



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**σε συνεργασία με το**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»**

**«Η παρουσίαση του ρήματος και της ρηματικής φράσης στα σχολικά  
εγχειρίδια του γυμνασίου.»**

**«The presentation of the verb and the verb phrase in the high school  
textbooks»**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της Μαρίας Καναβάκη**

**A. Μ.: 2020014**

Επιβλέπων: Γεώργιος Κοτζόγλου, Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών,  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής:

Μαριάνθη Οικονομάκου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής  
Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Γεώργιος Μαρκόπουλος, Επίκουρος Καθηγητής Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών, Πανεπιστήμιο  
Αιγαίου

**ΡΟΔΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2022**

«Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία εκφράζουν αποκλειστικά τη συγγραφέα της».

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία μελετώνται οι συντακτικές δομές της νέας ελληνικής γλώσσας που σχετίζονται με τη ρηματική φράση και πιο συγκεκριμένα με το ρήμα και τα φραστικά και προτασιακά του συμπληρώματα, όπως αυτές παρουσιάζονται στα εγχειρίδια της νέας ελληνικής στο γυμνάσιο. Ειδικότερα, εξετάζουμε τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται το ρήμα και τα ορίσματα που συμπεριλαμβάνονται στη ρηματική φράση και οι συντακτικές, σημασιολογικές σχέσεις τους μέσα σ' αυτή. Ζητούμενα με βάση αυτά τα δεδομένα είναι α) η ανάδειξη της σύνδεσης που υπάρχει μεταξύ αυτών των στοιχείων, β) το πώς αυτά σχετίζονται μεταξύ τους σε διαφορετικές γλωσσικές πραγματώσεις και γ) το κατά πόσο στοιχεία των σύγχρονων γλωσσολογικών περιγραφών για τα φαινόμενα αυτά εμφανίζονται στα εν λόγω εγχειρίδια. Γίνεται θεωρητική παρουσίαση της ρηματικής φράσης, του ρήματος και των αντικειμένων του. Επίσης, αναφέρονται πληροφορίες και χαρακτηριστικά για το κάθε στοιχείο χωριστά. Για το λόγο αυτό μελετώνται επιμέρους και σε συντακτικό επίπεδο η φράση και οι φραστικοί κανόνες που καθορίζουν και αναπαριστούν τις δομικές σχέσεις των προτασιακών όρων. Στη συνέχεια, αναφερόμαστε στην κεφαλή της ρηματικής φράσης, δηλαδή το ρήμα, στα επιμέρους μορφολογικά και γραμματικά του χαρακτηριστικά και περισσότερο αναλυτικά στα ορίσματα που δέχεται ως συμπληρώματα, τις μορφές με τις οποίες αυτά εμφανίζονται και τους προσδιορισμούς τους, όπου αυτοί εντοπίζονται. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται αναφορά και στο εφαρμοσμένο μέρος της εργασίας, το οποίο αφορά τη διδασκαλία του ρήματος, της ρηματικής φράσης, των ρηματικών κατηγοριών, των μορφών αντικείμενου του ρήματος και των παρεπομένων του στα σχολικά εγχειρίδια της Νέας Ελληνικής Γλώσσας όλων των τάξεων του γυμνασίου. Συγκεκριμένα μελετώνται για την Α΄ Γυμνασίου το ρήμα και οι κατηγορίες του, η ονοματική και η ρηματική φράση, το αντικείμενο του ρήματος, τα παρεπόμενά του. Στη Β΄ Γυμνασίου γίνεται ξανά αναφορά στα παρεπόμενα του ρήματος (χρόνους, εγκλίσεις, διαθέσεις) και στις κατηγορίες των μεταβατικών και αμετάβατων ρημάτων όπως και στα αντικείμενά τους. Τέλος, σε συνέχεια των παραπάνω εξετάζονται οι δευτερεύουσες προτάσεις και η λειτουργία τους, οι οποίες διδάσκονται στα σχολικά βιβλία της Γ΄ Γυμνασίου. Εκτός της θεωρητικής παρουσίασης αυτών των ζητημάτων, αναλύεται επιπρόσθετα ο τρόπος διδασκαλίας τους και οι προτεινόμενες από τα διδακτικά εγχειρίδια δραστηριότητες, με τις οποίες ο μαθητής καλείται κάθε φορά να εξασκηθεί στο αντίστοιχο ζητούμενο. Η μελέτη των ζητημάτων αυτών στο εφαρμοσμένο μέρος της εργασίας γίνεται συνδυαστικά, όπου αυτό είναι δυνατό, με αναφορές και σε σχετικές γλωσσολογικές θεωρίες ή μελέτες, οι οποίες πραγματεύονται τα συγκεκριμένα φαινόμενα.

Λέξεις κλειδιά: Ρηματική Φράση, Ρήμα, Αντικείμενο, Σχολικά Εγχειρίδια, Διδασκαλία

## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	2
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	3
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΕΥΣΕΩΝ	4
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	5
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
2. ΣΥΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ-ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	8
2.1 Σύνταξη	10
2.2 Συντακτικές αναπαραστάσεις	12
2.3 Η φράση και οι φραστικοί κανόνες	13
3. ΤΟ ΡΗΜΑ	17
3.1 Το ρήμα ως λεξική κατηγορία	17
3.2 Η ρηματική φράση	19
3.3 Κατηγορίες ρημάτων	20
3.3.1 Μεταβατικά και αμετάβατα	20
3.3.2 Δίπτωτα-Μονόπτωτα	22
3.3.3 Συνδεδετικά	25
3.3.4 Απρόσωπα ρήματα-ρήματα με μηδενικό εσωτερικό όρισμα	27
3.4 Θεματικοί ρόλοι	29
4. ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΩΝ ΦΑΙΝΟΜΕΝΩΝ	32
5. ΤΟ ΡΗΜΑ ΚΑΙ Η ΡΗΜΑΤΙΚΗ ΦΡΑΣΗ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ	34
5.1 Η διδασκαλία του ρήματος στην πρώτη τάξη του γυμνασίου	38
5.2 Η διδασκαλία του ρήματος στη δεύτερα τάξη του γυμνασίου	46
5.3 Η διδασκαλία των ονοματικών προτάσεων ως συμπληρώματα του ρήματος στην τρίτη τάξη του γυμνασίου	54
5.3.1 Δευτερεύουσες συμπληρωματικές προτάσεις	54
6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	62
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	

### Πίνακας Συντομεύσεων

ΡΦ	Ρηματική Φράση
ΟΦ	Ονοματική Φράση
ΠροθΦ	Προθετική Φράση
ΦΣΔ	Φράση Συμπληρωματικού Δείκτη
ΦΚλ	Φράση Κλίσης
ΕπιρΦ	Επιρρηματική Φράση

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά για την εκπόνηση της διπλωματική μου εργασίας τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Γ. Κοτζόγλου, Αναπληρωτή καθηγητή του Τμήματος Μεσογειακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, με τον οποίο είχα την τιμή να συνεργαστώ. Η συνεχής επιστημονική καθοδήγηση, η συνεργασία, η υπομονή και η άμεση ανταπόκρισή του σε κάθε ζήτημα που προέκυπτε συνήνεσαν στην ολοκλήρωση της παρούσης εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, κυρία Μ. Οικονομάκου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστήμιο Αιγαίου και τον κύριο Γ. Μαρκόπουλο, Επίκουρο Καθηγητή του Τμήματος Μεσογειακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Βασικό αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής μεταπτυχιακής εργασίας είναι η μελέτη του τρόπου παρουσίασης του ρήματος και των συμπληρωμάτων του (ως βασικών συστατικών της ρηματικής φράσης) στα εγχειρίδια της νέας ελληνικής του γυμνασίου. Έχει ως σκοπό α) να αναδείξει τη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ αυτών των στοιχείων και β) το κατά πόσο στοιχεία της σύγχρονης γλωσσολογικής σκέψης εμφανίζονται στα βιβλία *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*, Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., (2006), *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου*, Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου Ε. (2011), *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*, Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Αικ. & Τσέλιου, Β. (2013).

Ειδικότερα στο θεωρητικό μέρος της εργασίας παρουσιάζονται πληροφορίες για τη γραμματική ως μέρος του γλωσσικού συστήματος σε συνδυασμό με τη σύνταξη και τους κανόνες της ως κομμάτια που συντελούν στη γλωσσική παραγωγή. Έπειτα γίνεται επιμέρους αναφορά στη φράση και τους φραστικούς κανόνες της γλώσσας. Στη συνέχεια, αναφέρεται η λεξική κατηγορία του ρήματος ως η πιο σύνθετη του μορφολογικού συστήματος της νέας ελληνικής. Έπειτα, μελετώνται και οι κατηγορίες ρημάτων συνδυαστικά με τη λειτουργία τους και τη σχέση τους με άλλους όρους της φράσης ή της πρότασης, όπως τα ουσιαστικά.

Στο εφαρμοσμένο μέρος της εργασίας γίνεται λόγος για τον ορισμό του ρήματος σύμφωνα με τα σχολικά βιβλία. Δίδεται επίσης ο ορισμός της ρηματικής φράσης ως ένα από τα δύο βασικά μέρη της πρότασης και τα συμπληρώματα της, όπως το αντικείμενο, στον εντοπισμό του οποίου καλείται να εξασκηθεί ο μαθητής. Μέσω της παρουσίασης του ρήματος, γίνεται λόγος και για τις ρηματικές κατηγορίες και τα ορίσματά τους σε συνδυασμό με τις πτώσεις που συναντώνται. Αναφορικά με το ρήμα περιλαμβάνονται επίσης επιπλέον πληροφορίες, οι οποίες σχετίζονται με τις διαθέσεις, τις εγκλίσεις, τις φωνές και τους χρόνους του.

Πιο συγκεκριμένα η εργασία ακολουθεί την παρακάτω δομή ανά τάξη και ανά κεφάλαιο. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται εισαγωγή στη σύνταξη και τη θεωρία της γλώσσας και δίδονται κάποια εισαγωγικά στοιχεία. Ειδικότερα, αναφέρονται κάποια γνωρίσματα της καθολικής γραμματικής των γλωσσών, οι επιμέρους τομείς της γλώσσας και τα θέματα τα οποία εξετάζουν. Στη συνέχεια, δίνονται πληροφορίες για τον τομέα της σύνταξης και το αντικείμενο μελέτης της, όπως για παράδειγμα τις ιεραρχικές σχέσεις των φράσεων. Γίνεται επίσης αναφορά στους συντακτικούς κανόνες, οι οποίοι εφαρμόζονται στο επίπεδο αυτό και καθορίζουν το σχηματισμό των προτάσεων. Στο πλαίσιο αυτό συζητείται και ο τρόπος συντακτικής αναπαράστασης των

προτάσεων. Τέλος, ακολουθεί ανάλυση της φράσης ως συντακτικού αντικειμένου και ο διαχωρισμός της σε επιμέρους κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενο και τη λειτουργία τους. Επιπλέον, αναφέρονται και οι μεταβλητές με τις οποίες αναπαρίστανται οι συντακτικές δομές.

Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στο ρήμα και στη ρηματική φράση στα ελληνικά. Πιο συγκεκριμένα εξετάζουμε τις κατηγορίες των ρημάτων (μεταβατικά-αμετάβατα, δίπτωτα-μονόπτωτα, συνδετικά και απρόσωπα ρήματα με μηδενικό όρισμα). Ο λόγος που γίνεται ξεχωριστή αναφορά σε κάθε κατηγορία είναι επειδή πραγματώνεται με διαφορετικά χαρακτηριστικά στο λόγο, εφόσον και δομικά κάθε ρηματική κατηγορία επιλέγει άλλα συμπληρώματα για να σχηματίσει τη ρηματική φράση και φέρει διαφορετικό σημασιολογικό φορτίο.

Το τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζει πιο συγκεκριμένα τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στο Γυμνάσιο και γίνεται μια σύντομη αναφορά στο σκοπό που εξυπηρετούν.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, δε μελετάται μόνο η θεωρητική γλωσσολογική πλαισίωση αλλά και ο τρόπος που εξετάζονται οι αντίστοιχες δομές, δηλαδή το ρήμα και η ρηματική φράση. Εξετάζονται επίσης, τα ορίσματά τους στα σχολικά εγχειρίδια, όπως και το πώς οργανώνεται η γνώση αυτή σε συνάρτηση με εκείνα που ένας μαθητής γυμνασίου χρειάζεται να κατακτήσει σε γνωστικό επίπεδο (σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών), καθώς και τις δεξιότητες που καλείται να αναπτύξει. Για το σκοπό αυτό γίνεται αναφορά στον τρόπο διδασκαλίας του ρήματος στα σχολικά εγχειρίδια, στη ρηματική φράση, τη σχέση της με τις φράσεις-ορίσματα που την περιβάλλουν ή τη συμπληρώνουν, τη λειτουργία τους μέσα στην πρόταση και τον τρόπο που μέσω αυτών των σχέσεων δηλώνεται η σημασία τους.

Οι περισσότερες πληροφορίες για τους όρους που αναφέρθηκαν και πιο πάνω διδάσκονται στα βιβλία της πρώτης και της δευτέρας γυμνασίου και λιγότερο της τρίτης, στην οποία γίνεται διεξοδικότερη διδασκαλία των δευτερευουσών προτάσεων. Επιπρόσθετα στοιχεία και επιπλέον πληροφορίες για το ρήμα και τα εσωτερικά του ορίσματα βρίσκουμε κυρίως στο βιβλίο της γραμματικής του γυμνασίου, το οποίο παρουσιάζει πιο συγκεντρωτικά και ολοκληρωμένα τα θέματα που θα μας απασχολήσουν, συγκριτικά με τα βιβλία του μαθητή, και λειτουργεί περισσότερο συμπληρωματικά.

Στο τελευταίο κεφάλαιο, το έκτο, γίνεται συζήτηση γύρω από τη συγκριτική μελέτη των σύγχρονων γλωσσολογικών θεωριών και της διδασκαλίας της ρηματικής φράσης, του ρήματος και του αντικειμένου στις τρεις τάξεις του γυμνασίου και στα σχολικά βιβλία.



## 2. ΣΥΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ-ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Η γλώσσα αποτελεί γενικότερα μια βασική ανθρώπινη λειτουργία και μέρος των γενετικών προδιαγραφών μας, η οποία καθορίζεται ήδη από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης του ανθρώπου (Harper&Row, 1984 στο Fromkin, Rodman, & Hyams, 2019). Σε γενικότερο επίπεδο η γλώσσα διαρθρώνεται σε δύο επίπεδα, το γραμματικοσυντακτικό και το φωνολογικό (Φιλιππάκη, 1992: 38). Τα επίπεδα αυτά αποτελούνται από τους τομείς της φωνολογίας, της μορφολογίας, της σύνταξης και της σημασιολογίας. Οι μονάδες που αποτελούν το κάθε επίπεδο έχουν διαφορετική λειτουργία, όπως για παράδειγμα οι φθόγγοι, οι οποίοι ανήκουν στο φωνολογικό επίπεδο και χρησιμοποιούνται, για να διαφοροποιούνται εννοιολογικά οι λέξεις μεταξύ τους ή οι κανόνες της σύνταξης, οι οποίοι καθορίζουν τον τρόπο σύνδεσής τους. Η κατάκτηση και η χρήση αυτών των επιπέδων από τους ομιλητές αναφέρεται, σύμφωνα με τους Fromkin et al. (2019: 43), ως γλωσσική ικανότητα και γλωσσική επιτέλεση. Η γλωσσική ικανότητα αφορά αυτά που γνωρίζει ο ομιλητής και η γλωσσική επιτέλεση τη χρήση τους.

Η γραμματική είναι εκείνη που συγκεντρώνει και αναπαριστά νοητικά τους κανόνες (νοητική γραμματική), πλαισιώνει τη γλώσσα και αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό της. Βοηθάει στην παρατήρηση, την περιγραφή και την ερμηνεία των γλωσσικών δεδομένων και σε κάποιες περιπτώσεις εξυπηρετεί στον εντοπισμό του ορθού σχηματισμού τους.

Η γραμματική ενδιαφέρεται για τον τρόπο κατάκτησης της γνώσης αυτής, όχι μόνο για την περιγραφή της. Οι κανόνες που περιλαμβάνει κάθε σύστημα μπορούν να παράγουν απεριόριστο αριθμό προτάσεων. Εμφανίζεται δηλαδή η ιδιότητα της επαναδρομής (recursiveness), της δυνατότητας δηλαδή επαναχρησιμοποίησης στοιχείων ακόμα και της ίδιας δομής για την παραγωγή ενός απεριόριστου αριθμού προτάσεων (Ρούσσου, 2015). Οι προτάσεις αυτές με τη σειρά τους είναι καλοσχηματισμένες και σύμφωνες με τους επιμέρους τομείς του γλωσσικού συστήματος, δηλαδή τη φωνολογία, η οποία ασχολείται με τους φθόγγους που επιλέγει κάθε γλωσσικό σύστημα, τη μορφολογία, που πραγματεύεται τη δομή της λέξης εσωτερικά επιστρατεύοντας τις διαδικασίες της παραγωγής και της σύνθεσης με τη χρήση μορφημάτων, τη σύνταξη, η οποία σχετίζεται με το σχηματισμό φράσεων μέσα από λέξεις και μορφήματα ή και με το συνδυασμό φράσεων, και τέλος τη σημασιολογία, πραγματολογία των λέξεων, δηλαδή τη σημασία των προτάσεων, των φράσεων και των λέξεων ειδικότερα. Οι προτάσεις δηλαδή, που παράγονται, είναι καλοσχηματισμένες και σύμφωνες με τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος. Οι φυσικές λοιπόν γλώσσες είναι τόσο διαφορετικές αλλά και τόσο όμοιες μεταξύ

τους και συνήθως τα φαινομενικά τους κοινά γνωρίσματα αποτυπώνονται σε ένα επίπεδο λιγότερο εμφανές και συνειδητό στον κάθε ομιλητή (Ρούσσου, 2015: 18).

Η κατάκτηση στα επίπεδα αυτά εξυπηρετεί κυρίως πρακτικούς, μεθοδολογικούς σκοπούς και δεν επιβάλλει μια αναγκαστική ιεραρχική διάταξη της γλώσσας. Αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα είναι να υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των επιπέδων και όλα μαζί να συνεισφέρουν, εφόσον η απομόνωσή τους είναι δύσκολη, στην τελική παραγωγή του λόγου, στην οποία έχουμε και το συνδυασμό τους, δηλαδή σε αυτή είναι εμφανή η συνεργασία μορφολογίας και σύνταξης, άρα μιλάμε για μορφοσύνταξη, μορφολογίας-φωνολογίας κ.ά. Ως προς τη σημασία είναι εκείνη που διατρέχει κάθε επίπεδο, εφόσον ακόμα και αν ένα μόρφημα φέρει διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά μέσα στο ίδιο περιβάλλον, ο συνδυασμός φράσεων θα μπορεί να παράγει μια νέα σημασία, πιο σύνθετη.

Για να λειτουργήσει το γλωσσικό σύστημα είναι αναγκαία η παρουσία κατάλληλων λεξικών στοιχείων. Χρειάζεται δηλαδή εκείνο το «νοητό» μέρος αποθήκευσης των μορφημάτων, των λέξεων, των λημμάτων, το οποίο περιέχει πληροφορίες που αφορούν τη συντακτική, μορφολογική και φωνολογική κατηγορία κάθε λέξης.

Το ερώτημα που προκύπτει και σχετίζεται με την κατάκτηση της γλώσσας είναι ποια είναι η διαδικασία που ακολουθείται για την απόκτηση της γνώσης αυτής και με ποιο τρόπο τη χρησιμοποιεί ο ομιλητής. Με αφορμή αυτά τα ερωτήματα χρησιμοποιήθηκαν οι αντίστοιχοι όροι *linguistic competence* και *linguistic performance*, δηλαδή *γλωσσική ικανότητα* και *γλωσσική επιτέλεση*. Ο πρώτος όρος αφορά την ικανότητα ενός φυσικού ομιλητή να παράγει και να κατανοεί ένα απεριόριστο αριθμό γλωσσικών δεδομένων. Ο δεύτερος, η γλωσσική επιτέλεση, σχετίζεται με τον τρόπο πραγμάτωσης αυτής της ικανότητας η οποία συνοδεύεται και από άλλους εξωγλωσσικούς παράγοντες, όπως τον παράγοντα της κούρασης, το πρόσωπο στο οποίο απευθυνόμαστε, τις συνθήκες επικοινωνίας κ.τ.λ. Ως προς τα ερωτήματα αυτά αναφέρεται ότι η γλώσσα είναι εκείνο το σύστημα κανόνων, το οποίο ακολουθείται από τον ομιλητή και οδηγεί στην κατάκτηση της γλώσσας, η οποία δε μπορεί να είναι αποτέλεσμα μίμησης ή ανταπόκρισης, όπως έχει υποστηριχθεί. Τα λάθη των παιδιών κατά την παραγωγή του λόγου μπορούν να εξηγηθούν και αυτό είναι ένα επιχείρημα που συνηγορεί υπέρ της εφαρμογής κανόνων ακόμα και σε αυτά τα πρώιμα στάδια. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις παρατηρείται επανάληψη λαθών από το παιδί κατά την ομιλία του, ενώ έχει ήδη παρέμβει ο ενήλικας με τις αντίστοιχες διορθώσεις. Στον παιδικό λόγο τα λάθη επαναλαμβάνονται έως ότου το παιδί περάσει στο επόμενο στάδιο γλωσσικής κατάκτησης και φτάσει στο τελικό, σύμφωνα με τη γενετική

γραμματική. Ταυτόχρονα με την έμφυτη αυτή ικανότητα του παιδιού είναι αναγκαία τα αντίστοιχα γλωσσικά ερεθίσματα, ώστε να καθοριστούν τα γλωσσικά δεδομένα στα οποία εκτίθεται. Ο όρος γενικότερα που χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει τη διαδικασία αυτή είναι *language acquisition*, που σημαίνει γλωσσική κατάκτηση και διαφοροποιείται από τον όρο γλωσσική εκμάθηση (*language learning*).

Το γλωσσικό σύστημα λοιπόν περιλαμβάνει την καθολική γραμματική, η οποία συγκεντρώνει όλες τις αρχές και τις παραμέτρους που χρησιμοποιεί κάθε ομιλητής για την κατάκτηση της γλώσσας του. Περιέχει, δηλαδή, εκείνο το μηχανισμό που προβλέπει τις ομοιότητες αλλά και τις διαφορές μεταξύ των γλωσσών, υπογραμμίζοντας την ποικιλότητα που τις χαρακτηρίζει. Οι ομοιότητες που υπάρχουν μεταξύ των γλωσσών εκφέρονται με τη σημασία των Αρχών και οι διαφορές τους με την έννοια των παραμέτρων (*parameters*) (Ρούσσου, 2015: 23· Τερζή, 2015: 3).

## 2.1 Σύνταξη

Οι κανόνες που συνιστούν τις αρχές της Γραμματικής βοηθούν στο διαχωρισμό των γραμματικών και των αντιγραμματικών προτάσεων, στην αιτιολόγηση της γραμματικότητας και της αντιγραμματικότητας. Οι ιδιότητες αυτές συναντώνται ως ιδιότητες της παρατηρητικής, περιγραφικής και ερμηνευτικής επάρκειας αντίστοιχα (Τερζή, 2015: 2-3).

Η σύνταξη μελετά τις ιεραρχικές σχέσεις των φράσεων και τους κανόνες που εφαρμόζονται, προκειμένου να σχηματιστούν προτάσεις. Ο τομέας της σύνταξης λειτουργεί συνδυαστικά και με το μορφολογικό τομέα, ως προς την αναγνώριση κατηγοριών των λέξεων. Παραδοσιακά οι κατηγορίες αυτές είναι γνωστές ως μέρη του λόγου. Στα μέρη του λόγου ανήκουν οι λέξεις με όμοια γραμματικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα στα ρήματα εντοπίζονται από κοινού τα γνωρίσματα του προσώπου, του χρόνου, της έγκλισης κ.τ.λ. Οι κατηγορίες οι οποίες αναφέρθηκαν διαχωρίζονται στις λεξικές και τις φραστικές, ανάλογα με το αν απαντώνται μόνες τους. Επίσης ακολουθούν και τη διάκριση σε λεξικές και λειτουργικές, με τις λεξικές να συνδέονται με το σημασιολογικό κυρίως περιεχόμενο και τις λειτουργικές με τη γραμματική λειτουργία τους.

Ένα άλλο βασικό γνώρισμα της σύνταξης είναι η δυνατότητα επαναδρομής της γλώσσας, δηλαδή η δυνατότητα της τελευταίας, να δημιουργεί απεριόριστους σχηματισμούς φράσεων και προτάσεων. Ρυθμιστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή παίζουν οι κανόνες της σύνταξης, το κομμάτι

δηλαδή εκείνο του γλωσσικού μηχανισμού, το οποίο επιτρέπει ή όχι την παράταξη, τη σύνδεση, την τροποποίηση, την εισαγωγή κ.τ.λ. των τεμαχίων της γλώσσας. Αυτό το σύστημα εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η αποθήκευση μη πεπερασμένης γνώσης σε ένα χώρο πεπερασμένο (Fromkin et al., 2019: 171). Κάθε συντακτική δομή καθορίζεται από κανόνες, οι οποίοι με τις σειρές τους εντάσσονται σε μεγάλο βαθμό στις καθολικές αρχές. Η δομή την οποία πραγματεύεται η σύνταξη αφορά τον τρόπο παράθεσης των όρων σε μια φράση. Αφορά δηλαδή τη σειρά των λέξεων μιας πρότασης, η οποία επηρεάζει και την ίδια τη σημασία μιας πρότασης, όταν τροποποιηθεί αλλάζοντας τη σειρά των όρων της.

Σε κάθε περίπτωση, οι κανόνες είναι εκείνοι, οι οποίοι θέτουν τα όρια σχηματισμού προτάσεων και καθορίζουν τη γραμμική διάταξη των λέξεων, η οποία δεν είναι τυχαία. Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις η σειρά των λέξεων καθορίζεται και από τη διάταξη, η οποία είναι πάντα ιεραρχική (Ρούσσου, 2015: 29). Ιεραρχική είναι εκείνη η διάταξη σύμφωνα με την οποία οι φράσεις δημιουργούνται με την ομαδοποίηση λεξικών στοιχείων και το σχηματισμό τους σε συστατικά, τα οποία στη συνέχεια συνενώνονται με άλλες ομάδες ή λεξικά στοιχεία και λειτουργούν ως συστατικά δημιουργώντας φράσεις. Κάθε φορά που προστίθεται ένα νέο στοιχείο στην ήδη υπάρχουσα φράση, τότε φτιάχνεται και ένα νέο συντακτικό αντικείμενο, το οποίο περιέχει μέσα του και το αρχικό. Όσο πιο συχνά επαναλαμβανόμενη είναι η διαδικασία αυτή, τόσο πιο εγκιβωτισμένα (embedded) είναι τα στοιχεία τα οποία περιέχονται στις προτάσεις που δημιουργούνται. Όσο συγχωνεύονται τα λεξικά στοιχεία και οι λεξικές εκφράσεις, τόσο παίρνουμε νέα συντακτικά αντικείμενα, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν σε μεγαλύτερες και συνθετότερες προτάσεις. Ο τρόπος λοιπόν δόμησης των προτάσεων είναι μια σύνθετη διαδικασία και η ιεραρχία των όρων παίζει σημαντικό ρόλο σε αυτή. Κατά τη διάρκεια της σύνθεσης οι γλωσσικοί και συγκεκριμένα εδώ οι συντακτικοί κανόνες προβλέπουν τη γραμματικότητα ή την αντιγραμματικότητα μιας πρότασης, δηλαδή τον ορθό ή μη ορθό σχηματισμό τους. Γραμματική δεν είναι πάντα εκείνη η πρόταση, η οποία είναι και σημασιολογικά ορθή. Υπάρχουν περιπτώσεις, όπου προτάσεις χωρίς σημασιολογική ερμηνεία είναι σωστά σχηματισμένες συντακτικά. Γενικά, η γραμματικότητα δεν είναι εξαρτημένη από το πόσο αληθής είναι μια πρόταση, από το εάν είναι απίθανο κάτι ή πραγματικό. Γραμματικές είναι εκείνες οι προτάσεις, οι οποίες επιτρέπουν εκείνους τους συνδυασμούς λεξικών στοιχείων και υπακούν στους καθολικούς συντακτικούς κανόνες αλλά και στους επιμέρους μιας φυσικής γλώσσας. Οι κανόνες αυτοί στους οποίους αναφερόμαστε δεν είναι οι ρυθμιστικοί, που διδάσκονται τα παιδιά στο σχολείο, αλλά εκείνοι που κατέχει υποσυνείδητα κάθε φυσικός ομιλητής μια γλώσσας και αποτελούν μέρος της γλωσσικής του ικανότητας.

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να αναφέρουμε μεταξύ άλλων, ότι οι κανόνες της σύνταξης εξηγούν: α) το αν οι προτάσεις είναι γραμματικές, β) τον τρόπο που οργανώνονται ιεραρχικά οι προτάσεις, γ) τις σχέσεις μεταξύ όρων της πρότασης, για παράδειγμα υποκειμένου-αντικειμένου.

## 2.2 Συντακτικές αναπαραστάσεις

Συνηθίζεται η ιεραρχική αναπαράσταση των προτάσεων να γίνεται με τα δενδροδιαγράμματα (tree-diagram) (Ρούσσου, 2015: 30), γιατί έτσι αναπαρίστανται καλύτερα οι σχέσεις των συστατικών μεταξύ τους. Απεικονίζουν τμήματα και υποτμήματα των προτάσεων και φανερώνουν τον τρόπο κατηγοριοποίησης των συστατικών αυτών. Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές μελετώνται από τη σύνταξη, φανερώνουν κάποιο συγκεκριμένο ρόλο και φέρουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ο τρόπος αναπαράστασης τους είναι μέσω των φραστικών δεικτών, οι οποίοι έχουν επιμέρους ονομασίες για τα συστατικά τους. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιούνται οι εξής όροι: κόμβοι (nodes), κλαδιά (branches), τερματικοί (terminal), μη-τερματικοί (non-terminal), ρίζα (root).

Οι κόμβοι σε ένα δένδρο ονομάζονται σύμφωνα με τις λειτουργίες τους και δηλώνουν, αν πρόκειται για φραστική ή μη κατηγορία και ποια είναι η κεφαλή της. Ωστόσο, στις δενδρικές αυτές αναπαραστάσεις βλέπουμε τη θέση των στοιχείων και παρατηρούμε κατά κανόνα, όχι πάντοτε, ότι χαμηλά ιεραρχικά σε ένα δένδρο βρίσκονται τα στοιχεία που γραμμικά είναι στα δεξιά της πρότασης. Ενώ αντίθετα ψηλά ιεραρχικά στο δενδροδιάγραμμα βρίσκονται τα στοιχεία που γραμμικά βρίσκονται στο αριστερό τμήμα της. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν τμήματα της πρότασης, έχουν καθοριστικό ρόλο μέσα σε αυτή, φέρουν συγκεκριμένες ονομασίες και εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγοριοποίηση των μερών του λόγου. Για να πάρουμε τις απαραίτητες συντακτικές πληροφορίες χρειάζεται να μελετήσουμε τα συστατικά αυτά, τα γνωρίσματα που έχουν και το τελικό αποτέλεσμα που προκύπτει από το συνδυασμό τους. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται και η διάκριση ανάμεσα σε λεξικές (lexical), λειτουργικές ή γραμματικές (functional or grammatical) (βλ. Bolinger & Sears, 1981, στο Ρούσσου, 2015: 38) και συντακτικές κατηγορίες. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι ο διαχωρισμός των κατηγοριών αυτών δεν είναι πάντα σαφής διαγλωσσικά, ούτε εύκολο να γίνει, δεδομένου ότι υπάρχουν και διάφορα γραμματικά μορφήματα, όπως τα μόρια άρνησης, τα οποία αποτυπώνονται με διαφορετικούς τρόπους σε κάποιες περιπτώσεις.

Με την έννοια λεξικές αναφερόμαστε σε εκείνες τις κατηγορίες, οι οποίες φέρουν τη βασική και κύρια σημασία στη φράση, ενώ οι λειτουργικές/γραμματικές είναι αυτές που φέρουν τη δευτερεύουσα και γραμματική πληροφορία της λέξης. Στην κατηγορία αυτή ανήκει για παράδειγμα το άρθρο σε μια ΟΦ. Άλλα λεξικά τεμάχια που ανήκουν στις λειτουργικές, γραμματικές είναι οι αντωνυμίες, οι σύνδεσμοι, οι δείκτες άρνησης κ.ά. Στις λεξικές πάλι κατατάσσονται τα ουσιαστικά, τα ρήματα, τα επίθετα, τα επιρρήματα και οι προθέσεις. Αυτό που συνδέει τις κατηγορίες αυτές μεταξύ τους είναι ο ρόλος τους ως κατηγορήματα (Ρούσσου, 2015: 41). Στις συντακτικές τέλος κατηγορίες έχουμε ως βασικότερες εκείνες του υποκειμένου (subject), του κατηγορήματος (predicate) και του αντικειμένου (object), το οποίο σε κάποιες περιπτώσεις συμπεριλαμβάνεται με το ρήμα ως σύνολο. Το υποκείμενο πάντα λειτουργεί ως ανεξάρτητο συστατικό. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν τα κεντρικά μέρη της πρότασης και ο συνδυασμός τους έχει ως αποτέλεσμα την απόδοση προτάσεων πλήρεις περιεχομένου. Βασικό ζητούμενο στην περίπτωση αυτή είναι ο τρόπος δόμησης της πρότασης, η θέση που έχει το υποκείμενο, η θέση του ρήματος αλλά και ο τρόπος που συνδέονται και συμφωνούν μεταξύ τους.

Ως προς τη διάκριση των συντακτικών κατηγοριών ακολουθείται διαφοροποιημένος διαχωρισμός (Τερζή, 2015: 6), γιατί υπάρχει η επιπλέον ομαδοποίηση σε λεξικές κατηγορίες και φράσεις ή φραστικές. Όπου στις φραστικές αναφερόμαστε στο σύνολο των λέξεων μιας πρότασης που έχουν κάποιο συντακτικό ρόλο και συμβολίζονται ανάλογα με τη λειτουργία τους με ΟΦ για τις ονοματικές, ΡΦ για τις ρηματικές κ.τ.λ. Οι κατηγορίες αυτές θα συζητηθούν και στη συνέχεια στα πλαίσια της φράσης.

### *2.3 Η φράση και οι φραστικοί κανόνες*

Η φράση ή η φραστική κατηγορία είναι μια ιεραρχική ακολουθία λέξεων και εντάσσεται στο ευρύτερο σύνολο των συντακτικών κατηγοριών. Συγκεκριμένα, είναι μια από τις επιμέρους συντακτικές κατηγορίες που υπάρχουν, η οποία αποτελείται από μια ομάδα λέξεων ή μια άλλη λέξη. Εκτός από το διαχωρισμό των κατηγοριών σε φραστικές και λεξικές, προκύπτει και ένας δεύτερος, ο οποίος σχετίζεται με τη λειτουργία τους. Στην πρόταση

(1) Το κορίτσι συνάντησε το αγόρι με το μαύρο σακάκι.

συναντώνται φράσεις, οι ονοματικές, η ρηματική και η προθετική κτλ, με την κεφαλή κάθε μιας να της δίνει και το αντίστοιχο όνομα. Για παράδειγμα, η φράση « Το κορίτσι» είναι ονοματική, γιατί κεφαλή της φράσης είναι το ουσιαστικό «κορίτσι», στην φράση «με το μαύρο σακάκι»

κεφαλή είναι η πρόθεση, γι' αυτό και παίρνει το συγκεκριμένο όνομα κ.ό.κ. Δυσκολία εντοπισμού της κεφαλής υπάρχει στις περιπτώσεις που η φράση περιέχει λέξεις που ανήκουν στην ίδια συντακτική κατηγορία. Στην περίπτωση αυτή η κεφαλή είναι λέξη που αλλάζει χαρακτηριστικά, για παράδειγμα

(2) Ο ενοικιαστής του σπιτιού είναι Ολλανδός.

(3) Ξενάγησα τον ενοικιαστή του σπιτιού.

Στις προτάσεις αυτές κεφαλή των ονοματικών φράσεων είναι το ουσιαστικό «ενοικιαστής», γιατί αλλάζει πτώση σε κάθε πρόταση, ενώ το άλλο όνομα «του σπιτιού» και στις δύο περιπτώσεις διατηρεί την πτώση του.

Σε ρηματικές φράσεις, όπως «συνάντησε το αγόρι» στην πρόταση (1), είναι εύκολο να ξεχωρίσει το ρήμα ως κεφαλή της φράσης. Μπορούν να υπάρξουν ρηματικές φράσεις χωρίς συμπλήρωμα και αυτή είναι η περίπτωση των αμετάβατων ρημάτων, όπως για παράδειγμα στην πρόταση:

(4) Ο Νίκος κοιμάται.

Ως προς τη ρηματική φράση στα νέα ελληνικά μπορούμε επίσης να πούμε, ότι δύναται να βρεθεί σε οποιαδήποτε θέση μέσα στην πρόταση, καθώς στα ελληνικά υπάρχει ελευθερία στη σειρά των όρων (5). Επίσης, και μέσα στην ίδια τη Ρηματική Φράση το συμπλήρωμα μπορεί να εμφανίζεται πριν ή μετά το ρήμα (6) ή να έχω μετακίνηση στοιχείων έξω από τη ρηματική φράση, όπως στο παράδειγμα (7) που ακολουθεί.

(5) Ο Νίκος διαβάζει ένα βιβλίο.

(6) Ένα βιβλίο διαβάζει ο Νίκος.

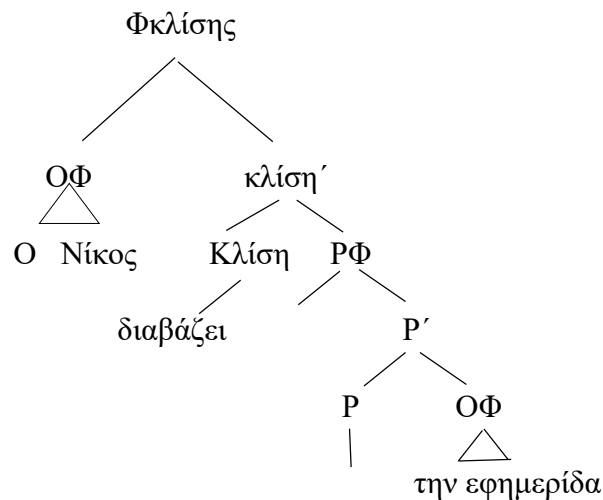
(7) Διαβάζει ένα βιβλίο ο Νίκος.

Τα σχήματα, τα οποία αναπαριστούν τις δομές αυτές, είναι αφηρημένα και χρησιμοποιούν μεταβλητές, όπως για παράδειγμα τη  $X$ , που δηλώνει την Κεφαλή, η οποία φέρει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά έχοντας βασικό ρόλο, δεδομένου ότι κάθε φράση αποτελείται από μια μόνο Κεφαλή, γιατί καθορίζει τον τρόπο κατανομής της Φράσης και είναι σημασιολογικά σημαντική. Ειδικότερα, η αναπαράσταση της πρότασης ακολουθεί τη Θεωρία του  $X'$ . Σύμφωνα με αυτή όλες οι φράσεις αποτελούνται από μια κεφαλή είτε είναι λειτουργική, είτε είναι λεξική. Αυτή δίνει και το όνομα στην κάθε Φράση, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Επίσης, η θεωρία του  $X'$  προβλέπει μια ενδιάμεση θέση για την κατηγορία της κεφαλής, την ενδιάμεση προβολή, η οποία

συμβολίζεται με το X' και για το λόγο αυτό υιοθετεί η θεωρία τη συγκεκριμένη ονομασία. Τοπικά στο δέντρο βρίσκεται μεταξύ Φράσης και Κεφαλής. Για παράδειγμα στη φράση:

(8) «Ο Νίκος διαβάζει την εφημερίδα».

η δενδρική αναπαράσταση που απεικονίζει ενδιάμεση κλίση είναι η παρακάτω:



Στο παράδειγμα αυτό η Ρηματική Φράση παίρνει και το χαρακτηρισμό της μέγιστης προβολής, εφόσον πλέον και σύμφωνα και με το παράδειγμα, υπάρχει και η ενδιάμεση.

Η εφαρμογή αυτής της θεωρίας έχει αρκετά πλεονεκτήματα σε σχέση με άλλες. Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με την Τερζή (2015: 38), α) μπορεί να περιγράψει με ακρίβεια τα συστατικά μιας πρότασης, β) επιτρέπει να ξεκινούν από κάθε κόμβο μόνο δύο κλαδιά, άρα γίνεται ευκολότερη η επιλογή από το παιδί της κατάλληλης γλωσσικής δομής κατά το στάδιο της γλωσσικής κατάκτησης και τέλος γ) με τη θεωρία αυτή δημιουργείται μια επιπρόσθετη θέση μέσα στη Φράση.

Το συμπλήρωμα αποτελεί μέρος της κάθε φράσης (Τερζή, 2015: 39, 41). Σε θέση του συμπληρώματος του ρήματος μπορεί να μπει και το αντικείμενο, όπως αναφέρεται στην παραδοσιακή γραμματική και τα σχολικά εγχειρίδια, όχι μόνο ως λεξική αλλά και ως λειτουργική κατηγορία. Έτσι συναντάται η ΦΚλ ως συμπλήρωμα ΣΔ, η ΡΦ της Κλίσης και η ΟΦ του ρήματος. Στην περίπτωση του ρήματος μπορεί να αποτελέσει συμπλήρωμά του μια ολόκληρη δευτερεύουσα πρόταση ή να μην έχει και κανένα και στην περίπτωση αυτή να μιλάμε για αμετάβατο ρήμα. Σε καμία περίπτωση όμως δεν μπορεί ένα συμπλήρωμα να μην έχει κεφαλή ή



μια κεφαλή να αποτελεί συμπλήρωμα άλλης. Γενικότερα, τα συμπληρώματα του ρήματος, μπορούν να ανήκουν σε διάφορες συντακτικές κατηγορίες.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία τοποθετούνται στο δένδρο με τις διεργασίες της μετακίνησης και της *Συγχώνευσης (merge)* (Ρούσσου, 2015: 58), και σε αυτή τη δεύτερη, τη *Συγχώνευση*, αποδίδουμε τη διαδικασία παραγωγής της φραστικής δομής. Κατά τη διεργασία της συγχώνευσης υπάρχει η δυνατότητα προσθήκης νέων κατηγοριών, μέχρι το σημείο που μια ΦΚλ συνδυάζεται με το ΣΔ, ο οποίος κυριαρχείται από τη ΦΣΔ. Οι κατηγορίες της κλίσης και του ΣΔ είναι λειτουργικές και αποτυπώνουν μορφολογικά χαρακτηριστικά όπως, το χρόνο, την όψη, τη συμφωνία, μόρια εισαγωγής άλλων προτάσεων.

### 3. ΤΟ ΡΗΜΑ

#### 3.1 Το ρήμα ως λεξική κατηγορία

Το ρήμα στα νέα ελληνικά εκφράζει μια κατάσταση ή μια ενέργεια. Η κατάληξή του είναι εκείνη που δηλώνει τη γραμματική του κατηγορία και το διαφοροποιεί από άλλα μέρη του λόγου. Είναι το συνθετότερο μέρος του μορφολογικού συστήματος της ελληνικής και κάθε ένα πραγματώνεται με πολλούς τύπους. Η πολυμορφία του αποτυπώνεται στην κλίση του ως προς την έγκλιση, τη φωνή, την όψη, το χρόνο, τον αριθμό και το πρόσωπο (Holton et al., 2009). Για τη γραμματική της ελληνικής γλώσσας το ρήμα περιλαμβάνει τη ρίζα/βάση ή αλλιώς το λεξικό μόρφημα, το οποίο εκφράζει τη λεξική του σημασία και είναι δεσμευμένο και τα προσφύματα, τα οποία μας ενημερώνουν για την έγκλιση του ρήματος (mood), το ποιόν ενεργείας (aspect), τον αριθμό, το χρόνο και το πρόσωπό του. Η έγκλιση αναφέρεται σε μορφικά ή τυπικά διαφοροποιημένους τύπους του ρήματος. Συχνά γίνεται διάκριση ανάμεσα στην έγκλιση και την τροπικότητα (modality). Η δεύτερη αναφέρεται στη σημασιολογική λειτουργία που επιτελεί ένας ρηματικός τύπος και μπορεί να συμπεριλάβει έννοιες, όπως η πιθανότητα, η ικανότητα, η υποχρέωση, η προϋπόθεση.<sup>1</sup> Η όψη αφορά τη ρηματική ενέργεια και πιο συγκεκριμένα το αν είναι συνεχιζόμενη, επαναλαμβανόμενη ή ολοκληρωμένη. Η ταξινόμηση αυτή επηρεάζει και τη θεώρησή μας για το χρόνο, αφού κάτι που είναι ολοκληρωμένο, μπορεί ταυτόχρονα να αναφέρεται στο τετελεσμένο. Από το γεγονός αυτό διακρίνουμε το χαρακτηριστικό αυτό της ελληνικής σύμφωνα με το οποίο ο χρόνος ως γραμματική κατηγορία διαπλέκεται με την όψη ενός ρήματος. Ενώ ο γραμματικός χρόνος προσδιορίζει την πράξη από χρονικής άποψης. Τοποθετεί δηλαδή το γεγονός που περιγράφει το κατηγορήμα στον άξονα του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος. Από την άλλη όμως η όψη δε μπορεί να προσδιορίσει κάτι τέτοιο, γιατί δεν υπάρχει δείξη (Κατσιμαλή, 2007: 47)<sup>2</sup>. Γενικά στην ελληνική γλώσσα γίνεται χρήση των γραμματικών χρόνων σε πολλά περιβάλλοντα.

Μένοντας όμως στον όρο λεξικές κατηγορίες θα αναφερθούμε ειδικότερα στα ρήματα, τα οποία γενικότερα, εκφράζουν ενέργεια ή κατάσταση και λειτουργούν σαν κατηγορήματα. Τα ρήματα

---

<sup>1</sup> Το ζήτημα έγκλισης και τροπικότητας θίγεται στο «Γλωσσολογία σε Εφαρμογή» (Κατσιμαλή 2007, 46-47).

<sup>2</sup> Σύμφωνα με Κατσιμαλή (2007: 47) το παράδειγμα που χρησιμοποιείται για την άποψη σχετικά με τη μη ύπαρξη δείξης στο ποιόν ενεργείας είναι από τα αγγλικά. Με βάση αυτό ο ενεστώτας στην ελληνική γλώσσα αντιστοιχεί σε δύο χρόνους της αγγλικής.

υπόκεινται σε διακρίσεις, όπως για παράδειγμα στο επίπεδο της φωνής. Κι έτσι έχουμε ρηματικούς τύπους σε παθητική, ενεργητική, μεσοπαθητική κτλ. Η διάκριση αυτή χαρακτηρίζεται και ως συντακτική, όχι μόνο μορφολογική, γιατί παίζει ρόλο στον τρόπο που εμφανίζεται συντακτικά κάποιος όρος της πρότασης. Καθορίζει δηλαδή και το λειτουργικό/γραμματικό ρόλο άλλων λέξεων της πρότασης ή φράσης. Επίσης, δηλώνουν το χρόνο ή τη διάρκεια της πράξης που περιγράφουν αλλά και το πρόσωπο ή τον αριθμό του υποκειμένου. Σύμφωνα με τον Baker (2003, στο Ρούσσου, 2015: 42) το ρήμα είναι το κυριότερο κατηγορημα και μαζί με το ουσιαστικό αποτελούν τις βασικότερες κατηγορίες της πρότασης.

Τα κλιτικά μορφήματα επάνω στο ρήμα απεικονίζουν τα γνωρίσματά του, τα οποία σχετίζονται με το χρόνο, το πρόσωπο, τη φωνή, την έγκλιση, την όψη και τον αριθμό του υποκειμένου. Στα νέα ελληνικά ένα μόρφωμα μπορεί να φέρει παραπάνω από μια πληροφορίες για τα γνωρίσματά του. Τα κατεξοχήν συστατικά της ρηματικής λεξικής σημασίας φέρει κυρίως το θέμα, το οποίο στην νέα ελληνική είναι δεσμευμένο. Η κλίση είναι από μόνη της μορφολογική και συντακτική κατηγορία και εμπεριέχει τα στοιχεία του χρόνου, του προσώπου, της φωνής, της έγκλισης, της όψης και της συμφωνίας με το ρήμα, τα οποία ονομάζονται περιληπτικά σαν φ-χαρακτηριστικά και στην αγγλική βιβλιογραφία ως phi-features.

Ως προς τη συντακτική απεικόνιση του ρήματος διαπιστώνεται, ότι μπορεί να δεχθεί ως συμπλήρωμα μια ποικιλία λεξικών τύπων, οι οποίοι σε κάποιες περιπτώσεις μπορούν να έχουν και ιδιωματική ερμηνεία ή να είναι περισσότεροι του ενός, όπου σε αυτή την περίπτωση η διάταξη τους ακολουθεί συγκεκριμένο τρόπο αναπαράστασης. Κάθε ρήμα μπορεί να έχει το δικό του τύπο συμπληρώματος. Σε κάποιες περιπτώσεις το συμπλήρωμα μπορεί να παραλείπεται αλλά σε άλλες, όπως με το ρήμα «use» για παράδειγμα στη αγγλική, δεν απουσιάζει, γιατί τότε προκύπτει αντιγραμματικότητα, για παράδειγμα η πρόταση που ακολουθεί είναι αντιγραμματική:

(9) \*Nikos used.

\*Ο Νίκος συνήθιζε.

Επίσης, είναι δυνατό να υπάρξουν συνδυαστικά συμπληρώματα και να έχουμε ΟΦ με ΠροθΦ, όπως στην πρόταση που ακολουθεί:

(10) Ο Νίκος χαιρέτησε το κορίτσι με το μπλε φόρεμα.

Υπάρχουν οι περιπτώσεις στις οποίες το ρήμα μπορεί να έχει συμπληρώματα και υπάρχουν και εκείνες οι περιπτώσεις στις οποίες το ρήμα είναι αμετάβατο. Σύμφωνα με Shopen (2007: 250)

είναι απαραίτητο να διακρίνουμε τα μεταβατικά από τα αμετάβητα ρήματα, γιατί τα πρώτα δέχονται συμπληρώματα (α), ενώ τα δεύτερα τα συναντάμε χωρίς συμπληρώματα (β), όπως για παράδειγμα στις προτάσεις που ακολουθούν:

(11) α) Το σκυλί μου έφαγε το λουκάνικο.

β) Το σκυλί μου κοιμάται στο πάτωμα.

Σύμφωνα με όσα είδαμε έγινε φανερό, ότι το ρήμα αποτελεί μια σύνθετη κατηγορία, η οποία δέχεται διαφορετικά ορίσματα μέσα στη ρηματική φράση και βασικό κριτήριο για την επιλογή τους αποτελεί η ίδια η ρηματική ενέργεια που περιγράφει. Στη συνέχεια, θα αναφερθούν τα είδη του ρήματος και ο τρόπος σύνδεσής τους ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκουν και το σημασιολογικό τους φορτίο.

### 3.2 Ρηματική φράση

#### α. Είδη ρημάτων μέσα στη ρηματική φράση

Μέσα στη ρηματική φράση μπορούν να υπάρξουν δύο βασικοί τύποι ρημάτων, οι οποίοι, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, διακρίνονται σε επιμέρους κατηγορίες. Στην προκειμένη και με βάση το βιβλίο «Discover Grammar» (Crystal, 2005), ο πρώτος τύπος αφορά το κύριο ρήμα και ο δεύτερος το βοηθητικό. Το κύριο ρήμα είναι εκείνο που εκφράζει το βασικό νόημα της πρότασης. Τα ρήματα αυτής της κατηγορίας μπορεί είναι πάρα πολλά και μπορούν να δηλώνουν μια δράση, ένα γεγονός, μια διανοητική κατάσταση κ.ά. Ο δεύτερος τύπος ρήματος είναι εκείνος, ο οποίος αποτελεί το βοηθητικό ρήμα και συμπληρώνει το νόημα του βασικού ρήματος και μια σειρά γραμματικών πληροφοριών, όπως του χρόνου. Το βοηθητικό ρήμα των ελληνικών είναι το «έχω». Στα αγγλικά προστίθεται και το «do».

Μια κατηγορία ρημάτων, τα οποία ανήκουν στα κύρια ρήματα που αναφέρθηκαν πρωτίτερα, είναι οι τύποι των ομαλών ρημάτων, τα οποία είναι προβλέψιμα με τη βοήθεια των γραμματικών κανόνων. Επιπλέον, η μορφολογία είναι εκείνη που διακρίνει τον κάθε τύπο από τους υπόλοιπους, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, για παράδειγμα στα αγγλικά το τρίτο πρόσωπο δηλώνεται με την κατάληξη –s.

Εκτός τις ιδιαιτερότητες που είδαμε, ότι δηλαδή εμφανίζουν οι ρηματικοί τύποι διαγλωσσικά και αφορούν την μορφολογική τους πραγμάτωση και το σχηματισμό τους, είναι σημαντικό να αναφέρουμε και τη σύνδεση τους με τα υπόλοιπα στοιχεία σε μια πρόταση. Η σύνδεση αυτή

σχετίζεται και με χαρακτηριστικά που φέρουν τα ίδια αλλά και οι υπόλοιποι όροι της πρότασης. Κάποια από τα στοιχεία αυτά θα αναφερθούν στη συνέχεια και σχετίζονται τόσο με το ρήμα, όσο και με τα ορίσματά του.

### 3.3 Κατηγορίες ρημάτων

#### 3.3.1 Μεταβατικά και αμετάβατα

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, συναντώνται σε αρκετές γλώσσες τα μεταβατικά και τα αμετάβατα ρήματα. Η διάκρισή τους γίνεται με διαφορετικά γραμματικά κριτήρια και δεν είναι πάντα ευδιάκριτη. Για παράδειγμα στα αγγλικά η ύπαρξη προθετικών φράσεων δηλώνει την ύπαρξη αμετάβατου κατηγορήματος, του οποίου το νόημα δε συμπληρώνουν, όπως συμβαίνει με τις λέξεις που είναι συμπληρώματα μεταβατικών ρημάτων. Σε άλλες γλώσσες συναντάμε επιθήματα ως δείκτες των αμετάβατων ρημάτων, όπως στη γλώσσα Kutennai. Ο διαχωρισμός αυτός μεταβατικών και αμετάβατων ρημάτων γίνεται ακόμα σημαντικότερος στις περιπτώσεις, όπου εντοπίζονται εργαστικά πτωτικά συστήματα, το ρήμα των οποίων δέχεται υποκείμενο σε διαφορετική πτώση, όταν το ρήμα είναι αμετάβατο από αυτή που δέχεται στην περίπτωση που είναι μεταβατικό.

Ως προς τα αμετάβατα ρήματα ο Shopen (2007: 259) προτείνει επιμέρους τύπους αμετάβατων προτάσεων, οι οποίες προκύπτουν από επιμέρους διακρίσεις των ρημάτων. Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται οι καταστασιακές και οι μη καταστασιακές προτάσεις, οι οποίες παίρνουν την ονομασία από τα αντίστοιχα ρήματα, ένα τέτοιο παράδειγμα έχουμε σε γλώσσα της Ινδονησίας, όπου δεν υπάρχει η γραμματική κατηγορία των επιθέτων και αντί αυτής χρησιμοποιείται μια συγκεκριμένη υποκατηγορία ρημάτων, τα οποία φέρουν παρόμοια σημασία με εκείνη των επιθέτων διατηρώντας όμως τη ρηματική τους μορφολογία. Στα μη καταστασιακά ρήματα ακολουθείται άλλη διαδικασία. Σε άλλα είδη αμετάβατων ρημάτων έχουμε την ύπαρξη προθημάτων και επιθημάτων που δείχνουν αυτό το χαρακτηριστικό του ρήματος και η περίπτωση αυτή ονομάζεται με αγγλική ορολογία «split intransitivity»<sup>1</sup>. Για παράδειγμα υπάρχουν ορισμένα προθήματα που προσαρτώνται στα αμετάβατα ρήματα, για να δηλώσουν το δράστη ή το δέκτη ή το που υπάρχει βουλητικότητα και που όχι. Εκτός από τις περιπτώσεις αυτές, εντοπίζονται και γλώσσες, οι οποίες δεν εμπεριέχουν καμία συμφωνία και αντιμετωπίζονται από τη σύνταξη ως προτάσεις ελλιπούς συμφωνίας, η οποία δίνεται με το όρο *zero-intransitive (or ambient) clauses* (Shopen, 2007: 267). Τέτοια χαρακτηριστικά έχουν κυρίως οι προτάσεις που πραγματεύονται τυπικές περιβαλλοντικές συνθήκες. Προτάσεις όπως:

(12) a. It is raining

Βρέχει

b. It is cold today.

Είναι κρύο σήμερα.

c. It is hot in this room.

Είναι ζέστη σε αυτό το δωμάτιο.

Περιέχουν ρήματα αμετάβατα με μηδενικό σθένος (zero-intransitive) με βασικό τους χαρακτηριστικό την απουσία εξωτερικού ορίσματος-δράστη.

Άλλη μια περίπτωση που αξίζει να αναφερθεί είναι αυτή των ημι-μεταβατικών προτάσεων (semi-transitive clauses). Σε αυτές τις περιπτώσεις δεν υπάρχει η αναμενόμενη μορφή συμφωνίας και έτσι τα ρήματα αυτά συμπεριφέρονται σε κάποιες περιπτώσεις ως μεταβατικά και σε κάποιες άλλες ως αμετάβατα. Συχνά σε αυτές στις περιπτώσεις μπορούν να υπάρχουν δύο συμφωνίες αλλά καμία από τις δύο να μη δηλώνει το δράστη ή την αιτία που προκαλεί αυτό που δηλώνει το ρήμα. Η κατηγορία αυτή συναντάται και στην ελληνική γλώσσα.

Τέλος, μια άλλη κατηγοριοποίηση που μπορεί να γίνει σε σχέση με τα είδη των ρημάτων και των δομών που αυτά περιέχονται είναι αυτή των παράγωγων ρημάτων (derived verbs)<sup>3</sup>. Σε αυτή την περίπτωση μπορούν να ανήκουν ποικίλοι τύποι προτάσεων, όπως για παράδειγμα οι παθητικές, οι αιτιολογικές κ.ά.

Στα ελληνικά τα αμετάβατα δέχονται μόνο το συμπλήρωμα του υποκειμένου ή προτασιακό συμπλήρωμα<sup>3</sup>, όπως φαίνεται στα παραδείγματα που ακολουθούν:

(13) Ο Νίκος τρέχει.

(14) Πρέπει να τον ακούσουν.

Στην κατηγορία αυτή προτείνεται ο επιπλέον διαχωρισμός των αμετάβατων σε: α) ρήματα ενεργητικής φωνής που δηλώνουν ενέργεια, η οποία δε μεταφέρεται, όπως για παράδειγμα το ρήμα δακρύζω. β) Ρήματα πάλι ενεργητικής που δηλώνουν κατάσταση (π.χ. χορταίνω), γ) παθητικού τύπου, τα οποία δηλώνουν ενέργεια χωρίς να μεταφέρεται (π.χ. ετοιμάζομαι), δ) ξανά παθητικά ρήματα, που δείχνουν κατάσταση (π.χ. σκέφτομαι), ε) ρήματα που παράγονται από

---

<sup>3</sup> Οι μορφές των αμετάβατων ρημάτων δίνονται αναλυτικά στις σελίδες 189-191 στο: «Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας» (Holton et al. 2009).

άλλα μεταβατικά της ενεργητικής φωνής και δίνουν τύπους αμετάβατους στην παθητική, π.χ. εξαπατήθηκα. στ) αμετάβατα είναι και ρήματα με μέση διάθεση, όπως το ντύνομαι. ζ) Επίσης, στα ελληνικά υπάρχουν ρήματα με διπλή λειτουργία, όπως αυτά που αναφέραμε και σε άλλο σημείο, έχουν δηλαδή και μεταβατική και αμετάβατη λειτουργία, ανάλογα με τη σημασία της πρότασης, όπως με το ρήμα γελάω για παράδειγμα, που δηλώνει κατάσταση αλλά μπορεί να σημαίνει και κοροϊδεύω. η) Στην ίδια κατηγορία εντάσσονται και τα συνδετικά ρήματα, τα οποία παρουσιάζονται εκτενώς παρακάτω. θ) Και τέλος στην κατηγορία αυτή εντάσσονται και τα απρόσωπα, πρέπει, πρόκειται κ.τ.λ. (Holton et. al., 2009: 189-191).

Η κατηγορία των μεταβατικών ρημάτων δέχεται δύο ορίσματα και ακολουθεί και σε αυτή επιμέρους διάκριση. Ο διαχωρισμός αυτός αφορά τα μονόπρωτα και τα δίπρωτα ρήματα, κάποια από τα χαρακτηριστικά των οποίων θα αναφέρουμε και παρακάτω.

### 3.3.2 Δίπρωτα-μονόπρωτα

Οι προτάσεις με δίπρωτα ρήματα (ditransitive clauses) περιέχουν δύο αντικείμενα ένα άμεσο και ένα έμμεσο (ορολογία που ταιριάζει περισσότερο σε λατινογενείς γλώσσες), δύο συμπληρώματα (Shopen, 2007: 89), όπως για παράδειγμα στις παρακάτω αγγλικές προτάσεις:

(15) a. Maria gave Nancy some flowers.

Η Μαρία έδωσε στη Νάνσυ μερικά λουλούδια.

b. Nancy told Jeff a story.

Η Νάνσυ είπε στο Τζεφ μια ιστορία.

Και σε αυτές τις δομές οι γλώσσες χρησιμοποιούν πολλούς διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης των άμεσων και των έμμεσων αντικειμένων, αφού κάποιες από αυτές μπορεί να μη διαθέτουν και ποικιλία στο κλιτικό τους σύστημα για να παραστήσουν τη συμφωνία ή τις πτώσεις.

Στην περίπτωση των δίπτωτων ρημάτων οι συνδυασμοί των ορισμάτων του ρήματος της ελληνικής είναι περισσότεροι και δηλώνουν περισσότερες σχέσεις από αυτές που είδαμε ως τώρα. Έτσι συναντάται για παράδειγμα στην περίπτωση των δίπτωτων ρημάτων το άμεσο αντικείμενο σε αιτιατική και το έμμεσο πάλι σε αιτιατική:

(16) Κέρασε το Γιάννη παγωτό.

Σε άλλες περιπτώσεις, το έμμεσο αντικείμενο βρίσκεται και σε γενική ή δίνεται ως εμπρόθετο. Για την απόδοση των σημασιολογικών σχέσεων παίζει σημαντικό ρόλο η σημασία του ίδιου του ρήματος αλλά και του έμμεσου αντικειμένου, όπως αναφέραμε και προτύτερα.

Οι χρήσεις της γενικής, όπως και της αιτιατικής, δεν περιορίζονται στη θέση αυτή αλλά και σε άλλες ανάλογα με τη λέξη από την οποία κυβερνάται. Σε ότι αφορά τη γενική σύμφωνα με την «Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας» (Holton et al., 2009: 193) μπορεί να έχει σε μια πρόταση το ρόλο του έμμεσου αντικείμενο, όπως στο παράδειγμα (19):

(17) Ο Νίκος έδωσε την τσάντα της Μαρίας.

Η λειτουργία αυτή της ονοματικής φράσης «της Μαρίας», της δίνει τη δυνατότητα να εκφραστεί και ως ΠροθΦ, η οποία εισάγεται με το «σε» και γίνεται όπως την πρόταση στο παράδειγμα (20):

(18) Ο Νίκος έδωσε την τσάντα στη Μαρία.

Επιπλέον χρήσεις της γενικής είναι να συμπληρώσουν ρήματα τα οποία δεν παίρνουν άμεσο αντικείμενο, όπως το «αρέσει» ή άλλα της καθαρεύουσας, όπως το «υπερισχύει» κ.ά.

Εκτός των χρήσεων αυτών, υπάρχουν και άλλες, οι οποίες προκύπτουν, όταν εξαρτάται από κάποιο ουσιαστικό. Ωστόσο συχνά στη θέση αυτή η γενική μπορεί να λάβει διαφορετικούς ρόλους, όπως του προσώπου για χάρη του οποίου συμβαίνει κάτι, λέγεται ή δίνεται κάτι, του δέκτη μιας ενέργειας, του ωφελούμενου κ.ά. Οι θεματικοί ρόλοι που αποδίδονται εξαρτώνται από τους ίδιους τους όρους της πρότασης.

Εκτός από τη χρήση της γενικής στη θέση του έμμεσου αντικειμένου, μπορούμε να έχουμε ξανά αιτιατική, όπου σε αυτή την εκδοχή, το αντικείμενο έχει συνήθως το συντακτικό ρόλο του έμμεσου αντικειμένου. Αλλά οι προτάσεις αυτές είναι περισσότερο συχνές στα αρχαία ελληνικά, όπως φαίνεται και από το παράδειγμα που ακολουθεί:

(19) Ὁ πάππος τὸν Κῦρον καλὴν στολὴν ἐνέδυσσε.

Όπου το ουσιαστικό τὸν Κῦρον είναι το άμεσο έμψυχο αντικείμενο και το ουσιαστικό στολήν το άψυχο έμμεσο.

Επίσης, σε θέσεις αντικειμένων στα δίπτωτα ρήματα μπαίνουν και κλιτικές αντωνυμίες. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και στα μονόπτωτα. Όπως για παράδειγμα στην πρώτη πρόταση με το μονόπρωτο και στη δεύτερη με το δίπτωτο ρήμα «χαρίζω»:

(20) Θα σας φωνάξουμε σύντομα.



(21) Ο Νίκος τους το χάρισε, είπαν οι μαθητές της δευτέρας δημοτικού.

Σχετικά με τη σειρά των όρων στην ελληνική γλώσσα παρατηρείται ότι είναι γενικά ελεύθερη. Μόνο στην περίπτωση των κλιτικών ορισμάτων προκύπτουν κάποιοι περιορισμοί και αυτοί αφορούν τις περιπτώσεις όπου έχουμε ρήμα σε οριστική ή υποτακτική, οπότε τα κλιτικά βρίσκονται πάντα μπροστά από αυτό. Και όταν πρόκειται για δίπτωτο ρήμα και πάλι βρίσκεται πρώτο το κλιτικό γενικής και μετά το κλιτικό αιτιατικής. Αν και τα δύο βρίσκονται σε αιτιατική τότε χρήση κλιτικού μπορεί να γίνει μόνο για το έμμεσο αντικείμενο και αυτό συνδυαστικά με την ΟΦ άμεσο. Γενικότερα, οι περιπτώσεις των κλιτικών δέχονται κάποιους περιορισμούς στον τρόπο εμφάνισής τους στην πρόταση. Εκτός αυτών των προτάσεων συναντώνται και εκείνες που φέρουν διπλασιασμό του κλιτικού, όπως στην πρόταση που ακολουθεί:

(22) Τον είδε το Νίκο προχθές.

Το κλιτικό βρίσκεται στη θέση μιας εξασθενημένης φράσης. Δε μπορεί όμως να παρουσιαστεί αυτή η δομή, όταν στη θέση του έμμεσου αντικειμένου υπάρχει προθετική φράση.

Συνεχίζοντας αναφέρεται εκτός από την κατηγορία των δίπτωτων ρημάτων και η κατηγορία των μονόπτωτων. Σύμφωνα με τους Holton et al. (2009: 191), στα ελληνικά τα μονόπρωτα συνδυάζονται με άμεσο αντικείμενο και στη θέση αυτού μπορεί να βρεθεί μια ΟΦ ή μια αντωνυμία, μια πρόταση ή μια ΠροθΦ. Η πτώση που χαρακτηρίζει τα αντικείμενα είναι συνήθως η αιτιατική, υπάρχουν όμως και περιπτώσεις όπου συναντώνται και άλλες πτώσεις και αυτές είναι κυρίως στον επίσημο λόγο και σε εκφράσεις της καθαρεύουσας. Τέλος, παρατηρούνται και προτάσεις όπου απουσιάζει το αντικείμενο και χρειάζεται να αναφέρουμε ότι αυτές αντιστοιχούν σε περιβάλλοντα, όπου εννοείται είτε επειδή είναι σύστοιχο, είτε επειδή υπάρχει σε πρόταση που έχει προηγηθεί.

Πριν ολοκληρωθεί αυτή η παράγραφος, σχετική με τα συμπληρώματα του ρήματος, θα προστεθούν και τα επιρρηματικά ως μέρος της ρηματικής φράσης. Μέσα σε αυτή μπορούν να υπάρξουν επιρρήματα, επιρρηματικές φράσεις, προθετικές φράσεις ή τέλος επιρρηματικές προτάσεις. Επίσης, μπορούμε να συναντήσουμε στο λόγο και περισσότερα από ένα επιρρηματικά στοιχεία μέσα σε μια πρόταση, όπως για παράδειγμα:

(23) Πολύ συχνά δούλευα ασταμάτητα στο μαγαζί.

Συνήθως τα επιρρήματα και οι επιρρηματικές προτάσεις ακολουθούν το ρήμα της πρότασης. Αυτό όμως γενικά εξαρτάται από τη σημασία της πρότασης.

### 3.3.3 Συνδετικά ρήματα

Σύμφωνα με Dixon (2010: 159-162) το συνδετικό ρήμα φέρει δύο βασικές συμφωνίες στη δομή της πρότασης που περιέχεται και αυτές είναι η σχέση του με το υποκείμενο και το κατηγορούμενο. Διαφέρει από τα υπόλοιπα κατηγορήματα ως προς τη σχέση αυτή, γιατί συνδέει το υποκείμενο με το κατηγορούμενο. Δεν αναφέρονται δηλαδή σε αυτό, όπως συμβαίνει με τα υπόλοιπα ρήματα αλλά λειτουργεί συνδετικά. Σε πολλές γλώσσες οι δομές με τα συνδετικά υπογραμμίζουν τα είδη των σχέσεων που εντοπίζονται ανάμεσα στα υποκείμενα και τα κατηγορούμενα. Αυτές κατηγοριοποιούνται σε σχέσεις: Ιδιότητας, ταυτότητας (Identity), χαρακτηρισμού με τη χρήση επιθέτου (Attribution), κτήσης (possession), προσφοράς, χαρίσματος σε κάποιον (Benefaction) και προσδιορισμού του τόπου (Location). Στις δύο τελευταίες περιπτώσεις για την αγγλική χρησιμοποιείται η ανάλογη πρόθεση. Για παράδειγμα έχουμε τις προτάσεις:

(24) α. The gift is for Maria' s birthday.

Το δώρο είναι για της Μαρίας τα γενέθλια.

β. The roses are in the yard.

Τα τριαντάφυλλα είναι στην αυλή.

Και στα ελληνικά αντίστοιχα χρησιμοποιούνται οι προτάσεις:

(25) α. Το δώρο είναι για τα γενέθλια της Μαρίας.

β. Τα τριαντάφυλλα είναι στον κήπο.

Η λιγότερο συχνή σχέση διαγλωσσικά είναι η τελευταία, που δηλώνει τοποθεσία. Για κάποιους μελετητές θα έπρεπε στη θέση του συνδετικού ρήματος να βρίσκεται κάποιο ρήμα στάσης.

Κύριο κριτήριο για να αναγνωριστεί κάποιο ρήμα ως συνδετικό είναι να μπορεί να συνυπάρχει με το υποκείμενο και το κατηγορούμενο της πρότασης και σημασιολογικά να καλύπτει οπωσδήποτε τις σχέσεις που δηλώνουν ταυτότητα, την ιδιότητα κάποιου ή να δίνουν ένα χαρακτηρισμό με τη χρήση του επιθέτου. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις, όταν δεν υπάρχει κατηγορούμενο στην πρόταση ή εκφράζει μόνο μια από τις υπόλοιπες περιπτώσεις, τότε μιλάμε για αμετάβατο ρήμα και όχι για συνδετικό. Η θέση του συνδετικού μένει κενή και οι σημασιολογικές σχέσεις δηλώνονται με τη διαδικασία της παράθεσης (Dixon, 2010: 159-162). Επίσης, για κάποιες γλώσσες, σε μια ελλειπτική δομή, όπως αυτές που αναφέραμε, η δήλωση του τόπου γίνεται με κάποιο ρήμα που δείχνει στάση, όπως τα «stand, lie» κ.ά. Το ίδιο ισχύει και

για τα ελληνικά συνδεδετικά ρήματα, όπως το βρίσκεται, υπάρχει κτλ. Γενικότερα, για την πλειοψηφία των γλωσσών το υποκείμενο και το κατηγορούμενο του συνδεδετικού ρήματος επιτελούν ξεχωριστές συντακτικές λειτουργίες σε σχέση με τα ορίσματα των υπολοίπων κατηγοριών ρημάτων. Τέλος, συνοψίζοντας αναφέρεται ξανά, ότι η μορφή του κατηγορουμένου της πρότασης επιλέγεται ανάλογα με το είδος των σχέσεων που εκφράζονται μέσα σε αυτή (Dixon, 2010: 159-162, 168).

Για τα ελληνικά το βασικό συνδεδετικό ρήμα είναι το «είμαι», το «γίνομαι» και το «φαίνομαι» και οι φράσεις που μπορούν να πάρουν ως κατηγορούμενο είναι εκείνες των: α. ΟΦ, β. ΕπιθΦ, γ. ΕπιρΦ ή δ. ΠροθΦ (Holton, et al., 2009: 238). Επίσης, ανάμεσα στο υποκείμενο και το κατηγορούμενο πρέπει να υπάρχει συμφωνία ως προς την πτώση, το γένος και τον αριθμό, όταν μιλάμε για επίθετο σε θέση κατηγορουμένου. Όταν στη θέση αυτή βρίσκεται όνομα, τότε η συμφωνία αφορά την πτώση, όπως για παράδειγμα στην πρόταση με επίθετο σε θέση κατηγορουμένου:

(26) Ο Νίκος είναι ψηλός.

Επιπλέον, όταν στη θέση του κατηγορουμένου ή φράσης γενικότερα υπάρχει μια ΟΦ, τότε αυτή μπορεί να μη συνοδεύεται από κάποιο προσδιοριστή ή και να συνοδεύεται με οριστικό ή αόριστο άρθρο. Όπως στα παραδείγματα που ακολουθούν:

(27) α. Ο Νίκος είναι γνωστός μας.

β. Ο Νίκος είναι ένας γείτονας.

γ. Ο Νίκος είναι ο διπλανός μας.

Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις που δεν υπάρχει συμφωνία, η οποία δεν είναι πάντα απαραίτητη. Αναφερόμαστε σε προτάσεις, οι οποίες στη θέση του κατηγορουμένου έχουν μια λέξη ή μια ολόκληρη ονομαστική φράση, όπως στο:

(28) Τα λόγια της ήταν η γιατρεία του.

Η σειρά που συναντάμε συνήθως τα κατηγορούμενα είναι μετά το ρήμα, όμως μπορεί να υπάρξει και στην αρχή της πρότασης, όταν χρησιμοποιούμε επιτονισμό ή εστίαση. Και τέλος, όπως στις περιπτώσεις άλλων γλωσσών, το συνδεδετικό μπορεί να παραλείπεται και να έχουμε δομές όπως η παρακάτω:

(29) Καλά τα νέα απόψε.

Ή να χρησιμοποιείται ως απρόσωπο και να ακολουθείται από με επιρρήματα στο συγκριτικό βαθμό ή ουδέτερα επίθετα με επιρρηματική χρήση, π.χ.

(30) Πιο καλά να μην έρθω.

Τέλος, και στα ελληνικά, όπως και σε άλλες γλώσσες το κατηγορούμενο του αντικειμένου μπορεί να έχει τη μορφή εμπρόθετης φράσης, όπως στο:

(31) Είναι με το χαμόγελο πάντα.

### 3.3.4 *Απρόσωπα ρήματα-ρήματα με μηδενικό εσωτερικό όρισμα*

Τέλος, τα απρόσωπα ρήματα αποτελούν και αυτά μια ειδική κατηγορία, εφόσον δε δέχονται κάποια αντωνυμία ή ονοματική φράση για υποκείμενό τους και βρίσκονται στο τρίτο πρόσωπο. Στη θέση των ρημάτων αυτών συναντάμε ρήματα που δηλώνουν καιρικά φαινόμενα, τα οποία συναντώνται ως «ρήματα καιρού», άλλα που έχουν υπαρκτική σημασία ή δείχνουν τροπικότητα, όπως το «πρέπει, μπορεί», τα οποία ακολουθούνται συνήθως από προτάσεις με υποτακτική, όπως στην πρόταση:

(32) Ο γιατρός πρέπει να έρθει νωρίς.

Στην πρόταση αυτή υποκείμενο του απροσώπου είναι η εξαρτημένη πρόταση και η ΟΦ «Ο γιατρός» υποκείμενο της εξαρτημένης και όχι του ρήματος της κύριας. Γενικά, με το απρόσωπο «πρέπει» μπορεί να δηλώνεται υποχρέωση, ισχυρή πιθανότητα ή αποδοκιμασία, απαγόρευση σε περίπτωση αρνητικού τύπου. Αντίθετα με το απρόσωπο «πρέπει», το «μπορεί» δηλώνει ασθενή πιθανότητα για κάτι.

Με αφορμή τη θέση του υποκειμένου που αναφέρθηκε και παραπάνω, θα σχολιαστεί η μετακίνηση της ονοματικής φράσης «Ο γιατρός», η οποία σχετίζεται με τη μετασχηματιστική γραμματική και τους κανόνες που ακολουθεί. Οι μετασχηματισμοί αναφέρονται στις μετακινήσεις των συστατικών που περιέχουν οι προτάσεις. Εξυπηρετούν δηλαδή στην περιγραφή της παραγωγής προτάσεων, παρ' όλο που δεν έχει καθοριστεί σαφώς ο αριθμός των απαιτούμενων κανόνων, τα είδη τους και το πεδίο εφαρμογής τους. Ωστόσο παρατηρείται γενικότερα μια τάση περιορισμού τους.

Ως προς τους κανόνες υποκατάστασης έχουμε τη διάκρισή τους σε δύο βασικές κατηγορίες ανάλογα με το είδος του μετακινούμενου συστατικού, δηλαδή ανάλογα με το αν το στοιχείο αυτό είναι μέγιστη προβολή ή κεφαλή. Αν το μετακινούμενο στοιχείο αποτελεί μέγιστη προβολή, τότε

αυτό θα αφορά είτε μια ολόκληρη ονοματική φράση, είτε μια ερωτηματική, αναφορική. Στην πρώτη περίπτωση μετακίνησης ΟΦ καλύπτεται Ο-θέση ή Α-θέση, δηλαδή θέση ορίσματος ή οργανικού όρου και λαμβάνει πτώση στη θέση την οποία μετακινείται έχοντας λάβει ήδη θεματικό ρόλο από την αρχική του θέση. Όταν το μετακινούμενο στοιχείο είναι η ερωτηματική ή αναφορική φράση, τότε αυτή καλύπτει θέση μη οργανικού όρου, δηλαδή Α'-θέση, και δε λαμβάνει πτώση από κάποιον άλλο όρο της πρότασης, ενώ φέρει και πάλι θεματικό ρόλο. Η δεύτερη, η μετακίνηση της κεφαλής, περιλαμβάνει τριών ειδών μετακινήσεις. Η πρώτη αφορά την ενσωμάτωση του ρήματος στον κόμβο κλίσης. Η δεύτερη τη μετακίνηση ΚΛ στο ΣΔ και τέλος, η τρίτη, τη μετακίνηση κλιτικού. Τέλος, σχετικά με τη την κατηγορία των κανόνων προσάρτησης εφαρμόζονται, αντίθετα από τους κανόνες υποκατάστασης, σε μη οργανικούς όρους της πρότασης, δηλαδή σε θέσεις μη ορισμάτων.

Για τη μετακίνηση γενικότερα των ονοματικών φράσεων προϋποτίθεται η ικανοποίηση ορισμένων σχετικών με αυτή όρων. Αρχικά, χρειάζεται να μετακινηθεί σε θέση ορίσματος, εφόσον και η ίδια αποτελεί όρισμα. Επίσης, η θέση στην οποία θα μετακινηθεί χρειάζεται να είναι κενή, καθώς στη θέση αυτή μένει το ίχνος (trace) του μετακινούμενου στοιχείου, το οποίο αποτελεί και σημείο αναφοράς του και του επιβάλλεται δομικά. Τρίτον, να είναι θέση στην οποία δε θα αποδίδεται θεματικός ρόλος αλλά να μπορεί να αποδώσει πτώση. Τέταρτον, το ίχνος τη φράσης που μετακινείται θα πρέπει να έχει την ίδια ένδειξη με τη φράση που μετακινήθηκε (Θεοφανοπούλου-Κοντού, 2002: 126) και να υπακούει στους αντίστοιχους κανόνες δομικής επιβολής (να αναφερθώ στη δομική επιβολή). Και τέλος, η αλυσίδα που έχει προκύψει από τις μετακινήσεις θα πρέπει να έχει ένα θεματικό ρόλο, αυτόν που απέδωσε το ρήμα πριν μετακινηθεί το όρισμα και μια πτώση, αυτή που πήρε από τη θέση κενού ορίσματος, η οποία το υποδέχθηκε.

Σε συνέχεια των όσων προηγήθηκαν, ενδιαφέρει να συζητηθεί περισσότερο στο σημείο αυτό η περίπτωση της απρόσωπης σύνταξης. Ειδικότερα, σε ρήματα όπως το «φαίνεται» και σε προτάσεις όπως:

(33) Το νερό φαίνεται να ζεστάθηκε.

Έχουμε ανύψωση της ονοματικής φράσης «Το νερό» από τη θέση υποκειμένου της συμπληρωματικής πρότασης στη θέση του υποκειμένου κύριας πρότασης. Η περίπτωση αυτή αφορά το απρόσωπο «φαίνεται», το οποίο όμως εμφανίζεται και ως προσωπικό «φαίνομαι», οπότε τα δεδομένα είναι διαφορετικά εφόσον στις προτάσεις αυτές το υποκείμενο της κύριας πρότασης ανήκει σε αυτή και συμφωνεί με το ρήμα αυτής. Το ίδιο συμβαίνει και με τα ρήματα μοιάζει/μοιάζω.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί μια διαφορετική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία φαίνεται η μετακίνηση να γίνεται λόγω θεματοποίησης του υποκειμένου της εξαρτημένης πρότασης και όχι λόγω ανύψωσης. Η διαφορά στη δύο περιπτώσεις έχει να κάνει με τη συμφωνία ρήματος και υποκειμένου, όπου στην περίπτωση του προσωπικού έχουμε συμφωνία με το ρήμα της κύριας, ενώ με το απρόσωπο η συμφωνία υπάρχει με το ρήμα της δευτερεύουσας, ασχέτως της θέσης που βρίσκεται το υποκείμενο (Φιλιππάκη-Warburton, 1992: 196-199).

Σύμφωνα με την ερμηνεία που δίνεται από την Τερζή (2015: 111) σχετικά με τη μετακίνηση, ανύψωση του υποκειμένου (και όχι της θεματοποίησης), η θέση αυτή αιτιολογείται αρχικά από παραδείγματα της αγγλικής γλώσσας, με τα οποία εξηγεί ότι η μετακίνηση των ΟΦ σε δομές όπως αυτές που σχολιάζουμε γίνεται, διότι η ΟΦ υποκειμένου χρειάζεται να πάρει πτώση, την οποία δεν μπορεί να δώσει μια απρόσωπη δομή και έτσι δικαιολογείται η μετακίνηση σε κενή θέση ορίσματος, όπου το προσωπικό ρήμα της κύριας αποδίδει και την πτώση στο όρισμα. Οι μετακινήσεις αυτές είναι γνωστές ως *Μετακινήσεις Α* (Τερζή, 2015: 115), γιατί οι μετακινούμενες φράσεις καλύπτουν θέσεις ορισμάτων. Επίσης, η διέλευσή τους στις νέες θέσεις δημιουργεί μια αλυσίδα, η οποία επίσης παίρνει την ονομασία *Αλυσίδα Α*, γιατί ενώνει θέσεις ορισμάτων.

### 3.4 Θεματικοί ρόλοι

Οι θεματικοί ρόλοι συνδέονται στενά με τα ορίσματα της πρότασης και περιγράφουν τις σχέσεις που έχουν με το κατηγορήμα, ανάλογα με την κατηγορία του ρήματος που περιέχει η πρόταση. Σύμφωνα με την Τερζή (2015), στο «Συγκριτική Σύνταξη και Γλωσσικές Διαταραχές» και με βάση τη θεωρία των θεματικών ρόλων έχουμε δύο επιπλέον χαρακτηρισμούς για ρήματα που είναι μονοθέσια και συνδυάζονται με το θεματικό ρόλο του δράστη ή του θέματος. Τα πρώτα ανήκουν επιπλέον στην κατηγορία α) των ανεργαστικών (unergatives) και τα δεύτερα β) των αναιτιατικών (unaccusatives), όπως στις παρακάτω προτάσεις αντίστοιχα:

(34) Ο Νίκος χαμογελάει.

(35) Ο Νίκος έφυγε.

Διαγλωσσικά μια αποδεκτή και καθολική τυπολογία των θεματικών ρόλων εντοπίζει μεταξύ ορισμάτων και κατηγορημάτων τους παρακάτω ρόλους:

α) του θέματος ή του δέκτη (theme/patient), π.χ.

(36) Ο Νίκος χτύπησε.

β) του δράστη και του θέματος/δέκτη (causer ή agent, theme), π.χ.

(37) Ο σκύλος δάγκωσε τη Μαρία.

γ) του φορέα εμπειρίας (experiencer), π.χ.

(38) Ο Νίκος ένωθε καλά.

δ) του δράστη, θέματος, στόχου (agent, theme, goal), π.χ.

(39) Έδωσα την τσάντα στη Μαρία

ε) του θέματος, στόχου (theme, goal), π.χ.

(40) Πήγα θέατρο.

Οι θεματικοί ρόλοι δεν εξαρτώνται από τη λειτουργία των ορισμάτων της πρότασης. Δεν έχει δηλαδή πάντα το ρόλο του δράστη το υποκείμενο, ούτε είναι ένας ρόλος που συναντάται αποκλειστικά σε αυτή τη θέση, όπως παρατηρούμε και στα παραδείγματα (16), (17), όπου το υποκείμενο παίρνει δύο διαφορετικούς ρόλους σε κάθε πρόταση.

Η απόδοση των θεματικών ρόλων γίνεται μέσω του θεματικού κριτηρίου (Θ-κριτήριο) και σύμφωνα με αυτό τα ορίσματα μπορούν να φέρουν μόνο ένα θεματικό ρόλο και αντίστοιχα ο κάθε θεματικός ρόλος να αντιστοιχεί σε ένα μόνο όρισμα (Τερζή, 2015). Οι θέσεις της πρότασης εντός των οποίων αποδίδονται οι θεματικοί ρόλοι είναι οι οργανικές ή Α-θέσεις, δηλαδή οι θέσεις του εσωτερικού και του εξωτερικού ορίσματος, όταν φέρουν και θεματικό ρόλο, ονομάζονται και Θ-θέσεις. Μια μικρή ιδιαιτερότητα σημειώνουν τα απρόσωπα ρήματα, τα οποία δεν αποδίδουν κάποιο θεματικό ρόλο, γιατί δεν έχουν εξωτερικό όρισμα, παρ' όλο που σε κάποιες προτάσεις η θέση αυτή μοιάζει να μην είναι κενή, όπως στην πρόταση:

(41) Ο Νίκος φαίνεται να βιάζεται.

Όπου η ΟΦ είναι το υποκείμενο της δευτερεύουσας που ακολουθεί.

Το ίδιο συμβαίνει και με τις ερωτηματικές προτάσεις, όπου στη θέση του χαρακτηριστή της πρότασης μετακινούνται λέξεις ή φράσεις, οι οποίες δε δέχονται θεματικό ρόλο. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η πρόταση που ακολουθεί, στην αρχή της οποίας έχει μετακινηθεί η ερωτηματική αντωνυμία αλλά δε δέχεται θεματικό ρόλο, γιατί έχει ήδη λάβει κάποιον πριν μετακινηθεί.

(42) Ποιόν άκουσες;

Πέραν των «τεχνικών» πληροφοριών που δόθηκαν είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι μέρος της θεωρίας που αναφέρθηκε συναντάται στα σχολικά βιβλία και στη διδακτική πράξη. Ο τρόπος που αυτά παρουσιάζονται και προσεγγίζονται για να μετασχηματιστούν σε γνώση για το μαθητή θα συζητηθεί στη συνέχεια.



#### 4. ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΩΝ ΦΑΙΝΟΜΕΝΩΝ

Το σχολικό εγχειρίδιο είναι το βασικό μέσο που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ελληνικής από τον εκπαιδευτικό. Για τη συγγραφή τους έχει ληφθεί υπόψη το πώς οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν αποτελεσματικότερα το υλικό τους, ποιες δραστηριότητες εξυπηρετούν το σκοπό αυτό, πώς μπορούν οι γνώσεις αυτές να εξελιχθούν και να λειτουργήσουν συνδυαστικά με άλλες. Απασχολούν, επίσης, οι στρατηγικές μάθησης, στις οποίες θα εκπαιδευτούν οι μαθητές, ώστε να τις εφαρμόζει σε ευρύτερη κλίμακα. Επιπρόσθετα, σκοπεύουν στην αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης. Σημαντικό μέρος της όλης διαδικασίας αποτελεί η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης και η καλλιέργεια των ατομικών δεξιοτήτων του παιδιού.

Τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στο γυμνάσιο από εκπαιδευτικούς και μαθητές για το μάθημα της νέας ελληνικής γλώσσας είναι το βιβλίο του δασκάλου, του μαθητή και το αντίστοιχο τετράδιο εργασιών, τα οποία βοηθούν τους μαθητές να εξασκηθούν περισσότερο με την επίλυση ασκήσεων και να εμπεδώσουν τη θεωρία. Επιπρόσθετα, δίνεται η γραμματική της νέας ελληνικής γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, τα βιβλία που χρησιμοποιούνται στη σχολική τάξη για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι των:

Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., (2006), *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Γαβρηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου Ε. (2011): *Νεοελληνική Γλώσσα Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Αικ. & Τσέλιου, Β. (2013): *Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Χατζησαββίδης, Σ. & Χατζησαββίδου, Α. (2019): *Γραμματική της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κατά τη συγγραφή τους το ζητούμενο είναι να γίνουν όσο πιο προσιτά και κατανοητά γίνεται, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις προτιμήσεις και την ηλικία των αναγνωστών τους και να τα βρίσκουν ενδιαφέροντα. Για παράδειγμα στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας γίνεται προσπάθεια εκμάθησης στην Α΄ Γυμνασίου των διαφόρων κειμενικών ειδών (αφηγηματικών, περιγραφικών, επιχειρηματολογικών κ.τ.λ.). Σε κάποιες περιπτώσεις η προσέγγιση που γίνεται είναι ομαλή και εύληπτη, όπως για παράδειγμα κατά τη διδασκαλία του κειμενικού είδους της περιγραφής. Για το συγκεκριμένο θέμα παρατίθενται πολλά κείμενα, τα οποία αποτελούν

επιτυχή παραδείγματα περιγραφικών κειμένων, γιατί είναι αρκετά αντιπροσωπευτικά του είδους. Σε άλλες περιπτώσεις όμως, όπως της διδασκαλίας των επιχειρηματολογικών κειμένων, η διδασκαλία είναι λιγότερο αναλυτική και κατανοητή, επίσης δεν υπάρχουν αρκετά παραδείγματα, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην καταφέρνουν να τα επεξεργαστούν επαρκώς, δεδομένης μάλιστα και της πολυεπίπεδης διαφορετικότητας που συναντάται συνήθως σε μια τάξη.

Ωστόσο οι βασικοί σκοποί των σχολικών βιβλίων είναι να παρουσιάσουν τη θεωρία και να βοηθήσουν το μαθητή να την κατανοήσει και να την κατακτήσει. Για κάθε θεωρητικό κομμάτι υπάρχουν οι αντίστοιχες ασκήσεις, με τις οποίες οι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν και να εφαρμόσουν όσα διδάχθηκαν. Το σκοπό αυτό εξυπηρετεί σε μεγάλο βαθμό το Τετράδιο Εργασιών που έχει «εργαστηριακό χαρακτήρα» και είναι εμπλουτισμένο, όπως και το βιβλίο του μαθητή με πολλές εικόνες και πίνακες.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το περιεχόμενο των βιβλίων είναι προσαρμοσμένο στο γνωστικό και ηλικιακό στάδιο των μαθητών, έτσι ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις που συμβαδίζουν με το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται. Επίσης, προσπαθεί να ανταποκριθεί στα ενδιαφέροντά τους δημιουργώντας τους τα κίνητρα που χρειάζονται, για να πραγματευτούν τα θέματα που περιέχει. Επιπλέον, είναι άμεσα προσβάσιμο σε όλους, τόσο τους μαθητές, όσο και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στηρίζονται κυρίως σ' αυτό για την οργάνωση της διδασκαλίας ακολουθώντας ταυτόχρονα και τις οδηγίες των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, τα οποία σε μεγάλο βαθμό συμπεριλαμβάνουν στον προγραμματισμό τους τα εγχειρίδια του υπουργείου παιδείας, τόσο ως προς το περιεχόμενο προς διδασκαλία, όσο και ως προς τη μεθοδολογία που προτείνεται να ακολουθηθεί.

## 5. ΤΟ ΡΗΜΑ ΚΑΙ Η ΡΗΜΑΤΙΚΗ ΦΡΑΣΗ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

Η διδασκαλία της γραμματικής γνώρισε ουσιαστικές αλλαγές τις τελευταίες δεκαετίες και έχει αντιμετωπιστεί κατά καιρούς υπό πολλά διαφορετικά πρίσματα. Συγκεκριμένα, έχει επηρεαστεί από τις εξελίξεις στις εμπειρικές μελέτες που διεξήχθησαν από ερευνητές πάνω στη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας πέρα από τις εθνικές εξελίξεις. Αυτοί οι παράγοντες άλλαξαν τις απόψεις για τη διδασκαλία της γραμματικής, η οποία αρχικά αποτέλεσε κεντρικό στόχο και ήταν το βασικό ζητούμενο, στη συνέχεια υποβαθμίστηκε ο ρόλος αυτός και εν τέλει επανεξετάστηκε η σημασία του ρόλου της διδασκαλίας της γραμματικής (Richards and Rodgers 2001).

Η παρουσίαση που γίνεται παρακάτω εστιάζει στα σχολικά εγχειρίδια που περιγράφονται στην προηγούμενη ενότητα και τα οποία (η έκδοσή τους) καλύπτουν μία χρονική περίοδο από το 2006 έως το 2019. Η έρευνα περιλαμβάνει σχολικά βιβλία Α', Β' και Γ' τάξης του γυμνασίου, ως δείγμα ανάλυσης και εξαιρεί σχολικά βιβλία άλλων τάξεων προκειμένου να ληφθούν πιο ακριβή και συγκεκριμένα αποτελέσματα. Αυτή η μελέτη στοχεύει στο να επισημάνει τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των σχολικών εγχειριδίων σε ότι αφορά τη διδασκαλία των ρημάτων, να αποκαλύψει τις αδυναμίες και τα δυνατά σημεία των προσεγγίσεων που υιοθετήθηκαν για την ανάπτυξη της συγκεκριμένης θεματικής σε ότι αφορά την πληρότητα της διδακτικής προσέγγισης, την αποσπασματική ή ολοκληρωμένη παρουσίαση των ζητημάτων που άπτονται της θεματικής, να αναδείξει τα προβλήματα που μπορούν δυνητικά να ανακύψουν από μια πιο περιοριστική παρουσίαση του γραμματικού αυτού τύπου και να δείξει σε ποιο βαθμό τα σχολικά βιβλία ακολουθούν πιο πρόσφατες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής. Αυτοί οι στόχοι θα επιτευχθούν μέσω της ανάλυσης αυτών των βιβλίων.

Η παρούσα ανάλυση λοιπόν υπογραμμίζει τις διδακτικές αναφορές στα σχολικά εγχειρίδια αναφορικά με τη διδασκαλία των ρημάτων. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων αυτής της έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, είναι τα συγκεντρωτικά κείμενα προς ανάγνωση, γιατί αυτή είναι η πιο εφικτή μέθοδος και ταιριάζει με τα ερευνητικά ερωτήματα. Αυτή η έρευνα ακολούθησε ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους ανάλυσης δεδομένων καθώς η προσέγγιση μεικτών μεθόδων για την ανάλυση δεδομένων δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εξερευνήσει και να εξετάσει διαφορετικά χαρακτηριστικά των δεδομένων και, κατά συνέπεια, οδηγεί στην απόκτηση πιο ακριβών και ολοκληρωμένων αποτελεσμάτων αντί να χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη μέθοδο που μπορεί να οδηγήσει σε μερικά αποτελέσματα. Όσον αφορά την ποιότητα, προσδιορίζει και συγκρίνει τους τύπους γραμματικών δομών που διδάσκονται σε κάθε βιβλίο. Επίσης, συγκρίνει τις προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής σε αυτά τα βιβλία και τονίζει τις ομοιότητες

και τις διαφορές μεταξύ των προσεγγίσεων. Όσον αφορά την ποσότητα, συγκρίνει την ποσότητα των γραμματικών δομών και αναφορών σε κάθε βιβλίο και τις ασκήσεις για την εξάσκηση αυτών των δομών.

Πριν την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων τα οποία χρησιμοποιούνται σήμερα για τη διδασκαλία του ρήματος, θα πρέπει να παρατεθεί μία σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση η οποία παρουσιάζει τη σημασία που αποδίδεται στη διδασκαλία της γραμματικής, ως ουσιώδους μέσου για την κατάκτηση της γλώσσας, ενόψει των προσεγγίσεων που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί αναφορικά με τη σημασία της και τη χρησιμότητά της σε ότι αφορά την κατάκτηση της γλώσσας.

Τις τελευταίες δεκαετίες, η διδασκαλία της γλώσσας γνώρισε θεμελιώδεις αλλαγές στη διδασκαλία της γραμματικής, όπως προαναφέρθηκε, από μια που θεωρούσε τη διδασκαλία της γραμματικής ως βασικό στόχο, σε μια που υποβάθμιζε τη σημασία της γραμματικής και εν τέλει στην επανεξέταση της σημασίας του ρόλου της γραμματικής διδασκαλίας. Οι προσεγγίσεις στη γραμματική διδασκαλία υπήρξαν αντικείμενο πολλών αλλαγών στην ιστορία της διδασκαλίας της γλώσσας. Αυτές οι αλλαγές δεν ήταν τακτικές και ήταν αποτέλεσμα μιας σειράς νοητικών και εμπειρικών εξελίξεων στο πεδίο. Μπορούν να περιγραφούν σε τρεις γενικές προσεγγίσεις: ξεκινώντας από μια που υιοθέτησε μεθόδους διδασκαλίας με αποκλειστική εστίαση στη δομή της γλώσσας, στη μεταγενέστερη προσέγγιση που αξιολόγησε την αξία της γραμματικής διδασκαλίας επί τη βάση της κατάκτησης της ικανότητας για ουσιαστική (προφορική) επικοινωνία και στην πλέον πρόσφατη σύμφωνα με την οποία κρίνεται αναγκαίο να διαμορφωθεί ένα σύνολο εκπαιδευτικών τεχνικών που εστιάζουν τόσο στη γραμματική όσο και στο νόημα.(Richards & Rodgers, 2001).

Σημειώνεται προφανώς με την εμφάνιση της επικοινωνιακής προσέγγισης, ότι όχι μόνο έχει αποδυναμωθεί η γραμματική, αλλά έχει δημιουργηθεί και μια αρνητική στάση στη διδασκαλία της γραμματικής (Nassaji & Fotos, 2011). Ωστόσο, οι ελλείψεις της επικοινωνιακής προσέγγισης έγιναν ολοένα και πιο αισθητές και θεωρούνταν ανεπαρκείς. Αυτή η νέα άποψη προέκυψε από την παρατήρηση των ειδικών της διδασκαλίας της γλώσσας και τις μελέτες που έγιναν σε αυτό το πλαίσιο. Ως εκ τούτου, η προσέγγιση αυτή αναδείχθηκε ως αντίδραση στα προβλήματα που σχετίζονται με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις διδασκαλίας της γραμματικής. Η δε ανεπάρκεια των αποκλειστικά επικοινωνιακών προσεγγίσεων, από την άλλη, οδήγησε τον Pica (1988) να προτείνει μια προσέγγιση που ονομάζεται εστίαση στη μορφή. Αυτή η προσέγγιση είναι ένας συνδυασμός εστίασης στις γραμματικές δομές και εστίασης σε προσεγγίσεις νοήματος.

Επικεντρώνεται δηλαδή τόσο στις γλωσσικές μορφές όσο και σε ουσιαστικά επικοινωνιακά πλαίσια. Ωστόσο, έρευνες στην κατάκτηση της γλώσσας έχουν οδηγήσει σε επανεξέταση της σημασίας της γραμματικής (Nassaji & Fotos, 2011).

Πολλοί ερευνητές και επαγγελματίες της διδασκαλίας της γλώσσας έχουν πλέον συνειδητοποιήσει όλο και περισσότερο τον σημαντικό ρόλο της διδασκαλίας της γραμματικής στη διδασκαλία και εκμάθηση γλωσσών. Δεν πρέπει λοιπόν να παραμελείται στις τάξεις. Υπάρχουν αρκετοί λόγοι για αυτήν την επανεξέταση του ρόλου της γραμματικής. Πρώτον, έχει βρεθεί ότι η εκμάθηση της γλώσσας μόνο υπό τη σκοπιά του νοήματος ή θεωρητικά παρουσιάζει προβλήματα. Δεύτερον, έχει αποδειχθεί πειραματικά η ανεπάρκεια των προσεγγίσεων διδασκαλίας με επίκεντρο το νόημα. Τρίτον, μεταγενέστερες έρευνες έχουν δείξει ότι εάν η επικεντρωμένη στη δομή μόνο διδασκαλία ενσωματωθεί σε ένα ουσιαστικό επικοινωνιακό πλαίσιο βελτιώνει σημαντικά και αποτελεσματικά το ρυθμό και το τελικό επίπεδο απόκτησης της γλώσσας (Schmidt, 1993).

Δεδομένων των τρεχουσών εξελίξεων και της αναγνώρισης της σημασίας της διδασκαλίας της γραμματικής, πρόσφατα, πολλές προτάσεις υποστηρίζουν τη συμπερίληψη της γραμματικής στη διδασκαλία στην τάξη. Στη συνέχεια, πολλοί συγγραφείς ανέπτυξαν τεχνικές ή μεθόδους γλωσσικής διδασκαλίας που ενσωματώνουν την εστίαση στη γραμματική σε ουσιαστική επικοινωνία. Αυτές οι τεχνικές περιλαμβάνουν: διδασκαλία επεξεργασίας, βελτίωση κειμένου, διδασκαλία γραμματικής βάσει λόγου, ανατροφοδότηση αλληλεπίδρασης και εργασίες εστιασμένες στη γραμματική (Cook, 2001).

Για τη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων στο γυμνάσιο μπορούν να επιλεγούν δύο τύποι εργασιών, οι ρητές και οι σιωπηρές εργασίες. Οι ρητές εργασίες είναι εκείνες οι εργασίες που περιλαμβάνουν την ίδια τη γραμματική δομή ως περιεχόμενο της εργασίας, ενώ οι σιωπηρές εργασίες είναι οι εργασίες που δεν περιλαμβάνουν τη γραμματική δομή ως περιεχόμενο της εργασίας. Οι σαφείς δομημένες εργασίες που επικεντρώνονται στη γραμματική έχουν σχεδιαστεί κυρίως για μαθητές της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Ωστόσο και οι συγγραφείς σχολικών βιβλίων κύριας γλώσσας μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη συγκεκριμένη προσέγγιση για να σχεδιάσουν την πλειονότητα των γραμματικών εργασιών με βάση αυτού του είδους τις εργασίες. Αυτές οι σαφείς εργασίες που επικεντρώνονται στη γραμματική περιλαμβάνουν δύο μορφές. Επαγωγικές εργασίες, όπου ο κανόνας δίνεται για τους μαθητές, και επαγωγικές εργασίες όπου ο κανόνας ανακαλύπτεται από τους ίδιους τους μαθητές με την ανάλυση των δεδομένων που παρέχονται. Οι εργασίες σχεδιάζονται με τη μορφή τόσο επαγωγικών όσο και απαγωγικών

εργασιών. Αυτές οι εργασίες είναι διαμορφωμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχουν ευκαιρίες για τη συμμετοχή των μαθητών σε ουσιαστικές διαδραστικές εργασίες που τους δίνουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν το στοχευόμενο γραμματικό στοιχείο ενώ εστιάζουν στο νόημα.

Σύμφωνα με τον Ellis (2003), οι δομημένες εργασίες που επικεντρώνονται στη γραμματική συμβάλλουν στην ανάπτυξη της άρρητης γνώσης διευκολύνοντας την παρατήρηση και τη σύγκριση. Ωστόσο, εάν τέτοιες εργασίες ακολουθούνται από άφθονη έκθεση σε επικοινωνιακές δραστηριότητες που περιέχουν τη δομή-στόχο, οι μαθητές θα είναι πιο πιθανό να ενσωματώσουν τη φόρμα στο άρρητο σύστημα γνώσης του/της. Όπως έχει προταθεί από σχετική μελέτη (Samuda και Bygate, 2008), η συχνή έκθεση στη δομή στόχο σε επόμενες επικοινωνιακές δραστηριότητες όχι μόνο αυξάνει την επίγνωση της δομής αλλά βοηθά επίσης στην επεξεργασία και τη διατήρηση. Η έρευνα για τέτοιες εργασίες υποδηλώνει (Nassaji, 1999· Wong, 2005) ότι οι ρητά δομημένες εργασίες που εστιάζονται στη γραμματική σε επικοινωνιακές βάσεις είναι εξίσου αποτελεσματικές στην κατάκτηση της γνώσης του χαρακτηριστικού της γραμματικής με τα παραδοσιακά μαθήματα γραμματικής, διατηρώντας τα οφέλη της απόδοσης της εργασίας. Πρόσθετη έρευνα (Nassaji, 2009) υποδηλώνει επίσης ότι μόλις αυξηθεί η ευαισθητοποίηση των μαθητών, οι μαθητές είναι σε θέση να παρατηρήσουν τις δομές σε δραστηριότητες εστιασμένες στο νόημα αρκετές εβδομάδες αργότερα.

Αναφορικά με τη διδασκαλία του ρήματος, των μορφών του και των ορισμάτων του γίνεται σε όλες τις τάξεις του γυμνασίου. Ειδικότερα, στην Α΄ Γυμνασίου και στην 4η ενότητα (Αγγελάκος κ.ά., 2015) διδάσκονται οι φράσεις (ονοματική, ρηματική), οι μορφές που μπορούν να πάρουν μέσα σε μια πρόταση, οι λειτουργίες τους και οι πτώσεις.

Στην πέμπτη ενότητα του βιβλίου διδάσκονται η λειτουργία και ο ρόλος του ρήματος, οι μορφές και τα παρεπόμενά του (τα πρόσωπα, ο αριθμός, οι συζυγίες, οι φωνές, οι διαθέσεις, οι χρόνοι, το ποιόν ενεργείας), η κατηγορία των συνδετικών ρημάτων, η παραγωγή ρημάτων και το ρήμα στην αφήγηση.

Στη συνέχεια, στην επόμενη ενότητα ακολουθεί η διδασκαλία των πτώσεων, άρα κατά συνέπεια και η σχέση του ρήματος με αυτές και η λειτουργία τους μέσα στην πρόταση. Στη συνέχεια στις ενότητες οκτώ και δέκα γίνεται λόγος για τις δευτερεύουσες προτάσεις. Αυτές μπορούν να λειτουργήσουν ως μέρη μιας ρηματικής φράσης, είτε στη θέση ονόματος, είτε με επιρρηματική χρήση.

Στο εγχειρίδιο της Β΄ γυμνασίου (Γαβριηλίδου κ. συν., 2011) και στις ενότητες 2, 3 και 4 γίνεται ξανά λόγος για το ρήμα. Συγκεκριμένα, στη 2η γίνεται αναφορά στις εγκλίσεις και τους χρόνους του, στην 3η διδάσκονται ξανά οι διαθέσεις του ρήματος, οι κατηγορίες των μεταβατικών και των αμετάβατων ρημάτων, το αντικείμενό τους και τέλος τα μονόπρωτα και τα δίπρωτα ρήματα μαζί με το αντικείμενο επίσης.


Τέλος, στο βιβλίο της Γ΄ τάξης του γυμνασίου (Κατσαρού κ. συν., 2013) και ειδικότερα στη 2η ενότητα γίνεται λόγος για τις δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις, οι οποίες έχουν το ρόλο ορίσματος του ρήματος. Επιπλέον, στην 3η ενότητα αναλύονται οι ερωτηματικές προτάσεις, οι οποίες επίσης έχουν σε ορισμένες περιπτώσεις τον ίδιο ρόλο. Τέλος, στην 4η ενότητα διδάσκονται και οι αναφορικές, από τις οποίες και πάλι η κατηγορία των ελεύθερων έχει το ρόλο του ονόματος σε μια πρόταση.

Για το ρήμα και τη ρηματική φράση βρίσκουμε πληροφορίες και στο βιβλίο της γραμματικής του γυμνασίου, όπου στο δεύτερο κεφάλαιο, στην ενότητα 6 και στο τρίτο κεφάλαιο, στην ενότητα 3 και 5, γίνεται εκτενής αναφορά στο ρήμα και τα γνωρίσματά του. Το πλαίσιο προσέγγισης του ρήματος δεν είναι μόνο το μορφολογικό (κεφάλαιο δύο) αλλά και το συντακτικό, δομικό (τρίτο κεφάλαιο).

### *5.1 Η διδασκαλία του ρήματος στην Α΄ τάξη του γυμνασίου*

Ξεκινώντας από τη διδασκαλία του ρήματος στην πρώτη τάξη του γυμνασίου βλέπουμε ότι δίνεται επαρκώς ο ορισμός του ρήματος, τόσο στο σχολικό εγχειρίδιο και στην 5<sup>η</sup> ενότητα, όσο και στο τρίτο κεφάλαιο της σχολικής γραμματικής. Στα σημεία αυτά γίνεται εμφανής η δήλωση της ενέργειας ή της κατάστασης που εκφράζει το ρήμα. Το συναντάμε πρώτα στην 4η ενότητα με την αναφορά στη ρηματική φράση, η οποία περιγράφεται σαν το ένα από τα δύο βασικά μέρη της πρότασης, που αποτελείται από το ρήμα με τα συμπληρώματά του ή και κάποιους προσδιορισμούς. Οι ασκήσεις που δίνονται στις σελίδες 63-64 σχετικές με τη ρηματική φράση αφορούν τον εντοπισμό τους μέσα στην πρόταση αλλά και τη διάκριση ΟΦ μέσα σε αυτές (Εικόνα 1), χωρίς όμως να ακολουθείται μια διαβάθμιση που να παρουσιάζει πρώτα τις πιο απλές μορφές και στη συνέχεια τις συνθετότερες με τα επιμέρους στοιχεία μιας ρηματικής φράσης. Για παράδειγμα στη σελίδα 63 ζητείται από τους μαθητές να διαχωρίσουν προτάσεις σε ΟΦ και ΡΦ οι οποίες περιέχουν μέσα στις φράσεις αυτές επιπλέον προσδιορισμούς, τους οποίους είναι δύσκολο να διακρίνει ο μαθητής σε ποια φράση εντάσσονται, γιατί η πληροφορία αυτή απουσιάζει από το θεωρητικό πλαίσιο που επεξηγεί τις φράσεις αυτές στην ίδια σελίδα.

## Εικόνα 1

 **Διαβάζω και γράφω**

1. Χωρίστε τις προτάσεις που ακολουθούν στις ονοματικές και τις ρηματικές τους φράσεις (ΟΦ, ΡΦ), όπως στο παράδειγμα:


Το ένα στα δέκα Ελληνόπουλα	είναι παχύσαρκο
ΟΦ	ΡΦ

«Οι μισές φέτες του πορτοκαλιού μες στο σιρόπι επαναφέρουν κάτι από τον ήλιο». (κειμ. 2)  
«Οι οδηγίες αυτές αποσκοπούν στο να παρουσιαστεί ένα διατροφικό πρότυπο». (κειμ. 3)  
«Το 56% των μαθητών τρώει τουλάχιστον μία φορά την ημέρα τσιπς». (κειμ. 1)  
«Οι μικροί αφράτοι μπεζέδες, που τρίβονται αμέσως στο στόμα και λιώνουν, κρατάνε πάνω στην επιφάνειά τους τις μορφές κάποιων προσώπων». (κειμ. 2)

Τι παρατηρείτε για τις ΟΦ που ξεχωρίσατε; • Μπορείτε να βρείτε την κεντρική λέξη (ουσιαστικό) της καθεμιάς από αυτές;

Όπως και η άσκηση στη σελίδα 64:

## Εικόνα 2

 **Διαβάζω και γράφω**


1. Βρείτε τις ονοματικές φράσεις που υπάρχουν μέσα στις ρηματικές φράσεις των παρακάτω προτάσεων:

- Τα παιδιά τρώνε τσιπς.
- Οι άνθρωποι δεν εφαρμόζουν τους κανόνες καλής διατροφής.
- Οι επισκέπτες έφεραν πάντα κάποιο γλυκό δώρημα.
- Η υποδειγματική διατροφή αποτελεί τον τελικό στόχο.

2. Χωρισμένοι σε ομάδες των δύο ατόμων εντοπίστε στα **εισαγωγικά κείμενα** έξι προτάσεις στις οποίες να διακρίνετε την ονοματική φράση από τη ρηματική φράση. • Προσέξτε, ώστε να επιλέξετε τρεις προτάσεις στις οποίες η ονοματική φράση να έχει απλή μορφή και τρεις με διευρυμένη μορφή.

Τα στοιχεία αυτά που απαιτούνται για την ολοκληρωμένη παρουσίαση της φράσης και την ευκολότερη διάκριση των προτάσεων βρίσκονται στην επόμενη σελίδα και μετά την άσκηση 1 από το «Διαβάζω και γράφω» (Εικόνα 3).

## Εικόνα 3

 **Διαπιστώνω, ότι:**


- ▶ Η **ονοματική φράση** μπορεί να έχει **απλή μορφή** (π.χ. άρθρο + ουσιαστικό → *τα παιδιά*) ή **διευρυμένη μορφή** (π.χ. άρθρο + επίθετο + ουσιαστικό → *τα υγιή άτομα*).
- ▶ Η διευρυμένη μορφή της ονοματικής φράσης μπορεί να περιέχει οποιοδήποτε άλλο μέρος του λόγου που μπορεί να λειτουργήσει ως συμπλήρωμα ή προσδιορισμός του ουσιαστικού (π.χ. αριθμητικό, επίθετο ή και ολόκληρη ονοματική πρόταση).

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ: *Οι μικροί αφράτοι μπεζέδες, που τρίβονται αμέσως στο στόμα και λιώνουν*

Ως προς την αναφορά στα αντικείμενα αυτή γίνεται στην ίδια σελίδα (65) (βλ. εικ.4)



## Εικόνα 4




**Μαθαίνω, ότι:**

- ▶ Η ονοματική φράση έχει πολλές λειτουργίες στις προτάσεις. Συγκεκριμένα λειτουργεί ως:
  - **Υποκειμένο** του ρήματος, δηλαδή μία λέξη ή φράση που δηλώνει ποιος ενεργεί (όπως εδώ οι γονείς) ή δέχεται μια ενέργεια ή βρίσκεται σε μια κατάσταση:  
*Πολλοί γονείς δε διαφωνούν.* (κειμ. 1)
  - **Κατηγορούμενο** (του υποκειμένου):  
*Το 1 στα 10 Ελληνόπουλα είναι παχύσαρκο παιδί.* (κειμ. 1)
  - **Αντικείμενο**, δηλαδή το πρόσωπο ή το πράγμα στο οποίο μεταφέρεται η ενέργεια του υποκειμένου ενός ρήματος:  
*Το Υπουργείο Παιδείας συνέταξε διατροφικές οδηγίες.* (κειμ. 3)
  - **Συμπλήρωμα μιας πρόθεσης** :  
*Λόγια κάποτε πικρά με τη γλύκα στο στόμα.* (κειμ. 2)
  - **Συμπλήρωμα ενός ουσιαστικού** (= άλλης ονοματικής φράσης) σε πτώση γενική:  
*Περιεργάζομαι την παράταξη των γλυκισμάτων.* (κειμ. 2)

Στη σελίδα αυτή το αντικείμενο περιγράφεται ως ο όρος που δέχεται την ενέργεια του υποκειμένου του ρήματος. Σύμφωνα όμως με τη «Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας» (Holton et al., 2009), το αντικείμενο περιγράφεται ως εκείνη η ονοματική φράση, η οποία συνδέεται στενά συντακτικοσημασιολογικά με το ρήμα (βλ. σελ. 189). Στη σχολική γραμματική δεν υπάρχει κάποιος επιπλέον ορισμός του αντικειμένου. Τελευταία έμμεση αναφορά στο αντικείμενο είναι στη σελίδα 70 της ίδιας ενότητας, όπου αναφέρεται ότι σε αιτιατική βρίσκονται οι όροι που απαντούν στις ερωτήσεις «τι, ποιο, ποια, ποιον». Η ερώτηση αυτή υπάρχει και στη σελίδα 64, στο «Ακούω και μιλώ», στο κάτω μέρος της σελίδας (Εικόνα 5):

## Εικόνα 5



**Ακούω και μιλώ**

Από τις ονοματικές φράσεις της άσκησης 1 (*Διαβάζω και γράφω*) στην προηγούμενη σελίδα, ποιος απαντούν στην ερώτηση ποιος; • Ποιος απαντούν στην ερώτηση ποιον ή τι; • Υποθέστε ότι σας κάνουν αυτές τις ερωτήσεις και πρέπει να απαντήσετε.

Όμως το ερώτημα που προκύπτει είναι πώς ο μαθητής θα συνδυάσει τις ερωτήσεις αυτές που αφορούν τον εντοπισμό του αντικειμένου και τις οποίες χρησιμοποιεί από το δημοτικό με τον ορισμό που δίνεται στη σελίδα 65, όταν και το ίδιο το εγχειρίδιο σε άσκηση ακολουθεί την ίδια μεθοδολογία. Στο πλαίσιο αυτό θα μπορούσαμε να επισημάνουμε συμπληρωματικά ότι το αντικείμενο έχει συνήθως τη μορφή της ΟΦ και είναι μέρος της ρηματικής φράσης, άρα δομικά είναι στενά συνδεδεμένο με αυτή, η οποία έχει κεφαλή της το ρήμα από το οποίο και εξαρτάται.

Στην πέμπτη ενότητα διδάσκεται διεξοδικότερα το ρήμα (βλ. εικ. 6):

Εικόνα 6

**Σ' αυτή την ενότητα:**



- Θα καταλάβουμε τον **βασικό ρόλο** του **ρήματος** στην πρόταση.
- Θα μάθουμε τις **μορφές** του **ρήματος** και θα συσχετίσουμε μερικές από αυτές με τη σημασία του.
- Θα μάθουμε ποια είναι τα **συνδετικά ρήματα** και πώς μπορούν να μας βοηθήσουν στην περιγραφή.
- Θα αντιληφθούμε **πώς παράγουμε ρήματα** από άλλα μέρη του λόγου ή άλλα ρήματα.
- Θα συνειδητοποιήσουμε **τον ρόλο του ρήματος σε μια αφήγηση** και πόσο σημαντική είναι η επιλογή του κατάλληλου ρήματος σε ένα αφηγηματικό κείμενο.
- Θα διαβάσουμε και θα γράψουμε αφηγήσεις για το **θέατρο** και τον **κινηματογράφο**.

Προκειμένου να διακρίνει ο μαθητής το σημασιολογικό φορτίο του ρήματος έχουν διαμορφωθεί οι ερωτήσεις των κειμένων με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε ο μαθητής να μπορεί να εστιάσει στις ενέργειες που εκτελούν τα δρώντα πρόσωπα των κειμένων, όπως για παράδειγμα στην άσκηση 1 από το «Ακούω και Μιλώ» στη σελίδα 84 του βιβλίου. Στη συνέχεια της ενότητας, στις σελίδες 85-91, παρουσιάζονται τα παρεπόμενα του ρήματος (πρόσωπο, αριθμός, συζυγίες, φωνές, διαθέσεις, χρόνοι, ποιόν ενεργείας-στο σημείο αυτό δεν γίνεται αναφορά στις εγκλίσεις, οι οποίες διδάσκονται στη Β΄ γυμνασίου). Η παρουσίαση αυτών των στοιχείων γίνεται και στη *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας* στις σελίδες 123-130.

Στο θεωρητικό κομμάτι και στη σελίδα 84, το σχολικό βιβλίο επανέρχεται στη ρηματική φράση, η οποία παρουσιάζεται αρχικά στην 4η ενότητα αλλά χωρίς να αναφέρονται άλλοι όροι ή προσδιορισμοί που μπορούν να αποτελέσουν στοιχεία της. Τέτοια επιμέρους στοιχεία, όπως επιρρηματικές φράσεις, επιρρήματα, επίθετα κ.τ.λ., αναφέρονται στην ενότητα 5, ενώ ήδη έχουν δοθεί στην ενότητα προηγούμενη παραδείγματα σε ασκήσεις με διευρυμένες μορφές ρηματικών φράσεων. Όπως στην άσκηση 1, στο «Ακούω και μιλώ» στη σελίδα 63.


Στη συνέχεια, στη σελίδα 85, μέσω των ασκήσεων, αναφέρονται και οι άλλοι προσδιορισμοί που αφορούν το ρήμα. Αποσπασματικά ζητείται από τους μαθητές να τους εντοπίσουν στη σελίδα που αναφέραμε. Για παράδειγμα, στις ασκήσεις: 4 του «Ακούω και μιλώ»

## Εικόνα 7

4. Στην πρώτη πρόταση του κειμένου 3 υπογραμμίστε το ρήμα και το αντικείμενό του. • Ποιο είναι το υποκείμενο; • Γιατί παραλείπεται; • Ποια πληροφορία προσθέτουν οι λέξεις «στον κινηματογράφο»; • Προσθέστε κάποιο επίρρημα στην ίδια πρόταση, ώστε να δώσετε κάποια επιπλέον πληροφορία. • Σημειώστε τι είδους πληροφορία είναι αυτή που προσθέσατε (ποια επιρρηματική έννοια αφορά). • Γιατί ο συγγραφέας προτίμησε να μην την περιλάβει στη δική του πρόταση;

και 1, 3 από το «Διαβάζω και γράφω», σελίδα 85,

## Εικόνα 8

 Διαβάζω και γράφω

1. «... ο κύριος διευθυντής σηκώθηκε επίσημα...» (κειμ. 1): Χωρίστε την ονοματική και τη ρηματική φράση αυτής της πρότασης. • Εκτός από το ρήμα, ποια άλλη λέξη υπάρχει στη ρηματική φράση; • Τι μέρος του λόγου είναι; • Ποια πληροφορία προσθέτει; • Μπορείτε να αντικαταστήσετε τη λέξη αυτή με κάποια άλλη λέξη ή φράση, για να δώσετε μια πληροφορία σχετική με τον χρόνο της ενέργειας που φανερώνει το ρήμα;
2. «... σήκωσαν οι φουστανελάδες το νανί» (κειμ. 1): Υπογραμμίστε τη ρηματική φράση. • Εκτός από το ρήμα, ποια ΟΦ υπάρχει στη ρηματική φράση; • Τι μέρος του λόγου είναι; • Ποιος είναι ο συντακτικός ρόλος της; • Μπορείτε να προσθέσετε ένα επίρρημα ή μια επιρρηματική φράση, ώστε να δώσετε με αυτήν κάποια επιπλέον πληροφορία;
3. «χτυπούσαν παλαμάκια οι μπαμπάδες», «ανέβηκε στη σκηνή ο Ντόντος» (κειμ. 1): Ποια είναι η ΡΦ; • Από τι αποτελείται; • Προσθέστε επιρρήματα ή και προθετικές φράσεις, για να δώσετε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τον χρόνο και τον τρόπο.

ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν ρήματα, ορίσματα του ρήματος και προσαρτήματα του ίδιου του ρήματος, χωρίς όμως να έχει γίνει ανάλογη αναλυτική θεωρητική παρουσίαση, για παράδειγμα καλείται ο μαθητής να βρει το υποκείμενο που παραλείπεται στην ερώτηση 4 και να απαντήσει στο ερώτημα, γιατί δεν υπάρχει στο κείμενο. Στην ίδια άσκηση και σε υποερώτημα αυτής ερωτάται για την επιπλέον πληροφορία που προσθέτει στη φράση ο εμπρόθετος προσδιορισμός «στον κινηματογράφο», ενώ δεν έχουν διδαχθεί έως αυτό το σημείο αναλυτικά οι προσδιορισμοί. Το ίδιο συμβαίνει και με τις ασκήσεις 1, 3, που ακολουθούν στην ίδια σελίδα, όπου στην πρώτη έχουμε τον επιρρηματικό προσδιορισμό «επίσημα» στη ρηματική φράση. Στο τρίτο ερώτημα υπάρχει και κανονική ΟΦ, ως συμπλήρωμα του ρήματος αλλά και αμετάβατο ρήμα με προθετική φράση μέσα στη ΡΦ. Δίνονται όπως παρατηρούμε, διαφορετικές μορφές της ΡΦ, χωρίς να έχει αναφερθεί ο διαχωρισμός των ρημάτων σε μεταβατικά-αμετάβατα, δίπλωτα-μόνωτα κ.τ.λ. Όπως επίσης, δεν έχουν αναφερθεί και τα είδη συμπληρωμάτων που μπορούν να δεχθούν.

Περισσότερες πληροφορίες για τη ρηματική φράση και τις πιθανές μορφές της συναντάμε στη γραμματική του γυμνασίου στις σελίδες 123, 131, όπου γίνεται αναφορά για κάποιες από τις μορφές που μπορεί να πάρει. Ειδικότερα, στην 123 η ρηματική φράση περιγράφεται ως «λεκτικό σύνολο», το οποίο συνδέει στενά το ρήμα με όλα τα υπόλοιπα στοιχεία που λειτουργούν ως συμπληρώματά του. Στη συνέχεια, στην παράγραφο 3.3 της σελίδας 131 αναφέρονται αρκετά

πιθανά συμπληρώματα της ρηματικής φράσης αλλά όχι εκείνες οι περιπτώσεις που δέχεται επιρρηματικά συμπληρώματα ή άλλες δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις, όπως αναφέρεται για παράδειγμα στη γραμματική των σελίδα 189. Συγκεκριμένα και σύμφωνα με τη *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*, Χατζησαββίδης και Χατζησαββίδου (2019: 123): «Η ρηματική φράση είναι το λεκτικό σύνολο στο οποίο συνδυάζεται το ρήμα με τα στοιχεία που το συμπληρώνουν (αντικείμενο, κατηγορούμενο, επιρρηματικά στοιχεία)», ενώ σύμφωνα με ένα άλλο ορισμό «Ρηματική φράση είναι ο συνδυασμός ενός ρήματος με τα αντικείμενά του (άμεσο και έμμεσο, τοπικό, χαριστικό κτλ.) ή με τα κατηγορηματικά συμπληρώματα, καθώς επίσης και με τα τροπικά, τοπικά και χρονικά επιρρηματικά που το προσδιορίζουν» (Holton et al. 2009: 189). Βλέπουμε, λοιπόν, ότι είναι περισσότερες οι κατηγορίες των συμπληρωμάτων και των προσδιορισμών που συνιστούν μαζί με το ρήμα τη ρηματική φράση. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι με την έννοια «συμπληρώνω» και «συμπλήρωμα» ονομάζουμε μόνο το αντικείμενο και όχι άλλα στοιχεία της ΡΦ. Έτσι εντοπίζεται ένα ζήτημα με την τεχνική ορολογία αλλά και με το γεγονός ότι οι περισσότερες από αυτές δεν αναφέρονται στα σχολικά βιβλία αλλά δεν εμπεριέχονται και στους ορισμούς που δίνονται.

Μετά την αναφορά στο ρήμα, τη ρηματική φράση και τις μορφές του, γίνεται λόγος για την κατηγορία των συνδετικών ρημάτων στην παράγραφο Β3, σελίδα 91 της 5ης ενότητας, όπως φαίνεται στην εικόνα που ακολουθεί:

Εικόνα 9

**B3 Τα συνδετικά ρήματα**

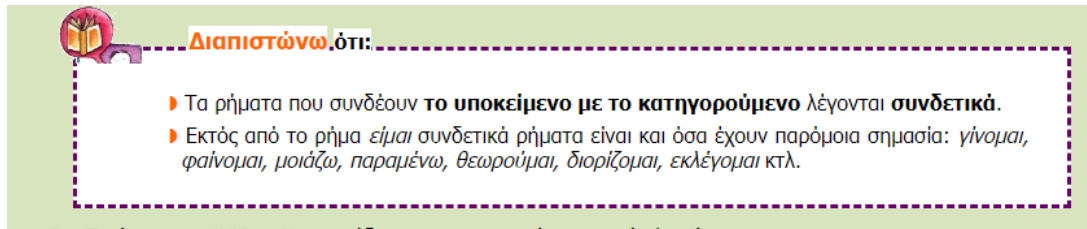
**Ακούω και μιλώ**

- «Ο Καραγκιόζης είναι ένα γνήσιο λαϊκό θέαμα» (κειμ. 4): Ποια ιδιότητα αποδίδει ο συγγραφέας στον Καραγκιόζη (απαντήστε χρησιμοποιώντας μία μόνο λέξη); • Ποιο ρήμα συνδέει το υποκείμενο της πρότασης με τη λέξη αυτή (το κατηγορούμενο);
- «Για έναν καλλιτέχνη... κάθε Σαββατοκύριακο» (κειμ. 5):  
Τι είναι ο κινηματογράφος  
  - για έναν καλλιτέχνη;
  - για έναν επιστήμονα;
  - για τους περισσότερους από τους γονείς και τους παππούδες σας;
  - Απαντήστε χρησιμοποιώντας μόνο μια λέξη κάθε φορά.
  - Υπογραμμίστε το ρήμα που συνδέει το υποκείμενο με το κατηγορούμενο.

Εκεί εισάγεται η λειτουργία του συνδετικού ρήματος μέσω των εισαγωγικών ασκήσεων 1, 2 στο «Ακούω και Μιλώ», σελίδα 91 της 5ης ενότητας. Στην πρώτη ερώτηση ζητάει αρχικά από τους μαθητές, να εντοπίσουν τις ιδιότητες που αποδίδονται σε κάποιο πρόσωπο και στη συνέχεια, να βρουν το ρήμα που τις συνδέει με αυτό. Στο ίδιο μοτίβο κινείται και η επόμενη ερώτηση, όπου καλείται ο μαθητής να παραγάγει δομή με συνδετικό ρήμα και το κατηγορούμενό του και έπειτα να το διαχωρίσει υπογραμμίζοντάς το. Στο σημείο αυτό, χρησιμοποιείται η μεταγλώσσα στις

ασκήσεις πριν γίνει θεωρητική αναφορά σε αυτή. Ο ορισμός της έννοιας των συνδετικών ρημάτων βρίσκεται στη σελίδα 92 και ακολουθεί των ασκήσεων (βλ. εικ. 10, 11):

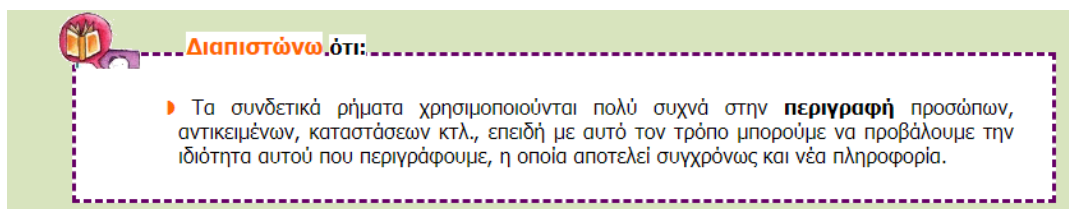
Εικόνα 10



**Διαπιστώνω ότι:**

- ▶ Τα ρήματα που συνδέουν **το υποκείμενο με το κατηγορούμενο** λέγονται **συνδετικά**.
- ▶ Εκτός από το ρήμα *είμαι* συνδετικά ρήματα είναι και όσα έχουν παρόμοια σημασία: *γίνομαι, φαίνομαι, μοιάζω, παραμένω, θεωρούμαι, διορίζομαι, εκλέγομαι* κτλ.

Εικόνα 11



**Διαπιστώνω ότι:**

- ▶ Τα συνδετικά ρήματα χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στην **περιγραφή** προσώπων, αντικειμένων, καταστάσεων κτλ., επειδή με αυτό τον τρόπο μπορούμε να προβάλλουμε την ιδιότητα αυτού που περιγράφουμε, η οποία αποτελεί συγχρόνως και νέα πληροφορία.

Επίσης, οι μορφές κατηγορουμένων που δίνονται αφορούν κυρίως επίθετα, ενώ όπως είδαμε στη σελίδα 24 της παρούσας εργασίας, στην ενότητα «Συνδετικά ρήματα» τα συμπληρώματα μιας πρότασης με συνδετικό ρήμα μπορούν να είναι περισσότερα. Τα πιο συχνά των οποίων είναι τα ουσιαστικά, τα επίθετα (τα οποία συναντούμε και στο σχολικά βιβλία), τα επιρρήματα ή οι προθετικές φράσεις. Αναλυτικότερα δίνονται τα συμπληρώματα των συνδετικών ρημάτων στη σχολική γραμματική και στις σελίδες 110-111.

Στην επόμενη ενότητα, την 6η, οι μαθητές διδάσκονται τις πτώσεις, τις λειτουργίες τους μέσα στην πρόταση και τη σχέση τους με το ρήμα (βλ. εικ. 12):

Εικόνα 12



**Σ' αυτή την ενότητα:**


- Θα καταλάβουμε ότι κάθε **πτώση** του **ουσιαστικού** έχει συγκεκριμένες λειτουργίες μέσα στην πρόταση.
- Θα συνειδητοποιήσουμε **τον ρόλο του ουσιαστικού**, όταν προσδιορίζει άλλο ουσιαστικό.
- Θα μάθουμε πώς σχηματίζουμε **παράγωγα ουσιαστικά** από άλλα ουσιαστικά, ρήματα και επίθετα.
- Θα διακρίνουμε τα **κύρια σημεία σε μια παράγραφο** και θα μάθουμε να χρησιμοποιούμε **πλαγιότιτλους**.
- Θα μιλήσουμε και θα γράψουμε για **δραστηριότητες** που μας **ψυχαγωγούν** και μας κάνουν να **νιώθουμε δημιουργικοί**.



Αυτές αναφέρονται στη σελίδα 103 του σχολικού βιβλίου. Η ενότητα ξεκινάει, όπως σε κάθε περίπτωση με τέσσερα εισαγωγικά κείμενα και στη συνέχεια δίνονται οι ασκήσεις που συνδέονται με τις πτώσεις των ονομάτων. Αρχικά, το θεωρητικό μέρος, συνοπτικά, συνδέει την ονομαστική πτώση με το υποκείμενο μιας πρότασης και την αιτιατική και τη γενική με το αντικείμενο. Στην ουσία, στο σημείο αυτό γίνεται αναφορά στα ορίσματα του ρήματος (βλ. εικ. 13).

Εικόνα 13

**B1** Οι **πτώσεις** ως δείκτες για τη σχέση **ουσιαστικού** και **ρήματος**

 **Ακούω και μιλώ**

1. Εντοπίστε τις προτάσεις που ακολουθούν στα αρχικά κείμενα:
  - α. «Ο Φρέντερικ Ρέμινγκτον ζωγράφισε τη χαίτη και την ουρά» (κείμε. 2)
  - β. «Το έπαθλο είναι η παγκόσμια επικράτηση» (κείμε. 3)
  - γ. «Ίσως έχεις γάτα ή σκύλο στο σπίτι» (κείμε. 2)
  - δ. «Η κίνηση των στρατιωτικών δυνάμεων έχει έναν ρεαλισμό» (κείμε. 3)
  - ε. «Ζωγράφισε δίνοντας του ζωού δύναμη και πνοή» (κείμε. 2)
2. Από τις υπογραμμισμένες λέξεις βρείτε ποιες απαντούν στην ερώτηση *ποιος* και πείτε σε ποια πτώση βρίσκονται.
3. Από τις υπογραμμισμένες λέξεις βρείτε ποιες απαντούν στην ερώτηση *ποιον* ή *τι* και πείτε σε ποια πτώση βρίσκονται.
4. Ποια από τα υπογραμμισμένα ουσιαστικά είναι υποκείμενα, ποια αντικείμενα και ποια κατηγορούμενα; (Αν χρειάζεστε βοήθεια, μπορείτε να ανατρέξετε στην *ενότητα 4*.)

Δεν υπάρχει όμως κάποια επεξήγηση σχετικά με επιμέρους χρήσεις των πτώσεων στην περίπτωση του αντικειμένου. Αποδίδονται η αιτιατική και η γενική ως πτώσεις αντικειμένου του ρήματος αλλά δε διευκρινίζεται, ούτε η περίπτωση όπου έχουμε δύο αντικείμενα, ούτε με ποια από τις δύο τελευταίες πτώσεις συνδέεται το άμεσο αντικείμενο και με ποια το έμμεσο. Η πληροφορία αυτή δίνεται επιγραμματικά στο βιβλίο της γραμματικής, στη σελίδα 131. Επίσης, δεν αναφέρονται οι ρόλοι που μπορεί να φέρουν τα αντικείμενα του ρήματος. Τέλος, παραλείπεται εντελώς η περίπτωση μηδενικού εσωτερικού ορίσματος του ρήματος, οπότε οι μαθητές παραμένουν στη γενικευτική αναφορά της χρήσης δύο πτώσεων, ως ρηματικών αντικειμένων, χωρίς να γίνεται αναφορά στην περίπτωση των αμετάβατων.

Στη σχολική γραμματική και στη σελίδα 131, δύο επιπλέον κατηγορίες ρημάτων που σχολιάζονται, όπως είδαμε και πιο πάνω, είναι εκείνη των μονόπτωτων και των δίπτωτων. Στο σημείο αυτό γίνεται αναφορά για τα αντικείμενα και την πτώση που συναντώνται συνηθέστερα στο λόγο, συμπεριλαμβανομένης και της εμπρόθετης φράσης, η οποία συχνά έχει επίσης τη λειτουργία αντικειμένου. Για τα ορίσματα του ρήματος δε γίνεται λόγος συγκεντρωτικά στο

βιβλίο του μαθητή αλλά αναφέρονται αποσπασματικά στις ενότητες που έχουν αναφερθεί ως τώρα.

Στην συζήτηση για τα ρήματα, έως αυτό το σημείο, δε δίνονται στο σχολικό βιβλίο οι κατηγορίες τους συνολικά (μεταβατικά-αμετάβαρα κτλ.), άρα δε γνωρίζουμε για το είδος ή τον αριθμό των ορισμάτων που μπορούν να δεχθούν, παρά μόνο κάποιες πληροφορίες γι' αυτά, χωρίς όμως να διακρίνεται το ένα από το άλλο σαφώς και να παρουσιάζονται τα γνωρίσματά τους πλήρως ή η σύνταξη που ακολουθούν. Στην ίδια σελίδα της έκτης ενότητας, 103, με την αναφορά στη λειτουργία των πτώσεων επανέρχεται το κατηγορούμενο, με τη διευκρίνιση για την πτώση στην οποία συναντάται. Στην ίδια σελίδα γίνεται λόγος και για τα κατηγορούμενα του υποκειμένου και του αντικειμένου. Οι έννοιες αυτές είναι καινούριες για το μαθητή και σε επίπεδο ασκήσεων δεν καλύπτονται ικανοποιητικά, ώστε ο μαθητής να τις εμπεδώσει επαρκώς. Δεδομένου του όγκου της πληροφορίας ο μαθητής αποθηκεύει μάλλον μόνο σα νέα γνώση τους όρους αυτούς και όχι σα λειτουργική κατηγορία μέσα στο λόγο. Το αποτέλεσμα αυτό επιτείνει και η απουσία ασκήσεων ειδικά για τα κατηγορούμενα υποκειμένου και αντικειμένου. Αναφέρονται σε θεωρητικό επίπεδο αλλά δεν υποστηρίζονται σε πρακτικό, λόγω απουσίας ασκήσεων.


Τέλος, στις ενότητες 8 και 10 του βιβλίου αναφέρονται οι προτάσεις που συμπληρώνουν το νόημα άλλων προτάσεων, δηλαδή οι δευτερεύουσες. Συγκεκριμένα στη σελίδα 127 αναφέρεται η πρόταση, η οποία συμπληρώνει άλλη και χρησιμοποιείται ο χαρακτηρισμός δευτερεύουσα αλλά δε σχολιάζεται η λειτουργία της. Γι' αυτή βρίσκουμε περισσότερες λεπτομέρειες στηνδέκατη ενότητα, από όπου μαθαίνουμε για τους βασικούς ρόλους που μπορούν να διαδραματίσουν, ως ορίσματα του ρήματος (σελίδα 154). Σε αυτή της παράγραφο δεν αναφέρονται όλες οι χρήσεις των δευτερευουσών αλλά κυρίως εκείνες που έχουν να κάνουν με την ονοματική και επιρρηματική τους λειτουργία σε σχέση με το ρήμα της πρότασης.

Παρατηρώντας την παρουσίαση των γραμματικών αυτών φαινομένων που αφορούν το ρήμα και τη ρηματική φράση, διακρίνουμε ότι: α) αναφέρεται το ρήμα και η ρηματική φράση αλλά όχι οι κατηγορίες του, όπως παρουσιάστηκαν στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας, β) γίνεται λόγος για τα ορίσματα του ρήματος αλλά όχι για όλες τις πιθανές μορφές τους, γ) δεν είναι ευκρινείς οι δομικές σχέσεις των ορισμάτων με το κατηγορημά τους. δ) Μια πιο συγκεντρωτική προσπάθεια παρουσίασης του θέματος γίνεται στο βιβλίο της γραμματικής.

## *5.2 Η διδασκαλία του ρήματος στη Β' τάξη του Γυμνασίου*


Στο βιβλίο της Β΄ γυμνασίου οι πληροφορίες που λαμβάνουμε για το ρήμα βρίσκονται κυρίως στις ενότητες 2, 3 και 4. Η 2η ενότητα περιλαμβάνει τη γραμματική κατηγορία των εγκλίσεων (και των χρόνων) (βλ. εικ. 14), η οποία δεν είχε συμπεριληφθεί στο εγχειρίδιο της Α΄ τάξης στο σημείο, όπου υπήρχε αναφορά για τα παρεπόμενα του ρήματος, στην 5η ενότητα. Η ενότητα αυτή παρουσιάζει τις εγκλίσεις στις ανεξάρτητες προτάσεις (ενότητα Β1), τους χρόνους του ρήματος (ενότητα Β2), καθώς και άλλα γραμματικά φαινόμενα και μορφολογικά στοιχεία του γραπτού λόγου, τα οποία όμως δεν άπτονται αμιγώς της διδασκαλίας του ρήματος γι' αυτό και δεν αναφέρονται στην παρούσα.

Εικόνα 14

<b>Σ' αυτή την ενότητα:</b>	<b>ΖΟΥΜΕ ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ α μιλήσουμε για την οικογένεια μας και γενικότερα για την οικογένεια ως θεσμό.</li> <li>☉ α γνωρίσουμε τις σημασίες των <b>εγκλίσεων</b>.</li> <li>☉ α μάθουμε να αναγνωρίζουμε τις <b>χρονικές βαθμίδες των ρημάτων</b>.</li> <li>☉ α δούμε τα διαφορετικά είδη των <b>συνθέτων</b>.</li> <li>☉ α ασκηθούμε στην <b>περίληψη</b> ενός κειμένου <b>με τη βοήθεια πλαγιόπλων</b>.</li> </ul>

Στην 3η ενότητα υπάρχουν η παθητική και η ενεργητική φωνή και οι ρηματικές συζυγίες. Πληροφορίες, οι οποίες και πάλι περιέχονται στην 5η ενότητα της Α΄ τάξης του γυμνασίου (βλ. εικ. 15).

Εικόνα 15

<b>Σ' αυτή την ενότητα:</b>	<b>ΦΙΛΟΙ ΓΙΑ ΠΑΝΤΑ</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ α μιλήσουμε και θα διαβάσουμε κείμενα για τις σχέσεις με τους φίλους μας.</li> <li>☉ α γνωρίσουμε την <b>ενεργητική</b> και <b>παθητική φωνή</b>, καθώς και την <b>Α΄</b> και <b>Β΄ συζυγία</b> των ρημάτων.</li> <li>☉ α μάθουμε να αναγνωρίζουμε το <b>α΄ συνθετικό</b> των σύνθετων λέξεων.</li> <li>☉ α ασκηθούμε στον επανέλεγχο και τη βελτίωση του γραπτού μας μετά τις παρατηρήσεις του καθηγητή και των συμμαθητών μας.</li> </ul>

Στην 3η ενότητα και συγκεκριμένα στη σελίδα 48, ζητείται από τους μαθητές στην πρώτη άσκηση του «Ακούω και Μιλώ», να διακρίνουν ανάμεσα σε ρήματα της ενεργητικής και της



παθητικής φωνής και στη συνέχεια να σχηματίσουν και τα ίδια τύπους ρημάτων σε αυτές τις φωνές (βλ. εικ. 16).

Εικόνα 16

## **B1** Ενεργητική και παθητική φωνή



### Ακούω και μιλώ

1. Ένας από εσάς να μεταφέρει καθένα από τα παρακάτω ρήματα στο α' ενικό πρόσωπο του ενεστώτα και να πει αν ανήκει στην ενεργητική ή την παθητική φωνή και ένας άλλος να προσπαθήσει να σχηματίσει την άλλη φωνή του ίδιου ρήματος. • Τι παρατηρείτε; *πρότεινε, είπε, έχει ξεχαστεί, χρειάζεσαι, εξημέρωσε, θα θυμίζει, φάνηκε*
2. Στις παρακάτω προτάσεις παρατηρήστε ποια είναι η φωνή των ρημάτων. • Όσα ρήματα είναι ενεργητικής φωνής δείχνουν ότι το υποκείμενο ενεργεί και όσα είναι παθητικής ότι το υποκείμενο παθαίνει κάτι ή δεν ισχύει πάντα αυτό;
  - *Εκτρέφουν και κότες.* (κείμε. 1)
  - *Υπάρχουν κινητοί σ' εκείνο τον πλανήτη;* (κείμε. 1)
  - *Διαφορετικά θα του εμπιστευτείς πράγματα.* (κείμε. 4)
  - *Προδόθηκες από κάποιους φίλους σου;* (κείμε. 4)

Στο πλαίσιο αυτό δε δίνεται και πάλι η δομική σχέση των ορισμάτων με το ρήμα και η αλλαγή που υπόκεινται κατά τη μετατροπή από τη μια φωνή στην άλλη. Επίσης, δεν υπάρχει εισαγωγικό θεωρητικό πλαίσιο αλλά οι μαθητές έρχονται σε απευθείας επαφή με τις αντίστοιχες δραστηριότητες. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε για την άσκηση 2 της ίδιας σελίδας, ότι θίγει την απόδοση των θεματικών ρόλων στα ορίσματα και σημειώνει έμμεσα κατά πόσο αυτοί αλλάζουν ή μένουν ίδιοι στη μια φωνή ή στην άλλη. Ερωτώνται δηλαδή τα παιδιά, αν με την αλλαγή της λειτουργίας των ορισμάτων, αλλάζει και ο θεματικός τους ρόλος. Στη συνέχεια, στη σελίδα 49, αφού έχει δοθεί το φαινόμενο μέσω δραστηριοτήτων, υπάρχει ένα θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει και την κατηγορία των αποθετικών, την οποία ο μαθητής δεν έχει επεξεργαστεί ούτε στις ασκήσεις που προηγήθηκαν. Το επόμενο γραμματικό κομμάτι του βιβλίου στη σελίδα 50, επανέρχεται στα παρεπόμενα του ρήματος και στην ακρίβεια στη διδασκαλία των συζυγιών φεύγοντας από τις κατηγορίες των ρημάτων και της ρηματικής φράσης (βλ. εικ. 17).

## B2 Συζυγίες του ρήματος



### Ακούω και μιλώ

1. Προσέξτε τα παρακάτω ρήματα που αναφέρονται στη φιλία. Σε ποια φωνή ανήκουν; • Ποια συλλαβή τους τονίζεται; • Είναι η ίδια σε όλα;
  - α. *Γυρεύω φίλους.* (κείμε. 1)
  - β. *Δημιουργώ δεσμούς.* (κείμε. 1)
  - γ. *Λυπάμαι πολύ.* (κείμε. 2)
  - δ. *Προσφέρω σε όλους.* (κείμε. 3)
2. Βρείτε στο κείμενο 3 τα ρήματα που στο α' ενικό πρόσωπο της οριστικής του ενεστώτα τονίζονται στη λήγουσα.

Σύμφωνα με όσα διατυπώθηκαν σε αυτή την υποενότητα παρατηρείται μελετώντας τα σχολικά εγχειρίδια μια επικάλυψη θεμάτων μεταξύ των δύο τάξεων. Επίσης, η «μαιευτική» μέθοδος που ακολουθείται σε αρκετές περιπτώσεις, δεν είναι γνωστό ότι ανταποκρίνεται σε όλα τα μαθησικά προφίλ των δεκτών, κάποιοι από τους οποίους, θα λειτουργούσαν ίσως πιο αποτελεσματικά, αν στοιχειοθετούνταν πρώτα τα θεωρητικά κομμάτια και προχωρούσαν μετά στην εμπέδωση της θεωρίας μέσω ασκήσεων. Επιπρόσθετα, σε αρκετά σημεία και στα κεφάλαια που συζητήθηκαν ενώ τίγονται κάποια ζητήματα, επεξηγούνται με μεγάλη συντομία και δεν ακολουθούν ασκήσεις εμπέδωσης, οπότε ο μαθητής στην ουσία δεν προσλαμβάνει τη νέα γνώση. Ένα τέτοιο παράδειγμα βρίσκεται στη σελίδα 49 του βιβλίου της Β' γυμνασίου, όπου εισάγεται η έννοια των αποθετικών ρημάτων, χωρίς τελικά να γίνεται σαφής ο σκοπός που εξυπηρετεί η αναφορά σ' αυτή την κατηγορία ρημάτων.

Και τέλος, στην 4η ενότητα το βιβλίο επανέρχεται στις διαθέσεις του ρήματος (σελ. 62-63), οι οποίες είχαν διδαχθεί και στην προηγούμενη τάξη στο πέμπτο κεφάλαιο (σελ. 87-88). Ο λόγος που επαναλαμβάνεται το συγκεκριμένο θεωρητικό κομμάτι, μεταξύ άλλων, δεν είναι ξεκάθαρος. Επίσης, πάλι στην τέταρτη ενότητα και στις σελίδες 64, 65 γίνεται αναφορά στις κατηγορίες των μεταβατικών-αμετάβατων και των μονόπτωτων-δίπτωτων ρημάτων. Η παρουσίαση των κατηγοριών αυτών εμπλουτίζεται θεωρητικά με τη βοήθεια της γραμματικής. Στη συνέχεια, βλέπουμε στην ίδια ενότητα, την τέταρτη, του βιβλίου της Β' γυμνασίου, να διδάσκονται κάποιες ρηματικές κατηγορίες, δηλαδή παρουσιάζονται, τα αμετάβατα και μεταβατικά ρήματα, τα δίπτωτα και τα μονόπτωτα, όπως και τα ορίσματα που δέχονται. Ως προς τις κατηγορίες ρημάτων, είχε γίνει αναφορά και στο βιβλίο της πρώτης τάξης του γυμνασίου και ειδικότερα διδάχθηκαν τα συνδετικά ρήματα. Δεν έγινε όμως περαιτέρω παρουσίαση των άλλων κατηγοριών των ρημάτων. Στο σημείο αυτό μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η συγκεκριμένη θεματική εμφανίζεται αποσπασματικά, γιατί προσεγγίζεται σε δύο διαφορετικά σχολικά στάδια

και επίπεδα. Επίσης, σε ένα βαθμό λειτουργεί αποδιοργανωτικά για το μαθητή, αφού στην Α΄ γυμνασίου γίνεται λόγος για αντικείμενο του ρήματος αλλά δε διευκρινίζονται τα είδη συμπληρωμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε κατηγορία ρήματος. Δηλαδή, μέσω της γενικής παρουσίασης του αντικειμένου, ο μαθητής δεν γνωρίζει ότι το αντικείμενο το οποίο διδάσκεται στην πρώτη Γυμνασίου δεν αντιστοιχεί σε όλες τις κατηγορίες ρημάτων. Επίσης, στα σχολικά βιβλία και των δύο τάξεων δε γίνεται λόγος για όλα τα είδη ρηματικών φράσεων, άρα ούτε για όλα τα συμπληρώματα που μπορεί να ανήκουν υποχρεωτικά σε μια ρηματική φράση. Σύμφωνα με το Μιχάλη (2018), οι μορφές αυτές μπορούν να είναι οι εξής οκτώ: α) Ρήμα, β) Ρήμα-Άμεσο Αντικείμενο, γ) Ρήμα-Έμμεσο Αντικείμενο, δ) Ρήμα-Άμεσο και Έμμεσο Αντικείμενο, ε) Ρήμα-Κατηγορούμενο, στ) Ρήμα-Αντικείμενο-Κατηγορούμενο, ζ) Ρήμα-Επιρρηματικός Προσδιορισμός, η) Ρήμα-Αντικείμενο-Επιρρηματικός Προσδιορισμός.

Επίσης, το εγχειρίδιο της νέας ελληνικής γλώσσας, επανέρχεται αναλυτικότερα στο θέμα των αντικειμένων του ρήματος, ενώ πρώτα είχε παρουσιαστεί στην πρώτη γυμνασίου αλλά αποσπασματικά, γενικευτικά. Στο σημείο αυτό, ο μαθητής πρέπει να ανακαλέσει, χωρίς επιπρόσθετη καθοδήγηση όσα ήδη διδάχθηκε και να τα συνδέσει με την τρέχουσα θεωρία. Στις σελίδες ως αμετάβατα ορίζονται: «Τα ρήματα που δείχνουν ότι η ενέργεια του υποκειμένου δε μεταβαίνει σε κάτι άλλο» (βλ. σελίδα 65). Σύμφωνα όμως με τους Holton et al. (2009), όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, τα αμετάβατα είναι εκείνα τα ρήματα: «τα οποία δε συνδυάζονται με μια ονοματική φράση αντικειμένου». Παρατηρούμε παραθέτοντας του δύο ορισμούς, ότι στη μια περίπτωση η απόδοση ενέργειας σχετίζεται με το υποκείμενο και δε διευκρινίζεται, για να γίνει σαφές, ότι δεν υπάρχει ΟΦ αντικειμένου. Ο δεύτερος ορισμός από την άλλη αναδεικνύει ακριβώς τη δομική σχέση που δεν υφίσταται λόγω της συγκεκριμένης ρηματικής μορφής. Στο σχολικό εγχειρίδιο, δε δίνεται τόσο ξεκάθαρα αυτή η ιδιότητα της συγκεκριμένης κατηγορίας ρημάτων.

Ο σχολικός ορισμός δε συγκλίνει ούτε με την επεξήγηση που δίδεται στο βιβλίο «Νεοελληνική Γλώσσα» (Mackridge, 2004:155), όπου αμετάβατα χαρακτηρίζονται τα ρήματα που δεν έχουν αντικείμενο, ενώ μεταβατικά είναι όσα δέχονται τουλάχιστον ένα συμπλήρωμα για αντικείμενό τους. Και αυτή η αναφορά για τη συγκεκριμένη κατηγορία αναδεικνύει περισσότερο καθαρά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αμετάβατων και των μεταβατικών, η οποία θα μπορούσε να περιγράφεται περισσότερο αναλυτικά στο σχολικό βιβλίο και με περισσότερα παραδείγματα. Επίσης, στο βιβλίο δεν παρουσιάζονται αναλυτικότερα οι ποικίλες χρήσεις που μπορεί να εμφανίζει ένα ρήμα σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα. Να λειτουργεί για παράδειγμα ως

μεταβατικό, το οποίο εισάγει κάποιο κατηγορούμενο, το οποίο δηλώνει μια ιδιότητα, όπως στο παράδειγμα:

(43) Δήλωσε αθώος.

Αναφέρεται συνοπτικά μόνο η λειτουργία αμετάβατων ως μεταβατικών και το αντίστροφο αλλά όχι εκτενώς ή με πολλά παραδείγματα και ασκήσεις. Για αυτές τις περιπτώσεις των ρημάτων που έχουν τριπλή λειτουργία δε γίνεται επίσης αναφορά, όπως με το ρήμα «δουλεύω», το οποίο μπορεί να υπάρξει ως αμετάβατο:

(44) Δουλεύει σκληρά

Ως μεταβατικό (εδώ το ρήμα έχει τη σημασία του κοροϊδεύω):

(45) Ο Νίκος δουλεύει το Γιάννη.


Ως συνδετικό:

(46) Δουλεύει μαρμαράς.

Η περίπτωση των μεταβατικών αναλύεται περεταίρω με το διαχωρισμό που ακολουθεί στην ίδια σελίδα (65) σε δίπτωτα και μονόπτωτα.

Μετά την παρουσίαση των ρημάτων σε μεταβατικά και αμετάβατα προστίθεται μια ακόμη επιμέρους κατηγορία ρημάτων, σε συνέχεια της διδακτέας ύλης της Α΄ γυμνασίου. Ως προς την παρουσίαση των τελευταίων αυτών ρημάτων παρατηρούμε, ότι η αναφορά σε αυτά είναι περισσότερο αναλυτική, σε σχέση με τα μεταβατικά και τα αμετάβατα. Ειδικότερα, για τα ρήματα αυτά πληροφορούμαστε στις σελίδες 65-67 του σχολικού βιβλίου και αφού έχει προηγηθεί η πιο γενικευτική διάκριση μεταβατικών και αμετάβατων. Ο τρόπος διδασκαλίας είναι και σε αυτό το φαινόμενο περισσότερο επαγωγικός, αφού οι μαθητές ξεκινούν με τις ασκήσεις του βιβλίου και στη συνέχεια οδηγούνται στη διατύπωση της θεωρίας. Ωστόσο παρατηρείται ότι κατά αναφορά στα μεταβατικά, στις ασκήσεις 1 και 2, σελ. 64, ζητείται από τους μαθητές να βρουν τα συμπληρώματα, στα οποία μεταβαίνει η ενέργεια του ρήματος. Όμως ο ορισμός του αντικειμένου, που δόθηκε σε άλλο σημείο του βιβλίου αναφέρει ότι το αντικείμενο δέχεται την ενέργεια του υποκειμένου. Οπότε σε τέτοιου είδους διατυπώσεις και ασκήσεις, είναι αρκετά εύκολο οι μαθητές να μην καταφέρουν να κατανοήσουν σωστά τη θεωρία.

Εικόνα 18

 **Διαβάζω και γράφω**

1. Παρατηρήστε τις παρακάτω ενέργειες του πρωταγωνιστή του κειμένου 5:

Ο Διευθυντής	βασίλευε (α)
	κυβερνούσε (β)
	είχε έρθει (γ)
	είχε φέρει τη Νέα Παιδαγωγική (δ)
	κρατούσε έναν μικρό στριφτό βούρδουλα (ε).

Και τα πέντε παραπάνω ρήματα είναι ενεργητικά. Ποια από αυτά χρησιμοποιούνται χωρίς συμπλήρωμα; • Ποια έχουν κάποιο συμπλήρωμα στο οποίο μεταβαίνει η ενέργεια του ρήματος;

**Χωρίς συμπλήρωμα χρησιμοποιούνται τα** .....

**Έχουν συμπληρώματα τα** .....

**Μεταβαίνει η ενέργεια του ρήματος στα** .....

2. *Κρατούσε έναν μικρό στριφτό βούρδουλα. Άρχισε να βγάζει λόγο.*

Η ενέργεια του ρήματος μεταβαίνει σε κάποιο συμπλήρωμα. Τι παρατηρείτε στα ίδια ρήματα στις ακόλουθες προτάσεις;

*Το διάλειμμα κράτησε πάνω από μισή ώρα. Η εκδήλωση άρχισε μετά τις εννέα.*

**Παρατηρώ ότι** .....

Στις ασκήσεις δίνονται και παραδείγματα με δίπτωτα ρήματα, όπως στη σελίδα 65, η άσκηση 2. Το ίδιο και στη σελίδα 66, στην άσκηση 2, όπου ζητείται να εντοπίσουν σε μια σειρά από παραδείγματα τις μορφές του αντικειμένου, τις οποίες δέχεται κάθε ρήμα. Σε κάποιες περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα στην πρόταση «να μιλήσει με τους συμμαθητές του» έχουμε αντικείμενο με τη μορφή προθετικής φράσης. Μάλιστα η συγκεκριμένη πρόταση είναι και το πρώτο παράδειγμα της άσκησης, όμως ο μαθητής, δε διαθέτει την απαιτούμενη πληροφορία, για να εντοπίσει τη μορφή του αντικειμένου, παρ' όλο που η συγκεκριμένη κατηγορία ρημάτων ήταν αντικείμενο διδασκαλίας και στο δημοτικό. Εντούτοις, δεν είναι για όλες τις περιπτώσεις σίγουρο το αν ο μαθητής έχει εξοικειωθεί με την αναγνώριση αυτών των μορφών συμπληρωμάτων. Επιπλέον, προβάλλεται και η λειτουργία των δευτερευουσών, ως αντικειμένων των ρημάτων της κύριας πρότασης. Αυτό και πάλι ενέχει τον κίνδυνο να βρεθεί ο μαθητής στη δύσκολη θέση μη ακριβούς αναγνώρισης της μορφής του αντικειμένου, εφόσον δεν έχει γίνει προηγούμενη αναφορά σε αυτό το είδος ορίσματος. Στη σελίδα 66 του σχολικού βιβλίου αναφέρεται η χρήση ολόκληρης πρότασης ως συμπληρώματος αλλά δε διευκρινίζεται ότι οφείλει να είναι εξαρτημένη, έτσι δεν είναι αρκετή η θεωρητική πλαισίωση, ώστε ο μαθητής να διακρίνει τις κατηγορίες των προτάσεων με αυτή τη λειτουργία. Οι περιπτώσεις αυτές αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας κατεξοχήν της τρίτης τάξης του γυμνασίου. Όμως και πάλι εισάγονται πρώιμα και στο βιβλίο της δευτέρας, χωρίς ωστόσο να γνωρίζουμε, αν αυτή η αποσπασματική παρουσίαση

της συντακτικής και γραμματικής ύλης κατακτάται και αφομοιώνεται συνολικά και εις βάθος από τους μαθητές ή τουλάχιστον από τη μεγαλύτερη μερίδα αυτών σε αυτό το στάδιο.

Αφού ολοκληρωθεί το μέρος των ασκήσεων, ακολουθεί το θεωρητικό κομμάτι σχετικά με αυτή την κατηγορία ρημάτων το οποίο για την παρουσίαση του χρησιμοποιεί και σχεδιάγραμμα, το οποίο είναι περισσότερο εύληπτο από τους περισσότερους μαθητές και παρέχει περισσότερες πληροφορίες από τη θεωρητική παρουσίαση του αντικείμενου της σελίδας 66. Σχετικά με τον ορισμό όμως που δίνεται από το βιβλίο, θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε ότι και πάλι διαφέρει σε σχέση με αυτό που βρίσκουμε σε άλλα εγχειρίδια γραμματικής. Για παράδειγμα, στη «Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας» (Holton et al., 2009: 189), ως αντικείμενο ορίζονται «οι ονοματικές φράσεις που συνδυάζονται με το ρήμα σε μια στενή συντακτικοσημασιολογική σχέση». Ο ορισμός όμως του βιβλίου στη σελίδα 66 δεν καλύπτει τέτοιου είδους πληροφορίες και αναφέρει μόνο, ότι αντικείμενο είναι τα πρόσωπα ή τα πράγματα που δέχονται την ενέργεια ή επίδραση του υποκειμένου. Όμως και σε αυτή την περίπτωση δεν είναι σαφές, πώς συνδέεται το υποκείμενο με τη μεταφορά ενέργειας προς το αντικείμενο, σύμφωνα με το βιβλίο. Και επίσης δε διασαφηνίζονται οι λειτουργίες του ρήματος και πώς αυτές συνδέονται με τα ορίσματα του. Δεν θίγονται δηλαδή οι σημασιολογικές τους σχέσεις, με αποτέλεσμα να μην είναι ξεκάθαρη η απόδοση θεματικών ρόλων, στα συμπληρώματά της. Στη συνέχεια, στην ίδια σελίδα αναφέρονται περιληπτικά οι μορφές αντικείμενου που μπορεί να λάβει το ρήμα, όταν είναι μεταβατικό. Στη σχολική γραμματική ωστόσο και στο τρίτο κεφάλαιο της σύνταξης, στην παράγραφο 3.3, σελίδα 131, όπου παρουσιάζεται η ρηματική φράση και τα στοιχεία της, αναφέρονται συμπληρώματα μονόπτωτων ρημάτων αλλά και πάλι δε δίνονται όλες οι μορφές αντικειμένων. Στο σημείο αυτό συγκεκριμένα αναφέρονται οι πτώσεις αιτιατική και γενική, οι οποίες συναντώνται σε ονόματα με το ρόλο αυτό. Μάλιστα δίνεται ένα παράδειγμα με τον αδύνατο τύπο αντωνυμίας σε γενική. Αναφέρεται επίσης το σύστοιχο αντικείμενο, το οποίο θίγεται επιγραμματικά και στα δύο βιβλία, το σχολικό και τη γραμματική. Σε συνέχεια της θεωρίας στη σελίδα 66 του βιβλίου της γλώσσας ερμηνεύονται και τα δίπτωτα ρήματα και η μορφή των αντικειμένων με τα οποία συντάσσονται.

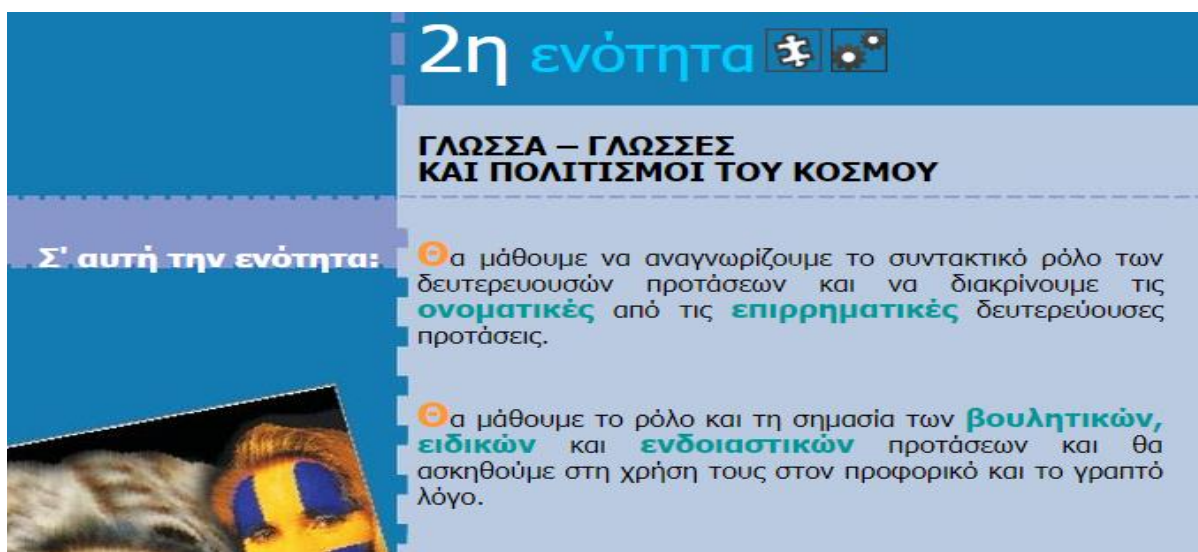
Κοιτώντας συνολικά την παρουσίαση του αντικείμενου στην ενότητα τέσσερα του βιβλίου της νέας ελληνικής γλώσσας, σε συνδυασμό με τις ασκήσεις, διαπιστώνουμε ότι η αναφορά στα είδη του αντικείμενου είναι σύντομη και ότι δεν περιλαμβάνονται κάποιες ειδικές περιπτώσεις συμπληρωμάτων. Επιπλέον, δεν είναι σίγουρο, αν οι ασκήσεις επαρκούν, για να εξυπηρετήσουν την περαιτέρω εξοικείωση του μαθητή με τα αντίστοιχα είδη. Τέλος, διαπιστώνουμε ότι, δε θίγεται τόσο η δομική σχέση των όρων μεταξύ τους, όπως είχε συμβεί και στο βιβλίο της πρώτης



γυμνασίου, στα αντίστοιχα σημεία όπου και πάλι γινόταν αναφορά στη ρηματική φράση, το περιεχόμενό της και το αντικείμενο.

### 5.3 Η διδασκαλία του ρήματος στη Γ' τάξη του Γυμνασίου

Στη Γ' τάξη του γυμνασίου βασικό μέρος της διδακτέας ύλης είναι οι δευτερεύουσες ονοματικές και επιρρηματικές προτάσεις, οι οποίες λειτουργούν ως ορίσματα του ρήματος ή ως επιρρηματικοί προσδιορισμοί του ρήματος αποτελώντας μέρος της ρηματικής φράσης. Συγκεκριμένα, στη δεύτερη ενότητα αναφέρονται οι ονοματικές προτάσεις και η χρήση τους. Επιπλέον, στην 3η και την 4η αναφέρονται οι πλάγιες ερωτηματικές αλλά και οι ελεύθερες αναφορικές, οι οποίες και πάλι μπορούν να λάβουν τη θέση ορίσματος σε ένα ρήμα και στη συνέχεια διδάσκονται αναλυτικά οι επιρρηματικές (βλ. εικ. 19).

Εικόνα 19



**2η ενότητα**  

**ΓΛΩΣΣΑ – ΓΛΩΣΣΕΣ  
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΙ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ**

**Σ' αυτή την ενότητα:**

- Θα μάθουμε να αναγνωρίζουμε το συντακτικό ρόλο των δευτερευουσών προτάσεων και να διακρίνουμε τις **ονοματικές** από τις **επιρρηματικές** δευτερεύουσες προτάσεις.
- Θα μάθουμε το ρόλο και τη σημασία των **βουλητικών, ειδικών** και **ενδοιαστικών** προτάσεων και θα ασκηθούμε στη χρήση τους στον προφορικό και το γραπτό λόγο.

#### 5.3.1 Δευτερεύουσες συμπληρωματικές προτάσεις

Οι δευτερεύουσες προτάσεις ονομάζονται αλλιώς και εξαρτημένες. Είναι μέρος μιας πρότασης και την ολοκληρώνουν συντακτικά και σημασιολογικά. Οι δύο βασικές κατηγορίες είναι οι επιρρηματικές και οι ονοματικές. Από αυτές ενδιαφέρει η δεύτερη κατηγορία προτάσεων, γιατί συνδέονται στενά με το ρήμα και αποτελούν συμπλήρωμά του. Κάθε ένα από τα είδη των ονοματικών προτάσεων εισάγονται με διαφορετικούς συνδέσμους όπως τους *πως, μην, μήπως,*



που, ότι, να κ.τ.λ. Οι προτάσεις που εισάγονται με το σύνδεσμο να προϋποθέτουν το ρήμα να είναι πρώτο στη διάταξη των όρων. Για παράδειγμα:

(47) Ο Νίκος είπε να έρθεις νωρίς.

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα η δευτερεύουσα «να έρθεις νωρίς» λειτουργεί ως συμπλήρωμα στο λεκτικό ρήμα «είπε». Γενικότερα, τα είδη των συμπληρωματικών προτάσεων που κυβερνώνται από ρήματα χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, σε αυτή που τα ρήματά της εκφέρονται σε οριστική και σε αυτή που εκφέρονται με υποτακτική. Στην κατηγορία των προτάσεων που εκφέρονται με οριστική ανήκουν οι δευτερεύουσες, ειδικές, ονοματικές προτάσεις. Σύμφωνα με το βιβλίο και τη *Γραμματική της Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β', Γ' Γυμνασίου*, Χατζησαββίδης, Σ. & Χατζησαββίδου, Α. (2019) οι συμπληρωματικοί δείκτες με τους οποίους εισάγονται προτάσεις με οριστική είναι οι: *ότι, πως, που, μήπως*. Οι προτάσεις που εκφέρονται με υποτακτική δεν εισάγονται με συγκεκριμένους συμπληρωματικούς δείκτες, όπως οι πρώτες, αλλά με το μόριο *να* της υποτακτικής (βλ. εικ. 20).

Εικόνα 20



Τι πρέπει να γνωρίζω

- ▶ Υπάρχουν κάποιες **δευτερεύουσες προτάσεις** που είναι **ισοδύναμες με ονόματα** ουσιαστικά, επίθετα ή αντωνυμίες.
- ▶ Οι προτάσεις αυτές εξαρτώνται από μια άλλη πρόταση (κύρια ή δευτερεύουσα) και χρησιμοποιούνται στο λόγο στη θέση ονομάτων και αντωνυμιών. Δηλαδή, μπορούν να είναι το **υποκείμενο ή το αντικείμενο του ρήματος ή προσδιορισμός** κάποιου ονοματικού όρου της πρότασης από την οποία εξαρτώνται.
- ▶ Οι προτάσεις αυτές λέγονται δευτερεύουσες **ονοματικές προτάσεις**.

Τα ρήματα τα οποία κυβερνούν τις δευτερεύουσες διαχωρίζονται επίσης σε τέσσερις κατηγορίες: α) τα λεκτικά, δοξαστικά, όπως το γνωρίζω, νομίζω, λέω κτλ. β) τα γεγονотικά, δηλαδή ρήματα των οποίων οι εξαρτημένες προτάσεις δηλώνουν ένα γεγονός (Holton et al., 2009: 428), γ) ρήματα που αναφέρονται σε μεταγενέστερο χρόνο και εκφράζουν ευχή, επιθυμία, αίτηση κτλ. και των οποίων το ρήμα της δευτερεύουσας βρίσκεται πάλι σε υποτακτική. Και τέλος, δ) η τελευταία κατηγορία είναι αυτή στην οποία ανήκουν τα ρήματα φόβου και των οποίων το εξαρτώμενο ρήμα βρίσκεται είτε σε οριστική και εισάγεται με τους συνδέσμους *ότι, μήπως, μη (ν)*, είτε σε υποτακτική και εισάγεται με το σύνδεσμο *να*.


Έμμεση αναφορά στη λειτουργία των ονοματικών προτάσεων, ως ορισμάτων του ρήματος γίνεται όπως ειπώθηκε και προηγουμένως στο βιβλίο της Β' γυμνασίου, στις ασκήσεις ένα και



δύο της σελίδας 66. Στην πρώτη άσκηση ζητείται να αντικατασταθούν οι αντωνυμίες με άλλες μορφές αντικειμένων, εκ των οποίων η μια είναι και οι προτάσεις, που αρχίζουν με το «ότι» ή με ερωτηματικό επίρρημα ή ερωτηματική αντωνυμία. Οπότε στο σημείο αυτό γίνεται μια πρώτη έμμεση σύνδεση του ρήματος μιας κύριας πρότασης με τη δευτερεύουσα που ακολουθεί. Δεν είναι ξεκάθαρη όμως η συσχέτιση των όρων μεταξύ τους και δε διευκρινίζεται ούτε στο κομμάτι, που υπάρχει θεωρητική αναφορά για το αντικείμενο. Στην άσκηση 2 το ζητούμενο στα παραδείγματα που δίνονται είναι να εντοπίσουν οι μαθητές τα αντικείμενα των ρημάτων και να διακρίνουν τη μορφή τους. Ανάμεσα στις προτάσεις που δίνονται υπάρχουν και δύο ρήματα, τα οποία δέχονται δευτερεύουσες ως αντικείμενα. Στην άσκηση αυτή επαναλαμβάνεται για δεύτερη φορά η λειτουργία ονοματικών προτάσεων σε ρόλο ορίσματος. Πιο αναλυτικά παρουσιάζονται πληροφορίες για το θέμα αυτό στο βιβλίο της Γ' γυμνασίου, όπου γίνεται λόγος εκτενώς για τις δευτερεύουσες προτάσεις.

Πιο συγκεκριμένα, ήδη στο δεύτερο κεφάλαιο του βιβλίου του μαθητή *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*, της Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Αικ. & Τσέλιου, Β. (2013) παρουσιάζονται οι δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις, αφού προηγουμένως στο πρώτο, έχει προηγηθεί η διδασκαλία του τρόπου σύνδεσης των προτάσεων. Το πρώτο είδος που διδάσκεται είναι οι ειδικές προτάσεις (βλ. εικ. 21), πάλι επαγωγικά, μέσω ασκήσεων, όπου οι μαθητές καλούνται να διακρίνουν και να εντοπίσουν τη σχέση κύριας και δευτερεύουσας, όπως και το ρόλο της δεύτερης.

Εικόνα 21



**Μαθαίνω για τις ειδικές προτάσεις**

- ▶ Ειδικές προτάσεις λέγονται οι δευτερεύουσες προτάσεις που εξαρτώνται συνήθως από τα ρήματα **λέω, δείχνω, δηλώνω, αντιλαμβάνομαι, διαπιστώνω, γνωρίζω, αγνώω, νομίζω, υποθέτω** και πολλά άλλα με παρόμοια σημασία, καθώς και από ονόματα με ανάλογη σημασία (**είδηση, γεγονός**). Εισάγονται με έναν από τους ειδικούς συνδέσμους **ότι, πως, που**.
- ▶ Χρησιμοποιούνται συνήθως ως **αντικείμενο** του ρήματος, αλλά μερικές φορές και ως **υποκείμενο** (απρόσωπων ρημάτων) ή ως **επεξήγηση** ενός ουσιαστικού που έχει σημασία ανάλογη με τα ρήματα που προαναφέραμε.
- ▶ Οι **ειδικές** προτάσεις είναι δευτερεύουσες **ονοματικές** προτάσεις.


Στη συνέχεια ακολουθεί και η θεωρητική τεκμηρίωση σχετικά με την εισαγωγή και τη χρήση τους, όπου πλέον δίνονται συνολικά οι βασικές πληροφορίες γύρω από το είδος αυτό. Τις πληροφορίες του βιβλίου ενισχύει η σχολική γραμματική στις σελίδες 146-148, όπου παρουσιάζονται κάποια επιμέρους στοιχεία. Στο σημείο αυτό παρατηρούμε στον ορισμό που δίνεται για τις ειδικές προτάσεις, ότι δεν αναφέρεται πως μπορούν να είναι εξαρτημένες και από

άλλες λέξεις της κύριας πρότασης, εκτός του ρήματος, όπως για παράδειγμα από ένα επίθετο, πχ.

(48) Είναι σίγουρη, πως πέρασε το μάθημα.

Η επόμενη κατηγορία δευτερευουσών προτάσεων που λειτουργούν συμπληρωματικά στο ρήμα είναι οι βουλητικές προτάσεις, δηλαδή οι προτάσεις που εκφράζουν επιθυμία, προτροπή κ.ά. και εισάγονται με το σύνδεσμο να (βλ. εικ. 22).

Εικόνα 22



Μαθαίνω για τις **βουλητικές προτάσεις**.

- ▶ **Βουλητικές** λέγονται οι προτάσεις που εισάγονται με το μόριο να και χρησιμεύουν συνήθως για τη συμπλήρωση της έννοιας ενός ρήματος (και μερικές φορές ενός ονόματος).
- ▶ Τα πιο συνηθισμένα ρήματα που χρειάζονται για συμπλήρωμα μια βουλητική πρόταση είναι: **πρέπει, θέλω, ζητώ, οφείλω, μπορώ, αισθάνομαι** και πολλά άλλα με παρόμοια σημασία. Επίσης, ονόματα (ουσιαστικά, επίθετα) που σημαίνουν καθήκον, δυνατότητα, αξίωση κ.λπ. δέχονται για συμπλήρωμα βουλητικές προτάσεις.
- ▶ Οι βουλητικές προτάσεις μπορούν να είναι το **αντικείμενο** ή το **υποκείμενο** του ρήματος από το οποίο εξαρτώνται ή να λειτουργούν ως **επεξήγηση** του ονόματος από το οποίο εξαρτώνται.
- ▶ Επομένως οι **βουλητικές** είναι δευτερεύουσες **ονοματικές προτάσεις**.

Οι προτάσεις αυτές μπορούν, όπως και οι ειδικές να έχουν θέση ορίσματος σε μια πρόταση και ανήκουν στις προτάσεις, οι οποίες εκφέρονται με υποτακτική. Επίσης, δέχονται άρνηση *μην*. Επιπλέον χαρακτηριστικά αυτού του είδους ονοματικών υπάρχουν στη σελίδα 147 της γραμματικής. Με το να εισάγονται και προτάσεις οι οποίες εξαρτώνται από ρήματα όπως το πείθω, το αναγκάζω, το ζητάω κ.ά., οι οποίες αποτελούν το άμεσο αντικείμενο του ρήματος μαζί με άλλη ονοματική φράση που προηγείται, όπως στο παράδειγμα παρακάτω:

(49) Έπεισες τον Νίκο να έρθει μαζί μας.

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν και τα ρήματα αισθήσεως, όπως το βλέπω, ακούω κ.ά. (Holton et al., 2009: 431).

Οι ενδοιαστικές είναι και αυτές ονοματικές προτάσεις και οι σύνδεσμοι εισαγωγής τους είναι οι: *μη, να μη(ν), μήπως* (βλ. εικ. 23).

## Εικόνα 23



### Μαθαίνω για τις ενδοιαστικές προτάσεις

- ▶ **Ενδοιαστικές** λέγονται οι προτάσεις που εισάγονται με τους διστακτικούς συνδέσμους **μη** (και **να μη**), **μήπως** και που εκφράζουν κάποιον ενδοιασμό (= δισταγμό) ή φόβο για κάποιο δυσάρεστο ενδεχόμενο.
- ▶ Συνήθως εξαρτώνται από ρήματα που σημαίνουν **φοβάμαι, ανησυχώ, φυλάγομαι, υποπεύομαι** ή από λέξεις/φράσεις με ανάλογη σημασία.
- ▶ Παίζουν το ρόλο του **αντικειμένου** του ρήματος από το οποίο εξαρτώνται ή του **υποκειμένου** στην περίπτωση που το ρήμα είναι απρόσωπο ή, αν εξαρτώνται από όνομα, το ρόλο της επεξηγήσης.
- ▶ Δηλαδή οι **ενδοιαστικές** είναι δευτερεύουσες **ονοματικές** προτάσεις.

Η γραμματική δίνει και πάλι στην ίδια σελίδα (147) κάποια συμπληρωματικά στοιχεία, για να διευκολύνει το μαθητή. Το είδος αυτό δηλώνει το φόβο, την ανησυχία και η έγκλιση εκφοράς του είναι κυρίως η οριστική. Συνήθη ρήματα που εισάγουν αυτό το είδος των προτάσεων είναι τα ανησυχώ, φοβάμαι, φυλάγομαι κ.ά. Ωστόσο κάποια ρήματα που εισάγουν ενδοιαστικές προτάσεις, όπως το φοβάμαι, συντάσσονται με περισσότερους του ενός συνδέσμους. Το ρήμα αυτό μπορεί να εκφράσει και μελλοντική πιθανότητα και κάποιο γεγονός. Τα παραδείγματα που ακολουθούν παρουσιάζουν μια τέτοια χρήση:

(50) Φοβάται που έμεινε στην ίδια τάξη.

(51) Φοβήθηκε ότι δε θα πάρει τη μετάθεση για την πόλη του.

Στο πρώτο παράδειγμα είναι φανερό το γεγονός που δηλώνει το ρήμα *φοβάται*. Στη δεύτερη όμως δηλώνεται η πιθανότητα για τη μη πραγματοποίηση ενός γεγονότος.

Επόμενα είδη δευτερευουσών με θέση αντικειμένου στην πρόταση είναι οι: πλάγιες ερωτηματικές και οι ονοματικές αναφορικές (βλ. εικ. 24, 25).


## Εικόνα 24



### Συμπεραίνω ότι:

- ▶ Τις **ερωτηματικές προτάσεις**, δηλαδή τις προτάσεις που συνοδεύονται στον προφορικό λόγο με ανέβασμα της φωνής και στο γραπτό με ερωτηματικό, τις χρησιμοποιούμε, συνήθως, για να ζητήσουμε μια πληροφορία.
- ▶ Με μια ερωτηματική πρόταση μπορούμε επίσης να ζητήσουμε από τον ακροατή μας **να κάνει** κάτι για μας (π.χ. *μου δίνεις το μολύβι σου;*), **να προτείνουμε** κάτι (π.χ. *πάμε σινεμά;*), αλλά και **να αποδεχτούμε προτάσεις** (π.χ. *γιατί όχι;*), **να εκφράσουμε συναισθήματα**, ακόμα και **να δώσουμε μια πληροφορία** (π.χ. *πόσες ώρες δε σπατάλησα για να τον πείσω; Άνθρωπος δεν είμαι κι εγώ; Ποιος δεν αγαπάει το Νίκο;*)





**Μαθαίνω ότι:**

- ▶ Οι προτάσεις που εισάγονται με τις αναφορικές αντωνυμίες και τα αναφορικά επιρρήματα λέγονται δευτερεύουσες **αναφορικές προτάσεις**.
- ▶ Οι αναφορικές προτάσεις μπορούν να παίξουν πολλούς διαφορετικούς συντακτικούς ρόλους στο λόγο.
- ▶ Ανάλογα με το συντακτικό τους ρόλο διακρίνονται σε **ονοματικές** και **επιρρηματικές**.

Στο σχολικό βιβλίο αυτά τα είδη προτάσεων βρίσκονται στις ενότητες 3 και 4 αντίστοιχα. Οι ερωτηματικές προτάσεις στις σελίδες 50-52 του σχολικού βιβλίου διαχωρίζονται σε ευθείες και πλάγιες και αυτές με τη σειρά τους σε άλλες υποκατηγορίες. Από τα είδη αυτά ενδιαφέρουν συγκεκριμένα οι πλάγιες ερωτηματικές, οι οποίες κατατάσσονται στις ονοματικές, γιατί λειτουργούν ως ονόματα. Σύμφωνα με το βιβλίο οι ερωτήσεις μερικής άγνοιας εισάγονται με ερωτηματικές αντωνυμίες ή επιρρήματα και οι ολικής με τα: *αν, μήπως, μη* και εκφέρονται με ρήματα που δηλώνουν ερώτηση, απορία κ.ά. Οι ασκήσεις που συνοδεύουν το θεωρητικό κομμάτι του βιβλίου ακολουθούν την ίδια συλλογιστική με αυτές που έχουν αναφερθεί ξανά. Προτιμάται δηλαδή στις περισσότερες περιπτώσεις, να προηγούνται περισσότερο εισαγωγικά ή επιμέρους ερωτήματα και έπειτα να ακολουθούν πιο συγκεκριμένες και συγκεντρωτικές ασκήσεις.

Οι ονοματικές αναφορικές, οι οποίες διδάσκονται στην τέταρτη ενότητα, διακρίνονται από τις επιρρηματικές εξαιτίας της λειτουργίας τους. Οι ονοματικές συναντώνται και σε θέση αντικειμένου στην πρόταση. Σύμφωνα με το σχολικό βιβλίο, εισάγονται με αναφορές αντωνυμίες και επιρρήματα και εκτός από τη θέση ονόματος που μπορούν να λάβουν, κάποιες φορές χρησιμοποιούνται και για να περιγράψουν άλλα ονόματα και να λειτουργήσουν ως επιθετικοί προσδιορισμοί. Ως προς την εισαγωγή τους υπάρχει η αναφορά στη σελίδα 423, των Holton et al. (2009), ότι οι ελεύθερες ονοματικές αναφορικές προτάσεις εισάγονται με τις αοριστολογικές αντωνυμίες, οι οποίες μπορούν να χρησιμεύσουν και ως προσδιοριστές. Το σχολικό εγχειρίδιο χρησιμοποιεί διαφορετική διατύπωση για τον τρόπο εισαγωγής αυτού του είδους προτάσεων. Επίσης, στην ίδια σελίδα (71) αναφέρονται συγκεντρωτικά οι χρήσεις αυτών των προτάσεων, μια εκ των οποίων είναι και η λειτουργία τους ως αντικείμενα στα ρήματα εξάρτησης.

Σχετικά με τις λειτουργίες των προτάσεων, το σχολικό βιβλίο της γλώσσας στη Γ΄ γυμνασίου παρουσιάζει στο μεγαλύτερο μέρος του τις δευτερεύουσες ονοματικές σε ρόλο συμπληρώματος. Ωστόσο υπάρχουν και άλλα στοιχεία τα οποία δεν δίδονται αναλυτικά. Για παράδειγμα, ως προς τις ελεύθερες ονοματικές αναφορικές, όπως αναφέρονται στο βιβλίο (σελ. 71), υπάρχουν επιπλέον χρήσεις τους πέραν αυτών που αναγράφονται στο βιβλίο. Συγκεκριμένα, μπορούν να χρησιμεύσουν και ως ονοματικοί όροι σε εμπρόθετη έκφραση για παράδειγμα,

(52) Μίλησε σε όσους δεν τον κοίταξαν.

ή ως ετερόπυτος προσδιορισμός σε γενική εξαρτημένη από κάποιο ρήμα ή ουσιαστικό, όπως στο παράδειγμα:

(53) Σχημάτισε μια γνώμη σαν αποτέλεσμα των όσων άκουσε...

Επίσης, ως προς την εισαγωγή τους παρατηρείται, ότι είναι δυνατό στο λόγο, να προστεθούν δίπλα σε μια αναφορική λέξη, που εισάγει ονοματική αναφορική πρόταση, τα: *και να* ή *κι αν* ή το *-δήποτε* (οποιοσδήποτε) ή και να υπάρχουν συνδυαστικά, όπως π.χ.

(54) Οποιοδήποτε κι αν ακούσεις, δε θα μάθεις τα πραγματικά γεγονότα.

Επίσης, άλλη μια σημαντική προσθήκη που θα μπορούσε να υπάρχει στο σχολικό βιβλίο είναι η σημείωση ότι συναντώνται στο λόγο προτάσεις, όπου πριν από μια αναφορική λέξη μπορεί να υπάρχει το οριστικό άρθρο. Επίσης, προαιρετικά συναντάται και πριν το ουδέτερο πληθυντικού της αντωνυμίας *όσος*. Οι προσθήκες αυτές δεν σχετίζονται τόσο με τη χρήση της δευτερεύουσας ως αντικειμένου αλλά παρ' όλα αυτά παρουσιάζουν επιπλέον χρήσεις και τρόπους εισαγωγής των αναφορικών, οι οποίες συναντώνται συχνά στο λόγο και λόγω της συνθετότητάς τους σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να μην είναι εύκολα αναγνωρίσιμες.

Συνοψίζοντας μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις συμπληρωμάτων του ρήματος, έτσι και η παραπάνω, η οποία αφορά τις δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις, αποτελεί ένα είδος συντακτικής εξάρτησης ανάμεσα στα στοιχεία της πρότασης. Το ρήμα και οι ιδιότητές που φέρει επιλέγουν τις δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις για συμπληρώματά του. Υπάρχει δηλαδή όπως και στις άλλες περιπτώσεις δομική σχέση εξάρτησης με την κεφαλή της κύριας πρότασης, η οποία κυβερνά το συμπλήρωμά του. Οι δευτερεύουσες δηλαδή εξαρτώνται δομικά από το ρήμα της κύριας και τις ιδιότητες του, το οποίο τις επιλέγει ως ορίσματά του.

Η σχετική παρουσίαση των σχολικών εγχειριδίων σε μεγάλο βαθμό παρουσιάζει αρκετά σχηματοποιημένες τις κατηγορίες των δευτερευουσών και τη λειτουργία τους μέσα στη ρηματική φράση. Βέβαια, όπως και στις ενότητες με τα άλλα συμπληρώματα του ρήματος, έτσι και στα συγκεκριμένα σημεία, δε δίνεται αρκετά ξεκάθαρα η σύνδεση κύριας και ονοματικής και η δομική συσχέτισή τους. Επίσης, δεν καλύπτεται όλο το εύρος παραδειγμάτων σχετικών με τις προτάσεις αυτές αλλά σε ένα μεγάλο βαθμό παρουσιάζονται αρκετά παραδείγματα, ικανά να γίνουν κατανοητά από τους μαθητές.

## 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με το άρθρο του Μιχάλη (2016), οι μαθητές, μέσω της διδασκαλίας του συντακτικού, συνειδητοποιούν τις συντακτικές δομές και τις λειτουργίες τους κατά την επικοινωνία. Κατανοούν δηλαδή τον τρόπο που οργανώνονται και δομούνται οι πληροφορίες κατά τη διάρκεια παραγωγής του λόγου. Οι διαστάσεις μέσω των οποίων γίνεται η διδασκαλία συντακτικών φαινομένων, όπως του ρήματος και της ρηματικής φράσης, είναι οι: α) δομική και β) η λειτουργική (Leech, Deuchar & Hoogenrad, 2006, στο Μιχάλη, 2016). Με την τελευταία να διακρίνεται σε τρεις ακόμα άξονες: i) το συντακτικό, ii) το σημασιολογικό/ σημασιολογικό και iii) τον κειμενικό (Ξυδόπουλος, 2008: 37, στο Μιχάλη, 2016).

Ως προς το δομικό κομμάτι, δηλαδή τις λεξικές κατηγορίες, οι οποίες σχηματίζουν φράσεις, την ανάλυση των εξαρτημένων και των ανεξάρτητων προτάσεων αλλά και της δομής που έχει κάθε φραστική κατηγορία, σύμφωνα με όσα διατυπώθηκαν έως αυτό το σημείο και μέσα από παράλληλη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων και αντίστοιχων μελετών για τη ρηματική φράση και τα πιθανά της συμπληρώματα, μπορούμε να ισχυριστούμε ειδικότερα σε σχέση με τη ρηματική φράση και τη διδασκαλία της και συνοψίζοντας με βάση όλα τα παραπάνω, ότι στην Α΄ γυμνασίου, που διδάσκεται, η παρουσίασή της γίνεται σύντομα, χωρίς να αναλύεται η δομή της και να διακρίνεται η κεφαλή, δηλαδή το ρήμα, από τα συμπληρώματα ή του προσδιορισμούς της, όταν αυτά υπάρχουν. Η διδασκαλία των υποχρεωτικών τροποποιητών του ρήματος, εφόσον είναι μεταβατικό, σε κάποιες περιπτώσεις, για παράδειγμα της ΟΦ, δηλαδή του αντικειμένου, γίνεται αποσπασματικά στις δύο τάξεις. Αναφέρεται επιγραμματικά στην Α΄ γυμνασίου, όπου εισάγεται η ρηματική φράση και περισσότερο αναλυτικά στη Β΄, όπου συζητώνται και οι ρηματικές κατηγορίες μονόπτωτων και δίπτωτων ρημάτων. Και στις περιπτώσεις αυτές δεν είναι ξεκάθαρο ποιες ονοματικές φράσεις μπορούν εκτός της ΟΦ να έχουν τη θέση του υποχρεωτικού συμπληρώματος, όπως για παράδειγμα μια ΠροθΦ. Ωστόσο μέσω των ασκήσεων ζητείται από το μαθητή να εντοπίσει τέτοιου είδους στοιχεία. Η μετάβαση αυτή από την προηγούμενη στη νέα γνώση μεταξύ των δύο τάξεων δεν είναι πάντα εύκολη, εφόσον ο μαθητής δεν ανακαλεί πάντα εύκολα τις πληροφορίες από τη μια τάξη στην άλλη.

Ως προς τη λειτουργική διάσταση της γλώσσας, δηλαδή τις λειτουργίες των λεξικών και φραστικών κατηγοριών, δεν ξεκαθαρίζεται σε πολλές περιπτώσεις, αν οι λειτουργίες του αντικειμένου για παράδειγμα, γίνονται από μια λέξη ή σε άλλες περιπτώσεις από μια ολόκληρη φράση, όπως π.χ. στην ΠροθΦ, όπου συναντάται σε θέση έμμεσου αντικειμένου ή απλά ΠροθΦ σε θέση πάλι συμπληρώματος, όπως φαίνεται στα παρακάτω παραδείγματα:

(55) Ο θεός έβαλε το ψητό στο φούρνο.

(56) Οι τουρίστες ήρθαν από το αεροδρόμιο.

Όπως επίσης, δε διασαφηνίζεται και η περίπτωση της ΟΦ ως αντικείμενο. Πρέπει όμως και πάλι να αναφερθεί ότι μέσω των ασκήσεων ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν τέτοιου είδους σχέσεις. Γενικότερα υπάρχει μια δυσανάλογη σχέση μεταξύ του θεωρητικού κομματιού και των ασκήσεων, οι οποίες δε συνοδεύονται σε κάποιες περιπτώσεις από την αντίστοιχη θεωρητική πλαισίωση, ώστε να διευκολύνουν το μαθητή.

Συνολικά, τα τρία σχολικά εγχειρίδια ακολουθούν παρόμοια γραμματική προσέγγιση για τη διδασκαλία της γραμματικής. Διδάσκεται δηλαδή η γραμματική ρητά σε γραμμικές παρουσιάσεις, ενώ συμπεριλαμβάνεται και μια επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γραμματικής, δηλαδή μια προσέγγιση βασισμένη σε εργασίες. Παρ' όλο που ο συνδυασμός των δύο μεθόδων έχει πλεονεκτήματα, τα οποία εντοπίζονται στην εύκολη χρήση του διδακτικού υλικού, στην οργάνωση και στην αξιολόγηση των μαθητών και στον έλεγχο πλήρως των δομών που πρόκειται να καλυφθούν, έχει και τις αδυναμίες της.

Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μια σειρά γραμματικών μορφών και δομών που μπορούν να αποκτηθούν διαδοχικά. Ο Skehan (1996) επεσήμανε ότι μια τέτοια ακολουθία σταδίων παραγωγής πρακτικής παρουσίασης δεν αντικατοπτρίζει τις αρχές της απόκτησης γλώσσας: Η υποκείμενη θεωρία για μια προσέγγιση έχει πλέον απαξιωθεί. Η πεποίθηση ότι η ακριβής εστίαση σε μια συγκεκριμένη μορφή οδηγεί σε μάθηση του διδακτέου υλικού και αυτοματοποίηση στην αναπαραγωγή του (δηλαδή ότι οι μαθητές θα μάθουν ό,τι διδάσκεται με τη σειρά που διδάσκεται) δεν έχει πλέον μεγάλη αξιοπιστία στη γλωσσολογία ή την ψυχολογία. (Skehan, 1996:18). Έχει δηλαδή διαπιστωθεί, ότι η εστίαση στη διδασκαλία της γραμματικής, ως ένα σύνολο κανόνων και δομών, είναι ανεπαρκής για την ικανοποίηση των επικοινωνιακών αναγκών των μαθητών (Ellis, 1997).

Για παράδειγμα, δεν υπάρχουν πολλά στοιχεία ως προς το τι οδηγεί στο είδος της μάθησης που επιτρέπει στους μαθητές να αποδώσουν σε ελεύθερη προφορική παραγωγή το διδακτέο φαινόμενο (π.χ. σε μια επικοινωνιακή δραστηριότητα). Γι' αυτό ένα αποτελεσματικό και προς τις δύο κατευθύνσεις εγχειρίδιο θα πρέπει να παρέχει ευκαιρίες για τη συμμετοχή των μαθητών σε ουσιαστικές διαδραστικές εργασίες που τους δίνουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν το στοχευόμενο γραμματικό στοιχείο ενώ παράλληλα να εστιάζουν και στο νόημα. Αυτές οι



εργασίες ονομάζονται δομημένες εργασίες επικεντρωμένες στη γραμματική και ονομάζονται επίσης εργασίες αύξησης της συνείδησης της γραμματικής (Ellis, 2003).

Συνοψίζοντας μπορούμε να αναφέρουμε ότι αυτή η μελέτη παρουσίασε μια ανάλυση των σχολικών βιβλίων που χρησιμοποιούνται στις τάξεις του γυμνασίου για τη διδασκαλία των ρημάτων. Πιο συγκεκριμένα, αναλύθηκαν τα φαινόμενα και οι ασκήσεις γύρω από το ρήμα, τα οποία διδάχθηκαν στις αντίστοιχες θεματικές ενότητες ανά τάξη, με παράλληλη αναφορά στο βιβλίο της γραμματικής του γυμνασίου. Η μελέτη κατέγραψε τις αδυναμίες των προσεγγίσεων που χρησιμοποιήθηκαν για την κάλυψη των γραμματικών φαινομένων που σχετίζονται με τη διδασκαλία του ρήματος, καθώς επίσης ανέδειξε και τον τρόπο που παρουσιάζονται ορισμένες δομές της γραμματικής στα σχολικά βιβλία. Η έρευνα διαπίστωσε ότι υπάρχουν ελλείψεις στην παρουσίαση των φαινομένων που σχετίζονται με τη διδασκαλία του ρήματος. Εντούτοις, παρά την ελλιπή και αποσπασματική παρουσίαση των θεμάτων που μελετώνται, ζητείται από τους μαθητές η επίλυση σχετικών ασκήσεων στις αντίστοιχες ενότητες που σχολιάστηκαν και παραπάνω.

Τέλος, μέσω της μελέτης αυτής φάνηκε ότι θα μπορούσε να δοθεί περισσότερη έμφαση στα σχολικά εγχειρίδια για την κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών των μαθητών. Τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης παρουσιάζουν μια άποψη για το πώς θα μπορούν να διδαχθούν πιο αποδοτικά και αποτελεσματικά τα φαινόμενα που σχετίζονται με το ρήμα. Η γνώση αυτών των προσεγγίσεων διδασκαλίας μπορεί να βοηθήσει και τους διδάσκοντες να αναπτύξουν επιπρόσθετες μεθόδους για τη διδασκαλία της γλώσσας. Ωστόσο, σε ότι αφορά τους διδάσκοντες είναι σημαντικό να γνωρίζουν ότι οι προσεγγίσεις και οι μέθοδοι αποτελούν πηγές χρησιμοποιούμενων πρακτικών με θετικά αποτελέσματα, τις οποίες μπορούν να προσαρμόσουν ή να εφαρμόσουν με βάση τις δικές τους πεποιθήσεις, τις ανάγκες των μαθητών και το πλαίσιο διδασκαλίας (Richards & Rodgers, 2001).

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε. & Μαγγανά, Α. (2015): *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε. & Μαγγανά, Α. (2008): *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου. Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- Brown, K. & Miller, J. (1999): *Concise Encyclopedia of Grammatical Categories*. Elsevier
- Γαβρηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου Ε. (2009): *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου. Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γαβρηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου Ε. (2011): *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Crystal, D. (2005): *Discover Grammar*. Longman
- Dixon, R.M.W. (2010): *Basic Linguistic Theory. Grammatical Topics*. Oxford: University Press.
- Ellis, R. (2003): *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2019): *Εισαγωγή στη Μελέτη της Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκη.
- Holton, D., Mackridge, P. & Φιλιππάκη-Warburton, Ει. (2009): *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκη.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. (2002): *Γενετική Σύνταξη. Το Πρότυπο της Κυβέρνησης και της Αναφορικής Δέσμευσης*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Αικ. & Τσέλιου, Β. (2013): *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Αικ. & Τσέλιου, Β. (2017): *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου. Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κατσιμαλή, Γ. (2007): *Γλωσσολογία σε Εφαρμογή*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Mackridge, P. (2004): *Η Νεοελληνική Γλώσσα*. Αθήνα: Πατάκη.

Μιχάλης, Α. (2018): *Η Διδασκαλία της Συντακτικής Δομής της Ελληνικής Γλώσσας: Στρεβλώσεις και Προτάσεις Βελτίωσης*. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12957/ellinikovlemma.2018.36411>

Nassaji, H. (1999): *Towards integrating form-focused instruction and communicative interaction in the second language classroom: Some pedagogical possibilities*. Canadian Modern Language Review 55, 385-402.

Ρούσσου, Α. (2015): *Σύνταξη. Γραμματική και Μινιμαλισμός*. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/581?locale=el>

Samuda, V., Bygate, M. (2008): *Tasks in second language learning*. New York: Palgrave-Macmillan.

Shopen, T. (2007): *Language Typology and Syntactic Description*. New York: Cambridge University Press.

Skehan, P. (1996): *Second language acquisition research and task-based instruction*. In: Willis, J., Willis, D. (eds.) *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann. pp. 17-30.

Τερζή, Α. (2015): *Συγκριτική Σύνταξη και Γλωσσικές Διαταραχές*. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/2642>

Φιλιππάκη-Warburton Ει., (1992): *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.

Χατζησαββίδης, Σ. & Χατζησαββίδου, Α. (2019): *Γραμματική της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Wong, W. (2005): *Input enhancement: From theory and research to the classroom*. New York: McGraw-Hill.