η ζακέτα; Της Θάλειας Της Θεανώς (1)

20) Η κυρία την οποία χαιρετά ο κύριος σέρνει ένα σκυλάκι.

Ποιος σέρνει ένα σκυλάκι; Ο κύριος Η κυρία (1)

21) Μια φορά κι έναν καιρό ζούσε ένα γατάκι στο σπίτι μιας καλής γιαγιάς. Το πρωί του άρρεσε να κάθεται στην πολυθρόνα που ήταν κοντά στο τζάκι.

Σε ποιον άρρεσε να κάθεται στην πολυθρόνα; Στη γιαγιά Στο γατάκι (1)

Στις ερωτήσεις 9α, 9β, 10α, 10β, 16α και 16β οι συχνότητες των ορθών απαντήσεων είναι ισάξιες επειδή πρόκειται για μια ορθή απάντηση που πιστώνεται με δυο μονάδες.